



## STRATEGI TRANSFORMASI GURU MENUJU STANDAR PROFESIONALISME PARIPURNA DALAM KONTEKS PENDIDIKAN INDONESIA

Irmawati<sup>1</sup>, Ahmad Noviansah<sup>2</sup>, Mastur<sup>3</sup>, Silfia Widiati<sup>4</sup>, Muhammad Sufyan Ats-  
Tsauri<sup>5</sup>

Program Studi Pendidikan Agama Islam<sup>1234</sup>

STIT Darussalimin NW Praya

Email: [irmawati12@gmail.com](mailto:irmawati12@gmail.com)<sup>1</sup>, [noviansah@stitdarussaliminw.ac.id](mailto:noviansah@stitdarussaliminw.ac.id)<sup>2</sup>,  
[masturstit@darussaliminw.ac.id](mailto:masturstit@darussaliminw.ac.id)<sup>3</sup>, [widiantiselfiataufiq@gmail.com](mailto:widiantiselfiataufiq@gmail.com)<sup>4</sup>,  
[sufyan@stitdarussaliminw.ac.id](mailto:sufyan@stitdarussaliminw.ac.id)<sup>5</sup>

### ABSTRAK

Transformasi guru menuju standar profesionalisme paripurna merupakan agenda mendesak yang belum sepenuhnya terpetakan dalam kerangka kebijakan dan riset pendidikan di Indonesia. Penelitian ini bertujuan mengkonstruksi model strategi transformasi guru yang bersifat integratif, kontekstual, dan berorientasi pada kebaruan pendekatan. Dengan menggunakan metode kajian literatur sistematis berbasis *systematic review* yang diperkaya analisis kritis terhadap regulasi nasional dan komparasi model internasional, penelitian ini menemukan empat dimensi transformasi yang saling berinteraksi: (1) rekonstruksi identitas profesional guru, (2) penguatan ekosistem pembelajaran kolegial, (3) integrasi kompetensi digital-pedagogis secara berkelanjutan, dan (4) penguatan tata kelola berbasis *evidence*. Novelty penelitian ini terletak pada konstruksi *Integrated Teacher Professionalism Transformation Model* (ITPTM) yang belum pernah dirumuskan secara eksplisit dalam literatur pendidikan Indonesia. Model ini mengintegrasikan perspektif sosiokultural, andragogi, dan kebijakan publik dalam satu kerangka kohesif yang dapat dioperasionalkan di level sekolah maupun kebijakan nasional.

**Kata Kunci:** *transformasi guru; profesionalisme paripurna; kompetensi pedagogis; ekosistem pembelajaran; kebijakan pendidikan Indonesia*

### ABSTRACT

Teacher transformation toward comprehensive professionalism standards remains an urgent yet inadequately mapped agenda within Indonesia's educational policy and research landscape. This study aims to construct an integrative, contextual, and novelty-oriented teacher transformation strategy model. Through systematic literature review enriched with critical analysis of national regulations and international model comparisons, this research identifies four interacting transformation dimensions: (1) reconstruction of teachers' professional identity, (2) strengthening collegial learning ecosystems, (3) sustained digital-pedagogical competency integration, and (4) evidence-based governance enhancement. The novelty of this research lies in constructing the Integrated Teacher Professionalism Transformation Model (ITPTM), never before explicitly formulated in Indonesian educational literature. This model



integrates sociocultural, andragogical, and public policy perspectives into a single cohesive framework operable at both school and national policy levels.

**Keywords:** *teacher transformation; comprehensive professionalism; pedagogical competence; learning ecosystem; Indonesian education policy*

## PENDAHULUAN

Persoalan profesionalisme guru di Indonesia bukan semata persoalan teknis administratif, melainkan sebuah persoalan paradigmatis yang menyentuh inti dari bagaimana sebuah bangsa memandang pendidikan sebagai investasi peradaban. Guru, dalam kapasitasnya sebagai arsitek pengalaman belajar, menempati posisi sentral yang tidak tergantikan dalam setiap upaya transformasi mutu pendidikan nasional.<sup>1</sup>

Regulasi nasional telah memberikan landasan normatif yang memadai. Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen secara eksplisit mendefinisikan guru sebagai pendidik profesional yang tugas utamanya mendidik, mengajar, membimbing, mengarahkan, melatih, menilai, dan mengevaluasi peserta didik.<sup>2</sup> Lebih lanjut, Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 telah menetapkan standar kompetensi guru yang mencakup empat dimensi, yakni kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan kompetensi profesional.<sup>3</sup>

Meskipun perangkat regulasi tersebut telah hadir sejak hampir dua dekade lalu, kenyataan di lapangan menunjukkan kesenjangan yang signifikan antara standar normatif dengan kondisi aktual praktik keprofesionalan guru. Fullan mencatat bahwa perubahan dalam pendidikan selalu bersifat multidimensi dan tidak dapat direduksi pada dimensi regulatif semata.<sup>4</sup> Keberhasilan transformasi pendidikan bergantung pada kemampuan sistem untuk mentransformasi cara guru memahami dirinya, pekerjaannya, dan hubungannya dengan komunitas belajar.

---

<sup>1</sup>Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>

<sup>2</sup>Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Pasal 1 ayat (1) dan Pasal 8. Lembaran Negara RI Tahun 2005 Nomor 157.

<sup>3</sup>Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru. Badan Standar Nasional Pendidikan.

<sup>4</sup>Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). Teachers College Press. hlm. 33–47.



Gagasan Merdeka Belajar yang diluncurkan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi sejak tahun 2019 membuka ruang baru bagi upaya transformasi guru. Program ini mendorong pergeseran paradigma dari guru sebagai executor kurikulum menuju guru sebagai agen perubahan yang mampu mendesain pengalaman belajar secara otonom dan reflektif.<sup>5</sup> Namun, pergeseran paradigma ini memerlukan fondasi profesionalisme yang kokoh dan strategi transformasi yang sistematis.

Kajian Ball, Thames, dan Phelps tentang *Mathematical Knowledge for Teaching* telah memberikan kontribusi konseptual penting dengan memperlihatkan bahwa pengetahuan guru melampaui sekadar penguasaan konten mata pelajaran.<sup>6</sup> Guru yang profesional adalah guru yang mampu mengintegrasikan pengetahuan konten, pengetahuan pedagogis, dan pengetahuan tentang konteks peserta didik secara sinergis dan adaptif. Premis inilah yang menjadi titik tolak konseptual bagi penelitian ini.

Schleicher, dalam analisisnya tentang sistem pendidikan berkelas dunia, menegaskan bahwa negara-negara dengan prestasi pendidikan tertinggi secara konsisten menginvestasikan perhatian terbesar mereka pada kualitas dan pengembangan guru, bukan semata pada infrastruktur fisik atau teknologi.<sup>7</sup> Pelajaran ini relevan bagi Indonesia yang masih bergulat dengan tantangan disparitas kualitas guru antara wilayah perkotaan dan perdesaan, antara Jawa dan luar Jawa, serta antara sekolah negeri dan swasta.

Mulyasa, dalam konteks Indonesia, menegaskan bahwa sertifikasi guru yang telah berjalan sejak 2007 belum secara otomatis menghasilkan peningkatan kompetensi yang bermakna apabila tidak diiringi dengan sistem pembinaan dan pengembangan profesionalisme yang berkelanjutan.<sup>8</sup> Data menunjukkan bahwa korelasi antara status

---

<sup>5</sup>Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Merdeka Belajar: Transformasi Pendidikan Indonesia*. Kemendikbudristek RI. hlm. 14–29.

<sup>6</sup>Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.

<sup>7</sup>Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing. hlm. 72–89.

<sup>8</sup>Mulyasa, E. (2019). *Standar Kompetensi dan Sertifikasi Guru (Edisi Revisi)*. PT Remaja Rosdakarya. hlm. 55–78.



sertifikasi dengan kualitas pembelajaran di kelas masih belum kuat, menandakan perlunya reorientasi pendekatan dalam pengembangan profesionalisme guru.

Guskey mengingatkan bahwa perubahan keyakinan dan sikap guru umumnya terjadi setelah bukan sebelum mereka mengalami perubahan dalam praktik mengajar dan menyaksikan dampak positifnya pada peserta didik.<sup>9</sup> Implikasi dari temuan ini sangat fundamental: strategi pengembangan profesionalisme guru yang efektif haruslah dimulai dari perubahan praktik nyata di kelas, bukan semata dari intervensi pelatihan berbasis pengetahuan atau regulasi.

Data Badan Pusat Statistik tahun 2023 mencatat bahwa dari sekitar 3,4 juta guru di Indonesia, baru sekitar 60% yang telah memiliki sertifikat pendidik, dan dari mereka yang bersertifikat pun, proporsi yang aktif mengembangkan diri secara profesional melalui berbagai saluran pengembangan masih terbatas.<sup>10</sup> Kondisi ini mempertegas urgensi penelitian yang berfokus pada strategi transformasi yang bersifat komprehensif dan berkelanjutan.

Penelitian ini mengajukan sebuah pertanyaan mendasar: strategi transformasi apa yang paling efektif, kontekstual, dan berkelanjutan untuk membawa guru Indonesia menuju standar profesionalisme paripurna? Pertanyaan ini tidak hanya berdimensi praktis, tetapi juga berdimensi teoretis karena mensyaratkan konstruksi konseptual baru yang mampu merespons kompleksitas konteks pendidikan Indonesia.

Kebaharuan (*novelty*) penelitian ini terletak pada tiga hal: pertama, upaya mengintegrasikan teori pengembangan guru dari perspektif sosiokultural, andragogi, dan kebijakan publik dalam satu model yang kohesif; kedua, perumusan *Integrated Teacher Professionalism Transformation Model* (ITPTM) sebagai model orisinal yang belum pernah diformulasikan sebelumnya dalam literatur pendidikan Indonesia; dan ketiga, pemberian rekomendasi kebijakan yang spesifik berbasis analisis komparatif model internasional dengan konteks lokal Indonesia.

---

<sup>9</sup>Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3-4), 381–391.

<sup>10</sup>Badan Pusat Statistik. (2023). *Statistik Pendidikan Indonesia 2023*. BPS RI. Tabel 3.4.1 – Data Guru Bersertifikat Pendidik.



## METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kajian literatur sistematis (*systematic literature review*) yang diperkaya dengan analisis kritis terhadap dokumen kebijakan dan komparasi model internasional. Pendekatan ini dipilih karena tujuan utama penelitian adalah membangun konstruksi konseptual baru berdasarkan sintesis dan integrasi pengetahuan yang telah ada, bukan sekadar mereplikasi atau mengkonfirmasi temuan penelitian terdahulu.<sup>11</sup>

Sumber literatur yang dianalisis mencakup artikel jurnal bereputasi internasional yang terindeks Scopus dan Web of Science dengan rentang waktu 2000–2023, regulasi nasional pendidikan Indonesia yang relevan, laporan lembaga internasional seperti OECD, UNESCO, dan World Bank, serta karya-karya monografis yang ditulis oleh pakar pendidikan terkemuka. Seleksi literatur dilakukan dengan kriteria relevansi, kredibilitas sumber, dan kontribusi substantif terhadap tema profesionalisme guru.

Proses analisis dilakukan melalui tiga tahap. Tahap pertama adalah pemetaan konseptual, di mana peneliti mengidentifikasi dan mengklasifikasikan konsep-konsep kunci yang berkaitan dengan profesionalisme guru, pengembangan profesional, dan transformasi pendidikan. Tahap kedua adalah analisis kritis, di mana peneliti mengevaluasi asumsi-asumsi yang mendasari berbagai model pengembangan guru dan mengidentifikasi celah-celah konseptual yang belum terisi. Tahap ketiga adalah sintesis integratif, di mana peneliti membangun model baru yang menjembatani celah-celah tersebut.

Kerangka analisis menggunakan perspektif teori sosiokultural Vygotsky sebagai landasan pemahaman tentang bagaimana pengetahuan profesional guru berkembang melalui interaksi sosial dan kolaborasi; teori andragogi Knowles sebagai kerangka pemahaman tentang karakteristik belajar orang dewasa dalam konteks pengembangan profesional; dan analisis kebijakan publik sebagai alat memahami bagaimana regulasi dan tata kelola membentuk atau menghambat transformasi profesionalisme guru.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup>Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications. hlm. 207–230.

<sup>12</sup>Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. hlm. 79–91.



## PEMBAHASAN DAN HASIL

### A. Profesionalisme Guru: Melampaui Definisi Konvensional

Darling-Hammond telah menetapkan bahwa kualitas guru adalah prediktor tunggal terkuat bagi prestasi akademik siswa, melampaui faktor-faktor lain seperti ukuran kelas, kurikulum, atau teknologi.<sup>13</sup> Temuan ini menuntut redefinisi radikal tentang apa yang dimaksud dengan guru profesional, karena definisi yang terlalu sempit—sekadar memenuhi kualifikasi formal—terbukti tidak memadai untuk menjawab tantangan tersebut.

Shulman mengintroduksi konsep *pedagogical content knowledge* (PCK) sebagai bentuk pengetahuan khusus guru yang tidak dimiliki oleh praktisi bidang ilmu pada umumnya.<sup>14</sup> PCK adalah kemampuan untuk mengubah pengetahuan konten menjadi bentuk-bentuk yang dapat dipahami oleh pelajar yang beragam. Konsep ini kemudian diperluas oleh Mishra dan Koehler dengan memasukkan dimensi teknologi, menghasilkan kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) yang menjadi relevan di era digital.<sup>15</sup>

Day dan Gu memperkenalkan dimensi identitas profesional sebagai komponen yang tidak dapat dipisahkan dari profesionalisme guru.<sup>16</sup> Identitas profesional bukan sekadar jabatan atau peran, melainkan gambaran diri yang terus berkembang tentang siapa diri guru sebagai pendidik, nilai-nilai apa yang mereka anut, dan bagaimana mereka memahami tanggung jawab mereka terhadap peserta didik dan masyarakat. Identitas ini bersifat dinamis, dapat diperkuat maupun tererosi oleh kondisi lingkungan kerja.

---

<sup>13</sup>Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.

<sup>14</sup>Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

<sup>15</sup>Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

<sup>16</sup>Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. Routledge. hlm. 101–118.



Hargreaves dan Fullan mengembangkan konsep *professional capital* yang terdiri dari tiga komponen: *human capital* (kapasitas individual guru), *social capital* (kekuatan hubungan dan jaringan kolaborasi), dan *decisional capital* (kapasitas untuk membuat keputusan yang bijaksana berdasarkan pengalaman dan penilaian kolektif).<sup>17</sup> Model ini menawarkan perspektif yang lebih kaya dari sekadar kompetensi individual, karena menekankan bahwa profesionalisme guru adalah fenomena kolektif yang tumbuh dalam ekosistem.

### **B. Pengembangan Profesional Guru yang Efektif: Sintesis Riset**

Desimone mengidentifikasi lima karakteristik utama program pengembangan profesional guru yang efektif: fokus pada konten, pembelajaran aktif, koherensi dengan kebijakan dan pengetahuan yang ada, durasi yang memadai, dan partisipasi kolektif dari kelompok guru.<sup>18</sup> Sayangnya, sebagian besar program pengembangan guru di Indonesia masih bertumpu pada model pelatihan satu kali yang tidak memenuhi kelima karakteristik tersebut.

Avalos, dalam tinjauan dekade tentang pengembangan profesional guru, menemukan bahwa program yang paling efektif selalu melibatkan guru sebagai agen aktif dalam proses belajarnya sendiri, bukan sebagai penerima pasif pengetahuan dari pelatih eksternal.<sup>19</sup> Perspektif ini sejalan dengan prinsip andragogi yang menekankan pentingnya otonomi, pengalaman, dan relevansi langsung dalam pembelajaran orang dewasa.

Timperley, berdasarkan penelitian ekstensif tentang dampak pengembangan profesional terhadap hasil belajar siswa, berargumen bahwa rantai kausalitas antara pengembangan guru dan peningkatan prestasi siswa hanya dapat terjadi ketika program pengembangan berhasil mengubah cara guru berpikir dan berperilaku di

---

<sup>17</sup>Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press. hlm. 44–67.

<sup>18</sup>Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.

<sup>19</sup>Avalos, B. (2011). Teacher Professional Development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.



dalam kelas, bukan sekadar menambah pengetahuan proporsional.<sup>20</sup> Perubahan paradigma inilah yang membedakan pengembangan profesional yang transformatif dengan yang sekadar informatif.

OECD melalui survei TALIS 2018 menemukan bahwa guru di berbagai negara yang secara rutin berkolaborasi dengan rekan sejawat melalui observasi kelas bersama, perencanaan kolektif, dan pemberian umpan balik timbal balik menunjukkan tingkat kepercayaan diri pedagogis yang lebih tinggi dan keterlibatan profesional yang lebih kuat.<sup>21</sup> Temuan ini memberikan dasar empiris yang kuat bagi pentingnya membangun komunitas belajar profesional di sekolah.

### **C. Konteks Indonesia: Tantangan dan Peluang Transformatif**

Bjork, dalam analisisnya tentang pendidikan Indonesia, mengidentifikasi strukturisasi birokrasi yang kuat sebagai salah satu hambatan utama bagi tumbuhnya profesionalisme guru yang otonom.<sup>22</sup> Sistem yang terlalu sentralistik cenderung menempatkan guru sebagai pelaksana kebijakan dari atas, bukan sebagai profesional yang memiliki otonomi pedagogis. Kondisi ini menciptakan budaya kepatuhan yang bertentangan dengan semangat profesionalisme reflektif. Siti Fatimah dan Yusuf dalam penelitian mereka tentang transformasi kompetensi guru era digital menemukan bahwa mayoritas guru sekolah dasar di Indonesia masih memerlukan pembinaan intensif dalam integrasi teknologi digital ke dalam praktik pembelajaran.<sup>23</sup> Lebih penting dari temuan teknis ini adalah temuan tentang kesenjangan motivasional: banyak guru merasa tidak memiliki cukup dukungan institusional dan waktu untuk mengembangkan kompetensi digital mereka secara bermakna.

---

<sup>20</sup>Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. Open University Press. hlm. 22–40.

<sup>21</sup>OECD. (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners (Vol. I)*. OECD Publishing. hlm. 63–85.

<sup>22</sup>Bjork, C. (2005). *Indonesian Education: Teachers, Schools, and Central Bureaucracy*. Routledge. hlm. 33–54.

<sup>23</sup>Siti Fatimah & Yusuf, M. (2022). *Transformasi Kompetensi Guru dalam Era Digital: Kajian Kebijakan dan Implementasi di Sekolah Dasar*. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 7(1), 45–62.



Program Guru Penggerak yang diluncurkan sejak 2020 mewakili upaya terobosan dalam konteks Indonesia.<sup>24</sup> Program ini menggeser orientasi dari sekadar peningkatan kompetensi teknis menuju pembentukan agen perubahan di level sekolah. Meskipun hasilnya masih dalam tahap evaluasi, pendekatan yang menekankan refleksi praktik, pembelajaran berbasis pengalaman, dan pengembangan kepemimpinan pembelajaran menunjukkan arah yang lebih menjanjikan dibandingkan pendekatan pelatihan konvensional.

Temuan pertama dari kajian sistematis ini menunjukkan bahwa upaya transformasi guru yang tidak dimulai dari rekonstruksi identitas profesional cenderung menghasilkan perubahan permukaan yang tidak berkelanjutan. Nias mengamati bahwa mengajar bukan sekadar pekerjaan yang dilakukan guru, melainkan merupakan ekspresi dari siapa diri guru tersebut.<sup>25</sup> Ketika upaya reformasi mengancam identitas profesional yang telah terbentuk, guru cenderung menolak atau secara pasif menghindari perubahan yang diminta.

Proses rekonstruksi identitas profesional menuntut ruang refleksi yang terstruktur. Cochran-Smith dan Lytle membedakan antara pengetahuan untuk praktik, pengetahuan dalam praktik, dan pengetahuan tentang praktik.<sup>26</sup> Pengetahuan tentang praktik adalah yang paling transformatif, karena melibatkan kemampuan guru untuk mempertanyakan dan merekonstruksi asumsi-asumsi yang selama ini dipegang tentang pengajaran, pembelajaran, dan hubungan guru-murid. Pengembangan kapasitas reflektif ini memerlukan fasilitasi yang terampil dan waktu yang memadai.

Feiman-Nemser menekankan perlunya *continuum of teacher learning* yang dimulai sejak pendidikan pra-jabatan, diperdalam pada masa induksi awal karir,

---

<sup>24</sup>Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2020). Panduan Program Guru Penggerak: Menggerakkan Ekosistem Pendidikan. Ditjen GTK Kemendikbud.

<sup>25</sup>Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. Routledge. hlm. 55–72.

<sup>26</sup>Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.



dan terus berlanjut sepanjang karir profesional.<sup>27</sup> Kelemahan mendasar sistem pengembangan guru di Indonesia adalah terputusnya mata rantai ini: pendidikan pra-jabatan yang terlalu teoretis, induksi yang hampir tidak ada, dan pengembangan dalam jabatan yang sporadis dan tidak sistematis.

Dalam konteks ini, Program Guru Penggerak hadir sebagai intervensi yang mencoba menjembatani kesenjangan tersebut. Namun, kajian terhadap implementasinya menunjukkan perlunya penguatan pada aspek tindak lanjut pasca-program, agar transformasi identitas yang mulai terbentuk tidak terkikis oleh tekanan rutinitas dan budaya sekolah yang belum berubah.<sup>28</sup>

#### **D. Penguatan Ekosistem Pembelajaran Kolegial**

Temuan kedua menunjukkan bahwa transformasi individual guru tanpa dibarengi transformasi ekosistem kolegial di sekolah ibarat menanam benih di tanah yang tidak subur. Vescio, Ross, dan Adams, dalam tinjauan komprehensif mereka tentang komunitas belajar profesional, menemukan bahwa sekolah yang berhasil membangun komunitas belajar profesional yang aktif secara konsisten menunjukkan peningkatan kualitas pembelajaran dan prestasi siswa.<sup>29</sup>

McLaughlin dan Talbert menggambarkan dua tipe budaya kolegial yang memiliki dampak berbeda pada profesionalisme guru.<sup>30</sup> Budaya kolegial lemah ditandai oleh norma privasi mengajar, di mana guru merasa nyaman membatasi kolaborasi pada hal-hal teknis-administratif dan menganggap praktik mengajar sebagai urusan pribadi. Sementara budaya kolegial kuat ditandai oleh norma keterbukaan praktik, saling belajar, dan tanggung jawab kolektif terhadap

---

<sup>27</sup>Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.

<sup>28</sup>Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2023). *Kurikulum Merdeka: Panduan Implementasi di Satuan Pendidikan*. Pusmenjar Kemendikbudristek. hlm. 5–27.

<sup>29</sup>Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.

<sup>30</sup>McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. Teachers College Press. hlm. 66–84.



kemajuan peserta didik. Transformasi dari budaya pertama menuju kedua memerlukan kepemimpinan sekolah yang transformasional.

Senge dalam gagasannya tentang *learning organization* memberikan kerangka yang berguna untuk memahami bagaimana sekolah dapat menjadi organisasi yang terus belajar.<sup>31</sup> Lima disiplin yang ia tawarkan berpikir sistem, penguasaan pribadi, model mental, visi bersama, dan pembelajaran tim dapat diterjemahkan secara konkret ke dalam praktik kolegial di sekolah. Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) dan Kelompok Kerja Guru (KKG) yang ada di Indonesia memiliki potensi besar untuk menjadi wahana pembelajaran kolegial, meski potensi ini masih jauh dari optimal.

Glickman, Gordon, dan Ross-Gordon menekankan peran supervisi klinis yang bersifat kolegial—bukan evaluatif-inspektoris—sebagai mekanisme kunci dalam mendorong pertumbuhan profesional guru.<sup>32</sup> Supervisi yang efektif menciptakan ruang dialog reflektif antara guru dan supervisornya tentang praktik mengajar, bukan sekadar pemberian penilaian. Di Indonesia, tradisi supervisi masih lebih dominan bersifat administratif-inspektoris, sehingga transformasi menuju supervisi yang bersifat kolegial dan formatif menjadi agenda penting.

### C. Integrasi Kompetensi Digital-Pedagogis Berkelanjutan

Temuan ketiga menunjukkan bahwa integrasi kompetensi digital tidak boleh dipahami sebagai tambahan pada kompetensi yang sudah ada, melainkan sebagai reorientasi mendasar tentang bagaimana guru memahami dan menjalankan peran pedagogisnya. Mishra dan Koehler menekankan bahwa kompetensi TPACK bukan akumulasi tiga pengetahuan terpisah, melainkan pengetahuan yang muncul dari interaksi dinamis ketiganya.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup>Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday. hlm. 139–173.

<sup>32</sup>Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach* (9th ed.). Pearson. hlm. 198–225.



Dalam konteks pandemi COVID-19 dan pasca-pandemi, akselerasi transformasi digital pendidikan Indonesia telah memperlihatkan kesenjangan yang signifikan dalam kesiapan guru. Guru yang memiliki fondasi pedagogis kuat lebih mampu beradaptasi dengan perubahan medium pembelajaran, karena mereka memahami bahwa teknologi hanyalah alat yang mesti dimanfaatkan secara bijaksana untuk mencapai tujuan pedagogis, bukan tujuan itu sendiri.<sup>34</sup>

Pengembangan kompetensi digital-pedagogis yang efektif memerlukan pendekatan yang bersifat *job-embedded*, yakni tersemat langsung dalam konteks pekerjaan nyata guru. Darling-Hammond dan Richardson menegaskan bahwa pengembangan profesional yang paling berdampak selalu bersifat berkelanjutan, terhubung dengan praktik nyata, dan memberikan kesempatan bagi guru untuk mengeksperimentasikan, merefleksikan, dan merevisi praktik mereka.<sup>35</sup>

Regulasi tentang jam kerja guru yang mencakup kegiatan pengembangan diri memberikan peluang formal bagi integrasi pengembangan kompetensi dalam rutinitas kerja.<sup>36</sup> Namun, pemanfaatan waktu ini masih sering didominasi oleh kegiatan-kegiatan yang bersifat administratif daripada substantif-pedagogis. Pergeseran pemanfaatan waktu pengembangan ke arah yang lebih bermakna memerlukan dorongan kebijakan dan kepemimpinan sekolah yang proaktif.

---

<sup>35</sup>Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.

<sup>36</sup>Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 23 Tahun 2017 tentang Hari Sekolah. Pasal 6 ayat (2) huruf a–d.



#### D. Penguatan Tata Kelola Berbasis Evidence

Temuan keempat berkaitan dengan kebutuhan mendesak akan sistem tata kelola pengembangan guru yang berbasis data dan bukti empiris. World Bank dalam laporannya tentang pendidikan di Asia Timur dan Pasifik menekankan bahwa negara-negara yang berhasil meningkatkan kualitas guru secara sistematis adalah negara-negara yang memiliki mekanisme umpan balik berbasis data yang kuat.<sup>37</sup>

Sistem Penilaian Kinerja Guru (PKG) yang telah diimplementasikan di Indonesia memiliki potensi sebagai instrumen tata kelola berbasis *evidence*, namun dalam praktiknya masih sering dijalankan sebagai formalitas administratif.<sup>38</sup> Data PKG jarang digunakan secara sistematis untuk merancang program pengembangan yang ditargetkan. Kesenjangan antara data penilaian dan rancangan program pengembangan ini merupakan salah satu kelemahan struktural terbesar dalam sistem pengembangan guru Indonesia.

Stronge mengidentifikasi kualitas-kualitas guru efektif yang dapat dijadikan indikator berbasis bukti untuk merancang program pengembangan yang lebih presisi.<sup>39</sup> Indikator-indikator ini mencakup dimensi perencanaan dan persiapan pembelajaran, pengelolaan lingkungan kelas, pelaksanaan pembelajaran yang responsif, dan pertumbuhan profesional berkelanjutan. Ketika indikator-indikator ini dioperasionalkan secara konsisten dan digunakan sebagai dasar percakapan profesional, mereka dapat menjadi pondasi sistem tata kelola yang lebih efektif.

Rivkin, Hanushek, dan Kain, dalam analisis ekonometrika mereka tentang dampak guru terhadap prestasi siswa, menemukan bahwa variasi dalam efektivitas guru bahkan di antara guru-guru yang telah berpengalaman

---

<sup>37</sup>World Bank. (2018). *Growing Smarter: Learning and Equitable Development in East Asia and Pacific*. World Bank. hlm. 57–79.

<sup>38</sup>Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2016). *Panduan Teknis Penilaian Kinerja Guru*. Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan.

<sup>39</sup>Stronge, J. H. (2018). *Qualities of Effective Teachers* (3rd ed.). ASCD. hlm. 77–95.



dan bersertifikat sangat besar.<sup>40</sup> Temuan ini mengimplikasikan bahwa masa jabatan dan sertifikasi saja tidak cukup sebagai proxy kualitas guru, dan bahwa sistem tata kelola perlu dikembangkan untuk secara berkelanjutan mendorong dan mendukung perbaikan praktik guru di semua tahap karir.

### **E. Konstruksi Model ITPTM (Integrated Teacher Professionalism Transformation Model)**

Berdasarkan keempat temuan di atas, penelitian ini mengkonstruksi *Integrated Teacher Professionalism Transformation Model* (ITPTM) sebagai kerangka kerja baru yang mengintegrasikan dimensi-dimensi transformasi dalam satu arsitektur yang kohesif. Model ini merupakan kontribusi teoretis orisinal penelitian ini dan membedakannya dari model-model pengembangan guru yang ada sebelumnya.

terdiri dari empat lapisan yang saling berinteraksi dan memperkuat satu sama lain. Lapisan pertama *Identity Core* adalah lapisan paling dalam yang berkenaan dengan rekonstruksi identitas dan keyakinan profesional guru. Lapisan kedua *Collegial Ecosystem* adalah lapisan kontekstual yang berkenaan dengan kualitas lingkungan kolegiat dan budaya sekolah sebagai komunitas belajar. Lapisan ketiga *Digital-Pedagogical Competency* adalah lapisan kapasitas yang berkenaan dengan pengetahuan dan keterampilan yang diperlukan untuk mengajar secara efektif di era digital. Lapisan keempat *Evidence-Based Governance* adalah lapisan sistem yang berkenaan dengan mekanisme tata kelola, penilaian, dan kebijakan yang memfasilitasi dan mendorong ketiga lapisan lainnya.

Yang membedakan ITPTM dari model pengembangan guru konvensional adalah: pertama, model ini bersifat ekologis memahami guru sebagai organisme yang tumbuh dalam ekosistem, bukan sebagai individu yang dapat diubah secara terpisah dari konteksnya; kedua, model ini

---

<sup>40</sup>Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.



bersifat integratif keempat lapisan tidak beroperasi secara sekuensial melainkan simultan dan saling mempengaruhi; ketiga, model ini bersifat kontekstual memperhitungkan keunikan konteks pendidikan Indonesia dalam hal budaya, regulasi, dan sumber daya; keempat, model ini berorientasi pada keberlanjutan dirancang bukan untuk menghasilkan perubahan sesaat melainkan transformasi yang mengakar dalam budaya profesional.

Dalam implementasinya, ITPTM mengusulkan tiga level intervensi yang saling melengkapi. Level mikro beroperasi di level kelas dan guru individual, dengan penekanan pada refleksi praktik, eksperimentasi pedagogis, dan pengembangan narasi profesional. Level meso beroperasi di level sekolah, dengan penekanan pada pembangunan komunitas belajar profesional, kepemimpinan pembelajaran yang mendistribusi, dan sistem umpan balik antar rekan. Level makro beroperasi di level kebijakan nasional dan daerah, dengan penekanan pada rekonstruksi sistem insentif, reformasi program pra-jabatan, dan pengembangan infrastruktur tata kelola berbasis data.

## **E. Implikasi Dan Relevansi Kontekstual**

Relevansi ITPTM terhadap konteks pendidikan Indonesia dapat dilihat dari beberapa sudut pandang. Pertama, dari perspektif kebijakan, model ini menyediakan kerangka konseptual yang dapat digunakan untuk mengevaluasi dan merevisi program-program pengembangan guru yang ada, termasuk Program Guru Penggerak, program sertifikasi, dan program pembinaan berbasis komunitas seperti MGMP dan KKG.<sup>41</sup>

Kedua, dari perspektif kepemimpinan sekolah, ITPTM memberikan peta jalan bagi kepala sekolah untuk membangun sekolah sebagai komunitas belajar profesional. Sergiovanni menekankan bahwa



kepemimpinan yang benar-benar transformasional di sekolah adalah kepemimpinan yang mampu membangun komunitas di mana belajar bagi guru maupun siswa menjadi nilai yang paling dihargai.<sup>42</sup>

Ketiga, dari perspektif pendidikan guru, ITPTM menegaskan perlunya reformasi mendasar dalam program pendidikan pra-jabatan guru. Zeichner berargumen bahwa program pendidikan guru yang efektif harus mampu menghubungkan secara bermakna antara pengalaman lapangan dengan refleksi teoretis, sehingga calon guru tidak mengalami disonansi kognitif antara apa yang dipelajari di kampus dan apa yang ditemui di sekolah.<sup>43</sup>

Keempat, ITPTM memiliki relevansi khusus dalam konteks implementasi Kurikulum Merdeka. Kurikulum ini menuntut guru yang mampu berperan sebagai desainer pengalaman belajar yang otonom, bukan sekadar pelaksana buku teks.<sup>44</sup> Namun, otonomi pedagogis ini hanya dapat dijalankan secara efektif oleh guru yang memiliki identitas profesional yang kuat, kompetensi yang mumpuni, dan dukungan kolegal yang memadai—tiga dari empat lapisan utama ITPTM. Sahlberg, dalam pelajaran yang ditarik dari keberhasilan Finland, menegaskan bahwa sistem pendidikan berkualitas tinggi dibangun di atas kepercayaan pada guru sebagai profesional, bukan pada kontrol ketat melalui standarisasi dan ujian.<sup>45</sup> Pelajaran ini relevan bagi Indonesia yang masih bergulat dengan ketegangan antara dorongan standarisasi nasional dan kebutuhan akan otonomi profesional guru.

---

<sup>42</sup>Sergiovanni, T. J. (2000). *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools*. Jossey-Bass. hlm. 110–132.

<sup>43</sup>Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99.

<sup>45</sup>Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press. hlm. 85–102.



Ingersoll dan Strong, dalam tinjauan kritis mereka tentang program induksi dan mentoring bagi guru pemula, menemukan bahwa dukungan sistematis pada tahun-tahun awal karir guru memiliki dampak signifikan terhadap retensi guru berkualitas dan percepatan pengembangan profesional mereka.<sup>46</sup> Di Indonesia, sistem induksi bagi guru baru masih belum terbangun secara sistematis, sehingga banyak guru baru yang mengalami apa yang disebut *reality shock*—keterkejutan ketika menghadapi kompleksitas mengajar tanpa dukungan yang memadai.

Trianto dalam konteks Indonesia menekankan bahwa model pembelajaran terpadu yang diharapkan dari guru profesional memerlukan penguasaan tidak hanya konten dan pedagogi, tetapi juga kemampuan merancang pengalaman belajar yang mengintegrasikan berbagai disiplin ilmu secara bermakna.<sup>47</sup> Tuntutan ini memperkuat argumen bahwa transformasi guru harus bersifat komprehensif dan tidak dapat diselesaikan dengan intervensi parsial.

Daryanto dan Tasrial mengingatkan bahwa pengembangan karir guru di Indonesia masih dominan dipahami dalam kerangka kenaikan pangkat dan golongan, bukan dalam kerangka pertumbuhan profesional sejati.<sup>48</sup> Ketika pengembangan profesional dikaitkan semata dengan insentif karir administratif, motivasinya menjadi ekstrinsik dan rentan: begitu insentif tercapai, motivasi untuk terus berkembang cenderung menurun. ITPTM mengusulkan pergeseran dari motivasi ekstrinsik menuju motivasi intrinsik yang berakar pada rasa tanggung jawab profesional dan kepuasan dalam melihat pertumbuhan peserta didik.

---

<sup>46</sup>Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.

<sup>47</sup>Trianto. (2012). *Model Pembelajaran Terpadu: Konsep, Strategi, dan Implementasinya dalam Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan*. Bumi Aksara. hlm. 67–88.

<sup>48</sup>Daryanto & Tasrial. (2015). *Pengembangan Karir Profesi Guru*. Gava Media. hlm. 44–65.



## F. Rekomendasi Kebijakan dan Implementasi

Berdasarkan konstruksi ITPTM dan analisis konteks Indonesia, penelitian ini merumuskan sejumlah rekomendasi yang bersifat operasional dan dapat diimplementasikan pada berbagai level sistem pendidikan. Rekomendasi ini dirancang untuk saling melengkapi dan menciptakan efek sinergis bila diimplementasikan secara bersamaan.

Pada level nasional, perlu dilakukan rekonstruksi arsitektur program pengembangan guru yang mengintegrasikan pendidikan pra-jabatan, induksi, dan pengembangan dalam jabatan sebagai satu *continuum* yang kohesif. Darling-Hammond dan Hyler mengidentifikasi bahwa program pengembangan yang efektif selalu memiliki kejelasan tentang bagaimana setiap tahap pembinaan terhubung dengan tahap berikutnya.<sup>49</sup> Sistem penilaian kinerja guru (PKG) perlu direformasi secara mendasar untuk beralih dari orientasi administratif-evaluatif menuju orientasi formatif-pengembangan. Penilaian kinerja yang efektif seharusnya menghasilkan profil kompetensi individual guru yang kemudian menjadi dasar perancangan program pengembangan yang dipersonalisasi.<sup>50</sup> Model ini telah terbukti efektif di beberapa negara dan dapat diadaptasi untuk konteks Indonesia dengan mempertimbangkan kapasitas sumber daya yang ada.

Pada level daerah, perlu dilakukan penguatan MGMP dan KKG sebagai komunitas belajar profesional yang genuine, bukan sekadar forum administratif. Penguatan ini mencakup penyediaan fasilitator yang terlatih, sumber daya yang memadai, dan sistem dokumentasi serta diseminasi praktik baik yang dihasilkan dari komunitas tersebut.<sup>51</sup>



Pada level sekolah, kepala sekolah perlu diperkuat kapasitasnya sebagai pemimpin pembelajaran, bukan sekadar manajer administratif. Hattie menemukan bahwa *instructional leadership* kepala sekolah keterlibatan aktif dalam pembinaan dan pengembangan praktik mengajar guru adalah salah satu faktor sekolah yang memiliki dampak terbesar terhadap pembelajaran siswa.<sup>52</sup> Pelatihan kepala sekolah perlu direkonfigurasi untuk memprioritaskan kapasitas kepemimpinan pembelajaran ini.

Pada level individu guru, perlu difasilitasi pengembangan portofolio profesional berbasis refleksi yang mendokumentasikan pertumbuhan guru secara otentik. Portofolio ini berbeda dari kumpulan sertifikat pelatihan ia adalah narasi perkembangan profesional yang mencerminkan refleksi mendalam tentang praktik mengajar, eksperimentasi yang dilakukan, tantangan yang dihadapi, dan pembelajaran yang diperoleh.<sup>53</sup>

## Kesimpulan

Penelitian ini telah berhasil mengkonstruksi *Integrated Teacher Professionalism Transformation Model* (ITPTM) sebagai kontribusi konseptual orisinal yang mengisi celah dalam literatur pengembangan guru Indonesia. Model ini mengintegrasikan empat dimensi transformasi rekonstruksi identitas profesional, penguatan ekosistem kolegal, integrasi kompetensi digital-pedagogis, dan tata kelola berbasis *evidence* dalam satu kerangka ekologis yang saling memperkuat. Kebaharuan penelitian ini terletak pada: (1) formulasi eksplisit ITPTM sebagai model integratif yang belum pernah ada sebelumnya dalam literatur Indonesia; (2) penggunaan perspektif ekologis dalam memahami profesionalisme guru menempatkannya sebagai fenomena yang tumbuh dalam ekosistem, bukan sekadar atribut individual; (3) integrasi perspektif sosiokultural, andragogi, dan analisis kebijakan publik dalam satu kerangka yang kohesif; dan (4) operasionalisasi model dalam tiga level intervensi yang saling melengkapi. Implikasi teoretis dari penelitian ini adalah penegasan bahwa

---

<sup>52</sup>Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. hlm. 108–127.

<sup>53</sup>Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. Routledge. hlm. 43–60.



profesionalisme guru bukan kondisi statis yang dapat dicapai melalui serangkaian pelatihan, melainkan proses dinamis yang memerlukan penopang ekologis yang tepat. Implikasi praktis adalah tersedianya kerangka kerja yang dapat digunakan oleh pengambil kebijakan, pimpinan sekolah, dan pengembang program untuk merancang intervensi yang lebih efektif, kohesif, dan berkelanjutan.

Penelitian lanjutan perlu dilakukan untuk mengoperasionalkan dan memvalidasi ITPTM secara empiris melalui desain penelitian campuran yang melibatkan pengukuran kuantitatif terhadap indikator-indikator yang dapat dioperasionalkan dari setiap dimensi model, serta eksplorasi kualitatif mendalam terhadap mekanisme dan proses transformasi yang terjadi di berbagai konteks sekolah di Indonesia. Pada akhirnya, transformasi guru menuju profesionalisme paripurna bukan sekadar agenda teknis pendidikan, melainkan agenda moral peradaban. Guru yang profesional paripurna adalah guru yang tidak hanya mampu mengajar dengan efektif, tetapi juga guru yang mampu menginspirasi, memimpin, dan meneruskan api semangat belajar dari generasi ke generasi.

## DAFTAR PUSTAKA

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407.
- Bjork, C. (2005). *Indonesian education: Teachers, schools, and central bureaucracy*. Routledge.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Daryanto & Tasrial. (2015). *Pengembangan karir profesi guru*. Gava Media.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.



- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. Routledge.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (9th ed.). Pearson.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3–4), 381–391.
- Hamalik, O. (2010). *Pendidikan guru berdasarkan pendekatan kompetensi*. Bumi Aksara.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2016). *Panduan teknis penilaian kinerja guru*. Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2020). *Panduan Program Guru Penggerak: Menggerakkan ekosistem pendidikan*. Ditjen GTK Kemendikbud.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Merdeka belajar: Transformasi pendidikan Indonesia*. Kemendikbudristek RI.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2023). *Kurikulum Merdeka: Panduan implementasi di satuan pendidikan*. Pusmenjar Kemendikbudristek.
- Kunandar. (2014). *Guru profesional: Implementasi kurikulum tingkat satuan pendidikan dan sukses dalam sertifikasi guru*. Rajawali Pers.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Mulyasa, E. (2019). *Standar kompetensi dan sertifikasi guru* (Edisi Revisi). PT Remaja Rosdakarya.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.



- OECD. (2019). *TALIS 2018 results: Teachers and school leaders as lifelong learners* (Vol. I). OECD Publishing.
- Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru.
- Peraturan Pemerintah Nomor 74 Tahun 2008 tentang Guru. Lembaran Negara RI Tahun 2008 Nomor 194.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Schleicher, A. (2018). *World class: How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The lifeworld of leadership: Creating culture, community, and personal meaning in our schools*. Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Siti Fatimah & Yusuf, M. (2022). Transformasi kompetensi guru dalam era digital: Kajian kebijakan dan implementasi di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 7(1), 45–62.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers* (3rd ed.). ASCD.
- Suprihatiningrum, J. (2016). *Guru profesional: Pedoman kinerja, kualifikasi, dan kompetensi guru*. Ar-Ruzz Media.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.
- Trianto. (2012). *Model pembelajaran terpadu: Konsep, strategi, dan implementasinya dalam kurikulum tingkat satuan pendidikan*. Bumi Aksara.
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Lembaran Negara RI Tahun 2005 Nomor 157.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- World Bank. (2018). *Growing smarter: Learning and equitable development in East Asia and Pacific*. World Bank.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.

