

Program Pendidikan Guru Penggerak, Efektifkah?: Sebuah Ulasan pada Kerangka Pengembangan Profesional Guru

Umiyatun Hayati Triastuti

BBPPMPV Seni dan Budaya, Sleman, Yogyakarta 55581
Wuryaningsih.2021@gmail.com

ARTICLE INFO

ABSTRACT / ABSTRAK

Article history

Received:
Maret 11, 2022

Revised:
November 23, 2022

Accepted:
September 30, 2023

Pengembangan profesional guru atau pada literatur dikenal dengan teacher professional development (TPD) merupakan elemen penting bagi peningkatan kualitas pendidikan di sebuah negara. Kebijakan pendidikan seringkali tumpang tindih dengan kebijakan pengembangan profesional guru yang membuatnya tidak efektif. Penelitian worldbank terbaru menunjukkan bahwa guru di negara dengan pendapatan rendah-menengah memiliki permasalahan dengan kerampilan pedagogis guru di kelas. Di Indonesia, kualitas guru juga dianggap masih rendah dan pemerintah dinilai gagal melakukan reformasi terhadap peningkatan kualitas guru karena kendala sistemik pada program TPD yang cenderung hanya berganti istilah di setiap periode kebijakan. Artikel ini bertujuan mengulas Program Pendidikan Guru Penggerak (PGP) yang merupakan kebijakan baru program TPD di era Nadiem Makariem yang bertemakan Merdeka Belajar. Reviu dilakukan menggunakan kerangka TPD yang efektif Desimone (2009) dan Darling-Hammond (2017) sebagai rujukan. Hasilnya menunjukkan bahwa rancangan PGP memenuhi fitur inti terkait fokus utama tentang kepemimpinan murid sebagai terjemahan profil pelajar Pancasila, memberi ruang guru untuk mengaitkannya dengan pembelajaran di kelas (active learning), koheren dengan kebijakan lain sebagai bentuk insentif bagi guru, durasi yang panjang, dan menunjukkan upaya mewujudkan komunitas praktisi yang mendukung keberhasilan sekolah (collective Participation). PGP menunjukkan keterhubungan yang memadai. Guru memiliki kesadaran yang baik terhadap pentingnya TPD bagi peningkatan kualitas dirinya. Rancangan PGP berupaya melakukan perubahan mendasar terkait paradigma pembelajaran yaitu berpihak pada murid dan mewujudkan kepemimpinan murid. Penerapan project aksi nyata didampingi oleh pengajar praktik di kelas/sekolah dan dikuatkan melalui pertemuan dengan sesama peserta dan stakeholder pada lokakarya. Upaya mewujudkan pembelajaran yang berpihak pada murid dan kepemimpinan pada murid akan menjadi jawaban bagaimana program pengembangan profesional guru efektif memberikan dampak bagi pembelajaran murid di kelas/sekolah.

Teacher professional development (TPD) is an essential element for improving the quality of education in a country. Education regulations frequently overlap with teacher professional development, rendering them inefficient. Recent Worldbank research shows that teachers in low-middle income countries have problems with teachers pedagogical skills in the classroom. In Indonesia, the quality of teachers is also considered low. The government has failed to carry out reforms to improve teacher quality due to systemic constraints in the TPD program, which tends only to change terms in each policy period. This article reviews the Program of Pendidikan Guru Penggerak (PGP), a new policy for the TPD program in Nadiem Makariem's era with the theme Freedom to Learn. The review used the practical TPD framework Desimone (2009) and Darling-Hammond (2017) as references. The results show that the PGP design fulfills the core features of the main focus on student agency. It also gives teachers space to relate it to classroom learning (active learning). It is coherent with other policies as a form of incentive for teachers, long duration, and effort to create a community of practitioners who support school success (collective participation). PGP shows adequate connectivity. Teachers have a good awareness of the importance of TPD for improving their quality. The PGP design seeks to make fundamental changes related to student-oriented learning and build a student agency. Practical teachers in the classroom/school assist with implementing actual action projects. Furthermore, strengthened through workshops' meetings with fellow participants and stakeholders. The influence of excellent teacher professional development programs on student learning in the classroom/school will be determined by making learning pleasurable and fun.

This is an open access article under the [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.



Kata Kunci: Guru, pengembangan profesional, pengembangan profesional guru
Keywords: Teacher, professional development, teacher professional development

1. Pendahuluan

Pengembangan Profesional Guru yang efektif menjadi aspek vital kemajuan sistem pendidikan sebuah negara. Mengapa? karena guru merupakan elemen penting bagi peningkatan kualitas pendidikan. Studi menunjukkan bahwa perbaikan sekolah harus dilakukan melalui proses pembelajaran guru (Postholm, 2018). Khususnya guru-guru di negara dengan pendapatan rendah dan menengah dianggap masih memiliki kekurangan dalam keterampilan mengajar secara efektif sehingga Pengembangan Profesional Guru menjadi sarana yang penting bagi pemerintah untuk meningkatkan kemampuan para guru tersebut (Popova et al., 2022).

Pengembangan Profesional Guru pada literatur internasional biasa dikenal dengan Teacher Professional Development (TPD) atau Continuing Professional Development (CPD). TPD merupakan kegiatan Pengembangan Profesional yang mempengaruhi kinerja guru (Guskey, 2002)(Borko, 2004)(Lemoff et al., 2005) dan pengajaran di kelas (Fischer et al., 2018) serta berdampak pada pencapaian siswanya (Heller et al., 2012)(Kunter et al., 2013)(Johnson, 2014) (Bates & Morgan, 2018).

Maka Oleh karena itu, reformasi TPD melalui pelatihan dalam jabatan (in-service training) bagi guru menjadi kunci transformasi pendidikan (Bautista & Ortega-Ruiz, 2015);(Tondeur et al., 2016). TPD menjadi sarana bagi guru agar memiliki kesadaran melakukan pengembangan profesi (Bjekić et al., 2010) sehingga menjadi profesional sebagaimana yang diamanatkan undang-undang.

Pemerintah Indonesia telah melakukan upaya reformasi terhadap TPD dalam empat dekade terakhir, namun dianggap gagal karena kualitas guru Indonesia dinilai tetap rendah karena kendala sistemik pada TPD (Revina et al., 2020). Temuan tersebut tertuang dalam working paper yang diterbitkan oleh RISE, Lembaga penelitian yang bekerjasama dengan sejumlah organisasi internasional dari beberapa negara yang berkonsentrasi pada isu dan kebijakan pendidikan. Penelitian ini nampaknya relevan dengan penelitian yang dilakukan pada negara-negara dalam kategori low-middle income country yang tertuang dalam working paper yang dikeluarkan oleh World Bank baru saja (Popova et al., 2022).

Selanjutnya dalam laporan tersebut dijelaskan beberapa hal yang membuat TPD tidak efektif, yaitu: adalah bahwa tidak tersedianya beberapa fitur penting dalam TPD, serta upaya penyediaan TPD yang efektif lebih kompleks dari sekedar mengganti istilah di setiap dekade, sehingga diperlukan re-orientasi terhadap sistem pendidikan yang menghasilkan guru yang berkualitas; TPD dinilai belum mempertimbangkan pengalaman guru; tidak adanya program tindak lanjut pasca TPD; TPD tidak menghubungkannya dengan pembelajaran tentang praktik mengajar yang dikaitkan dengan kondisi yang ada (Revina et al., 2020). Sejalan dengan temuan ini, beberapa penelitian di dunia menunjukkan bahwa pengembangan profesi tidak memiliki efek pada pembelajaran siswa karena tidak mampu mengubah cara guru mengajar (DeMonte, 2013).

TPD yang tidak efektif bisa jadi karena kebijakan pendidikan dan TPD memiliki bidang yang beririsan. Padahal TPD menjadi kebutuhan individu guru untuk meningkatkan profesionalime-nya sedangkan kebijakan pendidikan cenderung berfokus pada sekolah secara keseluruhan. Implementasi kebijakan pendidikan seringkali diinterpretasikan berbeda dan tidak berdampak pada perubahan dalam praktik pengajaran di kelas (Martin et al., 2017). Sehingga partisipasi secara sukarela dari guru untuk mengikuti TPD menjadi penting, karena mereka merasakan keuntungan lebih dari mereka yang diminta untuk berpartisipasi (Parsons et al., 2019).

Dari sisi guru, suara guru terkait keterlibatannya dalam TPD menunjukkan dilemma tentang kepentingan pengembangan profesi bagi dirinya atau bagi sekolahnya. Implikasi selanjutnya adalah tentang beban tambahan di luar tanggungjawab mengajar, serta pertanyaan seputar TPD ini wajib atau sukarela sifatnya bagi guru (Tan et al., 2015).

Pengembangan Profesi Guru atau TPD memiliki 4 elemen kunci yaitu Program (TPD Program), Guru yang menjadi pembelajar, Fasilitator yang membimbing guru, dan konteks dimana pengembang profesi tersebut terjadi (Borko, 2004) sebagaimana digambarkan dalam gambar 1.



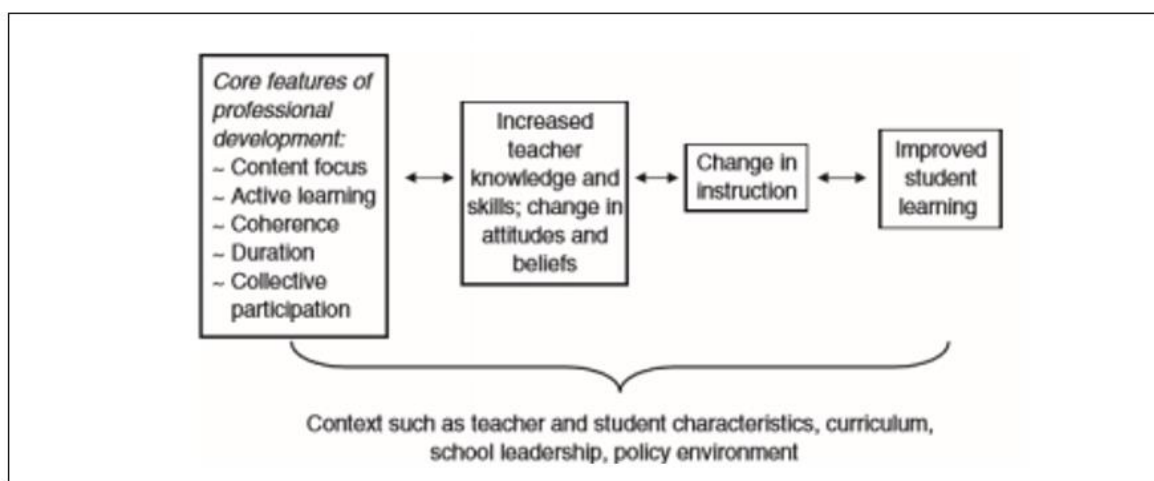
Gambar 1. Elements of a professional development system (Borko, 2004).

Kecenderungan penelitian yang dilakukan dalam 10 tahun terakhir pada TPD di dunia adalah tentang fokus pengembangan profesional, jenis pengembangan profesional, tujuan penelitian, alat penelitian, Jenis data, konteks program TPD dalam jabatan. Hasilnya menunjukkan bahwa ada peningkatan penekanan pada pengetahuan konten pedagogis (PCK), inkuiri, pemecahan masalah dan pemikiran. Sebagian besar jurnal dan konferensi menyediakan TPD sebagai program pelatihan di sekolah dan jangka panjang yang harus dievaluasi secara sistematis. (Aldahmash et al., 2019)

Batasan tentang TPD yang efektif juga senantiasa berkembang. Desimone (2009) merekomendasikan model dasar dalam TPD yang menunjukkan hubungan yang interaktif antara fitur penting dalam pengembangan profesional, pengetahuan dan keyakinan guru, praktik kelas, dan hasil siswa sebagaimana ditunjukkan dalam gambar 2.

Hal ini dikuatkan oleh (Kang et al., 2013) yang memetakannya dalam 3 lingkup utama, yaitu: 1) fitur inti dari pengembangan profesional yang efektif adalah konten yang terfokus, pembelajaran aktif, koherensi, durasi, dan partisipasi kolektif; 2) bagaimana pengembangan profesional yang efektif ini mempengaruhi pengetahuan guru, praktik mereka, dan akhirnya pembelajaran siswa; dan 3) faktor kontekstual seperti karakteristik siswa, karakteristik guru, dan karakteristik sekolah berkaitan dengan efektivitas pengembangan profesi. Dimana studi menunjukkan bahwa faktor kontekstual memberikan pengaruh penting dalam keberhasilan TPD (McChesney & Aldridge, 2021).

Adapun penelitian yang dilakukan (Fischer et al., 2018) menguatkan kerangka Desimone (2009) yang menyatakan bahwa partisipasi pengembangan profesi dan factor kontekstual sekolah dan guru mempengaruhi praktik kelas guru, walaupun belum cukup kuat menunjukkan dampaknya pada siswa. Implikasinya menyarankan untuk mengkaji bagaimana pengembangan profesi yang dilakukan dapat mengidentifikasi praktik pembelajaran yang efektif.



Gambar 2. Kerangka TPD Desimone (2009)

Pada perkembangan selanjutnya, format tradisional TPD seperti lokakarya dirasa membatasi partisipasi aktif dan kreativitas guru untuk berinovasi dalam praktek pengajaran, sehingga kemudian TPD online dikembangkan untuk lebih berpusat pada guru dengan menggunakan pendekatan berbasis masalah (Cho & Rathbun, 2013). Integrasi TIK pada TPD yang disesuaikan dengan konteks lokal maupun komponen global menjadi potensi pengembangan TPD di abad 21. Bentuk blended (campuran) menjadi perkembangan lanjutan dari TPD online dan memberikan pengaruh yang lebih baik pada peningkatan pengetahuan dan kepuasan dari peserta (Ho et al., 2016)

Perkembangan TPD di era digital yang menggunakan model online dan blended dapat menjadi solusi pembelajaran di era covid 19 sekaligus percepatan bagi pembelajaran digital (Lockee, 2021). Sejalan dengan hal tersebut, TPD yang efektif diharapkan mendukung keterampilan pembelajaran abad 21. seperti penguasaan konten, berpikir kritis, pemecahan masalah, komunikasi efektif, kolaborasi, dan juga kemandirian. Maka TPD efektif merupakan pembelajaran profesional yang terstruktur yang menghasilkan perubahan praktik belajar guru dan peningkatan hasil belajar siswa (Darling-hammond et al., 2017);(Bates & Morgan, 2018). Berikut tujuh Fitur yang mendukung TPD yang efektif :

1. Apakah konten terfokus?
2. Menggabungkan pembelajaran aktif yang memanfaatkan teori pembelajaran orang dewasa
3. Mendukung kolaborasi, biasanya dalam konteks pekerjaan

4. Menggunakan model dan pemodelan praktik yang efektif
5. Memberikan pelatihan dan dukungan ahli
6. Menawarkan kesempatan untuk umpan balik dan refleksi
7. Durasinya berkelanjutan

Perkembangan TPD selanjutnya mengarah kepada guru sebagai agen atau actor yang terkait dengan reformasi sekolah. Peran guru menjadi pusat perubahan atas efektifitas TPD yang meghubungkan konteks sekolah, program TPD, praktik pengajaran, dan presetasi siswa (Imants & Van der Wal, 2020). TPD lebih efektif bila berkelanjutan, kolaboratif, subjek khusus, mengacu pada keahlian eksternal, mendapatkan dukungan dari kolega guru, dan berbasis praktik (Sims & Fletcher-Wood, 2021).

Negara Indonesia dengan karakteristik kepulauan, jumlah guru yang besar dan kelangkaan sumber daya pendukung menjadi tantangan yang unik bagi TPD guru di Indonesia. Insentif, otonomi guru sebagai pembelajar, keterampilan TIK dan infrastruktur menjadi pertimbangan penting bagi rancangan TPD di Indonesia selanjutnya (Widodo & Riandi, 2013).

Tahun 2021 Pemerintah meluncurkan serangkaian kebijakan pendidikan yang bertema Merdeka Belajar pada masa Menteri Nadiem Makarim, termasuk di dalamnya kebijakan TPD bagi guru yang diberi nama Program Pendidikan Guru Penggerak (PGP).

Artikel ini bertujuan untuk mengkaji program pendidikan guru penggerak dalam kerangka kebijakan pengembangan keprofesian yang efektif bagi guru di Indonesia. Apakah elemen yang terkandung di dalam PGP memenuhi fitur yang dipersyaratkan terdapat pada TPD yang efektif? Bagaimana mengetahui PGP dapat mengubah praktik pembelajaran guru di kelas? Beberapa pertanyaan tersebut menarik untuk dikaji lebih dalam pada Program Pendidikan Guru Penggerak yang menjadi Kebijakan Pendidikan pada Jenjang Paud, Dasar dan Menengah.

2. Metodologi

Artikel ini merupakan sebuah ulasan terhadap kebijakan pengembangan professional guru di Indonesia pada jenjang Paud, Dasar, dan Menengah yang sedang dilakukan saat ini melalui Program Pendidikan Guru Penggerak. Program ini dimulai pada pertengahan tahun 2021 dan sampai dengan awal tahun 2022 ini telah menyelenggarakan PPGP Angkatan 4.

Peneliti melakukan observasi dan studi dokumentasi terhadap desain program pendidikan guru penggerak, fitur LMS dan aktivitas peserta program pendidikan guru penggerak yang terekam dalam LMS (learning management system). Peneliti merupakan fasilitator yang terlibat dalam kegiatan guru penggerak Angkatan 3 yang dapat mengakses data yang terekam dalam LMS yang berlaku sebagai observer pada studi ini. PPGP Angkatan 3 dimulai pada Agustus 2021 dan akan berakhir pada Juni 2022.

3. Hasil dan Pembahasan

3.1 Desain PGP

Program Pendidikan Guru Penggerak (PGP) merupakan rangkaian kebijakan pendidikan bertema Merdeka Belajar yang diluncurkan dalam masa kepemimpinan Nadiem Makarim.

“Pendidikan Guru Penggerak merupakan kegiatan pengembangan profesi melalui pelatihan dan pendampingan yang berfokus pada kepemimpinan pembelajaran agar mampu mendorong tumbuh kembang peserta didik secara holistic; aktif dan proaktif dalam mengembangkan pendidik lainnya untuk mengimplementasikan pembelajaran yang berpusat kepada peserta didik. Program ini bertujuan memberikan bekal kemampuan kepemimpinan pembelajaran dan pedagogi kepada guru sehingga mampu menggerakkan komunitas belajar, baik di dalam maupun di luar satuan pendidikan serta berpotensi menjadi pemimpin pendidikan yang dapat mewujudkan rasa nyaman dan kebahagiaan peserta didik ketika berada di lingkungan satuan pendidikannya masing-masing” (Dit.KSPSTK, 2021).

PGP didesain untuk mendukung hasil belajar yang implementatif berbasis lapangan dengan menggunakan pendekatan andragogi dan blended learning selama 9 (sembilan) bulan. Kegiatan Program Guru Penggerak (PGP) dilaksanakan menggunakan metode pelatihan dalam jaringan (daring), lokakarya, dan pendampingan individu. Proporsi kegiatan terdiri atas 70% belajar di tempat bekerja (on-the-job training), 20% belajar bersama rekan sejawat, dan 10% belajar bersama narasumber, fasilitator, dan Pengajar Praktik. (Dit.KSPSTK, 2021).



Gambar 3. Desain Pendidikan Guru Penggerak

Desain ini memenuhi 4 elemen inti yang digambarkan oleh Borko (2004), yaitu Pendidikan Guru Penggerak menjadi PD Program, Fasilitator dan Pengajar Praktik menjadi bagian dari elemen Fasilitator, Teachers merupakan peserta PGP yang terdiri dari guru jenjang PAUD, dasar dan menengah. Konteks program secara umum disebutkan terkait untuk mendukung hasil belajar yang implementatif, focus pada kepemimpinan pembelajaran, dan mengimplementasikan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Hal ini tentu saja relevan dengan konteks kebijakan pendidikan era Nadiem Makarim yang bertema Merdeka Belajar yang diperuntukkan bagi guru jenjang PAUD, dasar, dan menengah.

Tabel 1. Peserta Program PGP

PGP	Jumlah Peserta PGP (guru)	Pelaksanaan	Peserta Seleksi Lolos Tahap 1 (pendaftar)
Angkatan 1	2.800	Oktober 2020 - Agustus 2021	4.598
Angkatan 2	2.800	April 2021 – Desember 2021	5.217 (17.091)
Angkatan 3	2.801	Agustus 2021 – Juni 2022	4.446 (23.274)
Angkatan 4	8.053	Oktober 2021 – Agustus 2022	10.826(42.009)

3.2 Model TPD

Pendidikan Guru Penggerak (PGP) saat ini telah memasuki Angkatan 4, dimana yang dimulai di pertengahan tahun 2022 tentu saja menggunakan model pembelajaran online dan blended yang melekat di era digital. Sehingga kehadirannya di awal masa pandemic menjadi solusi dan percepatan pembelajaran di era pandemic covid 19 (Lockee, 2021).

Model pembelajaran online pada PGP menggunakan Learning Management System (LMS) berbasis Moodle yang telah disesuaikan dengan kebutuhan oleh tim pengembang teknologi di Kementerian. Peserta melakukan pembelajaran online secara asinkronus dan sinkronus untuk setiap modulnya melalui Alur MERRDEKA yang dikembangkan berdasarkan pendekatan pembelajaran inkuiri yang berorientasi pada problem based learning (PBL) sebagaimana yang dikemukakan oleh Cho & Rathbun (2013), sehingga TPD online dengan PBL membuat pembelajaran didesain untuk lebih berpusat pada guru.

Pembelajaran melalui tahapan M(ulai dari diri); E(ksplorasi konsep); R(uang kolaborasi); R(efleksi terbimbing); D(emonstrasi kontekstual); E(laborasi pemahaman); K(oneksi antar materi); A(ksi nyata) dilakukan secara daring murni, dimana hanya pada Alur Ruang Kolaborasi dilakukan sesi sinkronus dengan fasilitator selebihnya adalah sesi asinkronus.

Pertanyaan pemantik disediakan hampir di semua alur untuk menstimulus peserta terkait isu/topik yang sedang didiskusikan. Beberapa aktifitas asinkronus adalah mereviu pemahaman melalui respon pertanyaan, refleksi, dan forum diskusi dimana peserta diminta untuk merespon sebuah isu dan peserta lain diminta untuk memberikan tanggapan/komentar. Keaktifan peserta menjadi bagian dari asesmen/penilaian.

Sesi sinkronus merupakan sesi diskusi virtual dan presentasi virtual yang dilakukan berkelompok untuk menghadirkan kolaborasi antar peserta dan komunikasi efektif. Seluruh proses belajar ini didesain untuk

mendukung keterampilan pembelajaran abad 21 seperti penguasaan konten, berpikir kritis, pemecahan masalah, komunikasi efektif, kolaborasi, dan kemandirian sebagaimana Batasan tentang TPD Efektif di Era digital (Darling-hammond et al., 2017).

Lokakarya dan Pendampingan Individu merupakan aktivitas belajar bentuk blended (campuran) yang didesain untuk mendukung praktik dan kolaborasi. Lokakarya merupakan pertemuan yang melibatkan guru, kepala sekolah, pengawas sekolah, dan pengajar praktik untuk membahas sebuah tema. Sedangkan Pendampingan individu merupakan observasi kelas dan refleksi praktik yang dilakukan oleh Pengajar Praktik yang berperan sebagai mentor dan coach.

3.3 Fitur Inti pada PPG

Fitur inti yang dikembangkan oleh Desimone (2009) dan dikuatkan oleh Kang et.al., (2013) menjadi rujukan utama tinjauan ini. Namun sebenarnya tidak ada perbedaan yang esensial dengan beberapa pertanyaan yang dikembangkan oleh Darling-Hammond (2017) hanya dirubah menjadi bentuk pertanyaan sehingga lebih mudah untuk mengkonfirmasi dan memberikan rewiu terhadap keberadaannya pada PGP. Meskipun begitu kerangka Desimone (2009) dipilih untuk menunjukkan fitur inti yang menjadi unsur penting yang ada dalam TPD yang efektif.

Fitur inti pada LMS PGP dapat dijabarkan sebagai berikut. Fokus konten utama yang dikembangkan sebagaimana desain PGP (gambar 1) adalah mendorong guru untuk menjadi pemimpin pembelajaran melalui materi paradigma & visi guru penggerak (modul 1), praktik pembelajaran yang berpihak pada murid (modul 2), pemimpin pembelajaran dalam pengembangan sekolah (modul 3). Materi pada modul yang tersedia memberi ruang pada guru untuk merefleksikan pengetahuan yang dipelajarinya dengan pengalaman di kelasnya. Pengetahuan baru yang dipelajari pada modul senantiasa dikaitkan dengan preferensi awal, peningkatan pengetahuan, refleksi dan rencana penerapan sebagai bagian dari tugas yang diunggah di LMS. Hal ini menunjukkan PGP dirancang untuk mendukung Active Learning (Kang et.al., 2013).

Selanjutnya unsur coherence dalam PGP ini adalah menjadi isu yang diperjuangkan di awal, bahwa partisipasi guru dalam PGP menjadi insentif bagi karir guru ke depan. Hal ini terwujud melalui terbitnya peraturan Menteri nomor 40 tahun 2021 tentang penugasan guru sebagai kepala sekolah yang mensyaratkan sertifikat guru penggerak. Sehingga kebijakan pendidikan diupayakan selaras dengan kebijakan TPD, menjadi terobosan atas temuan Martin et.al., (2017) yang biasanya tumpang tindih karena berbeda orientasi. Selain itu kebijakan ini menjawab apa yang menjadi temuan dari Widodo & Riandi (2013) terkait insentif dan juga otonomi guru sebagai pembelajar.

Kesesuaian yang juga sedang dibangun dalam program ini adalah tentang perubahan paradigma bahwa kesuksesan sekolah menjadi tanggung jawab bersama, dimulai dari guru di kelas didukung oleh komunitas sekolah, dan juga komunitas praktisi. Faktanya, itu masih menjadi tantangan bagi peserta. Namun, PGP memberikan ruang pelibatan bagi kepala sekolah, pengawas sekolah, kolega guru untuk turut mendukung peserta melalui beberapa aktifitas yang terintegrasi dalam PGP.

Durasi yang dilalui oleh peserta adalah 306 JP, merupakan durasi Pengembangan Profesi yang panjang. Namun sebagaimana desain TPD kontemporer, PGP dirancang agar guru tetap dapat melaksanakan tugas mengajarnya sehingga dilakukan dalam durasi 9 bulan. Pada beberapa studi yang dikaji oleh Kang et.al., (2013) meunjukkan bahwa lamanya durasi sangat berpengaruh pada pengajaran dan praktik di kelas yang dilakukan oleh guru.

Collective Participation yang dimaksud dalam kerangka Desimone (2009) dapat dikorelasikan dalam budaya komunitas praktisi yang dikembangkan dalam PGP. Modul 2 pada PGP berupaya merubah pendekatan berbasis asset dengan melibatkan komunitas praktisi yang dapat bersumber dari 7 kekuatan sekolah, yaitu modal manusia, social, fisik, lingkungan, finansial, politik, dan agama/budaya.

3.4 Keterhubungan 4 Elemen Desimone (2009) dalam PGP

1) Kebutuhan guru terhadap Pengembangan Profesional yang berkualitas

PGP nampaknya diyakini sebagai sebuah harapan bagi guru untuk mendapatkan pengembangan professional yang berkualitas. Hal ini dapat dilihat dari banyaknya guru yang mengikuti seleksi sebagaimana dalam table 1. Jumlah pendaftar yang mencapai belasan ribu dan meningkat puluhan ribu sampai dengan Angkatan ke 4 dan mungkin menjadi ratusan ribu di Angkatan selanjutnya menunjukkan antusiasme guru untuk mendapatkan pengembangan professional yang berkualitas dan berdampak bagi pengembangan professional mereka. Kondisi kesadaran guru untuk mengikuti TPD sebagai upaya mengembangkan diri (Bjekić et al., 2010) tanpa diminta dan secara sukarela sejalan dengan harapan (Parsons et al., 2019).

Respon positif guru terhadap PGP sepertinya sejalan dengan respon kebijakan Kementerian terhadap ditetapkannya peraturan Menteri tentang Penugasan guru sebagai kepala sekolah yang memasukkan prasyarat memiliki sertifikat guru penggerak.

2) Pengembangan Profesional meningkatkan pengetahuan dan merubah keyakinan dan perilaku guru

Perubahan paradigma dalam setiap modul pada PGP memberikan perubahan orientasi pada keyakinan dan perilaku guru. Upaya memberikan kesadaran kembali tentang tujuan pendidikan menurut Ki Hajar Dewantara yang “terlupakan” yaitu “...menuntun segala kodrat yang ada pada anak agar mereka mencapai keselamatan dan kebahagiaan yang setinggi-tingginya baik sebagai manusia maupun sebagai anggota masyarakat (KHD)”.

Beberapa perubahan yaitu dari teacher-centered menjadi student-centered, pelibatan murid dalam setiap pengambilan keputusan (kesepakatan) dalam upaya membangun budaya positif, mewujudkan peran guru sebagai agen perubahan pembelajaran, membangun visi guru berbasis kekuatan guru dan murid, membangun visi sekolah berbasis asset bersama komunitas praktisi, mewujudkan kepemimpinan murid (student agency), mengintegrasikan penerapan pembelajaran berdiferensiasi yang berbasis keragaman murid, dan penerapan kompetensi social emosional dalam setiap pembelajaran di kelas.

Selanjutnya budaya refleksi juga turut memberikan peningkatan pengetahuan dan juga perubahan perilaku pada cara belajar guru. Upaya melakukan refleksi di setiap alur didukung dengan dokumentasi berupa foto, video, testimoni siswa, tulisan reflektif, dan seterusnya menjadi bagian dari upaya merubah perilaku yang dirancang dalam PGP.

3) Pengetahuan, Keyakinan, dan Perilaku baru yang diperoleh merubah praktik mengajar di kelas

Perubahan keyakinan dan perilaku guru setelah menyelesaikan modul belajar akan terlihat pada unggahan tugas dalam alur MERRDEKA serta rencana penerapan aksi nyata di kelas/sekolah. Secara berkala (1 bulan sekali = 4 JP) pengajar praktik akan datang ke sekolah untuk melakukan observasi kelas serta komunikasi dengan warga sekolah utamanya kepala sekolah dan kolega guru untuk mendapatkan umpan balik terhadap perubahan peserta. Program PGP dirancang bahwa bentuk pengetahuan yang sudah dipahami dengan baik melalui tugas yang diberi umpan balik oleh fasilitator selanjutnya secara berkesinambungan dilakukan observasi mengajar di kelas oleh pengajar praktik. Selanjutnya Lokakarya menjadi kegiatan yang ditunggu oleh peserta untuk saling bertemu dan berbagi praktik baik yang telah dilakukan di sekolah masing-masing.

4) Perubahan pembelajaran di kelas meningkatkan pembelajaran murid

Pada modul 1, peserta diingatkan kembali tentang peran pendidik menuntun laku dan tujuan pendidikan berdasarkan filosofi KHD, implikasinya adalah pembelajaran menjadi student-centered. Pada modul 2 peserta merancang pembelajaran di kelas yang memperhatikan kebutuhan belajar murid berdasarkan kesiapan, minat, dan profil murid melalui penerapan pembelajaran berdiferensiasi dan juga penerapan pembelajaran social emosional yang diintegrasikan dalam setiap kompetensi pembelajaran. Pada modul 3, konsep kepemimpinan murid yang menjadi terjemahan Profil Pelajar Pancasila dalam rancangan PGP ini memiliki implikasi pelibatan murid dalam setiap project perubahan yang dibuat peserta.

Orientasi mendasar PGP yang harus diwujudkan oleh peserta adalah menciptakan pembelajaran yang menyenangkan bagi muridnya melalui program penerapan aksi nyata di setiap modul. Proyek perubahan wajib diterapkan di kelas untuk dievaluasi oleh pengajar praktik secara berkala untuk memastikan bahwa perubahan pengajaran guru di kelas memberikan dampak positif terhadap siswanya.

4. Kesimpulan & Rekomendasi

Artikel ini bertujuan mengkaji Program Pendidikan Guru Penggerak (PGP) yang merupakan kebijakan baru program Pengembangan Profesional Guru di era Nadiem Makarim yang bertepatan Merdeka Belajar. Reviu dilakukan menggunakan kerangka Teacher Professional Development (TPD) yang efektif Desimone (2009) dan Darling-Hammond (2017) sebagai rujukan. Hasilnya menunjukkan bahwa rancangan PGP memenuhi fitur inti terkait fokus utama tentang kepemimpinan murid sebagai terjemahan profil pelajar Pancasila, memberi ruang guru untuk mengaitkannya dengan pembelajaran di kelas (active learning), koheren dengan kebijakan lain sebagai bentuk insentif bagi guru, durasi yang panjang, dan menunjukkan upaya mewujudkan komunitas praktisi yang mendukung keberhasilan sekolah (collective Participation). PGP menunjukkan keterhubungan yang memadai. Guru memiliki kesadaran yang baik terhadap pentingnya TPD bagi peningkatan kualitas dirinya. Rancangan PGP

berupaya melakukan perubahan mendasar terkait paradigma pembelajaran yaitu berpihak pada murid dan mewujudkan kepemimpinan murid. Penerapan project aksi nyata didampingi oleh pengajar praktik di kelas/sekolah dan dikuatkan melalui pertemuan dengan sesama peserta dan stakeholder pada lokakarya. Upaya mewujudkan pembelajaran yang berpihak pada murid dan kepemimpinan pada murid akan menjadi jawaban bagaimana program pengembangan professional guru efektif memberikan dampak bagi pembelajaran murid di kelas/sekolah.

Program Guru Penggerak dalam Kerangka Pengembangan Profesional Guru sejalan dengan Kebijakan Pendukung lainnya menjadi insentif bagi pengembangan karir guru selanjutnya merupakan harapan dan motivasi bagi guru meningkatkan kesadaran dirinya untuk mengikuti program pengembangan professional guru dan senantiasa meningkatkan kualitas diri mewujudkan kepemimpinan pembelajaran.

Daftar Referensi

- Aldahmash, A. H., Alshamrani, S. M., Alshaya, F. S., & Alsarrani, N. A. (2019). Research trends in in-service science teacher professional development from 2012 to 2016. *International Journal of Instruction*, 12(2), 163–178. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12211a>
- Bates, C. C., & Morgan, D. N. (2018). Seven Elements of Effective Professional Development. *Reading Teacher*, 71(5), 623–626. <https://doi.org/10.1002/trtr.1674>
- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 240–251.
- Bjekić, D., Krneta, R., & Milošević, D. (2010). Teacher education from e-learner to E-teacher: Master curriculum. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 202–212.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 8(November 2004), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189x033008003>
- Cho, M. H., & Rathbun, G. (2013). Implementing teacher-centred online teacher professional development (oTPD) programme in higher education: A case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(2), 144–156. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.760868>
- Darling-hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. June.
- DeMonte, J. (2013). High-Quality Professional Development for Teachers. Supporting Teacher Training To Improve Student Learning, July, 12. [papers3://publication/uuid/3692893C-3659-465F-A54C-CC76945E72CC](https://publication/uuid/3692893C-3659-465F-A54C-CC76945E72CC)
- Dit.KSPSTK. (2021). *Buku Pegangan Lokakarya untuk Pengajar Praktik*.
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Levy, A. J., & McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. In *Teachers and Teaching: Theory and Practice* (Vol. 8, Issue 3, pp. 381–391). <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Heller, J. I., Daehler, K. R., Wong, N., Shinohara, M., & Miratrix, L. W. (2012). Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3), 333–362. <https://doi.org/10.1002/tea.21004>
- Ho, V. T., Nakamori, Y., Ho, T. B., & Lim, C. P. (2016). Blended learning model on hands-on approach for in-service secondary school teachers: Combination of E-learning and face-to-face discussion. *Education and Information Technologies*, 21(1), 185–208. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9315-y>
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Johnson, W. W. (2014). Why Professional Development Matters. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 30(4), 360–361. <https://doi.org/10.1177/1043986214541602>
- Kang, H. S., Cha, J., & Ha, B.-W. (2013). What Should We Consider in Teachers' Professional Development Impact Studies? Based on the Conceptual Framework of Desimone. *Creative Education*, 04(04), 11–18. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.44a003>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lemoff, A. S., Bush, M. F., & Williams, E. R. (2005). Structures of cationized proline analogues: Evidence for the zwitterionic form. *Journal of Physical Chemistry A*, 109(9), 1903–1910. <https://doi.org/10.1021/jp0466800>

- Lockee, B. B. (2021). Shifting digital, shifting context: (re)considering teacher professional development for online and blended learning in the COVID-19 era. *Educational Technology Research and Development*, 69(1), 17–20. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09836-8>
- Martin, L. E., Kragler, S., & Frazier, D. (2017). Professional Development and Educational Policy: A Comparison of Two Fields in Education. *Journal of Educational Research and Practice*, 7(1), 60–73. <https://doi.org/10.5590/jerap.2017.07.1.05>
- McChesney, K., & Aldridge, J. M. (2021). What gets in the way? A new conceptual model for the trajectory from teacher professional development to impact. *Professional Development in Education*, 47(5), 834–852. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1667412>
- Parsons, S. A., Hutchison, A. C., Hall, L. A., Parsons, A. W., Ives, S. T., & Leggett, A. B. (2019). U.S. teachers' perceptions of online professional development. *Teaching and Teacher Education*, 82, 33–42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.006>
- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher Professional Development around the World: The Gap between Evidence and Practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107–136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Postholm, M. B. (2018). Teacher's professional development in school : A review study. *Cogent Education*, 0813(April), 1–11. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Revina, S., Pramana, R. P., Fillaili, R., & Suryadarma, D. (2020). Systematic Constraints Facing Teacher Professional Development in a Middle-Income Country: Indonesia's Experience Over Four Decades. *RISE Working Paper Series*. 20/054, October, 1–35.
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Tan, A.-L., Chang, C.-H., & Teng, P. (2015). Tensions and Dilemmas in Teacher Professional Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1583–1591. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.808>
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2016). Understanding the relationship between teachers pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 1–21. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
- Widodo, A., & Riandi. (2013). Dual-mode teacher professional development: challenges and re-visioning future TPD in Indonesia. *Teacher Development*, 17(3), 380–392. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813757>

[Halaman ini sengaja dikosongkan]