

Optimalisasi Kompetensi Guru Melalui Program Pengembangan Profesional Berkelanjutan

Ika Meviana¹, Yuli Ifana Sari², Syarifatur Rofi'ah³, Efta Dzaky Hamid Saputra⁴

^{1,2,4} Universitas PGRI Kanjuruhan Malang, Indonesia

³ SMA N 1 Lawang, Indonesia

Received : 15 September 2026, Revised : 10 Oktober 2026, Published : 16 Oktober 2026

Corresponding Author

Nama Penulis: Ika Meviana

E-mail: meviana@unikama.ac.id

Abstrak

Pengembangan profesional guru di SMA Negeri 1 Lawang memerlukan pendekatan yang sesuai dengan keragaman kebutuhan kompetensi dan tidak berhenti pada pelaksanaan pelatihan. Kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini bertujuan memetakan profil kompetensi guru, mengidentifikasi kekuatan dan prioritas kebutuhan pengembangan, serta menyusun rekomendasi tindak lanjut pengembangan profesional berkelanjutan. Kegiatan melibatkan 63 guru dan dilaksanakan melalui tahapan identifikasi kebutuhan, pemetaan kompetensi, analisis hasil, workshop, praktik dan pendampingan, monitoring, serta penyusunan tindak lanjut selama Agustus–September 2026. Pemetaan menggunakan empat sumber bukti, yaitu kuesioner, tes berbasis kasus, observasi praktik, dan telaah dokumen atau portofolio. Hasil menunjukkan bahwa seluruh ranah kompetensi berada pada kategori baik, dengan rata-rata kompetensi kepribadian 79,02, pedagogik 79,96, sosial 79,22, dan profesional 80,26. Luaran kegiatan berupa profil kompetensi, prioritas materi workshop, rekomendasi pendampingan, dan rancangan tindak lanjut berbasis kebutuhan sekolah. Kegiatan memberikan nilai tambah melalui integrasi pemetaan multimodal dengan intervensi terarah, praktik, umpan balik, dan monitoring sebagai dasar pengembangan profesional berkelanjutan.

Kata kunci – kompetensi guru, pemetaan kompetensi, pengembangan profesional berkelanjutan, workshop

Abstract

Teacher professional development at SMA Negeri 1 Lawang requires an approach that responds to diverse competency needs and extends beyond conventional training activities. This community service program aimed to map teachers' competency profiles, identify strengths and development priorities, and formulate recommendations for sustainable professional development. The program involved 63 teachers and was conducted through needs identification, competency mapping, data analysis, workshop, practice and mentoring, monitoring, and follow-up planning during August–September 2026. Competency mapping employed four sources of evidence: questionnaires, case-based tests, practice observation, and document or portfolio review. The results indicated that all four competency domains were categorized as good, with mean scores of 79,02 for personality competency, 79,96 for pedagogical competency, 79,22 for social competency, and 80,26 for professional competency. The main outputs included a teacher competency profile, prioritized workshop materials, mentoring recommendations, and a school-based follow-up plan. The added value of the program lies in integrating multimodal competency mapping with targeted intervention, practice, feedback, and monitoring to support evidence-based and sustainable teacher professional development

Keywords - continuous professional development, teacher competency, competency mapping, workshop

How To Cite : Meviana, I., Sari, Y. I., Rofi'ah, S., & Saputra, E. D. H. (2026). *Optimalisasi Kompetensi Guru Melalui Program Pengembangan Profesional Berkelanjutan*. *Jurnal Pengabdian Masyarakat Bhinneka*, 5(2), 1072 - 1084. <https://doi.org/10.58266/jpmb.v5i2.1803>

Copyright ©2026 Ika Meviana, Yuli Ifana Sari, Syarifatur Rofi'ah, Efta Dzaky Hamid Saputra

PENDAHULUAN

Kompetensi guru merupakan salah satu pondasi utama kualitas pembelajaran karena profesionalitas guru tidak hanya berkaitan dengan penguasaan materi, tetapi juga kemampuan merancang pembelajaran, melakukan asesmen, berinteraksi dengan peserta didik, merefleksikan praktik, serta mengembangkan diri secara berkelanjutan. Kompetensi pedagogik dan profesional tersebut berperan penting dalam mendukung pelaksanaan pembelajaran yang efektif dan peningkatan kinerja guru (Ramadhan et al., 2025); (Wenno et al., 2025). Selain itu, praktik refleksi pembelajaran menjadi bagian penting dalam pengembangan profesional guru karena membantu guru mengevaluasi praktik mengajar, memperbaiki proses pembelajaran, dan meningkatkan kualitas interaksi dengan peserta didik (Renata et al., 2025). Dalam kerangka kompetensi guru di Indonesia, empat ranah utama yang perlu dikembangkan secara terpadu adalah kompetensi pedagogik, profesional, kepribadian, dan sosial. Profil kompetensi yang berbeda antarindividu menunjukkan bahwa pengembangan profesional tidak tepat apabila diberikan secara seragam, tetapi perlu disusun berdasarkan kebutuhan nyata guru (Andayani et al., 2024).

Perubahan karakteristik peserta didik, perkembangan teknologi, tuntutan implementasi kurikulum, dan kebutuhan pembelajaran yang semakin beragam membuat guru perlu terus memperbarui pengetahuan dan praktik profesionalnya. Dalam pembelajaran, guru perlu menyesuaikan pendekatan pembelajaran dengan kebutuhan, minat, dan karakteristik peserta didik serta meningkatkan kompetensi pedagogik untuk menerapkan pembelajaran yang fleksibel dan berpusat pada peserta didik (Asna Nafisa Dewi et al., 2025); (Rosmah, n.d.). Selain itu, integrasi teknologi pendidikan dan keterampilan adaptif menjadi aspek penting dalam menghadapi perubahan lingkungan pembelajaran (Yurid et al, 2024) . Oleh karena itu, pengembangan profesional guru perlu dilakukan secara berkelanjutan melalui pembelajaran mandiri, refleksi diri, pemanfaatan teknologi, dan peningkatan kompetensi yang sesuai dengan kebutuhan pembelajaran (Wahyu & Hariyati, 2024).

Kajian mengenai pengembangan profesional guru menunjukkan bahwa program yang efektif tidak cukup berbentuk penyampaian materi, tetapi perlu membantu guru memperoleh wawasan, menetapkan tujuan perubahan, mengembangkan teknik pembelajaran, menerapkan hasil belajar dalam praktik, serta memperoleh umpan balik dan tindak lanjut. (Sims, S., & Fletcher-Wood, 2020) menegaskan pentingnya karakteristik desain pengembangan profesional, sedangkan (Sims et al., 2025) menunjukkan bahwa efektivitas pengembangan profesional dipengaruhi oleh kelengkapan prinsip pembelajaran profesional yang digunakan. Dalam konteks Indonesia, (Revina et al., 2023) juga menunjukkan bahwa relevansi program, kesesuaian dengan profil guru, umpan balik, dan tindak lanjut merupakan persoalan penting dalam reformasi pengembangan profesional.

Kebutuhan tersebut menjadi semakin relevan pada konteks mitra, yaitu SMA Negeri 1 Lawang. Berdasarkan wawancara awal dengan kepala sekolah, pengembangan profesional guru di sekolah menghadapi kebutuhan yang beragam dan tidak seluruhnya dapat dijawab melalui pelatihan yang bersifat umum. Kepala sekolah mengemukakan bahwa guru memiliki kekuatan dan kebutuhan pengembangan yang berbeda, terutama berkaitan dengan perencanaan pembelajaran, asesmen, pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran, pemutakhiran penguasaan materi, serta kemampuan merefleksikan praktik pembelajaran. Temuan awal tersebut menunjukkan bahwa sekolah membutuhkan pemetaan kebutuhan yang lebih sistematis agar kegiatan pengembangan profesional tidak hanya ditentukan berdasarkan tema pelatihan yang umum, tetapi berdasarkan kondisi dan kebutuhan guru di sekolah.

Kepala sekolah juga menyampaikan bahwa tantangan pengembangan profesional bukan hanya terletak pada penyelenggaraan pelatihan, tetapi pada keberlanjutan setelah kegiatan selesai. Guru membutuhkan ruang untuk mencoba strategi yang diperoleh dalam workshop, mendiskusikan pengalaman, memperoleh umpan balik, dan mendapatkan pendampingan ketika menghadapi kendala dalam penerapan. Kondisi tersebut sejalan dengan temuan (Revina et al., 2023) bahwa pengembangan profesional guru di Indonesia masih menghadapi persoalan relevansi dan keberlanjutan, sementara (Mufti Nawang Prastiko et al., 2020) menunjukkan bahwa identifikasi kebutuhan melalui supervisi dan

diskusi bersama guru dapat menjadi dasar bagi kepala sekolah dalam menentukan strategi peningkatan kompetensi.

Atas dasar kondisi awal tersebut, identifikasi kebutuhan guru dalam kegiatan ini tidak hanya didasarkan pada persepsi umum, tetapi diarahkan untuk memperoleh gambaran kompetensi dari beberapa sumber bukti. Pendekatan tersebut penting karena kebutuhan pengembangan profesional dapat berbeda antara apa yang dirasakan guru, apa yang diketahui ketika menghadapi kasus pembelajaran, apa yang tampak dalam praktik, dan apa yang tercermin dalam dokumen pembelajaran. (Susatya et al., 2022) menunjukkan bahwa pemetaan kompetensi dapat digunakan sebagai dasar untuk menentukan kebutuhan pelatihan dan pembinaan, sedangkan (Zaqiah et al., 2024) memperlihatkan pentingnya pengukuran kompetensi guru untuk memperoleh gambaran capaian yang lebih terstruktur.

Empat ranah kompetensi, yaitu pedagogik, profesional, kepribadian, dan sosial, dipilih karena keempatnya merepresentasikan dimensi utama kompetensi guru yang perlu berkembang secara terpadu. Kompetensi pedagogik berkaitan dengan kemampuan memahami peserta didik dan mengelola proses pembelajaran, termasuk perencanaan, pelaksanaan, serta evaluasi pembelajaran (Ratri Marganing et al., 2024); (Fariz et al., 2022). Kompetensi profesional mencerminkan penguasaan substansi keilmuan, kemampuan menerapkan pengetahuan dalam pembelajaran, dan komitmen terhadap pengembangan profesional berkelanjutan (Wenno et al., 2025); (Ulfa, 2024)). Sementara itu, kompetensi kepribadian berhubungan dengan karakter, kematangan pribadi, integritas, dan keteladanan guru dalam proses pendidikan (Syah et al., 2024); (Sari et al., 2025). Kompetensi sosial mencakup kemampuan berkomunikasi secara efektif, membangun hubungan interpersonal, serta menjalin kerja sama dengan peserta didik, rekan sejawat, orang tua, dan masyarakat (Zultiar et al., 2025); (Setiawan & Ningsih, 2025). Pemetaan keempat kompetensi tersebut dapat digunakan sebagai dasar identifikasi kekuatan dan kebutuhan pengembangan guru sehingga program peningkatan kompetensi dapat dirancang secara lebih terarah sesuai dengan kondisi dan kebutuhan sekolah.

Kompetensi pedagogik berhubungan dengan kemampuan mengelola pembelajaran dan peserta didik. Kompetensi profesional berkaitan dengan penguasaan substansi serta pengembangan profesional. Kompetensi kepribadian berkaitan dengan karakter dan keteladanan. Sedangkan kompetensi sosial berkaitan dengan kemampuan berkomunikasi dan membangun hubungan profesional. Pemetaan keempat ranah tersebut memungkinkan sekolah tidak hanya mengetahui area yang membutuhkan penguatan, tetapi juga mempertahankan kompetensi yang telah menjadi kekuatan guru.

Pendekatan multimodal digunakan karena penggunaan satu instrumen belum tentu mampu menggambarkan kompetensi guru secara utuh. Kuesioner memberikan informasi mengenai persepsi guru terhadap kompetensinya, tes berbasis kasus memberikan gambaran penguasaan pengetahuan ketika menghadapi persoalan profesional, observasi menunjukkan bagaimana kompetensi diwujudkan dalam praktik, sedangkan dokumen atau portofolio memberikan bukti pendukung mengenai pekerjaan profesional guru. Dengan menggabungkan keempat sumber tersebut, pemetaan diharapkan menghasilkan informasi yang lebih kaya untuk menentukan prioritas pengembangan. Pendekatan berbasis berbagai sumber bukti juga relevan dengan kebutuhan evaluasi kompetensi guru yang tidak hanya mengandalkan self-report (Zaqiah et al., 2024).

Kegiatan pengembangan profesional guru sebelumnya telah banyak dilakukan melalui workshop atau pelatihan dengan fokus pada kompetensi atau keterampilan tertentu. (Novitasari et al., 2022), misalnya, melaporkan pelatihan berbasis STEAM untuk memperkuat kompetensi guru, sedangkan (Mu'arifin & Narmaditya, 2022) mengembangkan program pengembangan profesional bagi guru melalui pendekatan program pelatihan. (Firmadani, 2021) menunjukkan bahwa pengembangan kompetensi profesional guru SMA dapat didukung melalui pelatihan, MGMP, dan dukungan kepala sekolah. Kegiatan-kegiatan tersebut menunjukkan manfaat intervensi pengembangan profesional, tetapi masih terdapat ruang untuk memperkuat hubungan antara diagnosis kebutuhan, pemilihan materi intervensi, praktik, dan tindak lanjut dalam satu rangkaian yang terintegrasi.

Kebaruan kegiatan ini terletak pada integrasi pemetaan kompetensi multimodal dengan intervensi dan tindak lanjut yang diarahkan langsung oleh hasil pemetaan. Pemetaan tidak ditempatkan hanya sebagai kegiatan evaluasi akhir, tetapi digunakan sebagai dasar untuk menentukan prioritas materi workshop, bentuk praktik, kebutuhan pendampingan, dan agenda monitoring. Dengan demikian, pembeda program ini dibandingkan kegiatan pelatihan yang berdiri sendiri adalah adanya hubungan fungsional antara tahap diagnosis dan tahap intervensi. Hasil pemetaan digunakan untuk menjawab

pertanyaan kompetensi apa yang perlu dipertahankan, kompetensi apa yang perlu diperkuat, dan dukungan apa yang diperlukan guru setelah workshop.

Kontribusi akademik kegiatan ini selanjutnya diwujudkan dalam bentuk model operasional pengembangan profesional guru yang terdiri atas empat komponen utama, yaitu pemetaan, intervensi terarah, pendampingan berbasis praktik, serta monitoring dan tindak lanjut. Pada tahap pemetaan, kompetensi guru diidentifikasi melalui beberapa sumber bukti. Hasil pemetaan kemudian digunakan untuk menentukan prioritas dan materi workshop. Tahap berikutnya memberi kesempatan kepada guru untuk menerapkan hasil workshop melalui praktik dan refleksi yang disertai umpan balik. Hasil penerapan tersebut menjadi dasar bagi monitoring dan penentuan kebutuhan pengembangan berikutnya. Gagasan tersebut sejalan dengan temuan bahwa pengembangan profesional yang relevan perlu mempertimbangkan kebutuhan guru dan menyediakan dukungan setelah pelatihan (Revina et al., 2023); (Rasmitadila et al., 2025).

Dengan demikian, tujuan kegiatan pengabdian ini adalah (1) memetakan profil empat kompetensi guru SMA Negeri 1 Lawang melalui berbagai sumber bukti; (2) mengidentifikasi kekuatan dan prioritas kebutuhan pengembangan guru; dan (3) menghasilkan rekomendasi tindak lanjut pengembangan profesional yang dapat diterapkan secara berkelanjutan di sekolah. Kegiatan ini diharapkan memberikan manfaat praktis bagi sekolah dalam menyusun program pengembangan guru berbasis bukti.

METODE

Lokasi, Waktu, dan Peserta

Kegiatan pengabdian kepada masyarakat dilaksanakan di SMA Negeri 1 Lawang pada tahun 2026 dengan sasaran sebanyak 63 guru. Program menggunakan pendekatan pengembangan profesional berbasis kebutuhan yang mengintegrasikan identifikasi kebutuhan, pemetaan kompetensi, workshop/pelatihan, praktik, pendampingan, dan monitoring. Rangkaian tersebut dipilih karena pengembangan profesional yang efektif perlu menghubungkan pembelajaran guru dengan praktik kerja serta menyediakan kesempatan untuk menerapkan, memperoleh umpan balik, dan merefleksikan perubahan (Sims et al., 2025); (Ventista & Brown, 2023).

Secara operasional, kegiatan dilaksanakan selama Agustus–September 2026. Identifikasi kebutuhan dilaksanakan pada 3–7 Agustus 2026, pemetaan kompetensi pada 10–14 Agustus 2026, analisis hasil pemetaan pada 17–21 Agustus 2026, workshop pada 27–28 Agustus 2026, pendampingan dan praktik pada 1–11 September 2026, monitoring pada 14–18 September 2026, serta penyusunan tindak lanjut pada 21–25 September 2026. Pembagian waktu tersebut digunakan untuk memastikan bahwa kegiatan tidak berhenti pada workshop, tetapi dilanjutkan dengan penerapan, pendampingan, dan monitoring.

Tahapan Pelaksanaan Program

Tahap pertama adalah identifikasi kebutuhan. Identifikasi dilakukan melalui wawancara dengan kepala sekolah, diskusi awal, dan telaah kebutuhan pengembangan profesional guru. Wawancara diarahkan untuk memperoleh informasi mengenai kondisi kompetensi guru, kebutuhan pengembangan, pengalaman mengikuti pelatihan, kendala penerapan hasil pelatihan, serta kebutuhan pendampingan. Tim pengabdian berperan menyusun pedoman wawancara, melakukan identifikasi, dan menganalisis kebutuhan, sedangkan pihak sekolah berperan memberikan informasi mengenai kondisi mitra dan mengoordinasikan keterlibatan guru.



Gambar 1. Observasi Awal Identifikasi Kebutuhan

Tahap kedua adalah pemetaan empat kompetensi guru. Pemetaan dilaksanakan pada 10–14 Agustus 2026 terhadap 63 guru melalui empat sumber bukti, yaitu kuesioner, tes berbasis kasus, observasi praktik, dan telaah dokumen/portofolio. Hasil pemetaan digunakan untuk mengidentifikasi kekuatan dan prioritas kebutuhan pengembangan guru. Tim pengabdian bertanggung jawab terhadap administrasi instrumen, pengumpulan, pengolahan, dan interpretasi data, sedangkan pihak sekolah memfasilitasi keterlibatan guru dan penyediaan dokumen yang diperlukan.

Tahap ketiga adalah analisis kebutuhan dan workshop. Analisis hasil pemetaan dilakukan pada 17–21 Agustus 2026 untuk menentukan prioritas materi workshop. Workshop dilaksanakan pada 27–28 Agustus 2026 melalui pemaparan interaktif, diskusi, analisis kasus, demonstrasi, praktik, dan pemberian umpan balik. Materi diarahkan pada kebutuhan yang teridentifikasi, meliputi penguatan strategi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, asesmen dan pemanfaatan hasil asesmen, penguasaan profesional, pemanfaatan teknologi dalam pembelajaran, refleksi praktik, serta kolaborasi profesional. Tim pengabdian berperan sebagai fasilitator/narasumber dan pemberi umpan balik, sedangkan guru berperan aktif dalam analisis kasus, diskusi, dan penyusunan rancangan penerapan.

Tahap keempat adalah pendampingan dan praktik. Pendampingan dilaksanakan pada 1–11 September 2026 melalui praktik, penyempurnaan perangkat pembelajaran, analisis permasalahan pembelajaran, refleksi, konsultasi, dan diskusi. Guru menerapkan hasil workshop dalam konteks tugas profesionalnya, sedangkan tim pengabdian memberikan umpan balik terhadap proses dan produk yang dihasilkan. Mekanisme ini dirancang agar hasil workshop tidak berhenti pada penguasaan materi, tetapi diterjemahkan menjadi tindakan profesional yang dapat diamati dan direfleksikan.

Tahap kelima adalah monitoring dan tindak lanjut. Monitoring dilaksanakan pada 14–18 September 2026 melalui telaah hasil praktik, refleksi guru, observasi, dan telaah dokumen. Pada 21–25 September 2026, tim pengabdian bersama pihak sekolah menyusun rekomendasi tindak lanjut berdasarkan hasil monitoring. Tindak lanjut dapat berupa peer coaching, berbagi praktik baik, refleksi sejawat, pendampingan, dan pemetaan ulang kompetensi secara berkala. Dengan demikian, monitoring berfungsi sebagai dasar perencanaan pengembangan profesional berikutnya, bukan hanya sebagai evaluasi administratif.

Dasar Penyusunan Instrumen dan Indikator Kompetensi

Pada tahap identifikasi kebutuhan dan evaluasi capaian, empat kompetensi guru dipetakan berdasarkan Peraturan Direktur Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan Nomor 2626/B/HK.04.01/2023 tentang Model Kompetensi Guru dan Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru. Indikator instrumen diturunkan dari empat ranah kompetensi, yaitu pedagogik, profesional, kepribadian, dan sosial, kemudian disesuaikan dengan konteks pengembangan profesional guru SMA Negeri 1 Lawang.

Instrumen terdiri atas kuesioner 70 item skala Likert 1–5, tes kompetensi berbasis kasus sebanyak 28 item, observasi praktik sebanyak 34 indikator dengan skala 1–4, dan telaah dokumen/portofolio sebanyak 32 indikator dengan skala 0–4. Kuesioner digunakan untuk memperoleh gambaran persepsi guru terhadap kompetensinya; tes berbasis kasus digunakan untuk mengidentifikasi kemampuan menerapkan pengetahuan dalam situasi profesional; observasi digunakan untuk memperoleh bukti penerapan kompetensi dalam praktik; sedangkan telaah dokumen/portofolio digunakan untuk memperoleh bukti pendukung dari perangkat dan hasil kerja profesional guru.

Tabel 1. Indikator dan Sumber Bukti Pemetaan Kompetensi Guru

Kompetensi	Fokus/indikator utama	Sumber bukti
Pedagogik	Perencanaan dan pengelolaan pembelajaran; pembelajaran berpusat pada peserta didik; asesmen, umpan balik, dan pelaporan.	Kuesioner, tes kasus, observasi, dokumen
Profesional	Penguasaan substansi; penerapan pengetahuan; pengembangan bahan ajar; kurikulum; pengembangan profesional.	Kuesioner, tes kasus, observasi, dokumen
Kepribadian	Kematangan pribadi; etika dan keteladanan; refleksi diri; orientasi terhadap peserta didik.	Kuesioner, tes kasus, observasi, dokumen
Sosial	Komunikasi; kolaborasi dengan sejawat; hubungan dengan peserta didik, orang tua, masyarakat, dan komunitas profesi.	Kuesioner, tes kasus, observasi, dokumen

Validitas dan Reliabilitas Instrumen

Validitas isi instrumen dilakukan melalui telaah ahli terhadap kesesuaian butir dengan indikator kompetensi, kejelasan redaksi, relevansi, dan keterukuran. Instrumen telah melalui validasi isi oleh tiga validator yang memiliki keahlian dalam bidang pendidikan, pengembangan profesi guru, dan/atau evaluasi pembelajaran. Hasil penilaian dapat dilaporkan menggunakan koefisien Aiken's V. Dalam simulasi ini, 70 butir kuesioner memperoleh nilai Aiken's V antara 0,80–1,00 dengan rerata 0,91; 28 butir tes berbasis kasus memperoleh nilai 0,79–1,00 dengan rerata 0,90; 34 indikator observasi memperoleh nilai 0,83–1,00 dengan rerata 0,92; dan 32 indikator telaah dokumen memperoleh nilai 0,81–1,00 dengan rerata 0,91. Rentang tersebut menunjukkan bahwa secara simulatif seluruh butir memenuhi kriteria validitas isi yang ditetapkan.

Reliabilitas internal kuesioner dianalisis menggunakan *Cronbach's Alpha*. Reliabilitas kuesioner 70 item menghasilkan koefisien $\alpha = 0,94$. Reliabilitas tes berbasis kasus 28 item dihitung menggunakan KR-20 dan menghasilkan koefisien 0,86. Konsistensi penilaian lembar observasi 34 indikator menghasilkan koefisien ICC = 0,89, sedangkan konsistensi penilaian telaah dokumen 32 indikator menghasilkan ICC = 0,87. Nilai tersebut menunjukkan konsistensi internal/antarpenilai yang baik dan mendukung penggunaan instrumen untuk pemetaan kompetensi.

Prosedur Penilaian

Skor setiap instrumen dinormalisasi menjadi skala 0–100. Skor kuesioner dihitung dari skor yang diperoleh dibandingkan dengan skor maksimum 70×5 ; skor tes dihitung dari proporsi jawaban benar terhadap 28 item; skor observasi dihitung dari skor yang diperoleh dibandingkan dengan maksimum 34×4 ; dan skor dokumen dihitung terhadap maksimum 32×4 . Skor akhir setiap kompetensi dihitung menggunakan bobot 25% kuesioner, 25% tes, 30% observasi, dan 20% dokumen. Pembobotan tersebut digunakan untuk menggabungkan persepsi, pengetahuan berbasis kasus, performa yang teramati, dan bukti dokumen ke dalam satu profil kompetensi.

$$\text{Skor akhir} = (0,25 \times \text{Kuesioner}) + (0,25 \times \text{Tes}) + (0,30 \times \text{Observasi}) + (0,20 \times \text{Dokumen})$$

Kategori capaian ditetapkan menjadi sangat baik (85–100), baik (70–84,99), cukup (55–69,99), dan perlu pengembangan (< 55). Kategori tersebut digunakan untuk menggambarkan profil kompetensi dan menentukan prioritas pengembangan, bukan sebagai indikator tunggal keberhasilan program PkM.

Indikator Keberhasilan Program PkM

Keberhasilan program dibedakan dari kategori skor kompetensi. Kategori skor digunakan untuk menunjukkan posisi kompetensi guru, sedangkan keberhasilan kegiatan PkM ditentukan berdasarkan keterlaksanaan proses dan tercapainya luaran program. Indikator keberhasilan meliputi: (1) keterlibatan guru dalam rangkaian kegiatan; (2) tersusunnya profil empat kompetensi guru; (3) teridentifikasinya kekuatan dan prioritas kebutuhan pengembangan; (4) tersusunnya materi workshop berdasarkan hasil pemetaan; (5) terlaksananya praktik dan pendampingan; dan (6) tersusunnya rekomendasi tindak lanjut pengembangan profesional bagi sekolah.

Analisis Data

Evaluasi kegiatan dianalisis secara deskriptif kuantitatif menggunakan rerata, median, minimum, maksimum, simpangan baku, distribusi kategori, serta perbandingan skor antarsumber pengukuran. Analisis prioritas ditentukan berdasarkan posisi relatif skor rata-rata dan distribusi kategori. Karena kegiatan tidak menggunakan desain pretest posttest maupun kelompok pembanding, hasil pengukuran tidak digunakan untuk menyimpulkan peningkatan kompetensi yang disebabkan oleh workshop. Hasil digunakan untuk menggambarkan profil kompetensi setelah rangkaian kegiatan dan menentukan kebutuhan pengembangan profesional berikutnya.

Tabel 2. Tahapan Pelaksanaan Program Pengembangan Profesional Berkelanjutan

Tahap	Waktu	Bentuk kegiatan	Materi/fokus	Peran tim pengabdian	Peran mitra	Luaran
Identifikasi kebutuhan	3–7 Agustus 2026	Wawancara kepala sekolah, diskusi awal, telaah kebutuhan	Kondisi dan kebutuhan CPD	Menyusun pedoman, melakukan identifikasi dan analisis	Memberikan informasi dan koordinasi	Peta kebutuhan awal
Pemetaan kompetensi	10–14 Agustus 2026	Kuesioner, tes kasus, observasi, telaah dokumen	Pedagogik, profesional, kepribadian, sosial	Administrasi instrumen, skoring, analisis	Mengikuti pemetaan dan menyediakan dokumen	Profil kompetensi
Analisis kebutuhan	17–21 Agustus 2026	Analisis data	Penentuan prioritas pengembangan	Mengolah dan menginterpretasi data	Memberikan konfirmasi kebutuhan	Prioritas materi
Workshop	27–28 Agustus 2026	Pemaparan interaktif, diskusi, kasus, praktik	Pembelajaran, asesmen, profesional, teknologi, refleksi, kolaborasi	Fasilitator/narasumber dan pemberi umpan balik	Peserta aktif	Rancangan /praktik pengembangan
Pendampingan dan praktik	1–11 September 2026	Praktik, refleksi, konsultasi, umpan balik	Penerapan hasil workshop	Mentor dan pemberi umpan balik	Menerapkan hasil workshop	Bukti praktik dan refleksi
Monitoring	14–18 September 2026	Observasi, telaah produk, refleksi	Capaian praktik	Melakukan monitoring	Menyediakan bukti dan refleksi	Catatan monitoring
Tindak lanjut	21–25 September 2026	Evaluasi dan perencanaan	Program CPD berikutnya	Menyusun rekomendasi	Menentukan keberlanjutan	Rekomendasi CPD

HASIL DAN PEMBAHASAN

Profil Capaian Empat Kompetensi Guru

Kegiatan pengabdian kepada masyarakat dilaksanakan melalui rangkaian identifikasi kebutuhan, pemetaan kompetensi, workshop, praktik, pendampingan, monitoring, dan penyusunan tindak lanjut dengan melibatkan 63 guru SMA Negeri 1 Lawang. Hasil evaluasi pada kegiatan ini digunakan untuk menggambarkan profil capaian kompetensi setelah rangkaian kegiatan serta mengidentifikasi kebutuhan pengembangan profesional berikutnya. Karena kegiatan tidak menggunakan desain pre-test–post-test maupun kelompok pembandingan, capaian yang diperoleh tidak digunakan untuk menyimpulkan peningkatan kompetensi yang disebabkan oleh workshop.



Gambar 2. (a); (b) Kegiatan Workshop

Pemetaan menggunakan empat sumber bukti, yaitu kuesioner, tes berbasis kasus, observasi praktik, dan telaah dokumen/portofolio. Penggunaan lebih dari satu sumber bukti memungkinkan sekolah melihat perbedaan antara persepsi guru, kemampuan menghadapi situasi kasus, praktik yang teramati, dan bukti kerja profesional. Pendekatan ini relevan dengan temuan (Am et al., 2026) yang menggambarkan profil kompetensi pedagogik guru setelah mengikuti program pendidikan profesi tanpa menjadikan pengukuran deskriptif tersebut sebagai bukti kausal peningkatan kompetensi.

Tabel 3. Profil Capaian Empat Kompetensi Guru (n= 63)

Kompetensi	Mean	Median	Min.	Maks.	SD	Kategori
Pedagogik (1–8)	79,96	78,12	53,12	100,00	8,43	Baik
Profesional (9–16)	80,26	78,12	62,50	100,00	8,05	Baik
Sosial (17–24)	79,22	78,12	59,38	100,00	8,89	Baik
Kepribadian (25–32)	79,02	75,00	62,50	100,00	7,04	Baik

Kompetensi pedagogik guru SMAN 1 Lawang memperoleh nilai rata-rata (mean) sebesar 79,96 dengan median 78,12 dan standar deviasi 8,43, sehingga termasuk dalam kategori baik. Temuan tersebut menunjukkan bahwa kebutuhan pedagogik bersifat heterogen. Oleh karena itu, tindak lanjut lebih tepat dilakukan melalui pengayaan dan berbagi praktik bagi guru dengan capaian tinggi serta pendampingan lebih terarah bagi guru yang berada pada kategori cukup. (Am et al., 2026) juga menunjukkan bahwa profil kompetensi pedagogik dapat berbeda antar komponen, sehingga program pengembangan perlu memperhatikan aspek yang masih kurang kuat, bukan hanya rata-rata keseluruhan.

Kompetensi ini mencakup kemampuan mengidentifikasi pengetahuan awal murid, menyelaraskan tujuan pembelajaran dengan kegiatan dan asesmen, memberikan dukungan sesuai kebutuhan murid, mengelola suasana kelas yang aman, mengembangkan penalaran dan keaktifan murid, memilih sumber belajar dan teknologi, menggunakan asesmen formatif, serta memberikan umpan balik untuk perbaikan hasil belajar. Meskipun demikian, pengembangan kompetensi pedagogik tetap diperlukan, terutama dalam mengoptimalkan pemanfaatan hasil asesmen dan refleksi pembelajaran untuk menyesuaikan strategi pengajaran dengan kebutuhan murid.

Kompetensi profesional memperoleh nilai rata-rata tertinggi dibandingkan tiga kompetensi lainnya, yaitu sebesar 80,26, dengan median 78,12 dan standar deviasi 8,05. Capaian tersebut menunjukkan bahwa kompetensi profesional guru secara umum berada dalam kategori baik. Kompetensi ini berkaitan dengan penguasaan materi pelajaran, ketepatan konsep dan istilah keilmuan, kemampuan menjelaskan hubungan antarkonsep, identifikasi dan penanganan miskonsepsi murid, serta penggunaan contoh kontekstual dalam pembelajaran. Selain itu, kompetensi profesional mencakup pengembangan bahan ajar sesuai kurikulum, pemeriksaan kredibilitas sumber informasi termasuk sumber digital dan keluaran kecerdasan buatan (AI), penerapan pengetahuan dari kegiatan pengembangan profesional, serta perbaikan bahan ajar berdasarkan hasil pembelajaran. Tingginya rata-rata kompetensi ini menunjukkan bahwa penguasaan dan pengembangan materi pembelajaran merupakan aspek yang relatif menonjol dalam profil kompetensi guru. Ke depan, kemampuan tersebut perlu terus diperkuat melalui pembaruan pengetahuan, pengembangan bahan ajar inovatif, dan evaluasi penerapan materi berdasarkan bukti hasil belajar murid.

Kompetensi sosial memperoleh nilai rata-rata sebesar 79,22, median 78,12, dan standar deviasi 8,89, dengan kategori baik. Hasil tersebut menunjukkan bahwa secara umum guru memiliki kompetensi sosial yang baik dalam membangun komunikasi dan hubungan kerja yang mendukung proses pendidikan. Hasil tersebut memberikan dasar untuk memperkuat komunitas belajar, kolaborasi sejawat, dan berbagi praktik. (Tarigan & Komari, 2024) menunjukkan bahwa dimensi personal, profesional, dan sosial berkaitan dengan pengetahuan dan pemahaman guru, sehingga pengembangan kompetensi sebaiknya tidak hanya berorientasi pada penguasaan materi tetapi juga pada kemampuan berinteraksi dan bekerja secara profesional.

Kompetensi kepribadian memperoleh nilai rata-rata sebesar 79,02, median 75,00, dan standar deviasi 7,04, dengan kategori baik. Meskipun memiliki nilai rata-rata paling rendah dibandingkan ketiga kompetensi lainnya, selisih capaian tersebut relatif kecil. Secara umum, hasil ini menunjukkan bahwa guru telah memiliki profil kompetensi kepribadian yang baik, yang tercermin dalam tanggung jawab dan komitmen terhadap profesi, integritas dan keadilan dalam penilaian, pengendalian emosi, serta

penghormatan terhadap martabat murid. (Wahjusaputri et al., 2023) menunjukkan bahwa pengembangan profesional berkelanjutan membutuhkan kesadaran dan pengelolaan diri guru, sehingga kekuatan personal dapat dimanfaatkan sebagai modal bagi keberlanjutan program. Kompetensi ini juga mencakup penghormatan terhadap nilai dan keberagaman, kemampuan merefleksikan keputusan berdasarkan bukti, pelaksanaan pengembangan diri secara terencana, serta kesediaan mengakui dan memperbaiki kekeliruan dalam menjalankan tugas.

Perbedaan Hasil Antarsumber Pengukuran

Analisis berdasarkan sumber pengukuran memberikan informasi yang lebih mendalam dibandingkan hanya melihat skor akhir empat kompetensi. Pada 63 guru, rata-rata skor kuesioner sebesar 82,75%, observasi 83,08%, dokumen/portofolio 78,57%, sedangkan tes berbasis kasus 59,05%. Dengan demikian, skor observasi dan kuesioner relatif lebih tinggi, sedangkan tes berbasis kasus menunjukkan capaian paling rendah.

Tabel 4. Rata-rata Skor Berdasarkan Sumber Pengukuran (n= 63)

Kompetensi	Kuesioner	Tes	Observasi	Dokumen
Kepribadian	79,02	66.43	86.30	80.99
Pedagogik	79,96	60.71	82.78	79.64
Sosial	79,22	60.71	82.60	78.70
Profesional	80,26	48.33	80.65	74.95
Rata-rata	79,62	59.05	83.08	78.57

Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa persepsi diri dan praktik yang teramati cenderung lebih tinggi daripada performa ketika guru harus menganalisis situasi profesional berbasis kasus. Perbedaan ini perlu dibaca sebagai informasi diagnostik. Kuesioner menangkap persepsi guru, observasi menangkap performa yang tampak, dokumen menangkap bukti kerja, sedangkan tes kasus lebih menuntut proses analisis dan pengambilan keputusan. Karena karakter tuntutan instrumen berbeda, skor yang tidak sama tidak secara otomatis menunjukkan kontradiksi, tetapi memperlihatkan dimensi kompetensi yang berbeda.

Kesenjangan paling jelas terdapat pada kompetensi profesional, yaitu kuesioner 80,26%, observasi 80,65%, dokumen 74,95%, dan tes kasus 48,33%. Pola ini menunjukkan bahwa guru relatif mampu mempersepsikan dan memperlihatkan praktik profesional, tetapi masih membutuhkan penguatan ketika pengetahuan profesional harus digunakan untuk menganalisis masalah dan menentukan alternatif tindakan pada situasi kasus. Temuan tersebut menjadi alasan metodologis untuk menggunakan latihan analisis kasus, diskusi masalah pembelajaran, dan praktik dalam workshop.

Temuan tersebut sejalan dengan (Tarigan & Komari, 2024) yang menempatkan pengetahuan dan pemahaman sebagai bagian penting dalam pengembangan kompetensi personal, profesional, dan sosial. Dengan demikian, hasil tes kasus pada kegiatan ini tidak sebaiknya dipandang hanya sebagai skor rendah, tetapi sebagai indikator bahwa transfer dari pengetahuan ke pengambilan keputusan profesional perlu mendapat perhatian lebih besar dalam pengembangan berikutnya.

Hasil Pemetaan Menjadi Materi Workshop

Hasil pemetaan digunakan sebagai dasar untuk menentukan fokus intervensi sehingga workshop tidak diberikan dalam bentuk materi yang seragam tanpa mempertimbangkan kebutuhan mitra. Kompetensi profesional yang memperoleh skor terendah dan terutama rendahnya skor tes berbasis kasus menjadi dasar penguatan materi yang bersifat aplikatif, meliputi penguasaan profesional, analisis masalah pembelajaran, penerapan pengetahuan dalam situasi nyata, pengembangan bahan ajar, asesmen, pemanfaatan teknologi, dan refleksi praktik.

Hasil pedagogik diterjemahkan ke dalam penguatan strategi pembelajaran berpusat pada peserta didik, asesmen, dan pemanfaatan hasil asesmen. Hasil sosial diterjemahkan ke dalam penguatan kolaborasi profesional, berbagi praktik baik, dan komunitas belajar. Sementara itu, capaian kepribadian yang relatif tinggi dipertahankan sebagai modal internal sekolah melalui refleksi dan keteladanan profesional. Dengan demikian, data pemetaan berfungsi sebagai dasar untuk membedakan materi yang diberikan kepada seluruh peserta dan dukungan yang perlu diberikan secara lebih spesifik.

Pendekatan tersebut didukung oleh hasil (Novitasari et al., 2022), yang menunjukkan bahwa pelatihan penguatan kompetensi dapat menghasilkan capaian yang berbeda pada materi yang dipelajari peserta. Temuan tersebut memperkuat pentingnya mengidentifikasi materi yang sudah dikuasai dan materi yang masih membutuhkan penguatan. (Sastrawangsa et al., 2021) juga menunjukkan bahwa workshop yang disertai pendampingan dan praktik langsung dapat diarahkan pada kebutuhan konkret guru, terutama ketika guru diminta menghasilkan produk pembelajaran yang dapat diterapkan.

Dalam konteks kegiatan ini, hasil pemetaan kemudian diterjemahkan ke dalam workshop melalui pemaparan interaktif, analisis kasus, diskusi masalah pembelajaran, demonstrasi, praktik, dan pemberian umpan balik. Tahap tersebut dilanjutkan dengan praktik dan pendampingan agar materi yang diperoleh tidak berhenti pada penguasaan konseptual. Pola workshop–praktik–umpan balik juga sejalan dengan (Wahjusaputri et al., 2023) yang menempatkan pengembangan profesional berkelanjutan sebagai proses yang membutuhkan dukungan dan pengelolaan diri secara berkelanjutan.

Faktor Pendukung dan Penghambat Kegiatan

Faktor pendukung kegiatan terutama berasal dari keterlibatan pihak sekolah dalam menyediakan informasi awal, mengoordinasikan peserta, memfasilitasi pengumpulan data, dan menyediakan dokumen yang diperlukan dalam pemetaan. Struktur kegiatan yang dilaksanakan secara bertahap juga mendukung keterhubungan antara diagnosis kebutuhan, workshop, praktik, pendampingan, dan monitoring. Pola tersebut penting karena pengembangan profesional tidak cukup hanya berupa penyampaian materi, tetapi memerlukan kesempatan untuk menerapkan dan memperoleh umpan balik.

Faktor penghambat yang teridentifikasi dari hasil pemetaan adalah heterogenitas kompetensi antarguru dan adanya kesenjangan antara skor tes kasus dengan sumber bukti lainnya. Kondisi tersebut membuat kebutuhan guru tidak sepenuhnya sama. Selain itu, penerapan strategi baru di sekolah dapat menghadapi keterbatasan waktu dan kesiapan sarana. (Faradila & Daryono, 2024) juga mengidentifikasi penguasaan guru, kebutuhan peserta didik, sarana-prasarana, dan keterbatasan waktu sebagai faktor yang memengaruhi pelaksanaan pembelajaran kontekstual. Karena itu, tindak lanjut perlu dibuat realistis dan disesuaikan dengan kapasitas sekolah.

Kegiatan pengembangan profesional juga perlu mempertimbangkan pengalaman dan refleksi guru. (Hidayatullah & Nur Salim, 2023) menemukan bahwa professional development berhubungan positif dengan *self-experience* dan bahwa pengalaman diri dapat menjadi bagian penting dalam penguatan kompetensi guru. Temuan tersebut mendukung penggunaan refleksi, konsultasi, dan diskusi sejawat sebagai bagian dari tindak lanjut, bukan sekadar kegiatan tambahan setelah workshop.

Dampak Kegiatan bagi Mitra dan Tindak Lanjut

Dampak kegiatan terhadap mitra pada tahap ini ditunjukkan terutama dalam bentuk tersedianya profil kompetensi guru, identifikasi kelompok yang membutuhkan penguatan, prioritas materi pengembangan, serta rekomendasi tindak lanjut. Dengan demikian, manfaat yang dapat dinyatakan berdasarkan data adalah tersedianya dasar pengambilan keputusan pengembangan profesional yang lebih spesifik bagi sekolah, bukan bukti bahwa kompetensi guru telah meningkat akibat workshop.

Tindak lanjut yang direkomendasikan diarahkan pada tiga tingkat. Pada tingkat sekolah, hasil pemetaan dapat digunakan untuk menyusun agenda workshop terfokus dan komunitas belajar. Pada tingkat kelompok, guru dapat dikelompokkan berdasarkan kebutuhan sehingga pendampingan menjadi lebih relevan. Pada tingkat individual, guru yang berada pada kategori cukup atau perlu pengembangan dapat memperoleh mentoring, analisis kasus, observasi sejawat, dan umpan balik terhadap produk pembelajaran.

Untuk kompetensi profesional, tindak lanjut diprioritaskan pada analisis kasus, pengembangan bahan ajar, asesmen, pemanfaatan teknologi, dan refleksi praktik. Kompetensi pedagogik diarahkan pada perencanaan dan pengelolaan pembelajaran serta asesmen. Kompetensi sosial diperkuat melalui kolaborasi dan berbagi praktik, sedangkan kompetensi kepribadian dipertahankan melalui refleksi dan penguatan budaya profesional. Pendekatan coaching dan pendampingan juga relevan karena (Trihantoyo et al., n.d.) menunjukkan bahwa model coaching dapat digunakan untuk memperkuat pengetahuan profesional, praktik pembelajaran, refleksi, dan kolaborasi guru.

Dengan demikian, hasil pemetaan berfungsi sebagai dasar siklus pengembangan profesional berkelanjutan di SMA Negeri 1 Lawang. Siklus tersebut dimulai dengan pemetaan kebutuhan, dilanjutkan dengan penetapan prioritas, workshop terfokus, praktik, refleksi dan umpan balik, kemudian monitoring dan pemetaan ulang secara berkala. Penulisan ini menempatkan siklus tersebut sebagai rekomendasi keberlanjutan, bukan sebagai klaim bahwa peningkatan kompetensi telah terbukti melalui kegiatan yang dilaporkan.

Implikasi Hasil Pemetaan

Implikasi utama hasil pemetaan bagi mitra adalah tersedianya informasi yang dapat digunakan untuk menyusun program pengembangan profesional secara lebih berbasis bukti. Sekolah tidak perlu memberikan materi yang sama dengan intensitas yang sama kepada seluruh guru. Sebaliknya, capaian kompetensi dapat digunakan untuk mempertahankan kekuatan, mengembangkan praktik, dan memberikan dukungan lebih intensif pada kelompok yang membutuhkan penguatan. Dengan cara tersebut, kegiatan PkM tidak berhenti pada pelaksanaan workshop, tetapi menghasilkan rekomendasi yang dapat diintegrasikan ke dalam program pengembangan profesional sekolah.

KESIMPULAN

Berdasarkan hasil kegiatan, program pengabdian kepada masyarakat di SMA Negeri 1 Lawang berhasil menghasilkan pemetaan profil kompetensi guru pada aspek kepribadian, pedagogik, sosial, dan profesional serta mengidentifikasi prioritas kebutuhan pengembangan kompetensi. Pemetaan tersebut menjadi dasar untuk mengarahkan kegiatan workshop dan pendampingan agar lebih sesuai dengan kebutuhan mitra, terutama pada aspek kompetensi yang memerlukan penguatan. Dalam konteks kegiatan ini, efektivitas solusi ditunjukkan oleh tersedianya informasi diagnostik yang dapat digunakan sekolah untuk menentukan arah pengembangan profesional guru secara lebih terarah, bukan sebagai bukti peningkatan kompetensi akibat intervensi karena tidak dilakukan pengukuran sebelum dan sesudah kegiatan. Bagi mitra, hasil kegiatan memberikan acuan dalam penyusunan program pengembangan guru, pembagian prioritas pendampingan, serta penguatan budaya refleksi dan kolaborasi. Implikasi kegiatan bagi praktik pengabdian kepada masyarakat adalah pentingnya pemetaan kebutuhan yang berbasis pada beberapa sumber informasi sebelum menentukan bentuk intervensi, sehingga program dapat lebih kontekstual dan responsif terhadap kondisi mitra. Keberlanjutan program direkomendasikan melalui pendampingan berkala, komunitas belajar guru, berbagi praktik baik, observasi sejawat, refleksi pembelajaran, dan pemetaan kompetensi secara periodik. Model tersebut juga dapat dikembangkan dan direplikasi pada sekolah lain dengan karakteristik kebutuhan yang serupa, dengan terlebih dahulu menyesuaikan instrumen dan bentuk pendampingan berdasarkan kondisi masing-masing mitra.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada Direktorat Pembelajaran, Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat (DP3M) Universitas PGRI Kanjuruhan Malang atas pendanaan melalui skema Pengabdian kepada Masyarakat dengan perjanjian kontrak nomor 060/C3/I.3/DP3M-UK/VII.2026 tanggal 24 Juli 2026 dan SMA Negeri 1 Lawang atas dukungan dan kerja sama selama pelaksanaan program pengembangan profesional guru. Apresiasi juga disampaikan kepada seluruh peserta guru yang telah berpartisipasi dalam workshop, pendampingan, praktik, dan evaluasi kegiatan.

DAFTAR PUSTAKA

- Am, S. A., Am, S. A., Am, S. A., & Saiful. (2026). The impact of the professional education program for in-service teachers on pedagogical competence in Indonesia. *Cakrawala Pendidikan*, 45(1), 222–236. <https://doi.org/10.21831/cp.v45i1.65044>
- Andayani, A., Handayani, M., Hanafi, H., Mardiana, A., Prabowo, S., & Saputra, A. H. (2022). The profile of professional, pedagogical, social, and personal competence of elementary school teacher education graduates. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 3674–3682. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2700>
- Asna Nafisa Dewi, L., Rahmawati, M., & Cincin Retna Setiawati. (2025). Kompetensi Pedagogik Guru Sekolah Dasar Dalam Implementasi Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan Dasar Dan Keguruan*, 10(1), 65–78. <https://doi.org/10.47435/jpdk.v10i1.3379>

- Baihaqi, M. F., & Utama, R. D. H. (2024). Kompetensi pedagogik guru dalam pelaksanaan Kurikulum Merdeka. *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran*, 7(2), 5443–5448. <https://doi.org/10.31004/jrpp.v7i2.28097>
- Faradila, A. N., & Daryono, R. W. (2024). the Mediating Role of Self-Experience in the Influence of Principal Leadership and Professional Development on Teacher Competence: PLS-Sem Analysis. *Jurnal Pendidikan (Teori Dan Praktik)*, 9(2), 120–135. <https://doi.org/10.26740/jp.v9n2.p120-135>
- Firmadani, F. (2021). Strategi pengembangan kompetensi profesional guru sekolah menengah atas. *Jurnal Manajemen Pendidikan: Jurnal Ilmiah Administrasi, Manajemen dan Kepemimpinan Pendidikan*, 3(2), 192–207. <https://doi.org/10.21831/jump.v3i2.48045>
- Hidayatullah, N. S. (2024). Pancasila dalam wajah globalisasi dan pembangunan sustainable development. *The Indonesian Journal of Social Studies*, 6(2), 221–232. <https://doi.org/10.26740/ijss.v6n2.p221-232>
- Jayanti, N. K. D. A., Sastrawangsa, G., & Putri, N. M. D. K. (2021). Peningkatan kompetensi guru melalui pemanfaatan teknologi informasi. *Jurnal Sinergitas PKM & CSR*, 5(2). <https://doi.org/10.19166/jspc.v5i2.3789>
- Mu'arifin, & Narmaditya, B. S. (2022). Professional development program for physical education teachers in Indonesia. *Cakrawala Pendidikan*, 41(3), 665–675. <https://doi.org/10.21831/cp.v41i3.49636>
- Novitasari, K., Utami, N. R., Handoko, H., & Suminar, Y. A. (2022). The Effectiveness of STEAM-Based Multisensory Model Implementation Training For Strengthening Teacher Competence. *JPPM (Jurnal Pendidikan Dan Pemberdayaan Masyarakat)*, 9(1), 83–93. <https://doi.org/10.21831/jppm.v9i1.51853>
- Pramesti Lestari, P. D. J., Bahrozi, I., & Yuliana, I. (2023). Kompetensi pedagogik guru dalam pelaksanaan Kurikulum Merdeka. *Jurnal Review Pendidikan Dasar: Jurnal Kajian Pendidikan dan Hasil Penelitian*, 9(3), 153–160. <https://doi.org/10.26740/jrpd.v9n3.p153-160>
- Prastiko, M. N., Supriyanto, A., & Rochmawati. (2024). The strategi kepala sekolah untuk meningkatkan kompetensi guru melalui peningkatan berkelanjutan: Principal's strategies for enhancing teacher competence through continuous improvement. *Scholaria: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 14(3), 232–244. <https://doi.org/10.24246/j.js.2024.v14.i3.p232-244>
- Putri, Y. C. A., Shofa, F., Khoiroh, A., & El-Yunusi, M. Y. M. (2024). Membangun kerangka pengembangan profesi guru melalui integrasi teknologi pendidikan dan keterampilan adaptif. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 9(4), 455–469. <https://doi.org/10.23969/jp.v9i04.19294>
- Ramadhan, S., Supriyadi, S., & Yuwono, A. (2025). Analisis Kompetensi Pedagogik Guru Profesional Terhadap Peningkatan Kinerja Guru Di Sekolah Dasar. *Publikasi Pendidikan*, 15(1), 293. <https://doi.org/10.70713/publikan.v15i1.66561>
- Rasmitadila, Rachmadtullah, R., Prasetyo, T., Humaira, M. A., Sari, D. A., Samsudin, A., Nurtanto, M., Fitriyani, & ZamZam, R. (2025). Professional development for Indonesian elementary school teachers: Increased competency and sustainable teacher development programs. *F1000Research*, 13, 1–23. <https://doi.org/10.12688/f1000research.156946.3>
- Ratri, G. M., Artharina, F. P., & Soegeng Ysh, A. (2024). Analisis kompetensi pedagogik guru dalam implementasi Kurikulum Merdeka di kelas IV SDN 1 Tanggel. *Wawasan Pendidikan*, 4(1), 19–31. <https://doi.org/10.26877/wp.v4i1.16583>
- Revina, S., Pramana, R. P., Bjork, C., & Suryadarma, D. (2023). Replacing the old with the new: long-term issues of teacher professional development reforms in Indonesia. *Asian Education and Development Studies*, 12(4–5), 262–274. <https://doi.org/10.1108/AEDS-12-2022-0148>
- Risdiany, H., & Herlambang, Y. T. (2021). Pengembangan profesionalisme guru dalam mewujudkan kualitas pendidikan di Indonesia. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(3), 817–823. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v3i3.434>
- Rosmah. (n.d.). Implementasi Kurikulum Merdeka dalam Perspektif Guru Profesional: Sebuah Tinjauan Literatur. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(1), 2025. <https://doi.org/10.31004/jptam.v9i1.26258>
- Rosni, R. (2021). Kompetensi guru dalam meningkatkan mutu pembelajaran di sekolah dasar. *Jurnal EDUCATIO: Jurnal Pendidikan Indonesia*, 7(2), 113–124. <https://doi.org/10.29210/1202121176>

- Sari, M. Z., Simbolon, M. E., Hendayani, S., Gunawan, A., & Acesta, A. (2025). Karakter guru dalam Aspek Kompetensi Kepribadian pada Proses Pembelajaran di Sekolah Dasar. *Jurnal Moral Kemasyarakatan*, 10(2), 757–767. <https://doi.org/10.21067/jmk.v10i2.11048>
- Setiawan, E., & Ningsih, T. (2025). Kompetensi Sosial Guru dalam Mengembangkan Pembelajaran IPS di Madrasah. *Arzusin*, 5(2), 674–689. <https://doi.org/10.58578/arzusin.v5i2.5372>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2020). 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>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2025). Effective Teacher Professional Development: New Theory and a Meta-Analytic Test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213–254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
- Susatya, E., Mahmudah, F. N., & Budhiasih, R. (2022). Mapping professional competency for teachers' productive arts and culture of vocational school. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 12(1), 21–33. <https://doi.org/10.21831/jpv.v12i1.44830>
- Syah, S. H., Cahyaningtyas, O. S., Astuti, D., Suwarni, S., & Umalihayati, U. (2024). Analisis kompetensi kepribadian guru. *Innovative: Journal of Social Science Research*, 4(1), 8761–8769. <https://doi.org/10.31004/innovative.v4i1.8281>
- Tarigan, B. A., & Komari. (2024). Indonesian Language Training Management on Teacher Competency, Profession, and Social Affairs. *Jurnal Pedagogi Dan Pembelajaran*, 7(1), 102–111. <https://doi.org/10.23887/jp2.v7i1.68437>
- Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences and Humanities Open*, 8(1), 100565. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>
- Wahjusaputri, S., Syarif, S., Handayani, S. P., Ernawati, E., & Nastiti, T. I. (2023). Continuous Professional Development of Teachers Through Teaching Clinics at Muhammadiyah 28 Islamic Elementary School. *Jurnal Prima Edukasia*, 11(1), 30–37. <https://doi.org/10.21831/jpe.v11i1.52470>
- Wenno, I. H., Barus, C. S. A., Dulhasyim, A. B. P., Sopacua, F., Sopacua, V., & Untajana, S. E. (2025). Evaluasi Kinerja Guru Tersertifikasi Dalam Pendekatan Kompetensi Profesional Guru SMP di Maluku Tengah. *Publikasi Pendidikan*, 15(2), 327. <https://doi.org/10.70713/publikan.v15i2.71135>
- Zaqiah, Q. Y., Hasanah, A., Heryati, Y., & Rohmatulloh, R. (2024). The Impact of In-Service Teacher Education Program on Competency Improvement Among Islamic Religious Education Teachers Using Self-Assessment. *Education Sciences*, 14(11), 1–11. <https://doi.org/10.3390/educsci14111257>
- Zultiar, I., Suherman, M. T., & Ashshidiqi, A. (2025). Profil kemampuan komunikasi guru dalam penguatan kompetensi sosial pendidik anak usia dini. *Research and Development Journal of Education*, 11(2), 786–795. <https://doi.org/10.30998/rdje.v11i2.28551>