

BAB II

KAJIAN PUSTAKA

A. Kajian Pustaka

1. Landasan Filosofis

Landasan filosofis dalam disertasi ini mengacu pada landasan filosofis konstruktivisme. Landasan filosofis konstruktivisme menjadi pijakan penting dalam pengembangan kompetensi guru melalui Kelompok Kerja Guru (KKG) di tingkat sekolah dasar (SD). Konstruktivisme berpandangan bahwa pengetahuan tidak diterima secara pasif, tetapi dibangun secara aktif oleh individu melalui interaksi dengan lingkungan dan pengalaman. Teori ini, yang dikemukakan oleh Piaget (1970) dan Vygotsky (1978), menegaskan bahwa pembelajaran bersifat dinamis, di mana individu terus-menerus membangun makna baru berdasarkan pengalaman sebelumnya. Penelitian modern mendukung kerangka ini; misalnya Heliyon (2023) menemukan bahwa lingkungan pembelajaran konstruktivistik meningkatkan motivasi intrinsik dan ekstrinsik serta strategi belajar siswa. Dalam konteks pengembangan kompetensi guru, pendekatan konstruktivisme mendorong guru untuk menjadi pembelajar sepanjang hayat yang terus merefleksikan praktik pengajaran mereka dan membangun kompetensi baru melalui kolaborasi dalam KKG.

Menurut Piaget (1970), pembelajaran adalah proses aktif yang melibatkan asimilasi dan akomodasi untuk menciptakan keseimbangan kognitif. Sementara itu, Vygotsky (1978) menekankan pentingnya interaksi sosial dan konsep zona perkembangan proksimal (ZPD) dalam pembelajaran. Dalam KKG, guru memiliki kesempatan untuk saling berbagi pengalaman, bertukar ide, dan memberikan umpan balik yang konstruktif. Dengan demikian, KKG berfungsi sebagai wadah untuk mendukung perkembangan kompetensi profesional guru melalui pendekatan konstruktivis.

Subroto (2023), berpendapat bahwa pendekatan konstruktivisme dalam KKG memberikan ruang bagi guru untuk mengembangkan keterampilan pedagogik dan profesional secara berkelanjutan. “Dengan memanfaatkan filosofi konstruktivisme, KKG tidak hanya menjadi forum diskusi, tetapi juga tempat di mana guru dapat membangun pengetahuan dan keterampilan yang relevan dengan tantangan di kelas.” Sejalan dengan Rahmani et al (2024) yang menyatakan Kelompok Kerja Guru (KKG) berperan penting dalam meningkatkan kompetensi profesional guru melalui pendekatan konstruktivis. KKG berfungsi sebagai pusat komunitas belajar yang mendorong kolaborasi dan konstruksi pengetahuan di antara guru. Selain itu, KKG menyediakan forum bagi guru untuk berbagi pengalaman, bertukar ide, dan memberikan umpan balik konstruktif. Hal ini sejalan dengan pandangan yang menyatakan bahwa KKG dapat mengembangkan pengetahuan dan wawasan guru dalam penyiapan rencana pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, dan evaluasi (Rahmi et al, 2024).

Dalam praktiknya, filosofi konstruktivisme dalam KKG dapat diwujudkan melalui berbagai kegiatan seperti *lesson study*, refleksi praktik pengajaran, dan pelatihan berbasis proyek. Proses ini mendorong guru untuk menghubungkan teori dengan praktik, memperdalam pemahaman mereka terhadap pendekatan pembelajaran yang efektif, dan menciptakan strategi inovatif untuk meningkatkan kualitas pembelajaran siswa (Rahmani et al, 2024). Dengan demikian, landasan filosofis konstruktivisme tidak hanya memberikan kerangka teoretis bagi KKG, tetapi juga menjadi panduan praktis dalam menciptakan program pelatihan guru yang relevan, kontekstual, dan berorientasi pada pemberdayaan. Konstruktivisme memastikan bahwa proses pengembangan kompetensi guru tidak hanya berlangsung satu arah, tetapi juga interaktif dan transformatif, sehingga menghasilkan perubahan yang signifikan dalam kualitas pembelajaran di sekolah dasar.

Dalam konteks ini, sistem manajemen POAC memberikan kerangka kerja yang jelas dan terstruktur untuk memastikan bahwa setiap tahapan dalam pengelolaan KKG dapat dilaksanakan dengan baik dan membawa dampak positif terhadap pengembangan kompetensi guru. Berdasarkan pemikiran para ahli manajemen, perencanaan (*Planning*) yang matang akan menjadi landasan yang kuat dalam pelaksanaan kegiatan KKG. Organisasi (*Organizing*) yang baik akan memastikan bahwa sumber daya dan peran setiap anggota KKG dikelola dengan efektif, sementara tindakan (*Actuating*) yang tepat akan mendorong partisipasi aktif dan kolaborasi antar guru. Pengendalian (*Controlling*) dalam sistem ini akan memungkinkan evaluasi yang berkelanjutan untuk memastikan bahwa tujuan program tercapai dan memberikan ruang untuk perbaikan di masa depan (Heliyon, 2023).

Pendidikan yang efektif memerlukan manajemen yang terstruktur, seperti sistem POAC, untuk mengoptimalkan pengajaran dan pengembangan guru (Mulyasa, 2017). Robbins & Coulter (2014) menekankan bahwa manajemen yang baik meningkatkan efisiensi dan kualitas hasil pendidikan, sehingga penerapan POAC dalam manajemen KKG relevan untuk meningkatkan kompetensi guru. Pendekatan sistematis ini juga sejalan dengan pandangan Shinkfield & Stufflebeam (2012) yang menyatakan bahwa manajemen pendidikan harus berbasis pada evaluasi yang komprehensif, yang dapat dilakukan dengan menggunakan kerangka POAC untuk memastikan bahwa setiap elemen program dievaluasi dan diperbaiki secara berkelanjutan. Dengan demikian, pendekatan POAC diharapkan mampu memperkuat kompetensi guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur melalui perencanaan yang terarah, pengorganisasian yang efektif, pelaksanaan yang berkesinambungan, serta evaluasi yang berfokus pada peningkatan mutu pembelajaran.

2. Landasan Sistem Nilai

a. Nilai Teologis

Dalam memenuhi berbagai kebutuhan hidupnya, sebagian besar manusia berusaha dalam bekerja dan menjadi profesional. Bekerja menjadi salah satu hal yang penting dalam hidup seseorang. Hal ini sesuai dengan perintah Tuhan yang tertulis dalam Kejadian 2: 15, “Tuhan Allah mengambil manusia itu dan menempatkannya dalam taman Eden untuk mengusahakan dan memelihara taman itu.” Ayat ini menyatakan bahwa manusia harus mengembangkan dan memanfaatkan segala sesuatu yang Tuhan sediakan di Taman Eden. Hal ini termasuk sumber daya alam dan alam itu sendiri, agar semuanya dapat menunjang kehidupan manusia.

Jensen (2006) dalam bukunya *Responsive Labor: A Theology of Work* mendefinisikan kerja sebagai setiap aktivitas yang dilaksanakan dengan penuh rasa kewajiban terhadap diri sendiri, orang lain, komunitasnya atau Allahnya. Sedangkan Volf (1991) menyatakan bahwa kerja adalah aktivitas sosial yang jujur, bertujuan dan secara metodis diarahkan pada tujuan utama membuat produk atau situasi yang dapat memuaskan kebutuhan individu yang bekerja atau rekan kerja atau aktivitas yang dibutuhkan bagi seorang individu untuk memenuhi kebutuhan diri terlepas dari aktivitas itu sendiri. Dalam bekerja diperlukan kemampuan pendukung untuk dapat menjadi profesional dan berdaya saing dengan lingkungan kerja. Sanusi (2017) menegaskan bahwa nilai teologis menjadi ruh penggerak moral dalam setiap aktivitas pendidikan, karena tanpa dasar spiritual, kegiatan manajemen hanya akan bersifat administratif.

Dalam menjalankan misi Kristiani dalam dunia kerja, dedikasi dan kerja keras menjadi hal yang sangat penting. Amsal 22:29 mengatakan bahwa orang yang cakap dalam pekerjaannya akan berdiri di hadapan raja-raja. Ini menekankan pentingnya memberikan yang terbaik dalam setiap tugas yang diberikan, bukan hanya untuk

memenuhi standar perusahaan atau atasan, tetapi juga sebagai bentuk pengabdian kepada Tuhan.

Seorang Kristen dalam dunia kerja juga dipanggil untuk melayani sesama dengan kasih. Matius 22:39 mengajarkan kita untuk mengasihi sesama manusia seperti diri sendiri. Dalam konteks pekerjaan, ini berarti mengutamakan kepentingan orang lain di atas kepentingan diri sendiri, mendengarkan dengan penuh perhatian, dan memberikan bantuan dengan sukacita. Pelayanan ini bisa tercermin dalam bagaimana kita memperlakukan rekan kerja, bagaimana kita menanggapi kebutuhan pelanggan, atau bagaimana kita berkontribusi dalam tim kerja.

Misi dalam dunia kerja Kristiani juga mencakup nilai-nilai moral yang kuat, seperti integritas dan kejujuran. Kolose 3:23-24 mengingatkan kita bahwa apapun yang kita lakukan, kita harus melakukannya dengan segenap hati sebagai untuk Tuhan, bukan hanya untuk manusia. Ini menuntut agar setiap tindakan dan keputusan yang kita buat di tempat kerja didasarkan pada nilai-nilai Kristiani, termasuk transparansi, keadilan, dan keteladanan.

Bentuk profesionalisme dan integritas ini juga dapat diterapkan dalam profesi tenaga pendidik dalam melayani peserta didik yang dipercayakan Tuhan kepada kita. Kegiatan KKG menjadi salah satu bentuk seorang pendidik menjadi profesional. Namun tentunya diperlukan program dan evaluasi KKG yang terarah untuk dapat mencapai tujuan.

Secara garis besar, misi dalam dunia kerja Kristiani bermuara pada pemuliaan Tuhan. 1 Korintus 10:31 mengingatkan bahwa apapun yang kita lakukan, baik makan, minum, atau melakukan pekerjaan, semuanya harus dilakukan untuk kemuliaan Allah. Ini berarti bahwa pekerjaan kita seharusnya tidak hanya tentang mencapai tujuan pribadi atau perusahaan, tetapi juga tentang menjadikan setiap

aspek pekerjaan kita sebagai kesaksian hidup akan kasih dan kebenaran Allah.

b. Nilai Etis

Landasan nilai etis dalam pelaksanaan manajemen pengembangan kompetensi guru melalui Kelompok Kerja Guru (KKG) di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur dengan pendekatan sistem manajemen POAC didasarkan pada prinsip moralitas yang mengedepankan tanggung jawab, keadilan, transparansi, dan akuntabilitas. Menurut Haliza (2024), etika pendidikan menuntut semua pihak yang terlibat untuk menjaga nilai kejujuran dan komitmen dalam setiap proses pengambilan keputusan, pelaksanaan kegiatan, hingga evaluasi. Guru sebagai pendidik memiliki kewajiban moral untuk terus meningkatkan kompetensinya demi terciptanya pendidikan berkualitas yang berdampak pada kemajuan bangsa. Dalam pandangan Sanusi (2017), etika manajemen menjadi “roh organisasi pendidikan yang membedakan antara sekadar efisiensi dan nilai kemanusiaan dalam kerja sama.”

Dalam konteks ini, sistem manajemen POAC memberikan kerangka kerja yang tidak hanya efisien secara operasional tetapi juga menjunjung nilai-nilai etis. Tahap *Planning* misalnya, harus memastikan bahwa setiap perencanaan kegiatan KKG dirancang dengan melibatkan semua pihak secara adil dan terbuka, sebagaimana dinyatakan oleh Robbins dan Coulter (2020), bahwa keberhasilan manajemen memerlukan integritas dan keterbukaan dalam komunikasi. Pada tahap *Organizing*, pengorganisasian sumber daya manusia dan material harus memperhatikan prinsip keadilan untuk memastikan bahwa semua anggota KKG mendapatkan kesempatan yang sama untuk berkontribusi dan berkembang.

Selain itu, dalam tahap *Actuating*, pelaksanaan kegiatan harus mencerminkan nilai-nilai etis seperti tanggung jawab individu dan kolektif. Sebagaimana diungkapkan oleh Abbas (2013), motivasi

dalam pengembangan profesionalisme harus didasarkan pada keinginan intrinsik untuk melayani peserta didik dengan lebih baik, bukan semata-mata karena tuntutan administratif. Tahap *Controlling* memerlukan pengawasan yang transparan dan evaluasi objektif untuk memastikan program berjalan sesuai rencana dan tujuan yang disepakati. Proses ini mencakup pemantauan berkala, identifikasi potensi masalah, dan penyesuaian strategi jika diperlukan. Selain itu, penting untuk menjaga komunikasi yang baik dan rasa hormat terhadap semua pihak yang terlibat, sehingga evaluasi tidak hanya menjadi alat penilaian, tetapi juga mendorong kolaborasi dan perbaikan berkelanjutan.

c. Nilai Estetis

Dalam pendidikan, nilai estetis mencakup aspek keindahan, harmoni, dan kreativitas yang muncul dari proses pembelajaran serta pengembangan kompetensi guru. Sistem manajemen POAC memberikan kerangka yang tidak hanya efektif tetapi juga berpotensi menanamkan estetika dalam pelaksanaan Kelompok Kerja Guru (KKG). Estetika di sini dimaknai sebagai keindahan yang tercermin dalam kolaborasi, pemecahan masalah yang kreatif, dan proses pembelajaran yang menginspirasi. Keindahan dalam pengelolaan pendidikan, menurut Harjali (2019), dapat ditemukan pada proses interaksi yang harmonis dan penciptaan lingkungan pembelajaran yang kondusif, sehingga mendukung pengembangan potensi manusia secara utuh. Sanusi (2017) menyatakan bahwa keindahan dalam proses kerja akan melahirkan rasa cinta terhadap profesi dan meningkatkan semangat kolaborasi.

Pada tahap *Planning*, nilai estetis muncul dalam perumusan visi yang menggugah semangat dan memberikan arah yang jelas. Dalam *Organizing*, estetika terwujud dalam harmoni peran dan tanggung jawab yang mendukung kerja sama. Tahap *Actuating* memanifestasikan keindahan dalam tindakan yang inovatif, kreatif,

dan penuh semangat. Sementara pada tahap *Controlling*, nilai estetis tercermin dalam evaluasi yang dilakukan secara transparan dan berorientasi pada perbaikan berkelanjutan.

Pendapat ini selaras dengan pandangan Haliza (2024), yang menekankan pentingnya membangun budaya organisasi pendidikan yang menghargai nilai-nilai estetika sebagai bagian dari pengembangan profesionalisme. Dengan mengintegrasikan nilai estetis dalam manajemen POAC, KKG dapat menjadi ruang yang tidak hanya meningkatkan kompetensi profesional, tetapi juga menciptakan suasana belajar yang bermakna dan menyenangkan bagi guru.

d. Nilai Logis

Landasan nilai logis dalam penelitian tentang Manajemen Pengembangan Kompetensi guru Melalui Kelompok Kerja Guru dengan pendekatan POAC berakar pada pemahaman rasionalitas dan kejelasan proses dalam manajemen pendidikan. Logika dalam pendekatan POAC menawarkan struktur yang terorganisasi, memungkinkan pelaksanaan program secara efisien dan sesuai tujuan. Menurut Terry et al (2010), sistem manajemen yang baik memastikan bahwa setiap langkah perencanaan dan implementasi didasarkan pada analisis rasional, sehingga mengurangi risiko kesalahan dalam pelaksanaan program. Sanusi (2017) berpendapat bahwa pendidikan yang bermutu adalah hasil dari pemikiran logis dan sistematis yang disertai refleksi dan evaluasi berkelanjutan.

Pada tahap *Planning*, logika diterapkan dengan mengidentifikasi kebutuhan pengembangan kompetensi guru secara sistematis berdasarkan data dan fakta yang relevan. Tahap *Organizing* menggunakan prinsip-prinsip logis dalam pengelompokan tugas dan pengalokasian sumber daya untuk menciptakan struktur kerja yang efisien. Dalam *Actuating*, pelaksanaan kegiatan didorong oleh arahan yang jelas dan strategi berbasis bukti untuk mencapai hasil optimal.

Terakhir, tahap *Controlling* mengintegrasikan evaluasi berbasis data untuk menilai keberhasilan program dan mendukung keputusan yang terukur.

Pendekatan ini sejalan dengan pandangan Robbins dan Coulter (2016), yang menekankan bahwa pengelolaan pendidikan yang logis harus berbasis analisis kebutuhan dan realitas organisasi, sehingga menghasilkan solusi yang efektif dan relevan. Dengan mengadopsi nilai logis dalam pendekatan POAC, penelitian ini memastikan bahwa pengembangan kompetensi guru melalui KKG tidak hanya dilakukan secara sistematis, tetapi juga menghasilkan dampak yang nyata terhadap peningkatan kualitas pendidikan.

e. Nilai Fisik-fisiologis

Landasan nilai fisik-fisiologis dalam manajemen pengembangan kompetensi guru melalui sistem manajemen POAC mencakup perhatian terhadap aspek fisik dan kesejahteraan fisiologis guru yang terlibat dalam Kelompok Kerja Guru (KKG). Kegiatan KKG menuntut kesiapan fisik, lingkungan yang mendukung, serta pemenuhan kebutuhan dasar seperti kenyamanan ruang kerja, kelengkapan fasilitas, dan alokasi waktu yang tidak membebani. Sebagaimana dinyatakan oleh Maslow (1943) dalam teorinya tentang hierarki kebutuhan, aspek fisiologis adalah dasar utama untuk mendukung kinerja seseorang. Guru yang merasa nyaman secara fisik cenderung lebih mampu fokus pada pengembangan kompetensi profesional. Sanusi (2017) menekankan pentingnya keseimbangan antara kebutuhan jasmani dan rohani agar tenaga pendidik mampu berfungsi secara produktif dan sehat.

Pada tahap *Planning*, perhatian terhadap kebutuhan fisik-fisiologis guru diwujudkan melalui perencanaan fasilitas yang sesuai, seperti ruang diskusi yang memadai, alat pendukung, dan akses materi. Tahap *Organizing* melibatkan pembagian tugas yang tidak membebani secara fisik, sehingga guru dapat menjalankan peran tanpa

tekanan yang berlebihan. Dalam *Actuating*, kegiatan pelatihan dan pengembangan dirancang agar memperhatikan ritme kerja guru, menghindari kelelahan fisik. Tahap *Controlling* memastikan evaluasi terhadap kondisi fisik-fisiologis selama kegiatan berlangsung, sehingga program berjalan dengan optimal dan berkelanjutan.

Pendekatan ini didukung oleh Steers dan Rhodes (1978) dalam karyanya *motivation and work behavior* (dalam Burton et al, 2002), yang menekankan pentingnya keseimbangan antara tuntutan kerja dan kondisi fisik individu dalam mendukung produktivitas dan keberhasilan program. Dengan demikian, landasan nilai fisik-fisiologis memberikan dasar yang kuat untuk menciptakan program KKG yang tidak hanya efektif secara manajerial tetapi juga memperhatikan kesejahteraan guru.

f. Nilai Teleologis

Landasan nilai teleologis dalam manajemen pengembangan kompetensi guru melalui Kelompok Kerja Guru (KKG) di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur berfokus pada tujuan akhir yang ingin dicapai, yaitu peningkatan kompetensi dan kualitas guru secara berkelanjutan. Pendekatan teleologis menilai keberhasilan program berdasarkan manfaat yang dihasilkan, terutama dalam mendukung guru menjalankan perannya sebagai pendidik profesional yang memenuhi standar pedagogik, sosial, personal, dan profesional. Sanusi (2017) menyebut nilai ini sebagai arah akhir dari seluruh tindakan pendidikan yang bermakna, yakni melahirkan manusia berdaya guna dan berkepribadian luhur.

Dalam konteks sistem manajemen POAC, nilai teleologis memberikan arahan untuk memastikan bahwa semua tahap manajemen dirancang dan dilaksanakan dengan mempertimbangkan dampak dan hasil akhir yang diinginkan. Pada tahap *Planning*, tujuan utama dirumuskan untuk menciptakan program pengembangan yang relevan dengan kebutuhan guru dan tantangan pendidikan masa kini.

Pada tahap *Organizing*, sumber daya dikelola agar mendukung tercapainya tujuan dengan efisiensi dan efektivitas. Tahap *Actuating* memfokuskan pelaksanaan program secara konkret yang selaras dengan visi pengembangan kompetensi guru, sedangkan tahap *Controlling* memastikan bahwa hasil dari program sesuai dengan tujuan yang ditetapkan, baik dalam jangka pendek maupun panjang.

Pendekatan ini sejalan dengan pandangan Aristotle yang menekankan bahwa setiap tindakan harus diarahkan pada tujuan akhir yang baik (*telos*), serta konsep tujuan utilitarian oleh Mill (1863), yang menilai tindakan berdasarkan manfaat terbesar yang dapat dicapai oleh semua pihak yang terlibat. Dalam konteks pendidikan, nilai teleologis menempatkan kualitas hasil pembelajaran dan keberlanjutan kompetensi guru sebagai indikator utama keberhasilan program.

3. Landasan Teoritis

a. Pengertian Manajemen

Kata manajemen berasal dari bahasa Inggris yaitu *manage* yang artinya mengatur. Pengaturan biasanya berkaitan dengan proses dan fungsi manajemen yang mempunyai tujuan tertentu. Menurut Arikunto (2009:4) manajemen (pengelolaan) pendidikan adalah suatu kegiatan atau rangkaian kegiatan yang berupa proses pengelolaan atau usaha kerjasama sekelompok manusia yang tergabung dalam organisasi pendidikan, untuk mencapai tujuan pendidikan yang telah ditetapkan sebelumnya agar efektif dan efisien.

Sedangkan menurut Afandi (2018:34) mendefinisikan manajemen adalah proses perencanaan, pengorganisasian, pengarahan, dan pengawasan usaha-usaha para anggota organisasi dan penggunaan sumber daya-sumberdaya organisasi lainnya agar mencapai tujuan organisasi yang telah ditetapkan. Pengertian yang lain tentang manajemen disampaikan oleh Ramdan & Sufyani (2019) manajemen adalah suatu ilmu yang mempelajari tentang pengelolaan

sumber daya organisasi secara efektif dan efisien dalam rangka mencapai tujuan melalui proses perencanaan, pengorganisasian, pengarahan, dan pengawasan.

Manajemen dalam arti luas adalah perencanaan, pelaksanaan, dan pengawasan (P3) sumber daya organisasi untuk mencapai tujuan secara efektif dan efisien. Berdasarkan pendapat-pendapat tersebut diatas dapat dikatakan bahwa manajemen adalah sebuah proses untuk mengelola atau mengatur yang diawali dengan perencanaan, pengorganisasian, pengarahan, dan pengawasan yang dilakukan oleh kelompok ataupun individu dalam rangka untuk mencapai tujuan yang diinginkan agar lebih efektif dan efisien.

Grand teori manajemen menurut Terry (1958) mendefinisikan manajemen sebagai pencapaian tujuan yang telah ditetapkan melalui upaya bersama dengan memanfaatkan orang lain. Untuk menentukan serta mencapai tujuan-tujuan yang telah ditetapkan melalui pemanfaatan sumber daya manusia dan sumber daya lainnya.” (Terry, 1958; dikutip dalam Wijayanti & Wicaksana, 2023). Terry menguraikan manajemen dalam empat fungsi utama, yaitu *Planning*, *Organizing*, *Actuating*, dan *Controlling* (POAC). Menurut Terry, manajemen merupakan suatu proses khas yang terdiri dari empat fungsi utama, yaitu *Planning* (perencanaan), *Organizing* (pengorganisasian), *Actuating* (penggerakan), dan *Controlling* (pengendalian), yang secara umum dikenal dengan singkatan POAC. Keempat fungsi ini saling berkaitan dan membentuk satu kesatuan yang utuh dalam mencapai tujuan organisasi secara efektif dan efisien. *Planning* adalah langkah awal yang melibatkan penetapan tujuan serta penyusunan strategi untuk mencapainya. Selanjutnya, *Organizing* dilakukan dengan menyusun struktur organisasi, menetapkan pembagian tugas, serta penempatan sumber daya secara tepat. Fungsi *Actuating* berperan dalam menggerakkan dan memotivasi anggota organisasi agar melaksanakan tugas sesuai dengan rencana yang telah

ditetapkan. Terakhir, fungsi *Controlling* bertujuan untuk mengawasi jalannya proses, mengevaluasi hasil kerja, dan melakukan tindakan korektif bila terjadi penyimpangan.

Pendekatan POAC yang dikemukakan oleh George R. Terry merupakan kerangka teoritis yang komprehensif dalam memahami dan mengelola proses manajerial secara sistematis. Pendekatan ini tidak hanya relevan dalam konteks manajemen umum, tetapi juga sangat aplikatif dalam berbagai bidang, termasuk manajemen pendidikan. Melalui fungsi perencanaan, organisasi dapat merumuskan tujuan dan strategi operasional secara tepat; melalui pengorganisasian, sumber daya dapat dialokasikan dan ditata secara optimal; melalui pergerakan, individu dalam organisasi didorong untuk bekerja secara produktif melalui motivasi dan kepemimpinan; dan melalui fungsi pengendalian, pelaksanaan program dapat dievaluasi dan disesuaikan agar selaras dengan tujuan yang telah ditetapkan. Penerapan POAC memungkinkan terciptanya sistem kerja yang lebih efektif, efisien, dan adaptif terhadap dinamika lingkungan organisasi.

Berdasarkan hal tersebut, peneliti memandang bahwa pendekatan POAC memiliki relevansi teoritis dan praktis yang kuat terhadap fokus kajian dalam penelitian ini. Oleh karena itu, teori POAC dijadikan sebagai *grand theory* yang mendasari kerangka berpikir dan analisis data dalam penelitian ini, terutama dalam mengkaji proses manajerial yang berkaitan dengan perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan evaluasi program dalam kegiatan KKG.

b. Fungsi Manajemen POAC

Fungsi manajemen yang banyak dikenal oleh masyarakat pada umumnya ada empat (4) fungsi manajemen yang sering orang menyebutnya “POAC” yaitu fungsi perencanaan (*Planning*), fungsi pengorganisasian (*Organizing*), fungsi pengarahan dan implementasi

(*Actuating*), dan fungsi pengendalian (*Controlling*). Terry dalam bukunya *Principles of Management* (dalam Sukarna, 2011: 10) membagi empat fungsi dasar manajemen, yaitu *Planning* (Perencanaan), *Organizing* (Pengorganisasian), *Actuating* (Pelaksanaan) dan *Controlling* (Pengawasan). Keempat fungsi manajemen ini dapat dijelaskan sebagai berikut:

1) *Planning* (perencanaan)

George R. Terry dalam bukunya *Principles of Management* (dalam Sukarna, 2011:10) mengemukakan bahwa perencanaan adalah proses memilih dan menghubungkan fakta-fakta serta menyusun dan menggunakan perkiraan atau asumsi tentang masa depan untuk menggambarkan dan merumuskan kegiatan yang diperlukan guna mencapai hasil yang diinginkan. Pandangan ini sejalan dengan Arikunto (2009:4) yang menegaskan bahwa perencanaan program pendidikan harus didasarkan pada identifikasi kebutuhan nyata serta tujuan institusi agar program yang dilaksanakan memiliki landasan yang jelas dan terukur. Selanjutnya, Arikunto mendefinisikan manajemen pendidikan sebagai rangkaian kegiatan berupa proses kerja sama sekelompok manusia dalam organisasi pendidikan untuk mencapai tujuan pendidikan yang telah ditetapkan secara efektif dan efisien. Sejalan dengan itu, Terry (1958) mendefinisikan manajemen sebagai upaya pencapaian tujuan yang telah ditetapkan melalui kerja sama dan pemanfaatan sumber daya manusia secara optimal.

2) *Organizing* (Pengorganisasian)

Pengorganisasian merupakan bentuk hubungan antaranggotanya dalam penetapan tugas dan pembagian peran. George R. Terry dalam bukunya *Principles of Management* (dalam Sukarna, 2011:38) mendefinisikan organizing sebagai penentuan, pengelompokkan, dan penyusunan berbagai kegiatan

yang diperlukan untuk mencapai tujuan; penempatan orang-orang pada kegiatan tersebut; penyediaan faktor-faktor fisik yang sesuai bagi keperluan kerja; serta penetapan hubungan wewenang yang dilimpahkan kepada setiap orang dalam pelaksanaan kegiatan yang diharapkan. Lebih lanjut, Terry (dikutip dalam Sukarna, 2011:46) mengemukakan asas-asas pengorganisasian yang meliputi: (1) *The Objective* atau penetapan tujuan; (2) *Departmentation* atau pembagian kerja; (3) *Assign the Personnel* atau penempatan tenaga kerja; (4) *Authority and Responsibility* atau wewenang dan tanggung jawab; dan (5) *Delegation of Authority* atau pelimpahan wewenang.

Pandangan ini sejalan dengan Arikunto (2009) yang menegaskan bahwa pengelolaan pendidikan yang efektif menuntut keseimbangan antara struktur yang jelas dengan fleksibilitas pelaksanaan. Temuan tersebut juga mendukung konsep *Professional Learning Community* (PLC) yang dikemukakan DuFour dkk. (2006), yaitu bahwa pembelajaran kolektif guru akan lebih efektif apabila peran, tanggung jawab, dan agenda kerja kolaboratif dirancang secara jelas sehingga waktu yang tersedia fokus pada peningkatan hasil belajar siswa. Selaras dengan Robbins dan Coulter (2012), pembagian dan perincian tugas yang jelas memungkinkan organisasi pendidikan mencapai efektivitas lebih tinggi karena setiap individu memahami perannya dalam mencapai tujuan bersama. Begitu pula Hoy dan Miskel (2013) menekankan bahwa organisasi sekolah sebagai sistem sosial harus mempertimbangkan budaya organisasi dan karakteristik sumber daya manusia agar tercapai keseimbangan antara partisipasi dan profesionalisme.

3) *Actuating* (Pelaksanaan/Penggerakan)

Keberhasilan pencapaian tujuan organisasi sangat bergantung pada sejauh mana seluruh anggota bergerak secara

aktif dan selaras. George R. Terry dalam *Principles of Management* (dalam Sukarna, 2011:82) mendefinisikan penggerakan sebagai upaya membangkitkan dan mendorong semua anggota kelompok agar berkehendak dan berusaha keras mencapai tujuan dengan ikhlas, selaras dengan perencanaan serta usaha-usaha pengorganisasian dari pihak pimpinan. Dengan demikian, tercapainya tujuan tidak hanya ditentukan oleh *planning* dan *organizing* yang baik, tetapi juga oleh penggerakan (*actuating*) dan pengawasan (*controlling*). Perencanaan dan pengorganisasian menjadi landasan yang kuat bagi penggerakan yang terarah ke sasaran, sedangkan penggerakan tanpa perencanaan tidak akan efektif karena justru dalam perencanaan ditetapkan tujuan, anggaran, standar, metode kerja, prosedur, dan program (Sukarna, 2011:82–83).

Pandangan ini diperkuat oleh DuFour dkk. (2006) yang menyatakan bahwa pembelajaran kolektif guru akan lebih efektif bila agenda kerja kolaboratif dirancang jelas dan fokus pada peningkatan hasil belajar siswa. Sejalan dengan itu, Joyce & Showers (2002) menegaskan bahwa pengembangan profesional guru paling berdampak ketika memadukan demonstrasi praktik, latihan langsung, umpan balik, dan tindak lanjut. Hoy dan Miskel (2013) juga menyatakan bahwa organisasi sekolah sebagai sistem sosial menuntut keseimbangan antara struktur formal dan fleksibilitas budaya organisasi agar perubahan dapat berlangsung berkelanjutan. Dukungan ahli lain seperti Stigler & Hiebert (1999) (dikutip dalam Wijayanti & Wicaksana, 2023) tentang *lesson study* menunjukkan bahwa pembelajaran guru yang berulang, berbasis refleksi, dan diikuti tindakan nyata menghasilkan perubahan signifikan pada praktik mengajar. Pendekatan kombinatorik ini selaras dengan prinsip pembelajaran orang dewasa (andragogi) Knowles (1990) yang menekankan

pentingnya pengalaman langsung, relevansi, dan tanggung jawab mandiri sebagai faktor keberhasilan pengembangan profesional guru.

4) *Controlling* (pengawasan)

Pengendalian merupakan proses yang terencana untuk memastikan setiap pekerjaan dilaksanakan sesuai dengan rencana yang telah ditetapkan. Terry (dikutip dalam Sukarna, 2011:110) mendefinisikan pengawasan sebagai proses penentuan apa yang harus dicapai (standar), memantau apa yang sedang dilakukan (pelaksanaan), menilai hasil pelaksanaan, dan melakukan perbaikan bila diperlukan agar pelaksanaan selaras dengan standar. Lebih lanjut, Terry (dalam Sukarna, 2011:116) merinci empat langkah proses pengawasan, yaitu: (1) menentukan standar atau dasar pengawasan (*determining the standard or basis for control*), (2) mengukur pelaksanaan (*measuring the performance*), (3) membandingkan pelaksanaan dengan standar dan mengidentifikasi perbedaan bila ada (*comparing performance with the standard and ascertaining the difference*), serta (4) memperbaiki penyimpangan melalui tindakan korektif yang tepat (*correcting the deviation by means of remedial action*).

Temuan ini sejalan dengan konsep manajemen pendidikan berbasis mutu Edward Sallis (2014) yang menekankan bahwa pengendalian dalam organisasi pendidikan harus menyentuh dua dimensi utama, yakni kepatuhan terhadap prosedur (*compliance*) dan perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*). Arikunto (2019) dalam *Dasar-Dasar Supervisi Pendidikan* juga menegaskan bahwa pengawasan tidak boleh berhenti pada monitoring administratif, melainkan harus dilanjutkan dengan refleksi bersama untuk merancang perbaikan sesuai kebutuhan guru dan tuntutan pembelajaran abad ke-21. Sejalan dengan itu, Mulyasa (2021) menekankan pentingnya keseimbangan antara

sistem pengendalian formal dan fleksibilitas yang memberi ruang kreativitas guru, sehingga *controlling* tidak hanya berfungsi mengawasi proses, tetapi juga memfasilitasi guru untuk berkembang, berinovasi, dan berkolaborasi melalui evaluasi mandiri (*self-evaluation*) dan evaluasi sejawat (*peer evaluation*) secara berkelanjutan. Bahkan, Fullan (2016) dalam *The New Meaning of Educational Change* menekankan bahwa keberhasilan pengembangan profesional guru akan lebih berkelanjutan jika sistem pengendalian bersifat partisipatif, memanfaatkan data, serta diarahkan pada perbaikan praktik pembelajaran, bukan sekadar kepatuhan administratif.

Keberhasilan fungsi manajemen dalam sebuah lembaga atau organisasi sangat ditentukan oleh sejauh mana seluruh komponen fungsi manajemen dapat dijalankan secara terpadu dan berkesinambungan. Ketidakseimbangan atau tidak berfungsinya salah satu aspek manajemen akan memengaruhi kinerja keseluruhan organisasi dan berpotensi menghambat pencapaian tujuan secara efektif dan efisien (Mulyasa, 2021). Hal ini juga berlaku dalam konteks manajemen Kelompok Kerja Guru (KKG), di mana penerapan fungsi *Planning*, *Organizing*, *Actuating*, dan *Controlling* (POAC) menjadi sangat penting dalam mendukung peningkatan kompetensi profesional guru.

Fungsi perencanaan berperan dalam merumuskan program kerja KKG yang terarah, berbasis kebutuhan, dan berorientasi pada pengembangan kapasitas guru. Pengorganisasian memungkinkan pembagian peran dan tugas yang jelas di antara anggota KKG, sehingga kolaborasi berjalan lebih sistematis. Fungsi pelaksanaan atau penggerakan mendorong partisipasi aktif, motivasi, serta kepemimpinan yang mendukung terlaksananya program peningkatan kompetensi secara optimal. Sedangkan pengawasan dan evaluasi memastikan bahwa seluruh program yang dijalankan sesuai dengan

tujuan, serta menjadi dasar untuk perbaikan berkelanjutan. Dengan demikian, penerapan fungsi-fungsi manajemen POAC dalam KKG sangat relevan dan strategis dalam menciptakan proses peningkatan kompetensi guru yang terstruktur, terukur, dan berkelanjutan (Siagian, 2012)

4. Evaluasi program

a. Pengertian Evaluasi Program

Secara harfiah kata evaluasi berasal dari bahasa inggris *evaluation*, yang berarti penilaian. Salah satu definisi yang dikemukakan ahli penelitian dan evaluasi Mehrens & Lehmann (2023) bahwa evaluasi adalah proses perencanaan, pengumpulan, dan penyediaan informasi yang dibutuhkan untuk membuat alternatif keputusan. Proses ini melibatkan penggambaran detail dari objek evaluasi, yang bisa berupa program, kebijakan, atau kegiatan tertentu, dan penilaian terhadap manfaat serta nilainya berdasarkan kriteria yang telah ditentukan. Tujuan dari proses ini adalah untuk memberikan pemahaman yang jelas tentang efektivitas dan kontribusi objek evaluasi terhadap tujuan yang ingin dicapai.

Basir et al, (2024) yang menyatakan bahwa,

Evaluasi adalah proses pengumpulan data deskriptif, informatif, dan prediktif yang dilaksanakan secara sistematis untuk memberikan arah kebijakan guna perbaikan. Evaluasi merupakan proses yang melibatkan penilaian dan pengambilan keputusan yang didasarkan pada berbagai observasi dan informasi yang dikumpulkan. Selain itu, hasil evaluasi juga dipengaruhi oleh latar belakang, pengalaman, dan pelatihan dari evaluator yang melakukan penilaian.

Menurut Arifin (2019) menjelaskan bahwa evaluasi merupakan suatu proses, bukan produk. Maksudnya, proses untuk menentukan nilai dan arti, proses pemberian pertimbangan dan proses untuk membuat keputusan. Proses tersebut tentu dilakukan secara sistematis, berkelanjutan, terencana, dan sesuai dengan prosedur dan aturan yang berlaku dalam evaluasi, baik aturan formal yang sudah ditetapkan

maupun aturan konseptual, dimana setiap proses atau kegiatan evaluasi harus ada kriteria. Tanpa kriteria, maka proses atau kegiatan tersebut bukanlah evaluasi (Arifin, 2019). Dengan demikian dalam arti sempit evaluasi merupakan proses untuk menentukan nilai, sedangkan dalam arti luas, evaluasi adalah proses atau kegiatan sistematis dan berkelanjutan untuk menggambarkan atau menentukan mutu (nilai dan arti) daripada sesuatu, berdasarkan pertimbangan (judgment) dan kriteria tertentu untuk membuat suatu keputusan.

Dalam praktik, penggunaan istilah evaluasi ini sering rancu dengan istilah pengukuran dan penilaian. Kenyataan seperti ini dapat dipahami, mengingat ketiga istilah itu memang saling kait mengkait sehingga sulit dibedakan. Berhubung dengan itu, Greenier et al (2024:16) menyatakan bahwa:

“Measurements, assessments and evaluation are hierarchical. The comparison of observation with the criteria is a measurement, the interpretation and description of the evidence is an assessment and the judgement of the value or implication of the behavior is an evaluation.”

Dari kutipan tersebut dapat dipahami bahwa pengukuran, penilaian, dan evaluasi bersifat hierarki. Evaluasi didahului dengan penilaian (*assessment*), sedangkan penilaian didahului dengan pengukuran. Pengukuran diartikan sebagai kegiatan membandingkan hasil pengamatan dengan kriteria, penilaian merupakan kegiatan menafsirkan dan mendeskripsikan hasil pengukuran, sedangkan evaluasi merupakan penetapan nilai atau implikasi dari perilaku. Magdalena (2020) berpendapat, membedakan istilah evaluasi ke dalam 3 hal yaitu tes, pengukuran, dan penilaian. Pendapat ini menunjukkan bahwa dalam konteks evaluasi program pengembangan kompetensi guru melalui KKG, pendekatan evaluasi sebaiknya tidak hanya terpaku pada aspek kuantitatif seperti kehadiran atau skor tes, tetapi juga perlu menekankan dimensi reflektif, proses pembelajaran, dan dampak terhadap praktik mengajar. Evaluasi yang menyeluruh

akan memberikan gambaran lebih utuh tentang kualitas program dan dapat digunakan sebagai dasar pengambilan keputusan yang lebih tepat dalam pengembangan program KKG ke depan.

Stufflebeam & Coryn (2014) menyatakan bahwa evaluasi program adalah proses sistematis yang dirancang untuk menyediakan informasi yang relevan, valid, dan andal kepada pengambil keputusan. Evaluasi ini bertujuan untuk mendukung perencanaan, pelaksanaan, dan peningkatan program, dengan mempertimbangkan masukan dari berbagai pemangku kepentingan. Dalam pendekatan mereka, evaluasi tidak hanya melihat hasil akhir tetapi juga proses, konteks, dan masukan, sehingga dapat memberikan panduan yang komprehensif bagi pembuat kebijakan untuk mengambil keputusan yang lebih tepat.

Dengan demikian dapat dijelaskan bahwa evaluasi program adalah suatu proses atau kegiatan ilmiah yang dilakukan secara berkelanjutan dan menyeluruh sebagai upaya pengendalian, penjaminan, dan penetapan mutu (nilai dan arti) suatu program, berdasarkan kriteria dan pertimbangan tertentu untuk membuat suatu keputusan dan pertanggungjawaban dalam melaksanakan program.

b. Tujuan dan Manfaat Evaluasi Program

Evaluasi merupakan bagian integral dari setiap proses manajerial dan pelaksanaan program. Arikunto (2009) menyatakan bahwa secara sadar maupun tidak, setiap individu dalam kesehariannya sebenarnya telah melakukan aktivitas evaluasi, baik dalam konteks pribadi maupun profesional. Evaluasi memiliki tujuan utama untuk memperoleh informasi yang akurat, objektif, dan relevan mengenai suatu program. Informasi tersebut mencakup aspek proses pelaksanaan, hasil atau dampak yang dicapai, efisiensi penggunaan sumber daya, serta pemanfaatan hasil evaluasi itu sendiri. Widoyoko (2009) menambahkan bahwa hasil evaluasi digunakan tidak hanya untuk menilai keberlanjutan sebuah program apakah perlu dilanjutkan, diperbaiki, atau dihentikan tetapi juga menjadi dasar

penting dalam penyusunan program selanjutnya dan perumusan kebijakan yang berkaitan. Dengan demikian, evaluasi berperan sebagai alat kontrol sekaligus dasar perencanaan strategis. Melalui kegiatan evaluasi, seorang evaluator dapat mengidentifikasi sejauh mana tujuan program telah tercapai, serta mengevaluasi bagian-bagian dari komponen dan subkomponen program yang belum terlaksana sesuai rencana. Evaluasi juga membantu mengungkap faktor-faktor penyebab keterlambatan atau kegagalan, sehingga dapat diberikan intervensi yang tepat dan terarah pada siklus program berikutnya.

Informasi yang diperoleh dari kegiatan evaluasi sangat bermanfaat bagi pengambilan keputusan dan kebijakan lanjutan dari program, karena dari masukan hasil evaluasi program itulah para pengambilan keputusan akan menentukan tindak lanjut dari program yang sedang atau telah dilaksanakan. Wujud dari hasil evaluasi adalah sebuah rekomendasi dari evaluator untuk pengambilan keputusan (*decision maker*).

Menurut Arikunto (2009) menjelaskan bahwa ada empat kemungkinan kebijakan yang dapat dilakukan berdasarkan hasil evaluasi pelaksanaan program, yaitu:

- 1) Menghentikan program, karena dipandang bahwa program tersebut tidak dapat terlaksana sebagaimana diharapkan;
- 2) Merevisi program, karena ada bagian-bagian yang kurang sesuai dengan harapan (terdapat kesalahan tetapi hanya sedikit);
- 3) Melanjutkan program, karena pelaksanaan program menunjukkan bahwa segala sesuatu dengan harapan dan memberikan hasil yang bermanfaat; dan
- 4) Menyebarluaskan program (melaksanakan program-program di tempat lain atau mengulangi lagi program di lain waktu), karena program tersebut berhasil dengan baik maka sangat baik jika dilaksanakan lagi di tempat dan waktu yang lain.

Sekolah sebagai lembaga pendidikan memiliki tanggung jawab untuk mengomunikasikan efektivitas program pembelajarannya kepada orang tua peserta didik maupun masyarakat luas. Salah satu cara untuk memenuhi tanggung jawab tersebut adalah melalui pelaksanaan evaluasi program pembelajaran secara sistematis dan berkelanjutan. Hasil evaluasi berfungsi sebagai bentuk akuntabilitas publik, sehingga masyarakat dapat menilai sejauh mana program pembelajaran di sekolah berjalan secara efektif dan relevan. Selain itu, transparansi hasil evaluasi juga mendorong keterlibatan publik dalam memberikan dukungan terhadap peningkatan mutu pembelajaran. Informasi yang diperoleh dari evaluasi program tidak hanya bermanfaat untuk memberikan gambaran pencapaian hasil belajar, tetapi juga memainkan peran penting dalam seluruh tahapan manajemen pendidikan di sekolah. Mulai dari proses perencanaan, pelaksanaan, hingga tahap revisi dan pengembangan program, data evaluatif yang akurat mampu menjadi dasar pengambilan keputusan yang strategis. Dengan demikian, hasil evaluasi dapat digunakan untuk menentukan arah kelanjutan program pembelajaran, menyusun program baru yang lebih adaptif, maupun melakukan modifikasi terhadap program yang telah berjalan agar lebih sesuai dengan kebutuhan peserta didik dan konteks satuan pendidikan. Oleh karena itu, evaluasi yang dilakukan secara menyeluruh dan obyektif menjadi landasan penting bagi pengembangan mutu pendidikan yang berkelanjutan.

Kementerian Pendidikan Nasional (2010) telah menetapkan kriteria keberhasilan kegiatan KKG yang termaktub dalam rambu-rambu pengembangan KKG, indikator keberhasilan berjalannya program kegiatan KKG adalah sebagai berikut:

- 1) Terwujudnya peningkatan mutu pelayanan pembelajaran yang mendidik, menyenangkan, dan bermakna bagi siswa;

- 2) Terjadinya saling tukar pengalaman dan umpan balik antar guru anggota KKG atau MGMP;
- 3) Meningkatnya pengetahuan, keterampilan, sikap, dan kinerja anggota KKG atau MGMP dalam melaksanakan proses pembelajaran yang lebih profesional ditunjukkan dengan perubahan perilaku mengajar yang lebih baik di dalam kelas;
- 4) Meningkatnya mutu pembelajaran di sekolah melalui hasil-hasil kegiatan KKG atau MGMP oleh anggotanya;
- 5) Termanfaatkannya kegiatan KKG atau MGMP bagi guru, siswa, sekolah, KKG atau MGMP, dan pemerintah (pusat, provinsi, dan kabupaten/kota).

Kriteria tersebut menunjukkan bahwa indikator keberhasilan tidak hanya dapat dinilai dari aspek kehadiran atau rutinitas administratif, tetapi juga dari seberapa besar dampak kegiatan KKG terhadap peningkatan kapasitas pedagogik guru dan kualitas pembelajaran di kelas. Dengan demikian, penting bagi setiap kegiatan evaluasi program KKG untuk tidak hanya berorientasi pada pemenuhan indikator formal, tetapi juga menggali lebih dalam aspek substansial seperti kolaborasi antaranggota, refleksi praktik mengajar, serta transformasi pola pikir guru dalam menghadapi tantangan pembelajaran. Peneliti melihat bahwa pemanfaatan indikator dari Kemdiknas tersebut perlu dikontekstualisasikan sesuai dengan kondisi gugus, sehingga hasil evaluasi lebih bermakna dan mampu mendorong perbaikan berkelanjutan.

Berdasarkan kriteria keberhasilan fungsi manajemen POAC, peneliti menggunakan indikator tersebut sebagai acuan untuk membandingkan dengan hasil nyata yang dicapai melalui pelaksanaan program KKG di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur. Melalui analisis ini, peneliti dapat mengevaluasi sejauh mana efektivitas program manajemen KKG dalam meningkatkan kompetensi guru di kedua satuan pendidikan tersebut. Hasil

perbandingan ini menjadi dasar dalam menentukan apakah program KKG yang telah dijalankan layak untuk dilanjutkan, dikembangkan lebih lanjut, atau disempurnakan, agar semakin berdampak positif terhadap peningkatan kualitas kompetensi guru.

c. Model-model Evaluasi

Dalam ilmu evaluasi program pendidikan, terdapat banyak model yang bisa digunakan untuk mengevaluasi suatu program. Berbagai model evaluasi program tersebut, sebagian model berupa rancangan teoritis yang disusun para pakar, sebagian dikembangkan dari pengalaman evaluasi di lapangan dan sebagian lagi berupa konsep, pedoman, dan petunjuk teknis untuk menyelenggarakan evaluasi program. Sudjana (2006) menyebutkan model-model evaluasi program dapat dikelompokkan ke dalam enam kategori berikut:

- 1) Model evaluasi terfokus pada pengambilan keputusan;
- 2) Model evaluasi terhadap unsur-unsur program;
- 3) Model evaluasi terhadap jenis/tipe kegiatan program;
- 4) Model evaluasi terhadap proses pelaksanaan kegiatan program;
- 5) Model evaluasi terhadap pencapaian tujuan program; dan
- 6) Model evaluasi terhadap hasil dan pengaruh program.

Kategori tersebut terfokus pada hasil dan unsur-unsur sistem yang digunakan dalam program sehingga data dapat berguna untuk mengembangkan dan memperbaiki program pada saat program itu sedang berjalan. Sukardi (2021:1) mengatakan bahwa “model evaluasi muncul karena adanya usaha eksplanasi secara kontinu yang diturunkan dari perkembangan pengukuran dan keinginan manusia untuk berusaha menerapkan prinsip-prinsip evaluasi pada cakupan yang lebih komprehensif termasuk pada bidang ilmu pendidikan, perilaku, dan seni”. Sementara itu, Arikunto (2010) membedakan model evaluasi menjadi delapan, diantaranya yaitu:

- 1) *Goal Oriented Evaluation Model*

Model ini dikembangkan oleh Tyler, merupakan model yang muncul paling di awal. Obyek pengamatan dari model ini adalah tujuan dari program yang sudah ditetapkan. Dalam hal ini, sejak awal proses, evaluator memantau tujuan secara terus menerus, apakah sudah dapat dicapai. Dengan kata lain, evaluasi dilaksanakan secara berkesinambungan, untuk mengecek seberapa jauh tujuan tersebut sudah terlaksana di dalam proses pelaksanaan program.

2) *Goal Free Evaluation Model*

Model ini dikembangkan oleh Michael Scriven. Berlawanan dengan model yang pertama, Model *free evaluation model* (evaluasi lepas dari tujuan) justru menoleh dari tujuan. Dalam melaksanakan evaluasi program, evaluator tidak perlu memperhatikan apa yang menjadi tujuan program. Yang perlu diperhatikan evaluator adalah bagaimana kerjanya program, dengan jalan mengidentifikasi penampilan-penampilan yang terjadi, baik hal-hal positif (yang diharapkan) maupun hal-hal negatif (yang tidak diharapkan).

3) *Formatif-Summatif Evaluation Model*

Model ini menunjuk adanya tahapan dan lingkungan obyek yang dievaluasi, yaitu evaluasi yang dilakukan pada waktu program masih berjalan (evaluasi formatif) dan ketika program sudah selesai atau berakhir (evaluasi sumatif). Tujuan evaluasi formatif berbeda dengan tujuan evaluasi sumatif. Tujuan evaluasi formatif adalah untuk mengetahui seberapa jauh program yang dirancang dapat berlangsung, sekaligus mengidentifikasi hambatan yang dihadapi.

4) *Countenance evaluation model*

Model ini dikembangkan oleh Stake. Model ini menekankan pada adanya dua langkah pokok yang terjadi selama proses evaluasi, yaitu deskripsi (*description*) dan pertimbangan

(*judgments*) serta membedakan adanya tiga tahap dalam evaluasi program, yaitu anteseden diartikan sebagai konteks, transaksi yang diartikan sebagai proses, dan keluaran yang diartikan sebagai hasil.

5) *CSE-UCLA Evaluation Model*

CSE merupakan singkatan dari *Center for the Study of Evaluation*, sedangkan UCLA adalah singkatan dari *University of California at Los Angeles*. Model evaluasi CSE-UCLA merupakan salah satu pendekatan yang dirancang untuk mengevaluasi program pendidikan secara komprehensif dan sistematis. Model ini menawarkan kerangka kerja yang terstruktur dengan lima tahapan evaluasi utama, yaitu perencanaan, pengembangan, implementasi, hasil, dan dampak (Divayana, 2017).

6) *Discrepancy Evaluation Model*

Model yang dikembangkan oleh Malcolm Provus ini merupakan model yang menekankan pada pandangan adanya kesenjangan di dalam pelaksanaan program. Evaluasi program yang dilakukan evaluator mengukur besarnya kesenjangan yang ada di setiap komponen. Kesenjangan ini sebetulnya merupakan persyaratan umum bagi semua kegiatan evaluasi, yaitu mengukur adanya perbedaan antara yang seharusnya dicapai dengan yang sudah real dicapai.

7) *CIPP Evaluation Model*

Model ini merupakan model yang paling banyak dikenal dan diterapkan oleh para evaluator. Pendekatan model evaluasi model CIPP (*Context, Input, Process, dan Product*) dikembangkan oleh Stufflebeam di Ohio State University pada tahun 1965 sebagai hasil usahanya mengevaluasi ESEA (*The Elementary and Secondary Education Act*). Pendekatan tersebut didasarkan pada bahwa tujuan paling penting evaluasi bukan

untuk membuktikan, tetapi untuk memperbaiki. Stufflebeam (1971) (dalam Arikunto, 2009) mengatakan evaluasi konteks memberikan informasi tentang kekuatan dan kelemahan sistem total untuk membantu perencanaan tujuan berorientasi perbaikan pada setiap tingkat sistem. Kemudian evaluasi *Input* memberikan informasi tentang kekuatan dan kelemahan strategi alternatif yang dapat dipilih dan disusun untuk pencapaian tujuan yang telah ditentukan. Lalu evaluasi proses memberikan informasi tentang dampak dan kelemahan strategi yang dipilih berdasarkan kondisi pelaksanaan aktual, sehingga strategi atau implementasinya dapat diperkuat. Dan evaluasi produk memberikan informasi untuk menentukan apakah usulan tersebut tercapai dan apakah prosedur perubahan yang telah digunakan untuk mencapainya harus dilanjutkan, dimodifikasi, atau diakhiri. Keempat kata *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product* merupakan sasaran evaluasi, yang tidak lain adalah komponen dari proses sebuah program kegiatan.

Model evaluasi yang digunakan dalam penelitian ini adalah CIPP (*Context*, *Input*, *Process*, *Product*). Pemilihan model ini mempertimbangkan perlunya evaluasi yang komprehensif terhadap program KKG, dengan mencakup empat dimensi utama: relevansi tujuan atau perencanaan program (*Context*), kualitas dan ketersediaan sumber daya serta strategi yang digunakan (*Input*), pelaksanaan kegiatan di lapangan (*Process*), dan capaian akhir dari program yang telah dilaksanakan (*Product*).

5. Evaluasi Program dengan Model CIPP

a. Pengertian dan prinsip dasar model evaluasi CIPP (*Context*, *Input*, *Process*, *Product*)

Model evaluasi CIPP yang paling banyak dikenal dan diterapkan oleh para evaluator. Model CIPP ini dikembangkan oleh Stufflebeam, dkk (1967) (dalam Arikunto & Jabar, 2004) di Ohio State University. CIPP yang merupakan singkatan dari huruf awal

empat buah kata, yaitu: *Context evaluation*: evaluasi terhadap konteks, *Input evaluation*: evaluasi terhadap masukan, *Process evaluation*: evaluasi terhadap proses, dan *Product evaluation*: evaluasi terhadap produk.

1) Evaluasi Konteks (*Context evaluation*)

Evaluasi konteks berfungsi untuk mengidentifikasi dan menilai kebutuhan-kebutuhan mendasar yang menjadi dasar penyusunan suatu program. Seperti yang dikemukakan Nade & Khumairah (2024:34), evaluasi konteks tidak hanya sebatas mendefinisikan konteks, tetapi juga mencakup identifikasi audiens dan kebutuhannya, serta membandingkan maksud program dengan kebutuhan para pemangku kepentingan. Dalam evaluasi konteks, penilaian diarahkan pada landasan dan tujuan program, serta kelayakan lembaga penyelenggara dalam melaksanakan program tersebut. Penilaian ini juga berkaitan dengan pencapaian tujuan peserta setelah mengikuti program pelatihan, yang dapat dilakukan melalui evaluasi misi, tujuan, dan kesesuaian program dengan kebutuhan nyata di lapangan. Pribadi (2016) menegaskan bahwa analisis kebutuhan pelatihan merupakan komponen penting dalam evaluasi konteks, karena memastikan program benar-benar dirancang sesuai dengan permasalahan yang dihadapi peserta. Pandangan ini sejalan dengan Mulyasa (2021) yang menekankan bahwa pengembangan kompetensi guru harus dilakukan secara sistematis dengan memperhatikan konteks, kebutuhan, serta karakteristik masing-masing guru agar terjadi peningkatan yang berkelanjutan. Selaras dengan itu, Joyce & Showers (2002) menambahkan bahwa program pengembangan profesional yang efektif memerlukan dukungan struktural seperti kebijakan dan fasilitas, serta dukungan emosional berupa motivasi, mentoring, dan kolaborasi

agar guru mampu menerapkan hasil pelatihan dalam praktik pembelajaran secara optimal.

2) Evaluasi masukan (*Input evaluation*)

Evaluasi *Input* berfokus pada penilaian aspek perencanaan penyelenggaraan program pelatihan (Pribadi, 2016). Lestari et al. (2024:45) menyatakan bahwa evaluasi masukan mengukur upaya sistem serta strategi dan sumber daya yang digunakan, sehingga hasilnya dapat menjadi pedoman dalam memilih strategi program dan menentukan perubahan yang diperlukan. Pada tahap ini, evaluasi dilakukan dengan menilai rancangan program pelatihan berdasarkan beberapa aspek: (a) karakteristik peserta program; (b) kondisi program, seperti rasio jumlah peserta dengan kebutuhan, kualifikasi akademik, dan kesesuaian kompetensi dengan bidang yang diajarkan; serta (c) ketersediaan kurikulum, perangkat pembelajaran, dan pedoman penyelenggaraan, termasuk sarana dan prasarana pendukung. Temuan ini sejalan dengan pandangan Stufflebeam & Shinkfield (2007) yang menyebutkan bahwa evaluasi *Input* dalam model CIPP bertujuan menilai ketersediaan sumber daya, strategi, dan rencana tindakan yang diperlukan untuk mencapai tujuan program. Pandangan ini juga diperkuat oleh Joyce & Showers (2002) yang menegaskan bahwa pengembangan profesional guru yang efektif tidak hanya bergantung pada pelatihan, tetapi juga pada dukungan sumber daya, sarana, serta kesempatan praktik yang memadai agar hasil pelatihan dapat diimplementasikan secara optimal.

3) Evaluasi Proses (*Process evaluation*)

Stufflebeam (1996, yang dikutip dalam Arifin, 2019:89) menjelaskan bahwa,

“Process evaluation is designed to provide information during the implementation stages of a project or program, which can assist program managers to operate the program according to its design, improve the program design as

effects are indicated under operating conditions, and to make structuring decisions which could not be made during the preparation of the program.”

Evaluasi proses merupakan tahapan untuk menilai implementasi program dengan melihat ketepatan dimensi instruksional dan institusional dalam pelaksanaan seluruh materi program. Komponen evaluasi ini menilai sejauh mana kesesuaian antara kurikulum, jadwal, kompetensi mengajar, dan proses belajar di kelas.

Menurut Zhang et al. (2011) dalam Vatria (2020:65), teknik evaluasi proses mencakup observasi lapangan, wawancara peserta, skala penilaian, kuesioner, analisis catatan, dokumentasi foto, studi kasus peserta, diskusi kelompok terarah, sesi refleksi staf, serta pelacakan pengeluaran. Temuan ini konsisten dengan pandangan Stufflebeam (1996, yang dikutip dalam Arifin, 2019:92) dalam model CIPP yang menegaskan bahwa evaluasi proses harus dilakukan secara berkesinambungan untuk memantau pelaksanaan program, mendeteksi kelemahan sedini mungkin, dan segera melakukan perbaikan. Sejalan dengan itu, Guskey (2002) menegaskan bahwa efektivitas pengembangan profesional guru baru dapat terlihat apabila terdapat dukungan sistematis yang memungkinkan guru menerapkan hasil pelatihan di ruang kelas.

4) Evaluasi Produk (*Product evaluation*)

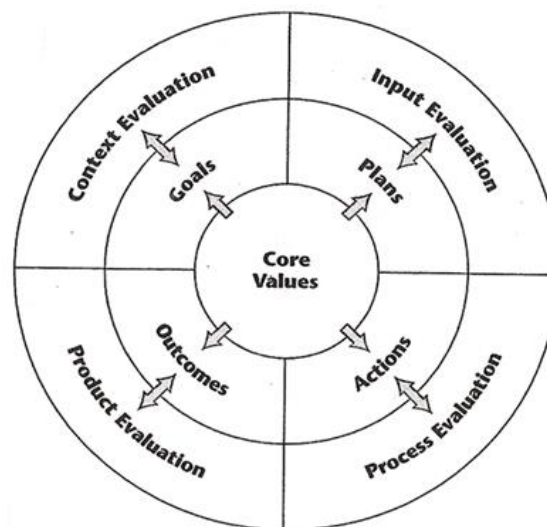
Menurut Pribadi (2016), evaluasi terhadap komponen *output* digunakan untuk mengukur sejauh mana kontribusi yang dapat diberikan oleh peserta setelah mengikuti program pelatihan. Evaluasi ini dilakukan dengan menilai penerapan kompetensi yang telah dilatihkan kepada peserta dalam konteks kerja nyata. Pada tahap ini, penilaian dilakukan secara menyeluruh melalui dua aspek utama: aspek akademis, yang mencakup pemahaman

materi, kemampuan menganalisis dan memecahkan masalah, serta keterampilan komunikasi tertulis dan lisan; dan aspek sikap, yang meliputi prakarsa, disiplin, kerja sama, dan kepemimpinan. Stufflebeam (1996, yang dikutip dalam Arifin, 2019:95) menegaskan bahwa evaluasi produk bertujuan menilai sejauh mana hasil program—baik yang diharapkan maupun yang tidak diharapkan—memberikan nilai dan kegunaan bagi pemangku kepentingan. Pandangan ini sejalan dengan Guskey (2002), yang menekankan bahwa efektivitas pengembangan profesional guru tidak hanya diukur dari penguasaan materi saat pelatihan, tetapi juga dari kemampuan guru mengimplementasikan kompetensi tersebut secara berkelanjutan di kelas.

Model yang digunakan dalam penelitian ini adalah CIPP (*Context, Input, Process, dan Product*), hal ini dikarenakan CIPP memiliki tahapan yang jelas dalam melakukan evaluasi. Menurut Arikunto (2009) evaluasi model CIPP pada garis besarnya melayani empat macam keputusan:

- 1) Perencanaan keputusan yang mempengaruhi pemilihan tujuan umum dan tujuan khusus;
- 2) Keputusan pembentukan atau *structuring*, yang kegiatannya mencakup pemastian strategi optimal dan desain proses untuk mencapai tujuan yang telah diturunkan dari keputusan perencanaan;
- 3) Keputusan implementasi, di mana pada keputusan ini para evaluator mengusahakan sarana-prasarana untuk menghasilkan dan meningkatkan pengambilan keputusan atau eksekusi, rencana, metode, dan strategi yang hendak dipilih, dan
- 4) Keputusan pemutaran yang menentukan, jika suatu program itu diteruskan, diteruskan dengan modifikasi, dan diberhentikan secara total atas dasar kriteria yang ada.

Evaluasi ini difokuskan untuk membandingkan kinerja dari berbagai dimensi program dengan sejumlah kriteria tertentu, untuk akhirnya sampai pada deskripsi dan *judgment* mengenai kekuatan dan kelemahan program yang dievaluasi. Kesesuaian antara standar yang ditetapkan dan implementasinya akan lebih meningkatkan profesionalitas guru sehingga guru memiliki peran dalam meningkatkan mutu pendidikan di sekolah. Dan hal ini tidak dapat dilakukan bila menggunakan model lain.



Gambar 2.1 Fokus Model Evaluasi Program Stufflebeam
Stufflebeam (2001) (dalam Arikunto, 2009)

b. Kriteria evaluasi untuk setiap aspek CIPP dalam konteks peningkatan kompetensi guru dalam KKG

Panduan pengembangan kelompok kerja guru (KKG) disusun untuk mendukung peningkatan kompetensi profesional dan pedagogis guru melalui kegiatan kolaboratif dan berbagi pengetahuan. Melalui penerapan panduan ini, diharapkan KKG dapat berjalan lebih efektif, efisien, dan mampu memberikan dampak positif bagi peningkatan kualitas pendidikan.

1. Standar program

- a. Penyusunan program KKG/MGMP dimulai dari menyusun visi, misi, tujuan, sampai kalender kegiatan.

- b. Program KKG/MGMP diketahui oleh ketua KKKS (kelompok kerja kepala sekolah SD) atau ketua MKKS (musyawarah kerja kepala sekolah) dan disahkan oleh kepala dinas pendidikan kabupaten/ kota.
- c. Program KKG/MGMP terdiri dari program rutin dan program pengembangan.
- d. Program rutin sekurang-kurangnya terdiri dari:
 - 1) Diskusi permasalahan pembelajaran;
 - 2) Penyusunan silabus, program semester, dan rencana program pembelajaran (RPP);
 - 3) Analisis kurikulum;
 - 4) Penyusunan instrumen evaluasi pembelajaran;
 - 5) Pembahasan materi dan pemantapan menghadapi ujian nasional (UN).
- e. Program pengembangan dapat dipilih sekurang-kurangnya tiga dari kegiatan-kegiatan berikut:
 - 1) Penelitian;
 - 2) Penulisan karya tulis ilmiah;
 - 3) Seminar, lokakarya, koloqium (paparan hasil penelitian), dan diskusi panel;
 - 4) Pendidikan dan pelatihan berjenjang (diklat berjenjang);
 - 5) Penerbitan jurnal KKG/MGMP;
 - 6) Penyusunan website KKG/MGMP;
 - 7) Forum KKG/MGMP provinsi;
 - 8) Kompetisi kinerja guru;
 - 9) *Peer coaching* (pelatihan sesama guru menggunakan media ICT);
 - 10) *Lesson study* (kerjasama antar guru untuk memecahkan masalah pembelajaran);
 - 11) *Professional learning community* (komunitas belajar profesional);

12) TIPD (*teachers international professional development*)

kerjasama MGMP internasional;

13) *Global gateway* (kemitraan lintas negara).

2. Standar organisasi

- a. Organisasi KKG dan MGMP terdiri dari: pengurus, anggota, SK pengesahan oleh dinas pendidikan kabupaten/ kota, dan mempunyai AD/ART.
- b. Pengurus KKG dan MGMP terdiri dari: ketua, sekretaris, bendahara, dan bidang, dipilih oleh anggota berdasarkan AD/ART.
- c. Anggota KKG terdiri dari guru kelas, guru agama, dan guru penjaskes di SD/MI yang anggotanya berasal dari 8 – 10 sekolah dan direkrut dengan prosedur tertentu. Untuk daerah terpencil anggotanya berasal dari 3 – 5 sekolah.
- d. Anggota MGMP terdiri dari guru mata pelajaran di SMP/MTs, SMA/MA, SMK/MAK, SLB/MALB. Yang anggotanya berasal dari 8 – 10 sekolah dan direkrut dengan prosedur tertentu. Untuk daerah terpencil anggotanya berasal dari 3 – 5 sekolah.

3. Standar pengelolaan

- a. Pengelolaan keseluruhan program KKG/MGMP menjadi tanggung jawab ketua KKG/MGMP.
- b. Pelaksanaan masing-masing program dilakukan oleh panitia yang dipimpin oleh seorang penanggung jawab berdasarkan surat keputusan ketua KKG/MGMP.
- c. Pelaksanaan masing-masing program berpedoman pada kerangka acuan kerja (KAK) yang disusun oleh pengurus KKG/MGMP.
- d. Panitia membuat proposal kegiatan yang meliputi: perencanaan, pelaksanaan, pembiayaan, dan pelaporan kegiatan.

- e. Pengurus memantau dan mengevaluasi kegiatan.
- 4. Standar sarana dan prasarana
 - a. Sarana dan prasarana yang tersedia di setiap KKG/MGMP sekurang-kurangnya adalah:
 - 1) Ruang/gedung untuk kegiatan KKG/MGMP
 - 2) Komputer
 - 3) Media pembelajaran
 - 4) OHP/LCD proyektor
 - 5) Telepon dan faximile
 - b. Sarana dan prasarana tambahan yang tersedia sekurang-kurangnya terdiri dari tiga daftar berikut:
 - 1) Laboratorium IPA
 - 2) Laboratorium bahasa
 - 3) Laboratorium micro teaching
 - 4) Perpustakaan
 - 5) *Audio visual aids* (AVA)
 - 6) Handycam dan kamera digital
 - 7) Internet
 - 8) Davinet (*digital audio visual network*)
- 5. Standar sumber daya manusia
 - a. Pendidik yang menjadi pembina kegiatan KKG/MGMP harus memiliki kriteria:
 - 1) Memiliki kualifikasi akademik sekurang-kurangnya S1;
 - 2) Memiliki pengalaman mengajar sekurang-kurangnya 10 (sepuluh) tahun;
 - 3) Memiliki keahlian yang relevan dengan materi yang disampaikan.
 - b. Pendidik pada butir 1 dapat terdiri dari:
 - 1) Instruktur
 - 2) Guru inti
 - 3) Pemandu/tutor

- 4) Pengawas
 - 5) Kepala sekolah
 - 6) Widyaiswara
 - 7) Dosen.
 - 8) Pejabat struktural maupun nonstruktural dinas pendidikan provinsi dan kabupaten/kota.
 - 9) Pejabat struktural maupun nonstruktural departemen
 - 10) Tim pengembang (intstruktur terpilih)
6. Standar pembiayaan
- a. Pembiayaan kegiatan KKG/MGMP mencakup sumber dana, penggunaan, dan pertanggungjawaban.
 - b. Sumber dana kegiatan KKG/MGMP dapat terdiri dari:
 - 1) Iuran anggota/sekolah
 - 2) Dinas pendidikan provinsi atau kabupaten/kota
 - 3) Departemen
 - 4) Donatur
 - 5) Unit produksi
 - 6) Hasil kerjasama
 - 7) Masyarakat
 - 8) Sponsor yang tidak mengikat dan sah
 - c. Dana KKG/MGMP hanya dapat digunakan untuk membiayai:
 - 1) Program rutin
 - 2) Program pengembangan
 - d. Pertanggungjawaban keuangan KKG/MGMP mengacu pada sistem pelaporan keuangan sesuai dengan ketentuan yang berlaku
7. Standar penjaminan mutu
- a. Kegiatan KKG/MGMP perlu disertai dengan sistem penjaminan mutu yang akan melihat kesesuaian antara standar dengan pemenuhannya.

- b. Data untuk penjaminan mutu diperoleh dengan melakukan pemantauan dan evaluasi.
- c. Pelaksanaan penjaminan mutu yang meliputi mekanisme pemantauan dan evaluasi serta pelaporannya diatur dalam Anggaran Rumah Tangga (ART).
- d. Laporan meliputi substansi kegiatan dan administrasi disampaikan kepada ketua KKG/MGMP, ketua KKKS/MKKS, dan Kepala Dinas Pendidikan Kabupaten/Kota.

Model CIPP menempati posisi sebagai alat evaluasi yang memperkuat setiap tahap dalam manajemen POAC pada pelaksanaan KKG. *Context* mendukung *Planning* dengan mengidentifikasi kebutuhan guru dan tujuan program. *Input* melengkapi *Organizing* melalui penilaian kelayakan sumber daya, strategi, dan kesiapan pelaksana. *Process* berperan menilai pelaksanaan kegiatan sehingga selaras dengan tahap *Actuating*. Sementara itu, *Product* menjadi bagian dari *Controlling* karena mengevaluasi hasil dan dampak KKG terhadap peningkatan kompetensi guru. Dengan demikian, CIPP tidak berdiri sendiri, tetapi menjadi kerangka evaluatif yang memastikan bahwa setiap langkah POAC berjalan efektif, terarah, dan menghasilkan perbaikan berkelanjutan dalam pengembangan profesional guru.

6. Pengembangan kompetensi guru

a. Definisi dan konsep pengembangan kompetensi guru

Istilah kompetensi guru berkaitan dengan seperangkat pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang harus dimiliki dan dikuasai oleh guru dalam melaksanakan tugasnya secara efektif dan efisien. Kunandar (2014:46) menyebutkan bahwa “kompetensi adalah kondisi, arah, tujuan, dan kualitas suatu keahlian dan kewenangan yang berkaitan dengan mata pencaharian seseorang.” Wijaya (2018) menjelaskan bahwa kompetensi guru berkaitan dengan komitmen

guru untuk terus meningkatkan kemampuan dirinya dan mengembangkan strategi dalam melaksanakan tugas sesuai bidangnya. Sedangkan dalam Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, pasal 1 ayat 4 disebutkan bahwa guru kompeten adalah mereka yang memiliki keahlian, kemahiran, atau kecakapan yang memenuhi standar mutu atau norma tertentu serta memerlukan pendidikan profesi. Pada ayat 7 disebutkan sembilan prinsip kompetensi guru, yaitu:

- 1) Memiliki bakat, minat, panggilan jiwa dan idealisme;
- 2) Memiliki komitmen untuk meningkatkan mutu pendidikan, keimanan, ketakwaan dan akhlak mulia;
- 3) Kualifikasi akademik dan latar belakang pendidikan sesuai dengan bidang tugas;
- 4) Memiliki kompetensi yang diperlukan sesuai dengan bidang tugas;
- 5) Memiliki tanggung jawab atas pelaksanaan tugas keprofesionalan;
- 6) Memperoleh penghasilan yang ditentukan sesuai dengan prestasi kerja;
- 7) Memiliki kesempatan untuk mengembangkan keprofesionalan secara berkelanjutan dengan belajar sepanjang hayat;
- 8) Memiliki jaminan perlindungan hukum dalam melaksanakan tugas keprofesionalan; dan
- 9) Memiliki organisasi yang mempunyai kewenangan mengatur hal-hal yang berkaitan dengan tugas keprofesionalan guru (Nasution, 2021).

Kompetensi guru menyangkut kesesuaian antara kemampuan yang dimiliki dengan kebutuhan tugas yang diemban. Sedarmayanti (2017) menegaskan bahwa kompetensi merupakan pilar penting yang menempatkan birokrasi pada posisi yang sesuai kebutuhan tugas, sebagai mesin efektif dan parameter kecakapan dalam bekerja. Hapizoh et al. (2020) menyebut kompetensi sebagai keahlian (expertise) yang tercermin dari pengetahuan, tanggung jawab atas keputusan, dan penghayatan etika profesi. Fathurrahman et al. (2018)

menambahkan bahwa guru kompeten memiliki visi tepat dan aksi inovatif. Yusutria (2017) menjelaskan kompetensi guru tercermin dalam pelaksanaan tugas dengan keahlian baik dalam materi maupun metode, dan ditunjukkan melalui tanggung jawab atas pengabdianya.

Menurut Warman dan Lorensius (2024:24), “guru yang kompeten adalah orang yang memiliki kemampuan dan keahlian khusus dalam bidang keguruan sehingga ia mampu melaksanakan tugas dan fungsinya secara maksimal.” Guru sebagai tenaga profesional di bidang pendidikan memerlukan persyaratan khusus sebelum mengemban tugasnya, dan harus mengembangkan kemampuan serta keterampilannya secara berkelanjutan. Soedijarto (dalam Ilyas, 2022) menguraikan tujuh kompetensi inti guru:

- 1) Penguasaan disiplin ilmu;
- 2) Penguasaan bahan ajar;
- 3) Pemahaman karakteristik siswa;
- 4) Pengetahuan filsafat dan tujuan pendidikan;
- 5) Penguasaan metode dan model mengajar;
- 6) Prinsip teknologi pembelajaran;
- 7) Kemampuan penilaian dan kepemimpinan dalam pendidikan.

Kompetensi guru dapat dicirikan melalui kepribadian yang matang, penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi, kemampuan membangkitkan motivasi siswa, serta penguasaan berbagai pendekatan pembelajaran mutakhir. Guru kompeten juga mampu mengaitkan kurikulum dengan konteks nyata, memotivasi siswa untuk belajar mandiri, dan menghadirkan pembelajaran yang inovatif, kreatif, dan relevan dengan kebutuhan pendidikan modern.

b. Kriteria kompetensi guru

Guru yang kompeten adalah pendidik yang tidak hanya memiliki kemampuan mengajar, tetapi juga memiliki pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang mendukung keberhasilan pelaksanaan tugasnya secara efektif dan efisien. Menurut Undang-Undang

Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 pasal 1 ayat 4 tentang Guru dan Dosen, guru yang kompeten adalah guru yang telah memiliki sertifikasi profesi yang diakui oleh pemerintah sebagai bukti penguasaan kompetensi yang dipersyaratkan. Guru yang kompeten harus mampu menjalankan tugasnya dengan penguasaan kompetensi tinggi, menunjukkan dedikasi, serta memiliki komitmen terhadap peningkatan kualitas pendidikan.

Hanafiah et al. (2022) mengungkapkan bahwa guru yang kompeten harus memenuhi beberapa persyaratan, meliputi:

- 1) Memiliki bakat sebagai guru;
- 2) Memiliki keahlian sebagai guru;
- 3) Memiliki keahlian yang baik dan terintegrasi;
- 4) Memiliki mental yang sehat;
- 5) Berbadan sehat;
- 6) Memiliki pengalaman dan pengetahuan yang luas;
- 7) Guru adalah manusia berjiwa pancasila; dan
- 8) Guru adalah seorang warga negara yang baik.

Beberapa kriteria yang menjadi indikator kompetensi guru telah diidentifikasi oleh berbagai ahli dan kebijakan pendidikan:

1) Kompetensi Pedagogik

Secara etimologis kata pedagogi berasal dari kata bahasa Yunani, *paedos* dan *agagos* (*paedos* = anak dan *agage* = mengantar atau membimbing) karena itu pedagogi berarti membimbing anak. Tugas membimbing ini melekat dalam tugas seorang pendidik. Oleh sebab itu, pedagogi berarti segala usaha yang dilakukan oleh pendidik untuk membimbing anak muda menjadi manusia yang dewasa dan matang (Turmuzi & Wahidaturrahmi, 2021).

Kompetensi pedagogik merupakan kemampuan teknis dalam menjalankan tugas sebagai pendidik, pengajar dan pembimbing. Kompetensi pedagogik merupakan kemampuan

guru yang berkenaan dengan pemahaman terhadap peserta didik dan pengelolaan pembelajaran yang mendidik dan dialogis. Secara substantif, kompetensi ini mencakup kemampuan pemahaman terhadap peserta didik, perancangan dan pelaksanaan pembelajaran, evaluasi hasil belajar, serta pengembangan peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimilikinya.

Kompetensi pedagogik yaitu kemampuan seorang guru dalam mengelola proses pembelajaran peserta didik. Selain itu kemampuan pedagogik juga ditunjukkan dalam membantu, membimbing dan memimpin peserta didik. Selain itu, dalam kompetensi ini seorang guru harus mampu:

- a) Menguasai karakteristik peserta didik dari aspek fisik, moral, sosial, kultural, emosional, dan intelektual.
- b) Menguasai teori belajar dan prinsip-prinsip pembelajaran yang mendidik.
- c) Mengembangkan kurikulum yang terkait dengan mata pelajaran/bidang pengembangan yang diampu.
- d) Menyelenggarakan pembelajaran yang mendidik.
- e) Memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi untuk kepentingan pembelajaran.
- f) Memfasilitasi pengembangan potensi peserta didik untuk mengaktualisasi berbagai potensi yang dimiliki.
- g) Berkomunikasi secara efektif, empatik, dan santun dengan peserta didik.
- h) Menyelenggarakan penilaian dan evaluasi untuk kepentingan pembelajaran.
- i) Melakukan tindakan reflektif untuk meningkatkan kualitas pembelajaran (Somantri, 2021).

Lebih lanjut dalam Permendiknas nomor 16 tahun 2007 tentang Standar Pendidik dan Kependidikan dikemukakan bahwa

kompetensi pedagogik merupakan kemampuan guru dalam pengelolaan pembelajaran siswa yang sekurang-kurangnya meliputi hal-hal sebagai berikut:

- a) Pemahaman wawasan atau landasan kependidikan (kemampuan mengelola pembelajaran);
- b) Pemahaman terhadap peserta didik;
- c) Perancangan pembelajaran;
- d) Pelaksanaan pembelajaran yang mendidik dan dialogis;
- e) Pemanfaatan teknologi pembelajaran;
- f) Evaluasi hasil belajar;
- g) Pengembangan peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimilikinya.

2) Kompetensi Kepribadian

Kompetensi kepribadian merupakan kemampuan personal yang mencerminkan kepribadian yang mantap, stabil, dewasa, arif dan wibawa, menjadi teladan bagi peserta didik, dan berakhlak mulia. Kepribadian guru sangat kuat pengaruhnya terhadap tugasnya sebagai pendidik. Kewibawaan guru ada dalam kepribadiannya. Sulit bagi guru mendidik peserta didik untuk disiplin kalau guru yang bersangkutan tidak disiplin. Peserta didik akan menggugu dan meniru gurunya sehingga apa yang dikatakan oleh guru seharusnya sama dengan tindakannya. Guru yang jujur dan tulus dalam menjalankan tugasnya sebagai pendidik berbeda dengan guru yang mengajar karena tidak ada pekerjaan lain. Peserta didik dengan mudah membaca hal tersebut.

Menurut Permendiknas nomor 16 tahun 2007, Kemampuan dalam standar kompetensi ini mencakup lima kompetensi utama yakni:

- a) Bertindak sesuai dengan norma agama, hukum, sosial dan kebudayaan nasional Indonesia.

- b) Menampilkan diri sebagai pribadi yang jujur, berakhlak mulia dan teladan bagi peserta didik dan masyarakat.
 - c) Menampilkan diri sebagai pribadi yang mantap, stabil, dewasa, arif dan berwibawa.
 - d) Menunjukkan etos kerja, tanggung jawab yang tinggi serta bangga menjadi guru, dan rasa percaya diri.
 - e) Menjunjung tinggi kode etik profesi guru
- 3) Kompetensi Profesional

Kompetensi profesional merupakan kemampuan yang berkenaan dengan penguasaan materi pembelajaran bidang studi secara luas dan mendalam, yang mencakup penguasaan substansi isi materi kurikulum mata pelajaran di sekolah dan substansi keilmuan yang menaungi materi kurikulum tersebut, serta menambah wawasan keilmuan sebagai guru.

Kompetensi guru profesional menurut pakar pendidikan seperti Soediarso, sebagai seorang guru agar mampu menganalisis, mendiagnosis dan memprognosis situasi pendidikan. Guru yang memiliki kompetensi profesional perlu menguasai, antara lain: disiplin ilmu pengetahuan sebagai sumber bahan pelajaran, bahan ajar yang diajarkan, pengetahuan tentang karakteristik siswa, pengetahuan tentang filsafat dan tujuan pendidikan, pengetahuan serta penguasaan metode dan model mengajar, penguasaan terhadap prinsip-prinsip teknologi pembelajaran dan pengetahuan terhadap penilaian serta mampu merencanakan, memimpin guna kelancaran proses pendidikan.

Karakteristik guru yang dinilai kompetensi secara profesional adalah mampu mengembangkan tanggung jawab dengan baik, mampu melaksanakan peran dan fungsinya dengan baik, mampu bekerja untuk mewujudkan tujuan pendidikan sekolah, mampu melaksanakan peran dan fungsinya dalam pembelajaran dalam kelas (Mulyasa, 2023).

4) Kompetensi Sosial

Kompetensi sosial berkenaan dengan kemampuan pendidik sebagai bagian dari masyarakat untuk berkomunikasi dan bergaul secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, tenaga kependidikan, orang tua/wali peserta didik, dan masyarakat sekitar. Selanjutnya pengertian lain, terdapat kriteria lain kompetensi yang harus dimiliki oleh setiap guru. Dalam konteks ini seorang guru harus mampu:

- a) Bersikap inklusif, bertindak objektif serta tidak diskriminatif, karena pertimbangan jenis kelamin, agama, ras, kondisi fisik, latar belakang keluarga dan status sosial ekonomi.
- b) Berkomunikasi secara efektif, simpatik, dan santun dengan sesama pendidik, tenaga kependidikan, orang tua dan masyarakat.
- c) Beradaptasi ditempat bertugas di seluruh wilayah Republik Indonesia.
- d) Berkomunikasi dengan komunitas profesi sendiri dan profesi lain secara lisan dan tulisan atau bentuk lain

Guru merupakan makhluk sosial, yang dalam kehidupannya tidak bisa terlepas dari kehidupan sosial masyarakat dan lingkungannya. Oleh karena itu guru dituntut memiliki kompetensi sosial memadai, terutama dalam kaitannya dengan pendidikan, yang tidak terbatas pada pembelajaran di sekolah tetapi juga pendidikan yang terjadi dan berlangsung di masyarakat. Dengan demikian guru diharapkan dapat memfungsikan dirinya sebagai makhluk sosial di masyarakat dan lingkungannya, sehingga mampu berkomunikasi dan bergaul secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, tenaga kependidikan, orang tua dan wali peserta didik serta masyarakat sekitar (Mulyasa, 2023). Dari standar kompetensi di atas dapat disimpulkan bahwa guru harus memiliki kemampuan untuk

menguasai kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial dan kompetensi profesional.

c. Urgensi dan manfaat pengembangan kompetensi bagi guru

Pengembangan kompetensi guru adalah salah satu faktor penting dalam upaya peningkatan kualitas pendidikan. Guru yang profesional memiliki kemampuan untuk mendesain dan melaksanakan pembelajaran yang efektif, menyesuaikan metode dengan kebutuhan peserta didik, dan berorientasi pada pencapaian kompetensi yang optimal. Menurut berbagai ahli, pengembangan kompetensi guru tidak hanya berdampak pada peningkatan keterampilan teknis, tetapi juga mempengaruhi komitmen, motivasi, dan praktik pengajaran yang lebih berkualitas (Somantri, 2021).

Sebelum mengkaji urgensi pengembangan kompetensi guru, penting untuk memahami konsep profesionalisme itu sendiri. Risdiany (2021) menyatakan bahwa kompetensi guru melibatkan keterampilan pedagogik, pemahaman terhadap karakteristik siswa, serta komitmen terhadap etika pendidikan. Indriawati et al (2023) menambahkan bahwa profesionalisme ini mencakup kombinasi dari pengetahuan akademis, keterampilan pengajaran, dan kemampuan adaptasi metode yang sejalan dengan perkembangan zaman dan kebutuhan siswa yang beragam. Berdasarkan kajian tersebut, dapat disimpulkan bahwa pengembangan kompetensi guru menjadi kebutuhan mendesak agar guru mampu menjalankan peran secara optimal. Hal ini diperlukan agar guru tidak hanya menguasai pengetahuan dan keterampilan, tetapi juga mampu beradaptasi dengan dinamika pendidikan dan kebutuhan peserta didik yang semakin kompleks.

Pengembangan kompetensi guru sangat penting dan memiliki beragam alasan kuat. Menurut Rasilah et al (2021), pengembangan profesional guru dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran di kelas, karena guru yang terus memperbarui pengetahuan akan lebih

mampu mengadaptasi materi dan metode pengajaran sesuai kebutuhan siswa. Hammond et al (2017) juga menekankan bahwa pengembangan ini membantu guru dalam mengasah kompetensi pedagogik, yang meliputi pemahaman terhadap cara siswa belajar serta desain pembelajaran yang efektif. Selain itu, kompetensi guru juga berperan dalam penguatan keterampilan profesional yang memungkinkan guru mengelola kelas dengan baik serta memberikan umpan balik yang konstruktif.

Saerang et al (2023) menyatakan bahwa kompetensi guru adalah pilar utama dalam mencapai tujuan pendidikan nasional, yang di dalamnya terdapat fokus pada pembentukan karakter, keterampilan berpikir kritis, serta pengembangan potensi individu siswa. Manfaat dari pengembangan kompetensi guru terlihat nyata dalam berbagai aspek, termasuk peningkatan kompetensi pedagogik dan sosial. Roehrig (2023) mengungkapkan bahwa dengan mengikuti program pengembangan, guru dapat meningkatkan kemampuan dalam berinteraksi dengan siswa, mengelola dinamika kelas, serta membangun hubungan positif dengan peserta didik. dapat dipahami bahwa penguatan kompetensi guru memiliki peran strategis dalam mendukung pencapaian tujuan pendidikan nasional. Pengembangan kompetensi tidak hanya berdampak pada peningkatan kualitas pembelajaran, tetapi juga pada kemampuan guru dalam membina karakter, mengelola kelas secara efektif, serta menciptakan lingkungan belajar yang kondusif bagi pengembangan potensi siswa.

Pengembangan kompetensi guru juga berpengaruh dalam meningkatkan motivasi dan komitmen guru. Menurut Chaipidech et al (2022), pengembangan profesional tidak hanya meningkatkan keterampilan mengajar, tetapi juga memupuk motivasi dan komitmen guru untuk terus belajar dan berinovasi dalam proses pembelajaran. Manfaat lain dari pengembangan diri bagi guru adalah mengurangi tingkat stres dan burnout. Schein (2018) menjelaskan bahwa guru

yang secara aktif berpartisipasi dalam program pengembangan diri cenderung lebih terampil dalam mengelola beban kerja dan menghadapi berbagai tantangan di kelas. Kemampuan ini berkontribusi signifikan dalam menekan risiko stres dan kelelahan yang kerap dialami tenaga pendidik, sehingga mendukung kesejahteraan dan keberlanjutan profesional mereka.

Selain itu, pengembangan profesional guru terbukti meningkatkan hasil belajar siswa. Woulfin & Jones (2021) menunjukkan bahwa siswa yang diajar oleh guru yang terlibat dalam pengembangan profesional cenderung memiliki pencapaian yang lebih baik karena mereka mendapat pembelajaran dari guru yang menguasai strategi pengajaran yang efektif dan relevan. Wijaya (2018) menambahkan bahwa guru yang terlibat dalam pengembangan profesional lebih termotivasi untuk berinovasi dan mengembangkan metode pembelajaran yang kreatif, yang pada akhirnya dapat menumbuhkan minat belajar siswa.

d. Bentuk-bentuk pengembangan kompetensi guru

Pengembangan kompetensi guru merupakan upaya penting untuk memastikan bahwa pendidik tetap kompeten dan relevan dalam perannya untuk menghadapi tantangan pendidikan yang terus berkembang. Ada berbagai bentuk pengembangan kompetensi guru yang telah diidentifikasi dalam literatur pendidikan, masing-masing memiliki karakteristik dan tujuan yang spesifik. Berikut adalah beberapa bentuk utama pengembangan kompetensi guru:

1) Pendidikan dan Pelatihan Berkelanjutan

Pendidikan dan pelatihan berkelanjutan merupakan salah satu bentuk pengembangan kompetensi yang paling umum dan formal. Ini termasuk program pelatihan, seminar, lokakarya, dan kursus singkat yang dirancang untuk memperbarui atau meningkatkan keterampilan dan pengetahuan guru dalam bidang tertentu. Pelatihan ini biasanya difokuskan pada penguasaan

materi pelajaran, metodologi pengajaran, penggunaan teknologi dalam pendidikan, serta pengembangan keterampilan manajerial dan kepemimpinan. Menurut penelitian, pelatihan berkelanjutan yang relevan dan terstruktur dapat secara signifikan meningkatkan kualitas pengajaran dan hasil belajar siswa (Solechan, 2023).

2) Pengembangan Profesional Berbasis Sekolah

Pengembangan profesional berbasis sekolah (*School-Based Professional Development*) melibatkan guru dalam kegiatan peningkatan profesional yang terjadi di lingkungan sekolah mereka sendiri. Bentuk ini mencakup kegiatan seperti kelompok kerja guru (KKG), *lesson study*, mentoring, dan *coaching*. Kegiatan ini memungkinkan guru untuk bekerja sama dalam tim, berbagi pengalaman, mengobservasi praktik mengajar rekan sejawat, dan menerima umpan balik langsung. Pengembangan profesional berbasis sekolah sering kali lebih relevan karena terkait langsung dengan konteks pengajaran dan lingkungan spesifik guru (Hammond & McLaughlin, 1995).

3) Kolaborasi dan Jaringan Profesional

Kolaborasi antar guru dan pembentukan jaringan profesional juga merupakan bentuk pengembangan yang penting. Ini bisa melibatkan komunitas belajar profesional (*Professional Learning Communities/PLCs*), forum diskusi, konferensi, dan jaringan online. Dalam setting ini, guru dapat berbagi praktik terbaik, membahas tantangan yang dihadapi, dan menemukan solusi bersama. Kolaborasi dan jaringan ini memungkinkan pertukaran ide dan inovasi yang dapat diimplementasikan dalam praktik pengajaran sehari-hari (Sutanto, 2024).

4) Pengembangan Profesional Mandiri

Guru juga dapat mengembangkan diri secara mandiri melalui studi lanjut, membaca literatur, penelitian tindakan kelas,

dan refleksi pribadi terhadap praktik mengajar. Bentuk pengembangan ini menekankan pada inisiatif pribadi guru untuk meningkatkan pengetahuan dan keterampilannya. Guru yang terlibat dalam penelitian tindakan kelas, misalnya, dapat mengidentifikasi masalah spesifik di kelas mereka, menerapkan strategi baru, dan mengevaluasi efektivitasnya. Proses ini membantu guru menjadi lebih reflektif dan responsif terhadap kebutuhan siswa (Cochran & Lytle, 1999).

5) Sertifikasi dan Kualifikasi Tambahan

Meningkatkan kualifikasi formal melalui program sertifikasi atau memperoleh gelar lanjutan juga merupakan bagian dari pengembangan profesional guru. Sertifikasi tambahan di bidang pendidikan tertentu, seperti pendidikan inklusif atau pendidikan teknologi, memberikan guru kompetensi yang diakui secara formal. Gelar lanjutan, seperti magister atau doktor dalam bidang pendidikan, tidak hanya meningkatkan pengetahuan dan keterampilan, tetapi juga membuka peluang untuk karier di bidang pendidikan yang lebih luas, seperti administrasi atau penelitian.

Dari pemaparan di atas, dapat disimpulkan bahwa pengembangan kompetensi guru adalah proses berkelanjutan yang bertujuan untuk meningkatkan kualitas pengajaran dan pembelajaran. Beberapa indikator utama yang mencerminkan pengembangan kompetensi guru meliputi kompetensi pedagogik, kompetensi profesional, kompetensi kepribadian, dan kompetensi sosial. Sintesis dari berbagai pendapat menunjukkan bahwa keempat kompetensi tersebut saling terkait dan tidak dapat dipisahkan, karena secara bersama-sama membentuk profil guru yang mampu mengelola pembelajaran secara efektif, menjalin hubungan positif dengan peserta didik dan lingkungan sekolah, serta terus beradaptasi dengan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan tuntutan masyarakat.

7. Hakikat Kelompok Kerja Guru (KKG) sebagai Sarana Pengembangan kompetensi

a. Pengertian KKG

Kelompok Kerja Guru (KKG) merupakan wadah atau forum kegiatan profesional bagi para guru Sekolah Dasar/ Madrasah Ibtidaiyah di tingkat gugus atau kecamatan yang terdiri dari beberapa sekolah (PMPTK, 2008). Kelompok Kerja Guru (KKG) adalah wadah kegiatan profesional bagi guru SD/MI/SDLB di tingkat kecamatan yang terdiri dari sejumlah guru dari sejumlah sekolah (Kementerian Pendidikan Nasional, 2010). Menurut Mulyasa (2023:114),

“Kelompok Kerja Guru (KKG) adalah forum komunikasi kerja guru, dari guru, oleh guru, dan untuk guru. Forum ini memiliki tugas dan fungsi untuk membahas masalah-masalah yang dihadapi dalam pembelajaran dengan menciptakan iklim yang kondusif agar para guru dapat berekreasi didalamnya.”

Menurut Azmi (2016) menjelaskan bahwa kelompok kerja guru merupakan wadah yang banyak memiliki manfaat diantaranya sebagai tempat menampung dan memecahkan masalah yang dihadapi guru dalam kegiatan belajar mengajar, diskusi, contoh mengajar, demonstrasi penggunaan dan pembuatan alat peraga. Menurut Depdikbud, kelompok kerja guru merupakan wadah pertemuan profesional guru sekolah dasar yang bersifat aktif, kompak dan akrab dalam membahas berbagai masalah profesional kependidikan dengan prinsip dari guru, oleh guru, dan untuk guru dalam rangka pelaksanaan tugas (Asmarani, 2014). Pembentukan kelompok kerja guru berangkat dari kesadaran bahwa guru sebagai profesi dalam meningkatkan kualitas sumberdaya manusia perlu terus-menerus berusaha meningkatkan kemampuannya dalam melaksanakan pendidikan dan memberikan layanan terhadap peserta didik disekolah maupun diluar sekolah.

Sebelum rencana pemerintah untuk melakukan perubahan dan menyederhanakan struktur kurikulum dilakukan, guru sekolah dasar

sedikitnya harus menguasai delapan mata pelajaran baik dari segi materi maupun manajemen pembelajaran, sehingga hal ini sering menjadi beban berat bagi guru sebagai pelaksana pendidikan dalam memberikan layanan profesional. Padahal untuk melaksanakan pembelajaran yang efektif dan menyenangkan seperti yang ditetapkan dalam standar nasional pendidikan, guru harus memodifikasi penguasaan dan penyampaian materi yang baik agar proses pembelajaran berhasil dan berdaya guna. Untuk kepentingan tersebut, dikalangan guru sekolah dasar muncul kelompok kerja guru (KKG) yang semula belum terorganisasi, tetapi sesuai dengan kebutuhan guru dan berbagai permasalahan yang dihadapi dalam pembelajaran, forum ini menjadi wadah yang paling efektif bagi para guru yang memanfaatkannya, dan kemudian dalam perkembangannya kelompok kerja guru ini menjadi salah satu bagian dari sistem pembinaan profesional yang dianjurkan dan sekaligus dibina oleh kementerian pendidikan dan kebudayaan (Mulyasa, 2023).

Salah satu sistem pembinaan profesional guru sesuai dengan keputusan Dirjen Dikdasmen melalui keputusan No. 079/C/Kep/I/1993, tanggal 7 April 1993 menetapkan bahwa pedoman pelaksanaan sistem pembinaan profesionalitas guru melalui KKG (Kelompok Kerja Guru) bidang studi di SD sebagai wahana peningkatan kompetensi dan profesionalitas guru SD (Supriyadi et al, 2023). Dengan adanya pedoman ini, diharapkan dapat tercipta lingkungan belajar yang lebih efektif dan inovatif, yang tidak hanya meningkatkan kompetensi guru tetapi juga berdampak positif pada kualitas pembelajaran dan hasil belajar siswa. Keputusan ini menegaskan komitmen pemerintah dalam mendukung upaya peningkatan kualitas pendidikan nasional melalui pengembangan profesionalitas tenaga pendidik.

KKG merupakan pengembangan keprofesian secara horisontal, dimana KKG memiliki tugas dan fungsi dalam meningkatkan

kemampuan guru sebagai tenaga kependidikan yang berhubungan dengan silabus, rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP), pengembangan bahan ajar, pendayagunaan media dan sumber belajar, penilaian, pelaksanaan bimbingan serta diskusi mencari alternatif penyelesaian berbagai masalah dan penetapan kegiatan. Kelompok kerja guru (KKG) merupakan salah satu alternatif pengembangan keprofesian berkelanjutan bagi guru sekolah dasar. Meskipun belum diberdayakan secara optimal. Sedangkan KKG dalam pelaksanaannya, sekurangnya dipandu oleh guru, kepala sekolah, pengawas, widyaiswara, atau dosen yang karena kompetensinya menjadi pemandu atau fasilitator dalam kegiatan di KKG.

b. Peran Kelompok Kerja Guru (KKG)

Peran Kelompok Kerja guru (KKG) dalam konteks Kegiatan Kelompok Kerja guru (KKG) dapat dikatakan sebagai berikut (Suryadi, 2018):

- 1) *Reformator* dalam *classroom reform* terutama dalam reorientasi pembelajaran efektif. Kata *reformator* (reformasi) yang berarti perubahan atau pembaharuan. KKG berperan aktif dalam melakukan perubahan pada proses pembelajaran, terutama dalam menciptakan pembelajaran aktif dan kreatif, menyenangkan sesuai dengan standar proses pendidikan.
- 2) Mediator dalam pengembangan dan peningkatan kompetensi guru terutama dalam pengembangan kurikulum dan sistem pengujian. Sebagai mediator KKG bertugas sebagai media pengembangan dan peningkatan kompetensi guru, khususnya dalam pengembangan kurikulum dan pengujiannya. Seiring dengan perkembangan teknologi guru tidak hanya dituntut untuk menguasai pembelajaran saja namun juga organisasi yang mewadahi guru sebagai penunjang kebutuhannya.
- 3) *Supporting agency* dalam inovasi manajemen kelas dan manajemen sekolah, merupakan peran KKG dalam mewadahi

guru agar dapat melakukan berbagai inovasi pembelajaran di kelas dan manajemen sekolah yang berkaitan dengan pembaharuan pada sekolah.

- 4) *Collaborator* terhadap unit terkait dan organisasi profesi yang relevan. Melakukan kolaborasi unit terkait dengan pendidikan, karena kegiatan yang dilakukan oleh organisasi tidak dapat lepas dari standar pendidikan yang ditetapkan pemerintah (Asiaah, 2016). Dan tidak hanya sebatas dengan organisasi internal saja, perpaduan dengan organisasi pendukung juga diperlukan.
- 5) *Evaluator* dan *developer school reform* dalam konteks MPMBS. Melakukan evaluasi dan mengembangkan reformasi sekolah dalam manajemen berbasis Sekolah (MBS), hal ini bertujuan agar guru dapat memberdayakan dan mengembangkan potensi yang ada di setiap sekolahnya sehingga penerapan pendidikan dapat maksimal, termasuk implementasi kurikulum.
- 6) *Clinical* dan akademik supervisor dengan pendekatan penilaian appraisal. KKG yang merupakan organisasi penunjang, mengarahkan guru sehingga dapat memenuhi tugas keguruannya dengan maksimal, tidak lepas dari peran KKG sebagai supervisor, melakukan pendekatan penilaian, dan pendekatan yang berkaitan dengan situasi maupun kondisi dilapangan (Taniredja, 2013).

Sesuai dengan Undang-Undang Republik Indonesia No. 14 Tahun 2005 tentang guru dan dosen pada bab 1 pasal 24 dijelaskan bahwa organisasi profesi guru mempunyai kewenangan:

- 1) Menetapkan dan menegakan kode etik guru.
- 2) Memberikan bantuan hukum kepada guru.
- 3) Memberikan perlindungan profesi guru.
- 4) Melakukan pembinaan dan pengembangan profesi guru.
- 5) Memajukan pendidikan nasional.

Peserta KKG mempunyai tugas untuk merumuskan dan memecahkan berbagai masalah yang dihadapi di sekolah dalam

peningkatan layanan kepada peserta didik. Berbagai permasalahan tersebut biasanya berkaitan dengan pembelajaran, diagnostik kesulitan belajar, permasalahan yang berhubungan dengan komite sekolah, orang tua peserta didik, dan dengan masyarakat pada umumnya (Mulyasa, 2023).

c. Fungsi dan Tujuan KKG

Kelompok Kerja Guru (KKG) merupakan salah satu wadah penting dalam upaya meningkatkan profesionalisme dan kompetensi guru di Indonesia. Dibentuk sebagai forum diskusi dan pembelajaran kolektif, KKG berfungsi sebagai sarana bagi guru-guru untuk saling berbagi pengetahuan, pengalaman, dan keterampilan yang relevan dengan tugas mereka sebagai pendidik.

Mulyasa (2023: 143) juga menambahkan bahwa “forum Kelompok Kerja Guru (KKG) memiliki tugas dan fungsi melakukan peningkatan kemampuan guru sebagai tenaga kependidikan yang berhubungan dengan silabus, Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), pengembangan bahan ajar, pendayagunaan media dan sumber belajar, penilaian, pelaksanaan bimbingan serta diskusi mencari alternatif penyelesaian berbagai masalah dan penetapan kegiatan.”

Al Rasyid (2015) menyatakan bahwa fungsi KKG antara lain yaitu:

- 1) KKG sebagai tempat pembahasan dan pemecahan masalah bagi guru yang mengalami kesulitan dalam kegiatan pembelajaran;
- 2) KKG sebagai wadah kegiatan para guru yang tergabung dalam satu gugus yang ingin meningkatkan profesionalnya secara bersama-sama;
- 3) KKG sebagai tempat penyebaran informasi tentang pembaharuan pendidikan khususnya yang berkaitan dengan usaha peningkatan hasil belajar;

- 4) KKG sebagai pusat kegiatan praktek pembuatan alat peraga, penggunaan perpustakaan serta perolehan berbagai keterampilan mengajar maupun pengembangan administrasi administrasi kelas.

Sejalan dengan Juwairiyah & Ashari (2023) menerangkan bahwa fungsi KKG antara lain:

- 1) KKG dijadikan sebagai ajang silaturahmi guru-guru;
- 2) KKG menyediakan berbagai informasi kedinasan yang dibutuhkan anggotanya;
- 3) KKG menyediakan kebutuhan pembelajaran bagi anggotanya;
- 4) KKG memfasilitasi dan memberikan bimbingan kepada anggotanya dalam pengembangan profesi guru.

PMPTK (2008) dijelaskan bahwa tujuan KKG itu diantaranya:

- 1) Memperluas wawasan dan pengetahuan guru dalam berbagai hal, khususnya penguasaan substansi materi pembelajaran, penyusunan silabus, penyusunan bahan-bahan pembelajaran, strategi pembelajaran, metode pembelajaran, memaksimalkan sarana/prasarana belajar, memanfaatkan sumber belajar;
- 2) Memberi kesempatan kepada anggota kelompok kerja atau musyawarah kerja untuk berbagi pengalaman serta saling memberikan bantuan dan umpan balik. Meningkatkan pengetahuan dan keterampilan, serta mengadopsi pembaharuan dalam pembelajaran yang profesional bagi kelompok/musyawarah kerja;
- 3) Meningkatkan pengetahuan dan keterampilan, serta mengadopsi pendekatan pembaharuan dalam pembelajaran yang lebih profesional bagi peserta kelompok kerja atau musyawarah kerja.
- 4) Memberdayakan dan membantu anggota kerja dalam melaksanakan tugas-tugas pembelajaran di sekolah;
- 5) Mengubah budaya kerja anggota kelompok kerja atau musyawarah (meningkatkan pengetahuan, kompetensi dan

kinerja) dan mengembangkan kompetensi guru melalui kegiatan-kegiatan pengembangan profesionalisme di tingkat KKG;

- 6) Meningkatkan mutu proses pendidikan dan pembelajaran yang tercermin dari peningkatan hasil belajar peserta didik; dan
- 7) Meningkatkan kompetensi guru melalui kegiatan-kegiatan KKG.

Hal tersebut jelas bahwa arah dari KKG adalah mewujudkan guru yang profesional dan berkembang melalui kegiatan yang didalamnya dilakukan pendekatan, tujuan, manfaat individu atau kelompok (PMPTK, 2008). Banyak hal yang perlu didiskusikan para guru untuk meningkatkan kemampuan dirinya dalam mengelola berbagai masalah terkait dengan perilaku siswa dalam belajar (Irianto, 2012).

Berdasarkan penjelasan tersebut, KKG memiliki fungsi dan tujuan yang sangat strategis dalam pengembangan sumber daya manusia pendidik, dan melalui proses tukar menukar informasi dan umpan balik antara guru anggota KKG akan menambah pengetahuan, keterampilan, dan sikap guru dalam melaksanakan proses pembelajaran yang lebih profesional. Hal ini tentunya akan menciptakan peningkatan pelayanan pembelajaran yang mendidik, menyenangkan, dan bermakna bagi siswa.

d. Ruang Lingkup Kegiatan KKG

Ruang lingkup kegiatan Kelompok Kerja Guru (KKG) mencakup berbagai aspek yang dirancang secara komprehensif untuk meningkatkan kompetensi dan kompetensi guru. KKG merupakan forum kolaboratif yang memungkinkan guru-guru untuk saling berbagi pengetahuan, pengalaman, dan keterampilan dalam upaya meningkatkan kualitas pembelajaran. Dalam kegiatan KKG, berbagai program pelatihan dan *workshop* diselenggarakan untuk mengasah kemampuan pedagogik, mengembangkan materi ajar, serta memperdalam pemahaman terhadap kurikulum dan metodologi pembelajaran terkini.

- 1) Memecahkan masalah pembelajaran.
- 2) Pemecahan masalah berkaitan dengan kesulitan belajar peserta didik.
- 3) Pemecahan masalah yang berkaitan dengan orang tua peserta didik.
- 4) Pemecahan masalah yang berkaitan dengan komite sekolah.
- 5) Pemecahan masalah yang berkaitan dengan masyarakat.
- 6) Pemecahan masalah yang dihadapi guru terutama dalam mengembangkan kurikulum, silabus, dan RPP.
- 7) Pemecahan masalah yang berkaitan dengan pelaksanaan pembelajaran sesuai standar proses.
- 8) Pemecahan masalah yang berkaitan dengan materi simulasi.
- 9) Pemecahan masalah berkaitan dengan informasi sekolah.
- 10) Pemecahan masalah yang berkaitan dengan penyusunan materi pembelajaran secara rinci.
- 11) Pemecahan masalah dalam pendekatan pembelajaran.
- 12) Pemecahan masalah berkaitan dengan evaluasi pembelajaran.

Penyelenggaraan kelompok kerja guru dalam rangka pengembangan keprofesian berkelanjutan menyangkut dua model. Pertama, model statis yang merupakan bentuk penyelenggaraan dengan tempat pertemuan tetap dan permanen di satu tempat tidak berpindah-pindah. Hal ini menjadikan keuntungan bagi penyelenggaraan yang mengeluarkan biaya ringan, dan mudah dalam memperkirakan waktu yang sesuai dengan keperluan. Akan tetapi juga ada kerugian berupa kejenuhan dan proses pengembangan yang dapat mendominasi satu pihak.

Kedua, model dinamis, penyelenggaraan berpindah-pindah dengan bergiliran antar sekolah. Hal ini dapat memberikan sumbangan yang cukup bagi kebutuhan keprofesionalan guru, dari wawasan, studi banding, serta kondisi yang tidak membosankan. Kekurangan model ini yaitu ketidak efisienan dalam penyelenggaraan

berdasarkan tempat jauh, ataupun sulit ditemukan selain itu juga peserta yang sulit di identifikasikan dan dokumentasi dalam satu tempat.

Berdasarkan karakteristik pesertanya, KKG dapat dilakukan dengan dua model, yaitu model guru kelas dengan penyelenggaraan berdasarkan guru-guru dari beberapa sekolah dengan jenjang, tema, membahas hal tertentu dan model guru campuran, disini guru dari berbagai sekolah membahas berbagai jenjang membahas studi tertentu dan dari daerah tertentu.

Program yang disusun berperan penting bagi guru sebagai manajer pembelajaran, meliputi empat langkah utama: menilai kesesuaian program dengan kebutuhan siswa, meningkatkan perencanaan, memilih dan melaksanakan program, serta melakukan evaluasi (Rahmawati & Suprihatiningrum, 2014). Struktur program terdiri atas program umum, inti, dan penunjang.

1) Program Umum

Program umum adalah program yang memberikan pengetahuan kepada guru mengenai berbagai kebijakan pendidikan di tingkat daerah hingga tingkat pusat. Kebijakan-kebijakan ini dikeluarkan oleh pejabat daerah sampai pada kebijakan pendidikan nasional.

2) Program Inti

Program inti merupakan program utama pada KKG yang langsung ditujukan untuk meningkatkan kompetensi dan kompetensi guru. Program ini dibagi menjadi dua program pengembangan.

a) Program Rutin

Kegiatan yang termasuk ke dalam program rutin meliputi: (1) Mendiskusikan berbagai permasalahan yang muncul dalam pembelajaran; (2) menyusun dan mengembangkan silabus, program semester, dan rencana

program pembelajaran; (3) menganalisis kurikulum; (4) menyusun laporan hasil belajar siswa; (5) melakukan pendalaman materi; (6) melakukan pelatihan yang terkait dengan penguatan materi yang mendukung tugas mengajar; (7) membahas materi dan melaksanakan kegiatan pemantapan menghadapi Ujian Sekolah.

b) Program Pengembangan

Program pengembangan adalah program yang dipilih oleh pengurus sekurang-kurangnya lima kegiatan. Adapun kegiatan-kegiatan yang termasuk dalam program pengembangan meliputi, yaitu: (1) kegiatan penelitian, termasuk di dalamnya penelitian tindakan kelas; (2) penulisan karya ilmiah; (3) seminar, lokakarya, kolokium (paparan hasil penelitian), dan diskusi panel; (4) pendidikan dan pelatihan berjenjang, penerbitan jurnal dan bulletin KKG; (5) menyusun dan mengembangkan website KKG; (6) melaksanakan kompetensi kinerja guru, pendampingan pelaksanaan tugas guru oleh pembimbing/ tutor/ instruktur/ fasilitator di KKG; (7) melaksanakan *Lesson study*; (8) *Profesional Learning Community* (komunitas belajar profesional); (9) *Teacher's International Profesional Development*; dan (10) program lain yang sesuai dengan kebutuhan setempat.

3) Program Penunjang

Program penunjang ini yaitu program yang difungsikan untuk menambah pengetahuan dan keterampilan peserta KKG dengan materi-materi yang bersifat menunjang seperti bahasa asing, Teknologi informasi dan komunikasi (TIK), dan lain-lain.

e. **Pengelolaan KKG**

Pengelolaan KKG sebagai wadah peningkatan kompetensi dan pengembangan kompetensi guru meliputi perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi program KKG.

1) Perencanaan Program KKG

Pada tahap perencanaan program kegiatan KKG, pengurus haruskan menyusun visi, misi, tujuan dan rencana kegiatan program. Visi berarti hasil yang diharapkan dapat terwujud dengan terselenggaranya kegiatan KKG ini. Misi berarti langkah-langkah strategis yang ditempuh dalam proses mencapai misi kegiatan KKG. Setelah ketiga komponen tersebut terbentuk, maka kemudian disebut rencana kerja KKG selama satu periode tertentu yang tergantung dalam lembar kerja KKG.

2) Pelaksanaan Program KKG

a) Pedoman Kerja KKG

KKG membuat dan memiliki pedoman yang mengatur berbagai aspek pengelolaan secara tertulis yang mudah dibaca oleh pihak-pihak yang terkait.

b) Struktur Organisasi KKG

Struktur organisasi KKG berisi tentang sistem penyelenggaraan dan administrasi yang diuraikan secara jelas dan transparan. Semua pimpinan dan anggota mempunyai uraian tugas, wewenang, dan tanggungjawab yang jelas tentang keseluruhan penyelenggaraan dan administrasi KKG.

c) Kegiatan KKG

Kegiatan KKG atau MGMP dilaksanakan dengan berdasarkan kepada rencana kerja tahunan dan disesuaikan dengan kebutuhan, memperhitungkan sumber pendanaan yang dimiliki oleh KKG.

3) Evaluasi Program KKG

Pengurus mengevaluasi setiap kegiatan sebagaimana yang terterapadarencana program tahunan. Pengurus melaporkan pelaksanaan program KKG dan mempertanggungjawabkannya pada rapat pengurus serta anggota dalam bentuk laporan pada akhir tahun pelajaran yang disampaikan sebelum penyusunan rencana kerja tahunan berikutnya. Laporan yang telah dipertanggungjawabkan, disampaikan ke Dinas Pendidikan.

Berdasarkan uraian tersebut di atas dapat ditarik kesimpulan bahwa Kelompok Kerja Guru (KKG) adalah forum profesional bagi para guru di tingkat sekolah dasar yang bertujuan untuk meningkatkan kompetensi, profesionalisme, dan kualitas pembelajaran. KKG menyediakan wadah untuk kolaborasi dan pertukaran pengalaman di antara guru-guru, memungkinkan mereka untuk berbagi pengetahuan, mengembangkan keterampilan pedagogik, dan mendiskusikan berbagai tantangan dalam proses pembelajaran. Melalui KKG, guru dapat mengikuti berbagai program pelatihan, workshop, dan diskusi yang difokuskan pada peningkatan kompetensi pedagogik, pemahaman kurikulum, serta penerapan metode pembelajaran yang efektif. KKG juga mendorong guru untuk terus mengembangkan diri, baik secara akademik maupun profesional, dalam rangka menghadapi tantangan dan dinamika pendidikan yang terus berkembang.

f. Kendala dan Solusi dalam Pelaksanaan KKG

1. Analisis kendala dalam pelaksanaan program KKG

Hambatan dalam meningkatkan kompetensi guru mencakup beberapa faktor penting yang berpengaruh pada partisipasi aktif mereka dalam kegiatan Kelompok Kerja Guru (KKG). Salah satu tantangan utamanya adalah sulitnya merancang strategi yang tepat untuk menarik minat guru agar terlibat secara konsisten dalam kegiatan pengembangan profesional. Menurut Suseno (2024), program pengembangan yang berhasil perlu memperhatikan kebutuhan dan motivasi guru

agar mereka merasa terdorong untuk berpartisipasi, bukan hanya sekadar kewajiban. Namun, minat ini seringkali sulit dibangkitkan tanpa adanya metode pembelajaran yang menarik dan relevan.

Selain itu, menemukan metode dan media pembelajaran yang tepat juga menjadi kendala yang cukup kompleks. Basuki (2022) mengungkapkan bahwa media dan metode yang menarik dapat menjadi faktor motivasi, namun memerlukan penyesuaian dengan kebutuhan pembelajaran guru dan siswa yang beragam. Pemilihan media yang relevan dengan materi pembelajaran menjadi faktor penting agar materi lebih mudah dipahami dan diterapkan dalam praktik mengajar. Tantangan ini juga diperparah oleh keterbatasan waktu, yang membuat banyak guru kesulitan mengalokasikan waktu secara tepat untuk mengikuti KKG di tengah beban kerja mereka.

Faktor pendukung lainnya yang masih kurang adalah ketersediaan Sumber Daya Manusia (SDM) berkualitas dan profesional di lingkungan sekolah. Hammond et al (2017) menyatakan bahwa ketersediaan SDM yang profesional di lingkungan sekolah sangat penting untuk mendukung perkembangan kompetensi guru. Walaupun beberapa sekolah sudah memiliki tenaga pendidik yang berkualifikasi, jumlahnya belum mencukupi untuk memenuhi kebutuhan pengembangan secara keseluruhan, sehingga pengembangan kompetensi melalui KKG kurang optimal. Tanpa dukungan SDM yang memadai, program pengembangan profesionalisme ini sulit untuk mencapai hasil yang maksimal (Sukirman, 2020).

2. Pendekatan atau strategi untuk mengatasi kendala dalam program pengembangan kompetensi guru.

Berbagai upaya untuk meningkatkan kompetensi para guru melalui strategi yang tepat dalam menarik minat mereka untuk

aktif berpartisipasi. Salah satu strategi yang diterapkan adalah dengan menerapkan metode pembelajaran yang variatif, yang bertujuan untuk mendorong guru agar lebih antusias mengikuti program KKG. Menurut Adawiyah (2021), variasi dalam metode pembelajaran sangat efektif untuk menarik minat guru karena mereka dapat mempelajari berbagai pendekatan baru yang relevan dengan praktik di kelas. Variasi metode ini tidak hanya meningkatkan minat, tetapi juga berdampak langsung pada peningkatan pengetahuan dan keterampilan guru dalam mengajar.

Dengan adanya metode yang beragam, guru yang mengikuti KKG memiliki kesempatan untuk memahami pendekatan-pendekatan yang berbeda dalam pengajaran, yang pada akhirnya menciptakan perbedaan signifikan dalam pengetahuan dan keterampilan dibandingkan dengan guru yang tidak mengikuti kegiatan tersebut. Munawir (2023) juga menyatakan bahwa program pengembangan profesional seperti KKG akan lebih berhasil jika mampu menawarkan pembelajaran yang dinamis dan kontekstual, sehingga guru dapat mengaplikasikan hasil dari KKG secara efektif dalam pembelajaran sehari-hari. Hal ini menjadi langkah penting bagi KKG dalam mendukung upaya peningkatan kualitas pendidikan melalui peningkatan kompetensi guru.

B. Landasan Kebijakan

Penelitian ini didasarkan pada sejumlah kebijakan nasional dan lokal yang relevan dengan upaya peningkatan kompetensi guru melalui manajemen Kelompok Kerja Guru (KKG) diantaranya:

1. Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional

Undang-undang ini menjadi dasar hukum utama penyelenggaraan pendidikan di Indonesia. Di dalamnya ditegaskan bahwa pendidikan

nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa. Undang-undang ini juga menegaskan bahwa pendidik sebagai salah satu komponen utama dalam sistem pendidikan nasional wajib memiliki kompetensi dan tanggung jawab dalam merencanakan, melaksanakan, serta mengevaluasi proses pembelajaran untuk mencapai tujuan pendidikan nasional.

2. Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen pada Pasal 20

Pasal 20 undang-undang ini menyebutkan bahwa setiap guru wajib merencanakan, melaksanakan proses pembelajaran, menilai hasil pembelajaran, melakukan pembimbingan dan pelatihan, serta melakukan penelitian untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Selain itu, guru diwajibkan untuk mengembangkan dan meningkatkan kompetensi secara berkelanjutan sejalan dengan perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni, yang salah satu wadahnya dapat melalui kegiatan Kelompok Kerja Guru (KKG).

3. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru

Peraturan ini mengatur kualifikasi akademik minimal dan kompetensi yang harus dimiliki guru. Standar kompetensi tersebut meliputi kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan kompetensi profesional. Peraturan ini menegaskan bahwa guru wajib mengembangkan kompetensi tersebut secara terus-menerus dalam rangka meningkatkan mutu pembelajaran dan hasil belajar peserta didik.

4. Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 15 Tahun 2018 tentang Pemenuhan Beban Kerja Guru, Kepala Sekolah, dan Pengawas Sekolah

Peraturan ini mengatur bahwa pemenuhan beban kerja guru tidak hanya berupa kegiatan mengajar, tetapi juga mencakup pengembangan keprofesian berkelanjutan, salah satunya melalui partisipasi aktif dalam

KKG atau MGMP. Hal ini dimaksudkan agar guru dapat terus meningkatkan kompetensi dan profesionalismenya dalam rangka menjamin mutu pendidikan.

5. Surat Keputusan Dirjen Dikdasmen melalui keputusan nomor 079/C/Kep/I/1993, tanggal 7 April 1993

Keputusan ini secara khusus mengatur pembentukan, pelaksanaan, dan peran KKG sebagai wadah kolektif guru di tingkat satuan pendidikan dasar. SK ini menegaskan bahwa KKG berfungsi sebagai forum komunikasi dan pembinaan profesional guru dalam rangka meningkatkan mutu pembelajaran di sekolah. KKG diharapkan menjadi wahana untuk saling berbagi pengalaman, menyusun rencana kerja, serta mengevaluasi pelaksanaan pembelajaran.

C. Penelitian terdahulu

Penelitian terdahulu sebagai referensi dalam melakukan penelitian, peneliti mengkaji dari beberapa hasil penelitian terdahulu sesuai dengan judul yang telah diajukan. Hal tersebut untuk mempermudah peneliti sebagai bahan pertimbangan dalam melakukan penelitian sebagai bahan penyusunan disertasi.

1. Penelitian Indriasari (2018) berjudul “*Evaluasi Program Kelompok Kerja Guru Gugus Mawar Kecamatan Belitang III Kabupaten Ogan Komering Ulu Timur*” mengevaluasi efektivitas KKG dengan model CIPP dan menunjukkan hasil sangat baik. Namun, penelitian ini hanya bersifat deskriptif dan belum membahas manajemen strategis KKG secara mendalam. Temuan ini relevan untuk mengkaji manajemen KKG di SD Kristen BPK Penabur agar lebih kontekstual dan mendukung pengembangan kompetensi guru secara berkelanjutan. Berdasarkan kajian ini, penting untuk meneliti lebih lanjut bagaimana manajemen KKG yang disesuaikan dengan karakteristik sekolah tertentu dapat secara nyata mendukung pengembangan kompetensi guru secara menyeluruh dan berkelanjutan.

2. Penelitian Alwi (2009) berjudul *“Peran Kelompok Kerja Guru (KKG) Dalam Meningkatkan Profesional Guru Sains Sekolah Dasar Kecamatan Suralaga Kabupaten Lombok Timur”* dilakukan di Kabupaten Lombok Timur, Indonesia. Studi ini berfokus pada peran KKG dalam meningkatkan profesional guru sains dan menemukan adanya peningkatan profesionalitas guru, meskipun masih terdapat kesenjangan antara standar kinerja, program, dan implementasinya akibat kendala komunikasi, sumber daya, dana, fasilitas, dan birokrasi. Kelemahan studi ini terletak pada belum tergalinya manajemen KKG secara menyeluruh untuk mengatasi hambatan tersebut. Temuan ini relevan untuk disertasi karena memperlihatkan pentingnya manajemen KKG dalam mendukung kompetensi guru. Namun, masih ada gap ilmiah terkait strategi manajemen KKG yang kontekstual dan efektif di sekolah berbasis nilai kristiani. Berdasarkan kajian ini, diperlukan penelitian manajemen KKG yang mampu menjawab tantangan spesifik di SD Kristen BPK Penabur.
3. Penelitian Wartoni dan Kartowagiran (2013) berjudul *“Evaluasi Keefektifan Kelompok Kerja Guru (KKG) pada Program Bermutu di Kabupaten Batang Jawa Tengah”* dilakukan di Kabupaten Batang, Jawa Tengah. Studi ini menilai efektivitas KKG dalam program Bermutu dan menunjukkan bahwa kondisi KKG, sarana prasarana, organisasi, peran, dan produk KKG tergolong baik. Kelemahan studi ini adalah hanya menilai efektivitas tanpa mengkaji secara mendalam strategi manajemen KKG dalam konteks peningkatan kompetensi guru yang berkelanjutan. Temuan ini relevan untuk disertasi tentang manajemen KKG di SD Kristen BPK Penabur karena menegaskan pentingnya pengelolaan KKG yang baik. Gap ilmiah yang tersisa adalah perlunya kajian manajemen KKG yang adaptif terhadap konteks sekolah berbasis nilai kristiani agar lebih mendukung pengembangan kompetensi guru secara utuh.
4. Penelitian Marwansya et al. (2021) berjudul *“Evaluasi Program Kelompok Kerja Guru (KKG) Pendidikan Agama Islam SD Kecamatan Banyuasin I”* dilakukan di Kecamatan Banyuasin I, Indonesia. Studi ini

menunjukkan bahwa KKG PAI SD aktif menyelenggarakan kegiatan rutin bulanan untuk meningkatkan kemampuan dan wawasan profesional guru, serta pelaksanaannya dapat dimonitor dengan baik. Namun, penelitian ini terbatas karena tidak menguraikan secara rinci strategi manajemen KKG yang dapat memastikan keberlanjutan dan efektivitas jangka panjang dalam peningkatan kompetensi guru. Temuan ini relevan dengan disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur*, karena memperlihatkan pentingnya manajemen yang terstruktur. Masih ada gap ilmiah terkait bagaimana manajemen KKG yang berbasis nilai kristiani dapat dirancang agar lebih kontekstual dan berdaya guna dalam pengembangan kompetensi guru.

5. Penelitian Nurhikmah et al. (2019) berjudul “*Peran Kelompok Kerja Guru (KKG) dalam Meningkatkan Kompetensi Pedagogik Guru yang dilakukan di SDN Sindang Sari Bogor*” dilaksanakan di Kota Bogor, Indonesia. Studi ini memfokuskan pada bagaimana program KKG berkontribusi terhadap peningkatan kompetensi pedagogik guru, khususnya dalam penyusunan perangkat pembelajaran seperti silabus, prota, promes, dan RPP yang mendukung indikator pengembangan kurikulum. Hasil penelitian menunjukkan bahwa KKG menjadi sarana yang memadai dalam memperbaiki dan memajukan kompetensi pedagogik guru. Namun, penelitian ini masih terbatas pada aspek peran program tanpa menjelaskan strategi manajemen KKG yang mendukung keberlanjutan peningkatan kompetensi guru. Temuan ini relevan dengan disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur*, karena menegaskan pentingnya KKG sebagai wahana pengembangan kompetensi. Gap ilmiah yang tersisa adalah belum tergalinya bagaimana manajemen KKG yang berbasis nilai kristiani dapat dirancang agar lebih kontekstual dan efektif. Berdasarkan hal tersebut, penting dilakukan penelitian tentang manajemen KKG yang mendukung pengembangan kompetensi guru secara berkelanjutan.

6. Suprijanto & Arikunto (2016) berjudul "*Efektivitas Pengelolaan Kegiatan Kelompok Kerja Guru (KKG) di Kecamatan Rembang, Purbalingga, Jawa Timur*" dilakukan di Kecamatan Rembang, Kabupaten Purbalingga, Jawa Tengah, Indonesia. Hasil studi menunjukkan bahwa pengelolaan KKG dinilai sangat efektif pada hampir seluruh komponen, yakni peserta (96% sangat efektif), pembina (81,8% sangat efektif), materi (80,5% sangat efektif), kegiatan (96,7% sangat efektif), dan sarana/prasarana (90,8% sangat efektif). Namun, penelitian ini terbatas pada aspek kuantitatif tingkat efektivitas tanpa mendalami bagaimana strategi manajemen KKG dirancang agar keberhasilan tersebut berkelanjutan dan adaptif terhadap dinamika kebutuhan guru. Temuan ini relevan dengan disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur*, karena menggarisbawahi pentingnya pengelolaan KKG yang efektif. Masih terdapat gap ilmiah terkait strategi manajemen KKG yang kontekstual, terutama pada sekolah berbasis nilai kristiani, agar dapat mendukung peningkatan kompetensi guru secara berkelanjutan.
7. Indriawati et al. (2023) berjudul "*Peran Kelompok Kerja Guru (KKG) dalam Pengembangan Keprofesioanalan Guru di Madrasah di Balikpapan*" dilaksanakan di Kota Balikpapan, Indonesia. Fokus penelitian ini adalah mengkaji peran KKG dalam mendukung peningkatan keprofesionalan guru madrasah, dengan temuan bahwa KKG berperan penting dalam membantu guru meningkatkan kualitas diri melalui berbagai program yang telah dilaksanakan. Studi ini secara khusus mengevaluasi efektivitas program pengembangan kompetensi guru melalui KKG yang sudah ada. Namun, penelitian ini masih terbatas pada penggambaran umum peran KKG tanpa menjelaskan secara rinci strategi manajemen atau model implementasi KKG yang berkelanjutan dalam konteks nilai dan karakter sekolah. Temuan ini relevan dengan disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur*, karena menguatkan

pentingnya KKG dalam mendukung pengembangan kompetensi guru. Terdapat gap ilmiah terkait belum tergalinya manajemen strategis KKG berbasis nilai kristiani yang dapat memastikan keberlanjutan dan relevansi program bagi guru di sekolah khusus tersebut.

8. Kurniawati (2020) berjudul “*Evaluasi Program Pendidikan Perspektif Model CIPP (Context, Input, Process, Product)*” dilaksanakan dengan fokus pada program pengembangan kompetensi guru di satu gugus tertentu. Hasil penelitian menunjukkan bahwa model evaluasi CIPP merupakan model yang lengkap dan komprehensif, karena mampu menilai keberhasilan program secara menyeluruh mulai dari konteks, masukan, proses, hingga produk sesuai dengan tujuan yang ditetapkan. Namun, penelitian ini memiliki keterbatasan karena hanya membahas penerapan model CIPP pada satu gugus sehingga belum mengeksplorasi penerapan manajemen KKG dalam konteks yang lebih luas dan beragam. Temuan ini relevan dengan disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur*, karena menguatkan bahwa model CIPP dapat digunakan untuk mengevaluasi efektivitas program KKG secara utuh. Gap ilmiah yang muncul adalah belum tergalinya strategi manajemen KKG berbasis nilai kristiani yang berkelanjutan dan adaptif terhadap kebutuhan khusus guru di sekolah tersebut.
9. Sukirman (2020) berjudul “*Efektivitas Kelompok Kerja Guru (KKG) dalam Peningkatan Kompetensi Guru*” dilaksanakan di Kecamatan Cimanggu, Cilacap. Fokus penelitian ini adalah menganalisis efektivitas KKG dalam meningkatkan kompetensi guru melalui program yang terstruktur dari perencanaan, pelaksanaan hingga evaluasi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa KKG terbukti efektif mendukung peningkatan kompetensi guru, meskipun dihadapkan pada hambatan seperti rendahnya minat guru, keterbatasan metode dan media pembelajaran yang relevan, serta keterbatasan waktu dan SDM profesional. Upaya yang dilakukan berupa penggunaan metode pembelajaran variatif untuk menarik minat

guru, yang berkontribusi pada peningkatan kompetensi peserta KKG dibandingkan yang tidak terlibat. Temuan ini relevan dengan disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur* karena menegaskan pentingnya strategi manajemen dalam mengatasi hambatan dan memaksimalkan peran KKG. Gap ilmiah yang belum tergal adalah belum adanya kajian manajemen KKG berbasis nilai kristiani yang disesuaikan dengan karakteristik sekolah untuk mendukung peningkatan kompetensi guru secara berkelanjutan.

10. Dwikurnaningsih (2016) berjudul “*Pengembangan Model Manajemen Kelompok Kerja Guru (KKG) untuk Meningkatkan Kompetensi Profesional Guru*” dilaksanakan di Gugus Hasanudin. Penelitian ini berfokus pada pengembangan model manajemen KKG melalui metode R&D dengan tahapan sistematis, mulai dari pengumpulan informasi, perencanaan, pengembangan produk awal, validasi ahli, uji coba lapangan terbatas, revisi, hingga produk final. Hasil penelitian menunjukkan bahwa model manajemen KKG yang dikembangkan memperoleh rerata skor validasi ahli 3,56 dan praktisi 3,62, yang berarti model dinilai layak untuk diterapkan dalam meningkatkan kompetensi profesional guru. Kelemahan studi ini adalah lingkup penerapannya masih terbatas pada satu gugus sehingga generalisasi model pada konteks sekolah lain belum teruji. Temuan ini relevan dengan disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur* karena memberi pijakan tentang pentingnya model manajemen yang terstruktur untuk mendukung KKG. Gap ilmiah yang muncul adalah belum tergalinya pengembangan model manajemen KKG yang terintegrasi dengan nilai-nilai kristiani dan adaptif terhadap karakteristik sekolah berbasis agama.
11. Penelitian Wasono (2014) berjudul “*Manajemen Kelompok Kerja Guru (KKG) dalam Meningkatkan Kompetensi guru*” dilakukan di Gugus 2 dan Gugus 4 SD Kota Malang. Studi ini membahas efektivitas manajemen

KKG dalam meningkatkan kompetensi guru melalui tahapan perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan kegiatan rutin, dan evaluasi. Faktor pendukungnya adalah sarana memadai, keaktifan guru, dan kerja sama yang baik, sedangkan hambatannya meliputi motivasi rendah, keterbatasan sarana di SD Imbas, dan kebutuhan dana besar. Penelitian ini relevan sebagai dasar pengembangan manajemen KKG untuk meningkatkan kompetensi guru melalui kolaborasi dan manajemen yang efektif.

12. Fitriah (2023) berjudul “*Manajemen Kelompok Kerja Guru dan Dampak Terhadap Kompetensi Guru Sekolah Dasar Negeri di Kecamatan Suli*” dilaksanakan di Kecamatan Suli, Indonesia. Fokus penelitian ini adalah peran manajemen KKG dalam mendukung peningkatan kompetensi guru, meliputi aspek pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian. Hasilnya menunjukkan bahwa KKG berkontribusi positif dalam membantu guru menyelesaikan masalah pembelajaran, memperbaiki penyampaian informasi, dan mendorong pengembangan pendidikan. Namun, penelitian ini juga mencatat dampak negatif berupa meningkatnya beban kerja dan sulitnya membagi waktu antara pekerjaan dan keluarga. Relevansi penelitian ini bagi disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur* terletak pada bukti bahwa manajemen KKG yang baik mendukung kompetensi guru secara menyeluruh. Celah ilmiah yang belum terjawab adalah strategi manajemen KKG yang mampu menyeimbangkan tuntutan profesional dan kehidupan pribadi guru dalam konteks sekolah berbasis nilai kristiani.
13. Basuki (2022) berjudul “*Analisis Manajemen Kelompok Kerja Guru Gugus 2 Kecamatan Kedamean Kabupaten Gresik Untuk Meningkatkan Kompetensi Profesional Guru*” dilaksanakan di Kecamatan Kedamean, Kabupaten Gresik. Fokus studi ini adalah mendeskripsikan perencanaan, pengorganisasian, pengarahan, dan pengawasan program KKG dalam meningkatkan kompetensi profesional guru, dengan menggunakan prinsip manajemen G.R. Terry. Hasilnya menunjukkan penerapan manajemen

KKG yang baik mampu mendorong partisipasi aktif guru dan berdampak positif terhadap peningkatan kompetensi profesional mereka. Namun, penelitian ini masih terbatas pada aspek deskriptif dan belum menggali secara mendalam strategi inovatif manajemen KKG yang kontekstual di sekolah berbasis nilai tertentu. Temuan ini relevan untuk disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur* karena memberikan gambaran penerapan prinsip manajemen dalam KKG. Masih diperlukan kajian lebih lanjut tentang model manajemen KKG yang terintegrasi dengan nilai-nilai kristiani untuk mendukung pengembangan kompetensi guru secara holistik.

14. Rumanama et al. (2024) berjudul “*Manajemen Kelompok Kerja Guru (KKG) pada Gugus Flamboyan Kecamatan Pulau Gorom Kabupaten Seram Bagian Timur*” dilaksanakan di Kabupaten Seram Bagian Timur, Indonesia. Penelitian ini fokus menganalisis fungsi perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan evaluasi KKG dengan pendekatan kualitatif. Hasil studi menunjukkan bahwa KKG Klaster Flamboyan telah membangun landasan manajemen yang kokoh melalui visi, misi, tujuan, dan strategi yang jelas, serta mampu menciptakan lingkungan kolaboratif untuk mendukung kompetensi guru dan kualitas pendidikan. Strategi motivasi, bimbingan terfokus, dan pemanfaatan media digital memperkuat implementasi program, sementara evaluasi dilakukan secara partisipatif. Namun, studi ini belum mengulas secara mendalam model manajemen KKG berbasis nilai khusus seperti nilai kristiani, serta strategi menghadapi tantangan logistik secara berkelanjutan. Temuan ini relevan bagi disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur*, karena menunjukkan pentingnya perencanaan dan kolaborasi dalam manajemen KKG, namun tetap menyisakan celah ilmiah terkait adaptasi manajemen KKG pada konteks sekolah berbasis nilai agama tertentu.

15. Juhaeni et al. (2023) berjudul “*Manajemen Kelompok Kerja Guru Pendidikan Agama Islam Sekolah Dasar dalam Meningkatkan Kompetensi Pedagogi Guru di Kecamatan Simbang Kabupaten Maros*” dilaksanakan di Kabupaten Maros, Indonesia. Penelitian ini fokus mengkaji manajemen KKG PAI dalam upaya meningkatkan kompetensi pedagogi guru SD. Hasil penelitian menunjukkan bahwa keberhasilan KKG memerlukan: pelaksanaan di luar jam mengajar, dorongan dari pengawas untuk meningkatkan partisipasi guru, kesepahaman dalam organisasi kepala sekolah (KKKS) untuk menyusun jadwal kegiatan KKG, serta pengelolaan dana operasional melalui iuran anggota dan optimalisasi dana BOS. Kelemahan studi ini adalah belum mendeskripsikan strategi inovatif manajemen KKG berbasis nilai agama atau budaya tertentu yang dapat mendukung keberlanjutan program. Temuan ini relevan untuk disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur* karena menegaskan pentingnya sinergi antara sekolah, pengawas, dan KKG dalam mendukung kompetensi guru. Gap ilmiah yang tersisa adalah perlunya model manajemen KKG yang kontekstual, khususnya pada sekolah berbasis nilai kristiani agar program lebih efektif dan berkelanjutan.
16. Fitriana (2022) berjudul “*Penerapan Konsep Manajemen Sumber Daya Manusia Sebagai Determinan Dalam Meningkatkan Kompetensi guru Pada SD Islam Al-Fatih Kabupaten Barito Kuala*” dilakukan di Kabupaten Barito Kuala, Indonesia. Fokus penelitian ini adalah penerapan konsep manajemen sumber daya manusia berbasis POAC (*Planning, Organizing, Actuating, dan Controlling*) dalam meningkatkan kompetensi guru. Hasil penelitian menunjukkan bahwa seluruh fungsi POAC telah dijalankan cukup baik: mulai dari perencanaan (rekrutmen, seleksi, pelatihan), pengorganisasian (pembagian tugas), penggerakan (arah dan pelaksanaan kerja), hingga pengendalian (evaluasi, penilaian kinerja, dan insentif). Namun, hambatan masih muncul dari faktor internal (pendidikan

dan pengalaman guru yang kurang) serta faktor eksternal (kedisiplinan dan lemahnya pengawasan). Temuan ini relevan untuk disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen I BPK Penabur* karena menegaskan pentingnya manajemen SDM dalam peningkatan kompetensi guru. Celah ilmiah yang tersisa adalah belum tergalinya bagaimana strategi POAC dapat diadaptasi secara spesifik dalam manajemen KKG berbasis nilai kristiani agar lebih kontekstual dan berkelanjutan.

17. Amat (2024) berjudul “*Model Manajemen Sekolah Untuk Meningkatkan Kinerja Guru di SD Al Kautsar*” dilaksanakan di SD Al Kautsar, Bandar Lampung, Indonesia. Penelitian ini fokus mengembangkan dan menguji model manajemen sekolah untuk meningkatkan kinerja guru. Hasil penelitian menunjukkan bahwa model tersebut dinilai sangat praktis dengan rata-rata skor kemenarikan, kemudahan, dan kebermanfaatan sebesar 88,35. Keefektifannya ditunjukkan dengan rata-rata N-Gain 0,3627 (kategori sedang) dan uji *paired t-test* yang menghasilkan nilai 0,00 (H_0 ditolak), sehingga model dinyatakan efektif untuk meningkatkan kinerja guru. Kelemahan studi ini adalah belum menguraikan secara rinci strategi implementasi manajemen dalam konteks kolaborasi lintas pihak atau berbasis nilai tertentu. Temuan ini relevan untuk disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen I BPK Penabur* karena memperlihatkan pentingnya model manajemen yang terstruktur dalam mendukung kinerja guru. Gap ilmiah yang belum terjawab adalah perlunya kajian model manajemen KKG berbasis nilai kristiani yang kontekstual untuk mendukung kompetensi guru secara berkelanjutan.
18. Affandi et al. (2022) berjudul “*The Strategy for Improving Teachers Performance Through Teacher Work Group (KKG) as Professional Learning Community*” dilaksanakan melalui studi kepustakaan dengan menganalisis literatur dan artikel jurnal ilmiah. Fokus penelitian ini adalah merumuskan strategi pemberdayaan guru melalui KKG sebagai komunitas

belajar profesional. Hasil penelitian menunjukkan bahwa rendahnya kinerja guru disebabkan ketidakmampuan dalam refleksi praktik pembelajaran dan adaptasi terhadap perubahan. Solusi yang ditawarkan adalah pengembangan KKG sebagai komunitas belajar yang menumbuhkan budaya dialog reflektif, kolaborasi aktif, dan perencanaan partisipatif agar program KKG lebih relevan dengan kebutuhan guru. Kelemahan penelitian ini adalah tidak adanya uji lapangan sehingga belum teruji dalam konteks nyata. Temuan ini relevan dengan disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur* karena menekankan pentingnya manajemen KKG berbasis kolaborasi dan refleksi. Gap ilmiah yang belum terjawab adalah bagaimana desain manajemen KKG berbasis nilai kristiani dapat diimplementasikan secara kontekstual untuk mendukung penguatan kompetensi guru secara berkelanjutan.

19. Mutmainnah et al. (2023) berjudul “*Analysis of the Relationship Between Development of Teacher’s Pedagogic Competence Through Work Group Effectiveness*” dilaksanakan di salah satu sekolah swasta di Provinsi DKI Jakarta, Indonesia. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan pengembangan kompetensi pedagogik guru melalui efektivitas KKG sebagai wadah pembinaan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pelaksanaan KKG telah berjalan dengan baik dan memberikan manfaat dalam upaya peningkatan kompetensi pedagogik guru. Meskipun demikian, studi ini memiliki kelemahan karena hanya mendeskripsikan kondisi tanpa menguraikan strategi manajemen atau model implementasi KKG yang sistematis dalam mendukung keberlanjutan pengembangan kompetensi. Temuan ini relevan untuk disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur* karena menegaskan peran penting KKG dalam pengembangan kompetensi guru. Gap ilmiah yang belum terjawab adalah perlunya kajian manajemen KKG

berbasis nilai dan budaya sekolah tertentu agar pengembangan kompetensi guru lebih terarah dan berkesinambungan.

20. Aristya (2023) berjudul "*Implementation of the Educational Evaluation Model*" berfokus pada penerapan model evaluasi pendidikan, khususnya model CIPP (*Context-Input-Process-Product*) yang dikembangkan oleh Stufflebeam. Studi ini merupakan penelitian pustaka murni dengan pendekatan deskriptif analitis, yang bertujuan mengkaji secara mendalam penerapan model CIPP dalam pendidikan. Hasil kajian menunjukkan bahwa model CIPP bermanfaat untuk mengukur efektivitas penyelenggaraan pendidikan melalui empat tahap evaluasi: konteks (tujuan, sasaran, perencanaan), masukan (ketersediaan sumber daya), proses (kesesuaian pelaksanaan dengan rencana), dan produk (hasil program dan rekomendasi). Kelemahan penelitian ini terletak pada tidak adanya validasi empiris di lapangan sehingga belum terlihat bagaimana model ini diimplementasikan dalam konteks nyata. Temuan ini relevan untuk disertasi *Manajemen KKG untuk Meningkatkan Kompetensi Guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur* karena memperkuat pentingnya evaluasi sistematis dalam manajemen KKG. Gap ilmiah yang belum terjawab adalah bagaimana model evaluasi CIPP dapat diterapkan secara kontekstual dalam manajemen KKG berbasis nilai kristiani untuk mendukung pengembangan kompetensi guru secara berkelanjutan.

Berdasarkan penelitian terdahulu, keunikan dan orisinalitas dari judul penelitian ini terletak pada fokusnya terhadap evaluasi program pengembangan kompetensi guru di SD Kristen BPK Penabur Banda dan SD Kristen 1 BPK Penabur. Kajian ini menyoroti pendekatan manajerial dalam konteks spesifik kedua sekolah tersebut, yang belum banyak dieksplorasi dalam penelitian sebelumnya. Hal ini memberikan nilai tambah karena evaluasi program berbasis Kelompok Kerja Guru (KKG) di wilayah ini dapat memberikan gambaran mendalam mengenai keberhasilan, tantangan, serta potensi pengembangan program di masa depan. Penelitian ini memiliki relevansi yang

kuat karena mengangkat karakteristik unik pendidikan di sekolah berbasis Kristen seperti BPK Penabur, terutama dalam pendekatan kurikulum, budaya organisasi, dan integrasi nilai-nilai dalam pembelajaran. Selain memberikan rekomendasi praktis untuk peningkatan kompetensi guru, kajian ini juga memperkaya literatur akademik dengan perspektif baru tentang adaptasi dan optimalisasi program KKG dalam konteks pendidikan berbasis nilai, sehingga relevan untuk pengembangan pendidikan lokal maupun sebagai referensi di tingkat nasional dan internasional.