

Mengungkap Realitas Pengembangan Profesional Guru di Kota Makassar: Studi Multikasus pada Tiga Sekolah Dasar

Noer Intan Novitasari, Ahmad Syawaluddin, Sayidiman, Ahmad Ardillah Rahman

Universitas Negeri Makassar
noer.intan@unm.ac.id

Article History

accepted 1/10/2025

approved 1/11/2025

published 1/12/2025

Abstract

Teacher Professional Development (TPD) is widely recognised as an important way to improve the quality of Indonesia primary education. Despite its importance, the actual TPD implementation is frequently misaligned with teachers' actual needs. This study investigates how primary school teachers in three different school settings in Makassar experience and participate in TPD as part of their daily professional lives. Using a qualitative multi-case study approach, 6 teachers from 3 different primary schools were observed and interviewed. The data were analysed using thematic analysis. Findings from the three schools show that teachers regard Professional Development (PD) as crucial for enhancing teaching quality. However, the focus and urgency of PD also significantly influenced by the specific circumstances of each school. Although support for PD is present in the form of school policies, learning environments, and access to training, each school provides varying levels of support in terms of consistency and quality. By comparing participants from three different schooling contexts, this study highlights the need to improve TPD programs by adopting approaches that respond to teachers' actual needs, foster teachers' collaboration, and provide opportunities for teachers' reflective practices.

Keywords: *Teacher sustainable professional development, Informal learning of primary school teachers, Teacher self-development, Teacher professional development (TPD)*

Abstrak

Pengembangan Profesional Guru (TPD) dianggap sebagai cara yang sangat krusial mencapai kualitas pendidikan dasar di Indonesia. Meskipun demikian, implementasi pengembangan diri seringkali kontras dengan apa yang sebenarnya dibutuhkan oleh para guru. Penelitian ini bertujuan untuk mengetahui bagaimana guru di tiga sekolah dasar yang berbeda di Makassar memaknai dan terlibat dalam pengembangan diri sebagai bagian yang melekat dari proses pertumbuhan profesional. Penelitian ini menggunakan pendekatan studi multi-kasus, dimana 6 guru dari 3 sekolah dasar dalam konteks yang berbeda diamati dan diwawancarai. Data yang diperoleh dianalisis menggunakan analisis tematik. Temuan di ketiga sekolah menunjukkan bahwa para guru menganggap TPD sebagai hal yang sangat penting untuk meningkatkan kualitas pengajaran. Namun, fokus dan urgensi TPD juga sangat dipengaruhi oleh situasi masing-masing sekolah. Meskipun dukungan untuk TPD sudah ada dalam bentuk kebijakan sekolah, tempat belajar, dan akses ke pelatihan, tetapi setiap sekolah memberikan dukungan yang berbeda-beda dalam hal konsistensi dan kualitasnya. Dengan membandingkan informasi dari tiga konteks sekolah yang berbeda, penelitian ini menekankan perlunya pengembangan program TPD yang selaras dengan kebutuhan aktual guru, mendorong kolaborasi antar-guru, dan memberikan kesempatan untuk melakukan kegiatan reflektif bagi guru.

Kata kunci: *Pengembangan profesional guru berkelanjutan di SD, Pembelajaran Informal guru SD, Pengembangan diri guru SD, PKB*



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

PENDAHULUAN

Pengembangan profesional guru (*Teacher Professional Development, TPD*) merupakan aspek penting dalam meningkatkan kualitas dan aksesibilitas pendidikan di sekolah dasar. Saat ini, para pendidik tidak bisa hanya mengandalkan kompetensi yang diperoleh pada awal karir atau dari sertifikasi resmi semata. Pendidik harus beradaptasi dengan metode pengajaran baru, kemajuan teknologi dan karakteristik siswa yang beragam. Selaras dengan hal itu, literatur yang berfokus pada TPD secara tegas menekankan bahwa pengembangan profesional yang teratur dan terarah di lingkungan sekolah umumnya lebih efektif dibandingkan pelatihan yang berjangka pendek (Darling-Hammond, L., Hyer, M.E., & Gardner, 2017). Artinya, pengembangan profesional guru atau pengembangan diri guru tidak dapat dipisahkan dalam konteks sekolah (*school-embedded*). Bahkan secara spesifik, penelitian dalam konteks Indonesia menemukan bahwa *Professional Learning Community* (PLC) dapat digunakan untuk meningkatkan pengembangan guru berbasis sekolah dengan membina kolaborasi antarguru, menciptakan lingkungan sekolah yang lebih kondusif dan efektif, dan meningkatkan keterampilan kepemimpinan kepala sekolah (Furqon, 2019).

Di Indonesia, masalah yang dihadapi oleh guru SD dalam proses pengembangan diri sangat unik. Sebagai contoh, Syawitri (2025) menyatakan bahwa dalam penguatan kompetensi profesional guru di abad ke-21, faktor-faktor seperti dukungan manajemen sekolah, akses teknologi, dan kebijakan pendidikan nasional menjadi sangat krusial. Sementara di sisi lain, temuan oleh Prasetyani & Ati (2024) menyebutkan bahwa meskipun implementasi Komunitas Belajar Guru (*teacher learning communities*) yang teratur bisa meningkatkan kemampuan mengajar guru, tetapi keterbatasan waktu dan banyaknya pekerjaan administratif menjadi masalah besar bagi keefektifan TPD. Dalam situasi seperti ini, penting untuk memperhatikan bagaimana pengalaman dan pemaknaan guru terhadap TPD di kota-kota besar seperti Makassar, yang kondisinya bisa sangat berbeda dengan kota-kota lain di Indonesia.

Dalam banyak kebijakan TPD termasuk di Indonesia, rancangan program sering bersifat *top-down* dan generik, tanpa memperhatikan konteks sekolah secara spesifik. Padahal, tinjauan literatur menunjukkan bahwa program TPD yang lebih responsif memperhatikan kebutuhan guru cenderung lebih berhasil (Kirsten, 2020). Bahkan di Indonesia, penerapan model pengembangan profesional yang fleksibel dan didasarkan pada komunitas praktik, telah terbukti dapat memberikan dukungan yang lebih kokoh terhadap beragam kebutuhan guru (Pramastiwi et al., 2018). Oleh karena itu, memahami konteks sekolah melalui pendekatan kualitatif dengan berbagai kasus sangat penting dalam proses TPD, baik dalam praktik maupun kebijakan.

Kebutuhan untuk memahami bagaimana TPD untuk guru SD di Makassar menjadi sangat penting karena kota ini memiliki struktur sosial-ekonomi dan jumlah penduduk, yang menyebabkan karakteristik lembaga yang berbeda. Sebagai salah satu kota pelabuhan dan pusat pendidikan di Indonesia bagian timur, Makassar memiliki beberapa sekolah dengan latar belakang ekonomi variatif, akses sumber daya yang tidak setara, dan tantangan manajemen yang unik. Meskipun terdapat penelitian-penelitian sebelumnya yang mengeksplorasi kemampuan guru dan keberhasilan pelatihan (Haerana et al., 2021; Nur Aeni et al., 2024), tetapi penelitian-penelitian tersebut sebagian besar masih terbatas pada tataran pragmatis, bersifat kuantitatif, dan hanya berfokus pada pelatihan tertentu, tanpa mempertimbangkan pengalaman guru, identitas profesional, atau hubungan dengan budaya sekolah. Sehingga, cara guru SD di Makassar melakukan TPD masih kurang tampak. Sebagai contoh Haerana et al. (2021) yang mengeksplorasi penggunaan platform digital oleh guru SD di Makassar hanya berkonsentrasi pada pelatihan teknologi formal dan tidak membahas perspektif guru, budaya sekolah, atau cara pembelajaran guru yang ada. Sementara itu, guru SD di Makassar mungkin menghadapi berbagai tantangan, antara lain tuntutan tinggal di kota

besar, manajemen sekolah, dan keterlibatan pihak lain yang berdampak pada langsung terhadap implementasi TPD. Oleh karena itu, tanpa adanya penelitian kualitatif, tidak mungkin diperoleh pemahaman komprehensif dan mendalam tentang pengalaman dan interpretasi guru dalam pengembangan profesional.

Studi multikasus tidak hanya dapat mengungkap keberagaman pengalaman antar-sekolah, tetapi juga mengidentifikasi pola umum dan kontekstual. Dalam manajemen pengembangan profesionalisme guru, Husyaini (2019) menggunakan studi multikasus di MTs dan SMP di Jawa Timur menemukan bahwa aspek perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi TPD sangat dipengaruhi oleh manajemen sekolah dan komitmen pemangku kepentingan. Pendekatan seperti ini membantu menggambarkan bagaimana realitas di lapangan bisa sangat bervariasi meskipun kebijakan bersifat nasional atau provinsi.

Secara keseluruhan, penelitian multikasus mengenai TPD guru SD di Makassar memberikan kontribusi ganda. Pertama, secara akademik penelitian ini dapat menutup celah literatur pada konteks Makassar yang masih terbatas dan memperkaya wawasan tentang praktik TPD di Indonesia Timur. Kedua, secara praktis penelitian ini memberikan bukti empiris dan rekomendasi yang dapat digunakan untuk merancang model pengembangan profesional guru yang lebih efektif, adaptif, dan berkelanjutan. Dengan langkah ini, penelitian ini tidak hanya menyajikan tentang praktik pengembangan diri guru, tetapi juga memberikan pandangan yang bermanfaat untuk meningkatkan mutu pendidikan dasar di Makassar, melalui pengembangan guru yang lebih profesional, reflektif, dan sesuai dengan konteks.

Berdasarkan uraian di atas, penelitian ini bertujuan untuk memahami secara mendalam terkait pengalaman guru sekolah dasar di Makassar dalam mengikuti dan menjalankan pengembangan diri (TPD). Fokus penelitian mencakup eksplorasi bagaimana guru memaknai program pengembangan profesional, faktor-faktor yang mendukung maupun menghambat efektivitas TPD, serta bagaimana pengalaman tersebut diinternalisasi ke dalam praksis.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi multikasus. Desain ini memungkinkan peneliti untuk memahami fenomena secara mendalam melalui tiga kasus (sekolah) yang memiliki fokus serupa namun berada dalam konteks berbeda (Creswell & Poth, 2018). Pendekatan ini dipilih karena mampu mengungkap makna, dinamika, dan pengalaman subjektif guru dalam mengintegrasikan pengembangan diri (TPD) secara kontekstual.

Tiga sekolah dasar di Makassar, yaitu SD Tidung, SD IKIP, dan SD Tallo ditetapkan sebagai tiga kasus penelitian yang dilaksanakan sejak bulan September-November tahun 2025. Pemilihan partisipan dilakukan menggunakan *purposive sampling* yang berorientasi pada kedalaman data, bukan representasi statistik, dan dilakukan berdasarkan kriteria yang ditetapkan peneliti sesuai tujuan penelitian (Merriam & Tisdell, 2016). Setiap sekolah melibatkan dua guru dengan kriteria satu guru yang berperan sebagai penggerak atau inisiator TPD dan satu guru yang berperan sebagai peserta aktif TPD. Strategi ini mengikuti prinsip Creswell & Poth (2018) tentang pemilihan partisipan yang dipandang memiliki pengalaman paling relevan dan informatif terhadap fenomena yang diteliti.

Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam bersifat semi-terstruktur dan observasi partisipatif. Pedoman wawancara merujuk pada lima elemen TPD yang efektif dari Desimone (2009) meliputi: konten, pembelajaran aktif, koherensi, durasi, partisipasi kolektif, sehingga eksplorasi tetap terarah pada aspek inti pengembangan profesional. Analisis data merujuk pada prosedur Creswell & Poth (2018), dimulai dari pengorganisasian data, pengodean, dan pengembangan tema dalam setiap kasus

(*within-case analysis*). Selanjutnya dilakukan *cross-case analysis* untuk membandingkan tema antarkasus sehingga teridentifikasi pola pengalaman, faktor pendukung, dan hambatan TPD dalam berbagai konteks sekolah. Di samping itu, validitas penelitian dijaga melalui triangulasi, *member checking*, dan *audit trail* untuk memastikan kredibilitas dan transparansi proses penelitian.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Mengacu pada teori pengembangan profesional guru oleh Desimone yang menekankan lima elemen utama yakni fokus konten, pembelajaran aktif, koherensi, durasi, dan partisipasi kolektif, temuan lintas kasus dari SD Tidung, SD IKIP, dan SD Tallo memperlihatkan variasi tingkat pemenuhan kelima unsur tersebut. Kelima elemen tersebut muncul dalam intensitas dan bentuk yang berbeda-beda, dipengaruhi oleh kultur sekolah dan kapasitas guru, seperti bagaimana guru memilih pelatihan, memaknai relevansi materi, serta mengintegrasikan pengalaman dari konten TPD ke dalam praktik kelas. Di SD IKIP, elemen-elemen tersebut saling terhubung dan membentuk pola TPD yang reflektif dan berkelanjutan. Sementara di SD Tidung dan SD Tallo, sebagian elemen muncul secara parsial atau tidak konsisten, sehingga proses TPD cenderung terfragmentasi. Dengan menggunakan lima elemen Desimone sebagai lensa analitis, tabel berikut memetakan secara sistematis tentang praktik aktual di ketiga sekolah dasar tersebut terhubung, mendukung, atau justru melemahkan efektivitas TPD.

Tabel 1. Sintesis Lintas Kasus Tentang Praktik Aktual TPD

Elemen TPD (Desimone, 2009)	SD IKIP Makassar	SD Tidung Makassar	SD Tallo Makassar
Fokus Konten	Pemilihan pelatihan berbasis kebutuhan kelas; guru hanya mengambil materi yang relevan dengan konteks siswa.	Fokus konten bergantung pada program eksternal; relevansi tidak selalu sesuai kebutuhan kelas.	Konten pelatihan dianggap bermanfaat, tetapi implementasi sulit karena beban administratif.
Pembelajaran Aktif	Guru langsung mencoba strategi baru; ada eksperimen dan revisi.	Guru sering lupa atau tidak sempat menerapkan materi.	Implementasi situasional; guru mencoba hanya jika waktu memungkinkan.
Koherensi	Tinggi; praktik kelas, diskusi kolektif, dan pelatihan saling terhubung.	Rendah; tidak ada tindak lanjut internal yang menjaga kesinambungan pelatihan dan praktik.	Sedang-rendah; materi pelatihan cocok, tetapi rutinitas kerja memutus kesinambungan.
Durasi	Relatif berkelanjutan melalui diskusi informal antarguru.	Durasi pelatihan bersifat episodik, mengikuti jadwal pemerintah.	Durasi cukup panjang secara formal, tetapi tidak memiliki tindak lanjut.
Partisipasi Kolektif	Kuat; ada ruang diskusi kolektif yang	Terbatas; kolaborasi terjadi hanya saat KKG	Ada forum internal, tetapi tidak cukup untuk mendukung

memperdalam pemahaman dan praktik.	dan tidak mendalam.	penerapan berkelanjutan.
------------------------------------	---------------------	--------------------------

1. Persepsi Guru terhadap Pengembangan diri (TPD)

Persepsi guru terhadap TPD di ketiga sekolah menunjukkan konfigurasi makna yang tidak seragam dan sangat dipengaruhi oleh konteks sekolah, personal, serta pengalaman profesional masing-masing guru. Di SD IKIP Makassar, guru memaknai TPD sebagai ruang belajar untuk meningkatkan kapasitas diri yang harus dipilih secara sadar dan dikaitkan langsung dengan kebutuhan kelas. Guru di sekolah ini secara eksplisit menegaskan, *“Saya pilih pelatihan yang relevan dengan kelas saya... bukan sekedar ikut,”*. Pernyataan ini tidak hanya mencerminkan agensi yang cukup tinggi, tetapi juga menunjukkan bahwa guru telah menginternalisasi TPD sebagai jalan untuk memperbaiki praktik mengajar dengan tujuan hasil yang lebih baik bagi pembelajaran siswa, bukan sekedar kewajiban yang diamanatkan. Di samping itu, guru tidak hanya mengikuti pelatihan, tetapi juga segera menguji kebermanfaatannya yang ditunjukkan melalui pengakuan, *“Setiap selesai pelatihan, saya coba di minggu itu.”* Cara pandang ini mengindikasikan hadirnya identitas profesional yang lebih matang, di mana guru memposisikan diri sebagai pembelajar yang bertanggung jawab atas progres kelasnya, bukan sebagai penerima informasi semata.

Pola yang berbeda terlihat pada SD Tidung Makassar. Guru di sekolah ini tetap menilai bahwa TPD penting, namun cara memaknainya lebih bersifat normatif dan *top-down*. Misalnya, guru menyatakan bahwa *“kalau ada pelatihan, kita ikut, Bu... memang perlu”*. Hal ini menunjukkan bahwa partisipasi lebih bersifat responsif terhadap instruksi TPD yang diselenggarakan oleh eksternal (pemerintah-sekolah), bukan didasarkan pada pertimbangan relevansi atau kebutuhan. Anggapan seperti ini membuat TPD menjadi terpisah dari konteks praktik di kelas. Bahkan, guru kemudian mengaku bahwa, *“kadang habis pelatihan, lupa mau diterapkan,”* yang menggambarkan adanya jarak antara pengetahuan yang diperoleh dan persoalan pedagogis yang sehari-hari dihadapi. Hal ini mengindikasikan bahwa pelatihan tidak diposisikan sebagai solusi terhadap masalah nyata, sehingga urgensinya tidak muncul secara intrinsik.

Sementara itu, SD Tallo Makassar memperlihatkan dinamika yang lebih kompleks. Guru memahami pentingnya TPD, namun keinginan itu sering tertahan oleh beban kerja struktural dan kelelahan kerja. Pernyataan seperti *“mau ikut sebenarnya, tapi banyak urusan sekolah juga”* dan *“Capek, Bu, kadang sudah tidak sempat belajar lagi”*, mengekspresikan kondisi di mana motivasi intrinsik berbenturan dengan kemampuan psikologis yang terbatas. Dalam konteks ini, TPD bukan ditolak, tetapi tidak mampu diakomodasi karena sistem kerja sekolah tidak menyediakan kesempatan yang memadai. Guru bahkan mengakui bahwa di sekolah, dukungan kelembagaan masih bersifat individualistik, seperti *“dukung sih, tapi kita jalan sendiri-sendiri”*. Akibatnya, hal ini dapat memperlemah *collective self-efficacy* dan membuat pengembangan diri terasa sebagai beban personal, bukan kebutuhan.

Persepsi guru terhadap TPD di ketiga sekolah menunjukkan konfigurasi makna yang berbeda-beda. Secara umum, perbedaan ini menegaskan bahwa pemaknaan TPD tidak muncul dari preferensi individual semata, melainkan merupakan hasil kombinasi antara agensi guru, etos kerja, dan kondisi struktural sekolah. Temuan ini sejalan dengan penelitian Szczepaniak-Kozak & Wąsikiewicz-Firlej (2024) yang menegaskan bahwa *teacher agency* merupakan hasil interaksi antara kapasitas individu, tujuan profesional, dan kondisi ekologis yang mendukung atau menghambat tindakan guru.

Dalam konteks tiga sekolah ini, guru di salah satu sekolah menunjukkan pemaknaan TPD yang berorientasi kebutuhan kelas. Sikap ini mencerminkan bentuk *professional autonomy* di mana guru memilih PD berdasarkan relevansi pengajarannya,

bukan sekedar mengikuti kewajiban yang diamanatkan. Pemaknaan seperti ini sejalan dengan temuan Zhang & Peng (2024) yang menunjukkan bahwa aktivitas pengembangan profesional yang dihasilkan dari otonomi guru menghasilkan keterlibatan yang lebih mendalam, termasuk sikap untuk menerapkan pengetahuan atau keterampilan baru segera setelah pelatihan. Sebaliknya, guru di sekolah lain memperlihatkan pola penafsiran yang lebih normatif, yang dipahami sebagai kegiatan yang harus diikuti. Penelitian yang ada menunjukkan bahwa PD yang diposisikan hanya sebagai kewajiban administratif umumnya tidak berakar pada kebutuhan di kelas, sehingga implementasi pasca-pelatihan cenderung sporadis. Misalnya, Putnam & Borko (2000) menyebut bahwa pengembangan profesional berbasis formal yang tidak dilanjutkan dengan *follow-up* atau refleksi terstruktur hanya menghasilkan pengetahuan yang tidak bertransformasi menjadi praktik nyata. Bahkan, fenomena guru yang mengaku lupa bukan sekedar bentuk kelupaan, tetapi merupakan indikasi bahwa pelatihan tidak tertanam dalam siklus kehidupan profesi guru. Darling-Hammond, Hyer, & Gardner (2017) menegaskan bahwa ketika pelatihan tidak dihubungkan secara eksplisit dengan permasalahan kelas, maka hanya akan mempertebal pengendapan pengetahuan.

Sementara itu, di sekolah ketiga, guru memahami pentingnya TPD namun kemampuan untuk berpartisipasi dibatasi oleh beban administratif, tuntutan struktural, dan kelelahan kerja. Hasil meta-analisis oleh Wang (2024) menunjukkan adanya hubungan kuat antara beban kerja, stres, dan menurunnya kemampuan guru untuk mengintegrasikan pengetahuan maupun bereksperimen dengan strategi baru yang diperoleh dari kegiatan pengembangan diri. Selain itu, tampak bahwa kultur kolaboratif tidak terbentuk. Padahal penelitian Guskey (2002) menegaskan bahwa dukungan organisasi, baik berupa komunitas belajar, supervisi, maupun mekanisme refleksi merupakan faktor utama yang menentukan apakah hasil dari pengembangan profesional akan diimplementasikan atau tidak.

Dengan membaca ketiga konteks, dapat disimpulkan bahwa persepsi TPD berada pada tiga jenis: (1) persepsi sebagai bentuk kesadaran profesional, (2) persepsi sebagai kewajiban normatif, dan (3) persepsi sebagai kebutuhan yang terhambat oleh struktur kerja. Masing-masing mengarah pada orientasi pembentukan profesionalitas yang berbeda pula. Pemaknaan yang menunjukkan agensi tinggi menghasilkan partisipasi proaktif dan transfer pengetahuan atau keterampilan yang cenderung lebih cepat ke praktik kelas. Persepsi yang normatif menghasilkan partisipasi reaktif dan implementasi yang terputus-putus. Sementara persepsi yang dipengaruhi oleh beban struktural menghasilkan partisipasi yang selektif dan tidak stabil. Temuan ini diperkuat temuan Rahman (2022) dalam konteks serupa yang menunjukkan bahwa cara guru memahami pengembangan profesional sangat dipengaruhi oleh lingkungan kerja, mencakup beban kerja, dukungan kolegal, kesempatan refleksi, dan struktur kelembagaan. Ketika konteks mendukung, maka persepsi PD oleh guru akan dianggap bermakna. Namun jika sebaliknya, maka PD akan direduksi hanya sebatas formalitas.

2. Pengalaman Guru dalam Pengembangan Diri (TPD)

Pengalaman TPD di ketiga sekolah memperlihatkan perbedaan mencolok dalam hal konsistensi, kedalaman, dan kemampuan guru untuk mengintegrasikan hasil pelatihan ke dalam pengajaran sehari-hari. Di SD IKIP Makassar, praktik TPD menunjukkan karakter yang paling maju karena guru tidak sekedar mengikuti pelatihan, tetapi mengelola pelatihan sebagai mekanisme siklus belajar yang berulang (*sustainable*). Guru secara jelas menggambarkan bahwa setiap pembelajaran baru harus segera diterapkan dalam konteks kelasnya, sebagaimana dinyatakan, "*Setiap selesai pelatihan, saya coba di minggu itu.*" Pengakuan ini menunjukkan adanya mekanisme berpikir yang telah mengakar dalam kebiasaan mengajar. Jika guru merasa

pelatihan tidak relevan, mereka tidak serta-merta meninggalkan materi tersebut, tetapi melakukan adaptasi dan seleksi seperti yang diungkapkan bahwa *“yang diambil itu yang cocok dengan kelas saya.”* Pola ini menunjukkan bahwa TPD di sekolah ini tidak bersifat formalitas, melainkan menjadi suatu praktik reflektif yang didukung oleh budaya diskusi antarguru yang rutin atau pembelajaran informal yang memperkuat implementasi.

Berbeda dengan itu, TPD di SD Tidung Makassar berlangsung lebih sporadis dan tidak terhubung secara sistematis dengan konteks di kelas. Pelatihan yang diikuti sebagian besar datang dari luar, seperti program pemerintah, kegiatan KKG, atau workshop daerah yang sifatnya diintervensi, dan tidak menjadi bagian dari rencana pengembangan yang berkesinambungan. Guru menyatakan bahwa implementasi hasil pelatihan kerap terganggu oleh minimnya tindak lanjut dari pihak internal, bahkan mengaku, *“Kadang habis pelatihan, lupa mau diterapkan.”* Ungkapan ini mengindikasikan bahwa struktur sekolah belum menyediakan mekanisme untuk memastikan transfer pengetahuan. Guru menambahkan bahwa tidak semua pelatihan relevan dengan kelasnya dan sering kali materi bersifat umum, sehingga *“dipakai kalau cocok, kalau tidak ya hanya disimpan.”* Dengan demikian, praktik TPD di SD Tidung lebih bersandar pada kesempatan daripada kebutuhan, sehingga keberhasilannya sangat dipengaruhi oleh kualitas pelatihan yang didominasi diberikan dari luar.

SD Tallo Makassar menampilkan dinamika yang berbeda lagi. Guru di sekolah ini mengikuti cukup banyak pelatihan, baik dari pemerintah maupun forum internal, tetapi implementasinya selektif dan sangat dipengaruhi kondisi kerja harian yang tidak menentu. Guru berkali-kali menekankan bahwa waktu dan energi menjadi faktor penentu, misalnya ketika menyatakan, *“Kalau sempat, saya pakai... kalau tidak ya nanti.”* Ungkapan ini menunjukkan bahwa implementasi bukan didasarkan pada kebutuhan pedagogis, tetapi keputusan pragmatis yang dipengaruhi waktu, tenaga, beban administratif, dan kondisi emosional saat itu. Bahkan, pelatihan yang sebenarnya relevan tidak selalu diterapkan karena tidak ada ruang waktu untuk mencoba, atau merevisi. Guru menjelaskan bahwa setelah pelatihan mereka biasanya kembali langsung ke rutinitas administrasi dan tugas struktural lainnya, sehingga *“belum sempat memikirkan penerapannya.”* Dengan demikian, TPD tidak menjadi bagian dari proses kehidupan profesi guru yang terintegrasi dengan pengajaran, melainkan aktivitas yang berdiri sendiri. Kondisilah yang menyebabkan mengapa meski partisipasi cukup tinggi, dampak TPD pada praktik kelas tetap rendah.

Jika ketiga kasus tersebut ditelaah bersamaan, tampak bahwa *coaching* dan pendampingan setelah pelatihan formal sangat dibutuhkan. Beberapa guru menyatakan bahwa pelatihan yang makro (mis. kurikulum) memperlihatkan bahwa tanpa *coaching*, penerapan materi pelatihan menjadi sulit. Penelitian terkait hal ini oleh Kurniawan et al. (2024) dalam ulasan Program Pendidikan Guru Penggerak menyatakan bahwa meskipun program TPD seperti PGP memberikan struktur komunitas praktisi, tanpa tindak lanjut (pendampingan praktik di kelas), efektivitas jangka panjang menjadi terbatas. Begitu juga beban waktu dan tekanan kerja menjadi hambatan nyata bagi guru untuk partisipasi TPD bermakna. Hal ini memperkuat temuan Purwanti et al. (2023) dalam penelitian kepada guru selama pandemi COVID-19 menemukan bahwa meskipun banyak peluang pelatihan daring selama pandemi, guru menghadapi tantangan signifikan terkait waktu, beban kerja, dan kebijakan sekolah. Selain itu, analisis sistematis literatur oleh Muzakky et al. (2025) menunjukkan bahwa tantangan struktural seperti beban administratif dan kurangnya waktu memang merupakan salah satu kendala utama dalam pelaksanaan pengembangan profesional guru di banyak konteks Indonesia. Di samping itu, keberadaan komunitas pembelajaran (*learning community*) menjadi aspek penting yang sangat dirasakan oleh beberapa guru, meski tidak semua komunitas berjalan efektif. Temuan ini juga memperkuat hasil penelitian sebelumnya yang menunjukkan dinamika serupa. Misalnya, penelitian Munawwaroh et al. (2024)

menemukan bahwa pengembangan profesional guru menjadi lebih sistemik dan bermakna apabila didukung oleh komunitas pembelajar formal, bukan hanya inisiatif individu.

3. Tantangan dan Hambatan

Hambatan dan tantangan dalam pelaksanaan TPD di ketiga sekolah memperlihatkan pola yang sama di tingkat sekolah, namun berbeda pada intensitas dan dampaknya terhadap praktik pengembangan profesional guru. Di SD Tidung Makassar, hambatan utama bersumber dari ketiadaan program pengembangan profesional yang sistematis dari pihak internal sekolah. Guru berulang kali menyatakan bahwa pelatihan umumnya diselenggarakan oleh pihak eksternal sekolah dan tidak melekat pada kebutuhan sekolah. Sehingga proses internalisasi menjadi terbatas. Salah satu guru secara jujur menyampaikan bahwa *“kadang pelatihan itu tidak nyambung dengan kebutuhan kelas, jadi bingung mau dipakai di mana.”* Pernyataan tersebut menunjukkan adanya jarak pemisah antara desain pelatihan dan realitas kelas, sehingga guru sering kali harus menafsirkan sendiri relevansinya.

Di sisi lain, di SD IKIP Makassar, hambatan bukan terletak pada ketiadaan struktur, melainkan pada ketimpangan antara tuntutan implementasi dan kapasitas kerja guru. Meskipun sekolah ini memiliki kultur belajar yang lebih matang, guru tetap menghadapi tekanan administratif yang cukup besar, terutama ketika laporan kegiatan harus diselesaikan bersamaan dengan tugas mengajar. Guru mengungkapkan bahwa *“laporan itu kadang makan waktu, jadi penerapan hasil pelatihan tertunda.”* Selain itu, beberapa pelatihan dari pemerintah juga dipandang terlalu makro dan kurang menyentuh dengan apa yang dibutuhkan guru. Guru menegaskan, *“materinya bagus, tapi terlalu umum... kami masih harus cari sendiri cara menerapkannya.”* Dengan demikian, hambatan di SD IKIP bukan pada kemauan atau struktur, melainkan pada ketidakseimbangan antara kebutuhan dan fasilitas yang tersedia untuk mendukung belajar guru.

Sementara itu, SD Tallo Makassar menunjukkan hambatan yang lebih kompleks karena beririsan antara faktor personal, lembaga, dan beban kerja. Guru berulang kali menggambarkan bahwa kesulitan utama bukan pada akses pelatihan, tetapi pada realitas kelelahan dan keterbatasan waktu. Dalam wawancara, guru menyampaikan, *“tugas administrasi itu banyak sekali, jadi pelatihan sering tidak sempat dipraktikkan.”* Pernyataan tersebut menegaskan bahwa pengalaman pengembangan profesional berbenturan langsung dengan kondisi keseharian guru yang dipenuhi target administratif. Selain itu, tantangan teknis seperti keterbatasan fasilitas digital juga memperburuk situasi. Guru mengaku, *“kadang mau coba aplikasi, tapi jaringan atau laptopnya tidak mendukung.”* Hambatan ini bukan sekadar masalah teknologi, tetapi berpengaruh langsung pada kemampuan guru mengeksplorasi informasi yang relevan. Dalam konteks SD Tallo, guru memiliki kemauan belajar, tetapi tidak memiliki ketersediaan waktu maupun material untuk mengaktualisasikannya.

Jika dibandingkan lintas kasus, ketiga sekolah menghadapi hambatan yang berbeda, tetapi menunjukkan benang merah yang sama. Guru di ketiga sekolah merasakan bahwa beban administratif, termasuk non-pengajaran sangat menyita waktu dan energinya. Hal ini menghambat keterlibatan guru dalam proses pengembangan diri secara penuh, karena guru merasa tidak punya ruang dan waktu yang memadai untuk mengikuti pelatihan, refleksi, dan implementasi. Hal ini sejalan dengan Saepurrohman & Pitaloka (2025) menemukan bahwa dalam era Kurikulum Merdeka, tugas administratif menjadi salah satu penyumbang stres guru, mengurangi atensi guru untuk fokus pada kualitas pengajaran dan pengembangan profesional. Apalagi, dalam penelitian kebijakan oleh SMERU menunjukkan bahwa program PKB (Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan) di Indonesia tidak mampu menyediakan dukungan pasca-pelatihan dan tidak memberikan dampak pada praktik kelas yang kontekstual bagi guru

(SMERU, 2020). Hal ini memperkuat bahwa beban administrasi dan desain program adalah hambatan struktural utama.

SIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa di ketiga sekolah, para guru menganggap bahwa pengembangan profesional guru atau TPD sebagai hal yang sangat penting untuk meningkatkan kualitas pengajaran. Namun, fokus dan urgensi TPD juga sangat dipengaruhi oleh situasi masing-masing sekolah. Dukungan untuk TPD sudah ada dalam bentuk kebijakan sekolah, tempat belajar, dan akses ke pelatihan, tetapi setiap sekolah memberikan dukungan yang berbeda-beda dalam hal konsistensi dan kualitasnya. Beberapa masalah yang umum muncul adalah kurangnya waktu, relevansi pelatihan yang masih belum sesuai, beban kerja administratif yang tinggi, dan tantangan dalam teknologi. Secara keseluruhan, TPD dianggap penting, tetapi pelaksanaannya masih ada perbedaan antara kebutuhan guru dan kesiapan institusi.

Meskipun temuan dari penelitian ini telah menunjukkan situasi nyata tentang pengembangan profesional guru di Kota Makassar, tetapi masih ada beberapa keterbatasan. Pertama, subjek penelitian hanya terbatas pada guru dari tiga sekolah dasar yang ada di kota, sehingga hasilnya mungkin tidak mewakili kondisi guru di sekolah-sekolah di daerah pinggiran, desa atau di tempat lain yang memiliki karakteristik yang berbeda. Kedua, data yang dikumpulkan sebagian besar berasal dari wawancara, sehingga kemungkinan adanya bias dalam pandangan yang diungkapkan. Ketiga, penelitian ini tidak melihat secara langsung bagaimana pengaruh TPD terhadap kualitas mengajar dan hasil belajar siswa, jadi efektivitas jangka panjang dari pelaksanaan TPD belum bisa dinilai. Tetapi, di sisi lain, hasil penelitian ini menjadi langkah awal dalam mengeksplorasi lebih lanjut tentang bentuk pengembangan profesional yang dipraktikkan oleh guru dan dampaknya. Misalnya, bentuk pengembangan melalui pembelajaran informal. Oleh karena itu, penelitian di masa mendatang perlu memperluas jangkauan sampel, menggunakan berbagai cara untuk mengumpulkan data, menilai secara empiris dampak TPD terhadap peningkatan kualitas mengajar dan hasil belajar siswa, menyelidiki bentuk TPD guru secara formal dan informal, serta bagaimana dampaknya terhadap peningkatan kualitas profesionalisme guru.

DAFTAR PUSTAKA

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., Hyer, M.E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development (research brief). In *Effective Teacher Professional Development (research brief)* (Issue June).
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Furqon, A. (2019). School Based Teacher Development Study About a School as Professional Learning Community. *Educational Administration Research and Review*, 3(1), 10–21. <https://doi.org/10.17509/earr.v3i1.21712>
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45–51.
- Haerana, H., Burhanuddin, B., Abdi, A., & Rosmiati, R. (2021). Peningkatan Kompetensi Guru Sekolah Dasar di Kota Makassar Dalam Mengembangkan Pembelajaran Berbasis Platform Digital. *MATAPPA: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 550–555. <https://doi.org/10.31100/matappa.v4i4.1219>
- Husaini, K. (2019). Manajemen Pengembangan Profesionalisme Guru (Studi Multikasus di MTs NU Walisongo Sidoarjo dan SMP Islam NU Walisongo

- Sidoarjo). *Jurnal Dinamika Manajemen Pendidikan*, 1(2), 107. <https://doi.org/10.26740/jdmp.v1n2.p107-112>
- Kirsten, N. (2020). A systematic research review of teachers' professional development as a policy instrument. *Educational Research Review*, 31, 100366. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100366>
- Kurniawan, A., Sanapiah, S., & Mursali, S. (2024). Peningkatan Kompetensi Guru Melalui Program Pendidikan Guru Penggerak: Pendekatan Coaching dan Mentoring. *Bakti Sekawan: Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 4(1), 18–24. <https://doi.org/10.35746/bakwan.v4i1.549>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.)*. Jossey-Bass.
- Munawwaroh, S., Az-Zahra, R. A., & Windasari, W. (2024). Pengembangan Profesional Pendidik dan Tenaga Kependidikan di MI An-Nur. *Pubmedia Jurnal Penelitian Tindakan Kelas Indonesia*, 1(3), 10. <https://doi.org/10.47134/ptk.v1i3.490>
- Muzakky, I. M., Maisyaroh, M., & Supriyanto, A. (2025). Pengembangan Profesional sebagai Strategi Peningkatan Kinerja Guru: Analisis Sistematis Literatur. *Jurnal Pendidikan Dan Teknologi Indonesia*, 5(3), 681–694. <https://doi.org/10.52436/1.jpti.638>
- Nur Aeni, Mattalatta Mattalatta, Ansar Ansar, & Kurniawaty Sandra. (2024). Pengaruh Kompetensi terhadap Kinerja Guru Sekolah Dasar Negeri di Kota Makassar. *Journal of Management and Social Sciences*, 3(3), 255–271. <https://doi.org/10.55606/jimas.v3i3.1521>
- Pramastiwi, P., Lie, A., Widiati, S., & Lie, T. (2018). Challenges and Resources in CPD for In-Service Teachers: Establishing Communities of Inquiry. *Beyond Words*, 6(2), 66–87. <https://doi.org/10.33508/bw.v6i2.1705>
- Prasetyani, K., & Ati, L. L. (2024). Implementasi Komunitas Belajar Guru dalam Meningkatkan Kompetensi Pedagogik di Sekolah Dasar. *Jurnal Humaniora Dan Pendidikan Indonesia*, 1(1), 11–18.
- Purwanti, E., Anggraini, R., & Agustina, N. Q. (2023). Teacher professional development during COVID-19 pandemic: Opportunities and challenges. *Teaching English as a Foreign Language Journal*, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.12928/tefl.v2i1.426>
- Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Rahman, A. (2022). Investigating school conditions for teachers' professional learning and development in Indonesia. *Teacher Development*, 26(2), 240–262. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2034662>
- Saepurrohman, A., & Pitaloka, L. K. (2025). Pengaruh Beban Administrasi Kurikulum Merdeka, Tekanan Waktu, dan Dukungan Organisasi terhadap Kesejahteraan Mental Guru SMK di Semarang. *JEKPEND: Jurnal Ekonomi Dan Pendidikan*, 8(1), 77. <https://doi.org/10.26858/jekpend.v8i1.70761>
- SMERU. (2020). *Systemic Constraints Facing Teacher Professional Development in a Middle-Income Country: Indonesia's Experience Over Four Decades*.
- Syawitri, D. (2025). Penguatan Kompetensi Profesional Guru Sekolah Dasar Di Abad 21. *Jurnal Ilmu Pendidikan Guru Sekolah Dasar Dan Usia Dini*, 2(1), 13–18. <https://doi.org/10.70134/pedasud.v2i1.333>
- Szczepaniak-Kozak, A., & Wąsikiewicz-Firlej, E. (2024). Teacher agency in the times of crisis: a situational analysis of school environment after the 2022 Russian invasion in Ukraine. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1382403>
- Wang, Y. (2024). Exploring the impact of workload, organizational support, and work engagement on teachers' psychological wellbeing: a structural equation modeling

approach. *Frontiers in Psychology*, 14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1345740>

Zhang, J., & Peng, Y. (2024). Unlocking Teacher Agency for Professional Learning Through Connection-Building: Evidence from a Professional Development Program on China's Standards of English Language Ability. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 33(6), 1515–1523. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00914-6>