

Aplikasi Manajemen 3E dalam Pengembangan Profesionalitas Guru

Bujang Rahman

Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Lampung

JAM

13, 2

Diterima, Oktober 2014

Direvisi, Juni 2014

Desember 2014

Maret 2015

Disetujui, April 2015

Abstract: Teachers' professional development programs have been considered not be able to overcome the issues of lack teachers' qualities and students' learning outcome (Evans et al., 2009). This article aims to explain how the application of 3E (Experience, Expectation and Evidence) management model contributes to enhance teachers' professionalism. 168 teachers in Lampung province were involved in this study in order to investigate the extent of Experience, Expectation and Evidence have contribution to their professionalism. Based on the results of the regression analysis, these three factors gave significant contribution to their professionalism 20.2% ($p < 0.05$). 3E's management model provides an alternative road map on how teachers' professional development program should be implemented. Further experimental researches on the implementation 3E management have an impact on the effectiveness of teachers' learning in the classroom in which leading to the improvement of students' learning outcomes become open.

Keywords: management, teacher's professional, learning outcomes

Abstrak: Program pengembangan profesionalitas guru dianggap masih belum mampu menjawab rendahnya kualitas guru dan hasil belajar siswa (Evans, dkk., 2009). Artikel ini bertujuan untuk memaparkan bagaimana aplikasi model manajemen 3E (*Experience, Expectation and Evidence*) memberikan kontribusi terhadap profesionalitas guru. 168 guru di provinsi Lampung dilibatkan dalam penelitian ini guna mengetahui sejauh mana *Experience, Expectation and Evidence* berkontribusi terhadap keprofesionalan mereka. Berdasarkan hasil analisis regresi, ketiga faktor tersebut secara bersama-sama memberikan kontribusi signifikan terhadap perilaku profesionalitas guru sebesar 20,2% ($p < 0.05$). Model manajemen 3E ini memberikan alternatif *road map* bagaimana sebuah program pengembangan profesional guru diaplikasikan. Penelitian *experimental* lebih lanjut implementasi manajemen 3E tersebut berdampak pada efektifitas pembelajaran guru dikelas yang bermuara pada peningkatan hasil belajar siswa menjadi terbuka lebar.

Kata Kunci: manajemen, 3E, profesionalitas, guru, hasil belajar



Jurnal Aplikasi
Manajemen (JAM)
Vol 13 No 2, 2015
Terindeks dalam
Google Scholar

Alamat Korespondensi:
Bujang Rahman, Fakultas Ke-
guruan dan Ilmu Pendidikan,
Universitas Lampung. E-mail:
bujang.suropati@gmail.com

Salah satu isu penting pendidikan di negara berkembang adalah kualitas manajemen pengembangan profesionalitas guru. Rendahnya kualitas profesionalitas guru disebabkan oleh pengelolaan dan penyelenggaraan program pengembangan profesi guru yang belum

menghasilkan guru-guru profesional. Masih rendahnya kualitas profesionalitas guru, antara lain, dapat dilihat dari hasil belajar yang dicapai oleh siswa. Umumnya, prestasi siswa di negara berkembang, jika diukur dengan standar global, masih berada pada posisi bawah. Salah satu indikator kualitas hasil belajar siswa dapat dilihat dari skor PISA (*Program for International Student Assessment*). Skor PISA di negara-negara berkembang berada di bawah rata-

rata skor global (494), seperti Thailand berada pada peringkat 50 (427), Brasil peringkat 58 (391), Malaysia peringkat 52 (421), Vietnam peringkat 17 (511) dan Indonesia peringkat 64 (375) (Prenzel, dkk., 2013). Indikator lain yang menggambarkan kualitas hasil belajar siswa adalah skor TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) di mana Thailand pada peringkat 27 (451), Malaysia peringkat 32 (426), dan Indonesia peringkat 40 (406) (Martin dkk., 2012).

Dari kedua indikator tersebut, dapat kita lihat bahwa Indonesia sebagai salah satu negara berkembang berada pada skor PISA terbawah di atas Peru. Sementara itu, untuk skor TIMSS Indonesia berada pada posisi peringkat ke 40 di bawah Malaysia dan Thailand. Berdasarkan kedua indikator tersebut, jelas bahwa kualitas pendidikan di Indonesia masih tergolong rendah. Hal ini sekaligus mengindikasikan bahwa kualitas profesionalitas guru sebagai ujung tombak pelaksana pendidikan masih jauh dari harapan. Rendahnya kualitas profesionalitas guru bukan hanya dilihat dari kualifikasi akademik yang belum memenuhi standar. Namun, termasuk kualitas performa guru di dalam kelas, sebagaimana dilaporkan oleh TIMSS bahwa masih banyak guru yang tidak mempersiapkan pembelajaran dengan baik, terdapat sekitar 46% guru sains di Indonesia yang layak dan siap mengajar di kelas, sementara negara-negara berkembang lainnya seperti Malaysia (68%) dan Thailand (53%) memiliki persentase kelayakan dan kesiapan guru yang lebih tinggi. Persentase itu pun sebenarnya masih di bawah rata-rata internasional, yaitu 72% (Martin, dkk., 2012).

Pemerintah Indonesia sangat menyadari hal tersebut, dan sudah melakukan berbagai upaya untuk meningkatkan mutu profesional guru. Evans, dkk. (2009) dalam laporan *United State Agency for International Development (USAID)* merinci beberapa upaya yang telah diselenggarakan oleh pemerintah Indonesia untuk meningkatkan mutu guru. Upaya-upaya tersebut, antara lain, penyesuaian aspek regulasi dengan menerbitkan Undang-Undang nomor 14 tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, yang menetapkan bahwa kualifikasi akademik guru (*teacher academic qualification*) serendah-rendahnya strata 1 (sarjana), program sertifikasi guru, serta program pendidikan jarak jauh (*distance learning*) dengan memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi. Program-program

pengembangan kompetensi dan kualifikasi guru tersebut merupakan upaya nyata pemerintah Indonesia untuk meningkatkan mutu guru yang nantinya akan berdampak pada peningkatan kompetensi siswa.

Secara global negara-negara berkembang lainnya juga melaksanakan program-program manajemen pengembangan profesi guru. Kennedy (2005) mengidentifikasi beberapa model pengembangan profesionalitas guru. Model-model tersebut diantaranya seperti: *the training model*, *the award-bearing model*, *the deficit model*, *the cascade model*, *the standards-based model*, *the coaching/mentoring model*, *the community of practice model*, *the action research model*, and *the transformative model*. Namun demikian, beberapa program tersebut masih teridentifikasi memiliki beberapa kelemahan, di antaranya, masih bersifat *top-down*, menempatkan guru pada posisi pasif, bersifat transaksional, dan kurang memotivasi guru. Lebih lanjut program-program pengembangan profesionalitas guru yang ada tersebut kurang memberikan ruang gerak guru yang lebih leluasa karena guru sifatnya hanya menerima program saja. Belum tentu program-program pengembangan profesi guru yang ada benar-benar sesuai dengan apa yang sebenarnya diperlukan oleh guru yang memiliki latar belakang pengalaman pengembangan profesi, harapan, dan fakta-fakta di lapangan yang beragam.

Artikel ini bertujuan untuk memerikan bagaimana guru *me-manage* pengalaman (*experience*), harapan (*expectation*) dan fakta/kenyataan (*evidence*) dalam melakukan program pengembangan profesionalitas mereka, kemudian dilihat bagaimana hal tersebut berdampak pada pembelajaran di kelas. Ketiga variabel tersebut dikemas dalam aplikasi manajemen untuk pengembangan profesionalitas guru secara mandiri melalui konfigurasi terintegrasi dalam sebuah model manajemen 3E (*Experience, Expectation and Evidence*). Untuk memahami bagaimana guru mengembangkan profesionalitas mereka, 168 guru di provinsi Lampung dilibatkan dalam penelitian ini guna mengetahui pengalaman, harapan dan hambatan/kenyataan di lapangan program pengembangan profesionalitas guru dan bagaimana hal ini berdampak pada implementasi keprofesionalan mereka. Deskripsi dari program pengembangan profesi guru tersebut diawali dengan penelusuran mendalam mengenai bagaimana program pengembangan profesi guru selama ini dalam

perspektif manajemen. Lebih lanjut, *road map* program pengembangan profesi guru di Indonesia dikupas dan dipertegas dengan bagaimana hasil penelitian ini memberikan gambaran bagaimana implementasi manajemen 3E tersebut berdampak pada profesionalitas guru yang bermuara pada efektifitas pembelajaran guru di kelas dan peningkatan hasil belajar siswa.

Pengalaman atau *experience* dalam melakukan pengembangan profesionalitas diri merupakan faktor penting dalam diri seorang guru. Banyak literatur yang menyebutkan bahwa pengalaman yang dimiliki oleh seseorang dalam kaitannya dengan profesionalitas akan memberikan dampak yang positif terhadap kinerjanya atau *performance*-nya (lihat Sadeghi, *et al.*, 2014; Ebenezer, dkk., 2012; Little, 2006). Di samping itu, guru yang memiliki pengalaman yang kaya akan pengembangan profesional dan kesempatan untuk belajar dan mengembangkan diri dapat memberikan dampak yang positif terhadap efektivitas pembelajaran lebih mendalam. Bukan hanya sekadar mengikuti pengalaman profesional yang superfisial, eposodik (hanya tentatif) dan tidak terkait langsung dengan kebutuhan kompetensi dan pengetahuan yang mereka butuhkan untuk memecahkan problematika pembelajaran. Hal ini adalah sebuah keadaan degressif bagi perkembangan profesionalitas seorang guru, di mana mereka berada pada posisi yang central pada peningkatan kualitas proses dan hasil belajar-mengajar. Hal tersebut dengan tegas disampaikan oleh Judith Warrent Little sebagai berikut.

... that teachers who experience frequent, rich learning opportunities have in turn been helped to teach in more ambitious and effective ways... This prevailing pattern—a few rich opportunities, many disappointing ones—speaks both to the promise and to the limitations of professional development, as it is typically organized... Little, J. W. (2006)

Dengan kata lain, efektivitas pembelajaran guru di kelas sangat dipengaruhi oleh faktor pengalaman bagaimana mereka mengembangkan diri secara konsisten dan berkesinambungan. Jika guru minim pengalaman, atau mereka tidak bisa mengelola pengembangan profesionalitas diri mereka, tentu saja proses belajar-mengajar di kelas mereka pun tidak akan menghasilkan peserta didik yang memiliki kompetensi yang tinggi.

Pengetahuan dan keterampilan guru berjalan linier dengan pengalaman pengembangan diri mereka, dan hal ini pun juga akan linier dengan performa atau profesionalitas mereka dalam melakukan proses pembelajaran. Penelitian termutakhir mengenai pengalaman guru dalam pengembangan kapasitas guru oleh Sadeghi, *et al.* (2014) yang dengan tegas menyimpulkan bahwa faktor pengalaman yang dimiliki oleh guru dalam pengembangan profesionalitasnya memiliki peran kunci dalam mengaktivasi pengetahuan dan keterampilan mereka. Kondisi tersebut akan berbanding lurus dengan konsistensi mereka pada praktik-praktik pedagogis dalam proses belajar-mengajar. Oleh karena itu, guru perlu menyediakan lebih banyak waktu untuk memperkaya pengalaman guna mencapai kompetensi yang diharapkan dalam aplikasi pengetahuan dan kemampuannya di dalam kelas. Secara empiris, perlu juga dijadikan bahan pertimbangan model-model pengembangan profesionalitas guru yang paling cepat dan efektif untuk meningkatkan kapasitas mereka alih-alih hanya sekadar menunggu program-program pengembangan profesi yang diberikan oleh pemerintah.

Apa yang menjadi harapan (*expectations*) dan kebutuhan mereka dalam pengembangan kapasitas diri mereka menjadi salah satu faktor penting dalam keberhasilan program-program pengembangan profesional guru. Terdapat beberapa literatur primer yang menegaskan pentingnya menggali harapan-harapan guru sebagai pelaku pengembangan profesi (Wilson, *et al.*, 1999; Rogers, dkk., 2007). Hasil-hasil penelitian tersebut, antara lain, mengisyaratkan beberapa hal yang perlu dilakukan untuk menggali ekspektasi guru dalam program pengembangan profesi. Program pengembangan profesionalitas guru perlu mengidentifikasi faktor-faktor yang dapat menimbulkan kenyamanan guru dalam mengikuti program. Artinya, program-program pelatihan bagi mereka harus didesain dan diorganisasi sedemikian rupa sehingga membuat guru nyaman dan betah berlama-lama di dalam sebuah program pelatihan atau pengembangan profesional. Di samping itu, latar belakang, keyakinan, pengaruh-pengaruh sosial serta masalah-masalah praktis kebutuhan pengembangan diri perlu diidentifikasi dulu agar dapat menghasilkan program yang efektif dan efisien. Lebih lanjut, kebutuhan pengetahuan pedagogis dan pengetahuan konten guru juga harus dijadikan bahan

pertimbangan dalam mendesain sebuah program pelatihan.

Hal lain yang perlu diidentifikasi terkait dengan harapan guru terhadap model pengembangan profesionalitas yang sesuai bagi mereka adalah bagaimana program pengembangan profesional yang ditawarkan dapat memacu guru untuk berpikir kritis dan mengembangkan model-model pelatihan yang menggunakan pendekatan *problem-based learning*. Artinya, program yang didesain harus diawali atau diinisiasi dari identifikasi masalah-masalah pembelajaran yang dialami oleh guru, dan *treatment* yang diberikan kepada guru juga harus berdasarkan masalah yang mereka kemukakan, apakah masalahnya pada penguasaan kosep atau materi, atau apakah masalahnya pada kemampuan pedagogis guru. Pemanfaatan teknologi informasi dan komunikasi juga harus dijadikan bahan pertimbangan dalam mempersiapkan program pengembangan bagi guru. Hal ini dapat memfasilitasi *sustainability* pengembangan profesional guru. Kegiatan pelatihan tidak harus dibatasi oleh tempat dan waktu. Dengan memanfaatkan perkembangan teknologi, program tersebut dapat dijalankan dengan lebih fleksibel.

Salah satu elemen penting dalam kaitan dengan pengembangan profesionalitas guru adalah dengan menganalisis hambatan-hambatan atau fakta-fakta di lapangan dalam implementasi program pengembangan profesionalitas guru. Fakta-fakta tersebut merupakan data penting atau *evidence* untuk mengidentifikasi hambatan atau tantangan yang dihadapi dalam sebuah implementasi program. Dalam mengevaluasi bagaimana implementasi program pengembangan profesionalitas, standard bukti/data/fakta yang dimiliki oleh guru menjadi bahan kajian penting dalam pengembangan profesionalitas guru. Hal ini dapat menjadi indikator tingkat kepuasan *self-report* yang dilakukan oleh guru terhadap implementasi pembelajarannya (Pianta, 2011). Lebih lanjut, Pianta juga menyebutkan bahwa pengembangan profesionalitas guru kurang memiliki dampak yang signifikan terhadap efektivitas pembelajaran di kelas.

Hal tersebut dapat disebabkan oleh adanya *gap* antara apa yang dikehendaki guru dengan apa yang diberikan oleh pemerintah terkait pengembangan profesionalitas mereka. Jika dilihat dari sisi *evidence-based management*, memang terdapat beberapa

kelemahan mengenai pengelolaan training bagi guru-guru dalam jabatan di Indonesia (Pfeffer, *et al.*, 2006). Hal ini secara komprehensif juga dirinci dalam laporan USAID proyek tahun 2009. Permasalahan yang diungkap, di antaranya, bagaimana lembaga pendidikan penghasil tenaga pendidik menghasilkan calon guru yang profesional, seberapa efektif program-program pelatihan yang ada saat ini mampu memberikan dampak kepada peningkatan kualitas proses dan hasil pembelajaran di kelas, seberapa efektif program-program seperti KKG dan MGMP mampu meningkatkan profesionalitas guru, serta adanya perubahan tuntutan terhadap pembelajaran-pembelajaran di kelas. Dukungan dari pengawas sekolah, kepala sekolah maupun tim pengembang sekolah, termasuk di dalamnya komite sekolah juga memiliki peran. Tidak bisa dipungkiri bahwa model pengembangan profesi guru harus difokuskan pada perilaku guru yang bermuara pada peningkatan prestasi akademik siswa. Pengetahuan dan perilaku profesional ini dapat menjadi target kegiatan pengembangan profesional guru dan dapat berdampak terhadap kinerja mereka juga. Dengan cara ini, guru dapat membangun kompetensinya secara efektif baik pengetahuan maupun keterampilan yang mencerminkan keselarasan. Kegiatan untuk meningkatkan pengetahuan dan keterampilan guru merupakan kegiatan inti dari pengembangan profesional.

METODE

Penelitian ini dilakukan di Kabupaten Way Kanan, Provinsi Lampung, dengan melibatkan sebanyak 168 guru Sekolah Menengah (SMP dan SMA) dari berbagai latar belakang (lihat Tabel 1). Sampel diambil dengan teknik *random sampling*. Teknik ini termasuk dalam metode *probability sampling*, yaitu teknik pengambilan sampel yang memberikan peluang yang sama bagi setiap unsur atau anggota populasi untuk dipilih menjadi anggota sampel (Fraenkel, *et al.*, 2008).

Dari 168 guru yang dilibatkan tersebut, jika diperhatikan dari data sebaran gender, kecenderungannya lebih banyak didominasi oleh guru perempuan. Hal ini barangkali karena dari sekolah yang diambil sampel secara acak dan kebetulan jumlah guru perempuannya melebihi jumlah guru laki-laki. Jika dilihat dari level sekolah, sebagaimana jumlah data di lapangan

yang memang didominasi oleh SMP, jumlah guru dari SMP pun lebih banyak, dan didominasi oleh guru-guru yang memiliki masa kerja lebih dari 10 tahun dengan jumlah 128 guru.

bahasan dalam penelitian ini) adalah pengalaman (*experience*), harapan (*expectation*) dan fakta/kenyataan (*evidence*). Pengalaman dalam pengembangan profesional dianggap penting karena hal ini

Tabel 1. Demografi Responden

N total	Gender		Sekolah Asal		Masa Kerja	
	Laki-laki	Perempuan	SMP	SMA	>10 h	<10th
168	78	90	96	72	128	40

Pengumpulan data dalam penelitian ini dilakukan dengan menggunakan metode survey, dengan desain *cross sectional*, yang digunakan secara utuh. Fraenkel, et al. (2008) menyatakan bahwa desain penelitian *cross sectional* seperti ini bermanfaat untuk menggali sikap, pendapat, dan keyakinan responden secara komprehensif mengenai topik yang menjadi pembicaraan. Data diambil dengan menggunakan instrumen berupa kuisisioner/angket yang dikelompokkan menjadi 4 kategori, yaitu pengalaman (*experience*), harapan (*expectation*), fakta (*evidence*), dan profesional guru (*teacher professional*). Instrumen yang digunakan berupa angket yang berisi 36 pernyataan berbentuk skala *Likert* dengan skor 1 sampai 4 yang berturut-turut menyatakan persepsi yang sangat sering/setuju ke persepsi yang tidak sering/setuju.

Keandalan instrumen telah diujicobakan ke sejumlah responden tersebut dengan nilai *Cronbach Alpha* total sebesar 0,892. Analisis data dilakukan dengan metode deskriptif eksploratif melalui penyajian data yang beragam dalam tabulasi maupun narasi untuk melihat kecenderungan model konfigurasi variabel 3E (*experience, expectation, dan evidence*) terhadap profesionalitas guru serta analisis regresi linier untuk melihat kontribusi secara komprehensif variabel-variabel mengenai pengalaman (*experience*), harapan (*expectation*), fakta (*evidence*) terhadap profesional guru (*teacher professional*).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Profesionalitas seorang guru dipengaruhi oleh beberapa faktor di antaranya (yang menjadi fokus

memberikan dampak positif terhadap kinerja atau *performance*; harapan dilihat sebagai *entry point* bagaimana sebuah pengalaman *professional development* harus didesain dan diselenggarakan; sedangkan *evidence* atau fakta-fakta mengenai pengembangan profesional yang ada sekarang juga dijadikan sebagai *stepping stone* untuk menjembatani *gap* antara apa yang terjadi di lapangan dan apa yang menjadi harapan guru dalam pengembangan profesionalnya. Ketiga faktor tersebut dilihat, dikembangkan dan dimodifikasi dari pengembangan profesional yang dikupas oleh Chval, dkk. (2008). Hal tersebut juga dikaitkan dengan implementasi pembelajaran guru profesional, dan keterkaitannya dengan hasil belajar siswa. Ketiga variabel tersebut dikemas dalam aplikasi manajemen untuk pengembangan profesionalitas guru secara mandiri melalui konfigurasi terintegrasi dalam sebuah model manajemen 3E (*experience, expectation and evidence*) dan dilihat bagaimana kontribusinya terhadap profesionalitas guru.

Berdasarkan hasil analisis regresi menggunakan SPSS IBM versi 21, seperti dapat dilihat pada tabel 2, jelas bahwa ketiga faktor yang mempengaruhi profesionalitas guru tersebut, *experience, expectations dan evidence* secara bersama-sama memberikan kontribusi secara signifikan terhadap perilaku profesionalitas guru sebesar 20,2% ($p < 0.05$).

Jika dilihat dari hasil kontribusi ketiga variabel tersebut, dapat dilihat gambaran bahwa semakin tinggi pengalaman yang dimiliki guru, semakin realistis harapan atau ekspektasi yang mereka miliki terhadap pengembangan profesi, dan semakin rendah fakta

Tabel 2. Model Summary Analisis Regresi

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.449 ^a	.202	.184	1.47202

a. Predictors: (Constant), EVI, EXP, EXT

atau hambatan-hambatan yang mereka hadapi untuk melakukan pengembangan profesi secara efektif, maka profesionalitas mereka pun akan membaik atau meningkat sejalan dengan peningkatan faktor-faktor tersebut. Temuan empirik ini juga sejalan dengan kajian teoretik seperti yang dikemukakan oleh peneliti-peneliti sebelumnya, terutama yang terkait dengan pengalaman pengembangan profesional, ekspektasi pengalaman profesional serta kemampuan mereka untuk meminimalisasi hambatan-hambatan atau fakta-fakta yang terjadi mengenai program pengembangan profesional (lihat Sadeghi, *et al.*, 2014; Cval, dkk., 2008; Rogers, dkk., 2007; Ebenezer, dkk., 2012; Little, 2006)

Aplikasi Manajemen 3E dalam Pengembangan Profesionalitas Guru

Experience

Dalam dunia manajemen, terutama manajemen *planning*, bagaimana memperhatikan faktor-faktor pengalaman sebagai bahan pertimbangan dalam proses perencanaan program adalah suatu keniscayaan. Hal tersebut secara tegas diungkapkan oleh Ramirez, *et al.* (2013) yang meneliti bagaimana para manajer diuji, bagaimana respon yang mereka berikan terhadap *interactive storytelling* yang merupakan pertemuan atau perpaduan antara *Artificial Intelligence*, *Interactive Entertainment*, dan *Storytelling*. Di sini terlihat pentingnya pengalaman dapat mempengaruhi ketiga variabel tersebut. Secara analogis, hal tersebut juga berlaku bagi pengembangan profesionalitas diri guru yang memberikan dampak positif terhadap kinerja atau *performance* seorang guru yang muaranya pada keberhasilan pembelajaran di kelas (lihat Sadeghi, *et al.*, 2014; Ebenezer, dkk., 2012; Little, 2006).

Pengalaman profesional (*experience*) yang dicakup dalam penelitian ini meliputi beberapa hal, di antaranya, pengalaman guru dalam membaca literatur-literatur profesional seperti artikel, jurnal atau buku referensi yang sesuai bidang dalam 3 tahun terakhir. Tidak berlebihan kiranya jika ditekankan di sini bahwa semakin kaya pengalaman guru dalam membaca literatur tersebut, semakin tinggi wawasan yang dimiliki sehingga kompetensi pengetahuan dan keterampilan guru pun akan meningkat. Di samping itu, pengalaman mengikuti kegiatan seminar, pelatihan

atau workshop dalam bidang studi yang diajarkan dalam 3 tahun terakhir juga dapat dilihat sebagai suatu kegiatan yang dapat mempengaruhi perilaku profesional guru. Pertemuan kelompok bidang studi (MGMP) yang diikuti oleh guru guna membahas hal-hal yang terkait dengan bidang studi secara rutin juga dilihat sebagai indikator pengalaman profesional seorang guru karena bisa jadi salah satu kegiatan yang dilakukan dalam pertemuan tersebut adalah adanya saling observasi antar guru dalam bidang studi baik secara formal maupun informal sehingga sikap keterbukaan, saling memberikan masukan, dan saling memperiki akan terjadi dalam kelompok tersebut. Hal ini merupakan kondisi yang sangat positif bagi pengembangan profesional guru.

Hal lain yang juga menjadi indikator pengalaman profesional guru adalah latar belakang pendidikan yang sesuai dengan bidang studi yang diajarkan: apakah guru pernah menjadi mentor/tutor untuk bidang studi yang diajarkan (tidak termasuk guru pamong untuk mahasiswa PPL), serta apakah mereka mengikuti organisasi/perkumpulan guru-guru bidang studi di luar lingkup/daerah (tidak termasuk MGMP). Di samping itu, keterlibatan dalam komite penyusunan kurikulum bidang studi di sekolah/daerah, pengalaman pernah menjadi fasilitator pengembangan profesi guru dalam pembelajaran bidang studi. Apakah guru pernah menerima hibah/penghargaan/beasiswa yang terkait dengan bidang studi atau pembelajaran juga menjadi indikator penting dalam pengalaman profesional guru.

Expectation

Berangkat dari pengalaman pengembangan profesional yang mereka miliki, nantinya akan muncul gap antara apa yang mereka harapkan dengan kenyataan yang terjadi. Idealnya, program-program pengembangan profesional itu harus diinisiasi dari ekspektasi yang dimiliki guru. Namun, karena ada faktor kebijakan, faktor finansial, faktor teknis geografis maupun sosiologis, banyak pelatihan pengembangan profesional guru di Indonesia yang tidak tepat sasaran sehingga menimbulkan kesan hanya yang penting ada program yang dijalankan. Oleh karenanya, harapan terhadap model pelatihan yang diharapkan guru harus dijadikan sebagai bahan pertimbangan untuk mendesain pelatihan atau program pengembangan diri yang sesuai dengan kebutuhan mereka. Hal ini ditegaskan

oleh hasil penelitian yang dilakukan oleh Tschannen-Moran, *et al.* (2011). Secara lebih spesifik dalam penelitian Moran, *et al.*, disebutkan bahwa pelatihan yang didesain berdasarkan jenis program persiapan yang mereka ikuti yang dikembangkan dari analisis ekspektasi atau harapan terhadap model pengembangan profesional dalam waktu enam bulan memberikan pengaruh terhadap pemahaman, keyakinan, dan pengambilan keputusan. Dengan kata lain, program pengembangan profesional guru perlu mengidentifikasi faktor-faktor yang dapat menimbulkan kenyamanan guru dalam mengikuti program (Wilson, *et al.*, 1999; Rogers, dkk., 2007).

Yang dijadikan indikator ekspektasi dalam penelitian ini adalah harapan bahwa program pengembangan profesional harus dijadikan sebagai program nasional pengembangan profesi guru dan materi pembelajaran harus selalu sesuai dengan standar kurikulum yang ditetapkan oleh pusat. Di samping itu, setiap pengalaman belajar dalam program pengembangannya harus selalu menerapkan pendekatan saintifik dengan model-model pembelajaran yang memenuhi kaidah pembelajaran dengan pendekatan saintifik, seperti *inquiry, cooperative learning, problem based learning*, dan lain sebagainya. Setiap pembelajaran harus memanfaatkan teknologi informasi dan komunikasi. Untuk meningkatkan kompetensi guru dalam hal penguasaan/manajemen kelas perlu diadakan pembinaan secara rutin. Selanjutnya, guru juga perlu menggunakan *authentic assessment* (penilaian autentik) dalam setiap proses pembelajaran. Lebih lanjut, evaluasi hasil pembelajaran terhadap siswa harus perlu distandarisasi secara nasional. Hal-hal tersebut yang sebenarnya menjadi harapan bagi guru karena terkait langsung dengan apa yang mereka butuhkan dalam praktik pembelajaran di kelas.

Evidence

Dalam kajian *evidence-based management*, pengelolaan pengembangan profesionalitas guru dapat diawali dengan menganalisis *evidence* atau fakta mengenai penyelenggaraan program pengembangan profesionalitas guru. Dari hal ini nantinya akan terlihat hambatan atau tantangan yang muncul dalam pelaksanaan program tersebut. Sehingga hal ini bisa dijadikan bahan pertimbangan untuk mendesain program yang sesuai dengan kebutuhan (Pfeiffer, *et al.*, 2006).

Program-program pelatihan yang ada saat ini perlu dikaji lagi apakah benar-benar mampu memberikan dampak kepada peningkatan kualitas proses dan hasil pembelajaran di kelas. Sebagai contoh, program-program seperti KKG dan MGMP diharapkan mampu meningkatkan profesionalitas guru, namun demikian dari fakta empiris di lapangan menunjukkan bahwa program-program tersebut belum mampu menjawab sepenuhnya permasalahan profesionalitas guru di Indonesia. Salah satu indikatornya adalah masih rendahnya tingkat kompetensi pengetahuan dan keterampilan guru walaupun sudah tersertifikasi Evans, dkk. (2009). Di samping itu, keberhasilan hasil pembelajaran di kelas juga bisa dijadikan sebagai indikator *evidence* dalam pengembangan profesionalitas guru. Semakin tinggi hambatan yang ditemui dalam implementasi program pengembangan profesional guru, hal ini berdampak pada rendahnya efektifitas pembelajaran di kelas (Pianta, 2011).

Beberapa hal yang dikategorikan sebagai *evidence* dalam penelitian terkait pengembangan profesional guru dalam perspektif manajemen. Yang pertama adalah bahwa program pengembangan profesionalitas guru yang terlalu memakan biaya tinggi menjadi salah satu kendala bagi guru karena dengan *cost* yang tinggi tentu saja berdampak pada resistensi guru yang semakin tinggi terhadap pengembangan profesionalitasnya. Di sisi lain, keluarga juga bisa menjadi faktor penghambat dalam pengembangan profesionalitas guru disamping dukungan dari dinas terkait. Indikator lain dari *evidence* ini antara lain relevansi program pengembangan profesionalitas guru dengan pekerjaan mereka, apakah program pengembangan profesionalitas guru selama ini mendukung profesi mereka, termasuk lokasi, motivasi, dan kesadaran guru akan pentingnya program pengembangan profesionalitas guru. Ketersediaan kesempatan bagi guru untuk melakukan pengembangan diri jangan sampai menjadi penghambat bagi mereka guna meningkatkan profesionalitasnya dan untuk memperbaiki proses pembelajaran di kelas yang efektif dan menyenangkan bagi siswa. Karenanya, pengembangan profesionalitas guru memegang peran penting dalam menjawab isu-isu pendidikan dewasa ini.

Pengembangan Profesionalitas Guru

UU Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen memuat pernyataan tentang alur pembinaan

dan pengembangan profesi guru, yaitu: pembinaan dan pengembangan profesi, dan pembinaan dan pengembangan karir. Pembinaan dan pengembangan profesi guru meliputi pembinaan kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional. Pola pembinaan dan pengembangan profesi menjadi hal yang penting bagi dalam menjawab permasalahan pendidikan di Indonesia. Pengembangan profesi diarahkan untuk meningkatkan kompetensi pengetahuan dan keterampilan guru dalam rangka pelaksanaan proses pendidikan dan pembelajaran di kelas dan di luar kelas. Upaya peningkatan kompetensi dan profesionalitas ini seharusnya sesuai dengan upaya memberikan kesempatan yang cukup bagi guru untuk mengembangkan profesionalismenya.

Upaya-upaya yang dilakukan guru dalam pengembangan profesionalitasnya dilihat dari kegiatan-kegiatan seperti: seberapa sering mereka mengikuti kegiatan-kegiatan pengembangan profesionalisme (pelatihan, *workshop* ataupun seminar). Apakah mereka benar-benar mempelajari seluruh buku teks baik guru maupun siswa akan berdampak pada kompetensi pengetahuan mereka terhadap bidang ilmu yang mereka ajarkan. Lebih lanjut, kegiatan yang dilakukan guru dalam pengembangan kapasitas juga dapat diukur dari keaktifan mengikuti kegiatan-kegiatan forum diskusi ilmiah baik melalui Kelompok Kegiatan Guru (KKG), Pusat Kegiatan Guru (PKG), Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP) maupun kegiatan ilmiah diluar forum tersebut.

Frekuensi melakukan diskusi dengan kolega di sekolah mengenai hal-hal terkait pembelajaran juga merupakan bagian yang perlu dipertimbangkan sebagai upaya peningkatan kapasitas profesionalisme di samping membaca buku-buku ilmiah. Kompetensi guru dalam membuat perencanaan pembelajaran, skenario maupun evaluasi pembelajaran melekat pada fungsi profesionalitas guru. Guru harus proaktif mencari dan menggali info-info terkini terkait tiga hal tersebut, baik melalui pelatihan atau *workshop*, juga merupakan bagian yang sentral dalam upaya pengembangan profesionalitas guru.

Program pengembangan profesionalitas guru dilakukan dalam rangka peningkatan standar mutu guru. Karenanya, profesionalitas yang dimaksud tentu saja tidak terlepas dari kompetensi teknis, tips dan trik mengenai bagaimana guru bisa memahami dan

mengorganisir sedemikian rupa peran dan fungsinya sebagai proses edukatif baik bagi dirinya sendiri maupun siswa (Loughran, 2010). Guru sangat berperan penting bukan saja dalam peningkatan prestasi akademik siswa di sekolah. Mereka juga berperan penting dalam pengembangan karakter siswa. Hal ini menuntut sikap dan perilaku profesional guru yang harus selalu berkembang.

Konfigurasi Manajemen 3E dan Pengembangan Profesionalitas

Komponen *Experience*, *Expectation* dan *Evidence* memiliki kontribusi yang signifikan terhadap perilaku pengembangan profesional seorang guru. Guru yang memiliki pengalaman yang tinggi, harapan yang rasional, dan hambatan rendah (mampu meminimalisir *evidence* hambatan) akan menghasilkan mampu menghasilkan pengembangan profesionalitas yang tinggi juga. Pengalaman yang tinggi diartikan bahwa guru kaya akan pengalaman kegiatan profesionalitas, yang diindikasikan dari terpenuhinya faktor-faktor yang mempengaruhi variabel *Experience*. Sedangkan harapan yang tinggi didefinisikan sebagai seberapa realistis guru memiliki harapan-harapan dalam pengalaman pengembangan profesionalnya. Dengan kata lain, *Expectation* diartikan apakah harapan yang dimiliki guru terhadap pengalaman profesionalnya dapat direalisasikan atau tidak. Variabel *Evidence* dikembangkan dari fakta/bukti/kenyataan program pengembangan profesional yang terjadi di lapangan. Secara rinci, analisis konfigurasi dari manajemen 3E terhadap pengembangan profesionalitas guru digambarkan sebagaimana tabel 3.

Interpretasi dari tabel diatas dapat dikonversi ke dalam konfigurasi dari variabel *Experience*, *Expectation* dan *Evidence* dalam kaitannya dengan pengembangan profesionalitas sebagaimana diilustrasikan dalam gambar 1.

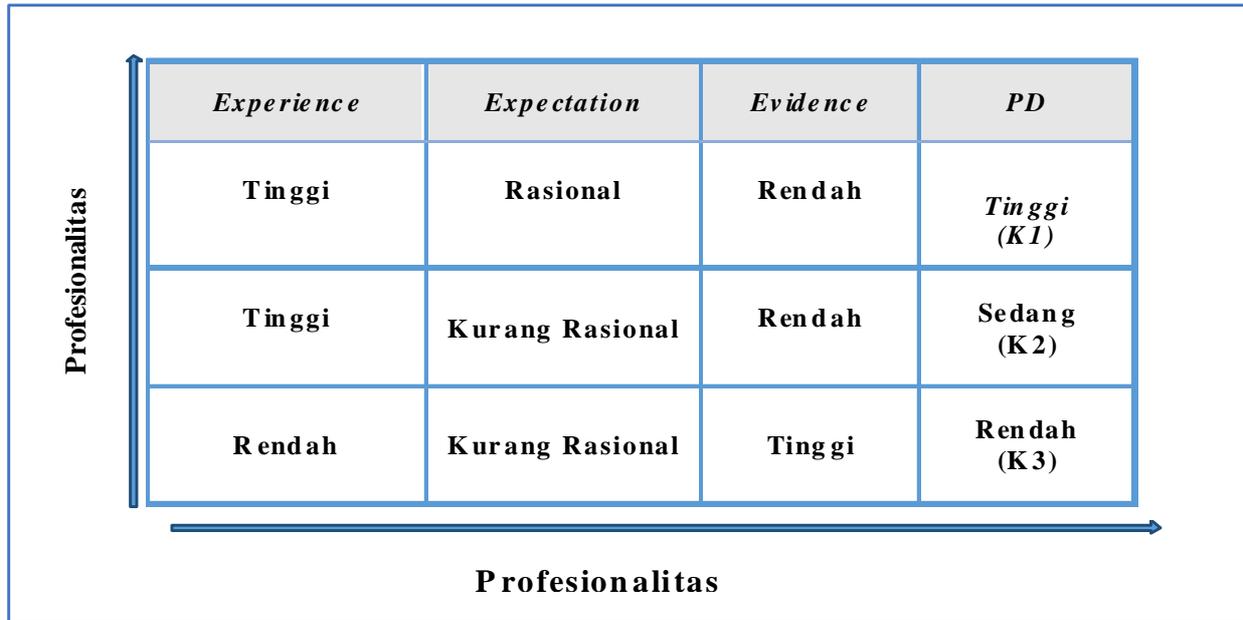
Dari gambar 1 dapat kita pahami bahwa pada konfigurasi 1 K1, guru yang memiliki pengalaman yang tinggi, ekspektasi yang realistis dan *evidence* (hambatan) yang rendah akan berdampak pada profesionalitas yang tinggi. Dalam kondisi seperti ini, guru digambarkan sebagai guru profesional tingkat tinggi. Sedangkan pada konfigurasi K2, terlihat bahwa guru memiliki pengalaman yang tinggi, akan tetapi harapan-harapan yang ia miliki terhadap pengembangan

Tabel 3. Model Konfigurasi Manajemen 3E

<i>Experience</i>	<i>Expectation</i>	<i>Evidence</i>	Profesionalitas
T	Rs	R	T
T	KRs	R	S
R	KRs	T	R

Keterangan:

T = Tinggi, Rs = Rasional, KRs = Kurang Rasional, S = Sedang, R= Rendah



Gambar 1. Konfigurasi Manajemen 3E terhadap Pengembangan Profesional Guru

Keterangan:

K1 adalah Konfigurasi 1, K2 adalah Konfigurasi 2, K3 adalah Konfigurasi 3

profesional kurang dapat terrealisasikan dengan baik walaupun ia memiliki *evidence* (hambatan) yang rendah. Pada kondisi seperti ini, guru dapat dikategorikan sebagai guru yang profesionalismenya pada *level* sedang. Adapun keadaan guru yang memiliki pengalaman yang rendah, harapan-harapannya kurang terrealisasikan dengan baik, dan memiliki hambatan yang tinggi terhadap program pengembangan profesionalitas guru, maka guru tersebut dikategorikan sebagai guru yang memiliki profesionalisme yang rendah sebagaimana tergambar pada konfigurasi K3.

Konfigurasi tersebut mengindikasikan bahwa peran manajemen tiga komponen tersebut dalam diri guru menjadi sangat sentral. Guru dituntut untuk dapat *manage* dengan baik ketiga komponen tersebut agar dapat dikategorikan menjadi guru yang profesional. Implikasi dari konfigurasi tersebut adalah

bahwa, bagi guru, faktor pengalaman yang mereka miliki memberikan kontribusi yang sangat penting bagi pengembangan profesional. Namun demikian, hal ini pun juga harus diselaraskan dengan kemampuan guru dalam meminimalisir hambata-hambatan yang mereka alami dalam proses pengembangan profesional. Pada tataran ekspektasi, peran pemerintah atau penyedia layanan pendidikan dan pelatihan dalam merealisasikan harapan guru mengenai model pelatihan yang sesuai dengan kebutuhan mereka harus dijalankan dengan baik. Keberhasilan ketiga konfigurasi manajemen 3E tersebut dalam kaitannya dengan program pengembangan profesional guru membutuhkan peran seimbang dari diri guru sendiri, sekolah, maupun pemerintah sebagai *fasilitator* dan *provider* kegiatan pengembangan profesionalisme guru.

KESIMPULAN DAN SARAN

Kesimpulan

Terdapat banyak program pengembangan profesionalisme guru yang telah dikembangkan dan dilaksanakan oleh pemerintah. Namun demikian, program-program tersebut dirasa masih belum menjawab persoalan rendahnya kualitas guru dan hasil belajar siswa. Program-program yang ada masih bersifat *top-down*, menempatkan guru pada posisi pasif, bersifat transaksional, kurang memotivasi guru, kurang memberikan ruang gerak guru, dan cenderung menempatkan guru dalam posisi pasif. Bagaimana guru *manage* pengalaman (*experience*), harapan (*expectation*) dan fakta/kenyataan (*evidence*) menjadi *win-win solution* bagi program pengembangan profesionalisme mereka. Aplikasi model manajemen 3E (*Experience, Expectation and Evidence*) memberikan gambaran bagaimana hal tersebut berkontribusi terhadap program pengembangan profesional guru dan bagaimana hal tersebut berdampak pada implementasi keprofesionalan mereka dalam pembelajaran di kelas.

Saran

Model manajemen 3E ini memberikan alternatif *roadmap* bagaimana sebuah program pengembangan profesional guru diaplikasikan. Penelitian *experimental* lebih lanjut implementasi manajemen 3E tersebut berdampak pada efektifitas pembelajaran guru dikelas yang bermuara pada peningkatan hasil belajar siswa masih terbuka lebar.

DAFTAR RUJUKAN

- Chval, K., Abell, S., Pareja, E., Musikul, K., & Ritzka, G. 2008. Science and Mathematics Teachers' Experiences, Needs, and Expectations Regarding Professional Development. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1), 31–43.
- Ebenezer, J., Columbus, R., Kaya, O. N., Zhang, L., & Ebenezer, D.L. 2012. One Science Teacher's Professional Development Experience: a Case Study Exploring Changes in Students' Perceptions of Their Fluency With Innovative Technologies. *Journal of Science Education and Technology*, 21(1), 22–37.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. 2008. *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Gibbons, J. 2006. Access externalism. *Mind*, 115(457), 19–39.
- Grant, J. 2002. Learning Needs Assessment: Assessing The Need. *Bmj*, 324(7330), 156–159.
- Kennedy, A. 2005. Models of Continuing Professional Development: A Framework For Analysis. *Journal of in-service Education*, 31(2), 235–250.
- Lee, H.J. 2005. Developing a Professional Development Program Model Based on Teachers' Needs. *Professional educator*, 27, 39–49.
- Little, J.W. 2012. Professional Community and Professional Development in The Learning-Centered School. *Teacher Learning That Matters: International perspectives*, 22–46.
- Loughran, J. 2010. *What Expert Teachers Do: Enhancing Professional Knowledge for Classroom Practice*. Routledge.
- Martin, M.O., Mullis, I.V., Foy, P., & Stanco, G.M. 2012. *TIMSS 2011. International Results in Science*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- Pfeffer, J., & Sutton, R.I. 2006. Evidence-Based Management. *Harvard Business Review*, 84(1), 62.
- Pianta, R.C. 2011. Teaching Children Well: New Evidence-Based Approaches to Teacher Professional Development and Training. *Center for American Progress*.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E., & Köller, O. 2013. *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Ramirez, A.J., Bulitko, V., & Spetch, M. 2013. Evaluating Planning-Based Experience Managers for Agency and Fun in Text-Based Interactive Narrative. In *AIIDE*.
- Rogers, Park., M., Abell, S., Lannin, J., Wang, C.Y., Musikul, K., Barker, D., & Dingman, S. 2007. Effective professional development inscience and mathematics education: Teachers' and facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 5(3), 507–532.
- Sadeghi, B., & Zanjani, M.S. 2014. The Role of Experience to Bring Association between Teachers' Professional Knowledge and Teaching Performance. *Journal of Foreign Languages*, 2(1), 177–200.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. 2011. Exploring Literacy Teachers' Self-efficacy Beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761.
- Undang Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional.
- Wilson, S.M., & Berne, J. 1999. Teacher Learning and The Acquisition of Professional Knowledge: an Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research Ineducation*, 24, 173–209.