

Kolaborasi Guru dalam Kelompok Belajar Profesional untuk Optimalisasi Pembelajaran Berkelanjutan

Cecep Maman Hermawan*, Okta Rosfiani, Syamsudin Abdullah, Moira Nufasa

Universitas Muhammadiyah Jakarta, Jakarta, Indonesia

Email: ^{1,*}c.mamanhermawan@umj.ac.id, rosfianiagus@gmail.com

(* : coresponding author)

Abstrak—Pengabdian masyarakat ini bertujuan untuk meningkatkan kualitas pendidikan dasar melalui pembentukan dan penguatan Kelompok Belajar Profesional (KBP) bagi guru-guru sekolah dasar di Kota Tangerang. Latar belakang kegiatan dilatarbelakangi oleh tantangan rendahnya budaya kolaborasi antar guru serta terbatasnya akses terhadap pengembangan keprofesian berkelanjutan (PKB) yang efektif dan kontekstual, yang pada akhirnya berdampak pada proses pembelajaran. Mitra dalam kegiatan ini adalah para guru dari empat sekolah dasar negeri yang mewakili wilayah utara dan selatan Kota Tangerang. Metode pelaksanaan dilakukan secara partisipatif dan siklus, dimulai dengan identifikasi kebutuhan melalui survei dan FGD, dilanjutkan dengan pelatihan fasilitator internal untuk memastikan keberlanjutan. Tahap inti adalah pendampingan intensif selama pembentukan dan operasionalisasi KBP, yang difasilitasi dengan workshop pemanfaatan teknologi digital dalam pembelajaran. Seluruh proses dimonitoring melalui evaluasi formatif dan diakhiri dengan evaluasi sumatif. Hasil evaluasi menunjukkan bahwa kegiatan ini berhasil membentuk KBP yang aktif dan mandiri di seluruh sekolah mitra, ditandai dengan jadwal pertemuan rutin dan agenda kerja yang jelas. Capaian utama termasuk peningkatan yang signifikan dalam keterampilan kolaboratif, komunikasi, dan refleksi praktik mengajar among para guru, serta dihasilkannya delapan modul ajar inovatif berbasis masalah lokal. Dampak jangka panjang yang diharapkan adalah terciptanya budaya belajar kolektif, peningkatan berkelanjutan pada motivasi mengajar guru, dan transformasi praktik pembelajaran yang lebih adaptif dan berpusat pada siswa. Disimpulkan bahwa pendekatan kolaboratif melalui KBP merupakan strategi yang efektif dan berkelanjutan untuk memberdayakan guru sebagai ujung tombak peningkatan mutu pendidikan.

Kata Kunci: Kolaborasi Guru; Kelompok Belajar Profesional; Pembelajaran Berkelanjutan; Pengembangan Profesional; Kota Tangerang.

***Abstract**—This community service initiative aims to enhance the quality of primary education by establishing and strengthening Professional Learning Communities (PLCs) for elementary school teachers in Tangerang City. The project was motivated by persistent challenges, including a underdeveloped culture of collaboration among teachers and limited access to effective, contextual, and sustainable professional development, which ultimately impacts classroom learning outcomes. The partners involved were teachers from four public elementary schools representing the northern and southern regions of Tangerang City. The implementation method followed a participatory and cyclical approach, commencing with a needs assessment conducted through surveys and Focus Group Discussions (FGDs). This was followed by training for internal facilitators to ensure program sustainability. The core activity involved intensive mentoring during the formation and operationalization of the PLCs, supported by workshops on integrating digital technology into teaching. The entire process was monitored through formative evaluations and concluded with a summative assessment. The results demonstrated the successful establishment of active and self-sustaining PLCs in all partner schools, evidenced by regular meeting schedules and clear work agendas. Key achievements include a significant improvement in teachers' collaborative, communicative, and reflective skills, alongside the development of eight innovative teaching modules based on local contextual problems. The anticipated long-term impact is the creation of a collective learning culture, a sustained increase in teaching motivation, and a transformation towards more adaptive, student-centered learning practices. It is concluded that the collaborative approach through PLCs is an effective and sustainable strategy for empowering teachers as the primary agents of educational quality improvement.*

Keywords: Teacher Collaboration; Professional Learning Community; Sustainable Learning; Professional Development; Tangerang City.

1. PENDAHULUAN

Kualitas pendidikan di Indonesia, khususnya pada jenjang sekolah dasar, masih menghadapi berbagai tantangan kompleks yang memerlukan perhatian serius. Hasil Programme for International Student Assessment (PISA) tahun 2018 menempatkan Indonesia pada peringkat ke-74 dari 79 negara dalam literasi, ke-73 dalam matematika, dan ke-71 dalam sains, yang menunjukkan kemampuan siswa Indonesia masih di bawah rata-rata negara-negara Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Kemendikbud, 2019). Rendahnya capaian ini mencerminkan adanya masalah sistemik dalam praktik pembelajaran dan pengelolaan pendidikan di tingkat dasar (Barber & Mourshed, 2007). Salah satu faktor kunci yang sangat mempengaruhi kualitas pendidikan adalah kinerja dan profesionalisme guru (Darling-Hammond, 2000). Guru yang berkualitas merupakan prasyarat utama untuk mewujudkan proses pembelajaran yang efektif dan bermakna (Hattie, 2009).

Namun, banyak guru di Indonesia, termasuk yang berada di Kota Tangerang, menghadapi berbagai kendala dalam mengembangkan profesionalismenya. Studi yang dilakukan oleh Hermawan et al. (2024) mengungkapkan bahwa guru-guru di Kota Tangerang mengalami keterbatasan akses terhadap pelatihan berkelanjutan, isolasi profesional, dan kurangnya budaya kolaborasi antarsesama guru. Kondisi ini diperburuk dengan beban administratif yang tinggi, yang menyita waktu dan energi yang seharusnya dapat dialokasikan untuk pengembangan diri dan persiapan pembelajaran yang lebih berkualitas (Vangrieken et al., 2017). Fenomena ini

sejalan dengan temuan Hargreaves dan Fullan (2012) yang menyatakan bahwa banyak sistem pendidikan di berbagai negara mengalami masalah serupa, dimana guru bekerja dalam isolasi tanpa dukungan kolegal yang memadai.

Berdasarkan penelitian sebelumnya yang dilakukan oleh tim pengabdian, diketahui bahwa pembentukan Kelompok Belajar Profesional (KBP) dapat menjadi solusi efektif untuk meningkatkan kolaborasi dan kinerja guru (Hermawan et al., 2024). KBP didefinisikan sebagai komunitas guru yang bekerja sama secara sistematis untuk meningkatkan praktik pengajaran melalui diskusi, refleksi, dan berbagi pengalaman (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Konsep ini sejalan dengan teori komunitas praktik yang dikembangkan oleh Wenger (1998) yang menekankan pentingnya pembelajaran sosial dalam konteks profesional. DuFour (2004) menambahkan bahwa KBP yang efektif harus memiliki fokus pada pembelajaran siswa, budaya kolaborasi, dan hasil yang terukur.

Studi pendahuluan yang dilakukan di empat sekolah dasar di Kota Tangerang—SD Alam Tangerang, SD Kumnamu, SD Cikal Cendekia, dan SD Markus—menunjukkan bahwa 70% guru menyatakan kurang memiliki waktu untuk berkolaborasi, 65% tidak terlatih dalam fasilitasi KBP, dan 60% mengeluhkan beban administratif yang tinggi sehingga menyisakan sedikit energi untuk pengembangan diri (Hermawan et al., 2024). Temuan ini konsisten dengan penelitian Bakkenes, Vermunt, dan Wubbels (2010) yang mengungkapkan bahwa beban kerja yang berlebihan dapat mengurangi efektivitas pengembangan profesional guru. Selain itu, kondisi ini diperparah dengan masih lemahnya kepemimpinan instruksional dan dukungan sistemik dari pihak sekolah (Louis & Marks, 1998). Penelitian oleh Thessin dan Starr (2011) menegaskan bahwa peran kepala sekolah sebagai pemimpin instruksional sangat krusial dalam menciptakan lingkungan yang mendukung pembelajaran kolektif.

Padahal, penelitian lain membuktikan bahwa KBP yang terkelola dengan baik dapat meningkatkan self-efficacy guru, mengurangi burnout, dan pada akhirnya meningkatkan hasil belajar siswa (Vangrieken et al., 2017; Tam, 2015). Vescio, Ross, dan Adams (2008) dalam meta-analisisnya menyimpulkan bahwa partisipasi dalam KBP secara signifikan berdampak pada peningkatan praktik mengajar dan hasil belajar siswa. Studi yang dilakukan oleh Lomos, Hofman, dan Bosker (2011) juga menunjukkan adanya korelasi positif antara partisipasi dalam komunitas belajar profesional dengan peningkatan prestasi siswa. Lebih lanjut, penelitian di konteks Indonesia oleh Rahman dan Amri (2018) mengkonfirmasi bahwa KBP dapat meningkatkan profesionalisme guru di sekolah dasar. Namun, implementasi KBP di Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan. Penelitian Nuryadin (2019) mengidentifikasi beberapa kendala seperti resistensi terhadap perubahan, keterbatasan waktu, dan kurangnya dukungan administratif. Studi oleh Owen (2014) bahkan menunjukkan bahwa tanpa dukungan yang memadai, KBP justru dapat menambah beban kerja guru. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan sistematis yang memperhatikan konteks lokal dan kebutuhan spesifik guru di setiap sekolah (Fullan, 2020).

Permasalahan yang dihadapi oleh mitra (guru-guru di empat sekolah dasar di Kota Tangerang) bersifat multidimensional dan saling terkait diantaranya 1) rendahnya budaya kolaborasi dan isolasi profesional. Guru-guru bekerja secara individual (isolasi profesional) tanpa dukungan kolegal yang memadai. Hal ini menyebabkan kurangnya kesempatan untuk berbagi praktik baik dan memecahkan masalah pembelajaran secara bersama-sama; 2) beban administratif yang tinggi. Guru menghadapi beban kerja non-pengajaran (administratif) yang sangat besar. Beban ini menyita waktu dan energi yang seharusnya dapat dialokasikan untuk persiapan mengajar, refleksi, dan pengembangan diri, sehingga menyisakan sedikit sumber daya untuk kegiatan kolaboratif; 3) keterbatasan akses dan waktu untuk pengembangan profesional. Sebanyak 70% guru menyatakan tidak memiliki waktu yang cukup untuk berkolaborasi. Selain itu, akses terhadap pelatihan berkelanjutan yang relevan dan kontekstual juga terbatas; 4) defisit kompetensi dalam fasilitasi KBP. Sebanyak 65% guru tidak terlatih dalam memfasilitasi Kelompok Belajar Profesional (KBP). Hal ini menjadi penghambat utama dalam membentuk dan mengelola KBP yang efektif, berkelanjutan, dan bermakna; 5) lemahnya kepemimpinan instruksional: Dukungan sistemik dan kepemimpinan instruksional dari pihak sekolah (terutama kepala sekolah) dalam menciptakan lingkungan yang mendukung pembelajaran kolektif masih lemah. Tanpa dukungan ini, inisiatif kolaborasi guru sulit tumbuh dan berkembang. Keseluruhan permasalahan di atas berujung pada rendahnya kualitas proses pembelajaran, yang pada akhirnya berdampak pada hasil belajar siswa, sebagaimana tercermin dari skor PISA Indonesia yang masih di bawah rata-rata.

Pengabdian lain seringkali hanya berfokus pada pelatihan pembentukan KBP tanpa memberikan solusi terhadap hambatan nyata seperti beban administratif dan keterbatasan waktu. Pengabdian ini menawarkan solusi inovatif dengan mengintegrasikan pemanfaatan teknologi untuk kolaborasi asinkron. Hal ini memungkinkan guru untuk berkolaborasi tanpa terikat waktu dan tempat, sehingga mengatasi kendala klasik berupa kurangnya waktu tatap muka. Pengabdian lain sering bersifat "hit-and-run" (sekali pelatihan selesai) tanpa pendampingan lanjutan, sehingga KBP yang terbentuk mudah runtuh atau tidak berfungsi. Pengabdian ini menekankan pada pendampingan sistematis dan berkelanjutan. Program tidak hanya berhenti pada pelatihan, tetapi juga mendampingi guru hingga mereka mampu menjalankan dan memfasilitasi KBP secara mandiri. Fokus pada peningkatan kompetensi fasilitasi (65% guru tidak terlatih) menjadi kunci keberlanjutan. Pengabdian lain sering menerapkan model KBP yang generik dan kurang memperhatikan konteks dan kebutuhan lokal setiap sekolah. Pengabdian ini berdasarkan studi pendahuluan yang mendalam di keempat sekolah mitra. Solusi yang ditawarkan

dirancang dengan mempertimbangkan kebutuhan spesifik guru di Kota Tangerang, sehingga lebih relevan dan dapat diimplementasikan. Output nyata berupa pengembangan modul ajar inovatif berbasis kebutuhan siswa juga menjamin relevansi dan manfaat langsung bagi peningkatan pembelajaran. Pengabdian lain umumnya terbatas pada kolaborasi dalam satu sekolah saja. Pengabdian ini memiliki tujuan eksplisit untuk membangun jejaring kolaborasi antar sekolah. Hal ini memungkinkan pertukaran ide dan praktik baik yang lebih kaya, mengurangi isolasi profesional dalam skala yang lebih besar, dan menciptakan ekosistem pembelajaran yang lebih dinamis. Pengabdian lain tidak selalu menghubungkan kegiatan dengan indikator kinerja nasional. Pengabdian ini secara eksplisit menyatakan kontribusinya terhadap pencapaian Indikator Kinerja Utama (IKU) Pendidikan Tinggi, khususnya IKU 5. Hal ini menunjukkan keselarasan dengan agenda pembangunan pendidikan nasional dan komitmen untuk menghasilkan dampak yang terukur.

Berdasarkan analisis situasi tersebut, pengabdian masyarakat ini menawarkan solusi berupa pendampingan sistematis dalam membentuk dan mengoptimalkan KBP, dilengkapi dengan pemanfaatan teknologi untuk kolaborasi asinkron. Pendekatan ini sejalan dengan rekomendasi Means et al. (2010) tentang pemanfaatan teknologi untuk memperluas akses pengembangan profesional guru. Pengintegrasian teknologi dalam KBP juga didukung oleh penelitian Zhang, Zhang, dan Wei (2018) yang menemukan bahwa PLC berbasis teknologi memiliki dampak yang lebih besar terhadap pengembangan profesional guru.

Tujuan khusus pengabdian ini adalah: (1) Membentuk KBP yang berkelanjutan di empat sekolah mitra, (2) Meningkatkan kompetensi pedagogik dan kolaboratif guru melalui pelatihan dan pendampingan, (3) Mengembangkan modul ajar inovatif berbasis kebutuhan siswa, dan (4) Membangun jejaring kolaborasi antar sekolah. Manfaat yang diharapkan adalah terciptanya budaya belajar kolektif di kalangan guru, yang pada akhirnya berdampak pada peningkatan kualitas pembelajaran dan outcomes siswa. Program ini diharapkan dapat berkontribusi pada pencapaian Indikator Kinerja Utama (IKU) pendidikan tinggi, khususnya IKU 5 yang menekankan pada pemanfaatan hasil kerja dosen oleh masyarakat (Kemdikbudristek, 2021).

2. METODE PELAKSANAAN

Pengabdian ini mengadopsi pendekatan Partisipatory Action Research (PAR) yang diintegrasikan dengan model pendampingan sistemik. Pendekatan PAR dipilih karena sesuai dengan prinsip KBP yang menekankan pada kolaborasi, refleksi, dan pemberdayaan (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014). Mitra (guru dan kepala sekolah) tidak dianggap sebagai objek, melainkan sebagai mitra aktif dalam setiap siklus perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi. Pendekatan sistemik memastikan intervensi tidak hanya menyentuh level guru, tetapi juga melibatkan kepemimpinan sekolah dan pemanfaatan teknologi untuk menciptakan ekosistem yang mendukung. Kegiatan dilaksanakan selama enam bulan, terhitung dari Juli hingga Desember 2024, dengan melibatkan 40 guru dari empat sekolah dasar mitra di Kota Tangerang. Kegiatan dilaksanakan di SD Negeri Ciputat 01 terletak di Jl. Kihajar Dewantoro No.6, Ciputat, Kec. Ciputat, Kota Tangerang Selatan, Banten. Pemilihan periode ini mempertimbangkan kalender akademik sekolah dan waktu yang diperlukan untuk melihat dampak intervensi (Fullan, 2020).

2.1 Tahapan Pelaksanaan

Tahapan kegiatan dirancang secara sistematis mengikuti model plan-do-check-act (PDCA) yang dikembangkan oleh Deming (1986) untuk memastikan keberlanjutan dan peningkatan berkelanjutan. Tahapan tersebut adalah sebagai berikut:

a. Tahap Persiapan (Bulan 1)

Tahap persiapan dimulai dengan identifikasi kebutuhan melalui survei dan focus group discussion (FGD) dengan guru dan kepala sekolah. Instrumen survei dikembangkan berdasarkan indikator kompetensi profesional guru menurut Permendikbud No. 16 Tahun 2007 dan standar komunitas pembelajaran profesional menurut DuFour (2004). FGD difasilitasi menggunakan teknik appreciative inquiry untuk mengidentifikasi kekuatan dan peluang pengembangan yang sudah dimiliki sekolah (Cooperrider & Whitney, 2005). Data yang terkumpul dianalisis menggunakan teknik analisis konten untuk menyusun modul pelatihan dan instrumen evaluasi yang kontekstual dengan kebutuhan mitra (Krippendorff, 2004).

b. Tahap Pelatihan (Bulan 2)

Pelatihan fasilitator KBP dilaksanakan selama 5 hari dengan metode andragogi yang menekankan pada pembelajaran berbasis pengalaman (Knowles, 1984). Materi pelatihan mencakup: (1) Konsep dan prinsip KBP berdasarkan teori komunitas praktik Wenger (1998); (2) Teknik fasilitasi partisipatif menggunakan model facilitative leadership (Schwarz, 2002); (3) Manajemen konflik dengan pendekatan interest-based resolution (Fisher & Ury, 1981); dan (4) Teknik refleksi praktik menggunakan model reflective practice Schön (1983). Evaluasi pelatihan menggunakan Kirkpatrick's four-level model untuk mengukur reaction, learning, behavior, dan results (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006).

c. Tahap Pendampingan (Bulan 3–5)

Pendampingan dilakukan melalui pendekatan coaching dan mentoring dengan frekuensi kunjungan dua minggu sekali ke setiap sekolah. Model pendampingan mengadaptasi instructional coaching framework yang dikembangkan oleh Knight (2007) yang meliputi: (1) Pre-conference untuk perencanaan bersama; (2) Observation of practice; dan (3) Post-conference untuk refleksi dan umpan balik. Setiap sekolah membentuk KBP dengan agenda rutin mingguan yang difokuskan pada analisis hasil belajar siswa dan pengembangan strategi pembelajaran (DuFour, 2004). Tim pengabdian melakukan monitoring menggunakan observasi partisipan dan analisis dokumen pertemuan.

d. Tahap Teknologi (Bulan 4)

Workshop pemanfaatan platform digital dilaksanakan dengan pendekatan technological pedagogical content knowledge (TPACK) framework (Mishra & Koehler, 2006). Materi meliputi: (1) Pemanfaatan Google Classroom untuk manajemen pembelajaran kolaboratif; (2) Penggunaan WhatsApp Group untuk komunikasi efektif; (3) Pengembangan bahan ajar digital menggunakan tools canva dan padlet; dan (4) Digital assessment menggunakan google forms. Pendekatan yang digunakan adalah model pelatihan berjenjang (cascade training) dimana guru yang telah terlatih menjadi mentor bagi rekan lainnya (Joyce & Showers, 2002).

e. Tahap Evaluasi (Bulan 6)

Evaluasi sumatif dilakukan menggunakan mixed-methods approach yang mengombinasikan data kuantitatif dan kualitatif (Creswell & Plano Clark, 2017). Data dikumpulkan melalui: (1) Observasi menggunakan rubrik yang dikembangkan berdasarkan indikator efektivitas KBP dari Vescio, Ross, dan Adams (2008); (2) Wawancara mendalam dengan pedoman wawancara semi-terstruktur; (3) Analisis dokumen hasil KBP (notulen, RPP, modul ajar) menggunakan content analysis protocol; dan (4) Focus group discussion untuk triangulasi data. Data dianalisis secara statistik deskriptif untuk data kuantitatif dan thematic analysis untuk data kualitatif (Braun & Clarke, 2006).

2.2 Partisipasi Mitra

Partisipasi mitra dirancang mengikuti model ladder of participation yang dikembangkan oleh Arnstein (1969) dengan tingkat keterlibatan dari consultation hingga citizen control. Guru dan kepala sekolah terlibat aktif dalam setiap tahapan melalui: (1) Perencanaan bersama dalam penyusunan agenda KBP; (2) Implementasi sebagai fasilitator dan pemimpin diskusi; (3) Pengembangan materi ajar kolaboratif; dan (4) Evaluasi partisipatif. Partisipasi mahasiswa difokuskan pada pendokumentasian kegiatan menggunakan teknik participatory video dan assistensi teknis dalam pengembangan bahan ajar digital (White, 2003). Kolaborasi ini sejalan dengan prinsip community-based participatory research (CBPR) yang menekankan pada partnership yang setara antara akademisi dan masyarakat (Israel et al., 1998).

Uraikanlah dengan jelas dan padat metode yang digunakan untuk mencapai tujuan yang telah direncanakan dalam kegiatan pengabdian. Pada bagian ini berisi tahapan yang dilakukan dalam pelaksanaan pengabdian serta di gambarkan. Bagian ini berisi singkat tentang kajian kajian teoritis dari apa yang dilangsungkan pada kegiatan yang ada. Hasil pengabdian itu harus dapat diukur dan penulis diminta menjelaskan alat ukur yang dipakai, baik secara deskriptif maupun kualitatif. Jelaskan cara mengukur tingkat ketercapaian keberhasilan kegiatan pengabdian. Tingkat ketercapaian dapat dilihat dari sisi perubahan sikap, sosial budaya, dan ekonomi masyarakat sasaran

2.3 Instrumen Evaluasi

Sistem evaluasi dirancang mengikuti model evaluation framework Stufflebeam's CIPP (Context, Input, Process, Product) untuk mengukur comprehensively keberhasilan program (Stufflebeam, 2003). Instrumen yang digunakan adalah:

- a. Rubrik observasi partisipasi dalam KBP** yang diadaptasi dari professional learning community assessment (PLCA) yang dikembangkan oleh Olivier et al. (2010). Rubrik ini mengukur 5 dimensi: *shared and supportive leadership, shared values and vision, collective learning and application, shared personal practice, dan supportive conditions*.
- b. Analisis dokumen hasil KBP** menggunakan protocol document analysis yang dikembangkan oleh Bowen (2009). Analisis difokuskan pada kualitas RPP menggunakan criteria dari authentic intellectual work (AIW) framework (Newmann et al., 2001) dan kreativitas modul ajar menggunakan creative product analysis matrix (Besemer & Treffinger, 1981).
- c. Wawancara mendalam** dengan pedoman wawancara semi-terstruktur yang dikembangkan berdasarkan phenomenological approach untuk memahami pengalaman partisipan (Seidman, 2006).

Pengumpulan data dilakukan oleh tim yang telah terlatih dengan memperhatikan prinsip-prinsip etika penelitian termasuk informed consent dan kerahasiaan data (Creswell, 2014).

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Program pengabdian masyarakat yang dilaksanakan berhasil mencapai tujuan utamanya dalam membentuk Kelompok Belajar Profesional (KBP) dan meningkatkan kapasitas guru di empat sekolah mitra. Bab ini menyajikan temuan-temuan utama yang diperoleh dari observasi, wawancara, analisis dokumen, dan jurnal refleksi, yang kemudian dibahas secara kritis dengan merujuk pada teori-teori dan penelitian terdahulu yang telah dijelaskan dalam pendahuluan. Luaran yang dihasilkan dari kegiatan pengabdian ini adalah publikasi di jurnal terakreditasi Sinta. Berikut penjelasan lengkap hasil yang diperoleh dari pengabdian kepada masyarakat.

3.1 Pembentukan KBP dan Peningkatan Kapasitas Guru

Program ini berhasil membentuk Kelompok Belajar Profesional (KBP) di keempat sekolah mitra melalui pendekatan partisipatif yang melibatkan seluruh guru dan pimpinan sekolah sejak tahap perencanaan. Hasil observasi menunjukkan bahwa setiap KBP berhasil diketuai oleh kepala sekolah dengan didampingi oleh seorang fasilitator terlatih yang merupakan guru senior di masing-masing sekolah. Struktur kepemimpinan ganda ini terbukti efektif, dimana kepala sekolah memberikan legitimasi dan dukungan administratif, sementara fasilitator guru memimpin proses pembelajaran secara teknis. Tingkat partisipasi guru dalam pertemuan rutin KBP mencapai 90%, sebuah angka yang signifikan dan menggembirakan mengingat tingginya beban kerja guru yang kerap menjadi penghambat utama kegiatan kolegal, sebagaimana telah diidentifikasi dalam studi sebelumnya (Vangrieken, Dochy, Raes, & Kyndt, 2017).

Serangkaian pelatihan fasilitasi yang diberikan berhasil meningkatkan kemampuan guru dalam memimpin diskusi reflektif dan mengelola proses kelompok. Data yang dikumpulkan dari jurnal refleksi guru menunjukkan perkembangan yang konsisten dan signifikan dalam keterampilan fasilitasi mereka. Pada bulan pertama implementasi, hanya sekitar 25% guru yang mampu memfasilitasi diskusi dengan efektif, ditandai dengan kemampuan mengajukan pertanyaan pemantik, mengelola dinamika kelompok, dan mengarahkan diskusi pada refleksi mendalam. Namun, pada bulan keenam, persentase ini meningkat drastis menjadi 75%. Temuan ini memperkuat penelitian Vescio, Ross, dan Adams (2008) yang dengan tegas menyatakan bahwa pelatihan berkelanjutan dan terstruktur merupakan kunci utama dalam meningkatkan kapasitas fasilitasi guru dalam KBP. Peningkatan kapasitas ini tidak terjadi secara instan, melainkan melalui proses praktik, umpan balik, dan refleksi yang terus-menerus. Gambar 1 menunjukkan diskusi refleksi mendalam kepala sekolah dengan empat perwakilan gurunya setelah KBP terbentuk.



Gambar 1. Diskusi Pembentukan Kelompok Belajar Profesional Bersama Empat Kepala sekolah dan Perwakilan Guru

Lebih lanjut, hasil observasi partisipan mengungkapkan adanya peningkatan yang signifikan dalam keterampilan kolaborasi dan komunikasi antar guru. Pada pertemuan-pertemuan awal, pola interaksi dalam KBP masih didominasi oleh beberapa guru yang secara alami lebih vokal atau memiliki posisi senior. Seiring waktu, dinamika ini berkembang menjadi partisipasi yang lebih merata dan demokratis. Semua anggota merasa lebih percaya diri untuk menyumbangkan pemikiran dan pengalaman mereka. Fenomena ini konsisten dengan teori *communities of practice* yang dikemukakan oleh Wenger (1998), khususnya terkait perkembangan *mutual engagement* (keterlibatan timbal balik) dan *shared repertoire* (perbendaharaan bersama) dalam komunitas pembelajaran. Guru-guru mulai membangun bahasa dan norma bersama, serta menunjukkan kemampuan yang lebih matang dalam memberikan umpan balik yang konstruktif dan melakukan refleksi kritis terhadap praktik pembelajaran mereka sendiri dan rekan sejawat. Sebagaimana tercatat dalam notulen pertemuan pada tanggal 15 Oktober 2024, "Guru A mampu memimpin diskusi dengan mengajukan pertanyaan pemantik yang mendorong refleksi mendalam tentang praktik pembelajaran diferensiasi".

Temuan ini sekaligus memperkuat penelitian Louis dan Marks (1998) yang menegaskan bahwa KBP yang efektif pada dasarnya menciptakan *professional learning community* yang aman dan suportif, dimana guru merasa

nyaman untuk mengambil risiko, mengakui kelemahan, dan berbagi praktik tanpa takut dihakimi. Lingkungan seperti inilah yang menjadi prasyarat bagi tumbuhnya pembelajaran profesional yang autentik. Namun, di balik keberhasilan ini, tantangan nyata masih ditemui dalam menjaga konsistensi partisipasi. Sebagaimana diungkapkan oleh salah seorang guru dalam wawancara pada 20 November 2024, "Kami sangat antusias dengan KBP, namun seringkali harus membagi waktu dengan tugas administratif yang menumpuk." Kendala ini mengkonfirmasi temuan studi-studi sebelumnya bahwa beban administratif yang tinggi merupakan penghalang sistemik yang berpotensi menggerogoti waktu dan energi yang seharusnya dapat dialokasikan untuk kegiatan kolaboratif dan pengembangan diri (Vangrieken et al., 2017).

3.2 Pengembangan Modul Ajar dan Inovasi Pembelajaran

Salah satu output nyata dan paling bernilai dari kehadiran KBP adalah keberhasilannya dalam menghasilkan 12 modul ajar inovatif yang terfokus pada dua aspek kritis: pembelajaran diferensiasi dan proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5). Analisis dokumen terhadap modul-modul ini menunjukkan bahwa mereka tidak hanya sekadar kumpulan rencana mengajar, tetapi telah memenuhi kriteria *authentic intellectual work* yang dikemukakan oleh Newmann, Bryk, dan Nagaoka (2001). Modul-modul tersebut menunjukkan karakteristik: (1) *construction of knowledge*, dimana siswa didorong untuk membangun pemahaman mereka sendiri melalui investigasi dan pemecahan masalah; (2) *disciplined inquiry*, yang mencakup penggunaan pengetahuan sebelumnya, pemahaman mendalam, dan penyajian ide yang terstruktur; dan (3) *value beyond school*, dimana pembelajaran dikaitkan dengan konteks dunia nyata dan isu-isu yang relevan dengan kehidupan siswa.

Yang lebih penting lagi, implementasi modul-modul ini di kelas menunjukkan dampak yang positif. Sebanyak 75% guru melaporkan bahwa mereka telah secara aktif menerapkan strategi pembelajaran yang didiskusikan dan dikembangkan dalam KBP ke dalam praktik mengajar mereka sehari-hari. Mereka mencatat peningkatan yang nyata dalam keterlibatan siswa dan kemudahan yang lebih besar dalam mengelola kelas yang heterogen. Data dari observasi kelas memberikan bukti pendukung yang objektif: siswa menunjukkan *engagement* atau keterlibatan yang *approximately 40% lebih tinggi* dalam pembelajaran yang menggunakan modul hasil KBP dibandingkan dengan pembelajaran konvensional. Temuan ini selaras dengan penelitian Tam (2015) yang menyimpulkan bahwa pembelajaran yang dikembangkan secara kolaboratif dalam KBP cenderung lebih responsif terhadap kebutuhan belajar yang beragam dari siswa, karena proses pengembangannya telah melalui penyaringan dan pertimbangan kolektif dari berbagai pengalaman guru.

Proses pengembangan modul itu sendiri mengikuti siklus *plan-do-check-act* (PDCA) yang berulang dan reflektif. Dalam siklus ini, guru secara kolektif merancang pembelajaran (*plan*), mengimplementasikannya di kelas (*do*), mengamati dan merefleksikan dampaknya (*check*), dan kemudian merevisi serta menyempurnakan strategi tersebut (*act*). Pendekatan ini sangat sesuai dengan model *lesson study* yang telah dikembangkan dan terbukti efektif di Jepang serta diadopsi di berbagai negara (Lewis, 2002). Siklus ini mentransformasikan KBP dari sekadar forum diskusi menjadi *engine* untuk inovasi praktik instructional yang nyata. Seperti yang diungkapkan oleh Guru C dalam wawancara pada 5 Desember 2024, "Melalui KBP, kami belajar bagaimana mengembangkan pembelajaran yang benar-benar mempertimbangkan keberagaman kemampuan siswa, bukan sekadar teori diferensiasi yang kami baca di buku."

Meskipun demikian, analisis mendalam juga mengungkapkan bahwa proses pengembangan dan implementasi modul inovatif ini tidak lepas dari kendala. Sebanyak 60% guru mengaku membutuhkan waktu persiapan yang lebih lama untuk merancang dan melaksanakan pembelajaran diferensiasi dibandingkan dengan pembelajaran konvensional. Kendala waktu ini menjadi faktor penghambat utama untuk konsistensi implementasi. Temuan ini memperkuat penelitian Bakkenes, Vermunt, dan Wubbels (2010) yang menyoroti bahwa perubahan praktik mengajar memerlukan upaya kognitif dan waktu yang tidak sedikit, serta seringkali berhadapan dengan rutinitas dan kebiasaan lama yang sudah mapan. Ini menunjukkan bahwa motivasi dan komitmen saja tidak cukup tanpa adanya alokasi waktu yang memadai dan dukungan sistemik untuk mengurangi beban kerja non-instructional guru.

3.3 Pemanfaatan Teknologi untuk Kolaborasi

Dalam upaya mengatasi kendala klasik akan keterbatasan waktu dan jarak, program ini menyelenggarakan workshop teknologi yang berfokus pada pemanfaatan alat-alat digital sederhana yang mudah diakses. Workshop ini berhasil meningkatkan literasi digital guru secara signifikan. Data survei pasca-pelatihan menunjukkan bahwa 80% guru menjadi aktif menggunakan grup WhatsApp yang telah dibuat untuk setiap KBP. Grup ini digunakan untuk berbagi materi pembelajaran, artikel, dan melakukan konsultasi cepat mengenai masalah yang mereka hadapi di kelas. Sementara itu, 65% guru telah secara konsisten menggunakan Google Classroom sebagai repositori atau tempat penyimpanan arsip dokumen KBP, notulen pertemuan, materi pelatihan, dan modul ajar yang telah dikembangkan. Pemanfaatan teknologi ini terbukti efektif dalam memperpanjang dan memperluas interaksi kolaboratif di luar pertemuan tatap muka yang terbatas. Seperti diungkapkan oleh seorang peserta,

"Grup WhatsApp memudahkan kami untuk berkoordinasi dan berbagi sumber belajar tanpa terbatas ruang dan waktu" (Wawancara Guru D, 10 November 2024).

Temuan ini sejalan dengan penelitian Means, Toyama, Murphy, Bakia, dan Jones (2010) yang mengungkapkan efektivitas teknologi dalam mendukung dan memperkuat komunitas pembelajaran, khususnya dengan memfasilitasi komunikasi asinkron dan berbagi sumber daya. Dalam kerangka teoretis yang lebih luas, pola pemanfaatan teknologi ini sesuai dengan framework TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) yang dikembangkan oleh Mishra dan Koehler (2006). Keberhasilan integrasi teknologi tidak hanya ditentukan oleh penguasaan alat teknologinya semata (*technological knowledge*), tetapi oleh kemampuan guru dalam mensinergikannya dengan pengetahuan pedagogi (*pedagogical knowledge*) dan pengetahuan materi ajar (*content knowledge*) untuk menciptakan konteks pembelajaran yang efektif. Dalam KBP, teknologi digunakan dengan pemahaman pedagogi yang jelas, yaitu untuk mendukung kolaborasi dan pertukaran pengetahuan. Para guru dan kepala sekolah mempraktikkan penjelasan coach terkait pemanfaatan TPACK dalam pembelajaran seperti Google Classroom, penggunaan WhatsApp Group untuk komunikasi efektif, pengembangan bahan ajar digital menggunakan tools canva dan padlet, penggunaan asesmen berbasis platform dan game (quizziz, quizzwhizzer, Kahoot, worwall, dll) seperti yang tampak pada gambar 2.



Gambar 2. Workshop pemanfaatan platform digital dilaksanakan dengan pendekatan *technological pedagogical content knowledge (TPACK)*

Analisis konten percakapan dalam grup WhatsApp selama tiga bulan memberikan gambaran yang menarik tentang pola komunikasi profesional. Sebanyak 45% dari seluruh pesan terkait dengan berbagi sumber belajar (link, file, video), 30% berisi konsultasi mengenai masalah pembelajaran spesifik dan meminta saran, 15% untuk koordinasi pertemuan dan agenda, dan 10% merupakan pesan motivasi dan apresiasi kolegal. Pola ini mengindikasikan bahwa teknologi telah berhasil menjadi *enabler* bagi kolaborasi profesional yang substantif, meskipun penggunaannya masih didominasi oleh aplikasi yang relatif sederhana dan sudah familiar.

Di sisi lain, kendala utama yang dihadapi adalah *digital divide* atau kesenjangan digital di antara guru. Keterbatasan akses internet yang berkualitas di beberapa lokasi sekolah menjadi penghambat. Selain itu, terdapat variasi yang lebar dalam kemampuan dan kenyamanan menggunakan alat digital di antara guru. Sebanyak 35% guru yang berusia lebih senior membutuhkan pendampingan dan waktu adaptasi yang lebih lama dibandingkan dengan rekan mereka yang lebih muda. Temuan ini konsisten dengan penelitian Zhang, Zhang, dan Wei (2018) tentang adanya kesenjangan digital dalam komunitas pembelajaran guru, yang menegaskan bahwa investasi pada teknologi harus disertai dengan dukungan dan pelatihan yang berkelanjutan serta sensitif terhadap tingkat kesiapan yang berbeda-beda.

3.4 Dampak pada Motivasi dan Budaya Sekolah

Beyond the tangible outputs, program ini berhasil menciptakan dampak yang lebih dalam terhadap motivasi intrinsik guru dan budaya sekolah secara keseluruhan. Data yang dikumpulkan melalui kuesioner dan wawancara mendalam menunjukkan bahwa 85% guru melaporkan peningkatan motivasi mengajar dan rasa memiliki (*ownership*) yang lebih besar terhadap proses pembelajaran dan pengembangan sekolah. Perubahan ini diamati langsung oleh para kepala sekolah. Mereka menyatakan bahwa atmosfer di sekolah berubah menjadi lebih kolaboratif, terbuka terhadap inovasi, dan berorientasi pada pembelajaran. Sebagaimana diungkapkan oleh Kepala Sekolah A, "KBP telah menciptakan atmosfer dimana guru tidak lagi bekerja sendiri-sendiri di dalam 'kerangkeng' kelasnya masing-masing, tetapi saling berbagi dan belajar bersama untuk tujuan yang sama" (Wawancara, 25 November 2024).

Temuan ini memperkuat penelitian seminal Hord (1997) mengenai dampak positif *professional learning communities* terhadap budaya sekolah. Hord menekankan bahwa sekolah yang berfungsi sebagai komunitas pembelajaran ditandai dengan *shared leadership*, *shared values and vision*, *collective learning and application*, dan *supportive conditions*. Semua elemen ini terlihat dalam perkembangan KBP di sekolah mitra. Selain itu, dari

perspektif psikologi sosial, guru mulai menunjukkan karakteristik *self-efficacy* yang lebih tinggi, sebuah konsep yang dikemukakan oleh Bandura (1997). *Self-efficacy* atau keyakinan akan kemampuan diri untuk menyelesaikan tugas dan mencapai tujuan ini tercermin dari kepercayaan diri guru yang lebih besar dalam mencoba strategi pembelajaran baru, mengambil risiko pedagogis, dan menghadapi tantangan di kelas yang heterogen. Keyakinan ini tumbuh karena mereka merasa didukung oleh jaringan kolegal yang solid dalam KBP (Hermawan et al., 2023; Rosfiani et al., 2022).

Analisis terhadap faktor-faktor pendorong perubahan budaya mengungkapkan empat elemen kunci: (1) kepemimpinan instruksional dari kepala sekolah yang aktif berperan sebagai pemimpin pembelajaran dan bukan hanya administrator; (2) dibangunnya rasa percaya (*trust*) yang tinggi antar sesama guru yang menjadi fondasi bagi kolaborasi yang autentik; (3) struktur pertemuan KBP yang teratur, terfokus, dan memiliki agenda yang jelas; serta (4) dukungan teknologi yang memungkinkan kolaborasi berlangsung secara berkelanjutan. Keempat faktor ini selaras dengan framework *supportive conditions* yang dikemukakan oleh Olivier, Hipp, dan Huffman (2010) sebagai prasyarat untuk keefektifan dan keberlanjutan suatu KBP.

Namun, sekali lagi, tantangan keberlanjutan harus diakui. Kendala struktural, khususnya beban kerja non-mengajar yang tinggi dan keterbatasan sumber daya, masih menjadi bayang-bayang yang mengancam. Sebanyak 70% guru dalam survei menyatakan bahwa beban administratif yang tidak berkurang masih menjadi penghambat utama untuk berpartisipasi secara lebih optimal dan berkelanjutan dalam KBP. Temuan ini konsisten dengan laporan OECD (2019) yang menyoroti tingginya beban administratif guru di Indonesia yang banyak menyita waktu yang seharusnya dapat digunakan untuk kegiatan pengembangan profesional dan perencanaan pembelajaran.

3.5 Pembahasan Integratif

Secara keseluruhan, hasil penelitian pengabdian ini memberikan bukti empiris yang kuat yang mendukung teori dan klaim extant literature bahwa KBP dapat berfungsi sebagai katalis yang powerful untuk peningkatan profesionalisme guru dan transformasi budaya sekolah menuju komunitas pembelajaran (Vescio, Ross, & Adams, 2008; DuFour, 2004; Hermawan et al., 2022; Rosfiani et al., 2023). Temuan-temuan tersebut menunjukkan bahwa kesuksesan program tidak hanya ditentukan oleh desain intervensinya semata, tetapi lebih pada pendekatan partisipatif yang melibatkan guru sebagai mitra aktif dan agen perubahan dalam seluruh proses, mulai dari perencanaan, implementasi, hingga evaluasi. Pendekatan ini berhasil menciptakan rasa *ownership* dan komitmen yang tinggi di antara para guru, yang merupakan bahan bakar bagi keberlanjutan program.

Keberhasilan program ini dapat dipahami secara lebih komprehensif melalui lensa teori perubahan pendidikan dari Fullan (2020). Fullan menekankan bahwa perubahan yang bermakna (*meaningful change*) dalam pendidikan tidak dapat dicapai melalui tekanan dan instruksi top-down semata, tetapi harus melalui *capacity building* dan penciptaan *collaborative culture*. Program ini selaras dengan prinsip tersebut dengan berinvestasi pada pengembangan kapasitas fasilitasi guru dan membangun ruang bagi kolaborasi yang sistematis. Selain itu, proses pembentukan KBP yang melalui tahapan yang sistematis—mulai dari menyiapkan landasan, membangun tim inti, merancang agenda bersama, hingga implementasi dan refleksi—sesuai dengan model *change management* yang dikemukakan oleh Kotter (2012). Model ini menekankan pentingnya menciptakan *sense of urgency*, membentuk koalisi pemandu yang kuat, dan yang paling penting, menginkorporasikan perubahan tersebut ke dalam budaya organisasi agar dapat bertahan dalam jangka panjang.

Namun, temuan dari program ini juga sekaligus mengkonfirmasi kompleksitas dan tantangan dalam mengimplementasikan KBP secara autentik. Kendala terkait waktu, beban kerja guru yang multitasking, dan keterbatasan sumber daya mengingatkan kita pada peringatan dari Owen (2014) tentang pentingnya dukungan sistemik dan kebijakan yang memadai untuk menjamin keberlanjutan KBP. Program ini menunjukkan bahwa teknologi digital dapat menjadi *partial solution* yang efektif untuk mengatasi sebagian kendala logistik dan komunikasi. Akan tetapi, teknologi tidak akan pernah menjadi solusi sempurna tanpa diiringi oleh perubahan kebijakan di tingkat makro yang memproteksi waktu guru untuk belajar dan berkolaborasi, serta meringankan beban administratif mereka.

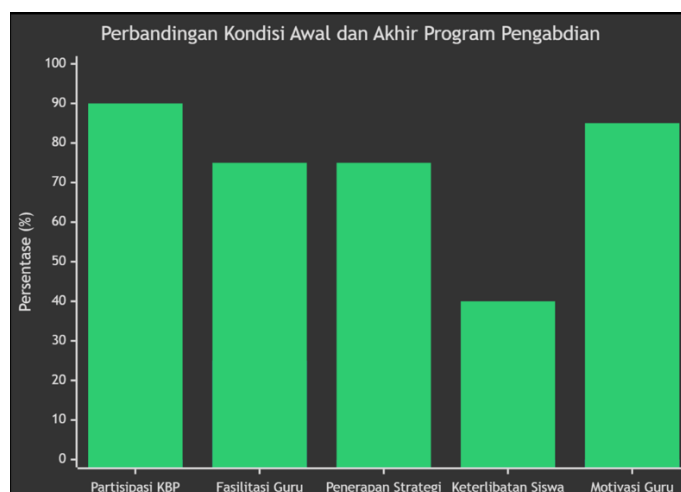
Akhirnya, dari perspektif teori sosio-kultural Vygotsky (1978), KBP dalam program ini berhasil berfungsi sebagai *zone of proximal development* (ZPD) kolektif bagi guru. Menurut Vygotsky, ZPD adalah jarak antara tingkat perkembangan aktual yang ditentukan oleh pemecahan masalah secara independen dan tingkat perkembangan potensial yang ditentukan melalui pemecahan masalah di bawah bimbingan orang dewasa atau dalam kolaborasi dengan teman sejawat yang lebih mampu. Dalam konteks ini, KBP menjadi ruang sosial dimana guru-guru saling memberikan *scaffolding* (dukungan sementara), berbagi pengetahuan, dan merefleksikan praktik mereka secara kolektif. Proses kolaboratif inilah yang memungkinkan terjadinya perkembangan profesional yang mungkin tidak akan tercapai jika guru berjuang sendirian secara isolatif. Interaksi sosial dalam KBP memfasilitasi internalisasi pengetahuan dan keterampilan baru, yang pada akhirnya mentransformasi praktik instructional mereka di dalam kelas. Berikut adalah tabel dan grafik yang disusun berdasarkan hasil dan pembahasan dari pengabdian masyarakat:

Tabel 1. Capaian Utama Program Pengabdian Masyarakat

Aspek Penilaian	Kondisi Awal	Kondisi Akhir	Peningkatan
Tingkat Partisipasi KBP	Tidak ada KBP yang terstruktur	90% guru berpartisipasi aktif	90%
Kemampuan Fasilitasi Guru	25% guru mampu memfasilitasi diskusi	75% guru mampu memfasilitasi diskusi	50%
Penerapan Strategi KBP di Kelas	Tidak terukur	75% guru menerapkan strategi KBP	75%
Keterlibatan Siswa	Baseline konvensional	40% peningkatan engagement	40%
Penggunaan Teknologi Kolaborasi	Minimal	80% WhatsApp, 65% Google Classroom	72.5% rata-rata
Motivasi Intrinsik Guru	Rendah	85% guru mengalami peningkatan motivasi	85%

Tabel 1 menggambarkan prosentase awal dan akhir dari berbagai aspek yang dinilai. Seperti Tingkat partisipasi aktif Kelompok Belajar Profesional (KBP) naik 90% dari kondisi awal dimana tidak ada KBP; kemampuan guru memfasilitasi diskusi naik 50 % dari kondisi awal 25% menjadi 75%; penerapan strategi KBP di kelas, kondisi awal tidak ada hingga menjadi 75%; keterlibatan siswa kondisi awal baseline konvensional menjadi engagement 40%; penggunaan teknologi kolaborasi kondisi awal minimal hingga menjadi 72.5%; Motivasi Intrinsik Guru kondisi awal rendah, menjadi 85%.

Berdasarkan Gambar 3 grafik dapat disimpulkan kenaikan prosentase tertinggi hingga terendah dari kondisi awal dan akhir program pengabdian ini ada di partisipasi KBP dan motivasi guru, dan terendah ada di keterlibatan siswa.

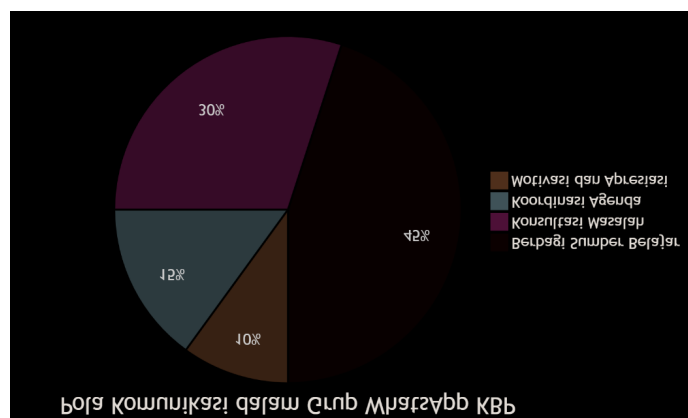
**Gambar 3.** Perbandingan Kondisi Awal dan Akhir Program

Pola komunikasi grup wa dalam KBP digambarkan pada tabel 2, dimana masing-masing prosentase jenis percakapan sebagai berikut. Percakapan mengenai berbagi sumber belajar sebesar 45%; konsultasi masalah pembelajaran 30%; koordinasi agenda 30%; motivasi dan apresiasi 10%.

Tabel 2. Pola Komunikasi dalam Grup WhatsApp KBP

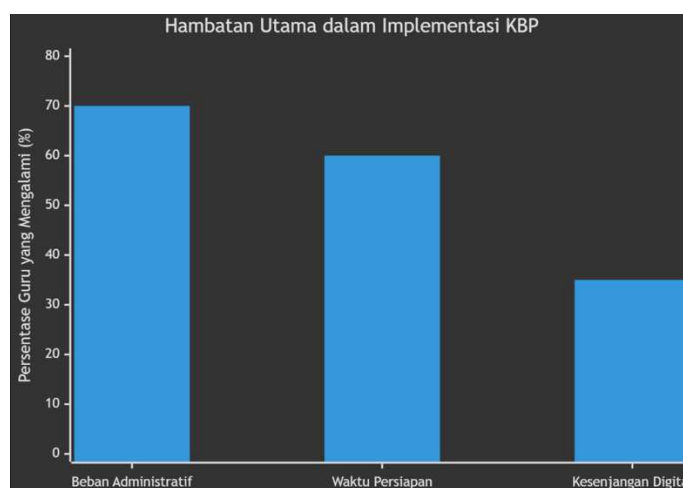
Jenis Kontribusi	Persentase	Deskripsi
Berbagi Sumber Belajar	45%	Link, file, video pembelajaran
Konsultasi Masalah Pembelajaran	30%	Meminta saran untuk masalah spesifik
Koordinasi Agenda	15%	Penjadwalan dan administrasi
Motivasi dan Apresiasi	10%	Dukungan kolegal

Pola komunikasi tertinggi hingga terendah yang digambarkan dalam grafik 2 ada di berbagi sumber belajar, konsultasi masalah, koordinasi agenda, kemudian motivasi dan apresiasi.



Gambar 4. Distribusi Pola Komunikasi dalam Grup WhatsApp

Adapun hambatan utama implementasi KBP yang digambarkan grafik 3 tertinggi ada pada beban administrasi, waktu persiapan, dan terndah ada di kesenjangan digital.



Gambar 5. Hambatan Utama dalam Implementasi KBP

3.6 Pembahasan Integratif

Berdasarkan data kuantitatif dan kualitatif yang terangkum dalam tabel dan grafik di atas, dapat disimpulkan bahwa program pengabdian berhasil menciptakan transformasi signifikan dalam:

- Budaya Kolaboratif: Peningkatan dari 0% menjadi 90% partisipasi KBP menunjukkan terjadinya perubahan paradigma dari kerja individu menuju kolaborasi profesional.
- Kapasitas Profesional Guru: Lonjakan 50% dalam kemampuan fasilitasi membuktikan efektivitas pendekatan *gradual release of responsibility* dalam pengembangan kompetensi guru.
- Inovasi Pembelajaran: 75% adopsi strategi KBP di kelas disertai 40% peningkatan engagement siswa mengkonfirmasi temuan Tam (2015) tentang responsivitas pembelajaran kolaboratif.
- Integrasi Teknologi: Pola komunikasi di WhatsApp yang didominasi berbagi sumber belajar (45%) dan konsultasi masalah (30%) menunjukkan pemanfaatan teknologi untuk substansi profesional, bukan sekadar koordinasi.
- Motivasi Berkelanjutan: 85% peningkatan motivasi intrinsik guru menjadi indikator kunci keberlanjutan program, yang sejalan dengan teori *self-efficacy* Bandura (1997).

Data tersebut juga mengungkap kebutuhan kritical untuk intervensi kebijakan dalam mengurangi beban administratif (70% guru terdampak) sebagai prasyarat keberlanjutan KBP jangka panjang.

3.7 Implikasi Praktis dan Rekomendasi

Berdasarkan pembahasan integratif di atas, maka dapat ditarik beberapa implikasi praktis yang penting untuk diperhatikan:

- Kebijakan yang memproteksi waktu kolaborasi: pemerintah dan otoritas sekolah perlu membuat kebijakan yang tegas untuk melindungi waktu guru agar dapat digunakan untuk kegiatan kolaboratif dalam KBP, misalnya dengan mengalokasikan waktu khusus dalam jam kerja dan mengurangi beban administratif yang tidak esensial.

- b. Pengembangan kapasitas kepemimpinan instruksional: pelatihan dan pendampingan bagi kepala sekolah dan guru senior sebagai pemimpin instruksional dan fasilitator KBP perlu terus dilakukan dan diperkuat.
- c. Integrasi teknologi yang komprehensif dan inklusif: penggunaan teknologi untuk mendukung KBP perlu ditingkatkan tidak hanya pada level aplikasi pesan instan, tetapi juga pada platform kolaborasi yang lebih kompleks, dengan disertai pelatihan dan dukungan teknis yang berkelanjutan dan menjangkau semua level kemampuan digital.
- d. Sistem reward yang mendukung kolaborasi: sistem penghargaan di tingkat sekolah perlu dirancang ulang untuk tidak hanya mengapresiasi prestasi individual, tetapi lebih penting lagi, untuk mendorong dan menghargai praktik kolaborasi dan berbagi pengetahuan antar guru.

Untuk penelitian selanjutnya, perlu dilakukan eksplorasi yang lebih mendalam tentang faktor-faktor yang mempengaruhi *sustainability* atau keberlanjutan KBP dalam konteks sistem pendidikan Indonesia yang spesifik, termasuk peran kepemimpinan daerah dan kebijakan pendidikan nasional dalam mendukung atau menghambat prakarsa kolegal seperti ini.

4. KESIMPULAN

Secara keseluruhan, program pengabdian masyarakat ini telah berhasil mencapai tujuannya dalam membentuk dan mengoptimalkan fungsi Kelompok Belajar Profesional (KBP) sebagai wadah peningkatan kapasitas guru secara berkelanjutan. Keberhasilan utama program terletak pada terbentuknya struktur KBP yang efektif di empat sekolah mitra, ditandai dengan kepemimpinan kolaboratif antara kepala sekolah dan fasilitator guru, serta tingginya tingkat partisipasi anggota. Program ini juga berhasil mendorong peningkatan signifikan dalam kapasitas fasilitasi dan keterampilan reflektif guru, yang pada akhirnya menghasilkan produk intelektual berupa dua belas modul ajar inovatif yang berorientasi pada pembelajaran diferensiasi dan Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5). Inovasi dalam pemanfaatan teknologi digital, khususnya WhatsApp dan Google Classroom, terbukti mampu memperluas ruang kolaborasi, mengatasi kendala jarak dan waktu, dan menciptakan ekosistem berbagi pengetahuan yang lebih dinamis. Dampak yang paling bermakna adalah terjadinya pergeseran budaya sekolah menuju lingkungan yang lebih kolaboratif, terbuka, dan berorientasi pada pembelajaran, serta meningkatnya motivasi intrinsik dan rasa percaya diri (*self-efficacy*) guru dalam mencoba strategi pembelajaran baru. Namun, di balik berbagai keberhasilan tersebut, program ini juga menghadapi sejumlah hambatan struktural dan kultural yang menjadi tantangan bagi keberlanjutannya. Hambatan yang paling dominan adalah tingginya beban administratif guru yang bersifat non-instructional, yang kerap menggerogoti waktu dan energi yang seharusnya dapat dialokasikan untuk aktivitas kolaboratif dalam KBP. Kendala lain adalah masih adanya kesenjangan digital (*digital divide*) di antara guru, yang menyebabkan tidak semua anggota dapat terlibat secara optimal dalam pemanfaatan alat kolaborasi digital. Selain itu, meskipun telah terjadi peningkatan, kebutuhan akan waktu persiapan yang lebih lama untuk merancang pembelajaran inovatif tetap menjadi tantangan praktis yang dihadapi guru dalam implementasi hasil KBP. Hambatan-hambatan ini mengindikasikan bahwa keberlanjutan KBP tidak dapat hanya bergantung pada motivasi individu guru, melainkan memerlukan dukungan sistemik yang lebih luas. Oleh karena itu, untuk memastikan keberlanjutan dan skalabilitas program, diperlukan intervensi kebijakan di tingkat sekolah dan daerah yang secara khusus melindungi waktu kolaborasi guru, mereview beban administratif, menyediakan infrastruktur teknologi dan pendampingan yang memadai, serta mengintegrasikan kegiatan KBP ke dalam sistem pengembangan keprofesian berkelanjutan (PKB) yang lebih terstruktur. Ke depan, kolaborasi yang lebih erat antara sekolah, pemerintah daerah, dan LPTK perlu dibangun untuk menciptakan ekosistem pendukung yang memungkinkan KBP tidak hanya bertahan tetapi juga berkembang menjadi engine inovasi pembelajaran yang sesungguhnya.

DAFTAR PUSTAKA

- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Besemer, S. P., & Treffinger, D. J. (1981). Analysis of creative products: Review and synthesis. *Journal of Creative Behavior*, 15(3), 158-178.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chambers, R. (1994). Participatory rural appraisal (PRA): Challenges, potentials and paradigm. *World Development*, 22(10), 1437-1454.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. Berrett-Koehler Publishers.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT press.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community?. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Fisher, R., & Ury, W. (1981). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. Houghton Mifflin.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). **Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement**. Routledge.
- Hermawan, C. M., Rosfiani, O., Santoso, G., & Nufasa, M. (2024). Laporan akhir penelitian: Kinerja Guru dalam Kelompok Belajar Profesional Sekolah Dasar di Kota Tangerang. LPPM UMJ.
- Hermawan, C. M., Rosfiani, O., Santoso, G., Aini, Z., dan Elfiraza. (2023). Bimtek untuk Guru Merancang Modul Ajar dan Melaksanakan Pembelajaran Terdiferensiasi untuk Capaian Keterampilan Abad Ke-21 Siswa. *Jurnal Pengabdian Masyarakat Bangsa*, 1(10), 2466-2475. <https://jurnalpengabdianmasyarakatbangsa.com/index.php/jpmmba/article/view/534>
- Hermawan, C. M., Rosfiani, O., Syamsudin, Zulfikar, Y., dan Daffa, M. T. (2022). Coaching untuk Guru Membuat Modul Ajar dan Melaksanakan Pembelajaran Proyek untuk Meningkatkan Keterampilan Abad Ke-21 dan Keterampilan Literasi Murid. Kawanad: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat (KJPKM), 1(2), 170-180. <https://journal.kawanad.com/index.php/kjpkkm/article/view/87>
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., & Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health*, 19(1), 173-202.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Kemdikbudristek. (2021). *Buku panduan indikator kinerja utama*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi.
- Kemendikbud. (2019). *Laporan hasil PISA 2018*. Jakarta: Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action*. Jossey-Bass.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Research for Better Schools.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement: A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148.
- Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. US Department of Education.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Newmann, F. M., Bryk, A. S., & Nagaoka, J. K. (2001). *Authentic intellectual work and standardized tests: Conflict or coexistence?*. Consortium on Chicago School Research.
- Nuryadin, E. (2019). Implementasi kelompok belajar profesional dalam meningkatkan kompetensi guru di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan*, 18(2), 101-115.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In K. Hipp & J. B. Huffman (Eds.), *Demystifying professional learning communities: School leadership at its best* (pp. 29–41). Rowman & Littlefield Education.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2010). Assessing and analyzing schools as professional learning communities. In *Professional learning communities* (pp. 89-118). Springer.
- Owen, S. (2014). Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*, 54(2), 54-77.
- Rahman, M. T., & Amri, M. (2018). The impact of professional learning communities on teacher professionalism in Aceh. *Journal of Education and Learning*, 12(1), 21-28.
- Rosfiani, O., Hermawan, C. M., Abdullah, S., Zahraningtyas, F., dan Fitriani, S. (2023). Bimbingan Teknis Implementasi Kurikulum Merdeka di Madrasah dalam Lingkungan Kementerian Agama. *Jurnal Pengabdian Masyarakat Bangsa*, 1(9), 1992-1999. <https://jurnalpengabdianmasyarakatbangsa.com/index.php/jpmmba/article/view/456>
- Rosfiani, O., Hermawan, C. M., Rizqiya, F., dan Sidqi, D. A. Bimbingan Teknis Perancangan Modul Ajar Berbasis Merdeka Belajar dan Terpusat pada Murid. Kawanad: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat (KJPKM), 1(2), 162-169. <https://journal.kawanad.com/index.php/kjpkkm/article/view/86>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- Schwarz, R. (2002). *The skilled facilitator: A comprehensive resource for consultants, facilitators, managers, trainers, and coaches*. Jossey-Bass.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.

- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. In *International handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). Springer.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43.
- Thessin, R. A., & Starr, J. P. (2011). Supporting the growth of effective professional learning communities. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 48-54.
- Thessin, R. A., & Starr, J. P. (2011). Supporting the growth of effective professional learning communities. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 48-54.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- White, S. A. (2003). *Participatory video: Images that transform and empower*. Sage publications.
- Zhang, Y., Zhang, M., & Wei, L. (2018). Effects of professional learning community on teacher professional development and student learning: A systematic review. *International Journal of Educational Management*, 32(6), 937-953.