

Meningkatkan Kolaborasi Profesional Guru Melalui Belajar Profesional dan Kepemimpinan Pembelajaran Transformasional

Rodiatul Istiana¹, Syamsul Hadi², Mardhatillah³

Universitas Negeri Malang, Indonesia^{1,2,3}



Email: rodiatul.istiana20@admin.sd.belajar.id, syamsul.hadi.ft@um.ac.id, mardhatillah.pasca@um.ac.id

INFO ARTIKEL

Sejarah Artikel:

Diterima	09-10-2026
Disetujui	22-10-2026
Diterbitkan	24-10-2026

ABSTRACT

Teacher professional collaboration is essential for improving elementary-school learning, but meeting time alone does not automatically produce collegial work. This action research examined how collaboration developed through professional learning and transformational instructional leadership at SDN Petungasri 1 Pandaan. The study involved the principal as researcher, 18 teachers, and two observers. Five cycles were implemented from April to June 2026, progressing from pedagogical problem discussion and authentic joint work to peer-led digital learning, phase-group curriculum planning, and coaching of CP-TP-ATP documents. Data came from observation sheets, field notes, reflective journals, minutes, documentation, and teachers' work products. A four-category ordinal rating scale (1-4) was used only as descriptive support. Professional collaboration increased from 1.61 in Cycle I to 3.84 in Cycle V, professional learning from 1.83 to 3.86, and leadership from 2.29 to 3.85. Change was not linear. Qualitative evidence showed a shift from limited communication toward joint planning, professional trust, peer feedback, coaching, and collective revision. Authentic professional learning and enabling leadership created conditions for stronger teacher collaboration.

Keywords: professional collaboration; professional learning; transformational instructional leadership; action research

ABSTRAK

Kolaborasi profesional guru sangat penting untuk meningkatkan kualitas pembelajaran di sekolah dasar, tetapi waktu pertemuan saja tidak secara otomatis menghasilkan kerja kolegal. Penelitian tindakan ini mengkaji perkembangan kolaborasi melalui pembelajaran profesional dan kepemimpinan instruksional transformasional di SDN Petungasri 1 Pandaan. Penelitian ini melibatkan kepala sekolah sebagai peneliti, 18 guru, dan dua orang pengamat. Lima siklus dilaksanakan pada April hingga Juni 2026, yang berkembang dari diskusi permasalahan pedagogis dan kerja kolaboratif autentik menuju pembelajaran digital yang dipimpin oleh rekan sejawat, perencanaan kurikulum berdasarkan kelompok fase, serta pendampingan dokumen CP-TP-ATP. Data dikumpulkan melalui lembar observasi, catatan lapangan, jurnal reflektif, notulen rapat, dokumentasi, dan hasil kerja guru. Skala penilaian ordinal empat kategori (1–4) digunakan hanya sebagai pendukung deskriptif. Kolaborasi profesional meningkat dari 1,61 pada Siklus I menjadi 3,84 pada Siklus V, pembelajaran profesional meningkat dari 1,83 menjadi 3,86, dan kepemimpinan meningkat dari 2,29 menjadi 3,85. Perubahan tersebut tidak berlangsung secara linear. Bukti kualitatif menunjukkan pergeseran dari komunikasi yang terbatas menuju perencanaan bersama, kepercayaan profesional, umpan balik antarrekan, pendampingan, dan revisi kolektif. Pembelajaran profesional yang autentik dan kepemimpinan

yang mendukung menciptakan kondisi bagi penguatan kolaborasi guru.

Kata kunci: Kolaborasi Profesional; Pembelajaran Profesional; Kepemimpinan Instruksional Transformasional; Penelitian Tindakan.

Bagaimana Cara Sitasi Artikel ini:

Istiana, R., Hadi, S., & Mardhatillah, M. (2026). Meningkatkan Kolaborasi Profesional Guru Melalui Belajar Profesional dan Kepemimpinan Pembelajaran Transformasional. LANCAH: Jurnal Inovasi Dan Tren, 4(2), 1094-1107. <https://doi.org/10.35870/ljit.v4i2.8931>

PENDAHULUAN

Kolaborasi profesional guru merupakan salah satu fondasi penting pengembangan mutu sekolah dasar. Persoalan pembelajaran yang muncul di kelas tidak selalu dapat diselesaikan secara individual karena guru membutuhkan ruang untuk membandingkan pengalaman, mendiskusikan kesulitan, menyusun solusi, dan merefleksikan praktik bersama. Budaya profesional yang kolaboratif menggeser kerja guru dari pola individual menuju tanggung jawab kolektif terhadap mutu pembelajaran (Hargreaves & O'Connor, 2017). Dalam kerangka tersebut, kolaborasi bukan sekadar kebersamaan sosial, tetapi interaksi profesional yang diarahkan pada tujuan dan tugas bersama, melibatkan komunikasi, otonomi, hubungan timbal balik, serta kepercayaan (Kolleck et al., 2021).

Kebutuhan akan kolaborasi menjadi semakin penting ketika sekolah berhadapan dengan perubahan kurikulum, teknologi, dan tuntutan pembelajaran yang beragam. Kolaborasi memungkinkan guru belajar dari pengalaman sejawat sekaligus memperbaiki praktik melalui desain dan evaluasi bersama. Penuel et al. (2012) menunjukkan bahwa interaksi kolegial yang terhubung dengan praktik kerja dapat memperkuat pembelajaran guru, sedangkan Voogt et al. (2015) menjelaskan bahwa collaborative design menjadi bentuk pengembangan profesional karena guru belajar ketika merancang dan merefleksikan praktik bersama. Namun, kolaborasi tidak terbentuk hanya karena guru berada dalam satu ruangan. Struktur kerja, rasa aman, waktu, kepemimpinan, dan kepercayaan memengaruhi kualitas interaksi yang terjadi (Jong, 2021; Kolleck et al., 2021).

Kondisi awal SDN Petungasri 1 Pandaan memperlihatkan masalah tersebut. Pengamatan awal kepala sekolah menunjukkan bahwa interaksi profesional belum berjalan merata. Sebagian guru masih cenderung bekerja sendiri atau berkomunikasi dalam kelompok kecil, sementara forum bersama belum menjadi ruang yang kuat untuk memecahkan masalah pembelajaran. Koordinasi pedagogis dan penyusunan perangkat secara kolaboratif belum optimal, dan budaya saling belajar belum berkembang secara konsisten. Kondisi tersebut menunjukkan adanya kesenjangan antara kebutuhan sekolah sebagai organisasi pembelajar dan praktik profesional yang berlangsung sehari-hari.

Salah satu jalur untuk memperkuat kolaborasi adalah belajar profesional yang tertanam dalam pekerjaan guru. Belajar profesional tidak terbatas pada pelatihan formal, tetapi dapat berlangsung melalui pengalaman kerja, dialog profesional, observasi sejawat, refleksi, umpan balik, dan pemecahan masalah yang berasal dari kelas. Admiraal et al. (2019) menegaskan bahwa sekolah dapat mendukung perkembangan guru ketika menyediakan kondisi bagi pembelajaran profesional yang berkelanjutan. Opfer dan Pedder (2011) memandang belajar profesional sebagai proses kompleks yang dipengaruhi faktor individual, sosial, dan organisasi. Karena itu, kegiatan belajar yang sama belum tentu menghasilkan respons yang sama pada semua guru.

Relevansi tugas menjadi unsur penting dalam proses tersebut. Penuel et al. (2007) menunjukkan bahwa pengembangan profesional lebih bermakna ketika berfokus pada praktik instruksional, koheren dengan kebutuhan guru, dan melibatkan partisipasi kolektif. Artinya, forum belajar profesional perlu bergerak melampaui penyampaian materi menuju kegiatan yang meminta guru menggunakan pengetahuan untuk menelaah masalah, membuat keputusan, menghasilkan produk, dan memperbaiki praktik. Dalam konteks sekolah, objek kerja seperti rancangan pembelajaran, media, asesmen, atau dokumen kurikulum dapat menjadi pemicu terjadinya dialog profesional yang lebih substantif.

Belajar profesional juga memerlukan kepemimpinan yang mampu menciptakan kondisi organisasi dan psikologis yang mendukung. Hallinger (2011) menjelaskan bahwa pengaruh kepemimpinan terhadap

pembelajaran banyak berlangsung melalui penciptaan kondisi sekolah, bukan hanya melalui tindakan langsung terhadap kelas. Leithwood et al. (2020) menunjukkan bahwa kepemimpinan bekerja melalui jalur organisasi, emosional, dan instruksional. Dalam penelitian ini, kepemimpinan pembelajaran transformasional dipahami sebagai integrasi orientasi instruksional dan transformasional: kepala sekolah tetap menjaga fokus pada mutu pembelajaran, tetapi sekaligus membangun motivasi, partisipasi, kepercayaan, pemberdayaan, dan distribusi peran (Hadi et al., 2024).

Kajian terbaru di Jurnal Didaktika Pendidikan Dasar menunjukkan bahwa kepemimpinan dan pembelajaran organisasi relevan bagi pengembangan guru di sekolah dasar. Hijrah (2025) menunjukkan pentingnya dimensi kepemimpinan yang memberi motivasi, melimpahkan wewenang, dan memacu kreativitas guru, sedangkan Iskandar et al. (2026) menemukan bahwa pembelajaran organisasi berperan dalam kinerja guru. Meski demikian, masih diperlukan bukti prosedural mengenai bagaimana kepemimpinan, belajar profesional, dan kolaborasi berkembang secara bertahap melalui tindakan yang berasal dari masalah nyata sekolah. Ruang inilah yang menjadi fokus penelitian ini.

Kebaruan penelitian terletak pada penggunaan forum belajar profesional sebagai tindakan kontekstual yang dirancang dan diperbaiki melalui lima siklus. Tindakan tidak dibuat seragam. Siklus bergerak dari diskusi masalah pembelajaran, pengalaman kerja bersama, belajar dari sejawat, kelompok fase dan penyusunan CP-TP-ATP, hingga coaching dan validasi dokumen. Dengan demikian, penelitian tidak hanya bertanya apakah kolaborasi meningkat, tetapi juga bagaimana perubahan itu terbentuk, dimensi mana yang stagnan atau menurun, dan bagaimana refleksi atas satu tindakan digunakan untuk merancang tindakan berikutnya.

Dalam penelitian ini, kepemimpinan pembelajaran transformasional dipahami sebagai integrasi orientasi instruksional dan transformasional: kepala sekolah tetap menjaga fokus pada mutu pembelajaran, tetapi sekaligus membangun motivasi, partisipasi, kepercayaan, pemberdayaan, dan distribusi peran (Hadi et al., 2024).

Penelitian ini bertujuan meningkatkan kolaborasi profesional guru melalui belajar profesional dan kepemimpinan pembelajaran transformasional. Secara khusus, penelitian menganalisis perkembangan kualitas praktik kepemimpinan pembelajaran transformasional kepala sekolah, kualitas belajar profesional guru, dan kolaborasi profesional guru selama lima siklus penelitian tindakan. Fokus utama artikel adalah menjelaskan bagaimana kolaborasi profesional berkembang dari komunikasi awal menuju kerja profesional yang lebih reflektif, serta bagaimana belajar profesional dan praktik kepemimpinan menciptakan kondisi yang memungkinkan perubahan tersebut.

METODE

Penelitian menggunakan rancangan penelitian tindakan kolaboratif dengan model siklus Kemmis dan McTaggart yang meliputi perencanaan, pelaksanaan tindakan, observasi, dan refleksi (Kemmis et al., 2014). Penelitian dilaksanakan di SDN Petungasri 1 Pandaan, Kabupaten Pasuruan, pada April-Juni 2026. Kepala sekolah berperan sebagai peneliti sekaligus subjek pada aspek kepemimpinan pembelajaran transformasional. Sebanyak 18 guru menjadi subjek utama pada aspek belajar profesional dan kolaborasi profesional. Dua observer membantu pencatatan proses agar pengamatan tidak hanya berasal dari kepala sekolah. Pada beberapa kegiatan, tenaga kependidikan juga hadir sebagai bagian dari konteks forum, tetapi analisis utama belajar profesional dan kolaborasi diarahkan pada perilaku guru.

Tindakan utama berupa forum belajar profesional yang dirancang berdasarkan hasil refleksi setiap siklus. Siklus I berfokus pada diskusi pedagogis mengenai kesulitan pembelajaran dan pembukaan ruang komunikasi yang aman. Siklus II mengubah forum menjadi pengalaman kerja nyata melalui kegiatan lingkungan sekolah yang menuntut pembagian peran dan koordinasi. Siklus III menggunakan pembelajaran media digital Sketchfab dengan guru internal sebagai narasumber. Siklus IV terdiri atas tiga pertemuan: evaluasi program, penguatan pembelajaran dan CP-TP-ATP dengan dukungan narasumber eksternal, serta kerja kelompok berdasarkan fase. Siklus V terdiri atas empat pertemuan coaching dan validasi dokumen untuk Fase C, Fase B, Fase A, dan guru mata pelajaran. Susunan tindakan tersebut tidak dimaksudkan sebagai paket yang telah ditentukan sejak awal, melainkan berkembang dari hasil observasi dan refleksi siklus sebelumnya.

Data dikumpulkan melalui lembar observasi tiga aspek, catatan lapangan, jurnal refleksi, notulen, dokumentasi foto/video, telaah dokumen, dan hasil kerja guru. Kolaborasi profesional diamati melalui dimensi co-construction atau kerja bersama, interaksi profesional terarah, kepercayaan profesional, komunikasi pedagogis, observasi sejawat, perencanaan pembelajaran bersama, dan umpan balik sejawat. Belajar profesional diamati melalui belajar berbasis pekerjaan nyata, berbagi pengetahuan dan pengalaman, kesempatan belajar profesional terstruktur, observasi dan refleksi sejawat, serta umpan balik sejawat. Kepemimpinan pembelajaran transformasional diamati melalui dimensi yang diadaptasi dari kerangka Hadi et al. (2024), antara lain evaluasi dan supervisi pembelajaran, inspirasional-aspiratif, karakter intra dan interpersonal, konsiderasi dan motivasi individual, orientasi masa depan, pelibatan pihak eksternal, serta rekognisi dan penguatan.

Lembar observasi menggunakan rating scale ordinal empat kategori dengan pembobotan model Likert: Tidak Tampak = 1, Kadang-kadang = 2, Sering = 3, dan Selalu = 4. Pembobotan digunakan sebagai ringkasan deskriptif, bukan sebagai dasar statistik inferensial. Karena jumlah pertemuan dan kesempatan observasi berbeda antarsiklus, skor mentah tidak dibandingkan langsung. Analisis menggunakan jumlah penilaian valid, distribusi kategori, proporsi Sering-Selalu, dan rerata deskriptif per penilaian valid. Indikator yang tidak relevan atau tidak memperoleh kesempatan observasi diperlakukan sebagai NA dan tidak dimasukkan ke dalam penyebut. Pendekatan ini mempertahankan sifat ordinal respons dan menempatkan data angka sebagai pendukung interpretasi (Sullivan & Artino, 2013).

Analisis utama bersifat deskriptif-kualitatif. Data dikondensasi berdasarkan aspek, dimensi, dan siklus; kemudian disajikan dalam narasi dan tabel untuk melihat perubahan perilaku. Kesimpulan tidak ditentukan oleh perubahan skor semata. Setiap kecenderungan angka diperiksa melalui catatan lapangan, refleksi, notulen, dokumentasi, dan hasil kerja guru. Apabila suatu dimensi stagnan, menurun, atau tidak dinilai pada satu siklus, kondisi tersebut dipertahankan dalam analisis dan digunakan sebagai bahan refleksi untuk memahami dinamika tindakan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Perkembangan Tiga Aspek Selama Lima Siklus

Hasil lima siklus menunjukkan bahwa kolaborasi profesional, belajar profesional, dan kepemimpinan pembelajaran transformasional berkembang kuat dari awal ke akhir tindakan, tetapi tidak mengikuti pola kenaikan yang seragam. Ringkasan rerata deskriptif disajikan pada Tabel 1. Rerata

digunakan sebagai informasi pendukung untuk membaca kecenderungan skor per penilaian valid, sedangkan interpretasi utama tetap berdasarkan distribusi kategori dan bukti kualitatif

Tabel 1. Perkembangan Tiga Aspek dan Bentuk Tindakan Lima Siklus

Siklus	Bentuk tindakan utama	Kolaborasi profesional	Belajar profesional	Kepemimpinan pembelajaran transformasional
I	Diskusi masalah pedagogis	1,61	1,83	2,29
II	Kerja nyata dan pembagian peran	2,27	2,61	2,81
III	Belajar media digital dari sejawat	2,21	2,44	3,02
IV	Kelompok fase dan penyusunan CP-TP-ATP	3,03	3,11	2,90
V	Coaching, telaah, revisi, dan validasi	3,84	3,86	3,85

Pada Siklus I, belum ada penilaian kolaborasi profesional yang berada pada kategori Sering atau Selalu. Guru mulai memiliki ruang untuk berbicara, tetapi hanya sebagian kecil yang berani mengemukakan masalah pembelajaran. Forum masih banyak diarahkan kepala sekolah. Hasil catatan lapangan menunjukkan bahwa komunikasi pedagogis mulai terbuka, tetapi kerja tim, umpan balik, dan observasi sejawat belum menjadi kebiasaan. Kondisi tersebut sesuai dengan rerata kolaborasi yang masih berada pada 1,61 dan belajar profesional 1,83. Kepemimpinan memiliki rerata lebih tinggi, 2,29, karena tindakan kepala sekolah untuk membuka forum, memantik diskusi, dan menciptakan suasana aman telah tampak lebih dahulu.

Refleksi Siklus I menunjukkan bahwa penyediaan forum saja belum cukup. Tindakan berikutnya kemudian diarahkan pada kegiatan yang menuntut keterlibatan nyata. Pada Siklus II, guru memperoleh pengalaman membagi peran, berkoordinasi, mendampingi siswa, dan mengelola kegiatan bersama. Kolaborasi meningkat menjadi 2,27 dan belajar profesional menjadi 2,61. Perubahan ini terutama terlihat pada kerja bersama. Guru lebih mudah terlibat ketika aktivitas memiliki tugas konkret daripada ketika hanya diminta berbicara dalam forum besar.

Siklus III memperlihatkan dinamika yang berbeda. Kepemimpinan meningkat menjadi 3,02 karena kepala sekolah mulai mendistribusikan peran kepada guru internal sebagai narasumber Sketchfab. Namun, kolaborasi turun ringan menjadi 2,21 dan belajar profesional menjadi 2,44. Pengamatan menunjukkan bahwa interaksi tidak hilang, tetapi berubah bentuk. Sebagian guru lebih banyak menyimak, mencoba, meminta bantuan teknis, atau bertanya secara personal. Perbedaan kemampuan teknologi membuat intensitas partisipasi tidak sama. Temuan ini penting karena menunjukkan bahwa distribusi kepemimpinan yang membaik tidak otomatis menghasilkan peningkatan langsung pada semua aspek.

Refleksi atas Siklus III mendorong pembentukan kelompok fase pada Siklus IV. Perubahan struktur kelompok dan penggunaan objek kerja yang dekat dengan tanggung jawab guru menghasilkan perkembangan yang lebih kuat. Guru membaca CP, merumuskan TP, menyusun ATP, membandingkan

pemahaman, dan memperbaiki hasil kerja dalam kelompok. Kolaborasi meningkat menjadi 3,03 dan belajar profesional 3,11. Kepemimpinan turun ringan menjadi 2,90, tetapi catatan lapangan menunjukkan bahwa ruang lingkup peran kepala sekolah justru menjadi lebih kompleks: mengorganisasi beberapa pertemuan, menghadirkan narasumber eksternal, mengatur kelompok fase, dan menghubungkan kegiatan dengan persiapan pembelajaran berikutnya. Penurunan angka karena itu tidak ditafsirkan sebagai kemunduran substantif.

Siklus V menjadi tahap konsolidasi. Empat pertemuan coaching dilakukan untuk kelompok Fase C, Fase B, Fase A, dan guru mata pelajaran. Guru membawa dokumen, mempresentasikan hasil, menunjukkan bagian yang belum sempurna, menerima masukan, dan memperbaiki dokumen. Pada seluruh penilaian valid tiga aspek, kategori Sering-Selalu mencapai 100%. Rerata kolaborasi mencapai 3,84, belajar profesional 3,86, dan kepemimpinan 3,85. Perubahan tersebut didukung bukti kualitatif berupa dialog yang lebih terarah, kesediaan membuka pekerjaan, pembagian peran, telaah sejawat, dan revisi dokumen secara kolektif.

Perkembangan Dimensi Kolaborasi Profesional

Perubahan pada aspek kolaborasi tidak berlangsung sama pada setiap dimensi. Tabel 2 menunjukkan bahwa dimensi yang berhubungan dengan kerja konkret dapat meningkat lebih cepat, sedangkan dimensi relasional seperti kepercayaan dan umpan balik memerlukan waktu lebih panjang.

Tabel 2. Perkembangan Rerata Deskriptif Dimensi Kolaborasi Profesional

Dimensi	I	II	III	IV	V	Pola
Co-construction/kerja bersama	1,50	2,67	2,00	3,00	3,78	naik-turun-naik-naik
Interaksi profesional terarah	2,00	2,33	2,67	2,67	3,50	naik-naik-stagnan-naik
Kepercayaan profesional	2,00	2,00	2,00	3,22	4,00	stagnan-stagnan-naik-naik
Komunikasi pedagogis	2,00	2,17	2,17	3,07	4,00	naik-stagnan-naik-naik
Observasi sejawat	1,00	2,00	2,50	NA	3,75	naik-naik-NA-naik
Perencanaan pembelajaran bersama	1,50	2,50	2,17	3,11	4,00	naik-turun-naik-naik
Umpan balik sejawat	1,67	2,00	2,00	3,11	4,00	naik-stagnan-naik-naik

Kerja bersama meningkat tajam pada Siklus II karena tindakan memerlukan pembagian peran, tetapi turun kembali pada Siklus III ketika fokus beralih pada pembelajaran media digital. Pada Siklus IV dan V dimensi ini menguat saat guru harus menghasilkan dan memperbaiki dokumen bersama. Perencanaan pembelajaran bersama menunjukkan pola serupa. Penurunan pada Siklus III bukan berarti guru kehilangan

kemampuan bekerja sama, melainkan karena bentuk tindakan pada tahap tersebut belum menempatkan perencanaan bersama sebagai aktivitas utama.

Kepercayaan profesional berkembang lebih lambat. Rerata tetap 2,00 selama tiga siklus pertama, kemudian meningkat menjadi 3,22 pada Siklus IV dan 4,00 pada Siklus V. Catatan lapangan menunjukkan bahwa pada tahap awal guru masih berhati-hati mengemukakan masalah dan lebih nyaman berinteraksi dengan rekan tertentu. Perubahan kuat muncul ketika kelompok yang lebih kecil dan pengalaman kerja berulang membuat guru bersedia meminta bantuan, menunjukkan draft yang belum sempurna, dan menerima koreksi tanpa merasa dihakimi.

Komunikasi pedagogis juga sempat stagnan pada Siklus II-III sebelum meningkat pada dua siklus terakhir. Pada Siklus IV, isi komunikasi bergeser dari pembicaraan umum menuju diskusi teknis mengenai CP, TP, ATP, kebutuhan pembelajaran, dan kesiapan tahun ajaran berikutnya. Pada Siklus V komunikasi menjadi pola dominan dalam coaching. Umpan balik sejawat mengikuti pola yang hampir sama. Guru dapat bekerja bersama lebih awal daripada merasa nyaman memberi koreksi terhadap pekerjaan rekan. Umpan balik baru menguat setelah kepercayaan profesional dan objek kerja bersama berkembang.

Observasi sejawat meningkat dari belum tampak menjadi pengamatan terhadap praktik rekan, tetapi pada Siklus IV tidak terdapat penilaian valid sehingga ditulis NA. Status ini tidak ditafsirkan sebagai penurunan. Pada Siklus V, observasi dan telaah terhadap pekerjaan sejawat menjadi lebih jelas ketika guru mengikuti proses coaching dan validasi dokumen. Transparansi terhadap NA penting agar ketiadaan skor tidak disalahartikan sebagai rendahnya perilaku.

Belajar Profesional Dan Kepemimpinan Sebagai Kondisi Pendukung

Belajar profesional menunjukkan perkembangan dari kegiatan yang pada awalnya lebih banyak menyediakan forum menuju aktivitas yang semakin berorientasi pada pekerjaan dan refleksi. Kesempatan belajar terstruktur sebenarnya telah relatif kuat sejak Siklus I, tetapi berbagi pengetahuan, observasi-refleksi, dan umpan balik belum mengikuti secara otomatis. Pada Siklus III, dimensi berbagi pengetahuan bahkan menurun ketika sebagian guru lebih banyak menyimak atau meminta bantuan secara personal. Peningkatan yang paling konsisten muncul ketika kegiatan dikerjakan dalam kelompok fase dan coaching dengan produk yang jelas.

Temuan tersebut menunjukkan perbedaan antara menyediakan kesempatan belajar dan menghasilkan kedalaman belajar. Forum yang rutin merupakan kondisi awal, tetapi kualitas belajar meningkat ketika guru berhadapan dengan masalah atau pekerjaan yang harus diselesaikan. Pada Siklus IV-V, guru tidak hanya menerima materi. Mereka menggunakan pengetahuan untuk membaca, menafsirkan, menyusun, menelaah, dan memperbaiki dokumen. Proses tersebut membuka ruang bagi berbagi pengetahuan dan umpan balik yang lebih kuat.

Kepemimpinan pembelajaran transformasional berkembang melalui perubahan peran kepala sekolah. Pada Siklus I, kepala sekolah masih perlu dominan untuk memantik diskusi. Pada Siklus II, kepemimpinan bergerak ke fasilitasi tindakan dan pembagian peran. Siklus III memperlihatkan distribusi kepemimpinan melalui guru internal sebagai narasumber. Pada Siklus IV, kepala sekolah mengorganisasi sistem belajar yang lebih kompleks. Pada Siklus V, peran berubah menjadi fasilitator coaching, pemberi penguatan, dan pendamping perbaikan pekerjaan. Dengan demikian, perkembangan kepemimpinan tidak identik dengan bertambahnya dominasi pemimpin, tetapi justru dengan meningkatnya ruang bagi guru untuk mengambil peran profesional.

Pembahasan

Kolaborasi Berkembang Ketika Guru Memiliki Tujuan Dan Objek Kerja Bersama

Temuan utama penelitian menunjukkan bahwa kolaborasi profesional tidak berkembang hanya karena guru dikumpulkan dalam forum. Siklus I telah menyediakan ruang pertemuan dan dukungan kepala sekolah, tetapi seluruh penilaian kolaborasi masih berada pada kategori Tidak Tampak atau Kadang-kadang. Guru baru mulai berbicara dan belum terbiasa membuka masalah profesional. Kondisi ini memperkuat pandangan Kolleck et al. (2021) bahwa kepercayaan merupakan fondasi penting dalam hubungan profesional. Tanpa rasa aman, interaksi mudah berhenti pada komunikasi formal atau kelompok sosial yang sudah ada.

Perubahan mulai tampak ketika tindakan menghadirkan tujuan dan pekerjaan konkret. Pada Siklus II, aktivitas nyata membuat guru memiliki alasan untuk membagi peran dan berkoordinasi. Namun, kolaborasi pada tahap ini masih lebih operasional daripada reflektif. Guru dapat bekerja bersama sebelum mampu saling mengkritisi praktik. Hal tersebut terlihat dari kerja bersama yang meningkat lebih cepat dibandingkan kepercayaan dan umpan balik.

Temuan menjadi semakin kuat pada Siklus IV-V ketika objek kerja beralih ke CP, TP, ATP, dan dokumen pembelajaran. Penuel et al. (2012) menegaskan bahwa kolaborasi yang terintegrasi dengan praktik sehari-hari memiliki relevansi lebih tinggi bagi pembelajaran guru. Dalam penelitian ini, dokumen profesional berfungsi sebagai objek bersama yang memaksa guru menjelaskan alasan, membandingkan pemahaman, menyepakati rumusan, dan melakukan revisi. Voogt et al. (2015) menyebut proses desain kolaboratif sebagai bentuk pengembangan profesional karena guru belajar melalui penciptaan dan refleksi produk bersama. Pola yang sama terlihat ketika kelompok fase bukan hanya menjadi tempat berdiskusi, tetapi ruang untuk menghasilkan pekerjaan yang dapat ditelaah.

Perubahan tersebut memperlihatkan pergeseran dari kerja bersama menuju co-construction. Pada tahap awal, pembagian tugas masih menjadi bentuk kolaborasi yang mudah dilakukan. Pada tahap lanjut, guru mulai menggabungkan kontribusi, membuka hasil kerja, dan melakukan koreksi bersama. Karena itu, peningkatan kolaborasi tidak cukup dibaca sebagai kenaikan skor 1,61 menjadi 3,84, tetapi sebagai perubahan kualitas hubungan kerja: dari keterlibatan terbatas menuju dialog pedagogis, perencanaan, telaah, dan revisi bersama.

Kepercayaan Dan Umpan Balik Memerlukan Pengalaman Berulang

Salah satu temuan penting adalah stagnasi kepercayaan profesional selama tiga siklus pertama. Pola ini menunjukkan bahwa kepercayaan tidak dapat diciptakan melalui instruksi. Kepala sekolah telah berusaha membangun suasana aman sejak Siklus I, tetapi guru tetap memerlukan pengalaman berulang untuk memastikan bahwa forum tidak digunakan untuk memperlakukan, menyalahkan, atau menilai kelemahan personal. Kolleck et al. (2021) menunjukkan bahwa jaringan kepercayaan berkaitan erat dengan keberlanjutan kolaborasi profesional.

Pada Siklus IV, kelompok yang lebih kecil dan pekerjaan yang spesifik mengurangi tekanan forum besar. Guru mulai meminta bantuan dan mengungkapkan kesulitan penyusunan dokumen. Pada Siklus V, keberanian menunjukkan dokumen yang belum sempurna menjadi indikator penting perubahan. Dalam konteks ini, kepercayaan profesional berarti kesediaan mengambil risiko interpersonal: guru bersedia memperlihatkan pekerjaan yang mungkin dikoreksi karena mereka memahami bahwa tujuan forum adalah perbaikan, bukan penghakiman.

Umpan balik berkembang setelah kepercayaan mulai menguat. Pada tiga siklus awal, guru dapat terlibat dalam kegiatan bersama tetapi belum konsisten memberi koreksi kepada rekan. Pada Siklus IV-V, objek kerja bersama membuat umpan balik lebih terarah dan tidak personal. Masukan diberikan terhadap CP, TP, ATP, urutan alur, atau kesesuaian dokumen. Hal ini membantu memindahkan fokus dari siapa yang salah menuju bagian pekerjaan apa yang perlu diperbaiki. Dengan demikian, kepercayaan dan umpan balik saling memperkuat dalam membentuk kolaborasi reflektif.

Belajar Profesional Menjadi Mekanisme Yang Membuat Kolaborasi Konkret

Hasil penelitian menunjukkan bahwa belajar profesional berfungsi sebagai mekanisme yang mempertemukan guru dengan masalah, pengetahuan, praktik, dan pekerjaan yang perlu ditindaklanjuti. Admiraal et al. (2019) menekankan pentingnya sekolah sebagai lingkungan yang menyediakan kesempatan belajar berkelanjutan, sedangkan Opfer dan Pedder (2011) menempatkan belajar profesional dalam interaksi faktor individu, sosial, dan organisasi. Kedua pandangan tersebut membantu menjelaskan mengapa perubahan tidak seragam pada semua siklus.

Siklus III menjadi contoh yang penting. Kepala sekolah telah memperluas distribusi kepemimpinan dengan memberi ruang kepada guru internal sebagai narasumber, tetapi sebagian guru masih mengalami hambatan teknologi. Akibatnya, pembelajaran tidak menghasilkan tingkat partisipasi yang sama. Penurunan ringan pada belajar profesional dan kolaborasi menunjukkan bahwa kegiatan yang secara konseptual baik tetap perlu disesuaikan dengan kesiapan peserta. Temuan ini mendukung gagasan bahwa pembelajaran profesional bukan proses linear dan bahwa desain kegiatan harus memperhatikan konteks penggunaannya (Opfer & Pedder, 2011).

Perbaikan pada Siklus IV membuktikan pentingnya autentisitas tugas. Kelompok fase menghubungkan pengetahuan baru dengan pekerjaan yang benar-benar akan digunakan guru. Penuel et al. (2007) menunjukkan bahwa pembelajaran profesional lebih efektif ketika berfokus pada praktik instruksional dan melibatkan partisipasi kolektif. Dalam penelitian ini, keterkaitan dengan pekerjaan membuat guru memiliki alasan untuk berbagi, bertanya, meminta bantuan, mengamati rekan, dan memeriksa hasil. Belajar profesional dengan demikian tidak berdiri di luar kolaborasi; ia menyediakan kondisi aktivitas yang menjadikan kolaborasi diperlukan.

Temuan ini juga bersinggungan dengan kajian pembelajaran organisasi pada sekolah dasar. Iskandar et al. (2026) menekankan pentingnya proses pembelajaran organisasi bagi kinerja guru. Penelitian ini memperluas konteks tersebut dengan menunjukkan bagaimana proses belajar dapat dibangun secara mikro melalui rangkaian tindakan dan refleksi. Kualitas forum bukan terutama ditentukan oleh banyaknya materi, tetapi oleh sejauh mana guru menggunakan materi untuk menyelesaikan pekerjaan profesional secara kolektif.

Kepemimpinan Menciptakan Kondisi, Bukan Menggantikan Peran Guru

Kepemimpinan pembelajaran transformasional dalam penelitian ini tidak dipahami sebagai kemampuan kepala sekolah untuk mengontrol lebih banyak aktivitas. Hadi et al. (2024) mengintegrasikan orientasi instruksional dan transformasional: pemimpin menjaga fokus pada pembelajaran sekaligus mengembangkan partisipasi, motivasi, dan pemberdayaan. Temuan lima siklus menunjukkan bahwa kedua orientasi tersebut muncul secara bertahap.

Pada tahap awal, dominasi kepala sekolah masih dibutuhkan karena guru belum terbiasa

menyampaikan masalah. Jika kepala sekolah langsung mengurangi peran secara drastis, forum berisiko kehilangan arah. Namun, ketika partisipasi mulai tumbuh, pola kepemimpinan berubah. Guru diberi peran dalam pelaksanaan kegiatan, kemudian salah satu guru dipercaya menjadi narasumber, kelompok fase diberi ruang mengambil keputusan, dan pada akhirnya coaching lebih banyak berisi dialog mengenai pekerjaan guru. Pergeseran tersebut memperlihatkan bahwa keberhasilan kepemimpinan ditandai oleh bertambahnya kemandirian profesional guru.

Hallinger (2011) menjelaskan bahwa kepemimpinan untuk pembelajaran bekerja melalui kondisi organisasi yang mendukung. Dalam penelitian ini, kondisi tersebut berupa waktu forum, rasa aman, struktur kelompok, akses terhadap narasumber, objek kerja, dan tindak lanjut. Leithwood et al. (2020) juga menekankan jalur organisasi, emosional, dan instruksional. Jalur organisasi tampak pada pengaturan kelompok dan agenda; jalur emosional pada dukungan dan penghargaan; jalur instruksional pada fokus terhadap masalah pembelajaran dan kualitas perangkat.

Penurunan ringan rerata kepemimpinan pada Siklus IV justru menguatkan kebutuhan membaca angka secara kontekstual. Pada siklus tersebut, peran kepala sekolah menjadi lebih kompleks dan tersebar, sementara tidak semua indikator muncul pada setiap pertemuan. Karena itu, angka tidak boleh dijadikan satu-satunya dasar untuk menyatakan kemajuan atau kemunduran. Prinsip ini sejalan dengan karakter penelitian tindakan yang menempatkan observasi dan refleksi sebagai dasar interpretasi.

Temuan tentang distribusi peran juga sejalan dengan penelitian Hijrah (2025) yang menekankan pentingnya pelimpahan wewenang dan pemacuan kreativitas dalam kepemimpinan sekolah dasar. Namun, penelitian ini menunjukkan bahwa distribusi kepemimpinan perlu dibangun bertahap. Pemberian peran kepada guru akan lebih bermakna ketika disertai tugas yang jelas, rasa aman, dan dukungan untuk belajar.

Dinamika Non-Linear Sebagai Kekuatan Penelitian Tindakan

Salah satu kontribusi penelitian ini adalah memperlihatkan bahwa perkembangan profesional tidak selalu berbentuk garis naik. Kolaborasi dan belajar profesional menurun ringan pada Siklus III, sementara kepemimpinan menurun pada Siklus IV. Jika analisis hanya menggunakan skor akhir, dinamika ini dapat terabaikan. Padahal, penurunan sementara memberikan informasi penting mengenai kesesuaian tindakan dengan kebutuhan peserta.

Dalam penelitian tindakan, masalah yang muncul bukan semata-mata dianggap sebagai kegagalan, tetapi digunakan sebagai sumber perencanaan. Siklus I menunjukkan bahwa forum saja belum cukup; Siklus II kemudian menggunakan kerja nyata. Siklus II menunjukkan bahwa kerja bersama belum otomatis menghasilkan refleksi; Siklus III mencoba belajar dari kompetensi sejawat. Siklus III memperlihatkan perbedaan kesiapan teknologi dan kecenderungan interaksi kelompok kecil; Siklus IV kemudian menggunakan kelompok fase dan objek kerja profesional. Siklus IV menunjukkan perlunya pendampingan yang lebih spesifik; Siklus V menggunakan coaching dan validasi kelompok kecil.

Rangkaian tersebut sesuai dengan prinsip action research bahwa perencanaan, tindakan, observasi, dan refleksi berlangsung sebagai proses perbaikan yang berulang (Kemmis et al., 2014). Karena itu, hasil penelitian lebih tepat dipahami sebagai trajektori perubahan daripada efek satu intervensi tunggal. Forum belajar profesional berfungsi sebagai wadah yang terus diubah mengikuti bukti lapangan.

Sintesis Hubungan Tiga Aspek

Temuan lima siklus menunjukkan keterkaitan proses antara kepemimpinan pembelajaran

transformasional, belajar profesional, dan kolaborasi profesional. Hubungan ini tidak diuji sebagai kausalitas statistik. Pada Siklus I, kepemimpinan lebih dahulu tampak melalui pembukaan ruang aman dan pemberian arah, sementara kolaborasi masih rendah. Pada Siklus II, pengalaman kerja nyata memperkuat belajar dan kerja bersama. Pada Siklus III, distribusi kepemimpinan meningkat tetapi hasil pada dua aspek lain belum langsung mengikuti. Pada Siklus IV-V, ketika struktur kelompok, objek kerja, dan coaching semakin sesuai dengan kebutuhan guru, ketiga aspek berkembang secara lebih selaras.

Pola tersebut dapat dirumuskan secara deskriptif: kepemimpinan menciptakan iklim aman, arah, struktur, dukungan, dan distribusi peran; kondisi tersebut memungkinkan belajar profesional berkembang melalui diskusi, praktik, pengamatan, refleksi, coaching, dan telaah pekerjaan; proses berulang kemudian memperkuat interaksi dan kepercayaan; selanjutnya kolaborasi tampak dalam komunikasi pedagogis, co-construction, perencanaan bersama, umpan balik, observasi sejawat, dan perbaikan produk profesional. Rumusan ini merupakan sintesis proses, bukan model kausal statistik.

Secara praktis, hasil penelitian menunjukkan bahwa sekolah dasar dapat memperkuat kolaborasi dengan tiga prinsip. Pertama, forum harus berangkat dari masalah dan pekerjaan nyata. Kedua, struktur interaksi perlu disesuaikan dengan kesiapan dan kebutuhan guru, misalnya melalui kelompok kecil atau fase. Ketiga, kepala sekolah perlu secara bertahap mengalihkan pusat aktivitas dari dirinya kepada guru dengan tetap menjaga arah, dukungan, dan tindak lanjut. Ketiga prinsip tersebut membantu forum belajar profesional berkembang dari rutinitas pertemuan menjadi praktik kerja kolegal.

KESIMPULAN

Penelitian tindakan lima siklus menunjukkan bahwa kolaborasi profesional guru di SDN Petungasri 1 Pandaan berkembang secara bertahap melalui belajar profesional dan kepemimpinan pembelajaran transformasional. Perubahan tidak berlangsung linear. Kolaborasi meningkat dari rerata deskriptif 1,61 pada Siklus I menjadi 3,84 pada Siklus V, tetapi sempat turun pada Siklus III. Belajar profesional bergerak dari 1,83 menjadi 3,86 dengan penurunan ringan pada Siklus III, sedangkan kepemimpinan pembelajaran transformasional meningkat dari 2,29 menjadi 3,85 dengan penurunan ringan pada Siklus IV. Dinamika tersebut menjadi dasar refleksi dan perbaikan tindakan berikutnya.

Secara substantif, perubahan terpenting bukan kenaikan skor, melainkan pergeseran dari komunikasi terbatas menuju dialog pedagogis, kerja bersama, perencanaan, kepercayaan profesional, umpan balik, coaching, dan perbaikan produk secara kolektif. Belajar profesional menjadi lebih kuat ketika berangkat dari masalah dan pekerjaan nyata guru, sedangkan kepemimpinan yang efektif terlihat ketika kepala sekolah mampu menciptakan rasa aman, menyediakan struktur, mendistribusikan peran, serta memberi ruang bagi guru untuk menjadi sumber belajar dan pengambil keputusan profesional.

Implikasinya, forum belajar profesional perlu dipertahankan sebagai bagian dari budaya kerja sekolah, bukan sebagai kegiatan insidental. Sekolah perlu menyediakan jadwal, kelompok kerja yang relevan, objek kerja profesional, dokumentasi, dan tindak lanjut yang jelas. Penelitian selanjutnya dapat memperluas fokus pada keberlanjutan budaya kolaboratif setelah tindakan berakhir, keterhubungan kolaborasi dengan praktik pembelajaran di kelas, dan dampaknya terhadap pengalaman belajar siswa.

KONTRIBUSI PENULIS

Rodiati Istiana berkontribusi dalam konseptualisasi penelitian, perancangan metodologi, pelaksanaan tindakan, pengumpulan dan analisis data, serta penyusunan naskah awal. Syamsul Hadi berkontribusi dalam peninjauan metodologi, interpretasi hasil, serta penyempurnaan substansi artikel. Mardhatillah berkontribusi dalam peninjauan, penyuntingan, dan penyempurnaan naskah. Seluruh penulis telah menyetujui versi akhir naskah dan bertanggung jawab atas integritas serta isi artikel ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan bahwa tidak terdapat konflik kepentingan, baik secara finansial maupun nonfinansial, yang dapat memengaruhi pelaksanaan penelitian, analisis data, penyusunan, maupun publikasi artikel ini

PERNYATAAN PENGGUNAAN KECERDASAN ARTIFISIAL (AI)

Dalam penyusunan artikel ini, penulis menggunakan teknologi kecerdasan artifisial (AI) sebagai alat bantu dalam penyuntingan bahasa dan penyempurnaan struktur penulisan. AI tidak digunakan untuk menghasilkan, memanipulasi, atau menganalisis data penelitian. Seluruh isi artikel, interpretasi hasil, serta tanggung jawab atas keakuratan dan integritas naskah tetap berada pada penulis.

DAFTAR PUSTAKA

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., & Emmelot, Y. (2019). School as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Durksen, T. L., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 67, 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
- Hadi, S., Purnomo, Imron, A., Pristian, R., Ranu, M. E., & Jamil, A. S. (2024). Adapted integrated transformational-instructional leadership behaviors: Construct validity and perceptions among teachers and principals in Indonesian vocational schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 109, 214-235. <https://doi.org/10.14689/ejer.2024.109.013>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., & Kulophas, D. (2020). The evolving knowledge base on leadership and teacher professional learning: A bibliometric analysis of the literature, 1960-2018. *Professional Development in Education*, 46(4), 521-540. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1623287>

- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Cultures of professional collaboration: Their origins and opponents. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(2), 74-85. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-02-2017-0004>
- Hadi, S., Purnomo, P., Imron, A., Pristian, R., Ranu, M. E., & Jamil, A. S. (2024). Adapted integrated transformational-instructional leadership behaviors: Construct validity and perceptions among teachers and principals in Indonesian vocational schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 109, 214–235. <https://doi.org/10.14689/ejer.2024.109.013>
- Hijrah, S. F. S. (2025). Kepemimpinan inovatif dan pemahaman guru terhadap Merdeka Belajar di sekolah dasar. *Jurnal Didaktika Pendidikan Dasar*, 9(1), 157-182. <https://doi.org/10.26811/didaktika.v9i1.1785>
- Iskandar, D., Suparmoko, S., & Maliki, B. I. (2026). Pengaruh pembelajaran organisasi dan kedisiplinan terhadap kinerja guru melalui prestasi guru. *Jurnal Didaktika Pendidikan Dasar*, 10(1), 59-84. <https://doi.org/10.26811/didaktika.v10i1.1927>
- Jong, L. de. (2021). *Teacher professional learning and collaboration in secondary schools*. ICLON, Leiden University Graduate School of Teaching.
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U., & Gräsel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education*, 111(1), 89-107. <https://doi.org/10.1177/00345237211031585>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of the four paths model. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Liu, P., & Xiu, Q. (2019). Teacher professional collaboration in China: Practices and issues. *Beijing International Review of Education*, 1, 162-178. <https://doi.org/10.1163/25902547-00101012>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407. <https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958. <https://doi.org/10.3102/0002831207308221>
- Penuel, W. R., Sun, M., Frank, K. A., & Gallagher, H. A. (2012). Using social network analysis to study how collegial interactions can augment teacher learning from external professional development. *American Journal of Education*, 119(1), 103-136. <https://doi.org/10.1086/667756>
- Sullivan, G. M., & Artino, A. R., Jr. (2013). Analyzing and interpreting data from Likert-type scales. *Journal of Graduate Medical Education*, 5(4), 541-542. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R. C., Hickey, D. T., & McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*, 43, 259-282. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9340-7>