



Analisis Perbandingan Kompetensi Guru dan Pengembangan Profesi Berkelanjutan (PKB) antara Indonesia dan Turki

Tri Wiyoko^{1*}, Nia Devita Sari²

Universitas Muhammadiyah Muara Bungo, Indonesia

Universitas Andalas, Sumatra Barat, Indonesia

yokostkipmb@gmail.com¹, niadevitasari87@gmail.com²



Artikel akses terbuka yang didistribusikan di bawah Lisensi Atribusi Creative Commons
CC-BY-NC-4.0 ©2020 oleh penulis (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

Abstrak. Perbandingan antara Indonesia dan Turki menarik untuk dikaji karena keduanya memiliki latar belakang pendidikan, kebijakan, dan kondisi sosial yang berbeda. Indonesia dengan sistem pendidikan yang cenderung desentralistis dihadapkan pada tantangan pemerataan mutu guru di wilayah yang luas dan beragam. Sementara itu, Turki dengan sistem yang lebih sentralistis berupaya menjaga keseragaman standar kompetensi guru, meskipun menghadapi masalah implementasi di tingkat daerah. Tujuan dari penelitian ini adalah untuk menganalisis perbandingan kompetensi guru dan Pengembangan Profesi Berkelanjutan (PKB) antara Indonesia dan Turki. Penelitian ini menggunakan metode berupa studi literatur dengan pendekatan komparatif. Hasil analisis menunjukkan bahwa kualifikasi guru di Indonesia dan Turki memiliki kualifikasi yang berbeda terutama pada tingkatan sekolah menengah atas/kejuruan. Program Induksi Guru Pemula di Indonesia beban kerjanya lebih ringan dan programnya lebih terarah, namun bersifat monoton. Sedangkan di Turki beban kerjanya lebih berat dan program kegiatan guru pemula lebih variatif tetapi daya dukung instruktur/mentor belum memadai. Komunitas belajar untuk peningkatan kompetensi guru dan program keberlanjutan di Indonesia lebih mudah dipahami dan dijalankan, sedangkan program di Turki lebih kompleks meski sudah berbasis kearifan sekolah. Sehingga di Turki masih banyak ditemukan kendala untuk pelaksanaan program komunitas belajar. Selanjutnya, jaringan komunitas Virtual guru untuk meningkatkan kompetensi dan program keberlanjutan guru di Indonesia dan Turki telah memiliki platform online. Platform di Indonesia lebih mudah dioperasikan karena waktunya lebih fleksibel dan konten yang ada sesuai dengan kebutuhan guru serta adanya pengakuan point untuk guru yang aktif menggunakan PMM. Sedangkan Platform di Turki lebih sulit untuk dioperasikan meski menu/fiturnya lebih lengkap dan jangkauan programnya lebih luas, sehingga platform ini tidak cukup efektif untuk meningkatkan kompetensi guru di Turki dan tidak adanya pengakuan point ketika mengikuti pelatihan di Platform OBA.

Kata kunci: Kompetensi Guru, Pengembangan Profesi Berkelanjutan, Indonesia, Turki

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan pilar utama dalam meningkatkan kualitas sumber daya manusia di setiap negara. Keberhasilan suatu sistem pendidikan sangat ditentukan oleh kualitas guru, sebab guru berperan sebagai fasilitator, pembimbing, sekaligus inovator dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, kompetensi guru menjadi faktor strategis yang harus senantiasa diperkuat. Kompetensi guru meliputi penguasaan pengetahuan pedagogik, keterampilan profesional, sikap kepribadian, dan keterampilan sosial yang saling berkaitan dalam mendukung keberhasilan proses belajar mengajar (Darling-Hammond, 2017). Guru yang memiliki kompetensi tinggi diyakini mampu menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, memotivasi peserta didik, serta meningkatkan capaian akademik maupun non-akademik siswa.

Indonesia telah merumuskan empat kompetensi utama guru, yakni kompetensi pedagogik, profesional, kepribadian, dan sosial sebagaimana diamanatkan dalam Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Untuk menjaga dan meningkatkan kompetensi tersebut, pemerintah mengembangkan Program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB). PKB meliputi tiga komponen utama, yaitu pengembangan diri (diklat, seminar, lokakarya), publikasi

ilmiah, serta karya inovatif (Kemendikbud, n.d.). Program ini tidak hanya ditujukan sebagai persyaratan administratif kenaikan pangkat, tetapi juga sebagai sarana peningkatan kualitas pembelajaran di kelas. Namun, implementasi PKB di Indonesia menghadapi sejumlah tantangan, antara lain ketidaksesuaian materi dengan kebutuhan guru di lapangan, keterbatasan akses terhadap pelatihan di daerah terpencil, serta adanya variasi kualitas pelaksanaan antar wilayah (Jalal et al., 2009; RISE, 2020). Hal ini mengindikasikan adanya kesenjangan antara kebijakan yang dirumuskan di tingkat pusat dengan realitas pelaksanaan di lapangan.

Berbeda dengan Indonesia, Turki memiliki kerangka kompetensi guru yang dirumuskan secara terstandarisasi oleh Kementerian Pendidikan Nasional (Ministry of National Education/MoNE). Dokumen *General Competencies for the Teaching Profession* (2018) menjabarkan kompetensi yang harus dimiliki guru, mencakup kompetensi bidang pengetahuan, keterampilan pedagogik, nilai dan sikap profesional, serta pengembangan diri. Program pengembangan profesional di Turki dikelola secara terpusat oleh MoNE dengan menekankan pada pelatihan in-service yang terstruktur. Dalam beberapa tahun terakhir, Turki meluncurkan kebijakan baru untuk memperluas akses pelatihan guru dengan memanfaatkan teknologi digital dan platform daring, sehingga lebih banyak guru dapat mengikuti program pengembangan kompetensi (Özer & Suna, 2020). Meski demikian, kebijakan yang terpusat juga menimbulkan tantangan, misalnya terkait fleksibilitas program untuk menyesuaikan kebutuhan guru di berbagai daerah dengan karakteristik yang berbeda (Karatas & Cevik, 2021).

Perbandingan antara Indonesia dan Turki menarik untuk dikaji karena keduanya memiliki latar belakang pendidikan, kebijakan, dan kondisi sosial yang berbeda. Indonesia dengan sistem pendidikan yang cenderung desentralistik dihadapkan pada tantangan pemerataan mutu guru di wilayah yang luas dan beragam. Sementara itu, Turki dengan sistem yang lebih sentralistik berupaya menjaga keseragaman standar kompetensi guru, meskipun menghadapi masalah implementasi di tingkat daerah. Dengan demikian, studi komparatif dapat membuka ruang untuk menemukan praktik baik (best practices) yang dapat saling diadaptasi, serta mengidentifikasi faktor-faktor penghambat yang serupa maupun berbeda.

Dari sisi literatur, kajian tentang PKB di Indonesia umumnya fokus pada evaluasi pelaksanaan, efektivitas diklat, serta kendala administratif yang dihadapi guru (Suparman, 2020; Winarsa & RISE Team, 2020). Sementara itu, kajian di Turki lebih banyak menyoroti reformasi kebijakan dan standarisasi kompetensi yang dilakukan oleh MoNE (Özer & Suna, 2020). Akan tetapi, literatur yang secara khusus membandingkan kerangka kompetensi guru dan mekanisme pengembangan profesional berkelanjutan antara kedua negara masih sangat terbatas. Padahal, analisis komparatif diperlukan untuk mengidentifikasi titik temu, perbedaan, serta peluang peningkatan kebijakan pada masing-masing konteks.

Dengan adanya *research gap* tersebut, artikel literature review ini bertujuan untuk: (1) Bagaimana kualifikasi dan kompetensi Guru antara Indonesia dan Turki ?, (2) Bagaimana Program Induksi Guru Pemula antara Indonesia dan Turki ?, (3) Bagaimana Komunitas belajar guru antara Indonesia dan Turki ?, (4) Bagaimana perbandingan jaringan virtual guru antara Indonesia dan Turki ?. Hasil kajian diharapkan dapat memberikan kontribusi pada pengembangan kebijakan pendidikan, khususnya dalam merancang program pengembangan profesional guru yang lebih efektif, relevan dengan kebutuhan, dan berkelanjutan.

METODE

Penelitian ini menggunakan metode berupa studi literatur dengan pendekatan komparatif yang bersumber dari berbagai jurnal/artikel terpercaya yang relevan. Penelitian komparatif adalah sejenis penelitian deskriptif yang ingin mencari jawaban secara mendasar tentang sebab-akibat, dengan menganalisis faktor-faktor penyebab terjadinya ataupun munculnya suatu fenomena tertentu. Penelitian komparatif adalah suatu penelitian yang bersifat membandingkan (Nazir, 1983; Ibrahim, et al., 2019). Analisis Perbandingan adalah metode yang umum digunakan dalam studi komparatif untuk mengevaluasi perbedaan dan kesamaan antara dua atau lebih objek, fenomena, atau konsep. Pendekatan ini membantu peneliti untuk memahami karakteristik unik dari masing-masing entitas yang dibandingkan dan mengidentifikasi pola atau tren yang mungkin muncul.

HASIL DAN PEMBAHASAN

A. Kualifikasi dan Kompetensi Guru antara Indonesia dan Turki

Kualifikasi guru di Indonesia menurut Undang-Undang Republik Indonesia nomor 14 Tahun 2005 tentang guru pada pasal 9 mewajibkan harus memiliki kualifikasi akademik melalui Pendidikan tinggi program sarjana (S1) Sarjana atau Diploma (D4). Peningkatan kualifikasi akademik ini menjadi kunci keberhasilan dalam peningkatan profesionalisme guru. Terdapat dua kualifikasi akademik yang patut dimiliki guru, yaitu kualifikasi pendidikan formal dan kualifikasi uji kelayakan dan kesetaraan (Suprihatiningrum, 2013). Kualifikasi pendidikan formal adalah kualifikasi kesarjanaan yang ditempuh melalui jenjang pendidikan selama empat tahun. Di samping itu, kualifikasi ini mesti terarah dalam bidang pendidikan. Sehingga, para guru yang mengajar adalah orang-orang yang benar-benar memahami pada bidang pendidikan. Sementara itu kualifikasi uji kelayakan dan kesetaraan adalah Kualifikasi akademik yang dipersyaratkan untuk dapat diangkat sebagai guru dalam bidang-bidang khusus yang sangat diperlukan tetapi belum dikembangkan di perguruan tinggi. Selanjutnya Kualifikasi guru di Indonesia ternyata terdapat kemiripan dengan kualifikasi guru di Negara Turki. Pada tingkatan di Sekolah dasar guru diwajibkan untuk mendapatkan gelar sarjana, sementara guru-guru di tingkat sekolah menengah diwajibkan untuk mendapatkan gelar magister tanpa tesis (Özdoğan Özbal & Gökçe, 2018).

Kompetensi guru di Indonesia menurut UU Republik Indonesia nomor 14 Tahun 2005 pasal 10 bahwa kompetensi guru harus meliputi kompetensi pedagogic, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial dan kompetensi professional yang diperoleh melalui Pendidikan profesi. **Pertama**, kompetensi pedagogik yaitu kemampuan mengelola pembelajaran peserta didik yang meliputi pemahaman terhadap peserta didik, perancangan dan pelaksanaan pembelajaran, evaluasi hasil belajar, dan pengembangan peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimilikinya. **Kedua**, Kompetensi kepribadian sekurang-kurangnya mencakup (1) Berakhlak mulia, (2) arif dan bijaksana, (3) mantap, (4) berwibawa, (5) stabil, (6) dewasa, (7) jujur, (8) mampu menjadi teladan bagi peserta didik dan masyarakat, (9) secara obyektif mengevaluasi kinerja sendiri dan (10) mengembangkan diri secara mandiri dan berkelanjutan. **Ketiga**, Kompetensi sosial merupakan kemampuan guru sebagai bagian dari masyarakat, sekurang-kurangnya meliputi (1) Berkomunikasi lisan, tulisan, dan/atau isyarat, (2) Menggunakan teknologi komunikasi dan informasi secara fungsional, (3) Bergaul secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, orang tua/wali peserta didik, (4) Bergaul secara santun dengan masyarakat sekitar dengan mengindahkan norma serta sistem nilai yang berlaku, (5) Menerapkan prinsip-prinsip persaudaraan dan semangat kebersamaan. **Keempat**, menguasai pengetahuan bidang ilmu, teknologi, dan/atau seni yang sekurang-kurangnya meliputi penguasaan (1) Materi pelajaran secara luas dan mendalam sesuai standar isi program satuan pendidikan, mata pelajaran, dan/atau kelompok mata pelajaran yang diampunya (2) Konsep-konsep dan metode disiplin keilmuan, teknologi, atau seni yang relevan yang secara konseptual menaungi atau koheren dengan program satuan pendidikan, mata pelajaran, dan/atau kelompok mata pelajaran yang diampu (Sulila et al., 2023).

Sedangkan di Turki, kompetensi guru ditetapkan menjadi dua, yaitu generik dan spesifik. **Kompetensi guru generik** mencakup enam kompetensi utama yaitu Nilai-nilai Pribadi dan Profesional-Pengembangan Profesi, Mengenal Siswa, Proses Pembelajaran dan Pengajaran, Pemantauan dan Evaluasi Pembelajaran dan Pengembangan, Hubungan Sekolah-Keluarga dan Masyarakat, dan Pengetahuan tentang Kurikulum dan Konten (Directorate General for Teacher Training and Development, 2017). Kompetensi khusus ditentukan untuk setiap bidang seperti bahasa Inggris dan matematika. Kompetensi generik dan kompetensi bidang studi ini ditentukan untuk guru dan calon guru yang akan diperoleh melalui pendidikan pra-jabatan dan pendidikan guru dalam jabatan (Soysal, 2012).

Tabel 1. Analisis Perbandingan Kualifikasi dan Kompetensi Guru antara Indonesia dan Turki

Aspek	Indonesia	Turki
-------	-----------	-------

Kualifikasi	<ul style="list-style-type: none"> Guru di Indonesia wajib memiliki kualifikasi akademik (S1) Sarjana atau Diploma (D4) 	<ul style="list-style-type: none"> Guru di Turki wajib berkualifikasi akademik (S1) untuk SD Guru Bergelar Magister (S2) tanpa Tesis untuk Sekolah Menengah
Kompetensi	<ul style="list-style-type: none"> Kompetensi Pedagogik Kompetensi Kepribadian Kompetensi Sosial Kompetensi Profesional 	<ul style="list-style-type: none"> Kompetensi generik Nilai-nilai Pribadi dan Profesional-Pengembangan Profesi, Mengenal Siswa. Proses Pembelajaran dan Pengajaran. Pemantauan dan Evaluasi Pembelajaran dan Pengembangan. Hubungan Sekolah-Keluarga dan Masyarakat. Pengetahuan tentang Kurikulum dan Konten

Berdasarkan Tabel 1, Indonesia dan Turki memiliki kualifikasi guru tersendiri, di Indonesia untuk jenjang PAUD, SD sampai sekolah menengah Atas/Kejuruan berkualifikasi akademik Sarjana (S1) atau Diploma (D4), sedangkan di Turki untuk sekolah dasar wajib berkualifikasi akademik Sarjana (S1) dan Sekolah menengah bergelar Magister (S2). Hal ini menunjukkan guru di Turki untuk tingkatan sekolah menengah kualifikasinya lebih tinggi dibandingkan di Indonesia. Selanjutnya untuk tingkat kompetensi guru di Indonesia hanya terbagi dalam 4 kompetensi, sedangkan di Turki terdiri dari 6 kompetensi.

B. Program Induksi Guru Pemula antara Indonesia dan Turki

Program Induksi Bagi Guru Pemula diarahkan untuk menjadi salah satu program yang dapat memfasilitasi pembimbingan dan pengembangan kompetensi guru agar dapat beradaptasi dengan iklim dan budaya sekolah sehingga dapat melaksanakan pekerjaannya sebagai guru profesional (Farhan & Lumban Gaol, 2024). Program Induksi di Indonesia dilaksanakan di satuan pendidikan tempat guru pemula bertugas selama 1 (satu) tahun dan dapat diperpanjang paling lama 1 (satu) tahun. Guru pemula diberi beban mengajar antara 12 (dua belas) hingga 18 (delapan belas) jam tatap muka per minggu bagi guru mata pelajaran, atau beban bimbingan antara 75 (tujuh puluh lima) hingga 100 (seratus) peserta didik per tahun bagi guru bimbingan dan konseling. Pembimbingan yang diberikan meliputi bimbingan dalam perencanaan pembelajaran/bimbingan dan konseling, pelaksanaan kegiatan pembelajaran/ bimbingan dan konseling, penilaian dan evaluasi hasil pembelajaran/bimbingan dan konseling, perbaikan dan pengayaan dengan memanfaatkan hasil penilaian dan evaluasi pembelajaran/bimbingan dan konseling, dan pelaksanaan tugas lain yang relevan (Kementrian Pendidikan Nasional, 2010). Selanjutnya Guru pembimbing harus memiliki pengalaman mengajar pada jenjang kelas yang sama dan pada mata pelajaran yang sama dengan guru pemula, diprioritaskan yang telah memiliki; pengalaman mengajar sekurang-kurangnya 5 tahun dan memiliki jabatan sekurang-kurangnya sebagai Guru Muda. Pembimbingan guru pemula terdiri atas pembimbingan penyusunan perencanaan pembelajaran, pembimbingan pelaksanaan pembelajaran, pembimbingan penilaian hasil belajar, perbaikan pembelajaran, pengayaan materi dengan memanfaatkan hasil penilaian belajar. Pembimbingan juga dilaksanakan dalam hal pelaksanaan tugas lain yang relevan (Sugiyanto et al., 2023).

Sedangkan di Turki pelaksanaan program induksi selama satu tahun (12 Bulan) dengan beban kursus rata-rata lebih dari 27 jam per minggu atau alokasi waktu untuk kegiatan di dalam kelas dan di sekolah (284 jam). Sebagian besar kegiatan induksi di Turki adalah mentoring dengan persyaratan seorang mentor yang memiliki pengalaman profesional selama 10 tahun dan bekerja di bidang yang sama dengan guru pemula (Kemendikbud, 2016; Kaya & Baki, 2023). Selain itu kegiatan induksi dilaksanakan dengan observasi, lokakarya, dan seminar. guru pemula harus mengikuti pelatihan selama dua jam dalam seminggu, dan meluangkan waktu empat jam untuk melakukan praktik dan observasi di sekolah. Bentuk induksi wajib di Turki meliputi

kegiatan membaca buku atau menonton film. Setiap bulan, guru baru di Turki diwajibkan untuk menulis ringkasan dari sebuah buku atau film dari daftar yang ditentukan oleh Kementerian Pendidikan Nasional. Tujuan dari buku dan film ini adalah untuk meningkatkan perlengkapan intelektual para guru (Kaya & Baki, 2023).

Tabel 2. Analisis Perbandingan Program Induksi Guru Pemula antara Indonesia dan Turki

Aspek	Indonesia	Turki
Waktu Pelaksanaan	<ul style="list-style-type: none"> • Program Induksi dilaksanakan selama 1 (satu) tahun dan dapat diperpanjang paling lama 1 (satu) tahun. • Guru pemula diberi beban mengajar antara 12-18 jam tatap muka/ minggu untuk guru mata pelajaran. • Guru BK antara 75 -100 peserta didik/ tahun 	<ul style="list-style-type: none"> • Program induksi selama satu tahun (12 Bulan) dengan beban kursus rata-rata lebih dari 27 jam /minggu atau alokasi waktu untuk kegiatan di dalam kelas dan di sekolah (284 jam).
Guru Pembimbing	<ul style="list-style-type: none"> • Minimal memiliki pengalaman mengajar 5 tahun dengan jabatan guru muda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pembimbing profesional selama 10 tahun dan bekerja di bidang yang sama dengan guru pemula
Kegiatan Induksi	<ul style="list-style-type: none"> • Pembimbingan; ➢ penyusunan perencanaan pembelajaran. ➢ pelaksanaan pembelajaran. ➢ penilaian hasil belajar. ➢ Perbaikan pembelajaran. ➢ Pengayaan materi 	<ul style="list-style-type: none"> • observasi, lokakarya, dan seminar • membuat ringkasan dari buku yang dibaca dan film yang ditonton sesuai rekomendasi kementerian Pendidikan nasional

Berdasarkan Tabel 2 terkait dengan program induksi untuk guru pemula yang dilaksanakan oleh dua negara antara Indonesia dan Turki memiliki waktu pelaksanaan induksi selama 12 bulan/ 1 tahun. Namun beban kursus di Turki lebih lama yaitu 27 Jam/minggu dengan guru mentornya minimal dengan pengalaman menjadi guru selama 10 tahun, sedangkan di Indonesia 12-18 jam/minggu, dengan syarat guru mentornya minimal 5 tahun. Selanjutnya selama kegiatan pembimbingan induksi guru pemula di negara Indonesia lebih terstruktur, proses pembimbingan lebih mengarah pada proses kegiatan di dalam kelas pada sekolah yang ditugaskannya. Tetapi, di Turki program Induksi Guru pemula lebih variatif yaitu observasi di sekolah, lokakarya dan seminar. Selain itu ada program wajib yang harus dilaksanakan yaitu guru baru membuat ringkasan dari buku yang dibaca dan film yang ditonton sesuai rekomendasi kementerian Pendidikan nasional disetiap pekannya. Hal ini dimaksudkan agar guru pemula di Turki dapat meningkatkan literasi dan intelektualnya.

C. Komunitas Belajar Guru

Komunitas pembelajaran profesional yang telah dikembangkan di Indonesia, terdiri dari komunitas dalam sekolah dan komunitas antar sekolah. Adapun penjelasan dari komunitas menurut Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan sebagai berikut;

1) Komunitas Belajar Dalam Sekolah

Komunitas belajar dalam sekolah terdiri dari atas sekeleompok guru mata pelajaran, atau guru kelas, atau lintas kelas/lintas mata pelajaran atau tenaga kependidikan atau guru Bersama tenaga kependidikan. Tahap pelaksanaan komunitas belajar dalam sekolah ini yaitu membentuk tim kecil, telaah data hasil belajar murid, sosialisasi dan penguatan komunitas belajar kepada warga sekolah serta membuat komitmen dan menyepakati tata nilai, memasukkan jam efektif guru di sekolah, realisasi belajar bersama dan praktik untuk

menciptakan lingkungan belajar yang ramah guru. Siklus komunitas belajar dalam sekolah ini meliputi refleksi awal, perencanaan, implementasi dan evaluasi. Strategi komunitas belajar dalam sekolah ini dapat berupa *In-House Trainig (IHT)*, workshop, pendampingan, mentoring, coaching, dan lainnya (Ferayanti et al., 2023).

2) Komunitas Antar Sekolah

Komunitas antar sekolah yang terdiri dari guru-guru sekolah dasar (kelompok kerja guru, atau KKG) dan guru-guru mata pelajaran sekolah menengah (musyawarah guru mata pelajaran, atau MGMP). Prinsip utamanya adalah perubahan dalam pembelajaran siswa berasal dari perubahan yang dialami siswa di ruang kelas setiap harinya. Komunitas belajar antar sekolah terdiri dari beberapa sekolah. Ragam komunitas belajar antar sekolah meliputi komunitas belajar seperti PKG, KKG, MGMP, MGBK, MKKS, KKS, MPKS digugus ataupun kabupaten/kota, komunitas pendidik penggerak, komunitas sekolah penggerak, atau komunitas belajar antar sekolah lainnya. Pertemuan para pendidik di dalam komunitas belajar antar sekolah juga dilakukan secara rutin biasanya 1 (satu) bulan sekali dengan agenda belajar yang telah ditetapkan. Fokus utama dalam komunitas belajar yaitu pada pembelajaran murid, membudayakan kolaborasi dan tanggung jawab kolektif serta berorientasi hasil belajar siswa. Siklus komunitas belajar dalam sekolah ini meliputi refleksi awal, perencanaan, implementasi dan evaluasi (Ferayanti et al., 2023).

Hal serupa juga terjadi di Turki, Komunitas Pembelajaran Profesional (*Professional Learning Communities/PLC*) di lingkungan sekolah di Turki mengacu pada proses di mana para guru bekerja secara kolaboratif untuk meningkatkan pengembangan profesional mereka dan juga pembelajaran para siswanya. PLC penting karena tidak hanya meningkatkan kualitas proses belajar mengajar, tapi juga menciptakan budaya sekolah yang positif, yang mendukung pembelajaran berkelanjutan bagi guru dan siswa (ŞAHİN, 2020). Selanjutnya di Turki memiliki komunitas pengembang profesional untuk guru terdiri dari pengembangan profesi berbasis sekolah (*School-based professional development (SBPD)*) dan Komunitas Pengembangan Profesional (*Professional Development Community*). Adapun penjelasan dari komunitas profesional sebagai berikut;

1) Pengembangan Profesi Berbasis Sekolah

(*School-based professional development (SBPD)*) adalah pendekatan yang melibatkan penyusunan program pengembangan keprofesian untuk bidang-bidang yang dibutuhkan sekolah di tingkat sekolah dan pelaksanaan program-program tersebut di sekolah. Fungsi dari SBPD yaitu menentukan kebutuhan pelatihan di sekolah, mengumpulkan data tentang kebutuhan pengembangan profesional guru pada awal semester pertama dan kedua tahun ajaran dan membuat perencanaan, memproses penilaian kebutuhan, dan membuat keputusan akhir untuk pengembangan profesional berbasis sekolah.

2) Komunitas Pengembangan Profesional

Komunitas pengembangan profesi mencakup kegiatan pengembangan profesi praktis yang direncanakan sesuai dengan kebutuhan guru di tingkat sekolah. Komunitas pengembangan profesi merupakan pendekatan belajar dari praktik dan berkembang dengan berbagi pengalaman. Komunitas pengembangan profesi dapat digunakan tidak hanya sebagai pendekatan pelatihan dalam jabatan yang terpusat/lokal, namun juga sebagai sarana untuk belajar bersama di dalam sekolah. Komunitas pengembangan profesi bertujuan untuk mengembangkan pengetahuan, pemahaman, dan keterampilan guru melalui pertukaran pengalaman dan interaksi profesional. Aktivitas komunitas pengembangan profesional terdiri dari Tahap Pra-Pelatihan (Teori dari instruktur dalam lingkungan online di OBA), Fase Aplikasi I (penerapan pra-latihan di kelas), Tahap Evaluasi Sementara (Komunitas dan instruktur berkumpul bersama secara online di OBA), Fase Aplikasi II (penerapan di dalam kelas), Fase Evaluasi Akhir (Evaluasi Praktik kelas).

Hasil penelitian di Indonesia, menekankan pentingnya komunitas belajar dalam memengaruhi kemampuan guru dalam mengembangkan pedagogiknya. Melalui komunitas belajar, guru dapat berinteraksi dengan antar guru dan berbagi pengalaman serta praktik baik, guru dapat mengembangkan kompetensinya dalam mengajar. Partisipasi dalam komunitas belajar memiliki pengaruh yang signifikan terhadap kemampuan guru (Khusna &

Priyanti, 2023). Penerapan komunitas belajar memberikan pengaruh terhadap kemampuan pendidik, terutama pedagogi, kurikulum, dan keahlian teknologi. Partisipasi guru dalam komunitas belajar dikaitkan dengan peningkatan profesional dalam menggunakan teknologi di kelas dan untuk meningkatkan kualitas sekolah (Bachtar & Dewi Nirmala, 2023).

Hasil (*Professional Learning Communities/PLC*) di Turki cukup menjanjikan, karena menunjukkan adanya kolaborasi dan praktik baik di antara para personel yang bertujuan untuk mendorong pengembangan profesionalisme dan pembelajaran kolaboratif di sekolah. Pandangan positif di antara para guru dan administrator mengenai adanya budaya yang mendorong berbagi bisa jadi merupakan hasil dari kesempatan yang diberikan guru di sekolah-sekolah untuk mengadakan pertemuan kelas dan mata pelajaran secara teratur. Dalam pertemuan tersebut, para guru dan administrator terlibat dalam diskusi untuk membuat program profesional dan mata pelajaran yang konsisten; menggunakan materi dan laboratorium secara efektif; menyiapkan tugas dan materi instruksional yang efektif, dan disiplin dalam mempelajari isu-isu terkini, serta menghasilkan materi pengukuran dan penilaian yang sama (Bellibas et al., 2017). Dapat dikatakan bahwa (*Professional Learning Communities/PLC*) cukup efektif sehingga para guru dan administrator merasa puas dengan kolaborasi dan berbagi.

Meski memberikan manfaat, disatu sisi pelaksanaan komunitas belajar masih menemui beberapa kendala. Pelaksanaan Komunitas belajar di Indonesia masih menemui beberapa hambatan diantaranya fasilitas yang dimiliki oleh para anggota komunitas belajar belum memadai, kurangnya motivasi para tenaga pendidik untuk mengikuti komunitas belajar, dukungan kepala sekolah yang belum bersifat riil, belum ada kejelasan topik bahasan pada setiap pertemuan komunitas belajar dan belum ada evaluasi berkala pada komunitas belajar (Giyanto et al., 2023).

Selanjutnya kendala yang dihadapi oleh sekolah-sekolah di Turki dalam pelaksanaan (*Professional Learning Communities/PLC*) cukup kompleks, yaitu ketersediaan waktu, jadwal sekolah, sumber daya manusia, materi pembelajaran, dan teknologi, yang semuanya sangat penting bagi guru untuk terlibat dalam kerja kolaboratif dan kegiatan pengembangan profesi. Pada aspek Pengaturan jadwal sekolah di Turki tidak memberikan banyak kesempatan bagi para guru untuk berkolaborasi. Sebagian besar sekolah melayani dua shift dan beroperasi dari pagi hingga malam hari. Kemudian, Tidak adanya fasilitas ruangan yang memadai untuk kegiatan rapat, karena sebagian besar ruangan digedung sekolah untuk ruang kelas. Selain itu, Sekolah tidak memiliki anggaran sendiri yang diperlukan untuk memenuhi kebutuhan kegiatan komunitas belajar. Masalah yang lain yaitu sekolah kekurangan staf yang dapat memberikan keahlian dan dukungan untuk pembelajaran yang berkelanjutan. Sekolah-sekolah Turki, tidak ada spesialis atau ahli yang dapat membantu guru meningkatkan praktik instruksional dengan mengamati pengajaran, memberikan umpan balik, membimbing, dan memberikan bantuan saat dibutuhkan. Selanjutnya status ekonomi dan sosial orang tua siswa membatasi kualitas dan kuantitas dukungan yang dapat mereka berikan kepada sekolah. Terakhir jumlah siswa juga berpengaruh terhadap kolaborasi guru di Turki, semakin banyak jumlah siswa di dalam sekolah, kolaborasi gurunya semakin rendah (Bellibas et al., 2017).

Tabel 3. Analisis Perbandingan Komunitas Belajar Guru antara Indonesia dan Turki

Aspek	Indonesia	Turki
Bentuk Kegiatan	<ul style="list-style-type: none"> Komunitas dalam sekolah Komunitas antar sekolah (PKG, MGMP, MGBK, KKG, MKKS, KKS, MKPS) 	<ul style="list-style-type: none"> <i>School-based professional development (SBPD)</i> <i>Professional Development Community</i>
Focus /Tujuan	<ul style="list-style-type: none"> Fokus pada pembelajaran Kolaboratif dan tanggung jawab Berorientasi hasil pembelajaran siswa 	<ul style="list-style-type: none"> Kolaboratif Profesional Budaya sekolah yang positif Pembelajaran pada siswa

Dampaknya	<ul style="list-style-type: none"> • meningkatkan pengembangan profesional guru dalam kemampuan pedagogik, kurikulum, dan keahlian teknologi dalam kelas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adanya kolaborasi dan praktik di antara para guru mendorong profesional guru dan pembelajaran kolaboratif di sekolah.
Kendalanya	<ul style="list-style-type: none"> • Fasilitas tidak memadai • Kurangnya motivasi tenaga pendidik untuk mengikuti komunitas belajar, • Dukungan kepala sekolah belum bersifat riil, • Belum ada kejelasan topik bahasan pada setiap pertemuan komunitas belajar • Belum ada evaluasi berkala pada komunitas belajar 	<ul style="list-style-type: none"> • Pengaturan jadwal dan waktu di sekolah Turki padat beroperasi dari pagi-malam hari. • Tidak adanya fasilitas ruangan yang memadai untuk kegiatan rapat. • Sekolah tidak memiliki anggaran untuk memenuhi kebutuhan komunitas belajar. • Sekolah kekurangan staf ahli untuk membantu guru meningkatkan praktik instruksional dengan mengamati pengajaran, memberikan umpan balik, membimbing, dan memberikan bantuan saat dibutuhkan • Keterbatasan dukungan status ekonomi dan sosial orang tua siswa. • Sekolah dengan jumlah siswa yang banyak, menurunkan Tingkat kolaborasi gurunya.

Berdasarkan Tabel 3, negara Indonesia dan Turki sama-sama memiliki komunitas belajar untuk mendukung program kompetensi keberlanjutan guru-gurunya. Indonesia memiliki komunitas belajar intra sekolah dan komunitas belajar antar sekolah. Sedangkan di Turki memiliki *School-based professional development (SBPD)* yang berbasis kearifan sekolah dan *Professional Development Community* yang terintegrasi dengan *Platform ÖĞRETMEN BİLİŞİM AĞI (ÖBA)/ Teacher Information Network*. Fokus dan tujuan dari pelaksanaan dari kegiatan komunitas pada prinsipnya sama yaitu kolaboratif, pembelajaran siswa, tanggung jawab dan profesional. Sehingga dampak yang ditimbulkan dari kegiatan komunitas belajar ini yaitu meningkatkan pengembangan profesional guru, kemampuan kolaborasi dan pedagogik. Namun untuk kemampuan penggunaan teknologi di dalam kelas di negara Turki belum tercapai.

Komunitas belajar di Turki memiliki jangkauan lebih luas, mulai dari program pengembangan dalam jabatan dan lain sebagainya. Sedangkan di Indonesia program pelaksanaannya lebih mudah dipahami dan dilaksanakan. Namun kendala pelaksanaan komunitas belajar di Turki lebih tinggi dibandingkan dengan di Indonesia, mulai dari kendala waktu, fasilitas sekolah, anggaran kegiatan, instruktur praktik, keterbatasan dukungan ekonomi orang tua siswa dan jumlah siswa yang banyak disuatu sekolah menurunkan tingkat kolaborasi guru. Hal serupa juga terjadi di Indonesia yang mengalami kendala dalam pelaksanaan komunitas belajar berupa fasilitas, motivasi, dukungan dari kepala sekolah, topik bahasan, dan sistem evaluasi. Dari penjelasan yang ada meunjukkan bahwa kedua negara telah memiliki komunitas belajar untuk meningkatkan komunitas belajar bagi gurunya.

D. Jaringan Virtual Guru

Komunitas Belajar pada Platform Merdeka Mengajar merupakan komunitas yang terbentuk secara virtual yang ada di fitur PMM yang dimiliki oleh Indonesia. Komunitas belajar yang terdaftar dalam Platform Merdeka Mengajar dapat berupa komunitas belajar dalam sekolah, maupun komunitas antara sekolah. Saat terdaftar pada platform, maka komunitas tersebut menjadi komunitas daring, yang dapat mewadahi komunitas belajar untuk melakukan aktivitas

belajar tanpa ada jarak dan area. PMM juga mewadahi para penggerak komunitas untuk mengadakan webinar yang dapat diikuti oleh pengguna PMM lainnya. Platform Merdeka Belajar (PMM) berisikan beberapa menu yang dikelompokkan berdasarkan manfaatnya, yakni

- **Pengembangan Diri** berisikan terdiri dari pelatihan mandiri, komunitas, seleksi kepala sekolah, refleksi kompetensi dan LMS.
- **Mengajar** berisikan terdiri dari CP/ATP, Perangkat Ajar, Asesmen Murid dan Kelas.
- **Belajar Kurikulum Merdeka** berisikan tentang kurikulum Merdeka dan Pelatihan implementasi kurikulum Merdeka.
- **Inspirasi**, berisikan tentang Video Inspirasi, Bukti karya dan Ide Praktik.

Selanjutnya, Platform belajar Virtual di Turki berupa Jaringan Informasi Guru di Turki yang diberi nama *ÖĞRETMEN BİLİŞİM AĞI (ÖBA)/ Teacher Information Network* yaitu sebuah platform yang dibuat untuk mendukung pengembangan guru dan administrator sekolah melalui jarak jauh. ÖBA juga dirancang untuk menjadi tempat berbagi praktik-praktik yang baik. Fitur-fitur *Platform ÖBA* lebih komplek yaitu berisikan tentang

- Rencana pelatihan dalam jabatan di pusat dan daerah.
- Pelatihan dalam jabatan yang diselenggarakan melalui jarak jauh sinkron dan asinkron,
- Perpustakaan virtual,
- Komunitas pengembangan
- Program mobilitas guru dan administrator
- Program pengembangan berbasis sekolah,
- Ada beberapa aplikasi seperti presentasi praktik-praktik baik

(Directorate et al., 2022)

Penggunaan *Platform Merdeka Belajar* di Indonesia sangat fleksibel, dapat diakses melalui *google play store* sehingga dapat di aplikasikan di android. Bahkan produk dan fitur di platform Merdeka Mengajar memungkinkan untuk diakses secara luring, misalnya dengan mengunduh materi Perangkat Ajar ke gawai Anda. Selanjutnya penggunaan *Platform Merdeka Mengajar* (PMM) pada guru dapat meningkatkan kompetensinya dalam mengimplementasikan kurikulum di sekolah dasar baik dari aspek kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional serta penguasaan teknologi informasi (Aulia et al., 2023). Selain itu, Platform Merdeka Mengajar memiliki dampak signifikan dalam meningkatkan kompetensi dan kinerja guru melalui fitur-fitur seperti Pelatihan Mandiri dan Perangkat Ajar, platform ini membantu guru mengembangkan kompetensi pedagogik, teknologi, dan profesional ditingkat SMK (Agraini et al., 2024). Kemudian, adanya penghargaan kepada guru aktif di PMM seperti *upload* satu Cerita Praktik yang terbit di PMM setara 12 poin, satu Perangkat Ajar yang terbit di PMM setara 24 poin, dan satu kumpulan konten unggulan yang terbit di PMM setara 6 poin (Kemendikbudristek, 2024).

Selanjutnya, platform ÖBA yang dimiliki oleh Turki, memiliki keterbatasan karena guru tidak dapat melakukan perekaman saat mengikuti pelatihan sehingga tidak dapat ditonton ulang dan Penggunaan Platform ÖBA terbatas pada waktu tertentu dapat diartikan bahwa platform ini waktunya tidak fleksibel (Ceylan, 2024). Hasil penelitian menunjukkan bahwa penggunaan *platform ÖBA* tidak berdampak pada guru, karena pelatihan tidak berkontribusi pada pengembangan pribadi, komunikasi/interaksi bersifat satu arah, dokumen atau sertifikat yang diperoleh tidak berguna, keterbatasan jarak jauh, dilihat sebagai aplikasi berdasarkan, kurangnya insentif atau penghargaan sebagai hasilnya, ketidakmampuan untuk membedakan antara mereka yang benar-benar menonton dan mereka yang tidak, masalah teknis saat menonton, ketersediaan jawaban ujian mata kuliah di internet, menghabiskan terlalu banyak kuota internet, dan konten yang terbatas menghalangi para guru untuk menggunakan ÖBA (Akkaya, 2023). Namun pada platform ÖBA yang paling sering diikuti oleh guru yaitu kegiatan seminar. Karena pada kegiatan ini tidak ada ujian akhir diseminat dan durasi waktunya lebih singkat.

Tabel 4. Perbandingan Jaringan Virtual Guru antara Indonesia dan Turki

Aspek	Indonesia	Turki
Jenis	<ul style="list-style-type: none"> Platform Merdeka Mengajar (PMM) 	<ul style="list-style-type: none"> Teacher Information Network/ÖĞRETMEN BİLİŞİM AĞI (ÖBA)
Fitur-Fitur	<ul style="list-style-type: none"> Pengembangan Diri (pelatihan mandiri, komunitas, seleksi kepala sekolah, refleksi kompetensi dan LMS) Mengajar (CP/ATP, Perangkat Ajar, Asesmen Murid dan Kelas) Belajar Kurikulum Merdeka (tentang kurikulum Merdeka dan Pelatihan IKM). Inspirasi, (Video Inspirasi, Bukti karya dan Ide Praktik). 	<ul style="list-style-type: none"> Rencana pelatihan dalam jabatan Pelatihan dalam jabatan yang diselenggarakan melalui jarak jauh sinkron dan asinkron Perpustakaan virtual Komunitas pengembangan professional Program mobilitas guru dan administrator Program pengembangan professional berbasis sekolah, Aplikasi presentasi praktik-praktik baik
Penggunaan	<ul style="list-style-type: none"> PMM sangat fleksibel, terdapat di <i>google play store</i> android dan web browser. Produk dan fitur PMM dapat diakses luring. 	<ul style="list-style-type: none"> Waktu penggunaan terbatas/tidak fleksibel. Tidak dapat melakukan perekaman saat pelatihan sehingga tidak dapat ditonton ulang
Dampak	<ul style="list-style-type: none"> Platform PMM pada guru meningkatkan baik dari aspek kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional serta penguasaan teknologi informasi melalui fitur-fitur seperti Pelatihan Mandiri dan Perangkat Ajar. Adanya pengakuan berupa point untuk pengembangan kompetensi guru Ketika aktif di PMM 	<ul style="list-style-type: none"> Platform ÖBA tidak berdampak pada guru, karena pelatihan tidak berkontribusi pada pengembangan pribadi/professional. komunikasi/interaksi bersifat satu arah. dokumen atau sertifikat yang diperoleh tidak berguna, Tidak mampu membedakan antara yang sungguh-sungguh menonton dan yang tidak. ketersediaan jawaban ujian akhir setelah pelatihan terdapat di internet. Konten yang terbatas

Berdasarkan tabel 4, Indonesia dan Turki telah menyediakan komunitas belajar dalam bentuk online, Jaringan virtual guru secara online ini diharapkan mampu meningkatkan pengembangan profesi guru dimasing-masing negara. Jaringan virtual guru di Indonesia berupa *platform* Merdeka Mengajar (PMM) sedangkan di Turki dinamakan *ÖĞRETMEN BİLİŞİM AĞI (ÖBA)*. Kedua platfom ini difungsikan untuk mendukung kompetensi guru. Secara isi fitur PMM di Indonesia lebih sederhana jika dibandingkan dengan platform yang dimiliki oleh Turki. *Platform ÖBA* fiturnya lebih komplek untuk menyediakan berbagai informasi dan pelatihan-pelatihan dalam jabatan untuk guru secara baik di pusat dan daerah secara online. Namun pemanfaatan *Platform* virtual di negara Turki lebih banyak menemukan kendala dibandingkan di Indonesia. Hal ini dikarenakan Platform yang ada memiliki keterbatasan

waktu dalam penggunaannya dan pelatihan yang diberikan tidak dapat direkam. Kondisi ini tidak sejalan dengan kondisi yang ada di sekolah-sekolah Turki, karena di Turki jam pembelajaran di sekolah lebih padat, yaitu terdiri dari dua shift dari pagi sampai malam hari. Hal ini menyebabkan guru tidak memiliki kesempatan untuk mengikuti pelatihan-pelatihan secara online dengan maksimal karena terkendala dengan waktu. Akibatnya Platform *ÖBA* tidak berdampak pada guru, selain itu tidak adanya penghargaan kepada guru setelah mendapatkan sertifikat pelatihan. Kondisi tersebut berbalik dengan yang ada di Indonesia, meski Platform PMM tidak wajib diakses oleh seluruh guru di Indonesia, tetapi keberadaan platform PMM memberikan dampak yang positif untuk meningkatkan kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional serta penguasaan teknologi informasi melalui fitur-fitur seperti Pelatihan Mandiri dan Perangkat Ajar. Selain itu adanya pengakuan berupa point-point untuk pengembangan kompetensi guru di Indonesia ketika aktif untuk mengisi Platform Merdeka Belajar.

KESIMPULAN

Kualifikasi guru di Indonesia dan Turki memiliki kualifikasi yang berbeda terutama pada tingkatan sekolah menengah atas/kejuruan. kualifikasi guru Sekolah Menengah di Turki standarnya lebih tinggi di bandingkan di Indonesia. Standar Kompetensi guru untuk Indonesia lebih sederhana dibandingkan di Turki. Standar kompetensi guru di Turki memiliki turunan indikator yang lebih banyak di bandingkan dengan di Indonesia.

Program Induksi Guru Pemula di Indonesia beban kerjanya lebih ringan dan programnya lebih terarah, namun bersifat monoton, Sedangkan di Turki beban kerjanya lebih berat dan program kegiatan guru pemula lebih variatif tetapi daya dukung instruktur/mentor belum memadai. Komunitas belajar untuk peningkatan kompetensi guru dan program keberlanjutan di Indonesia lebih mudah dipahami dan dijalankan, sedangkan program di Turki lebih kompleks meski sudah berbasis kearifan sekolah. Sehingga di Turki masih banyak ditemukan kendala untuk pelaksanaan program komunitas belajar.

Jaringan komunitas Virtual guru untuk meningkatkan kompetensi dan program keberlanjutan guru di Indonesia dan Turki telah memiliki platform online. Platform di Indonesia lebih mudah dioperasikan karena waktunya lebih fleksibel dan konten yang ada sesuai dengan kebutuhan guru serta adanya pengakuan point untuk guru yang aktif menggunakan PMM. Sedangkan Platform di Turki lebih sulit untuk dioperasikan meski menu/fiturnya lebih lengkap dan jangkauan programnya lebih luas, sehingga platform ini tidak cukup efektif untuk meningkatkan kompetensi guru di Turki dan tidak adanya pengakuan point ketika mengikuti pelatihan di Platform OBA.

DAFTAR PUSTAKA

- Agraini, T. R., Ummah, A. A., Waskito, W., & Yustisia, H. (2024). Efektifitas Penggunaan Aplikasi Platform Merdeka Mengajar dalam Meningkatkan Kompetensi Guru SMKN 1 Singingi Hilir. *Jurnal Teknik Industri Terintegrasi*, 7(3), 1551–1559. <https://doi.org/10.31004/jutin.v7i3.29827>
- Akkaya, A. (2023). *Evaluation of Teacher Informatics Network (ÖBA) as an In- Service Distance Education Platform According to Teachers ' Views International Journal of Educational Studies and Policy (IJESP)*. November. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10074370>
- Aulia, D., Murni, I., & Desyandri, D. (2023). Peningkatan Kompetensi Guru Sekolah Dasar melalui Platform Merdeka Mengajar (PMM). *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 8(1b), 800–807. <https://doi.org/10.29303/jipp.v8i1b.1310>
- Bachtar, B., & Dewi Nirmala, S. (2023). Exploring the Role of Professional Learning Community on Teacher's Instructional Fits: A Voice of Indonesian Teachers. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 4(3), 511–522. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v4i3.709>
- Bellibas, M. S., Bulut, O., & Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353–374. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1182937>
- Ceylan, T. (2024). Dkab ve İmam-Hatip Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ile İlgili Görüşleri. *Bilimname*, 51, 515–557. <https://doi.org/10.28949/bilimname.1411940>

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Directorate, G., Training, O. F. T., In-, G. F. O. R., & Training, S. (2022). *Ministry Of National Education General Directorate Of Teacher Training And Development Guideline For In- Service Training Activities*.
- Directorate General for Teacher Training and Development. (2017). *General Competencies For Teaching Profession*. Directorate General for Teacher Training and Development.
- Farhan, A. A., & Lumban Gaol, P. (2024). Implementasi Program Induksi Bagi Guru Pemula Dalam Pengembangan Kompetensi Guru di SMA Negeri 8 Jakarta. *Jurnal Sumber Daya Manusia Aparatur: Politeknik STIA LAN Jakarta*, 6(1), 10–35.
- Ferayanti, M., Nissa, H., Kurnianingsih, S., Irfan, R., Patria, H., TIM IKM Ditjen Guru dan Tenaga Kependidikan, Tim IKM Ditjen PAUD dan Pendidikan Dasar & Menengah, Tim IKM Ditjen Pendidikan Vokasi, & Tim GovTech Edu. (2023). *Panduan Optimalisasi Komunitas Belajar* (T. I. K. Merdeka (ed.)). Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kep. [https://mil-kv.guru.belajar.id/panduan-ikm/Panduan Optimalisasi Komunitas Belajar.Pdf](https://mil-kv.guru.belajar.id/panduan-ikm/Panduan%20Optimalisasi%20Komunitas%20Belajar.Pdf)
- Giyanto, B., Kurnia, P., Julizar, K., Sari, D. K., & Hartono, D. (2023). Implementasi Kebijakan Komunitas Belajar Dalam Kurikulum Merdeka Belajar di Indonesia. *Jurnal Pembangunan dan Administrasi Publik*, 5(2), 37–50.
- Jalal, F., Samani, M., Chang, M. C., Stevenson, R., Ragatz, A. B., & Negara, S. D. (2009). *Teacher certification in Indonesia: A strategy for teacher quality improvement*. World Bank.
- Kaya, T. B., & Baki, A. (2023). A comparison of teacher induction systems in Türkiye, China, New Zealand, and Germany. *Journal of Pedagogical Research*, 7(3), 43–69. <https://doi.org/10.33902/JPR.202318067>
- Karatas, K., & Cevik, M. S. (2021). Teachers' professional development in Turkey: Policies and practices. *International Journal of Educational Development*, 80, 102333. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102333>
- Kemendikbudristek. (2024). *Tentang Poin di Pengembangan Kompetensi untuk Guru*. <https://pusatinformasi.guru.kemdikbud.go.id/>. <https://pusatinformasi.guru.kemdikbud.go.id/hc/id/articles/26037247064217-Tentang-Poin-di-Pengembangan-Kompetensi-untuk-Guru>
- Kementrian Pendidikan Nasional, M. P. (2010). Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Tentang Program Induksi Bagi Guru Pemula. In *Kementrian Pendidikan Nasional* (Vol. 14, Nomor 2). <http://landing.adobe.com/en/sea/products/acrobat/69210-may-prospects.html?trackingid=KTKAA>
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (n.d.). *Program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB)*. Jendela Kemendikbud.
- Khusna, R., & Priyanti, N. (2023). Pengaruh Komunitas Belajar Terhadap Kemampuan Pedagogik Guru Di Ikatan NSIN TK Bekasi. *Jurnal Ilmiah Potensia*, 8(2), 252–260. <https://doi.org/10.33369/jip.8.2.252-260>
- Ministry of National Education (MoNE). (2018). *General competencies for the teaching profession*. Ankara: Republic of Turkey, MoNE.
- Nazir, Moh. Metode penelitian. Cet.II; Jakarta: Galia Indonesia, 1983
- Özdoğan Özbal, E., & Gökçe, E. (2018). An Examination of Teacher Employment Policies in Turkey and Different Countries. *Journal of Education and Future*, 14, 169–180. <https://doi.org/10.30786/jef.463771>
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020). Professional development of teachers in Turkey: A critical evaluation of new initiatives. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 112–129.
- ŞAHİN, S. (2020). Professional Learning Communities for Teachers: Opportunities and Challenges. In *International Journal of Eurasian Education and Culture* (Vol. 5, Nomor 8, hal. 109–143). <https://doi.org/10.35826/ijoecc.64>
- Soysal, N. (2012). Review of Teacher Competency Studies in Turkey Department of Foreign Languages. *American International Journal of Contemporary Research*, 2(3), 104–108.
- Sugiyanto, A. N., Utama, & Wulandari, M. D. (2023). Program Induksi Guru Pemula di Sekolah

- Dasar. *Jurnal Elementaria Edukasia*, 6(4), 1668–1679.
<https://doi.org/10.31949/jee.v6i4.6912>
- Sulila, H., Badu, S. Q., Djafri, N., & Nina Lamatenggo. (2023). *Pendidikan dan Pelatihan Kompetensi Manajerial guru*. Penerbit Tanah Air Beta.
- Suparman. (2020). Evaluasi program pengembangan keprofesian berkelanjutan guru. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 5(2), 123–135.
- Suprihatiningrum, J. (2013). *Guru profesional: pedoman kinerja, kualifikasi \& kompetensi guru*. Ar-Ruzz Media. <https://books.google.co.id/books?id=8FXRnQEACAAJ>
- Winarsa, R., & RISE Programme Team. (2020). Systemic constraints facing teacher professional development in Indonesia (Working Paper). *RISE Programme*