Kompetensi Guru dalam Meningkatkan Prestasi Peserta Didik di SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu Kabupaten Sukabumi

Ahmad Sujai*[1], Liza Ahadiyah[2], Amsori[3], Riri Suprihatin[4]
Universitas Islam Depok[1,2,3,4]
e-mail: ahmad.sujai@uidepok.ac.id*[1], lizaahadiyah99999@gmail.com[2], amsorijayadih2016@gmail.com[3], ririsuprihatin28@gmail.com[4]

ABSTRAK
Penelitian ini menganalisis kompetensi guru dalam mendukung prestasi belajar peserta didik di SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu, Kabupaten Sukabumi, melalui tujuh kategori pengetahuan profesional menurut Lee S. Shulman. Pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus digunakan untuk menelusuri pertimbangan pedagogis, keputusan pembelajaran, dan respons peserta didik. Data dihimpun melalui wawancara, observasi, serta dokumentasi dengan informan yang ditentukan secara purposif. Analisis mencakup kondensasi data, penyajian temuan, dan verifikasi kesimpulan melalui triangulasi sumber maupun teknik. Temuan menunjukkan bahwa penguasaan materi, pengetahuan pedagogis, pemahaman kurikulum, transformasi konsep, pengenalan karakteristik peserta didik, kepekaan terhadap konteks pendidikan, serta orientasi tujuan dan nilai bekerja secara terintegrasi. Guru memanfaatkan pengetahuan tersebut untuk membaca situasi, menentukan tindakan, memberikan bantuan, dan menyesuaikan penjelasan berdasarkan kebutuhan belajar. Dokumentasi akademik mencatat 157 dari 180 peserta didik (87,22%) mencapai Kriteria Ketercapaian Tujuan Pembelajaran dengan rata-rata 83,62. Angka tersebut menggambarkan capaian kontekstual, bukan pembuktian sebab-akibat. Penelitian menegaskan pentingnya penalaran pedagogis yang responsif, reflektif, dan selaras dengan karakter pendidikan Islam terpadu sebagai landasan penguatan praktik profesional guru. Pendalaman proses tersebut memperlihatkan bahwa kualitas tindakan mengajar memerlukan kesesuaian antara sasaran akademik, pengalaman murid, dan lingkungan sekolah setempat.

Kata kunci : Kompetensi Guru; Pendidikan Islam; Pengetahuan Profesional; Prestasi Belajar; Studi Kasus.

ABSTRACT
This study examines teacher competence in supporting student achievement at SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu, Sukabumi Regency, through seven categories of professional knowledge proposed by Lee S. Shulman. A qualitative case study explored teachers' pedagogical judgments, instructional decisions, and students' learning responses. Data were collected through interviews, classroom observations, and document analysis involving purposively selected informants. Analysis followed data condensation, evidence display, and conclusion verification, supported by source and method triangulation. Findings indicate that subject knowledge, general pedagogy, curriculum understanding, pedagogical content knowledge, knowledge of learners, educational contexts, and educational purposes operate in an interconnected manner. Teachers mobilized these resources to interpret classroom situations, select appropriate actions, provide additional support, and revise explanations when students experienced difficulties. Academic records showed that 157 of 180 students (87.22%) attained the established learning achievement criteria, with a mean score of 83.62. These descriptive figures contextualize learning outcomes and do not demonstrate causality. The study emphasizes responsive, reflective pedagogical reasoning aligned with the values of integrated Islamic education as a foundation for strengthening professional teaching practices. The findings also inform reflective supervision and teacher development.

Keywords **:** *Case Study; Islamic Education; Learning Achievement; Professional Knowledge; Teacher Competence.*

PENDAHULUAN

Pencapaian pendidikan dasar tidak dapat dipersempit menjadi terpenuhinya target kurikuler atau terselesaikannya seluruh materi pelajaran. Mutu pendidikan justru teruji melalui pengalaman belajar yang memungkinkan peserta didik membangun pemahaman, memperluas kecakapan, dan mengembangkan kebiasaan belajar yang bermakna. Dalam proses tersebut, guru memegang peranan penting karena berhadapan langsung dengan keragaman kemampuan awal, keterbatasan waktu, karakter materi, tuntutan asesmen, dan dinamika interaksi kelas. Keberhasilan suatu kegiatan belajar dengan demikian bergantung pula pada kecermatan pendidik menerjemahkan pengetahuan profesional ke dalam tindakan yang tepat. Perspektif ini menempatkan kompetensi sebagai kapasitas yang bekerja dalam situasi nyata, bukan sekadar atribut administratif yang telah dimiliki seseorang (Shulman, 1987; Baumert & Kunter, 2013; Mulyasa, 2021).

Perhatian terhadap kualitas praktik mengajar memperoleh pijakan dari gambaran capaian pendidikan. Hasil Programme for International Student Assessment (PISA) 2022 menempatkan rerata kemampuan membaca, matematika, dan sains peserta didik Indonesia di bawah rerata negara anggota Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2023). Pada lingkup nasional, laporan Rapor Pendidikan menunjukkan adanya perbedaan capaian antarsatuan pendidikan serta perlunya pembenahan kualitas pembelajaran (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia, 2024). Kedua sumber itu bukan bukti bahwa kelemahan capaian ditimbulkan oleh kompetensi guru semata. Namun, temuan tersebut mempertegas pentingnya mengkaji secara dekat bagaimana keputusan pembelajaran dibentuk, diimplementasikan, dan disesuaikan dengan kebutuhan murid.

Prestasi belajar dalam kajian ini merujuk pada pencapaian akademik peserta didik yang dapat ditelusuri melalui dokumen asesmen dan perkembangan penguasaan tujuan pembelajaran. Nilai akhir memberi petunjuk mengenai capaian pada suatu kurun, tetapi tidak dengan sendirinya menjelaskan mengapa seseorang dapat memahami atau belum menguasai suatu konsep. Proses perolehan nilai berhubungan dengan pengalaman belajar, penguasaan awal, kesempatan berlatih, keterlibatan keluarga, serta dukungan lingkungan. Oleh karena itu, hasil asesmen perlu dibaca berdampingan dengan kegiatan pengajaran yang mendahuluinya. Pembedaan antara pencapaian sebagai bukti kontekstual dan proses sebagai objek analisis mencegah penyederhanaan hubungan yang kompleks menjadi kesimpulan sebab-akibat yang tidak didukung desain penelitian (Hill et al., 2005; Fauth et al., 2019; Sudjana, 2017).

Landasan konseptual utama penelitian bersumber pada gagasan Shulman (1986, 1987) tentang *Knowledge Base for Teaching*, yaitu basis pengetahuan profesional yang diperlukan untuk menjalankan tugas pengajaran. Kerangka tersebut memuat tujuh kategori yang saling berkaitan: *Content Knowledge* (CK), *General Pedagogical Knowledge* (GPK), *Curriculum Knowledge* (CurrK), *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), *Knowledge of Learners and Their Characteristics* (KL), *Knowledge of Educational Contexts* (KC), serta *Knowledge of Educational Ends, Purposes, and Values* (KEPV). Penguasaan isi pelajaran tidak dapat menggantikan pemahaman terhadap murid, sebagaimana kemahiran mengelola kelas tidak meniadakan kebutuhan memahami struktur materi. Ketujuh kategori membentuk perangkat penalaran yang dapat digunakan secara berbeda sesuai tuntutan pembelajaran.

CK berkaitan dengan keluasan, kedalaman, hubungan antarkonsep, serta ketepatan penjelasan materi. GPK mencakup prinsip pengelolaan pembelajaran, interaksi, organisasi kegiatan, asesmen, dan refleksi tanpa terikat pada satu bidang pelajaran (Joyce et al., 2015). CurrK memungkinkan pendidik memahami hubungan antara capaian pembelajaran, urutan materi, perangkat ajar, dan sumber yang dipilih. PCK berperan ketika materi akademik diolah menjadi representasi yang dapat diakses peserta didik melalui ilustrasi, contoh, penjelasan bertahap, atau cara penyajian alternatif. Howey dan Grossman (1989) dan Loughran et al. (2006) memperlihatkan pentingnya pengetahuan pedagogis yang terkait langsung dengan substansi pelajaran, sedangkan Krauss et al. (2008) menegaskan perlunya membedakan pemahaman keilmuan dari pengetahuan mengenai cara mengajarkannya.

Tiga dimensi lainnya memperluas analisis melampaui isi dan strategi pembelajaran. KL menuntut kepekaan terhadap pengetahuan awal, hambatan, ketertarikan, perkembangan, dan respons murid. KC berkenaan dengan budaya sekolah, organisasi pendidikan, kondisi keluarga, dan lingkungan sosial yang membingkai pengalaman belajar. Adapun KEPV menautkan tindakan pembelajaran dengan tujuan serta nilai pendidikan yang mendasarinya. Ketika guru memutuskan untuk mengulang penjelasan atau memberikan pendampingan, keputusan tersebut dapat melibatkan pengetahuan peserta didik, representasi materi,

pengelolaan kelas, serta pertimbangan tentang tujuan pendidikan secara bersamaan. Karena itu, kategori analitis bukanlah tujuh kotak perilaku yang selalu dapat dipisahkan di lapangan (Shulman, 1987; van Driel et al., 2001).

Kapasitas multidimensional tersebut selaras dengan model kompetensi profesional guru yang dikemukakan Baumert dan Kunter (2013). Dalam model tersebut, pengetahuan bukan satu-satunya penjelas performa; keyakinan, orientasi motivasional, dan regulasi diri pun berkaitan dengan tindakan profesional. Selanjutnya, Blömeke et al. (2015) memandang kompetensi dalam suatu kontinum dari disposisi menuju keterampilan yang spesifik terhadap situasi, kemudian terwujud sebagai performa. Artinya, seorang guru mungkin memahami strategi pembelajaran secara konseptual, tetapi penggunaan strategi yang relevan baru terlihat ketika ia mengenali persoalan, menafsirkan penyebab, memilih respons, dan menguji kembali keterpahaman peserta didik. Kerangka penalaran serta tindakan pedagogis dari Shulman memberi penjelasan yang berdekatan mengenai perubahan pengetahuan menjadi praktik (Shulman, 1987).

Penelitian terdahulu juga menggambarkan bahwa relasi antara kompetensi pendidik dan kemajuan belajar tidak sederhana. Fauth et al. (2019) menunjukkan keterkaitan beberapa aspek kompetensi guru dengan hasil belajar dalam pendidikan sains dasar melalui kualitas pengajaran. König et al. (2021) meneliti pengetahuan pedagogis umum, keahlian pengelolaan kelas, mutu pembelajaran, dan capaian matematika. Blömeke et al. (2022) selanjutnya mengurai jalur yang melibatkan pengetahuan guru, keterampilan persepsi dan pengambilan keputusan, kualitas instruksi, serta perkembangan hasil belajar. Sekalipun menggunakan rancangan dan konteks berbeda, kajian tersebut memperlihatkan kebutuhan memeriksa proses perantara, bukan hanya menghubungkan dua variabel pada titik pengukuran akhir. Sebaliknya, studi kasus pada lingkungan pendidikan Islam terpadu dapat menambahkan penjelasan tentang cara pengetahuan profesional dimobilisasi dalam rutinitas pedagogis setempat.

Dalam konteks sekolah dasar Islam terpadu, pengetahuan profesional digunakan untuk menghadapi tuntutan ganda yang saling melengkapi, yaitu kemajuan akademik dan pembentukan akhlak. Orientasi nilai tidak dimaksudkan sebagai pengganti prestasi akademik, melainkan sebagai kerangka yang menyertai pertimbangan guru ketika mengorganisasi pembelajaran serta membina sikap peserta didik. Pendidikan Islam memperhatikan hubungan antara pengetahuan, proses pembiasaan, keteladanan, dan tujuan pembentukan pribadi (Nata, 2018). Karena itulah penilaian terhadap praktik guru di sekolah Islam terpadu perlu mengakui faktor kurikuler, perkembangan peserta didik, kultur kelembagaan, dan orientasi nilai secara bersamaan.

SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu Kabupaten Sukabumi menyediakan konteks untuk mengamati praktik tersebut. Sekolah menerapkan Kurikulum Merdeka yang diintegrasikan dengan nilai keislaman, pembiasaan karakter, dan program pengembangan peserta didik. Dokumen kelembagaan menempatkan pencapaian akademik, pembentukan adab, serta penguatan nilai Islam sebagai orientasi pendidikan yang berjalan beriringan (SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu, 2025a, 2025b). Kondisi pembelajaran memuat keragaman kemampuan awal dan kebutuhan pendampingan sehingga guru perlu menafsirkan tujuan, mengatur kegiatan, menjelaskan materi dengan beragam pendekatan, serta memperhatikan keterlibatan anak. Oleh sebab itu, sekolah dipilih sebagai lokus studi kasus, bukan sebagai wakil statistik bagi seluruh sekolah Islam terpadu.

Permasalahan yang masih memerlukan pemahaman mendalam bukanlah ada atau tidaknya kompetensi guru secara formal, melainkan bagaimana berbagai pengetahuan tersebut digunakan dalam keadaan belajar yang terus berubah. Pendekatan yang hanya memeriksa sertifikasi, tingkat penguasaan, atau asosiasi antarvariabel belum cukup menjelaskan alasan di balik penyesuaian penjelasan, tindak lanjut hasil asesmen, dan integrasi nilai pendidikan pada situasi kelas. Ruang kajian ini terletak pada urutan pertimbangan profesional guru, cara berbagai kategori pengetahuan saling menyokong, dan konsekuensinya bagi pengalaman serta perkembangan belajar. Orientasi demikian sejalan dengan pemahaman penelitian kasus yang mengutamakan fenomena beserta konteksnya (Yin, 2018).

Berdasarkan persoalan tersebut, penelitian bertujuan mendeskripsikan dan menganalisis manifestasi ketujuh dimensi pengetahuan profesional dalam praktik guru di SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu, menjelaskan pola integrasinya melalui penalaran dan tindakan pedagogis, serta menafsirkan keterkaitannya dengan capaian akademik peserta didik. Keutamaan pendekatan ini ialah memberikan gambaran proses yang dapat ditelusuri melalui wawancara, pengamatan langsung, dan dokumen pendidikan. Istilah peningkatan prestasi digunakan dalam pengertian kontribusi praktik pembelajaran terhadap perkembangan belajar pada kasus yang diteliti, bukan ukuran pengaruh kausal yang diuji secara statistik.

METODE PENELITIAN

Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan paradigma naturalistik-interpretatif dan desain studi kasus. Penyelidikan dipusatkan pada penggunaan pengetahuan profesional guru dalam pembelajaran di SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu Kabupaten Sukabumi pada tahun pelajaran 2025/2026. Unit analisisnya ialah tindakan profesional yang mencakup perencanaan, penyampaian materi, pemilihan strategi, interaksi kelas, pemberian umpan balik, asesmen, serta penyesuaian terhadap kebutuhan peserta didik. Tujuh kategori Shulman (1987) dipakai sebagai perangkat analitis, bukan sebagai variabel kuantitatif. Pemilihan rancangan mengacu pada kesesuaian studi kasus untuk menjelaskan fenomena dalam lingkungan alamiah (Yin, 2018).

Informan dipilih secara purposif sesuai kedekatannya dengan kegiatan pembelajaran. Guru menjadi sumber utama untuk menelusuri pertimbangan pedagogis, sedangkan pimpinan sekolah dan peserta didik memberikan keterangan pendukung tentang kebijakan, pengalaman, serta respons belajar. Data dihimpun melalui wawancara semi-terstruktur, observasi langsung, dan telaah dokumen, termasuk perangkat ajar, kurikulum sekolah, instrumen asesmen, hasil pekerjaan, dan rekapitulasi pencapaian akademik. Sumber yang berbeda digunakan secara saling melengkapi agar penjelasan mengenai keputusan guru dapat dibandingkan dengan jejak tindakan dan bukti dokumenter (SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu, 2025a, 2025c, 2026).

Analisis berlangsung secara interaktif melalui kondensasi data, penyajian temuan, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan (Miles et al., 2019). Informasi mula-mula dikelompokkan ke dalam tujuh kategori pengetahuan, lalu ditafsirkan secara lintas dimensi untuk mengenali urutan pembacaan situasi, pertimbangan profesional, keputusan, tindakan, respons peserta didik, dan refleksi. Keabsahan diperkuat dengan triangulasi sumber dan teknik serta pemeriksaan konsistensi antara wawancara, observasi, dan dokumen. Bukti nilai akademik digunakan secara deskriptif sebagai konteks temuan dan tidak dianalisis melalui uji hipotesis maupun model sebab-akibat.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Konteks Sekolah dan Karakteristik Pembelajaran

Hasil telaah profil memperlihatkan bahwa SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu diselenggarakan oleh Yayasan Adzkia Damiri dan menggunakan Kurikulum Merdeka yang dipadukan dengan nilai-nilai Islam. Kegiatan pendidikan diarahkan pada pemerolehan pengetahuan sekaligus pembiasaan perilaku yang mencerminkan adab, tanggung jawab, dan keteladanan. Ciri kelembagaan ini penting bagi analisis karena keputusan guru tidak berlangsung pada ruang kelas yang terlepas dari tujuan serta aturan pendidikan. Dokumen sekolah mencatat tahun operasional 2022, sementara kronologi jaringan SIT Adzkia menempatkan nama unit ini dalam perkembangan jaringan pada 2019. Perbedaan tersebut merujuk pada konteks administratif dan kronologis yang berlainan, sehingga tidak digunakan untuk menilai mutu pembelajaran (SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu, 2025b).

Berdasarkan wawancara, pengamatan, dan dokumentasi, pembelajaran berlangsung dalam kondisi kemampuan awal, partisipasi, dan kebutuhan bantuan yang tidak seragam. Kegiatan belajar mempertemukan tuntutan ketepatan materi dengan kebutuhan memperjelas penjelasan bagi peserta didik yang belum memahami konsep tertentu. Dokumen kurikulum dan perangkat ajar dipakai sebagai pedoman, tetapi pelaksanaannya tetap mengharuskan pertimbangan situasional. Gambaran tersebut menjadi latar bagi pengenalan tujuh dimensi pengetahuan guru, yang dirangkum dalam Tabel 1.

Tabel 1. Konteks Pendidikan dan Sumber Bukti Penelitian

Aspek	Keterangan
Satuan pendidikan	SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu Kabupaten Sukabumi
Penyelenggara	Yayasan Adzkia Damiri
Kurikulum	Kurikulum Merdeka terintegrasi nilai-nilai Islam
Orientasi pendidikan	Pencapaian akademik, pembinaan karakter, dan penguatan nilai Islam
Dokumen pembelajaran	Kurikulum operasional, modul ajar, perangkat, supervisi, serta asesmen
Konteks pengamatan	Praktik guru dalam situasi pembelajaran pada tahun pelajaran 2025/2026

Sumber: Dokumentasi profil dan kurikulum SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu (2025).

Penguasaan Substansi dan Pengelolaan Pembelajaran

Pada dimensi CK, guru memperlihatkan kemampuan memahami konsep utama, mengenali hubungan di antara bagian materi, dan menjaga ketepatan ketika menjawab pertanyaan peserta didik. Penguasaan substansi tampak bukan hanya pada pengulangan informasi dari bahan ajar, tetapi juga pada upaya menyusun penjelasan yang saling terkait. Data lapangan menunjukkan bahwa ketika muncul pemahaman yang keliru, pendidik berupaya mengidentifikasi letak persoalan dan menegaskan kembali konsep yang relevan. Dengan demikian, ketepatan akademik dipakai sebagai landasan bagi penyajian materi, bukan diperlakukan sebagai hasil akhir dari proses mengajar. Penguasaan isi tersebut membatasi pilihan contoh dan analogi agar penyederhanaan tidak menyimpangkan pengertian pokok.

Pada dimensi GPK, pola yang muncul meliputi pengorganisasian urutan kegiatan, pengelolaan interaksi, pemberian kesempatan bertanya, serta pembinaan suasana belajar yang kondusif. Guru menata kegiatan melalui penjelasan, tugas, diskusi, dan dukungan ketika diperlukan. Respons peserta didik digunakan sebagai informasi untuk menentukan apakah penjelasan perlu diulang, tingkat kesulitan perlu disesuaikan, atau ruang interaksi harus diperluas. Temuan ini menunjukkan bahwa keterampilan mengajar secara umum terwujud dalam serangkaian penyesuaian kecil yang menjaga keberlangsungan pembelajaran. Unsur tersebut juga memperlihatkan pentingnya refleksi setelah kegiatan berlangsung, bukan hanya evaluasi berupa pencatatan nilai.

Pemanfaatan Kurikulum dan Transformasi Materi

Pengetahuan kurikulum tampak melalui kemampuan guru menghubungkan materi dengan tujuan serta capaian pembelajaran, memilih sumber yang relevan, dan menempatkan setiap topik dalam urutan yang berkesinambungan. Guru tidak hanya mengenali dokumen perencanaan sebagai kelengkapan administrasi, tetapi menggunakannya untuk menentukan arah kegiatan. Pertimbangan terhadap cakupan dan keterurutan isi membantu pendidik memahami alasan suatu materi perlu disampaikan sebelum topik lainnya. Dokumen kurikulum operasional dan modul ajar menjadi bukti pendukung mengenai hubungan antara perencanaan dan implementasi tersebut (SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu, 2025a, 2025c).

Dalam dimensi PCK, transformasi pengetahuan keilmuan menjadi penjelasan yang mudah dipahami tampil sebagai gejala utama. Guru menggunakan uraian bertahap, contoh, ilustrasi, analogi, serta bentuk penyajian alternatif sesuai karakter konsep. Ketika peserta didik menunjukkan keraguan atau belum mampu menerapkan materi, penyampaian disesuaikan tanpa meninggalkan ketepatan substansi. Keputusan memilih cara penjelasan dipengaruhi oleh dua tuntutan yang harus diseimbangkan, yakni kesahihan isi dan keterjangkauan pemahaman. Temuan tersebut menunjukkan mengapa CK dan PCK berkaitan erat tetapi tidak identik: seseorang dapat memahami suatu konsep secara benar, sedangkan pengajarannya menuntut pengetahuan tambahan mengenai representasi dan kesulitan belajar.

Pemahaman Peserta Didik dan Respons Adaptif

Dimensi KL teridentifikasi melalui perhatian terhadap kemampuan awal, pengalaman sebelumnya, tingkat partisipasi, kebutuhan bantuan, serta perkembangan pemahaman peserta didik. Wawancara dan pengamatan memperlihatkan bahwa jawaban, pertanyaan, kesalahan, dan perubahan keterlibatan digunakan untuk memperkirakan kondisi belajar. Guru selanjutnya mempertimbangkan penguatan, pendampingan, pengulangan, atau penyesuaian pendekatan berdasarkan informasi tersebut. Dengan demikian, keberagaman peserta didik bukan sekadar keadaan yang dideskripsikan, tetapi sumber pertimbangan untuk memilih tindakan yang lebih sesuai.

Respons adaptif tidak selalu berarti penyelenggaraan kegiatan individual yang sepenuhnya berbeda bagi setiap anak. Pada praktik yang diamati, penyesuaian dapat berupa penyederhanaan bahasa, perubahan urutan penjelasan, pemberian kesempatan bertanya lebih luas, atau bantuan tambahan ketika pekerjaan belum dapat diselesaikan secara mandiri. Dalam kondisi tertentu, informasi mengenai peserta didik juga diperluas melalui komunikasi dengan orang tua. Hal tersebut memperlihatkan bahwa pengetahuan mengenai murid berkaitan dengan konteks keluarga, walaupun KL tetap merujuk pada karakteristik individu dan KC berkaitan dengan lingkungan pendidikan yang melingkupinya.

Pemahaman Konteks dan Orientasi Nilai Pendidikan

KC hadir melalui pemahaman terhadap budaya kelas, karakter kelembagaan, tata kelola, dukungan keluarga, serta lingkungan masyarakat. Data menunjukkan bahwa guru memperhitungkan program dan ketentuan sekolah ketika merencanakan kegiatan dan merespons persoalan pembelajaran. Keterlibatan keluarga dipahami sebagai unsur lingkungan yang dapat memperkuat kesinambungan dukungan belajar. Namun, konteks tersebut tidak boleh dianggap otomatis menentukan prestasi setiap murid karena bukti penelitian lebih kuat untuk menunjukkan fungsi pertimbangannya di dalam praktik. Keterhubungan antara kultur sekolah dan keputusan pedagogis merupakan aspek penting yang teridentifikasi dalam studi kasus ini.

KEPV tampak melalui pengaitan tujuan pembelajaran dengan pembinaan adab, karakter, disiplin, kejujuran, tanggung jawab, dan nilai Qurani. Dalam praktik pendidikan di sekolah, arah tersebut diperjelas melalui 7 Komitmen Adzkia dan 10 Karakter Qurani sebagai rujukan kelembagaan. Guru memaknai capaian akademik sebagai hasil yang perlu diupayakan, tetapi tidak sebagai satu-satunya ukuran perkembangan peserta didik. Pengetahuan tentang tujuan dan nilai menuntun pilihan keteladanan, pembiasaan, interaksi pendidikan, dan penegasan sikap. Fungsi KEPV terutama bersifat orientatif, yakni menjaga agar keputusan instruksional tetap terhubung dengan maksud pendidikan yang lebih luas.

Rekapitulasi Temuan Tujuh Dimensi

Sintesis antarsumber memperlihatkan bahwa masing-masing kategori memiliki tugas analitis berbeda, tetapi pelaksanaannya saling menopang. Ketepatan penjelasan memerlukan pemahaman konsep; pemilihan representasi dipengaruhi oleh karakter materi dan kondisi belajar; keputusan pendampingan berhubungan dengan respons anak; sedangkan bentuk tindakan disesuaikan dengan kurikulum, konteks lembaga, serta nilai yang dianut sekolah. Tabel 2 menyajikan keterkaitan antara dimensi, manifestasi yang ditemukan, dan peran pengetahuan dalam proses pembelajaran. Ringkasan ini disusun dari matriks operasionalisasi dan sintesis hasil wawancara, observasi, serta dokumentasi pada setiap kategori.

Tabel 2. Manifestasi Tujuh Kategori Pengetahuan Profesional

Dimensi	Manifestasi Empiris	Peran dalam Pembelajaran
CK	Ketepatan substansi, hubungan konsep, dan penjelasan ilmiah	Menjaga keakuratan materi dan respons terhadap kekeliruan konsep
GPK	Pengaturan kegiatan, interaksi, asesmen, dan refleksi	Menciptakan proses belajar tertata dan dapat disesuaikan
CurrK	Pemetaan tujuan, pemilihan sumber, dan kesinambungan materi	Menjamin koherensi tindakan dengan arah kurikulum
PCK	Pemanfaatan contoh, analogi, ilustrasi, serta penjelasan bertahap	Mengubah materi menjadi bentuk yang lebih mudah dipahami
KL	Pembacaan kemampuan awal, kesulitan, partisipasi, dan kebutuhan	Mengarahkan dukungan sesuai kondisi peserta didik
KC	Pemahaman budaya sekolah, kebijakan, keluarga, dan komunitas	Mengontekstualkan keputusan pendidikan
KEPV	Penautan tujuan akademik dengan adab dan karakter Qurani	Memberi landasan nilai bagi pertimbangan pedagogis

Sumber: Sintesis wawancara, observasi, dan dokumentasi penelitian tahun 2025/2026.

Capaian Akademik sebagai Bukti Kontekstual

Rekapitulasi hasil belajar tahun pelajaran 2025/2026 menunjukkan bahwa sebagian besar peserta didik memenuhi Kriteria Ketercapaian Tujuan Pembelajaran (KKTP). Dari 180 peserta didik, sebanyak 157 anak, atau 87,22%, telah mencapai kriteria tersebut. Nilai rata-rata tercatat 83,62. Informasi angka disajikan pada Tabel 3 sesuai dokumen sekolah; tidak ditambahkan nilai pengujian statistik ataupun perbandingan sebelum dan sesudah perlakuan karena penelitian tidak melakukan pengujian tersebut (SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu, 2026).

Tabel 3. Capaian Belajar Akademik Peserta Didik

Indikator	Hasil	Satuan
Jumlah peserta didik	180	Orang

Mencapai KKTP	157	Orang
Persentase mencapai KKTP	87,22	Persen
Rata-rata capaian akademik	83,62	Nilai

Sumber: Data rekapitulasi prestasi belajar akademik SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu (2026).

Angka pencapaian tersebut menunjukkan profil akademik pada konteks yang diperiksa, bukan ukuran langsung keberhasilan setiap tindakan guru. Studi kasus tidak memisahkan pengaruh guru dari kemampuan awal peserta didik, bimbingan keluarga, lingkungan belajar, serta faktor-faktor lain melalui rancangan eksperimen atau model statistik. Oleh sebab itu, persentase ketuntasan digunakan untuk melengkapi deskripsi kondisi sekolah dan memberikan informasi tentang capaian yang menyertai praktik profesional. Interpretasi utama tetap ditopang oleh kesesuaian antara pertimbangan pendidik, tindakan yang diamati, respons murid, dan bukti dokumenter.

Pembahasan

1. Kompetensi sebagai Mobilisasi Pengetahuan dalam Situasi Nyata

Temuan mengarahkan pengertian kompetensi guru dari kepemilikan pengetahuan menuju kemampuan memanfaatkannya secara tepat. Seorang pendidik mungkin telah mengetahui target pembelajaran, memahami pokok bahasan, dan mengenal strategi mengajar, tetapi kualitas tindakan baru dapat dipahami melalui keputusan yang diambil ketika muncul pertanyaan, kesulitan konseptual, atau penurunan partisipasi. Data studi kasus memperlihatkan bahwa keputusan berlangsung berurutan dan dapat direvisi: situasi dibaca, alternatif dipertimbangkan, tindakan dijalankan, respons diperhatikan, kemudian pendekatan diperbaiki. Urutan ini sesuai dengan gagasan *pedagogical reasoning and action* yang menempatkan interpretasi, transformasi, evaluasi, dan refleksi sebagai bagian dari profesi mengajar (Shulman, 1987).

Pandangan demikian juga sejalan dengan konsepsi kontinum kompetensi yang diajukan Blömeke et al. (2015). Pengetahuan serta disposisi profesional tidak serta-merta identik dengan kinerja yang tampak. Perantaraan keterampilan membaca situasi, menafsirkan informasi, dan menentukan pilihan menjadi penting agar kapasitas yang dimiliki dapat dimobilisasi. Dalam penelitian ini, penghubung tersebut tampak ketika guru mempertimbangkan tingkat keterpahaman peserta didik sebelum mengubah contoh atau menambah bantuan. Temuan bukanlah bukti mekanisme mediasi kuantitatif, tetapi gambaran empiris mengenai proses pengambilan keputusan pada satu lingkungan sekolah.

Model Baumert dan Kunter (2013) mendukung pemaknaan bahwa profesionalitas tidak dapat dicerminkan oleh satu jenis pengetahuan saja. Guru perlu mengelola tuntutan substansi, aktivitas kelas, dinamika peserta didik, dan orientasi nilai pada waktu yang sama. Namun, kajian kualitatif ini sengaja tidak mengubah tujuh kategori Shulman menjadi skor kompetensi maupun indeks mutu guru. Setiap kategori dipakai untuk menelusuri dasar pengetahuan yang paling relevan bagi suatu tindakan. Pendekatan ini mempertahankan ketegasan konsep sambil tetap mengakui kerumitan praktik.

2. Hubungan Antardimensi dan Mekanisme Penyesuaian Pembelajaran

Temuan mengenai CK serta PCK menegaskan adanya perbedaan antara mengetahui materi dan mampu menjelaskannya secara dapat dipahami. Ketika guru menggunakan analogi, contoh, atau penjelasan bertahap, ia memadukan penguasaan konsep dengan pengetahuan tentang hambatan belajar. Hubungan tersebut konsisten dengan penekanan Howey dan Grossman (1989), Loughran et al. (2006), dan Krauss et al. (2008) terhadap aspek spesifik materi dalam keterampilan mengajar. Dari sisi praktik, pemahaman isi berfungsi sebagai pagar akademik agar penyederhanaan tidak menyebabkan ketidaktepatan. Sementara itu, pengetahuan mengenai representasi memungkinkan konsep yang abstrak dihadirkan melalui bentuk yang lebih dekat dengan pengalaman peserta didik.

GPK, CurrK, dan KL menghadirkan pertimbangan tambahan. Organisasi kegiatan perlu selaras dengan arah kurikulum, tetapi juga cukup lentur untuk mengakomodasi perbedaan kecepatan memahami materi. Guru yang mengenali hambatan tidak selalu harus mengganti tujuan belajar; ia dapat mempertahankan sasaran sambil mengubah strategi penyampaian atau bentuk bantuan. Penyesuaian tersebut menunjukkan bahwa fleksibilitas pedagogis tidak sama dengan pengabaian kurikulum. Justru melalui pemahaman terhadap struktur capaian, pendidik dapat memilih langkah alternatif tanpa kehilangan koherensi pembelajaran. Keterkaitan

antara pengetahuan guru, kualitas kegiatan kelas, dan pengalaman belajar juga memperoleh dukungan konseptual dari penelitian Fauth et al. (2019) serta König et al. (2021), meskipun perbedaan desain menghalangi penyamaan besaran hubungan dengan studi ini.

KC dan KEPV memperlihatkan bahwa keputusan profesional juga dibatasi serta diarahkan oleh lingkungan pendidikan. Nilai sekolah tidak bekerja sebagai pengganti strategi pembelajaran, sedangkan kebijakan kelembagaan bukan representasi langsung dari kemampuan guru. Akan tetapi, keduanya memberi alasan mengapa suatu tindakan dipandang relevan pada konteks sekolah Islam terpadu. Pembinaan adab dan karakter dapat menyertai interaksi kelas, sedangkan pelibatan keluarga memperluas dukungan di luar jam sekolah. Dalam kerangka ini, pencapaian akademik ditempatkan beriringan dengan tujuan pembentukan pribadi, sesuai pandangan pendidikan Islam yang menghubungkan penguasaan ilmu dengan pembinaan nilai (Nata, 2018).

3. Pembacaan Prestasi Akademik dan Batas Inferensi

Catatan akademik yang menunjukkan 87,22% peserta didik mencapai KKTP, dengan rata-rata 83,62, merupakan bagian penting dari profil hasil belajar. Namun, kedua angka itu tidak dapat dengan sendirinya menjadi bukti bahwa seluruh kategori kompetensi telah menghasilkan peningkatan nilai. Data yang tersedia belum berupa pengukuran kompetensi individual yang dipadankan secara longitudinal dengan hasil setiap murid, dan tidak terdapat kelompok pembanding. Karena itu, pembacaan temuan secara ilmiah lebih tepat berfokus pada keterhubungan kontekstual antara tindakan guru, respons belajar, dan capaian akademik daripada pernyataan pengaruh langsung.

Kajian Blömeke et al. (2022) justru menunjukkan pentingnya menelaah beberapa tahap perantara dalam hubungan antara pengetahuan guru dan kemajuan belajar. Penelitian tersebut menggunakan pendekatan kuantitatif dengan data lintas kelas, sedangkan penelitian ini menggunakan penelusuran kualitatif pada satu sekolah. Keduanya dapat ditempatkan sebagai pendekatan yang saling melengkapi: studi berskala lebih luas menguji hubungan empiris antarindikator, sedangkan studi kasus memberikan gambaran terperinci mengenai bagaimana pendidik memahami persoalan dan meresponsnya. Temuan di Palabuhanratu tidak dapat digeneralisasikan menjadi angka hubungan kompetensi dan prestasi untuk populasi sekolah dasar, tetapi dapat memperkaya pemahaman mengenai proses profesional yang berpotensi relevan bagi konteks sejenis.

Penggunaan KKTP juga memerlukan pemisahan yang jelas antara capaian akademik dan nilai-nilai kelembagaan. Praktik keteladanan, pembiasaan, dan penguatan karakter merupakan bagian dari tujuan pendidikan, tetapi tidak secara otomatis terwakili dalam angka rata-rata asesmen akademik. Demikian pula, ketuntasan agregat tidak menjelaskan sebaran kemampuan atau perkembangan setiap peserta didik jika data individual dan rangkaian waktunya tidak disajikan. Pembedaan indikator ini menjaga ketepatan simpulan dan mencegah penggabungan dua ranah hasil pendidikan yang memiliki cara penilaian berbeda.

4. Implikasi bagi Pengembangan Profesional Guru

Implikasi utama temuan terletak pada penguatan latihan penalaran pedagogis yang bertolak dari persoalan belajar nyata. Pembinaan guru dapat diarahkan untuk mempertanyakan bukan hanya apakah perangkat telah tersusun, tetapi mengapa suatu contoh dipilih, tanda apa yang menunjukkan ketidakpahaman peserta didik, bagaimana tindak lanjut direncanakan, dan apakah penyesuaian tetap selaras dengan tujuan kurikulum. Pembahasan reflektif atas kejadian kelas menyediakan ruang bagi guru untuk menghubungkan CK, PCK, GPK, dan KL secara terarah. Pendekatan ini relevan dengan pemikiran van Driel et al. (2001) mengenai pengetahuan praktis guru yang berkembang melalui pengalaman dan perubahan pendidikan.

Pada tingkat sekolah, supervisi akademik dapat memanfaatkan contoh perencanaan, hasil asesmen, catatan observasi, dan respons peserta didik sebagai bukti yang dibahas secara kolaboratif. Pengembangan kompetensi tidak perlu disederhanakan menjadi pemeriksaan kelengkapan administrasi. Penilaian yang lebih berguna menelaah kesesuaian penjelasan dengan substansi, ketepatan bantuan bagi murid, kesinambungan langkah pembelajaran, serta alasan profesional di balik suatu tindakan. Temuan mengenai dimensi konteks dan nilai juga mengisyaratkan bahwa program penguatan karakter sebaiknya disinergikan dengan kegiatan akademik, bukan ditempatkan sebagai agenda terpisah yang tidak berkaitan dengan pengalaman belajar.

Bagi penelitian selanjutnya, penelusuran antarsekolah, pengamatan berulang, atau pengumpulan data perkembangan individual dapat memperjelas konsistensi pola yang ditemukan. Desain kualitatif komparatif

dapat mengkaji perbedaan cara guru menggunakan pengetahuan pada mata pelajaran maupun jenjang yang berlainan, sedangkan pendekatan longitudinal berpeluang menelusuri perubahan tindakan dan perkembangan hasil belajar secara lebih kuat. Jika tujuan penelitian beralih pada pengujian pengaruh, rancangan dan ukuran yang sesuai perlu disiapkan sejak awal. Dengan demikian, keterbatasan inferensi pada studi kasus tidak mengurangi nilainya sebagai penyedia gambaran proses yang dapat dijadikan dasar pengembangan praktik serta pertanyaan penelitian baru.

SIMPULAN

Kompetensi guru di SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu Kabupaten Sukabumi tercermin pada kemampuan memobilisasi tujuh kategori pengetahuan profesional ke dalam keputusan dan tindakan pembelajaran yang responsif. CK menopang ketepatan materi, GPK mengarahkan organisasi belajar, CurrK menjaga keselarasan kurikuler, PCK memungkinkan transformasi konsep, KL memandu penyesuaian terhadap kebutuhan peserta didik, KC menempatkan praktik dalam lingkungan pendidikan, dan KEPV memberi arah tujuan serta nilai. Ketujuh kategori tersebut saling berhubungan melalui pembacaan situasi, pertimbangan pedagogis, pelaksanaan tindakan, penelaahan respons, serta refleksi. Rekapitulasi akademik menunjukkan 157 dari 180 peserta didik (87,22%) mencapai KKTP dengan nilai rata-rata 83,62, tetapi data tersebut berfungsi sebagai gambaran konteks, bukan bukti kausal bahwa kompetensi tertentu menyebabkan peningkatan prestasi. Temuan menggarisbawahi pentingnya pembinaan profesional berbasis refleksi, pemanfaatan asesmen, ketepatan substansi, dan kepekaan pada keragaman kebutuhan belajar. Penguatan praktik hendaknya mempertahankan keseimbangan antara sasaran akademik, perkembangan peserta didik, dan tujuan pendidikan Islam terpadu.

DAFTAR PUSTAKA

Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers* (pp. 25-48). Springer.

Blömeke, S., Gustafsson, J. E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie, 223*(1), 3-13. https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194

Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction, 79*, 101600. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600

Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education, 86*, 102882. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882

Hill, H. C., Rowan, B., & Ball, D. L. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal, 42*(2), 371-406. https://doi.org/10.3102/00028312042002371

Howey, K. R. & Grossman, P. L. (1989). A Study in contrast: Sources of pedagogical content knowledge for secondary english. *Journal of Teacher Education, 40*(5), 24-31. https://doi.org/10.1177/002248718904000504

Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching (9th ed.)*. Pearson.

Kementerian Pendidikan, K. R. D. T. R. I. (2024). *Rapor Pendidikan Indonesia Tahun 2024*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.

Krauss, S., Baumert, J., & Blum, W. (2008). From university Mathematics to Mathematics education: Teachers' mathematical content knowledge and pedagogical content knowledge. *Journal for Research in Mathematics Education, 39*(2), 87-116.

König, J., Blömeke, S., Jentsch, A., Schlesinger, L., Felske, C., Musekamp, F., & Kaiser, G. (2021). The links between pedagogical competence, instructional quality, and Mathematics achievement in the lower secondary classroom. *Educational Studies in Mathematics, 107*(1), 189-212. https://doi.org/10.1007/s10649-020-10021-0

Loughran, J., Berry, A., & Mulhall, P. (2006). *Understanding and developing science teachers' pedagogical*

content knowledge. Sense Publishers.
Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A Methods sourcebook (4th ed.)*. SAGE Publications.
Mulyasa, E. (2021). *Menjadi Guru Profesional: Menciptakan Pembelajaran Kreatif dan Menyenangkan*. PT Remaja Rosdakarya.
Nata, A. (2018). *Kapita Selekta Pendidikan Islam*. Rajawali Pers.
OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I and II): Learning Conditions and Competencies for the Future*. OECD Publishing.
SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu (2025a). *Dokumen Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan (KOSP) Tahun Pelajaran 2025/2026*. SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu.
SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu (2025b). *Dokumen Profil SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu Kabupaten Sukabumi Tahun Pelajaran 2025/2026*. SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu.
SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu (2025c). *Modul Ajar, Perangkat Pembelajaran, dan Dokumen Supervisi Akademik Tahun Pelajaran 2025/2026*. SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu.
SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu (2026). *Data Rekapitulasi Prestasi Belajar Akademik dan Asesmen Peserta Didik Tahun Pelajaran 2025/2026*. SDIT Adzkia 4 Palabuhanratu.
Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189X015002004
Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
Sudjana, N. (2017). *Penilaian Hasil Proses Belajar Mengajar*. PT Remaja Rosdakarya.
van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 38*(2), 137-158.
Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. SAGE Publications.