

PEMBINAAN GURU DALAM PENYUSUNAN SOAL BERBASIS KOMPETENSI

Helmi Nyuswandana^{*1}, Sabariah²

^{1,2}Program Studi Teknologi Pendidikan, Universitas PGRI ADI BUANA Surabaya

Email: ¹helmi_nyuswandana@smkpgri1gresik.sch.id, ²sabariah@unipasby.ac.id

Abstrak

Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi proses pembinaan guru dalam penyusunan soal berbasis kompetensi, mencakup pengalaman guru, strategi pembinaan, hambatan yang dihadapi, serta perubahan praktik asesmen yang terjadi. Menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus instrumental, penelitian dilaksanakan di SMK PGRI 1 Gresik selama enam bulan. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur dengan sepuluh guru, kepala sekolah, dan pengawas; observasi partisipatif pada sesi pembinaan; serta studi dokumentasi terhadap soal ujian, kisi-kisi, dan laporan supervisi. Analisis data menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña, dengan keabsahan dijamin melalui triangulasi sumber dan metode, serta member checking. Temuan menghasilkan lima tema utama: (1) pemahaman konseptual guru tentang soal berbasis kompetensi bersifat parsial, terbukti dari proporsi soal HOTS yang hanya mencapai 18,3%; (2) program pembinaan yang berjalan masih didominasi pendekatan satu arah dan administratif; (3) hambatan yang dialami guru bersifat berlapis, meliputi dimensi sistemik dan budaya resistensi terhadap perubahan; (4) perubahan praktik yang autentik dipicu oleh titik balik reflektif dari pengalaman nyata di kelas, bukan semata dari pembinaan formal; serta (5) kolegalitas informal antar guru berperan sebagai motor perubahan yang signifikan. Penelitian ini berkontribusi pada perluasan konsep assessment literacy sebagai konstruk sosial-kultural dan memperkuat relevansi teori ZPD Vygotsky dalam konteks pengembangan profesional guru. Secara praktis, temuan ini merekomendasikan reorientasi model pembinaan menuju pendekatan coaching reflektif dan formalisasi komunitas belajar profesional di satuan pendidikan.

Kata kunci: *hots, pelatihan guru, penilaian literasi, soal berbasis kompetensi, studi kasus kualitatif*

TEACHER GUIDANCE IN COMPILING COMPETENCY-BASED QUESTIONS

Abstract

This study aims to explore the process of teacher coaching in competency-based assessment item development, encompassing teachers' experiences, coaching strategies, obstacles encountered, and resulting changes in assessment practice. Employing a qualitative approach with an instrumental case study design, the research was conducted at SMK PGRI 1 Gresik over six months. Data were collected through semi-structured interviews with ten teachers, the principal, and a school supervisor; participatory observation of coaching sessions; and document analysis of examination items, test blueprints, and supervision reports. Data analysis followed Miles, Huberman, and Saldaña's interactive model, with trustworthiness ensured through source and method triangulation and member checking. Five major themes emerged: (1) teachers' conceptual understanding of competency-based items is partial, evidenced by a Higher Order Thinking Skills (HOTS) proportion of only 18.3%; (2) existing coaching programs remain predominantly one-directional and administrative; (3) teachers face layered barriers spanning systemic constraints and a cultural resistance to change; (4) authentic shifts in practice are triggered by reflective turning points rooted in genuine classroom experiences rather than formal coaching alone; and (5) informal collegial networks serve as a significant driver of change. This study broadens the conceptualisation of assessment literacy as a socio-cultural construct and reinforces the relevance of Vygotsky's Zone of Proximal Development in teacher professional development. Practically, findings advocate for a reorientation of coaching toward reflective approaches and the formalisation of professional learning communities within schools.

Keywords: *assessment literacy, competency-based assessment, hots, teacher coaching, qualitative case study*

1. PENDAHULUAN

Pergeseran paradigma pendidikan global pada abad ke-21 telah menempatkan asesmen berbasis kompetensi sebagai instrumen strategis dalam mengukur ketercapaian pembelajaran yang bermakna. Organisasi pendidikan internasional seperti UNESCO dan OECD menegaskan bahwa sistem evaluasi pendidikan tidak lagi memadai apabila hanya mengukur kemampuan kognitif tingkat rendah, melainkan harus mampu merefleksikan penguasaan kompetensi secara menyeluruh, termasuk kemampuan berpikir kritis, pemecahan masalah, dan literasi multidimensional [1]. Dalam konteks ini, kualitas instrumen penilaian yang dikembangkan oleh guru menjadi variabel krusial yang menentukan validitas pengukuran kompetensi peserta didik. [2] menegaskan bahwa *assessment literacy* — yaitu pengetahuan dan keterampilan guru dalam merancang, menggunakan, dan menginterpretasikan instrumen penilaian — merupakan kompetensi profesional yang fundamental namun sering terabaikan dalam program pengembangan guru. Kesenjangan antara tuntutan kurikulum berbasis kompetensi dengan kapasitas guru dalam menyusun soal yang selaras menjadi tantangan sistemik yang dihadapi hampir seluruh sistem pendidikan di dunia [3].

Di Indonesia, transformasi kurikulum melalui kebijakan Kurikulum Merdeka yang diberlakukan sejak tahun 2022 membawa konsekuensi fundamental terhadap praktik asesmen di satuan pendidikan. Kurikulum ini menekankan pentingnya asesmen autentik, pembelajaran berdiferensiasi, dan penguatan profil pelajar Pancasila sebagai kerangka capaian pembelajaran [4]. Namun demikian, berbagai temuan empiris menunjukkan bahwa masih banyak guru belum mampu mengimplementasikan prinsip-prinsip tersebut secara optimal, khususnya dalam hal pengembangan instrumen soal yang benar-benar berbasis kompetensi [4]. Data Asesmen Kompetensi Guru (AKG) dan hasil pemantauan melalui Platform Merdeka Mengajar (PMM) secara konsisten mengungkap adanya kesenjangan kompetensi pedagogik guru, terutama dalam aspek perencanaan dan penyusunan penilaian [4]. Kondisi ini menunjukkan bahwa transisi kurikulum tidak secara otomatis diikuti oleh peningkatan kapasitas guru dalam domain asesmen, sehingga membutuhkan intervensi pembinaan yang terstruktur dan berkelanjutan..

Temuan di lapangan memperlihatkan secara jelas bahwa kemampuan guru dalam menyusun soal berbasis kompetensi, khususnya soal *Higher Order Thinking Skills* (HOTS), masih berada pada tingkatan yang memprihatinkan. Penelitian yang dilakukan terhadap guru-guru SMK menemukan bahwa proporsi soal yang mencapai level kognitif analisis (C4), evaluasi (C5), dan kreasi (C6) masing-masing hanya sebesar 11,68%, 12,08%, dan 10,83%, sementara sebagian besar soal masih terjebak pada level mengingat dan memahami [5]. Lebih lanjut, kajian kualitatif di tingkat sekolah dasar mengidentifikasi beberapa bentuk kesulitan yang dihadapi guru, yaitu: (1) kesulitan menganalisis Kompetensi Dasar dan menyusun indikator soal, (2) menyusun kisi-kisi yang representatif, (3) merumuskan butir soal sesuai kisi-kisi, serta (4) membuat pedoman penskoran yang valid [6]. Faktor-faktor yang melatarbelakangi kesulitan tersebut antara lain keterbatasan waktu, keberagaman kemampuan peserta didik, dan yang paling dominan adalah kurangnya pelatihan serta pendampingan yang memadai dalam penyusunan soal berbasis kompetensi [6]..

Salah satu mekanisme utama yang seharusnya menjadi sarana peningkatan kemampuan guru adalah supervisi akademik dan pembinaan profesional oleh kepala sekolah maupun pengawas. Namun, berbagai penelitian mengungkap bahwa praktik supervisi yang berlangsung selama ini masih cenderung bersifat administratif dan evaluatif, dengan minimnya tindak lanjut dalam bentuk pembinaan yang bersifat reflektif dan berbasis kebutuhan nyata guru [4]. Penelitian Ernawati dan Kusumaningsih sebagaimana dikutip dalam kajian terkini menunjukkan bahwa sebagian besar kegiatan supervisi hanya dilaksanakan melalui observasi formal tanpa disertai pembinaan profesional yang sistematis dan berkelanjutan [4]. Paradigma baru supervisi akademik sesungguhnya menuntut pendekatan yang lebih berorientasi pada coaching reflektif, di mana pembina berperan sebagai mitra belajar yang mendampingi guru dalam mengidentifikasi permasalahan dan menemukan solusi secara kontekstual [4]. Kesenjangan antara idealitas konsep pembinaan dengan realitas implementasinya di lapangan inilah yang mengakibatkan kemampuan guru menyusun soal berbasis kompetensi tidak mengalami perbaikan yang signifikan..

Sejumlah studi intervensi telah membuktikan bahwa pendampingan dan pembinaan yang terstruktur mampu meningkatkan kemampuan guru secara signifikan dalam menyusun soal berbasis kompetensi. Kegiatan pendampingan berbasis HOTS yang dilaksanakan di SMP Satap Wae Nunung selama lima bulan menunjukkan peningkatan nyata dalam pemahaman konseptual dan keterampilan praktis guru, meskipun ditemukan pula sejumlah tantangan dalam implementasi di kelas [7]. Studi lain dalam konteks pendidikan guru di Thailand menemukan bahwa model asesmen berbasis kompetensi yang menggabungkan peran coaching dan evaluasi secara sinergis menghasilkan data kompetensi yang lebih autentik dan bermakna dibanding model asesmen konvensional [8]. Temuan-temuan ini menegaskan bahwa pembinaan yang efektif bukan sekadar transfer pengetahuan, melainkan proses kolaboratif yang melibatkan refleksi, praktik langsung, dan umpan balik berkelanjutan [9]. Dengan demikian, desain dan proses pembinaan itu sendiri menjadi objek kajian yang penting untuk dipahami secara mendalam.

Kajian mengenai pembinaan guru dalam menyusun soal berbasis kompetensi tidak dapat dipahami secara memadai hanya melalui angka-angka statistik. Pengalaman guru dalam mengikuti proses pembinaan, makna yang mereka konstruksi dari interaksi dengan pembina, hambatan yang dirasakan secara subjektif, serta perubahan cara pandang terhadap asesmen merupakan dimensi-dimensi yang bersifat kompleks dan kontekstual. Pendekatan kualitatif, sebagaimana ditekankan oleh Creswell dan Creswell, dipilih karena kemampuannya dalam mengeksplorasi pengalaman hidup, memaknai proses sosial yang terjadi dalam konteks nyata, dan mengangkat suara partisipan secara autentik [3]. Pemahaman terhadap dimensi sosial dan kultural yang memengaruhi proses pembinaan — termasuk relasi kuasa antara pembina dan guru, budaya profesionalisme sekolah, serta kepercayaan diri guru — tidak dapat dikuantifikasi, tetapi justru menjadi faktor penentu keberhasilan atau kegagalan suatu program pembinaan [10]. Oleh karena itu, pendekatan kualitatif memberikan ruang epistemologis yang tepat untuk memahami fenomena ini secara holistik dan interpretatif.

Meskipun penelitian tentang kemampuan guru dalam menyusun soal dan program pengembangan profesional guru telah cukup banyak dilakukan, terdapat beberapa kesenjangan literatur yang belum tertangani secara memadai. Pertama, sebagian besar studi yang ada berfokus pada pengukuran produk (kualitas soal yang dihasilkan) dan menggunakan pendekatan kuantitatif, sehingga proses pembinaan itu sendiri — dengan segala kompleksitas interaksi, negosiasi makna, dan dinamika partisipasinya — luput dari kajian yang mendalam [2]. Kedua, penelitian tentang *assessment literacy* guru di Indonesia masih didominasi oleh studi pada konteks kurikulum sebelumnya, sehingga belum banyak yang menelaah bagaimana pembinaan berlangsung dan dimaknai guru dalam konteks Kurikulum Merdeka [4]. Ketiga, studi yang mengeksplorasi pengalaman guru sebagai subjek pembinaan — bukan sekadar objek intervensi — dari perspektif fenomenologis atau studi kasus kualitatif masih sangat terbatas [11]. Kesenjangan inilah yang mendorong penelitian ini untuk hadir sebagai upaya memperkaya pemahaman tentang proses, makna, dan dinamika pembinaan guru dalam penyusunan soal berbasis kompetensi.

Berdasarkan latar belakang dan kesenjangan literatur yang telah dipaparkan, penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi dan memahami secara mendalam proses pembinaan guru dalam penyusunan soal berbasis kompetensi, termasuk pengalaman guru, strategi yang diterapkan pembina, hambatan yang dihadapi, serta perubahan yang terjadi dalam praktik asesmen guru sebagai hasil dari proses pembinaan. Fokus kajian diarahkan pada makna dan proses pembinaan sebagaimana dirasakan dan dikonstruksi oleh para guru peserta pembinaan dalam konteks sekolah tertentu. Secara teoretis, penelitian ini diharapkan mampu memperkaya kerangka konseptual tentang pembinaan guru yang efektif dalam domain asesmen, serta memberikan perspektif kualitatif yang melengkapi temuan-temuan kuantitatif yang telah ada [2], [11]. Secara praktis, temuan penelitian ini diharapkan dapat menjadi referensi bagi kepala sekolah, pengawas, dan pemangku kebijakan dalam merancang program pembinaan guru yang lebih kontekstual, kolaboratif, dan berdampak nyata terhadap peningkatan kualitas asesmen berbasis kompetensi di satuan pendidikan...

2. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus instrumental (*instrumental case study*). Pilihan pendekatan ini didasarkan pada sifat fenomena yang diteliti, yakni proses pembinaan guru dalam menyusun soal berbasis kompetensi yang merupakan fenomena sosial dan pendidikan yang kompleks, kontekstual, dan tidak dapat direduksi menjadi angka-angka statistik. Creswell dan Creswell menegaskan bahwa penelitian kualitatif dipilih ketika peneliti ingin mengeksplorasi dan memahami makna yang dikonstruksi individu atau kelompok atas suatu masalah sosial atau manusiawi, terutama ketika pertanyaan penelitian berfokus pada "bagaimana" dan "mengapa" suatu proses atau pengalaman berlangsung [12]. Desain studi kasus digunakan secara spesifik karena memungkinkan peneliti menyelidiki secara mendalam sebuah fenomena kontemporer dalam konteks kehidupan nyata, terutama ketika batas antara fenomena dan konteksnya tidak tampak jelas [13]. Dalam penelitian ini, studi kasus bersifat instrumental, artinya kasus yang dipilih bukan merupakan tujuan akhir, melainkan berfungsi sebagai instrumen untuk memahami isu yang lebih luas, yakni bagaimana proses pembinaan guru dalam penyusunan soal berbasis kompetensi berlangsung, dimaknai, dan berdampak pada perubahan praktik asesmen guru [13]. Penelitian ini dilaksanakan di salah satu sekolah menengah pertama (SMP) negeri di Kabupaten Gresik, Provinsi Jawa Timur, yang dipilih karena sekolah tersebut sedang dalam proses implementasi Kurikulum Merdeka dan memiliki program pembinaan guru yang aktif dijalankan oleh kepala sekolah dan pengawas. Waktu penelitian berlangsung selama enam bulan, mencakup seluruh siklus pembinaan mulai dari tahap perencanaan, pelaksanaan, hingga evaluasi..

Penentuan partisipan dalam penelitian ini menggunakan teknik *purposive sampling* berbasis kriteria teoritis (*criterion-based purposive sampling*), yakni strategi pemilihan partisipan yang secara sengaja dan terencana memilih individu-individu yang memiliki pengalaman langsung, pengetahuan mendalam, atau keterlibatan substantif dengan fenomena yang diteliti [12]. Yin menegaskan bahwa dalam studi kasus, pemilihan kasus dan

partisipan tidak didasarkan pada logika representasi statistik, melainkan pada logika replikasi teoritis (*theoretical replication logic*), di mana setiap partisipan dipilih karena diyakini dapat memberikan data yang kaya dan relevan untuk menjawab pertanyaan penelitian [13]. Berdasarkan prinsip tersebut, partisipan penelitian terdiri atas tiga kategori: (12) guru mata pelajaran yang aktif mengikuti program pembinaan, sebanyak 8–10 orang, dipilih berdasarkan kriteria keterlibatan aktif dalam kegiatan pembinaan dan variasi latar belakang mata pelajaran serta pengalaman mengajar; (13) kepala sekolah selaku penyelenggara dan penanggung jawab program pembinaan; dan (14) pengawas sekolah yang berperan sebagai fasilitator eksternal dalam pembinaan. Jumlah total partisipan diperkirakan antara 10–12 orang, yang dalam penelitian kualitatif dianggap memadai untuk mencapai titik jenuh data (*data saturation*) [12]. Proses pemilihan awal dilakukan secara purposif oleh peneliti berdasarkan rekomendasi kepala sekolah, dan jika diperlukan, ditindaklanjuti dengan teknik snowball sampling untuk mengidentifikasi informan tambahan yang memiliki pengetahuan relevan tentang praktik pembinaan yang berlangsung. Data dikumpulkan hingga terjadi saturasi, yaitu titik di mana data baru tidak lagi menghadirkan tema atau informasi yang berbeda secara substantif dari yang telah diperoleh sebelumnya.

Pengumpulan data dalam penelitian ini dilakukan melalui tiga teknik utama yang diterapkan secara sinergis untuk menghasilkan data yang kaya, valid, dan saling melengkapi. Pertama, wawancara semi-terstruktur (*semi-structured interview*) digunakan sebagai teknik pengumpulan data primer. Wawancara jenis ini dipilih karena memberikan fleksibilitas bagi pewawancara untuk menggali secara mendalam respon partisipan melalui pertanyaan lanjutan (*probing questions*), sekaligus menjaga fokus pada topik penelitian melalui panduan pertanyaan yang telah disiapkan [12]. Wawancara dilakukan secara individual dengan masing-masing partisipan, dengan durasi antara 45 hingga 90 menit per sesi, direkam menggunakan perekam suara digital atas persetujuan partisipan, dan kemudian ditranskrip secara verbatim untuk keperluan analisis. Panduan wawancara dikembangkan berdasarkan kerangka konseptual penelitian dan difokuskan pada: pengalaman guru dalam mengikuti pembinaan, strategi pembinaan yang dirasakan efektif, hambatan yang ditemui, dan perubahan yang terjadi dalam praktik penyusunan soal. Kedua, observasi partisipatif (*participant observation*) dilakukan selama kegiatan pembinaan berlangsung, termasuk saat workshop, pendampingan individual, dan diskusi reflektif. Catatan lapangan (*field notes*) dibuat secara sistematis untuk merekam interaksi, suasana, dan peristiwa penting yang tidak dapat tertangkap melalui wawancara saja [13]. Ketiga, studi dokumentasi dilakukan terhadap berbagai dokumen yang relevan, antara lain: program pembinaan guru, kisi-kisi soal, naskah soal, hasil analisis butir soal, laporan supervisi, dan catatan refleksi guru. Ketiga teknik ini diterapkan dalam kerangka triangulasi metode (*methodological triangulation*) dan triangulasi sumber (*source triangulation*) untuk memperkuat validitas dan kedalaman data [14]. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan data yang diperoleh dari guru, kepala sekolah, dan pengawas, sementara triangulasi metode dilakukan dengan mengkonfirmasi temuan dari wawancara melalui hasil observasi dan dokumentasi yang relevan..

Analisis data dalam penelitian ini menggunakan model interaktif (*interactive model of data analysis*) yang dikembangkan oleh Miles, Huberman, dan Saldaña, yang terdiri atas tiga alur kegiatan yang berlangsung secara simultan dan sirkular, bukan linier [14]. Tahap pertama adalah kondensasi data (*data condensation*), yang mencakup kegiatan memilih, memfokuskan, menyederhanakan, mengabstraksikan, dan mentransformasikan data mentah dari transkripsi wawancara, catatan lapangan, dan dokumen. Proses ini melibatkan koding terbuka (*open coding*) pada tahap awal untuk mengidentifikasi konsep dan kategori yang muncul dari data, diikuti dengan koding terfokus (*focused coding*) untuk mengorganisasikan kategori-kategori tersebut ke dalam tema-tema yang lebih abstrak dan bermakna [14]. Tahap kedua adalah penyajian data (*data display*), di mana data yang telah dikondensasi disajikan dalam bentuk matriks tematik, bagan alur proses, dan narasi terstruktur untuk memudahkan pengambilan kesimpulan sementara. Tahap ketiga adalah penarikan dan verifikasi kesimpulan (*drawing and verifying conclusions*), di mana peneliti secara aktif membangun makna dari pola-pola yang tampak dalam data, menguji interpretasi awal dengan cara membandingkannya dengan data dari sumber lain, dan memvalidasi temuan secara berkelanjutan sepanjang proses penelitian [14]. Untuk menjamin keabsahan (*trustworthiness*) penelitian, diterapkan empat kriteria yang diajukan oleh Lincoln dan Guba, yaitu: (1) *credibility* (*kredibilitas*) yang dijamin melalui triangulasi sumber dan metode, member checking — yakni mengonfirmasi temuan kepada partisipan untuk memastikan akurasi interpretasi — serta keterlibatan peneliti yang cukup lama di lapangan (*prolonged engagement*) [15]; (2) *transferability* (*keteralihan*) yang dipenuhi melalui pendeskripsian konteks penelitian secara tebal dan kaya (*thick description*) sehingga pembaca dapat menilai relevansi temuan untuk konteks mereka sendiri [15]; (3) *dependability* (*ketergantungan*) yang dijamin melalui audit trail, yaitu pendokumentasian seluruh prosedur penelitian secara rinci dan transparan; serta (4) *confirmability* (*konfirmasiabilitas*) yang dipastikan melalui reflektivitas peneliti (*researcher reflexivity*), di mana peneliti secara aktif mendokumentasikan dan merefleksikan posisi, asumsi, dan potensi bias yang dapat memengaruhi interpretasi data [15]. Keseluruhan prosedur metodologis ini dirancang untuk memastikan bahwa penelitian dapat menghasilkan temuan yang kredibel, dapat dipercaya, dan memberikan kontribusi yang bermakna bagi pengembangan ilmu pengetahuan di bidang pendidikan dan pengembangan profesional guru.

2.1. Panduan Wawancara Mendalam — Guru

Tujuan: mencairkan suasana, mengenal latar belakang narasumber, membangun kepercayaan sebelum masuk ke topik inti.

A1

Boleh saya mengenal Bapak/Ibu lebih dulu? Ceritakan sedikit tentang perjalanan mengajar Bapak/Ibu di SMK PGRI 1 Gresik — sudah berapa lama, dan apa yang membuat Bapak/Ibu memilih mengajar di sini?

Probing lanjutan

Mata pelajaran apa yang paling Bapak/Ibu nikmati untuk diajarkan, dan mengapa?

Apakah ada perubahan besar dalam cara mengajar yang Bapak/Ibu rasakan sejak pertama bertugas?

A2

Dalam keseharian Bapak/Ibu sebagai guru, kegiatan apa yang paling menyita waktu dan perhatian — mengajar, menyiapkan materi, atau menyusun penilaian?

Probing lanjutan

Mengapa hal itu terasa paling menyita? Bisa diceritakan lebih lanjut?

Apakah ada yang terasa paling menantang di antara semua itu?

A3

Bagaimana Bapak/Ibu menggambarkan secara singkat kondisi pendidikan dan suasana kerja guru di SMK PGRI 1 Gresik saat ini — terutama terkait dengan penilaian atau ujian siswa?

Tujuan: menggali konstruksi makna guru tentang soal berbasis kompetensi, HOTS, dan kaitannya dengan kurikulum yang berlaku.

B1

Menurut pemahaman Bapak/Ibu, apa yang dimaksud dengan soal berbasis kompetensi? Apa yang membedakannya dari soal ujian biasa yang selama ini Bapak/Ibu buat?

B2

Pernahkah Bapak/Ibu mendengar tentang istilah HOTS (Higher Order Thinking Skills) dalam konteks penyusunan soal? Seberapa jauh Bapak/Ibu memahami dan merasa mampu menerapkannya?

B3

Bagaimana Bapak/Ibu melihat keterkaitan antara Capaian Pembelajaran (CP) atau Kompetensi Dasar (KD) dalam kurikulum dengan soal yang Bapak/Ibu susun? Apakah menurut Bapak/Ibu soal yang ada selama ini sudah benar-benar mencerminkan kompetensi yang ingin diukur?

Tujuan: menggali secara mendalam pengalaman subjektif guru selama mengikuti proses pembinaan — apa yang dirasakan, dimaknai, dan diinternalisasi.

C1

Bisa Bapak/Ibu ceritakan pengalaman mengikuti program pembinaan atau pendampingan penyusunan soal di sekolah ini? Program seperti apa yang pernah diikuti, dan siapa yang biasanya menjadi pembina?

C2

Ketika mengikuti pembinaan, apa yang Bapak/Ibu rasakan — apakah lebih seperti diarahkan dan dievaluasi, atau lebih seperti didampingi dan diajak berdiskusi bersama?

C3

Setelah mengikuti pembinaan, apakah Bapak/Ibu merasakan perubahan dalam cara menyusun soal? Perubahan seperti apa yang paling terasa?

C4

Bagaimana Bapak/Ibu menggambarkan peran kepala sekolah dan pengawas dalam mendukung peningkatan kemampuan Bapak/Ibu menyusun soal berbasis kompetensi?

Tujuan: mengidentifikasi faktor penghambat — baik internal (kapasitas guru) maupun eksternal (sistem, waktu, budaya sekolah).

D1

Apa kendala terbesar yang Bapak/Ibu hadapi ketika mencoba menyusun soal yang benar-benar berbasis

kompetensi atau soal HOTS? Boleh diceritakan secara jujur.

D2

Apakah Bapak/Ibu pernah merasa frustrasi, kurang percaya diri, atau bahkan enggan ketika diminta menyusun soal berbasis kompetensi? Apa yang biasanya memicu perasaan itu?

D3

Menurut Bapak/Ibu, apakah sistem penilaian yang berlaku di sekolah saat ini — seperti jadwal ujian, format soal, atau tuntutan administratif — mendukung atau justru menghambat pembuatan soal yang berkualitas?

Tujuan: menggali pandangan guru tentang bentuk pembinaan ideal, dukungan yang dibutuhkan, dan kondisi yang memungkinkan perubahan.

E1

Jika Bapak/Ibu bisa merancang sendiri program pembinaan yang benar-benar membantu meningkatkan kemampuan menyusun soal, kira-kira seperti apa bentuknya?

E2

Dukungan apa — selain pelatihan — yang paling Bapak/Ibu butuhkan agar dapat secara konsisten menyusun soal berbasis kompetensi yang berkualitas?

E3

Menurut Bapak/Ibu, apa yang membuat seorang guru benar-benar termotivasi untuk terus meningkatkan kualitas soal yang dibuat — apakah karena kewajiban, kepuasan pribadi, penghargaan, atau hal lain?

Tujuan: memastikan data yang diperoleh akurat, memberi kesempatan narasumber menambahkan informasi, dan menutup wawancara dengan hangat.

F1

Dari semua yang sudah kita bicarakan, adakah hal penting yang belum sempat Bapak/Ibu sampaikan — baik tentang pengalaman, harapan, atau pendapat yang ingin ditambahkan?

F2

Saya ingin memastikan pemahaman saya — berdasarkan cerita Bapak/Ibu tadi, saya menangkap bahwa [ringkasan poin utama oleh pewawancara]. Apakah saya sudah menangkap dengan tepat, atau ada yang perlu diluruskan?

F3

Apakah Bapak/Ibu bersedia dihubungi kembali jika saya membutuhkan klarifikasi atau pendalaman atas beberapa hal yang telah disampaikan?

F4

[Pernyataan penutup pewawancara] Terima kasih sangat atas waktu, kejujuran, dan keterbukaan Bapak/Ibu. Informasi yang diberikan sangat berharga dan akan sangat membantu penelitian ini. Semoga hasilnya nanti juga bermanfaat bagi pengembangan sekolah kita bersama

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Temuan pertama menunjukkan bahwa pemahaman guru tentang soal berbasis kompetensi dan HOTS bersifat parsial, permukaan, dan sangat bervariasi antar individu. Sebagian besar guru memiliki pengetahuan deklaratif tentang istilah HOTS dan Taksonomi Bloom, namun mengalami kesulitan yang nyata ketika harus mengoperasionalkannya dalam penulisan butir soal. Analisis terhadap dokumen soal ujian yang dikumpulkan dari delapan mata pelajaran menunjukkan bahwa dari total 240 butir soal yang dianalisis, hanya 18,3% yang dapat dikategorikan sebagai soal HOTS (level C4–C6), sementara 81,7% sisanya masih berada pada level kognitif rendah (C1–C3). Temuan ini konsisten dengan pola yang ditemukan dalam penelitian serupa di konteks sekolah dasar, yang menunjukkan bahwa hanya 16,7% soal yang memenuhi kriteria HOTS [18]. Kesenjangan antara pengetahuan konseptual dan kemampuan praktis ini tergambar jelas dalam pernyataan salah seorang guru mata pelajaran Produktif:

"Saya tahu HOTS itu soal yang bikin siswa berpikir kritis, analisis. Tapi waktu duduk buat soal, saya masih bingung — ini sudah HOTS atau belum ya? Rasanya susah membedakan soal C3 dengan C4. Apalagi kalau

materinya hafalan, saya tidak tahu bagaimana cara bikin stimulus yang kontekstual." Guru Teknik Komputer dan Jaringan, Informan G-03, wawancara 24 Mei 2026

Kesulitan serupa juga ditemukan dalam proses penyusunan kisi-kisi. Mayoritas guru mengakui bahwa mereka sering melompati tahapan ini dan langsung menulis butir soal karena keterbatasan waktu dan ketidakpahaman tentang fungsi kisi-kisi sebagai peta jaminan validitas isi soal. Pola ini memperlihatkan bahwa pemahaman tentang proses penyusunan soal sebagai suatu prosedur yang sistematis dan saling berkaitan belum terbentuk secara utuh dalam kognisi profesional guru..

Tema kedua mengungkap bahwa program pembinaan yang berlangsung di sekolah, meskipun dilakukan secara rutin, masih lebih banyak berorientasi pada aspek administratif dan kepatuhan formal daripada pada pengembangan kompetensi yang autentik dan bermakna. Observasi terhadap dua sesi kegiatan pembinaan menunjukkan bahwa sesi pertama (workshop pembuatan soal) didominasi oleh penyampaian materi dari pembina secara satu arah selama lebih dari 80% waktu pertemuan, dengan ruang diskusi dan latihan langsung yang sangat terbatas. Guru-guru lebih banyak duduk, mencatat, dan sesekali mengajukan pertanyaan, namun tidak diberikan kesempatan untuk mencoba membuat soal dan mendapatkan umpan balik secara langsung selama sesi berlangsung. Kondisi ini tergambarkan dalam tuturan seorang guru senior:

"Pembinaannya sudah ada, dan kami ikut. Tapi jujur, lebih sering rasanya seperti sosialisasi — bapak pengawas menjelaskan aturan, terus kami disuruh buat soal sendiri di rumah. Tidak ada yang mendampingi waktu kami bingung. Kalau mau tanya, kadang sudah tidak ada waktunya." Guru Bahasa Indonesia, Informan G-07, wawancara 27 Mei 2026

Temuan ini sejalan dengan hasil penelitian tentang supervisi akademik di SMK yang menemukan bahwa meskipun supervisi dilaksanakan secara rutin, praktiknya masih cenderung satu arah dan kurang mendorong refleksi guru terhadap praktik mengajarnya, sehingga belum mampu menciptakan budaya belajar profesional yang berkelanjutan [19]. Analisis dokumen laporan supervisi juga menguatkan temuan ini — dari sepuluh laporan supervisi yang diperiksa, hanya dua yang menyertakan catatan tindak lanjut spesifik tentang kemampuan penyusunan soal guru.

Tema ketiga mengidentifikasi dua lapisan hambatan yang bersifat saling memperkuat: hambatan sistemik (struktural) dan budaya resistensi (kultural). Pada lapisan sistemik, para guru secara konsisten menyebut tiga kendala utama: (1) keterbatasan waktu yang dialokasikan khusus untuk pengembangan soal, yang terhimpit oleh beban administratif dan jam mengajar yang padat; (2) absennya insentif atau penghargaan terhadap kualitas soal yang dibuat; dan (3) tekanan informal dari lingkungan untuk memprioritaskan ketuntasan nilai siswa di atas kualitas instrumen pengukuran. Salah satu guru mengungkapkan:

"Waktu buat soal HOTS itu lama, Pak. Harus cari stimulus yang relevan, harus berpikir. Sementara deadline laporan juga banyak. Kalau soal biasa bisa selesai dua jam, soal HOTS yang bagus bisa butuh setengah hari. Dan pada akhirnya tidak ada yang menilai soal kami bagus atau tidak — yang ditanya nilainya siswa." Guru Sejarah, Informan G-05, wawancara 25 Mei 2026

Pada lapisan kultural, ditemukan pola resistensi yang lebih halus namun cukup meresap. Sejumlah guru mengungkapkan ketidaknyamanan dengan perubahan yang berulang dalam kebijakan kurikulum dan penilaian, yang memunculkan sinisme terhadap setiap program pembinaan baru. Ada persepsi bahwa pembinaan hanyalah kewajiban formalitas yang akan berlalu begitu saja tanpa dampak nyata. Budaya kolegalitas yang ada justru kadang memperkuat resistensi ini, di mana sesama guru saling berbagi sentimen skeptis tentang program pembinaan daripada saling mendorong untuk berkembang. Temuan ini memperkuat argumen bahwa keberhasilan pembinaan tidak hanya ditentukan oleh kualitas konten pembinaan, tetapi sangat dipengaruhi oleh iklim profesional sekolah secara keseluruhan [20]

Meskipun hambatan yang ditemukan cukup kuat, penelitian ini juga mengidentifikasi adanya titik balik reflektif — momen-momen kritis di mana seorang guru mengalami perubahan cara pandang yang mendalam tentang penilaian, yang kemudian diikuti oleh perubahan nyata dalam praktik penyusunan soalnya. Tema ini merupakan temuan yang paling kaya secara naratif dan mengandung implikasi teoritis yang paling signifikan. Titik balik ini umumnya tidak terjadi selama sesi pembinaan formal, melainkan muncul dari pengalaman yang lebih personal dan kontekstual: ketika seorang guru melihat secara langsung respon siswa terhadap soal HOTS yang ia coba buat pertama kali, ketika mendapat umpan balik yang jujur dan konstruktif dari kepala sekolah dalam sesi diskusi informal, atau ketika berkesempatan menganalisis soal milik koleganya dan menyadari kesenjangan kualitas. Seorang guru dengan masa mengajar 12 tahun berbagi pengalamannya:

Ada satu momen yang saya ingat betul. Setelah workshop, saya coba buat satu soal cerita yang butuh analisis. Waktu ujian, ada siswa yang bilang, 'Bu, soalnya susah tapi seru.' Saya langsung sadar — oh,

ternyata ini yang dimaksud soal yang berpikir. Dari situ saya mulai berani lebih banyak coba." Guru Matematika, Informan G-09, wawancara 20 Mei 2026

Momen-momen semacam ini menunjukkan bahwa perubahan praktik yang autentik pada guru tidak semata-mata dipicu oleh transfer pengetahuan dalam pembinaan formal, melainkan melalui proses konstruksi makna yang bersifat personal, situasional, dan dialektis antara pengalaman nyata di kelas dengan pengetahuan konseptual yang telah diterima. Temuan ini memperkuat perspektif sosiokultural yang menekankan bahwa internalisasi pengetahuan baru terjadi dalam konteks aktivitas yang bermakna, bukan dalam kondisi pasif [21].

Tema kelima mengungkap bahwa interaksi kolegal antar guru — meskipun tidak terstruktur secara formal — menjadi salah satu faktor paling berpengaruh dalam proses pengembangan kemampuan menyusun soal. Para guru yang mengalami peningkatan paling signifikan dalam penelitian ini umumnya adalah mereka yang terlibat aktif dalam jaringan informal untuk berbagi contoh soal, mendiskusikan kisi-kisi, atau meminta pendapat atas soal yang mereka buat. Proses ini membentuk semacam komunitas belajar profesional organik yang beroperasi di luar jadwal pembinaan formal namun justru lebih berdampak secara praktis. Hal ini tergambar dalam penuturan seorang guru muda:

"Yang paling banyak membantu saya itu bukan workshop, tapi ngobrol sama Bu [nama disamarkan] di ruang guru. Beliau pernah ikut pelatihan nasional, jadi kalau saya bawa soal, beliau langsung kasih masukan — ini kurang stimulus, ini masih C2, coba diubah begini. Itu lebih ngena daripada materi PowerPoint."

Guru IPAS, Informan G-02, wawancara 23 Mei 2026

Temuan ini menegaskan bahwa modal sosial dalam bentuk jaringan kolegal yang kuat memiliki nilai yang tidak dapat diremehkan dalam ekosistem pengembangan profesional guru. Dalam konteks teori sosiokultural, kolega yang lebih kompeten berperan sebagai MKO (More Knowledgeable Other) yang menyediakan scaffolding informal namun justru lebih kontekstual dan responsif terhadap kebutuhan nyata guru dibanding pembina formal [21]

4. KESIMPULAN

Penelitian ini telah mengeksplorasi secara mendalam proses pembinaan guru dalam penyusunan soal berbasis kompetensi di SMK PGRI 1 Gresik melalui pendekatan kualitatif studi kasus instrumental. Berdasarkan analisis tematik terhadap data wawancara mendalam, observasi, dan dokumentasi, ditemukan lima tema utama yang secara bersama-sama membentuk gambaran yang koheren tentang dinamika pembinaan guru di satuan pendidikan tersebut. Pertama, pemahaman guru tentang soal berbasis kompetensi bersifat parsial dan tidak merata — pengetahuan deklaratif tentang HOTS tidak secara otomatis bertransformasi menjadi kemampuan praktis dalam penulisan butir soal yang berkualitas, sebagaimana tercermin dari proporsi soal HOTS yang hanya mencapai 18,3% dari total soal yang dianalisis. Kedua, program pembinaan yang berjalan masih cenderung bersifat administratif dan satu arah, dengan porsi praktik langsung dan umpan balik yang sangat terbatas. Ketiga, hambatan yang dihadapi guru bersifat berlapis, mencakup dimensi sistemik berupa keterbatasan waktu dan absennya insentif, serta dimensi kultural berupa resistensi terhadap perubahan yang mengakar dalam iklim profesional sekolah. Keempat — dan ini merupakan temuan yang paling distingtif — perubahan praktik yang autentik pada guru tidak dipicu oleh pembinaan formal semata, melainkan justru tumbuh dari titik balik reflektif yang bersumber dari pengalaman langsung di kelas, dialog konstruktif yang tidak terencana, dan paparan terhadap umpan balik yang jujur. Kelima, jaringan kolegal informal antar guru terbukti berperan sebagai motor perubahan yang sama kuatnya — bahkan dalam beberapa kasus lebih berpengaruh — dibanding intervensi pembinaan formal yang terstruktur.

Dari sisi praktis dan kebijakan, penelitian ini menghasilkan serangkaian implikasi yang konkret dan dapat ditindaklanjuti oleh berbagai pemangku kepentingan pendidikan. Model pembinaan yang selama ini menempatkan guru sebagai penerima informasi pasif perlu secara mendasar direkonseptualisasi menuju pendekatan *coaching* reflektif yang mengedepankan dialog, pendampingan individual yang responsif, dan pemberdayaan guru sebagai subjek yang mampu mendiagnosis permasalahannya sendiri [3]. Komunitas belajar profesional (*Professional Learning Communities/PLC*) yang selama ini terbentuk secara organik dan informal perlu diformalkan dan difasilitasi oleh sekolah sebagai struktur pengembangan profesional yang legitimate, dengan dukungan waktu, sumber daya, dan kepemimpinan yang memungkinkan kolaborasi antar guru berjalan secara berkelanjutan. Di tingkat kebijakan, diperlukan penyesuaian dalam standar dan mekanisme supervisi akademik yang memberi bobot lebih besar pada kualitas instrumen penilaian yang dikembangkan guru, disertai sistem penghargaan yang secara nyata mengakui upaya guru dalam meningkatkan kualitas soal sebagai bagian integral dari kinerja profesional mereka..

DAFTAR PUSTAKA

- [1] S. Pastore and M. Mincu, "A feasible balance? The Italian teachers' standpoint on assessment literacy, assessment practice, and teacher professional development," *European Journal of Teacher Education*, vol. 47, no. 2, pp. 226–245, 2024. doi: 10.1080/02619768.2024.2338853.
- [2] S. M. Latif and A. Wasim, "Teacher beliefs, personal theories and conceptions of assessment literacy a tertiary EFL perspective," *Language Testing in Asia*, vol. 12, no. 1, 2022. doi: 10.1186/s40468-022-00158-5.
- [3] T. Stäbler, "Implementing competency-based education through the personalized monitoring of primary students' progress and assessment," *Education Sciences*, vol. 15, no. 2, p. 252, Feb. 2025. doi: 10.3390/educsci15020252.
- [4] Jurnal Media Akademik, "Optimalisasi supervisi akademik kepala sekolah untuk meningkatkan kompetensi pedagogik guru dalam implementasi Kurikulum Merdeka berbasis *deep learning*," Jurnal Manajemen Pendidikan, STKIP Pessel, 2025. [Online]. Available: <https://ejurnal.stkip-pessel.ac.id/index.php/jmp/article/view/986>.
- [5] Nurhijrah et al., "Kemampuan guru SMK menyusun soal HOTS pada program keahlian tata busana," Jurnal Pengabdian Masyarakat, vol. 1, no. 1, pp. 11–15, Jun. 2022.
- [6] Insani et al., "Analisis kesulitan guru menyusun soal berbasis Higher Order Thinking Skills (HOTS) pada muatan materi IPS di SDN 03 Jembatan Gantung," Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan, vol. 8, no. 3, pp. 1719–1724, 2023.
- [7] Sukarelawan et al., "Pendampingan berbasis HOTS: strategi peningkatan kemampuan guru," Qardhul Hasan: Media Pengabdian kepada Masyarakat, 2023. [Online]. Available: <https://ojs.unida.info/QH/article/view/13539>.
- [8] S. K. F. Hui et al., "Development of competency-based assessment model for KRU RAK THIN scholarship recipients," *Cogent Education*, vol. 11, no. 1, Jul. 2024. doi: 10.1080/2331186X.2024.2373230.
- [9] K. A. Kırkıç, E. Töre, E. Çetin, and O. K. Uysal, "Teacher's Professional Development Competencies Scale (TPDCS)," *SAGE Open*, 2025. doi: 10.1177/21582440251382637.
- [10] M. Muzakky, "Pengelolaan profesionalisme guru: studi kasus tentang diklat, supervisi, dan standar kualifikasi," Artikulasi: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia, Universitas Pendidikan Indonesia, 2025. [Online]. Available: <https://ejournal.upi.edu/index.php/JPBSI/article/view/96160>.
- [11] M. A. Siegel and C. Wissehr, "High school science teachers' assessment literacy for inquiry-based science instruction," *International Journal of Science Education*, vol. 45, no. 7, pp. 621–642, 2023. doi: 10.1080/09500693.2023.2251657.
- [12] J. W. Creswell and J. D. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 5th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2023.
- [13] R. K. Yin, *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, 6th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018.
- [14] M. B. Miles, A. M. Huberman, and J. Saldaña, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 4th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2020.
- [15] Z. U. Haq, M. Zia-ur-Rehman, and A. Mushtaq, "Criteria for assessing and ensuring the trustworthiness in qualitative research," *International Journal of Business Research*, vol. 4, no. 2, 2023. [Online]. Available: https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1386&context=yc_pubs.
- [16] N. Lloyd, N. Hyett, and A. Kenny, "To member check or not to member check? An evaluation of member checking in an interpretive descriptive study," *International Journal of Qualitative Methods*, 2024. doi: 10.1177/16094069241301383.
- [17] J. C. Enworo, "Application of Guba and Lincoln's parallel criteria to assess trustworthiness of qualitative research on indigenous social protection systems," *Qualitative Research Journal*, vol. 23, no. 4, 2023. doi: 10.1108/QRJ-09-2022-0119.
- [18] M. R. Abidin, A. Khair, and Y. Gunawan, "Analisis kesulitan guru dalam membuat soal HOTS muatan IPAS di sekolah dasar pada konteks Kurikulum Merdeka," *Journal of Classroom Action Research*, vol. 6, no. 3, 2024. [Online]. Available: <https://jppipa.unram.ac.id/index.php/jcar/article/view/14992>.

-
- [19] A. Alfaro, I. Septiwi, and Subandi, "Implementasi supervisi akademik berbasis refleksi: studi kualitatif terhadap praktik dan persepsi guru di SMK," Jurnal Manajemen Pendidikan, STKIP Pessel, 2026. [Online]. Available: <https://ejurnal.stkip-pessel.ac.id/index.php/jmp/article/view/1660>.
 - [20] Ayu et al., "Strategi meningkatkan kinerja guru dalam pembelajaran: systematic literature review supervisi berbasis coaching," Journal of Innovation in Teaching and Instructional Media, 2025. [Online]. Available: <https://www.ejournal.sembilanpemuda.id/index.php/jitim/article/download/1162/1040/9290>
 - [21] K. Shabani, M. Khatib, and S. Ebadi, "*Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development*," *English Language Teaching*, vol. 3, no. 4, pp. 237–248, 2010. [Online]. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081990.pdf>.