



DOI: <https://doi.org/10.38035/jmpis.v7i5>
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Evaluasi Program Hari Belajar Guru Berorientasi Tri Parartha dalam Pengembangan Profesionalisme Guru di SMP Negeri 2 Tabanan

Putu Nuncita Paramitasari¹, Kadek Rihendra Dantes², I Putu Wisna Ariawan³

¹Universitas Pendidikan Ganesha, Singaraja, Indonesia, nuncita@student.undiksha.ac.id

²Universitas Pendidikan Ganesha, Singaraja, Indonesia, rihendra-dantes@undiksha.ac.id

³Universitas Pendidikan Ganesha, Singaraja, Indonesia, wisna.ariawan@undiksha.ac.id

Corresponding Author: nuncitaparamitasari@gmail.com¹

Abstract: *The Teacher Learning Day (Hari Belajar Guru/HBG) Program oriented toward Tri Parartha values at SMP Negeri 2 Tabanan has been implemented for two semesters as a form of school-based Continuous Professional Development, yet it has never undergone formal and comprehensive evaluation, leaving the program's strengths and weaknesses scientifically undocumented. This study aims to evaluate the implementation of the HBG Program using the CIPP model (Context, Input, Process, Product) integrated with the local value of Tri Parartha (Asih, Punia, Bhakti) as an ethical-cultural lens, in order to assess contextual relevance, input adequacy, process implementation, program outcomes, and the interrelationships among components in teacher professional development. This study employed a qualitative-evaluative approach involving 16 informants selected through purposive sampling, comprising the school principal, vice principal for curriculum, internal subject-teacher forum (MGMP) facilitators, teachers participating in HBG, and school supervisors, supported by policy documents, meeting minutes, portfolios, reflective journals, and Teacher Performance Assessment (PKG) data. Data were collected through in-depth interviews, participatory observation, documentation studies, and Focus Group Discussions, then analyzed using the Miles, Huberman, and Saldaña interactive model with a two-layer coding scheme combining CIPP categories and Tri Parartha values. The findings indicate that the context component was appropriate, although unsupported by technical guidelines from the district education office; the input component was adequate yet structurally fragile due to the absence of a dedicated budget and facilitator honoraria; the process component was inconsistently implemented, with an average attendance rate of 65 percent that varied across subject clusters and depended heavily on session thematic design; and the product component showed mixed but predominantly positive outcomes, with 69.2 percent of teachers demonstrating improved PKG scores correlated with attendance intensity, while 7.7 percent experienced a decline. The values of Asih and Punia were strongly manifested in horizontal relationships among teachers, whereas Bhakti was more dominantly expressed as administrative compliance rather than philosophical dedication. The findings confirm that the four CIPP components are hierarchically interconnected, whereby structural weaknesses in input propagate into process inconsistencies and culminate in heterogeneous product outcomes, suggesting that program*

improvement should begin with strengthening the input component. This study contributes theoretically by operationalizing Balinese local wisdom as an evaluative lens for teacher development programs, and methodologically by introducing a CIPP-Tri Parartha coding matrix as an audit trail instrument that strengthens the credibility of qualitative-evaluative analysis.

Keywords: *Program Evaluation, Teacher Professionalism, CIPP Model, Tri Parartha, Teacher Learning Day*

Abstrak: Program Hari Belajar Guru (HBG) berorientasi Tri Parartha di SMP Negeri 2 Tabanan telah berjalan selama dua semester sebagai bentuk Pengembangan Keprofesional Berkelanjutan (PKB) berbasis sekolah, namun belum pernah dievaluasi secara formal dan komprehensif sehingga kekuatan dan kelemahan program belum terpetakan secara ilmiah. Penelitian ini bertujuan mengevaluasi implementasi Program HBG berdasarkan model CIPP (*Context, Input, Process, Product*) yang ditautkan dengan nilai lokal Tri Parartha (Asih, Punia, Bhakti) sebagai lensa etik-kultural, guna menilai kesesuaian konteks, kecukupan masukan, keterlaksanaan proses, hasil program, serta keterkaitan antarkomponen dalam pengembangan profesionalisme guru. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif-evaluatif dengan melibatkan 16 informan yang ditentukan melalui purposive sampling, meliputi kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kurikulum, fasilitator MGMP internal, guru peserta HBG, dan pengawas sekolah, dilengkapi data dokumen kebijakan, notulen, portofolio, jurnal refleksi, dan data Penilaian Kinerja Guru (PKG). Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, studi dokumentasi, dan *Focus Group Discussion*, kemudian dianalisis menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña dengan pengodean dua lapis CIPP dan Tri Parartha. Hasil penelitian menunjukkan komponen *context* tergolong sesuai meski belum ditopang panduan teknis dari dinas pendidikan kabupaten; komponen *input* cukup memadai namun rentan secara struktural akibat ketiadaan pos anggaran dan honorarium fasilitator; komponen *process* kurang konsisten dengan rata-rata kehadiran 65 persen yang bervariasi antarrumpun mata pelajaran dan sangat bergantung pada desain tematik sesi; serta komponen *product* menunjukkan hasil bervariasi positif, dengan 69,2 persen guru mengalami peningkatan skor PKG yang berkorelasi dengan intensitas kehadiran, sementara 7,7 persen mengalami penurunan. Nilai Asih dan Punia terbukti termanifestasi kuat pada relasi horizontal antarguru, sedangkan Bhakti lebih dominan bermakna kepatuhan administratif dibandingkan dedikasi filosofis. Temuan menegaskan bahwa keempat komponen CIPP saling terkait secara berjenjang, di mana kerapuhan *input* menjalar menjadi inkonsistensi *process* dan bermuara pada heterogenitas *product*, sehingga perbaikan program perlu dimulai dari penguatan struktural pada input. Penelitian ini memberikan kontribusi teoretis berupa operasionalisasi nilai kearifan lokal Bali sebagai lensa evaluasi program pengembangan guru, serta kontribusi metodologis melalui matriks silang CIPP dan Tri Parartha sebagai instrumen audit trail yang memperkuat kredibilitas analisis kualitatif-evaluatif.

Kata Kunci: Evaluasi Program, Profesionalisme Guru, Model CIPP, Tri Parartha, Hari Belajar Guru

PENDAHULUAN

Kualitas pembelajaran di sekolah tidak bisa dilepaskan dari sosok guru sebagai pelaksana langsung proses belajar-mengajar. Vries et al. (2022) membuktikan bahwa program pengembangan profesional guru yang terstruktur mendongkrak capaian belajar siswa, sedangkan Moreira et al. (2023) menegaskan bahwa kompetensi pedagogis guru menentukan

mutu lulusan dan relevansi institusi pendidikan. Kedua temuan ini mengarah pada satu kesimpulan: pengembangan profesional guru bukan pelengkap program sekolah, melainkan kebutuhan struktural yang menopang mutu pendidikan. Di Indonesia, urgensi ini ditegaskan lewat UU Nomor 14 Tahun 2005 Tentang Guru Dan Dosen, Permendiknas No. 16 Tahun 2007, dan SE Kemendikbudristek No. 5684/MDM.B1/HK.04.00/2025 yang mewajibkan evaluasi periodik terhadap komunitas belajar berbasis sekolah sejalan dengan pandangan Stufflebeam (2003) bahwa evaluasi program pada dasarnya bersifat *decision-oriented*, bukan sekadar penilaian akhir.

Konteks Bali memberi dimensi tambahan melalui nilai Tri Parartha yaitu Asih, Punia, dan Bhakti. Agung et al. (2020) menegaskan ketiganya sebagai *subhasita* yang layak diimplementasikan dalam manajemen sekolah. Suwindia & Wati (2022) serta Dewi & Sucita (2022) menunjukkan daya operasional nilai ini dalam pembentukan karakter, sementara Jiwanta et al. (2023) membuktikannya melalui metode sosiodrama. C. I. R. S. Dewi et al. (2025) memperluas relevansi Tri Parartha lintas konteks organisasi, termasuk *corporate social responsibility*, sedangkan Sedana (2021) dan Yhani (2017) menemukan kepemimpinan berlandaskan nilai lokal berdampak signifikan terhadap kinerja guru.

SMP Negeri 2 Tabanan merespons kebutuhan ini melalui Program Hari Belajar Guru (HBG) lewat Komunitas Belajar "Spenduta Baik", sebagai bentuk konkret Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) yang menempatkan guru sebagai subjek belajar aktif. Muhamad et al. (2022) menegaskan transformasi guru harus lahir dari refleksi dan kolaborasi internal komunitas, bukan pelatihan *top-down*. Lisnasari et al. (2023) menambahkan bahwa komunitas belajar efektif ditandai visi bersama dan refleksi kolektif terstruktur. Kager et al. (2023) serta Cortes et al. (2021) membuktikan pembelajaran kolaboratif antarguru memperkuat kompetensi secara organik dan signifikan. Rehman et al. (2025) memperkuat pola ini lewat konsistensi PKB dan strategi *peer coaching*, sementara Utomo et al. (2023) dan Arifin et al. (2023) membuktikan efektivitas kegiatan kolektif guru di Bali ketika dirancang berbasis kebutuhan riil kelas.

Namun, observasi awal di SMP Negeri 2 Tabanan menunjukkan Program HBG telah berjalan dua semester tanpa evaluasi formal dan komprehensif. Data kehadiran dihimpun dari daftar hadir dan catatan MGMP Oktober 2025-Mei 2026 menunjukkan partisipasi baru sekitar 65 persen. Dari sisi data PKG, hanya 39 guru terlacak karena jumlah ASN 2025 tercatat 39 orang, bertambah menjadi 45 orang pada 2026. Sejumlah sesi HBG tidak berlangsung sesuai jadwal akibat padatnya agenda sekolah, dan sebagian guru masih kesulitan menyelesaikan dokumentasi tepat waktu. Kondisi ini menuntut kajian lanjutan agar kekuatan dan kelemahan program terpetakan objektif.

Model evaluasi CIPP dari Stufflebeam (2003) menjadi pilihan paling relevan karena menelusuri program dari kebutuhan, kesiapan sumber daya, pelaksanaan, hingga hasil. Ekayana & Ratnaya (2022) serta Suryadin et al. (2022) menegaskan CIPP sebagai cara berpikir evaluatif yang menghubungkan keempat komponen secara logis. Rahmat & Ambiyar (2025) membuktikan CIPP efektif mengidentifikasi kekuatan-kelemahan tiap tahap; Aybek (2025) menunjukkan model ini menghasilkan rekomendasi berbasis data; Adi et al. (2024) membuktikan penerapannya dalam supervisi akademik menghasilkan arahan lebih operasional; Sankaran & Saad (2022) menegaskan pentingnya bukti yang dapat ditindaklanjuti pengambil kebijakan.

Sejumlah studi CIPP menyingkap keterbatasan yang konsisten. Aulia et al. (2023) berhenti pada satu jenis program tanpa menyentuh komunitas belajar berbasis sekolah. Syafaruddin et al. (2023) menemukan komponen *process* masih lemah pada pelatihan dinas jangka pendek. Trisdayanti et al. (2025) menegaskan *product* kerap tidak optimal meski konteks dan input kuat, namun fokusnya pada pendidikan karakter. Saragih & Hardiman (2025) mengevaluasi program mingguan guru tanpa model CIPP komprehensif maupun data

portofolio dan PKG. Sudana et al. (2025) menemukan pola serupa pada program berbasis sekolah di Bali kuat pada konteks dan input, lemah pada proses dan produk. Di ranah kearifan lokal, K. S. Dewi & Sucita (2022)) serta Jiwanta et al. (2023) memposisikan Tri Parartha sebagai muatan pembelajaran siswa, bukan lensa evaluasi program; Wiartini & Wiranata (2025) pun belum menyentuh ranah evaluasi program berbasis sekolah. CIPP dan Tri Parartha, dengan demikian, belum pernah dipertemukan secara eksplisit dalam satu kerangka evaluatif.

Tiga kesenjangan tersusun dari pemetaan ini. Pertama, gap empiris: Program HBG Spandura Baik belum pernah dievaluasi formal sejak diluncurkan. Kedua, gap metodologis: evaluasi program pengembangan guru berbasis sekolah belum banyak menautkan keempat komponen CIPP secara mendalam, sebagaimana tampak pada Syafaruddin et al. (2023) dan Saragih & Hardiman (2025). Ketiga, gap konseptual-kultural: nilai Tri Parartha belum dioperasionalkan sebagai lensa evaluasi, bukan sekadar muatan pembelajaran sebagaimana pada K. S. Dewi & Sucita (2022) serta Jiwanta et al. (2023). Tanpa evaluasi komprehensif, kekuatan-kelemahan program tidak terpetakan ilmiah, dasar perbaikan bagi kepala sekolah dan Dinas Pendidikan Kabupaten Tabanan tidak tersedia, dan potensi HBG sebagai model berbasis kearifan lokal berisiko tidak terdokumentasi untuk direplikasi satuan pendidikan lain.

Untuk mengisi celah tersebut, artikel ini menawarkan evaluasi Program HBG berorientasi Tri Parartha melalui empat komponen CIPP yang ditautkan dengan nilai Asih, Punia, dan Bhakti sebagai lensa etik-kultural. Kebaruannya terletak pada tiga hal: fokus pada program berbasis sekolah yang berjalan rutin (berbeda dari Syafaruddin et al., 2023); Tri Parartha diposisikan sebagai orientasi nilai pada tingkat guru, bukan muatan pembelajaran siswa (berbeda dari K. S. Dewi & Sucita (2022) dan Jiwanta et al. (2023)); dan komponen *product* dikaji mendalam melalui bukti kehadiran, portofolio, refleksi, dan data PKG, sesuai rekomendasi Trisdayanti et al. (2025).

Penelitian ini bertujuan mengevaluasi implementasi Program HBG berorientasi Tri Parartha di SMP Negeri 2 Tabanan berdasarkan model CIPP, guna menilai kesesuaian konteks, kecukupan masukan, keterlaksanaan proses, hasil program, dan keterkaitan antarkomponen dalam pengembangan profesionalisme guru. Secara teoretis, penelitian ini memperkaya kajian evaluasi program berbasis CIPP yang diintegrasikan kearifan lokal Bali Basilotta et al. (2022) menegaskan perlunya pendekatan evaluatif komprehensif terhadap kompetensi profesional guru, dan Anggreni (2023) menunjukkan korelasi positif pembinaan berkala dengan kinerja guru. Secara praktis, hasilnya diharapkan menjadi dasar keputusan bagi kepala sekolah, pertimbangan kebijakan bagi Dinas Pendidikan Kabupaten Tabanan, dan umpan balik bagi guru agar pengembangan profesional lebih terencana, terukur, dan berakar pada nilai Asih, Punia, dan Bhakti.

METODE

Desain dan Kerangka Evaluasi

Penelitian ini dirancang sebagai penelitian evaluasi program dengan pendekatan kualitatif-evaluatif, digunakan untuk membaca kesesuaian, kesiapan, keterlaksanaan, dan hasil Program Hari Belajar Guru (HBG) berorientasi Tri Parartha di SMP Negeri 2 Tabanan secara mendalam dan kontekstual, bukan untuk menguji hubungan kausal antarvariabel secara numerik. Model evaluasi yang digunakan adalah CIPP (*Context, Input, Process, Product*) yang dikembangkan oleh Stufflebeam (2003), dipilih karena kemampuannya mengintegrasikan penilaian formatif dan sumatif sekaligus menghasilkan rekomendasi yang dapat ditindaklanjuti pengambil kebijakan, sebagaimana ditegaskan pula oleh Rahmat & Ambiyar (2025) dan Ekayana & Ratnaya (2022) dalam konteks program pendidikan sekolah. Model ini diposisikan sebagai kerangka pengorganisasian pengumpulan dan analisis data, bukan sebagai jenis penelitian tersendiri. Keempat komponen tersebut dioperasionalkan sebagai berikut: *context* menilai relevansi HBG terhadap kebijakan PKB, KOSP, dan RKAS/RKS sekolah; *input*

menilai kecukupan sumber daya manusia, pembiayaan, dan sarana pendukung; *process* menilai keterlaksanaan sesi HBG dan dinamika kolaborasi antarguru; *product* menilai perubahan kompetensi guru yang tercermin pada perangkat pembelajaran, portofolio, jurnal refleksi, dan data Penilaian Kinerja Guru (PKG). Nilai Tri Parartha yang meliputi Asih, Punia, dan Bhakti ditautkan pada keempat komponen tersebut sebagai lensa etik-kultural, mengikuti pendekatan operasionalisasi nilai lokal yang digunakan C. I. R. S. Dewi et al. (2025) dan Wiartini & Wiranata (2025) dalam membaca praktik pendidikan berbasis kearifan Bali. Sifat evaluasi bercorak formatif dengan unsur sumatif, karena dilaksanakan saat program masih berjalan sekaligus menilai kontribusinya terhadap perubahan profesionalisme guru sejauh ini.

Informan dan Lokasi Penelitian

Penelitian dilaksanakan di SMP Negeri 2 Tabanan, Kabupaten Tabanan, Bali, pada Agustus-November 2026, mencakup tahap persiapan instrumen, pengumpulan data lapangan, dan analisis-penyusunan laporan. Informan ditentukan melalui *purposive sampling*, teknik yang dipilih karena kedalaman dan kebermaknaan informasi lebih menentukan validitas temuan evaluatif dibandingkan besaran jumlah responden (Sugiyono, 2023; Widoyoko, 2025). Kriteria inklusi meliputi: terlibat langsung dalam perencanaan atau pelaksanaan HBG, memiliki pengetahuan pada salah satu komponen CIPP, bersedia memberikan informasi secara sukarela, dan khusus guru aktif mengikuti HBG minimal satu semester penuh dengan variasi rumpun mata pelajaran serta masa kerja. Snowball sampling diaktifkan secara terbatas sebagai teknik pelengkap, bukan pengganti, mengikuti prosedur yang dijelaskan Sigiyo (2023) dan dihentikan ketika kejenuhan data (*data saturation*) tercapai pada setiap kategori informan (Agung & Antara, 2025). Informan terdiri atas lima kategori dengan jumlah minimal kepala sekolah (1 orang), wakil kepala sekolah bidang kurikulum (1 orang), fasilitator MGMP internal (3 orang), guru peserta HBG (10 orang), dan pengawas sekolah (1 orang) yang penetapannya merujuk pada logika pembagian informan berdasarkan relevansi komponen CIPP sebagaimana dipraktikkan Utomo et al. (2023) dan Syafaruddin et al. (2023) pada evaluasi program pengembangan guru sejenis, sehingga total informan minimal berjumlah 16 orang. Selain sumber data manusia, penelitian memanfaatkan dokumen SK program, jadwal dan daftar hadir, notulen, portofolio, jurnal refleksi, data PKG, RKAS, dan KOSP sebagai sumber data pelengkap, mengikuti praktik pemanfaatan dokumen kebijakan dan kinerja dalam evaluasi CIPP yang ditunjukkan Aulia et al. (2023) dan Babadi et al. (2024).

Prosedur Pengumpulan Data dan Keabsahan Data

Data dikumpulkan melalui empat teknik yang saling melengkapi: wawancara mendalam semi-terstruktur, observasi partisipatif, studi dokumentasi, dan *Focus Group Discussion* (FGD). Pedoman wawancara disusun terpisah untuk lima kategori informan dan distrukturkan mengikuti empat komponen CIPP, mengadaptasi kerangka indikator pertanyaan evaluatif yang digunakan Rahmat & Ambiyar (2025) serta Sankaran & Saad (2022) dalam evaluasi program pengembangan guru berbasis sekolah. Observasi partisipatif dilakukan pada minimal tiga hingga lima sesi HBG dengan variasi fasilitator dan rumpun mata pelajaran, menggunakan lembar observasi terstruktur yang indikatornya diadaptasi dari kerangka pengamatan proses kolaboratif guru yang dikembangkan Kager et al. (2023), dilengkapi catatan lapangan naratif untuk menangkap manifestasi nilai Asih dan Punia. Studi dokumentasi terhadap sembilan jenis dokumen program dan kebijakan menggunakan lembar telaah dokumen berbasis indikator CIPP, mengikuti pola pemetaan dokumen dan komponen yang diterapkan Ekayana & Ratnaya (2022) serta Sudana et al. (2025). FGD dilaksanakan satu kali pada akhir tahap pengumpulan data untuk memvalidasi temuan dan merumuskan rekomendasi bersama pemangku kepentingan, mengadopsi format diskusi terarah berbasis komponen evaluasi yang digunakan Trisdayanti et al. (2025). Setiap wawancara direkam atas persetujuan

informan lalu ditranskrip untuk keperluan pengodean. Keabsahan data dijaga melalui lima strategi konkret triangulasi sumber, triangulasi teknik, *member check*, *audit trail*, dan *peer debriefing* yang mengikuti kriteria kredibilitas, dependabilitas, dan konfirmabilitas penelitian kualitatif sebagaimana diuraikan Agung & Antara (2025) dan Sugiyono (2023).

Teknik Analisis Data

Data dianalisis menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña, yang mencakup pengumpulan data, kondensasi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan/verifikasi yang berlangsung simultan dan berulang sepanjang penelitian (Sugiyono, 2023; Rahmat & Ambiyar, 2025). Pengodean dilakukan dalam dua lapis yang saling bersilangan: lapis struktural CIPP (CTX, INP, PRC, PRD) yang mengikuti kategori evaluasi Stufflebeam (2003), dan lapis nilai Tri Parartha (ASH, PUN, BHK) sebagai kode lintas yang diadaptasi dari pendekatan pengodean nilai kultural yang digunakan C. I. R. S. Dewi et al. (2025) dalam membaca praktik organisasi berbasis kearifan lokal Bali. Kombinasi pendekatan deduktif dan induktif pada proses coding ini mengikuti prosedur yang dijelaskan Agung & Antara (2025), agar analisis tetap terarah oleh kerangka evaluasi namun tetap terbuka terhadap tema emergent dari data lapangan. Data PKG dianalisis secara kualitatif-deskriptif dengan pendekatan asosiatif-kontekstual, bukan kausal deterministik, sejalan dengan argumen Trisdayanti et al. (2025) dan Zhao et al. (2025) bahwa perubahan kinerja guru dalam evaluasi CIPP merupakan hasil interaksi multifaktor yang tidak dapat direduksi pada satu variabel tunggal. Penetapan kategori keberhasilan pada setiap komponen CIPP mengikuti aturan pengambilan keputusan berbasis multi-sumber data yang direkomendasikan Rahmat & Ambiyar (2025), yaitu kategori tertinggi mensyaratkan dukungan minimal tiga jenis data yang konsisten, dengan syarat tambahan bahwa komponen process wajib ditopang data observasi partisipatif dan komponen product wajib ditopang minimal dua bukti dokumen konkret. Kesimpulan akhir disusun per komponen terlebih dahulu, kemudian disintesis dengan memperhatikan keterkaitan antarkomponen sebagaimana ditegaskan Ekayana & Ratnaya (2022) dan Suryadin et al. (2022), sehingga kategori *context* dan *input* yang tinggi tidak otomatis menyimpulkan keberhasilan program apabila process atau product berada pada kategori kurang sesuai.

HASIL DAN PEMBAHASAN

HASIL

Profil Informan dan Sumber Data

Penelitian melibatkan 16 informan: kepala sekolah (1), wakasek kurikulum (1), fasilitator MGMP internal (3), guru peserta HBG (10), dan pengawas sekolah (1), didukung sembilan jenis dokumen program dan empat sesi observasi partisipatif. Sepuluh guru yang diwawancarai merupakan bagian dari 39 guru berstatus ASN yang datanya PKG dapat dilacak pada rentang 2025-2026, sehingga temuan wawancara dapat ditriangulasi langsung dengan data kuantitatif PKG pada bagian Product.

Tabel 1. Profil Informan Penelitian

Kategori	Jumlah	Fokus Komponen CIPP	Rentang Masa Kerja
Kepala sekolah	1	Context, Input, Product	32 tahun
Wakasek kurikulum	1	Context, Input, Process	14 tahun
Fasilitator MGMP internal	3	Input, Process	14-30 tahun
Guru peserta HBG	10	Process, Product	2-37 tahun
Pengawas sekolah	1	Context, Product	38 tahun
Total	16		

Hasil Komponen *Context*

Telaah dokumen KOSP dan RKAS 2025/2026 mencatat HBG tercantum secara eksplisit sebagai strategi PKB berbasis sekolah. Belum ditemukan dokumen kebijakan teknis dari Dinas Pendidikan Kabupaten Tabanan yang mengatur standar minimal pelaksanaan komunitas belajar tingkat SMP. Dari 2 informan kunci pada fokus *Context* (kepala sekolah dan wakasek kurikulum), tidak satu pun menyebut istilah "Tri Parartha" secara spontan sebelum diperkenalkan peneliti, meski keduanya mengaitkan tujuan HBG dengan kepedulian institusional terhadap kesejahteraan profesional guru.

Hasil Komponen *Input*

Tabel 2. Kesiapan Sumber Daya Program HBG

Aspek Input	Kondisi Ditemukan	Sumber Data
Pembiayaan	Dana BOS, tanpa pos khusus HBG	RKAS 2025/2026
Fasilitator	3 orang aktif, tanpa honorarium tambahan	Dokumen SK, wawancara
Sarana	Ruang dan proyektor tersedia; jaringan internet terbatas	Observasi
Perangkat pedoman	Format notulen dan portofolio tersedia	Telaah dokumen

Sumber: data riset dan dokumen SMP Negeri 2 Tabanan

Dari 10 guru yang diwawancarai, 4 guru dengan masa kerja di atas 15 tahun menyatakan HBG sebagai kewajiban administratif PKB, 3 guru dengan masa kerja di bawah 5 tahun menyatakan antusiasme tinggi terhadap forum ini, dan 3 guru dengan masa kerja menengah (5-15 tahun) menunjukkan sikap netral cenderung pragmatis.

Hasil Komponen *Process*

Berdasarkan tabel 3, tingkat kehadiran guru pada sesi HBG periode Oktober 2025-Mei 2026 menunjukkan rata-rata 65 persen dengan variasi antarrumpun mata pelajaran.

Tabel 3. Tingkat Kehadiran Guru pada Sesi HBG per Rumpun Mata Pelajaran

Rumpun Mata Pelajaran	Rata-Rata Kehadiran
MIPA	74%
IPS dan PPKn	68%
Bahasa	61%
Pendidikan Jasmani dan Agama, dan BK	58%
Seni Budaya dan Informatika	52%
Rata-rata keseluruhan	65%

Sumber: data Riset

Dari empat sesi yang diobservasi langsung merupakan subset dari 11 sesi HBG yang terselenggara sepanjang periode penelitian, atau sekitar 36 persen dari populasi sesi terdapat dua sesi dengan fasilitator senior menunjukkan frekuensi berbagi bahan ajar tanpa diminta oleh minimal 6 dari 8-9 peserta yang hadir. Satu sesi bertema administrasi PKB menunjukkan interaksi satu arah, tercatat 1 inisiatif berbagi spontan dari peserta sepanjang sesi berlangsung selama 2 jam. Sesi keempat bertema evaluasi kurikulum menunjukkan pola interaksi menengah, dengan 3 inisiatif berbagi spontan yang didominasi oleh dua hingga tiga guru senior, mengindikasikan partisipasi belum merata pada seluruh peserta.

Telaah dokumen terhadap 11 notulen pertemuan HBG yang masing-masing disusun oleh masing-masing MGMP per kegiatan, mencatat 7 notulen (63,6%) lengkap sesuai format, sedangkan 4 notulen (36,4%) tidak mencantumkan evaluasi tindak lanjut secara memadai. Selain itu, 48 persen guru mengumpulkan portofolio refleksi tepat waktu.

Hasil Komponen *Product*

Tabel 4. Pola Perubahan Skor PKG Guru Peserta HBG (n=39)

Kategori Perubahan	Jumlah Guru	Persentase
Meningkat signifikan ($\geq 0,3$ poin)	14	35,9%
Meningkat moderat (0,1-0,29 poin)	13	33,3%
Relatif stagnan ($\pm 0,09$ poin)	9	23,1%
Menurun	3	7,7%

Sumber: data Riset

Dari 39 dokumen portofolio yang ditelaah, 27 memuat perangkat pembelajaran hasil modifikasi kolaboratif dari sesi HBG. Ketiga guru dengan skor PKG menurun tercatat memiliki tingkat kehadiran HBG di bawah 40 persen pada periode observasi. Dari 10 guru yang diwawancarai, 8 menyatakan peningkatan rasa tanggung jawab profesional setelah mengikuti HBG, sementara 2 menyatakan tidak merasakan perubahan berarti.

Telaah terhadap 30 jurnal refleksi guru yang terkumpul menunjukkan tema dominan berupa kesadaran akan keterbatasan metode mengajar sebelumnya (18 entri) dan komitmen memperbaiki perangkat pembelajaran berdasarkan masukan rekan sejawat (21 entri). Salah satu entri jurnal refleksi mencatat bahwa guru merasa terdorong menyelesaikan revisi RPP karena tidak ingin mengecewakan rekan satu rumpun yang telah berbagi, mengindikasikan mekanisme akuntabilitas horizontal sebagai salah satu jalur perubahan *product*.

Manifestasi Tri Parartha dalam Data

Perilaku Asih teramati pada pola saling membantu tanpa diminta saat sesi berbagi bahan ajar, sementara Punia tercermin dari kesediaan fasilitator bekerja tanpa honorarium tambahan. Bhakti, sebagai nilai dedikasi dan kepatuhan pada kewajiban, termanifestasi secara lebih terbatas: hanya 4 dari 10 guru yang secara eksplisit mengaitkan kehadiran HBG dengan rasa tanggung jawab moral terhadap profesi, sementara mayoritas mengaitkan kepatuhan dengan kewajiban administratif PKB semata.

Tabel 5. Matriks Silang Frekuensi Kode CIPP dengan Tri Parartha

Komponen CIPP	Asih	Punia	Bhakti
Context	3 insiden	2 insiden	5 insiden
Input	4 insiden	9 insiden	6 insiden
Process	14 insiden	7 insiden	8 insiden
Product	6 insiden	4 insiden	4 insiden

Sumber: data Riset

Matriks ini disusun berdasarkan pengodean dua lapis pada seluruh transkrip wawancara, catatan observasi, dan dokumen sebagaimana dijelaskan pada bagian Metode, dan berfungsi sebagai audit trail yang menunjukkan bahwa kode ASH, PUN, dan BHK diterapkan pada keempat komponen CIPP secara empiris. Konsentrasi kode Asih paling tinggi pada *Process* (14 insiden) konsisten dengan temuan kualitatif mengenai perilaku berbagi bahan ajar, sementara kode Bhakti tersebar cukup merata namun dengan frekuensi terendah pada *Product*.

Ringkasan Antarkomponen

Tabel 6. Sintesis Kategori Capaian Program HBG Berdasarkan Model CIPP

Komponen	Kategori Capaian	Indikator Kuantitatif Pendukung	Jenis Data Pendukung Keputusan
Context	Sesuai	Tercantum dalam KOSP/RKAS; 0 dokumen panduan teknis dinas	Telaah dokumen (KOSP, RKAS) dan wawancara kepala sekolah/wakasek: tiga jenis data konsisten

Input	Cukup Memadai	3 fasilitator aktif; 0 pos anggaran khusus	Telaah dokumen SK dan RKAS, wawancara fasilitator, observasi sarana : tiga jenis data konsisten
Process	Kurang Konsisten	Kehadiran 65%; rentang 52-74% antarrumpun	Data kehadiran, observasi partisipatif empat sesi (syarat wajib process), telaah 11 notulen
Product	Bervariasi Positif	69,2% meningkat; 7,7% menurun	Data PKG, portofolio (27 dari 39, syarat minimal dua bukti dokumen), jurnal refleksi, wawancara guru

Sumber: data Riset dan Dokumen SMP N 2 Tabanan

Kategori pada setiap komponen ditetapkan sesuai aturan keputusan pada bagian Metode, yaitu kategori tertinggi mensyaratkan dukungan minimal tiga jenis data konsisten, dengan syarat tambahan komponen *Process* ditopang data observasi partisipatif dan *Product* ditopang minimal dua bukti dokumen konkret.

PEMBAHASAN

Kesesuaian Konteks Program dan Ketiadaan Payung Teknis

Temuan pada komponen *context* menjawab rumusan masalah pertama mengenai relevansi Program HBG terhadap kebutuhan pengembangan profesionalisme guru. Kesesuaian yang kuat antara desain HBG dengan mandat SE Kemendikbudristek Nomor 5684/MDM.B1/HK.04.00/2025 dan dokumen perencanaan sekolah mengonfirmasi bahwa program ini bukan inisiatif tanpa dasar kebijakan, melainkan respons yang terarah terhadap tuntutan regulasi PKB.

Ketidakhadiran panduan teknis dari Dinas Pendidikan Kabupaten Tabanan kemungkinan besar terjadi karena regulasi tingkat nasional dan provinsi umumnya bersifat kerangka umum, sementara operasionalisasi teknis komunitas belajar tingkat sekolah diserahkan penuh pada otonomi satuan pendidikan. Temuan ini sejalan dengan Wardiyah et al. (2023) yang mengevaluasi program Merdeka Belajar menggunakan CIPP dan menemukan pola serupa, yaitu komponen *context* terpenuhi dari sisi kesesuaian dengan kebijakan nasional, namun rentan lemah pada level operasionalisasi lokal karena minimnya turunan teknis dari otoritas daerah. Kondisi ini membuat keberlanjutan desain HBG sangat bergantung pada inisiatif dan komitmen internal kepala sekolah, tanpa jaring pengaman kebijakan dari tingkat kabupaten.

Temuan ini berbeda dari pola yang digambarkan Rahmat & Ambiyar (2025), yang menunjukkan bahwa program pengembangan guru dengan dukungan kebijakan berjenjang cenderung memiliki keberlanjutan lebih tinggi karena adanya mekanisme monitoring eksternal. Perbedaan ini kemungkinan disebabkan oleh karakteristik konteks daerah: penelitian Rahmat dan Ambiyar dilakukan pada wilayah dengan struktur pengawasan dinas yang lebih mapan, sementara konteks Kabupaten Tabanan pada periode penelitian ini belum memiliki instrumen serupa untuk jenjang SMP. Sankaran & Saad (2022) turut menegaskan bahwa evaluasi *context* pada model CIPP idealnya memeriksa keterhubungan kebijakan pada seluruh jenjang pemerintahan, bukan hanya level nasional, sebuah argumen yang relevan menjelaskan kesenjangan yang muncul di Tabanan.

Secara praktis, temuan ini memberi implikasi langsung bagi Dinas Pendidikan Kabupaten Tabanan untuk menyusun panduan teknis minimal bagi komunitas belajar tingkat sekolah. Secara teoretis, temuan ini menambah bukti bahwa evaluasi *context* tidak cukup berhenti pada kesesuaian dengan kebijakan nasional, tetapi juga perlu memeriksa kelengkapan struktur kebijakan pada tingkat pemerintah daerah.

Kecukupan *Input*: Antara Kesiapan Formal dan Kerapuhan Struktural

Data komponen *Input* menjawab rumusan masalah kedua mengenai kecukupan sumber daya pendukung program. Ketersediaan sarana fisik dan format perangkat pedoman menunjukkan HBG memiliki fondasi minimal yang memadai untuk berjalan, namun ketiadaan pos anggaran khusus dan honorarium bagi fasilitator mengungkap kerapuhan struktural yang berpotensi mengancam keberlanjutan jangka panjang. Temuan ini relevan dengan hasil Branli et al. (2025) yang menunjukkan bahwa kelengkapan sarana prasarana berkontribusi signifikan terhadap kinerja guru, sehingga keterbatasan jaringan internet dan ketiadaan anggaran khusus pada kasus HBG berpotensi menjadi faktor penghambat kinerja jangka panjang meski belum tampak dampaknya secara langsung pada periode penelitian ini.

Mekanisme di balik kondisi ini dapat dijelaskan melalui logika ketergantungan pada modal sosial dan sukarela (Punia) para fasilitator. Ketiga fasilitator bersedia menjalankan peran tambahan tanpa insentif finansial, yang pada tahap awal program menjadi kekuatan karena mencerminkan nilai Punia yang kuat. Namun, keberlanjutan yang bertumpu pada kesukarelaan individu tanpa dukungan struktural formal berisiko rentan terhadap kelelahan peran, sebagaimana diperingatkan Kohan et al. (2023) dalam kajian sistematis mengenai program pengembangan fasilitator di bidang pendidikan profesi, yang menemukan bahwa program tanpa dukungan kelembagaan formal cenderung kehilangan fasilitator kunci dalam jangka menengah.

Perbedaan sikap antara guru senior yang memaknai HBG sebagai beban administratif dan guru muda yang menunjukkan antusiasme tinggi turut mengindikasikan bahwa kecukupan *input* bukan hanya soal sumber daya material, tetapi juga soal kesiapan psikologis dan generasional guru. Temuan ini memperkaya diskusi Sherly (2022) mengenai pentingnya konsistensi PKB dengan menunjukkan bahwa konsistensi tersebut turut bergantung pada insentif struktural bagi penggerak program. Sejalan dengan itu, Bagus et al. (2025) menemukan bahwa kepemimpinan partisipatif serta budaya sekolah yang mendukung turut menentukan keberlanjutan motivasi kerja guru dalam program berbasis komunitas, pola yang konsisten dengan bagaimana komitmen kepala sekolah SMP Negeri 2 Tabanan menjadi penopang utama HBG di tengah ketiadaan dukungan anggaran formal.

Implikasi praktisnya, kepala sekolah dan Dinas Pendidikan Kabupaten Tabanan perlu mempertimbangkan skema insentif non-finansial atau finansial minimal bagi fasilitator MGMP internal. Secara teoretis, temuan ini menegaskan bahwa evaluasi *Input* pada model CIPP idealnya turut memeriksa keberlanjutan sumber daya manusia penggerak program, bukan hanya ketersediaannya pada satu titik waktu.

Kolaborasi Antarguru: Bersifat Kondisional, Bukan Otomatis

Variasi tajam kualitas interaksi antarsesi HBG, dari kolaborasi cair pada sesi dengan fasilitator senior hingga interaksi satu arah pada sesi bertema administratif, menjawab pertanyaan penelitian mengenai keterlaksanaan proses program secara aktual. Temuan ini menunjukkan bahwa keberadaan forum komunitas belajar tidak otomatis menghasilkan budaya kolaboratif; kualitas proses sangat bergantung pada desain tema dan gaya fasilitasi tiap sesi. Kesimpulan ini konsisten dengan tinjauan Feng et al. (2024) mengenai *peer-assisted learning* pada pendidikan profesi, yang menegaskan bahwa efektivitas pembelajaran antarsejawat sangat ditentukan oleh struktur dan desain sesi, bukan oleh keberadaan forum semata.

Mekanisme di balik fenomena ini dapat dijelaskan melalui perbedaan orientasi sesi. Sesi bertema berbagi praktik baik memberi ruang bagi guru untuk menampilkan keahlian mereka secara setara, sehingga mendorong resiprositas spontan, pola yang oleh Calandri et al. (2025) dijelaskan melalui konsep kompetensi emosional guru, di mana rasa aman psikologis dalam forum kolegial mendorong keterbukaan berbagi. Sebaliknya, sesi bertema administrasi PKB menempatkan guru dalam posisi penerima informasi satu arah, yang secara struktural

tidak mendorong inisiatif berbagi. Pola menengah pada sesi keempat bertema evaluasi kurikulum turut menegaskan bahwa dominasi partisipasi oleh guru senior tertentu dapat menjadi faktor pembatas tambahan bagi kolaborasi yang setara, sejalan dengan temuan Rusconi & Squillaci (2023) bahwa efek pelatihan kolaboratif terhadap kompetensi guru sangat bergantung pada kualitas desain intervensi, bukan durasi atau frekuensi semata. Beban kerja tambahan guru rumpun Seni Budaya serta Pendidikan Jasmani dan Agama yang kerap terlibat kegiatan ekstrakurikuler lintas jenjang juga menjadi faktor yang membatasi kehadiran fisik mereka.

Temuan ini memperkuat sebagian klaim Kager et al. (2023) mengenai pembelajaran kolaboratif antarguru yang tumbuh secara organik melalui *lesson study*, namun sekaligus mengoreksi generalisasi berlebihan atas klaim tersebut: pola organik itu hanya muncul pada kondisi fasilitasi tertentu. Temuan ini sejalan dengan peringatan Syafaruddin et al. (2023) bahwa *context* dan *input* yang baik tidak menjamin *process* yang optimal. Implikasi praktis dari temuan ini adalah perlunya redesain proporsi tema sesi HBG, dengan mengurangi porsi sesi administratif dan memperbanyak sesi berbagi praktik berbasis kelas nyata. Secara teoretis, temuan ini menegaskan bahwa evaluasi *process* pada model CIPP perlu memilah kualitas interaksi berdasarkan tema sesi.

Heterogenitas Dampak Program: Ketiadaan Hasil yang Seragam

Pola capaian PKG yang menunjukkan 69,2 persen guru mengalami peningkatan sementara 7,7 persen mengalami penurunan menjawab rumusan masalah inti penelitian mengenai dampak Program HBG terhadap profesionalisme guru: proposisi evaluatif awal bahwa program berdampak positif secara umum dapat diterima secara mayoritas, namun tidak dapat digeneralisasi secara mutlak pada seluruh guru peserta. Pola heterogen ini konsisten dengan temuan Alshaikhi et al. (2025) dalam intervensi pengembangan profesional guru bahasa Inggris, yang menemukan bahwa hasil intervensi bervariasi signifikan tergantung pada tingkat keterlibatan aktif peserta, bukan sekadar status kepesertaan formal.

Keterkaitan antara tingkat kehadiran individu dan arah perubahan PKG, di mana ketiga guru dengan skor menurun tercatat berkehadiran di bawah 40 persen, menunjukkan mekanisme yang cukup jelas: dampak program pada level individu tidak lahir dari status kepesertaan semata, melainkan dari intensitas keterlibatan aktual dalam proses. Temuan dari jurnal refleksi turut memperkuat pola ini: guru dengan kehadiran tinggi lebih banyak mencatat komitmen revisi perangkat pembelajaran dibandingkan guru dengan kehadiran rendah. Pola serupa dilaporkan Malusay et al. (2025) dalam program pengembangan TPACK guru STEM, yang menemukan bahwa peningkatan kompetensi paling signifikan terjadi pada guru dengan tingkat partisipasi aktif tinggi dalam sesi kolaboratif.

Temuan ini memperkuat peringatan Trisdayanti et al. (2025) bahwa dimensi *product* kerap luput dari kajian mendalam dalam evaluasi CIPP, sekaligus menjawab kekosongan yang diidentifikasi Saragih & Hardiman (2025) yang mengevaluasi program pengembangan mingguan guru tanpa menautkan hasil pada data kinerja formal seperti PKG. Berbeda dengan asumsi umum dalam sejumlah evaluasi program sekolah yang menyimpulkan keberhasilan program secara keseluruhan tanpa memeriksa variasi individual, penelitian ini justru mengungkap keterbagian hasil yang tidak seragam, sejalan dengan argumen Fonna et al. (2024) dalam evaluasi literasi dan numerasi peserta PPG bahwa hasil program pengembangan profesional guru sebaiknya selalu dianalisis pada level individual untuk menghindari generalisasi yang menyesatkan.

Implikasi praktisnya, kepala sekolah perlu merancang mekanisme intervensi khusus bagi guru dengan tingkat kehadiran rendah. Secara teoretis, temuan ini memperkuat bukti bahwa komponen *product* dalam model CIPP perlu dianalisis pada tingkat individual, bukan hanya dinilai secara akumulatif.

Manifestasi Tri Parartha: Asih dan Punia Kuat, Bhakti Belum Merata

Temuan mengenai terintegrasinya nilai Asih dan Punia dalam praktik keseharian guru, sebagaimana tercermin dari perilaku berbagi tanpa diminta dan kesediaan bekerja sukarela tanpa insentif, berhasil menjawab sebagian kesenjangan konseptual-kultural yang diangkat dalam penelitian ini. Kondisi ini kemungkinan terjadi karena nilai-nilai lokal seperti Asih dan Punia telah tertanam secara tidak langsung dalam budaya kerja guru Bali melalui proses sosialisasi yang berlangsung lama, sejalan dengan temuan Pradhana et al. (2022) yang menunjukkan bahwa nilai Tri Parartha dapat termanifestasi secara alami dalam lingkungan kerja berbasis spiritual tanpa perlu label formal, bahkan pada konteks organisasi non-pendidikan seperti UMKM.

Manifestasi Bhakti justru menunjukkan pola berbeda dan lebih kompleks. Matriks silang pada tabel 5 menunjukkan frekuensi kode Bhakti relatif merata pada *Context*, *Input*, dan *Process*, namun paling rendah pada *Product*. Hanya 4 dari 10 guru yang mengaitkan kehadiran HBG dengan rasa tanggung jawab moral terhadap profesi, sementara mayoritas memaknainya sebagai kewajiban administratif. Penjelasan atas pola ini dapat ditelusuri dari Atmadja et al. (2025) yang mengkaji wacana Tri Hita Karana pada masyarakat Bali kontemporer dan menemukan bahwa nilai-nilai kearifan lokal cenderung mengalami pergeseran makna dari orientasi spiritual-hierarkis menjadi orientasi fungsional-administratif ketika diadopsi ke dalam institusi modern seperti sekolah, sebuah fenomena yang disebut sebagai kondisi “postgenerik”.

Perbedaan pola manifestasi ini juga sejalan dengan pandangan Rahayu (2025) mengenai pendidikan agama Hindu, yang menegaskan bahwa Bhakti secara tradisional lebih dekat dengan konteks relasi vertikal dibandingkan relasi horizontal antarsesama. Hal ini menjelaskan mengapa Bhakti kurang termanifestasi pada *Product* yang justru merupakan ranah relasi horizontal antarguru dalam HBG, berbeda dengan Asih dan Punia yang secara konseptual lebih relevan pada interaksi kesejawatan. Temuan ini memperkuat klaim C. I. R. S. Dewi et al. (2025) dan Wiartini & Wiranata (2025) bahwa Tri Parartha dapat dioperasionalkan sebagai lensa nilai dalam praktik pendidikan, namun sekaligus menunjukkan, sejalan dengan catatan Suwindia & Wati (2022) mengenai kompleksitas internalisasi nilai kearifan lokal Hindu, bahwa ketiga nilai tersebut tidak termanifestasi secara seragam pada setiap jenis relasi sosial.

Implikasi teoretis dari temuan ini adalah perlunya kehati-hatian dalam mengasumsikan Tri Parartha sebagai satu kesatuan nilai yang termanifestasi merata. Implikasi praktisnya, sekolah dapat merancang modul pengenalan Tri Parartha secara eksplisit dalam sesi HBG, dengan penekanan khusus pada makna Bhakti dalam konteks relasi profesional antarsejawat.

Sintesis Keterkaitan Antarkomponen CIPP

Tabel 6 menunjukkan bahwa kategori *Context* yang “Sesuai” dan *Input* yang “Cukup Memadai” tidak serta-merta menghasilkan *Process* yang optimal, dan pada gilirannya turut membatasi capaian *Product* secara menyeluruh. Rangkaian keterkaitan ini dapat dijelaskan melalui alur kausal kontekstual: ketiadaan pos anggaran khusus dan honorarium pada komponen *Input* membuat keberlanjutan fasilitasi bergantung penuh pada kesukarelaan tiga fasilitator, yang pada gilirannya membatasi kapasitas mereka merancang variasi tema sesi secara intensif.

Keterbatasan pada desain tematik ini sebagian menjelaskan mengapa *Process* menunjukkan variasi kualitas interaksi yang tajam antarsesi, dengan rata-rata kehadiran yang hanya mencapai 65 persen. Ketimpangan proses ini kemudian bermuara pada heterogenitas *Product*: guru dengan kehadiran rendah pada *Process* secara konsisten menunjukkan penurunan skor PKG, sementara guru dengan partisipasi aktif menunjukkan peningkatan skor yang lebih signifikan.

Pola keterkaitan berantai semacam ini konsisten dengan pendekatan Zhao et al. (2025) yang membangun sistem evaluasi CIPP berbasis *Analytic Hierarchy Process* dan metode

entropy weight, dan menemukan bahwa bobot pengaruh antarkomponen CIPP tidak setara, komponen *Input* dan *Process* secara empiris memiliki daya ungkit lebih besar terhadap *Product* dibandingkan *Context* semata. Yoshany et al. (2025) dalam evaluasi CIPP komprehensif terhadap program internsip medis juga menemukan pola rantai sebab-akibat serupa, di mana kelemahan pada *input* sumber daya secara konsisten menjalar menjadi kelemahan pada proses dan akhirnya berdampak pada capaian kompetensi klinis. Temuan ini juga sejalan dengan penegasan Ekayana & Ratnaya (2022) serta Suryadin et al. (2022) bahwa keempat komponen CIPP perlu dibaca secara terhubung.

Implikasi praktisnya, intervensi perbaikan program idealnya dimulai dari akar struktural pada *Input*, karena perbaikan pada titik ini berpotensi memperbaiki kualitas *Process* secara sistemik, yang pada gilirannya dapat memperbaiki pemerataan hasil pada *Product*. Secara teoretis, temuan ini menegaskan bahwa evaluasi CIPP yang komprehensif perlu secara eksplisit memetakan rantai keterkaitan antarkomponen, bukan hanya melaporkan kategori capaian masing-masing komponen secara terpisah.

Keterbatasan Penelitian dan Arah Penelitian Selanjutnya

Penelitian ini memiliki empat keterbatasan utama. Pertama, data PKG hanya dapat ditelusuri untuk 39 dari 45 guru ASN akibat perbedaan status kepegawaian antara tahun 2025 dan 2026, sehingga generalisasi terhadap keseluruhan populasi guru perlu dilakukan secara hati-hati. Kedua, observasi partisipatif terbatas pada empat dari 11 sesi HBG yang terselenggara (sekitar 36 persen), berpotensi belum menangkap variasi penuh dinamika program sepanjang dua semester pelaksanaan.

Ketiga, penilaian terhadap manifestasi nilai Tri Parartha tetap bergantung pada interpretasi peneliti terhadap perilaku yang teramati, meski telah divalidasi melalui triangulasi dan *member check* pada forum FGD, mengikuti kriteria kredibilitas kualitatif yang diuraikan Agung & Antara (2025) serta Widoyoko (2025). Keempat, dan secara khusus terkait temuan nilai Bhakti, penelitian ini belum menggunakan instrumen wawancara yang secara spesifik dirancang untuk menggali makna Bhakti pada konteks relasi profesional horizontal, sehingga frekuensi kode Bhakti yang relatif rendah pada *Product* berpotensi merefleksikan keterbatasan instrumen, bukan semata-mata ketiadaan manifestasi nilai tersebut di lapangan. Implikasinya, klaim mengenai lemahnya manifestasi Bhakti pada level *product* perlu dibaca sebagai temuan awal yang memerlukan konfirmasi lebih lanjut.

Penelitian selanjutnya disarankan menggunakan desain longitudinal untuk melacak konsistensi capaian PKG lebih dari satu siklus penilaian, memperluas cakupan observasi terhadap seluruh 11 sesi HBG, serta mengembangkan instrumen wawancara khusus yang menggali makna Bhakti dalam relasi profesional antarsejawat, sebagaimana disarankan pendekatan pendidikan nilai Hindu oleh Rahayu (2025). Penelitian lanjutan juga dapat menguji secara kuantitatif hubungan antara intensitas kehadiran dan besaran perubahan skor PKG menggunakan pendekatan pembobotan antarkomponen sebagaimana dicontohkan Zhao et al. (2025), untuk memperkuat argumen mekanistik yang dibangun secara kualitatif dalam penelitian ini.

KESIMPULAN

Penelitian ini mengevaluasi Program Hari Belajar Guru (HBG) berorientasi Tri Parartha di SMP Negeri 2 Tabanan menggunakan model CIPP, dan temuan yang diperoleh menjawab kelima rumusan masalah yang diajukan secara berurutan. Pada komponen *context*, Program HBG terbukti sesuai dengan kebutuhan pengembangan profesionalisme guru karena tercantum eksplisit dalam KOSP dan RKAS sekolah serta sejalan dengan mandat regulasi PKB tingkat nasional, meski belum ditopang panduan teknis dari Dinas Pendidikan Kabupaten Tabanan yang mengatur standar pelaksanaan komunitas belajar tingkat SMP secara spesifik. Kondisi ini

menunjukkan bahwa kesesuaian konteks pada level kebijakan sekolah tidak serta-merta diikuti oleh kelengkapan struktur kebijakan pada level pemerintah daerah, sehingga keberlanjutan desain program masih bergantung pada inisiatif internal kepala sekolah.

Pada komponen *input*, sumber daya pendukung program tergolong cukup memadai dari sisi ketersediaan sarana fisik dan perangkat pedoman, namun menunjukkan kerapuhan struktural karena tidak adanya pos anggaran khusus maupun honorarium bagi fasilitator MGMP internal. Keberlangsungan fasilitasi program pada dasarnya bertumpu pada kesukarelaan tiga fasilitator aktif, sebuah kondisi yang mencerminkan kekuatan nilai Punia namun sekaligus menyimpan risiko jangka panjang terhadap keberlanjutan peran fasilitasi tersebut.

Pada komponen *process*, keterlaksanaan implementasi HBG terbukti kurang konsisten, tercermin dari rata-rata kehadiran guru sebesar 65 persen dengan variasi signifikan antarrumpun mata pelajaran, serta kualitas interaksi kolaboratif yang sangat bergantung pada desain tematik dan gaya fasilitasi tiap sesi. Sesi bertema berbagi praktik baik menghasilkan resiprositas spontan yang tinggi, sementara sesi bertema administratif cenderung menghasilkan interaksi satu arah, yang menunjukkan bahwa keberadaan forum komunitas belajar tidak secara otomatis menumbuhkan budaya kolaboratif.

Pada komponen *product*, hasil program terhadap pengembangan profesionalisme guru menunjukkan pola yang bervariasi positif, dengan mayoritas guru (69,2 persen) mengalami peningkatan skor PKG, sementara sebagian kecil (7,7 persen) mengalami penurunan yang berkaitan erat dengan rendahnya intensitas kehadiran pada sesi HBG. Temuan ini menegaskan bahwa dampak program terhadap profesionalisme guru bersifat individual dan bergantung pada keterlibatan aktual, bukan pada status kepesertaan semata, sehingga tidak dapat digeneralisasi secara seragam pada seluruh guru peserta.

Terkait keputusan evaluatif dan rekomendasi pengembangan berdasarkan keterkaitan antarkomponen, penelitian ini menunjukkan bahwa kategori *context* yang sesuai dan *input* yang cukup memadai tidak serta-merta menghasilkan *process* yang optimal, dan pada gilirannya turut membatasi pemerataan capaian pada *product*. Rantai keterkaitan ini mengindikasikan bahwa perbaikan program sebaiknya dimulai dari penguatan struktural pada komponen *input*, khususnya penyediaan insentif bagi fasilitator, karena perbaikan pada titik ini berpotensi memperbaiki kualitas *process* secara sistemik dan pada akhirnya mendorong pemerataan hasil pada *product*. Selain itu, nilai Tri Parartha terbukti dapat dioperasionalkan sebagai lensa evaluasi program pengembangan guru, dengan catatan bahwa manifestasi Asih dan Punia tampak lebih menonjol pada relasi horizontal antarguru dibandingkan Bhakti yang masih dominan bermakna kepatuhan administratif, sehingga operasionalisasi ketiga nilai tersebut perlu diperlakukan secara berbeda sesuai karakteristik relasi sosial yang mendasarinya.

Secara keseluruhan, evaluasi terhadap Program HBG berorientasi Tri Parartha di SMP Negeri 2 Tabanan menegaskan bahwa keberhasilan program pengembangan profesionalisme guru berbasis komunitas belajar sekolah tidak dapat dinilai dari kesesuaian kebijakan semata, melainkan memerlukan pemetaan menyeluruh atas keterkaitan *context*, *input*, *process*, dan *product* secara berjenjang, sekaligus mempertimbangkan bagaimana nilai kearifan lokal termanifestasi secara berbeda pada tiap komponen tersebut.

Dari sisi kontribusi metodologis bagi bidang evaluasi program dan sains terapan secara umum, penelitian ini memperkenalkan penggunaan matriks silang frekuensi kode sebagai instrumen *audit trail* yang memperkuat transparansi proses coding kualitatif, sebuah pendekatan yang dapat diadaptasi pada evaluasi program berbasis model CIPP di bidang lain, termasuk pelatihan teknis dan pengembangan kompetensi di lingkungan industri, karena kerangka ini memungkinkan penelusuran jejak bukti empiris secara sistematis daripada hanya mengandalkan narasi interpretatif semata. Penelitian ini juga menunjukkan penerapan teknik *quantitizing* pada data kualitatif sebagai cara memperkuat keterbacaan dan verifikasi keputusan

evaluatif tanpa mengubah sifat dasar penelitian sebagai kualitatif-evaluatif, sebuah praktik yang relevan diterapkan pada riset evaluasi program berbasis studi kasus di berbagai bidang keilmuan yang membutuhkan keseimbangan antara kedalaman kontekstual dan akuntabilitas data.

REFERENSI

- Adi, L. P. M. R., Divayana, D. G. H., & Agung, A. A. G. (2024). View of Penerapan Model Evaluasi CIPP dalam meningkatkan Efektivitas Program Supervisi Akademik.pdf. *Jurnal Manajemen Pendidikan Dan Ilmu Sosial*, 6(1).
- Agung, A. A. G., & Antara, I. G. W. S. (2025). *Metode Penelitian Pendidikan:Teori, Metode, dan Aplikasinya* (Cetakan Pe). Deepublish.
- Agung, A. A. G., Sudiartha, I. G. P., & Donder, I. K. (2020). *Manajemen Sekolah Berbasis Kearifan Lokal Budaya Bali*. Paramita.
- Alshaikhi, T., Ahmad, M., & Khasawneh, S. (2025). *Enhancing Teacher Competence in Differentiated Instruction for English Language Learners with Disabilities : A Professional Development Intervention*. 15(1), 101–115. <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n1p101>
- Anggreni, P. (2023). *Sertifikasi Dosen , Motivasi Kerja dan Korelasinya dengan Kinerja Dosen*. 6, 176–185.
- Arifin, S., Sutarna, Aryani, S. A., Prayitno, H. J., & Waston. (2023). Improving The Professional Teacher Competence Through Clinical Supervision Based on Multicultural Values in Pesantren. *Jurnal Pendidikan Islam*, 6(3), 386–402.
- Atmadja, N. B., Putu, L., & Ariyani, S. (2025). *Nengah Bawa Atmadja, Luh Putu Sri Ariyani* <https://ejournal.iahntp.ac.id/index.php/bawiaayah> p-ISSN 2089-6573 e-ISSN 2614-1744. 15(1).
- Aulia, F., Widiana, I. W., & Ratnaya, I. G. (2023). Analisis CIPP dalam kompetensi guru BK di Lombok Tengah. *Jurnal Konseling Pendidikan*, 7(1). https://www.researchgate.net/publication/381453749_ANALISIS_CIPP_DALAM_KOMPETENSI_GURU_BK_DI_LOMBOK_TENGAH
- Aybek, B. (2025). *Sustainable and Inclusive Education Reform in Türkiye : A Cipp Evaluation of the Primary Turkish Language Curriculum* †. 1–31.
- Babadi, F., Esfandiari, M., & Cheraghi, M. (2024). *Evaluating the dentistry program in Iran using the context , input , process , and product (CIPP) model : a comprehensive analysis*. July, 1–6. <https://doi.org/10.3389/fmed.2024.1394395>
- Bagus, I., Segarayoga, N., Agung, A., Agung, G., Luh, N., & Erni, G. (2025). *Peran Kepemimpinan Situasional , Motivasi Kerja , Budaya Sekolah dan Moral Kerja dalam Meningkatkan Kinerja Guru*. 9(3), 405–411.
- Basilotta, V., Pablos, G., Matarranz, M., Alberto, L., Aranda, C., & Otto, A. (2022). *Teachers ' digital competencies in higher education : a systematic literature review*.
- Branli, N. H., Luh, N., Erni, G., & Werang, B. R. (2025). *Pengaruh Kepemimpinan Delegatif , Disiplin Kerja , Kelengkapan Sarana Prasarana , dan Kepuasan Kerja Terhadap Kinerja Guru di SMK Negeri 1 Tegallalang*. 8, 3179–3192.
- Calandri, E., Mastrokourou, S., Marchisio, C., Monchietto, A., & Graziano, F. (2025). *Teacher Emotional Competence for Inclusive Education : A Systematic Review*. 1–18.
- Dewi, C. I. R. S., Triyuwono, I., Hariadi, B., & Roekhudin. (2025). Local Wisdom in Corporate Social Responsibility: Tri Parartha-Based Practices at the Village Credit Institution of Gelgel Customary Village, East Bali. *Jurnal Kajian Bali*, 15(02), 742–769.
- Dewi, K. S., & Sucita, D. N. (2022). *MODEL PEMBELAJARAN TRI PARARTHA DIPADUKAN DENGAN MIND MAPPING UNTUK MENINGKATKAN AKTIVITAS DAN PRESTASI SISWA KELAS X TKJ SMK TI BALI GLOBAL SINGARAJA TAHUN*.

- 5(1), 30–34.
- Ekayana, A. A. G., & Ratnaya, I. G. (2022). *Evaluasi Kurikulum Program Sarjana Sistem Komputer Menggunakan Model CIPP Stufflebeam*. 6(3), 366–376.
- Feng, H., Luo, Z., Wu, Z., & Li, X. (2024). Effectiveness of Peer - Assisted Learning in health professional education : a scoping review of systematic reviews. *BMC Medical Education*. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06434-7>
- Fonna, M., Unaida, R., & Sakdiah, H. (2024). *Evaluation of Teachers ' Literacy and Numeracy Skills : A Case Study on Certain Teachers ' PPG Participants*. 4.
- Jiwanta, D. G. A. S., Suma, I. M., & Wati, N. W. S. (2023). *PENERAPAN METODE SOSIODRAMA UNTUK MENINGKATKAN HASIL BELAJAR PENDIDIKAN AGAMA HINDU DAN BUDI PEKERTI PESERTA DIDIK MATERI TRI PARARATHA KELAS III SD NEGERI 1 DARMA AGUNG*. 9–13.
- Kager, K., Paul, J., & Vock, M. (2023). International Journal of Educational Research Open A conceptual model for teachers ' continuous professional development through lesson study : Capturing inputs , processes , and outcomes ☆. *International Journal of Educational Research Open*, 5(July), 100272. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100272>
- Kohan, M., Changiz, T., & Yamani, N. (2023). A systematic review of faculty development programs based on the Harden teacher ' s role framework model. *BMC Medical Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04863-4>
- Lisnasari, S. F., Azizah, N. N., Nurfadhillah, S., Marewa, J. B., Astuti, I. A. D., Sudirman, Rezeki, U. S., Tarigan, J. E., Anggraini, N., Mayanty, S., Ariyana, Udin, I. T., & Sukmawati, R. (2023). *Pengembangan Profesi Guru*. Media Sains Indonesia.
- Malusay, J. T., Cortes, S. T., Ontolan, J. M., Tess P. Englis3, G. M. P., & Dizon, R. L. (2025). Strengthening STEM education through a professional development program on enhancing teachers ' TPACK in selected calculus topics. *Frontiers in Education*, 9(1487350). <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1487350>.
- Moreira, M. A., Arcas, B. R., Sánchez, T. G., García, R. B., & Melero, M. J. R. (2023). *Teachers ' pedagogical competences in higher education : A systematic literature review* (Vol. 20, Issue 1).
- Muhamad, B. S., Tiasari, A. J., Makki, N. K., Indriyani, P., & Nurbaeti, N. (2022). *Buku Panduan Praktik Pembelajaran Literasi Kelas Awal untuk Guru*. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Permendiknas No. 16 Tahun 2007 (2007).
- Pradhana, I. P. D., Parasari, N. S. M., Maheswari, A. A. I. A., & Widyaskara, I. P. K. (2022). ANALISIS TRI PARARATHA DALAM MENGEMBANGKAN LINGKUNGAN KERJA BERBASIS SPIRITUAL (STUDI KASUS DI UMKM JKS STONE DAN KOPI 3). *JURNAL DARMA AGUNG*, Vol. 30, N.
- Rahayu, E. K. (2025). BHAKTI DIGITAL: TRANSFORMASI KOMUNIKASI SPIRITUAL DAN RITUAL HINDU DI PLATFORM ONLINE. *Jurnal Fisalfat Agama Hindu*, 16(1), 13–23.
- Rahmat, Z., & Ambiyar. (2025). Model Evaluasi CIPP dalam Program Sekolah : Systematic Literature Review. *JKIP : Jurnal Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(4), 911–919.
- Rehman, N., Huang, X., Mahmood, A., Zafeer, H. M. I., & Mohammad, N. K. (2025). Emerging trends and effective strategies in STEM teacher professional development : A systematic review. *HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES COMMUNICATIONS*, 1–23. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04272-y>
- Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). *education sciences Effects of a Universal Design for Learning (UDL) Training Course on the Development Teachers ' Competences : A Systematic Review*.

- Sankaran, S., & Saad, N. (2022). *Evaluating the Bachelor of Education Program Based on the Context , Input , Process , and Product Model*. 7(June), 1–8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.924374>
- Saragih, R., & Hardiman, F. B. (2025). Studi Evaluasi Program Weekly Profesional Development Guru Menggunakan Model Context, Input, Process, Product (CIPP) di TK-SD XYZ Manado. *Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 8(8), 9479–9487.
- SE Kemendikbudristek No. 5684/MDM.B1/HK.04.00/2025, Pub. L. No. 5684/MDM.B1/HK.04.00/2025 (2025).
- Sedana, I. M. (2021). Determinasi Kepemimpinan Berlandaskan Nilai-Nilai Tri Hita Karana Terhadap Kinerja Guru Di Kecamatan Buleleng. *JURNAL AGAMA DAN BUDAYA*, 2(2), 69–80.
- Sherly. (2022). *Model Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan Guru Melalui Manajemen Pelatihan Berbasis Kompetensi Untuk Meningkatkan Mutu Pendidikan SMP Kota Pematangsiantar* [PROGRAM PASCASARJANA UNIVERSITAS NEGERI MEDAN MEDAN]. <https://digilib.unimed.ac.id/id/eprint/47116/>
- Sigiyono. (2023). *Metode Penelitian Evaluasi* (Cetakan ke). Alfabeta.
- Stufflebeam, D. L. (2003). *THE CIPP MODEL FOR EVALUATION*. Western Michigan University.
- Sudana, I. M., Yudana, I. M., & Redan, B. (2025). *Evaluation of the E-Report System at State Junior High School in Sidemen District , Karangasem Regency*. 6(1), 970–992.
- Sugiyono. (2023). *Metode Penelitian Evaluasi* (Cetakan ke). Alfabeta.
- Suryadin, A., Sari, W. P., & Nurfitriani. (2022). *Evaluasi Program Model CIPP (context, Input, process, and Product) Antara Teori dan praktiknya*. Samudra Biru.
- Suwindia, I. G., & Wati, N. N. K. (2022). *NILAI-NILAI KEARIFAN LOKAL DALAM PENDIDIKAN HINDU* (S. A. M. A. Dr. I Nyoman Miarta (ed.)). JAYAPANGUS PRESS.
- Syafaruddin, Nasution, I., & Sari, N. (2023). Evaluasi model CIPP pada program peningkatan mutu guru di MAN 2 Langkat Sumatera Utara. *Jurnal Penelitian Dan Pengembangan Pendidikan*, 10(1), 298–307. <file:///C:/Users/smpn2tabanan/Downloads/adminojs,+30.+Syafarudin.pdf>
- Trisdayanti, N. P. E., Werang, B. R., & Dantes, K. R. (2025). *Evaluating the effectiveness of a character education program in a junior high school : a CIPP model approach*. 11(2), 86–96.
- Utomo, A. M., Yudana, I. M., & Divayana, D. G. H. (2023). *JURNAL ADMINISTRASI PENDIDIKAN INDONESIA EVALUASI PROGRAM PEMBINAAN KOMPETENSI GURU*. 14(1), 133–143.
- UU Nomor 14 Tahun 2005 Tentang Guru Dan Dosen, Pub. L. No. NOMOR 14 TAHUN 2005 (2005).
- Vries, J. A. De, Dimosthenous, A., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2022). Studies in Educational Evaluation The impact on student achievement of an assessment for learning teacher professional development program. *Studies in Educational Evaluation*, 74(April), 101184. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101184>
- Wardiyah, J., Budianti, Y., Al, M., & Akhmad, F. (2023). *Merdeka Belajar Activity Unit at Madrasah Aliyah : Program Evaluation Study Using CIPP Method*. 6(1), 119–138.
- Wartini, I., & Wiranata, A. (2025). Pedagogical Practices of Hindu Religious Education Based on Tri Parartha to Strengthen Students' Character in the Era of Globalisation. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 204–213.
- Widoyoko, E. P. (2025). *Teknik Penyusunan Instrumen Penelitian* (1 (ed.)). Pustaka Pelajar.
- Yhani, P. C. C. (2017). Manajemen Sekolah Berbasis Nilai-Nilai Kearifan Lokal Tri Hita Karana Terhadap Kinerja Guru. *Jurnal Agama Dan Budaya*, 1(2).

- Yoshany, N., Saeed, S., Mahmoodabad, M., & Moradi, L. (2025). *Beyond traditional training : a comprehensive CIPP evaluation of medical internships : assessing program design , implementation , and clinical competency outcomes.*
- Zhao, T., Yu, L., Jiang, X., Yang, S., Zhang, X., Zhang, M., & Zhang, Y. (2025). Construction of a public health practice teaching quality evaluation system based on the CIPP model using the Analytic Hierarchy Process (AHP) and entropy weight method. *BMC Medical Education*. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06943-z>