

Keterkaitan Pengembangan Kompetensi dan Penilaian Kinerja Pendidik dan Tenaga Kependidikan

Mutmainnah

Manajemen Pendidikan Islam, Tarbiyah dan Ilmu Keguruan, Universitas
Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya
e-mail: mutmainnnahh.00@gmail.com

Mardiyah*

Manajemen Pendidikan Islam, Tarbiyah dan Ilmu Keguruan, Universitas
Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya
e-mail: ummi.mardiyah@gmail.com

*Penulis Korespondensi: ummi.mardiyah@gmail.com

Fariha Salsabila

Manajemen Pendidikan Islam, Tarbiyah dan Ilmu Keguruan, Universitas
Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya
e-mail: farihasalsabila028@gmail.com

Laili Nur Mufarroha

Manajemen Pendidikan Islam, Tarbiyah dan Ilmu Keguruan, Universitas
Islam Negeri Sunan Ampel Surabaya
e-mail: mufarrohalailii@gmail.com

ABSTRACT

The management of educators and education personnel is a key determinant of education quality, yet competency development and performance appraisal, two human resource management functions that should reinforce one another, are often managed as separate processes. This study aims to explain the concept of performance-based human resource management in education, analyze the development of competency and performance appraisal of educators and education personnel along with their relationship, and formulate a conceptual model integrating both components. This study employs a library research method with a descriptive-analytical qualitative approach, drawing on legislation, national

and international journal articles, and academic books, analyzed through thematic content analysis and narrative synthesis. The findings show that, in most of the literature reviewed, competency development and performance appraisal are reported as parallel processes without explicit linkage; appraisal results rarely serve as a direct basis for planning development programs. This study identifies three factors that determine the success of this linkage: the quality of task-oriented feedback, the orientation of the appraisal system toward development rather than control alone, and the quality of the relationship between staff and institutional leaders. Based on this synthesis, the study proposes a seven-stage conceptual model linking competency development, performance appraisal, feedback, and education quality as a continuous cycle. This study acknowledges its limitations as a conceptual synthesis and recommends further empirical testing, particularly regarding education personnel, who remain underrepresented in the literature.

Keywords: educational human resource management, competency development, performance appraisal, educators and education personnel, education quality

ABSTRAK

Pengelolaan pendidik dan tenaga kependidikan (PTK) merupakan penentu utama mutu pendidikan, namun pengembangan kompetensi dan penilaian kinerja, dua fungsi manajemen sumber daya manusia yang seharusnya saling menopang, sering dikelola sebagai proses yang terpisah. Kajian ini bertujuan menjelaskan konsep manajemen sumber daya manusia pendidikan berbasis kinerja, menganalisis pengembangan kompetensi dan penilaian kinerja PTK beserta keterkaitan keduanya, serta merumuskan model konseptual integrasi kedua komponen tersebut. Kajian ini merupakan penelitian kepustakaan (library research) dengan pendekatan kualitatif deskriptif-analitis, bersumber pada peraturan perundang-undangan, artikel jurnal nasional dan internasional, serta buku akademik, yang dianalisis melalui analisis isi tematik dan sintesis naratif. Hasil kajian menunjukkan bahwa pengembangan kompetensi dan penilaian kinerja PTK, pada sebagian besar literatur yang ditelaah, dilaporkan berjalan paralel tanpa penautan eksplisit; hasil penilaian kinerja jarang terbukti menjadi dasar langsung perencanaan program pengembangan. Kajian ini mengidentifikasi tiga faktor yang menentukan keberhasilan keterkaitan tersebut, yaitu kualitas umpan balik yang berorientasi tugas, orientasi sistem penilaian ke arah pengembangan dan bukan semata kontrol, serta kualitas relasi antara PTK dan pemimpin lembaga. Berdasarkan sintesis ini, kajian mengajukan model konseptual tujuh tahap

yang menghubungkan pengembangan kompetensi, penilaian kinerja, umpan balik, dan mutu pendidikan sebagai satu siklus berkelanjutan. Kajian ini menegaskan keterbatasannya sebagai sintesis konseptual dan menyarankan pengujian empiris lebih lanjut, khususnya pada tenaga kependidikan yang masih kurang terwakili dalam literatur.

Kata Kunci: manajemen sumber daya manusia pendidikan, pengembangan kompetensi, penilaian kinerja, pendidik dan tenaga kependidikan, mutu pendidikan

PENDAHULUAN

Sistem pendidikan nasional menuntut mekanisme pengelolaan pendidik dan tenaga kependidikan (PTK) yang searah dengan pencapaian tujuan pendidikan. Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional Pasal 39 menempatkan pendidik sebagai tenaga profesional yang merencanakan dan melaksanakan pembelajaran, menilai hasil belajar, membimbing, serta meneliti, sementara tenaga kependidikan bertugas menjalankan administrasi, pengelolaan, pengembangan, pengawasan, dan pelayanan teknis. Pembagian tugas ini menunjukkan bahwa mutu pendidikan tidak semata bergantung pada pendidik, tetapi juga pada tenaga kependidikan yang menopang berjalannya proses pendidikan. Namun, bagaimana kedua kelompok ini dikelola secara terpadu melalui pengembangan kompetensi dan penilaian kinerja belum banyak dijelaskan secara eksplisit, dan hal inilah yang melatarbelakangi kajian ini.

Sebagai sumber daya manusia utama lembaga pendidikan, PTK memerlukan pengelolaan yang sistematis. Manajemen sumber daya manusia dalam konteks ini mencakup perencanaan, pengorganisasian, pengarahan, dan pengawasan atas pengadaan, pengembangan, kompensasi, dan pemeliharaan tenaga kerja untuk mencapai tujuan individu maupun organisasi (Handoko, 2012; Hasibuan, 2012). Dua fungsi di antaranya, pengembangan kompetensi dan penilaian kinerja, secara konseptual saling terkait erat. Kompetensi profesional guru, misalnya, berkaitan dengan penguasaan struktur keilmuan mata pelajaran yang diampu secara luas dan mendalam sehingga guru dapat membimbing siswa menguasai pengetahuan dan keterampilan secara optimal (Payong, 2011, sebagaimana dikutip dalam Sintasari, 2024). Kompetensi semacam ini tidak dibangun sekali jadi, melainkan berkembang melalui siklus pengembangan yang berkelanjutan, dan penilaian kinerja idealnya menjadi salah satu titik masuk untuk mengidentifikasi kebutuhan pengembangan tersebut.

Dalam praktik, kedua fungsi ini kerap dikelola secara terpisah. Penilaian kinerja guru dimaksudkan bukan hanya untuk mengukur

pencapaian, tetapi juga sebagai dasar kebijakan karier, indikator tingkat kompetensi, dan pendorong profesionalisme (Rosidah dkk., 2023). Namun pelaksanaannya menghadapi kendala yang bersifat teknis maupun kultural, di antaranya standar yang tidak konsisten, bias penilai berupa halo effect, kecenderungan menilai terlalu longgar atau terlalu ketat, serta budaya ewuh pakewuh yang membuat penilai enggan bersikap objektif terhadap kolega senior (Rosidah dkk., 2023). Pada sisi lain, penelitian pada beberapa lembaga menunjukkan bahwa kebutuhan pengembangan kompetensi lebih sering diidentifikasi melalui supervisi rutin dan rapat kerja, sementara hasil penilaian kinerja belum secara eksplisit menjadi rujukan penyusunan program pelatihan (Sintasari, 2024). Pola yang mirip juga tampak pada studi manajemen sumber daya manusia di sekolah dasar Islam, yang melaporkan siklus dari analisis kebutuhan hingga tindak lanjut evaluasi, tetapi menempatkan pengawasan terutama pada kepatuhan dan kehadiran, bukan pada pengembangan kompetensi sebagai hasil dari evaluasi kinerja (Ansori, 2024).

Persoalan keterkaitan ini tidak berhenti pada konteks Indonesia. Kajian pada guru sekolah menengah negeri di Norwegia menemukan bahwa ketidakpuasan terhadap sistem penilaian kinerja dan pendekatan manajemen sumber daya manusia yang berorientasi kontrol berhubungan dengan terbatasnya ruang bersuara guru, dan hubungan ini sebagian dijumpai oleh kualitas relasi antara guru dan atasan (Dahle, 2022). Temuan ini sejalan dengan hasil klasik bahwa intervensi umpan balik tidak selalu meningkatkan kinerja; sepertiga lebih dari intervensi yang dikaji justru menurunkannya (Kluger & DeNisi, 1996). Dengan kata lain, keterkaitan antara penilaian kinerja dan pengembangan kompetensi bersifat bersyarat, bergantung pada bagaimana umpan balik disampaikan dan diterima, bukan hubungan yang otomatis positif.

Tinjauan atas sejumlah kajian terdahulu memperlihatkan kecenderungan tertentu. Pertama, pengembangan kompetensi dan penilaian kinerja umumnya dibahas sebagai topik yang berdiri sendiri, sehingga mekanisme keterkaitan serta peran umpan balik di antara keduanya jarang diuraikan secara eksplisit (Astagini dkk., 2022; Hidayah & Sumarno, 2023; Jannah dkk., 2024). Kedua, sebagian besar kajian berbentuk studi kasus pada satu lembaga, sehingga sintesis lintas studi yang menghasilkan kerangka konseptual masih terbatas. Ketiga, tenaga kependidikan mendapat porsi pembahasan yang jauh lebih kecil dibandingkan pendidik, meskipun keduanya sama-sama disebutkan sebagai sasaran pengelolaan sumber daya manusia dalam regulasi (UU No. 20 Tahun 2003, Pasal 39). Kajian tinjauan pustaka lain yang membahas peran penilaian kinerja dalam pengembangan sumber daya manusia pendidikan telah ada, namun

berfokus pada penilaian sebagai satu alat evaluasi dan pengembangan tanpa menautkannya secara eksplisit ke siklus pengembangan kompetensi berkelanjutan (Septiyanti dkk., 2026).

Ketiga kecenderungan tersebut menunjukkan kesenjangan penelitian (*research gap*) yang melatarbelakangi kajian ini. Dari sisi konsep, regulasi dan literatur manajemen kinerja menempatkan penilaian kinerja sebagai dasar pengembangan kompetensi, tetapi studi yang ditelaah belum menunjukkan bagaimana hasil penilaian benar-benar dipakai untuk merencanakan pengembangan. Dari sisi metode, kajian yang ada didominasi studi kasus pada satu lembaga sehingga belum menghasilkan kerangka konseptual lintas studi. Dari sisi sasaran, tenaga kependidikan dan konteks pendidikan Islam belum mendapat porsi yang memadai. Selama kesenjangan ini belum diisi, lembaga pendidikan berisiko menjalankan penilaian kinerja dan pengembangan kompetensi sebagai dua kegiatan administratif yang tidak saling memperbaiki.

Berdasarkan uraian tersebut, kajian ini diarahkan untuk menyintesis literatur mengenai pengembangan kompetensi dan penilaian kinerja PTK sebagai dua komponen yang saling terkait dalam manajemen sumber daya manusia pendidikan berbasis kinerja. Kebaruan yang ditawarkan bukan pada topik pengembangan kompetensi atau penilaian kinerja secara terpisah, yang sudah banyak dikaji, melainkan pada upaya menyatukan keduanya ke dalam satu kerangka siklus umpan balik, dengan tenaga kependidikan turut menjadi perhatian, dan konteks pendidikan Islam sebagai lensa pembacaan. Berdasarkan literatur yang ditelaah, kajian yang secara eksplisit mengintegrasikan kedua komponen tersebut dalam satu model konseptual masih terbatas.

Bertolak dari uraian ini, kajian ini bertujuan untuk: (1) menjelaskan konsep manajemen sumber daya manusia pendidikan berbasis kinerja berdasarkan literatur; (2) menganalisis pengembangan kompetensi dan penilaian kinerja pendidik dan tenaga kependidikan beserta keterkaitan keduanya; dan (3) merumuskan model konseptual yang mengintegrasikan kedua komponen tersebut sebagai hasil sintesis literatur.

Kajian ini diharapkan memberi dua kontribusi. Secara teoretis, kajian ini menyatukan pengembangan kompetensi dan penilaian kinerja, yang selama ini dibahas terpisah, ke dalam satu kerangka siklus umpan balik dengan memasukkan tenaga kependidikan dan konteks pendidikan Islam. Secara praktis, kajian ini memberi acuan bagi kepala sekolah/madrasah dan pengelola lembaga pendidikan dalam menautkan hasil penilaian kinerja dengan perencanaan pengembangan kompetensi.

METODE PENELITIAN

Kajian ini merupakan penelitian kepustakaan (library research) dengan pendekatan kualitatif deskriptif-analitis. Pendekatan ini dipilih karena objek kajian berupa konsep dan hubungan antarvariabel yang dibangun dari teks, bukan dari data lapangan, sehingga penelusuran, pembacaan kritis, dan sintesis literatur menjadi prosedur utama pengumpulan dan pengolahan data (Zed, 2004).

Sumber data. Sumber primer dalam kajian ini mencakup peraturan perundang-undangan yang relevan, yaitu Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, Keputusan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 271/O/2025 tentang Pedoman Pengelolaan Kinerja Pendidik dan Tenaga Kependidikan, serta Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 1111 Tahun 2019 tentang Juknis Penilaian Kinerja Kepala Madrasah sebagaimana merujuk Peraturan Menteri Agama Nomor 58 Tahun 2017 yang diubah dengan Peraturan Menteri Agama Nomor 24 Tahun 2018. Sumber sekunder mencakup artikel jurnal nasional dan internasional, buku akademik, serta laporan lembaga yang membahas manajemen sumber daya manusia pendidikan, pengembangan kompetensi, dan penilaian kinerja PTK.

Kriteria pemilihan literatur. Kriteria inklusi: (1) sumber membahas pengembangan kompetensi, penilaian kinerja, atau manajemen sumber daya manusia pendidik dan/atau tenaga kependidikan; (2) sumber berupa artikel jurnal ilmiah, buku akademik, laporan lembaga, atau peraturan perundang-undangan yang berlaku di Indonesia; (3) artikel jurnal empiris dan tinjauan terbit pada 2022–2026, sedangkan karya teoretis yang menjadi landasan konseptual dapat berasal dari tahun sebelumnya; dan (4) ditulis dalam bahasa Indonesia atau bahasa Inggris dan tersedia dalam teks lengkap. Kriteria eksklusi: (1) sumber yang tidak membahas pengembangan kompetensi maupun penilaian kinerja pendidik dan tenaga kependidikan; (2) sumber dengan identitas penerbitan yang tidak jelas (nama jurnal, penerbit, atau tahun terbit); dan (3) sumber yang tidak dapat diakses dalam teks lengkap.

Teknik penelusuran literatur. Penelusuran dilakukan melalui Google Scholar dan Portal Garuda, serta laman penerbit jurnal (antara lain ScienceDirect, Taylor & Francis Online, Emerald Insight, dan SAGE Journals) dan laman resmi pemerintah untuk peraturan perundang-undangan, dengan rentang tahun literatur 1996–2026.

Penelusuran menghasilkan 16 artikel jurnal yang relevan dengan tema pengembangan kompetensi, penilaian kinerja, dan manajemen sumber daya manusia pendidikan. Delapan artikel di antaranya (terbit 2022–2024) menjadi studi utama yang disintesis pada Tabel 1, dan delapan artikel lainnya (empat terbit 2024–2026 dan empat karya teoretis klasik) menjadi pendukung. Kata kunci penelusuran disesuaikan dengan variabel kajian, baik dalam bahasa Indonesia maupun bahasa Inggris, antara lain “manajemen SDM pendidikan”, “pengembangan kompetensi guru”, “penilaian kinerja guru”, “umpan balik”, *teacher professional development*, *teacher performance appraisal*, dan *feedback*.

Teknik pengumpulan data. Data dikumpulkan melalui teknik dokumentasi, yaitu pencatatan sistematis atas fokus, metode, temuan utama, dan keterbatasan setiap sumber ke dalam tabel ekstraksi data, sehingga setiap sumber dapat ditelusuri kembali dan dibandingkan secara konsisten. Sumber yang dikumpulkan berjumlah 26 dengan rincian sebagai berikut.

- a. **Artikel jurnal (16 sumber).** Delapan studi utama yang disintesis pada Tabel 1 adalah Hidayah dan Sumarno (2023) pada Jurnal Mumtaz; Jannah dkk. (2024) pada PENDIKDAS; Sintasari (2024) pada At Tadbir; Astagini dkk. (2022) pada AKSI; Ansori (2024) pada Thawalib; Zahiq (2024) pada Al-Idaroh; Rosidah dkk. (2023) pada Dimar; dan Dahle (2022) pada *International Journal of Public Sector Management*. Delapan artikel pendukung adalah Belete dan Huang (2026) pada *Studies in Educational Evaluation*; Cano García (2024) pada *Cogent Education*; De la Iglesia dkk. (2024) pada *Revista Española de Pedagogía*; Septiyanti dkk. (2026) pada *Indonesian Journal of Education, Social Sciences and Research*; Kluger dan DeNisi (1996) pada *Psychological Bulletin*; Guskey (2002) pada *Teachers and Teaching*; Hattie dan Timperley (2007) pada *Review of Educational Research*; serta Desimone (2009) pada *Educational Researcher*.
- b. **Buku akademik (4 sumber).** Handoko (2012), *Dasar-dasar Manajemen Personalia dan Sumber Daya Manusia*, dan Hasibuan (2012), *Manajemen Sumber Daya Manusia*, sebagai rujukan konsep manajemen sumber daya manusia; Payong (2011), *Sertifikasi Profesi Guru*, sebagai rujukan konsep kompetensi profesional guru (dikutip melalui Sintasari, 2024); dan Zed (2004), *Metode Penelitian Kepustakaan*, sebagai rujukan metode.

- c. Laporan lembaga (1 sumber).** Darling-Hammond dkk. (2017), *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute.
- d. Peraturan perundang-undangan (5 sumber).** Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003; Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005; Keputusan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 271/O/2025; Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 1111 Tahun 2019; serta Peraturan Menteri Agama Nomor 58 Tahun 2017 sebagaimana diubah dengan Peraturan Menteri Agama Nomor 24 Tahun 2018.

Teknik analisis data. Data dianalisis dengan analisis isi (content analysis) yang bersifat tematik. Tahapannya meliputi reduksi data melalui pemilahan bagian teks yang relevan dengan tujuan kajian, kategorisasi temuan ke dalam tema-tema utama (konsep manajemen sumber daya manusia berbasis kinerja, pengembangan kompetensi, penilaian kinerja, dan integrasi keduanya), perbandingan temuan antarsumber untuk mengidentifikasi persamaan, perbedaan, dan kesenjangan, serta penyusunan sintesis naratif yang menghubungkan temuan tersebut dengan kerangka teoretis.

Proses seleksi dan sintesis literatur. Kajian ini tidak menerapkan protokol tinjauan sistematis penuh seperti PRISMA, karena proses seleksi tidak dicatat secara kuantitatif pada setiap tahapnya. Seleksi dilakukan dengan membaca sumber yang ditemukan, menyaringnya berdasarkan kriteria di atas, lalu mencatat sumber terpilih ke dalam tabel ekstraksi data. Kajian ini lebih tepat disebut sebagai kajian pustaka naratif dengan seleksi literatur berdasarkan kriteria inklusi dan eksklusi yang ditetapkan di atas, disertai sintesis tematik atas literatur terpilih.

PEMBAHASAN

Sintesis atas delapan studi yang menjadi rujukan utama kajian ini dirangkum pada Tabel 1 sebelum diuraikan secara tematik pada subbagian berikut. Model konseptual tujuh tahap sebagai hasil sintesis disajikan dalam bentuk diagram pada Gambar 1 dan dijelaskan secara sistematis pada subbagian F.

Tabel 1. Sintesis Penelitian Terdahulu

No	Penulis & Tahun	Fokus Penelitian	Metode	Temuan Utama	Relevansi dengan Kajian	Research Gap
1	Hidayah & Sumarno (2023)	Kompetensi dan kinerja pendidik dan tenaga kependidikan	Library research kualitatif	Sembilan bentuk peningkatan profesionalisme; kepala sekolah	Pembandingan topik dan metode	Penilaian kinerja hampir tidak dibahas; berpijak

No	Penulis & Tahun	Fokus Penelitian	Metode	Temuan Utama	Relevansi dengan Kajian	Research Gap
				sebagai pengelola SDM		pada satu sumber
2	Jannah dkk. (2024)	Kompetensi dan kinerja PTK di MAN 3 Jember	Kualitatif deskriptif; wawancara, observasi, dokumentasi	MGMP, workshop, bimtek; penilaian transparan dengan umpan balik disebut membantu perbaikan	Contoh praktik madrasah yang memuat tenaga kependidikan	Klaim peningkatan tanpa data yang ditampilkan
3	Sintasari (2024)	Pengembangan kompetensi profesional pendidik di madrasah	Kualitatif, studi kasus	Kebutuhan pelatihan dijamin lewat supervisi dan rapat kerja; evaluasi pasca-pelatihan	Mata rantai supervisi-pelatihan-evaluasi	Dampak ke kinerja tidak diukur
4	Astagini dkk. (2022)	MSDM dalam meningkatkan kompetensi guru	Kualitatif fenomenologis	Fungsi MSDM klasik; pelatihan hanya lewat kelompok kerja guru; kendala disiplin dan sarana	Faktor pendukung dan penghambat	Kompetensi tidak diukur; penilaian kinerja tidak dibahas
5	Ansori (2024)	MSDM untuk kinerja guru sekolah dasar Islam	Kualitatif, studi kasus	Siklus analisis kebutuhan sampai tindak lanjut; reward dan punishment	Contoh siklus evaluasi ke pelatihan	Pengawasan menekankan kehadiran dan kepatuhan, bukan pengembangan
6	Zahiq (2024)	Kepemimpinan kepala madrasah dan kompetensi pedagogik guru	Deskriptif (bagian metode tidak dirinci)	Peran kepala madrasah sebagai manajer dalam pengembangan kompetensi	Kerangka peran kepemimpinan	Temuan di abstrak tidak didukung data pada isi artikel
7	Rosidah dkk. (2023)	Penilaian kinerja guru: tantangan dan peluang	Studi pustaka deskriptif	Kendala standar tidak jelas, halo effect, leniency, ewuh pakewuh; solusi pelatihan penilai	Hambatan pelaksanaan penilaian kinerja	Banyak klaim tanpa sumber primer yang jelas
8	Dahle (2022)	HRM berorientasi kontrol, ketidakpuasan penilaian kinerja, dan pembatasan suara guru	Survei (N = 1.055), analisis jalur	Ketiga variabel berhubungan positif dengan pembatasan suara; kualitas relasi atasan-bawahan sebagai mediator	Sudut pandang kritis atas penilaian kinerja	Konteks Norwegia; bukan tentang kompetensi

A. Landasan Konseptual Manajemen SDM Pendidikan Berbasis Kinerja

Manajemen sumber daya manusia dalam konteks lembaga pendidikan tidak berbeda secara prinsip dari manajemen personalia pada organisasi lain: ia mencakup perencanaan, pengorganisasian, pengarahan, dan pengawasan atas pengadaan, pengembangan, kompensasi, dan pemeliharaan tenaga kerja, dengan tujuan mencapai sasaran individu, organisasi, dan masyarakat sekaligus (Handoko, 2012). Yang membedakannya adalah objek yang dikelola. Pendidik dan tenaga kependidikan bukan sekadar pelaksana administratif, melainkan penentu langsung kualitas proses pembelajaran, sehingga kelalaian dalam mengelola mereka berdampak pada capaian yang jauh lebih luas daripada sekadar Tarbiya Islamica

efisiensi organisasi. Regulasi menegaskan pembagian peran ini: pendidik bertugas merencanakan dan melaksanakan pembelajaran, menilai hasil belajar, membimbing, serta meneliti, sedangkan tenaga kependidikan menjalankan administrasi, pengelolaan, pengembangan, pengawasan, dan pelayanan teknis untuk menunjang proses pendidikan (UU No. 20 Tahun 2003, Pasal 39).

Pembedaan tugas ini penting dipegang sejak awal karena literatur yang dikaji dalam kajian ini menunjukkan kecenderungan yang konsisten: pembahasan manajemen SDM pendidikan hampir selalu berat sebelah ke arah pendidik, sementara tenaga kependidikan disinggung sebagai kategori administratif tanpa uraian mendalam tentang kompetensi atau penilaian kinerjanya. Dari delapan studi yang ditelaah pada kajian ini, hanya satu yang menyertakan data konkret tentang pengembangan tenaga kependidikan, yaitu bimbingan teknis penggunaan aplikasi layanan pendidikan (Jannah dkk., 2024). Fungsi manajemen SDM pendidikan berbasis kinerja, dengan demikian, semestinya mencakup keduanya secara setara, bukan menempatkan tenaga kependidikan sebagai pelengkap.

Secara fungsional, manajemen SDM pendidikan dijalankan melalui empat fungsi klasik: perencanaan, pengorganisasian, pelatihan, dan kompensasi (Hasibuan, 2012). Studi kasus pada beberapa lembaga menunjukkan bahwa keempat fungsi ini dijalankan dengan kedalaman yang tidak merata. Perencanaan dan pengorganisasian umumnya dilaporkan berjalan cukup sistematis, mencakup analisis kebutuhan, rekrutmen, dan penempatan berdasarkan kompetensi (Ansori, 2024). Sebaliknya, fungsi pengembangan sering dilaporkan berjalan seadanya, misalnya hanya melalui kelompok kerja guru tanpa program pelatihan terstruktur, dengan kendala berupa keterbatasan disiplin staf dan sarana (Astagini dkk., 2022). Kesenjangan pelaksanaan antarfungsi ini menjadi salah satu alasan mengapa kajian ini memandang perlu menelaah pengembangan kompetensi dan penilaian kinerja secara khusus, alih-alih membahas manajemen SDM pendidikan secara umum.

Karakteristik yang menonjol dari manajemen SDM pendidikan berbasis kinerja adalah orientasinya pada hasil, tanpa mengabaikan proses yang membentuknya. Kompetensi dan kinerja PTK, dalam kerangka ini, dapat dimaknai sebagai gambaran tentang apa yang harus dilakukan seorang pendidik atau tenaga kependidikan dalam melaksanakan pekerjaannya, baik berupa kegiatan, perilaku, maupun hasil yang tampak dalam proses pembelajaran maupun kegiatan penunjang pendidikan (Hidayah & Sumarno, 2023). Definisi ini menyiratkan bahwa kompetensi dan kinerja berada dalam hubungan yang erat namun tidak identik:

kompetensi adalah kapasitas yang dimiliki, sedangkan kinerja adalah perwujudannya dalam tindakan dan hasil kerja nyata.

Kompetensi sendiri, menurut Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen Pasal 1 Ayat 10, adalah seperangkat pengetahuan, keterampilan, dan perilaku yang harus dimiliki, dihayati, dan dikuasai guru atau dosen dalam melaksanakan tugas keprofesionalan. Regulasi yang sama, Pasal 10 Ayat 1, merinci kompetensi tersebut ke dalam empat dimensi: pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional. Kompetensi profesional secara khusus berkaitan dengan penguasaan struktur keilmuan mata pelajaran yang diampu secara luas dan mendalam, sehingga guru mampu membimbing peserta didik menguasai pengetahuan atau keterampilan secara optimal (Payong, 2011, sebagaimana dikutip dalam Sintasari, 2024). Kompetensi pedagogik, pada sisi lain, menyangkut kemampuan mengelola pembelajaran peserta didik, mencakup pemahaman terhadap peserta didik, perancangan dan pelaksanaan pembelajaran, serta evaluasi hasil belajar (UU No. 14 Tahun 2005, Pasal 10 Ayat 1; PP No. 74 Tahun 2008, Pasal 3 Ayat 4, sebagaimana dikutip dalam Zahiq, 2024).

Kinerja, dalam kerangka manajerial ini, tidak berdiri sendiri sebagai hasil akhir yang statis, melainkan menjadi titik masuk untuk mengenali kesenjangan kompetensi yang perlu dijembatani. Di sinilah letak keterhubungan konseptual antara kompetensi dan kinerja yang menjadi fokus kajian ini: bukan sekadar bahwa kompetensi tinggi akan menghasilkan kinerja baik, melainkan bahwa kinerja yang diukur secara sistematis semestinya memberi umpan balik yang mengarahkan pengembangan kompetensi berikutnya. Sejauh mana asumsi ini didukung oleh literatur yang dikaji akan diuraikan pada dua subbagian berikut, sebelum kajian ini sampai pada pembahasan mengenai integrasi keduanya.

B. Pengembangan Kompetensi Pendidik dan Tenaga Kependidikan

Sebelum membahas bentuk pengembangan kompetensi, perlu ditegaskan bahwa pendidik dan tenaga kependidikan memiliki karakteristik tugas, indikator kinerja, dan kebutuhan pengembangan yang berbeda. Perbedaan tersebut dirangkum pada Tabel 2.

Tabel 2. Perbedaan Karakteristik Pendidik dan Tenaga Kependidikan

Aspek	Pendidik	Tenaga Kependidikan
Definisi tugas (UU No. 20 Tahun 2003, Pasal 39)	Tenaga profesional yang merencanakan dan melaksanakan pembelajaran, menilai hasil belajar, membimbing, serta meneliti	Menjalankan administrasi, pengelolaan, pengembangan, pengawasan, dan pelayanan teknis untuk menunjang proses pendidikan
Rumusan kompetensi	Empat dimensi: pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional (UU No. 14 Tahun 2005, Pasal 10 Ayat 1)	Tidak dirinci dalam sumber yang ditelaah kajian ini

Aspek	Pendidik	Tenaga Kependidikan
Indikator kinerja	Diturunkan dari tugas pembelajaran dan empat dimensi kompetensi; penilaian kinerja pada sumber yang ditelaah terutama menyasar guru dan kepala madrasah	Tidak dirumuskan secara eksplisit dalam sumber yang ditelaah; secara konseptual dapat diturunkan dari ketepatan layanan administrasi dan teknis
Bentuk pengembangan kompetensi yang dilaporkan	MGMP, workshop, dan seminar (Jannah dkk., 2024); pelatihan wajib tahunan dan evaluasi pasca-pelatihan (Sintasari, 2024); kelompok kerja guru (Astagini dkk., 2022)	Bimbingan teknis penggunaan aplikasi layanan pendidikan seperti EMIS dan SIMPATIKA (Jannah dkk., 2024), satu-satunya data konkret pada studi yang ditelaah
Jalur kontribusi terhadap mutu pendidikan	Langsung, melalui kualitas proses pembelajaran di kelas	Tidak langsung, melalui dukungan administratif, layanan teknis, dan kelancaran operasional lembaga

Tabel 2 menunjukkan bahwa pendidik dan tenaga kependidikan tidak dapat diperlakukan sebagai satu kelompok yang seragam. Tugas pendidik bermuara pada proses pembelajaran, sehingga pengembangan kompetensinya diarahkan pada dimensi pedagogik dan profesional melalui forum seperti MGMP dan workshop. Tugas tenaga kependidikan bermuara pada layanan administrasi dan teknis, sehingga kebutuhannya lebih berkaitan dengan penguasaan sistem dan aplikasi layanan, sebagaimana tampak pada bimbingan teknis di MAN 3 Jember (Jannah dkk., 2024). Perbedaan ini berarti indikator kinerja dan kebutuhan pengembangan keduanya perlu dirumuskan tersendiri. Sumber yang ditelaah belum merumuskan indikator kinerja tenaga kependidikan secara eksplisit, sehingga uraian pada subbagian ini dan subbagian berikutnya lebih banyak bertumpu pada data pendidik, dan istilah PTK dipakai hanya bila suatu temuan berlaku bagi keduanya.

Literatur yang dikaji menunjukkan pola yang cukup seragam dalam bentuk pengembangan kompetensi PTK: hampir semua studi Indonesia yang ditelaah menyebut pelatihan, workshop, dan forum kerja guru sebagai instrumen utamanya. Hidayah dan Sumarno (2023) merinci sembilan bentuk peningkatan profesionalisme, mulai dari pelatihan internal dan eksternal sekolah, pendidikan profesi, workshop sesuai bidang keahlian, pelatihan penelitian tindakan kelas, hingga forum ilmiah dan penyediaan referensi. Daftar ini komprehensif, tetapi perlu dibaca dengan catatan bahwa sembilan poin tersebut disusun ulang dari satu sumber rujukan tunggal, sehingga lebih tepat dipandang sebagai inventarisasi bentuk kegiatan daripada temuan yang diuji lintas kasus.

Ketika ditelusuri pada studi berbasis data lapangan, bentuk pengembangan yang benar-benar dilaporkan berjalan jauh lebih terbatas. Di MAN 3 Jember, pengembangan pendidik berfokus pada keikutsertaan dalam MGMP, workshop, dan seminar, sementara tenaga kependidikan mendapat bimbingan teknis penggunaan aplikasi layanan pendidikan

seperti EMIS dan SIMPATIKA (Jannah dkk., 2024). Di MA Darul Ulum Bandung Jombang, pengembangan kompetensi tenaga pendidik dilaporkan berjalan melalui tiga tahap: perencanaan berbasis supervisi berkala dan rapat kerja untuk mengidentifikasi kebutuhan pelatihan, pelaksanaan melalui pelatihan dan workshop wajib tahunan, dan evaluasi pasca-pelatihan melalui rapat serta kunjungan kelas kepala madrasah (Sintasari, 2024). Sebaliknya, di MA Darussalam Daun, pelatihan sumber daya manusia dilaporkan belum dilaksanakan secara maksimal dan hanya berbentuk kelompok kerja guru lintas lembaga, dengan kendala berupa kurangnya disiplin staf dan keterbatasan sarana (Astagini dkk., 2022).

Perbandingan tiga kasus ini memperlihatkan kecenderungan yang layak dicatat. Pertama, bentuk pengembangan yang dilaporkan berhasil, seperti di MA Darul Ulum Bandung Jombang, memiliki siklus yang jelas antara identifikasi kebutuhan, pelaksanaan, dan evaluasi, sedangkan yang dilaporkan kurang optimal, seperti di MA Darussalam Daun, tidak memiliki tahapan sistematis semacam itu. Pola ini konsisten dengan temuan bahwa pengembangan profesional yang efektif ditandai oleh sejumlah fitur inti yang saling berkaitan, dan bukan oleh kegiatan pelatihan yang berdiri sendiri (Desimone, 2009). Kedua, ketiga studi ini sama-sama tidak mengukur apakah pengembangan kompetensi yang dilaporkan benar-benar mengubah kinerja PTK secara terverifikasi; klaim keberhasilan umumnya bersandar pada persepsi informan, bukan pada data hasil belajar siswa atau instrumen penilaian kinerja yang eksplisit.

Fitur-fitur inti yang dimaksud sejalan dengan apa yang diidentifikasi dalam kajian internasional. Guskey (2002) mengajukan model perubahan guru yang menempatkan urutan kausal secara terbalik dari asumsi umum: perubahan sikap dan keyakinan guru terhadap suatu metode pembelajaran umumnya terjadi setelah guru mengalami sendiri bahwa metode itu berhasil meningkatkan hasil belajar peserta didik, bukan sebelumnya. Implikasinya, pelatihan yang hanya menyampaikan materi tanpa memberi ruang penerapan dan refleksi atas hasilnya cenderung tidak mengubah praktik mengajar secara bertahan lama. Darling-Hammond, Hyler, dan Gardner (2017), melalui tinjauan atas 35 studi yang memenuhi kriteria ketat, merumuskan tujuh fitur pengembangan profesional yang efektif, termasuk pemberian umpan balik dan kesempatan refleksi serta durasi yang berkelanjutan, bukan kegiatan sekali jalan. Fitur "berkelanjutan" ini relevan untuk menilai praktik pelatihan wajib tahunan yang dilaporkan Sintasari (2024): kewajiban tahunan menunjukkan keberlanjutan dari segi frekuensi, tetapi belum tentu memenuhi syarat keberlanjutan dari segi substansi, yakni apakah materi pelatihan dari tahun ke tahun saling membangun atau berdiri sendiri-sendiri.

Satu unsur yang secara konsisten disebut sebagai penentu keberhasilan pengembangan kompetensi, baik dalam literatur Indonesia maupun internasional, adalah kepemimpinan lembaga. Zahiq (2024) menempatkan kepala madrasah sebagai manajer yang bertugas mengikutsertakan guru dalam pelatihan, memberi keleluasaan berinovasi, dan membimbing secara langsung, dengan motivasi guru yang tinggi dan sarana yang memadai sebagai faktor pendukung, serta pola pikir yang sulit berubah dan cara mengajar yang kurang kreatif sebagai faktor penghambat. Uraian ini bersifat konseptual dan tidak disertai data lapangan dalam artikel yang bersangkutan, sehingga perlu dibaca sebagai kerangka normatif tentang peran kepala madrasah, bukan sebagai temuan empiris. Meski demikian, penekanan pada peran pemimpin ini sejalan dengan pola pada studi berbasis data: keberhasilan pengembangan kompetensi di MA Darul Ulum Bandung Jombang turut ditopang oleh supervisi aktif kepala madrasah (Sintasari, 2024), sementara ketidakefektifan di MA Darussalam Daun sebagian dikaitkan dengan lemahnya penegakan disiplin (Astagini dkk., 2022).

Selain kepemimpinan, kualitas interaksi antarsesama pendidik turut menentukan efektivitas pengembangan kompetensi. Kajian sistematis atas umpan balik sejawat menemukan bahwa pemberian umpan balik antarguru bermanfaat bagi peningkatan kompetensi mengajar, tetapi manfaat ini hanya terwujud apabila berlangsung dalam kolaborasi yang aman secara psikologis, bukan dalam relasi yang bersifat menghakimi (Cano García, 2024; De la Iglesia dkk., 2024). Temuan ini melengkapi apa yang dilaporkan pada forum kerja guru semacam MGMP: forum semacam ini berpotensi menjadi wadah umpan balik sejawat yang produktif, tetapi potensi itu bergantung pada iklim kolaborasi yang terbentuk di dalamnya, sesuatu yang tidak terekam dalam studi-studi Indonesia yang ditelaah karena metodenya tidak menyoroti dinamika interaksi di dalam forum tersebut.

Dari perbandingan ini, terlihat kesenjangan yang cukup jelas antara bentuk kegiatan pengembangan kompetensi yang dilaporkan lembaga-lembaga pendidikan Islam dan syarat-syarat keberhasilan yang diidentifikasi literatur pengembangan profesional. Kegiatan yang dilaporkan cenderung berhenti pada tataran administratif, yaitu keikutsertaan dalam pelatihan dan workshop, tanpa uraian eksplisit mengenai apakah kegiatan tersebut menyediakan ruang penerapan, refleksi, dan umpan balik berkelanjutan sebagaimana disyaratkan Guskey (2002) dan Darling-Hammond dkk. (2017). Kesenjangan ini menjadi salah satu titik yang akan ditelusuri lebih lanjut pada subbagian integrasi, sebab ketiadaan mekanisme umpan balik yang eksplisit dalam pengembangan kompetensi kemungkinan besar berkaitan dengan bagaimana hasil penilaian kinerja

dimanfaatkan, atau tidak dimanfaatkan, sebagai dasar penyusunan program pengembangan.

C. Penilaian Kinerja sebagai Instrumen Pengelolaan SDM

Penilaian kinerja PTK, sebagaimana dijelaskan dalam literatur yang ditelaah, memiliki tujuan yang jauh lebih luas daripada sekadar mengukur pencapaian tahunan. Tujuannya mencakup pemberian dasar bagi kebijakan karier dan penghargaan yang sesuai kemampuan, indikator penentuan tingkat kompetensi, pendorong peningkatan profesionalisme, serta jaminan bahwa PTK menjalankan tugas dan tanggung jawabnya secara konsisten (Rosidah dkk., 2023). Rumusan tujuan ini menyiratkan bahwa penilaian kinerja idealnya berfungsi ganda, sebagai instrumen akuntabilitas sekaligus instrumen pengembangan, dan ketegangan antara kedua fungsi inilah yang banyak muncul dalam praktik.

Dari segi prinsip, penilaian kinerja yang baik disyaratkan bersifat objektif, adil, akuntabel, bermanfaat, transparan, berorientasi pada tujuan dan proses, berkelanjutan, serta terjaga kerahasiaannya (Rosidah dkk., 2023). Prinsip-prinsip ini secara normatif sudah lengkap, namun literatur yang sama justru menunjukkan bahwa pelaksanaannya di lapangan menghadapi hambatan yang sistemik, bukan sekadar insidental. Di antaranya adalah standar penilaian yang tidak konsisten dan berubah-ubah, pengaruh bias penilai berupa halo effect, kecenderungan menilai terlalu longgar (leniency) atau terlalu ketat (strictness), budaya ewuh pakewuh yang membuat penilai segan bersikap objektif terhadap kolega senior, keterbatasan kemampuan teknologi informasi sebagian kepala sekolah, dan ketiadaan anggaran khusus untuk pelaksanaan penilaian (Rosidah dkk., 2023). Sebagai solusi, sumber yang sama mengajukan pelatihan bagi penilai, penguatan mekanisme umpan balik, dan pemilihan instrumen penilaian yang tepat.

Kesenjangan antara prinsip ideal dan praktik ini bukan gejala yang unik pada konteks Indonesia. Tinjauan sistematis atas 30 studi mengenai sistem penilaian kinerja guru di sekolah menengah Ethiopia menemukan bahwa persepsi keadilan, kualitas umpan balik, dan keterkaitan yang jelas antara hasil penilaian dengan imbalan menjadi prediktor terkuat motivasi guru, sementara kompetensi penilai yang rendah menjadi salah satu sumber utama kegagalan sistem (Belete & Huang, 2026). Temuan ini secara langsung menguatkan apa yang disebut Rosidah dkk. (2023) sebagai kendala "penilai" dalam konteks Indonesia: masalahnya bukan semata pada desain instrumen, melainkan pada kapasitas dan kredibilitas pihak yang menjalankan penilaian tersebut.

Pada konteks yang lebih kritis, kajian di Norwegia menemukan bahwa ketidakpuasan terhadap sistem penilaian kinerja berhubungan positif dengan pembatasan ruang bersuara guru, dan hubungan ini sebagian dijembatani oleh menurunnya kualitas relasi antara guru dan atasan (Dahle, 2022). Artinya, penilaian kinerja yang dirasakan tidak adil atau tidak memuaskan bukan hanya gagal mendorong pengembangan, tetapi berpotensi menimbulkan dampak sebaliknya, yaitu guru menjadi lebih enggan menyampaikan masukan atau keberatan terhadap kebijakan lembaga. Studi yang sama menemukan bahwa pendekatan manajemen SDM yang berorientasi kontrol berhubungan dengan pembatasan suara yang lebih kuat dibandingkan pendekatan yang berorientasi komitmen (Dahle, 2022). Temuan ini relevan untuk membaca kembali praktik yang dilaporkan Ansori (2024) pada SDIT Azzuhra Pekanbaru, di mana pengawasan kinerja guru berfokus pada kehadiran, pelaksanaan tugas, dan kepatuhan terhadap aturan, dengan sistem reward dan punishment yang eksplisit. Pendekatan semacam ini condong ke orientasi kontrol; literatur yang ditelaah mengisyaratkan bahwa pendekatan tersebut memang dapat menegakkan disiplin, tetapi belum tentu efektif membangun kesediaan PTK untuk terbuka terhadap umpan balik pengembangan.

Ketegangan antara fungsi akuntabilitas dan fungsi pengembangan ini berakar pada persoalan yang lebih mendasar, yaitu bagaimana umpan balik hasil penilaian disampaikan dan direspons. Kajian meta-analitik klasik atas lebih dari lima ratus intervensi umpan balik menemukan bahwa umpan balik secara rata-rata meningkatkan kinerja, tetapi lebih dari sepertiga intervensi yang dikaji justru menurunkannya (Kluger & DeNisi, 1996). Efek negatif ini umumnya muncul ketika umpan balik mengarahkan perhatian penerima pada dirinya sebagai pribadi, bukan pada tugas yang dikerjakan. Temuan ini memberi peringatan penting bagi praktik penilaian kinerja PTK yang berorientasi angka atau peringkat tanpa disertai penjelasan yang mengarah pada perbaikan tugas: penilaian semacam itu berisiko menurunkan, bukan meningkatkan, kinerja yang hendak diperbaikinya. Kajian lain menegaskan bahwa umpan balik yang efektif adalah yang menjawab tiga pertanyaan bagi penerimanya, yaitu ke mana saya menuju, seberapa jauh kemajuan saya, dan langkah apa selanjutnya (Hattie & Timperley, 2007). Kajian ini pada dasarnya berbicara tentang umpan balik kepada siswa, namun logikanya relevan secara konseptual untuk membaca umpan balik penilaian kinerja kepada PTK, sepanjang perbedaan konteks ini diakui secara eksplisit.

Pada tataran kebijakan, arah pengelolaan kinerja PTK di Indonesia menunjukkan pergeseran ke arah yang sejalan dengan catatan literatur di atas, meskipun cakupannya belum merata. Kepmendikdasmen Nomor

271/O/2025 tentang Pedoman Pengelolaan Kinerja Pendidik dan Tenaga Kependidikan menetapkan lima tahap pengelolaan kinerja, yaitu pra-perencanaan, perencanaan, pelaksanaan-pemantauan-pembinaan, penilaian, dan tindak lanjut hasil evaluasi. Struktur lima tahap ini secara eksplisit menautkan penilaian dengan tindak lanjut, bukan menempatkan penilaian sebagai titik akhir siklus. Perlu dicatat bahwa pedoman ini menyasar PTK berstatus ASN di bawah Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, sehingga tidak dapat diberlakukan secara langsung bagi PTK madrasah yang berada di bawah kewenangan Kementerian Agama. Bagi kepala madrasah, instrumen yang berlaku adalah Juknis Penilaian Kinerja Kepala Madrasah (Keputusan Dirjen Pendis No. 1111 Tahun 2019), yang mencakup aspek pengembangan madrasah, tugas manajerial, kewirausahaan, hasil kinerja, serta supervisi kepada guru dan tenaga kependidikan. Aspek supervisi inilah yang secara struktural menjadi jembatan antara penilaian kinerja kepala madrasah dan pengembangan kompetensi PTK yang berada di bawah kepemimpinannya, meskipun instrumen ini menyasar kepala madrasah dan bukan PTK secara langsung.

Dari uraian di atas, tampak bahwa penilaian kinerja PTK, baik secara normatif maupun dalam kerangka kebijakan terbaru, dirancang untuk terhubung dengan pengembangan kompetensi melalui mekanisme umpan balik dan tindak lanjut. Namun studi-studi berbasis data lapangan yang ditelaah pada kajian ini belum banyak menunjukkan bagaimana keterhubungan tersebut benar-benar berjalan dalam praktik PTK di lembaga pendidikan Islam. Kesenjangan antara desain kebijakan yang mengarah pada integrasi dan praktik lapangan yang masih terfragmentasi inilah yang menjadi fokus subbagian berikutnya.

D. Integrasi Pengembangan Kompetensi dan Penilaian Kinerja

Dua subbagian sebelumnya, jika dibaca berdampingan, memperlihatkan sebuah keganjilan yang justru menjadi inti persoalan kajian ini. Pengembangan kompetensi umumnya digerakkan oleh supervisi rutin dan rapat kerja yang mengidentifikasi kebutuhan pelatihan (Sintasari, 2024), atau oleh keikutsertaan PTK dalam forum semacam MGMP dan workshop (Jannah dkk., 2024). Penilaian kinerja dirancang secara normatif untuk menjadi salah satu dasar penentuan kebutuhan pengembangan tersebut (Rosidah dkk., 2023), dan kebijakan terbaru bahkan menautkan penilaian dengan tahap tindak lanjut secara eksplisit dalam satu siklus (Kepmendikdasmen No. 271/O/2025). Namun pada praktiknya, di antara delapan studi yang ditelaah kajian ini, tidak satu pun yang menunjukkan secara eksplisit bahwa hasil penilaian kinerja menjadi input langsung bagi perencanaan pengembangan kompetensi. Supervisi dan rapat kerja pada

studi Sintasari (2024) berjalan sebagai proses identifikasi kebutuhan yang terpisah dari mekanisme penilaian kinerja formal, sedangkan sistem reward dan punishment pada studi Ansori (2024) berjalan sebagai konsekuensi atas kinerja, bukan sebagai pemicu program pengembangan yang disusun berdasarkan kesenjangan kompetensi yang teridentifikasi.

Kesenjangan antara desain normatif dan praktik yang terfragmentasi ini dapat dijelaskan melalui tiga hal yang berulang muncul dalam literatur yang ditelaah, yaitu kualitas umpan balik, orientasi sistem penilaian, dan kualitas relasi antara penilai dan yang dinilai. Ketiganya saling berkaitan dan, dalam kajian ini, diposisikan sebagai kondisi yang menentukan apakah siklus antara penilaian kinerja dan pengembangan kompetensi benar-benar berputar atau justru terputus.

Kualitas umpan balik sebagai syarat, bukan jaminan. Umpan balik yang dihasilkan dari penilaian kinerja tidak secara otomatis mendorong perbaikan. Kajian meta-analitik klasik menunjukkan bahwa lebih dari sepertiga intervensi umpan balik yang diteliti justru menurunkan kinerja, terutama ketika umpan balik itu mengarahkan perhatian penerima pada dirinya sebagai pribadi alih-alih pada tugas yang perlu diperbaiki (Kluger & DeNisi, 1996). Prinsip ini menjelaskan mengapa sekadar mewajibkan penilaian kinerja secara berkala, seperti yang tercermin dalam berbagai regulasi, tidak dengan sendirinya menghasilkan pengembangan kompetensi yang efektif. Umpan balik perlu dirancang agar menjawab tiga pertanyaan bagi penerimanya, yaitu ke mana arah yang dituju, seberapa jauh kemajuan yang telah dicapai, dan langkah konkret apa yang perlu diambil selanjutnya (Hattie & Timperley, 2007). Ketiga unsur ini jarang tampak eksplisit dalam laporan penilaian kinerja PTK yang dideskripsikan studi-studi Indonesia yang ditelaah; yang lebih menonjol adalah pelaporan hasil akhir berupa skor atau status kelulusan penilaian, bukan uraian arah perbaikan yang jelas.

Kajian atas umpan balik sejawat memberi petunjuk tentang syarat lebih lanjut agar umpan balik benar-benar mendorong pengembangan kompetensi: umpan balik perlu berlangsung dalam kolaborasi yang aman secara psikologis, bukan dalam relasi yang bersifat menghakimi atau administratif semata (Cano García, 2024; De la Iglesia dkk., 2024). Forum semacam MGMP yang disebut dalam studi Jannah dkk. (2024) berpotensi menjadi wadah semacam ini, tetapi potensi tersebut bergantung pada iklim yang terbentuk di dalamnya, sesuatu yang tidak terekam oleh metode studi kasus deskriptif yang umum dipakai studi-studi yang ditelaah.

Orientasi sistem penilaian menentukan arah siklus. Literatur yang ditelaah dalam kajian ini menunjukkan bahwa sistem penilaian kinerja dapat condong ke salah satu dari dua orientasi yang saling menarik ke arah berlawanan: orientasi akuntabilitas atau kontrol, dan orientasi pengembangan. Sistem yang berfokus pada kehadiran, kepatuhan aturan, serta reward dan punishment, sebagaimana dilaporkan pada studi Ansori (2024), condong ke orientasi kontrol. Sistem yang menekankan transparansi dan keadilan serta memposisikan umpan balik sebagai bahan penyesuaian metode mengajar, sebagaimana dilaporkan pada studi Jannah dkk. (2024), lebih condong ke orientasi pengembangan, meskipun klaim keberhasilannya dalam studi tersebut tidak disertai data pendukung yang memadai.

Kajian sistematis atas sistem penilaian kinerja guru di Ethiopia menawarkan cara membaca perbedaan orientasi ini secara lebih sistematis: persepsi keadilan, kualitas umpan balik, dan keterkaitan yang jelas antara hasil penilaian dan imbalan menjadi prediktor terkuat motivasi guru untuk berkembang, sementara kompetensi penilai yang rendah menjadi sumber utama kegagalan sistem penilaian mendorong pengembangan (Belete & Huang, 2026). Pada sisi yang lebih kritis, kajian di Norwegia menunjukkan bahwa pendekatan manajemen SDM yang berorientasi kontrol dan ketidakpuasan terhadap sistem penilaian sama-sama berhubungan dengan pembatasan ruang bersuara guru (Dahle, 2022). Jika suara guru dibatasi, kemungkinan besar kesediaan mereka menyampaikan kebutuhan pengembangan yang sesungguhnya mereka rasakan pun ikut menyempit, sehingga siklus penilaian-pengembangan berjalan berdasarkan asumsi kebutuhan dari atas, bukan berdasarkan kebutuhan yang teridentifikasi secara partisipatif.

Kualitas relasi sebagai jalur penghubung yang tersembunyi. Temuan yang barangkali paling relevan untuk menjelaskan mengapa siklus penilaian-pengembangan sering terputus adalah peran kualitas relasi antara penilai dan yang dinilai sebagai mediator. Studi Dahle (2022) menemukan bahwa hubungan antara pendekatan manajemen SDM yang berorientasi kontrol, ketidakpuasan terhadap penilaian, dan pembatasan suara guru, sebagian besar disalurkan melalui menurunnya kualitas relasi antara guru dan atasan langsungnya, bukan berhubungan langsung. Artinya, bukan semata desain sistem penilaian yang menentukan apakah penilaian berujung pada pengembangan, melainkan kualitas hubungan kerja sehari-hari antara PTK dan pemimpin lembaga yang menjadi penyalur pengaruh sistem tersebut. Temuan ini selaras dengan pola yang berulang pada studi-studi Indonesia yang ditelaah: keberhasilan pengembangan kompetensi di MA Darul Ulum Bandung Jombang ditopang oleh supervisi

aktif dan komunikatif kepala madrasah (Sintasari, 2024), sedangkan ketidakefektifan di MA Darussalam Daun berkaitan dengan lemahnya penegakan disiplin dan, secara implisit, lemahnya interaksi pembinaan antara kepala madrasah dan guru (Astagini dkk., 2022). Meskipun tidak satu pun studi Indonesia yang ditelaah mengukur kualitas relasi ini secara eksplisit sebagaimana Dahle (2022), pola yang muncul cukup konsisten untuk diajukan sebagai hipotesis kerja: kualitas relasi antara PTK dan pemimpin lembaga kemungkinan menjadi jalur penghubung tersembunyi antara sistem penilaian kinerja dan keberhasilan pengembangan kompetensi.

Kesenjangan yang tersisa. Berdasarkan sintesis di atas, kajian ini mengidentifikasi tiga kesenjangan utama pada literatur yang ditelaah. Pertama, ketiadaan studi yang secara eksplisit menelusuri jalur dari hasil penilaian kinerja PTK menuju perencanaan program pengembangan kompetensi; yang tersedia baru berupa laporan paralel atas kedua proses tersebut tanpa penautan yang eksplisit. Kedua, ketiadaan perhatian pada tenaga kependidikan dalam pembahasan penilaian kinerja; seluruh studi yang membahas penilaian kinerja pada kajian ini berfokus pada guru atau kepala madrasah, sementara tenaga kependidikan hanya muncul dalam pembahasan pengembangan kompetensi secara terbatas. Ketiga, ketiadaan kajian yang menempatkan kualitas relasi antara PTK dan pemimpin lembaga sebagai variabel penghubung yang layak diperhatikan secara eksplisit, padahal pola pada studi-studi yang ditelaah mengarah ke sana. Ketiga kesenjangan inilah yang menjadi dasar penyusunan model konseptual integratif pada subbagian berikut, dengan penegasan bahwa model tersebut merupakan hasil sintesis konseptual atas literatur yang ditelaah, bukan generalisasi dari temuan empiris yang teruji.

E. Implikasi Manajemen SDM Berbasis Kinerja terhadap Mutu Pendidikan

Sintesis pada tiga subbagian sebelumnya menempatkan integrasi pengembangan kompetensi dan penilaian kinerja sebagai proses internal manajemen SDM. Pertanyaan yang perlu dijawab selanjutnya adalah bagaimana proses internal ini terhubung dengan mutu pendidikan sebagai tujuan yang lebih luas, mengingat pengelolaan PTK pada akhirnya dimaksudkan untuk menopang pencapaian tujuan pendidikan nasional, bukan sekadar kerapian administratif lembaga (UU No. 20 Tahun 2003).

Literatur yang ditelaah kajian ini secara konsisten mengasumsikan adanya jalur dari kompetensi dan kinerja PTK menuju mutu pendidikan, tetapi jalur itu jarang diuraikan secara eksplisit tahap demi tahap. Sebagian besar studi menyimpulkan keterkaitan ini secara langsung tanpa perantara:

kompetensi PTK yang baik disebut akan menghasilkan mutu pendidikan yang baik pula (Hidayah & Sumarno, 2023), atau manajemen SDM yang dikelola dengan baik disebut akan meningkatkan kualitas layanan pendidikan secara keseluruhan (Ansori, 2024). Klaim semacam ini masuk akal secara konseptual, tetapi tetap merupakan lompatan yang belum ditunjang uraian mekanisme, bagian mana dari kompetensi PTK yang menjangkau siswa, dan melalui proses apa.

Kajian yang menautkan kompetensi PTK dengan hasil belajar biasanya melakukannya melalui satu perantara yang cukup jelas, yaitu kualitas proses pembelajaran di kelas. Kompetensi profesional dan pedagogik memungkinkan pendidik menyampaikan materi secara memadai dan mengelola pembelajaran yang mendidik (Payong, 2011, sebagaimana dikutip dalam Sintasari, 2024; UU No. 14 Tahun 2005, Pasal 10 Ayat 1), dan proses pembelajaran yang berkualitas inilah yang secara langsung dialami siswa. Rantai ini menjelaskan mengapa pengembangan kompetensi pendidik lazim dianggap berimplikasi pada mutu, tetapi rantai yang sama tidak serta-merta berlaku bagi tenaga kependidikan, yang perannya terhadap siswa umumnya tidak langsung, melalui dukungan administratif, layanan teknis, dan kelancaran operasional lembaga (UU No. 20 Tahun 2003, Pasal 39). Ketimpangan perhatian pada tenaga kependidikan yang sudah dicatat pada subbagian-subbagian sebelumnya, dengan demikian, turut berimplikasi pada kaburnya pemahaman tentang bagaimana persisnya kompetensi tenaga kependidikan menyumbang pada mutu pendidikan, di luar fungsi penunjang yang bersifat umum.

Implikasi kedua menyangkut sisi penilaian kinerja. Jika penilaian kinerja yang berorientasi kontrol berhubungan dengan pembatasan ruang bersuara PTK, sebagaimana ditemukan pada konteks Norwegia (Dahle, 2022), maka implikasinya terhadap mutu pendidikan bersifat tidak langsung namun berpotensi merugikan: PTK yang enggan menyuarakan masukan atau keberatan kemungkinan juga enggan melaporkan kendala nyata di lapangan, termasuk kendala yang berdampak pada siswa. Sebaliknya, sistem penilaian yang menekankan keadilan dan kualitas umpan balik berhubungan dengan motivasi PTK untuk berkembang (Belete & Huang, 2026), dan motivasi ini secara konseptual menjadi prasyarat bagi kesediaan PTK menindaklanjuti hasil penilaian menjadi perbaikan praktik. Dengan kata lain, implikasi manajemen SDM berbasis kinerja terhadap mutu pendidikan tidak hanya bergantung pada seberapa baik kompetensi dan kinerja PTK diukur, tetapi juga pada apakah proses pengukuran itu sendiri menumbuhkan atau justru mengikis kesediaan PTK untuk terlibat aktif dalam perbaikan.

Pada tataran kebijakan, pergeseran yang tercermin dalam Kepmendikdasmen Nomor 271/O/2025, yang menautkan penilaian secara eksplisit dengan tahap tindak lanjut dalam satu siklus pengelolaan kinerja, dapat dibaca sebagai upaya memperpendek jarak antara pengukuran kinerja dan implikasinya terhadap mutu. Sejauh mana pergeseran kebijakan ini benar-benar mengubah praktik di lapangan, termasuk pada satuan pendidikan di bawah Kementerian Agama yang tidak secara langsung tercakup oleh pedoman tersebut, merupakan pertanyaan empiris yang belum terjawab oleh literatur yang ditelaah kajian ini, dan karenanya perlu dicatat sebagai keterbatasan sekaligus arah bagi penelitian lanjutan.

Perlu ditegaskan bahwa seluruh uraian implikasi di atas bersifat konseptual, disusun dari penalaran atas keterkaitan antarvariabel yang dilaporkan literatur secara terpisah, bukan dari satu studi pun yang secara khusus mengukur rantai penuh dari manajemen SDM berbasis kinerja hingga mutu pendidikan sebagai hasil akhir. Kehati-hatian ini penting dipegang sebelum kajian ini beranjak ke penyusunan model konseptual pada subbagian berikutnya, yang akan merangkum seluruh rantai keterkaitan yang telah diuraikan sejauh ini ke dalam satu kerangka visual.

F. Model Konseptual

Berdasarkan sintesis lima subbagian sebelumnya, kajian ini merumuskan model konseptual yang menggambarkan hubungan antara pengembangan kompetensi, penilaian kinerja, dan mutu pendidikan sebagai satu siklus yang saling menopang. Model ini disusun sebagai hasil pembacaan dan penalaran atas literatur yang ditelaah, bukan sebagai model yang diuji secara empiris melalui data lapangan kajian ini sendiri. Alurnya digambarkan pada Gambar 1 berikut. Model terdiri atas tujuh tahap yang diberi nomor pada gambar, dan panah putus-putus menunjukkan bahwa peningkatan kinerja (tahap 6) menjadi bahan penilaian berikutnya (tahap 3), sehingga model berjalan sebagai siklus.



Gambar 1. Model Konseptual Manajemen SDM Pendidikan Berbasis Kinerja

Panah dari tahap 1 (pengembangan kompetensi) menuju tahap 2 (peningkatan kapasitas profesional) menegaskan bahwa kegiatan pengembangan, baik berupa pelatihan, workshop, maupun forum kerja sejawat, hanya bermakna apabila menghasilkan kapasitas yang benar-benar bertambah, bukan sekadar partisipasi administratif. Literatur yang ditelaah menunjukkan bahwa transisi ini bergantung pada terpenuhinya sejumlah fitur inti pengembangan profesional yang efektif, yakni keterhubungan dengan konten yang diajarkan, kesempatan penerapan aktif, umpan balik dan refleksi, kolaborasi antarpendidik, serta durasi yang berkelanjutan (Darling-Hammond dkk., 2017; Desimone, 2009). Tanpa fitur-fitur ini, keikutsertaan dalam pelatihan berisiko berhenti sebagai kegiatan seremonial, sebagaimana tersirat pada studi yang melaporkan pelatihan hanya berjalan seadanya melalui kelompok kerja guru tanpa program terstruktur (Astagini dkk., 2022).

Panah dari tahap 2 (peningkatan kapasitas profesional) menuju tahap 3 (penilaian atau pengukuran kinerja) mencerminkan asumsi dasar

manajemen kinerja: kapasitas yang telah bertambah semestinya termanifestasi dalam kinerja yang terukur, dan pengukuran inilah yang memverifikasi apakah pengembangan kompetensi benar-benar berdampak. Regulasi terbaru menautkan tahap ini secara eksplisit ke dalam satu siklus pengelolaan kinerja yang berkelanjutan (Kepmendikdasmen No. 271/O/2025), meskipun cakupannya terbatas pada PTK berstatus ASN dan belum tentu berlaku setara bagi PTK madrasah di bawah Kementerian Agama.

Panah dari tahap 3 (penilaian kinerja) menuju tahap 4 (umpan balik) adalah titik yang, berdasarkan sintesis subbagian C dan D, paling rawan terputus dalam praktik. Penilaian kinerja yang tidak disertai umpan balik yang jelas dan berorientasi tugas, atau yang dijalankan dalam iklim yang tidak dipercaya, berisiko tidak menghasilkan umpan balik yang produktif, bahkan berpotensi menurunkan kinerja (Kluger & DeNisi, 1996). Kualitas umpan balik pada titik inilah yang menentukan apakah panah ini benar-benar mengalir, atau berhenti sebagai laporan administratif semata.

Panah dari tahap 4 (umpan balik) menuju tahap 5 (pengembangan kompetensi berkelanjutan) menutup siklus ke arah pengembangan berikutnya, dan pada titik inilah kualitas relasi antara PTK dan pemimpin lembaga berperan sebagai penghubung, sebagaimana ditemukan pada konteks yang lebih luas oleh Dahle (2022) dan tercermin secara pola pada studi-studi kasus Indonesia yang ditelaah (Sintasari, 2024; Astagini dkk., 2022). Sifat kata "berkelanjutan" pada tahap ini sengaja dipertahankan untuk membedakannya dari pengembangan kompetensi pada tahap awal siklus: pengembangan pada tahap ini seharusnya bersifat responsif terhadap kesenjangan spesifik yang teridentifikasi dari penilaian, bukan pengulangan program generik.

Dua panah terakhir, dari tahap 5 (pengembangan kompetensi berkelanjutan) menuju tahap 6 (peningkatan kinerja SDM pendidikan), dan dari sana menuju tahap 7 (dukungan terhadap mutu pendidikan), merangkum implikasi yang diuraikan pada subbagian E. Panah pertama menutup siklus internal manajemen SDM, sedangkan panah kedua menjangkau keluar menuju tujuan yang lebih luas, dengan proses pembelajaran di kelas sebagai perantara utama bagi kontribusi pendidik, dan dukungan administratif serta layanan teknis sebagai perantara utama bagi kontribusi tenaga kependidikan (UU No. 20 Tahun 2003, Pasal 39). Panah balik dari peningkatan kinerja menuju penilaian berikutnya menegaskan bahwa siklus ini pada dasarnya tidak berhenti pada satu putaran, melainkan berulang seiring waktu.

Model ini sengaja tidak menempatkan mutu pendidikan sebagai titik akhir yang statis, melainkan sebagai hasil dari siklus yang terus berputar. Konsekuensinya, keberhasilan model ini pada praktik nyata tidak dapat dinilai dari satu titik waktu saja, melainkan dari apakah lembaga pendidikan mampu menjaga agar setiap panah dalam siklus ini benar-benar mengalir, alih-alih terhenti pada satu titik sebagaimana teridentifikasi berulang kali pada subbagian-subbagian sebelumnya. Model ini juga tidak memasukkan variabel kontekstual seperti ketersediaan anggaran, kapasitas teknologi informasi kepala sekolah, atau tekanan birokrasi pusat, yang telah disinggung sebagai kendala pada beberapa studi (Rosidah dkk., 2023; Astagini dkk., 2022), karena literatur yang ditelaah belum cukup untuk menjelaskan bagaimana variabel-variabel tersebut memengaruhi setiap tahap siklus secara spesifik. Keterbatasan ini ditegaskan kembali pada bagian Penutup.

PENUTUP

Kajian ini menelaah literatur mengenai pengembangan kompetensi dan penilaian kinerja pendidik dan tenaga kependidikan (PTK) sebagai dua komponen manajemen sumber daya manusia pendidikan berbasis kinerja yang seharusnya saling menopang, namun dalam praktik yang dilaporkan berbagai studi kerap berjalan secara terpisah.

Berkaitan dengan tujuan pertama, kajian ini menyimpulkan bahwa manajemen SDM pendidikan berbasis kinerja adalah pengelolaan pendidik dan tenaga kependidikan melalui perencanaan, pengorganisasian, pengarahan, dan pengawasan yang berorientasi pada hasil kerja. Dalam literatur yang ditelaah, pembahasan konsep ini lebih banyak berfokus pada pendidik, sedangkan tenaga kependidikan, yang dalam regulasi berkedudukan setara, memperoleh perhatian yang jauh lebih kecil.

Berkaitan dengan tujuan kedua, kajian ini menyimpulkan bahwa pengembangan kompetensi dan penilaian kinerja PTK pada umumnya berjalan paralel dan belum saling menautkan. Pengembangan kompetensi digerakkan oleh supervisi, rapat kerja, dan forum kerja sejawat, sedangkan hasil penilaian kinerja jarang menjadi dasar penyusunan program pelatihan. Keterkaitan keduanya ditentukan oleh tiga hal: kualitas umpan balik yang berorientasi tugas dan bukan sekadar skor; orientasi sistem penilaian yang condong ke pengembangan dan bukan semata kontrol; serta kualitas relasi antara PTK dan pemimpin lembaga. Peran hal yang ketiga masih berupa dugaan karena belum teruji pada pendidikan Islam di Indonesia.

Berkaitan dengan tujuan ketiga, kajian ini merumuskan model konseptual tujuh tahap yang berputar sebagai siklus: pengembangan kompetensi, peningkatan kapasitas profesional, penilaian kinerja, umpan balik, pengembangan kompetensi berkelanjutan, peningkatan kinerja, dan dukungan terhadap mutu pendidikan. Model ini merupakan hasil sintesis literatur dan belum diuji secara empiris. Titik yang paling rawan terputus adalah peralihan dari penilaian kinerja ke umpan balik yang produktif.

Implikasi praktis. Hasil kajian ini memberi beberapa implikasi bagi kepala sekolah/madrasah dan pengelola lembaga pendidikan Islam.

1. Menautkan hasil penilaian dengan perencanaan pengembangan.

Hasil penilaian kinerja dan supervisi perlu dicatat dan dijadikan masukan tertulis dalam menyusun program pelatihan tahunan, misalnya dengan memetakan kesenjangan kompetensi setiap PTK sebelum program ditetapkan, sehingga kedua proses tidak berjalan sendiri-sendiri.

2. Merancang umpan balik yang berorientasi tugas. Umpan balik perlu menjelaskan arah yang dituju, capaian saat ini, dan langkah perbaikan berikutnya, bukan hanya skor atau status lulus penilaian.

3. Memperkuat kapasitas penilai. Kepala madrasah dan penilai perlu dibekali kemampuan menilai secara objektif dan menyampaikan umpan balik, termasuk mengurangi bias penilaian dan rasa segan terhadap kolega senior.

4. Membangun relasi kerja yang terbuka. Supervisi sebaiknya bersifat membina, dengan ruang bagi PTK menyampaikan kebutuhan pengembangan dan keberatan, bukan semata mengawasi kehadiran dan kepatuhan.

5. Membedakan pengelolaan pendidik dan tenaga kependidikan. Indikator kinerja dan kebutuhan pengembangan tenaga kependidikan, misalnya penguasaan aplikasi layanan pendidikan dan ketepatan layanan administrasi, perlu disusun tersendiri dan tidak disamakan dengan pendidik.

6. Menyediakan kerangka acuan internal di madrasah. Kepmendikdasmen Nomor 271/O/2025 menyasar PTK berstatus ASN di bawah Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, sedangkan Keputusan Dirjen Pendis Nomor 1111 Tahun 2019 menyasar kepala madrasah. Madrasah dapat menggunakan siklus tujuh tahap pada Gambar 1 sebagai kerangka kerja internal sambil menunggu pedoman yang setara bagi PTK secara umum.

Keterbatasan. Sebagai kajian kepustakaan, temuan dan model konseptual dalam kajian ini disusun dari sintesis literatur yang tersedia dan terjangkau oleh penelusuran, bukan dari data lapangan yang dikumpulkan secara langsung. Cakupan literatur yang ditelaah juga masih terbatas, baik dari segi jumlah maupun sebaran konteks lembaga, sehingga pola-pola yang teridentifikasi, termasuk dugaan mengenai peran kualitas relasi sebagai penghubung, perlu dibaca sebagai hipotesis kerja yang layak diuji lebih lanjut, bukan sebagai kesimpulan yang telah mapan. Keterbatasan lain menyangkut ketimpangan perhatian pada tenaga kependidikan dalam literatur yang tersedia, yang turut membatasi kedalaman analisis kajian ini pada kelompok tersebut.

Arah penelitian selanjutnya. Penelitian lapangan yang secara khusus menelusuri apakah dan bagaimana hasil penilaian kinerja PTK dijadikan dasar perencanaan program pengembangan kompetensi akan mengisi kesenjangan paling mendasar yang teridentifikasi kajian ini. Penelitian yang menyertakan tenaga kependidikan sebagai subjek utama, bukan sekadar pelengkap pembahasan tentang guru, juga diperlukan. Terakhir, pengujian empiris atas peran kualitas relasi antara PTK dan pemimpin lembaga sebagai penghubung antara sistem penilaian kinerja dan keberhasilan pengembangan kompetensi, pada konteks satuan pendidikan Islam di Indonesia, akan memberi dasar yang lebih kokoh bagi model konseptual yang diajukan kajian ini.

DAFTAR PUSTAKA

- Ansori, A. (2024). Manajemen sumber daya manusia dalam meningkatkan kinerja guru sekolah dasar Islam. *Thawalib: Jurnal Kependidikan Islam*, 5(2), 481–492. <https://doi.org/10.54150/thawalib.v5i2.473>
- Astagini, R. A., Nadifah, N. I., & Luwihita, A. D. (2022). Penerapan manajemen sumber daya manusia dalam meningkatkan kompetensi guru. *AKSI: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 1(1), 32–43. <https://ejurnal.staiha.ac.id/index.php/aksi>
- Belete, S. B., & Huang, F. (2026). Teachers performance appraisal system and teacher motivation in Ethiopia secondary schools: A systematic review and research agenda. *Studies in Educational Evaluation*, 90, Article 101647. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2026.101647>
- Cano García, E. (2024). Peer feedback for teaching professional development: Conditions for it to take effect. *Cogent Education*, 11(1), Article 2391577. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2391577>

- Dahle, D. Y. (2022). Magic muzzles? The silencing of teachers through HRM, performance appraisal, and reputation concern. *International Journal of Public Sector Management*, 35(2). <https://doi.org/10.1108/IJPSM-02-2021-0048>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.
- De la Iglesia, B., Forteza, D., & Duma, L. (2024). Peer feedback in teacher professional development: A systematic review. *Revista Española de Pedagogía*, 82(288), 335–358. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4044>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Direktur Jenderal Pendidikan Islam. (2019). Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 1111 Tahun 2019 tentang Petunjuk Teknis Penilaian Kinerja Kepala Madrasah. Kementerian Agama Republik Indonesia.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Handoko, T. H. (2012). Dasar-dasar manajemen personalia dan sumber daya manusia (2nd ed.). Bumi Aksara.
- Hasibuan, M. (2012). Manajemen sumber daya manusia (Rev. ed.). Bumi Aksara.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hidayah, H., & Sumarno. (2023). Manajemen peningkatan kompetensi dan kinerja tenaga pendidik dan kependidikan. *Jurnal Mumtaz*, 3(2), 117–126.
- Jannah, N. N., Firdausy, E. K., Afrida, Y., Salsabila, D. T., & Hidayat, R. (2024). Peningkatan kompetensi dan kinerja pendidik dan tenaga kependidikan di MAN 3 Jember. *PENDIKDAS: Jurnal Pendidikan Sekolah Dasar*, 5(2), 103–113. <https://doi.org/10.56842/pendikdas.v5i2.388>

- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025). Keputusan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 271/O/2025 tentang Pedoman Pengelolaan Kinerja Pendidik dan Tenaga Kependidikan.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Menteri Agama Republik Indonesia. (2017). Peraturan Menteri Agama Nomor 58 Tahun 2017 tentang Kepala Madrasah (sebagaimana diubah dengan Peraturan Menteri Agama Nomor 24 Tahun 2018).
- Payong, M. R. (2011). Sertifikasi profesi guru: Konsep dasar, problematika, dan implementasinya. Indeks.
- Republik Indonesia. (2003). Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional.
- Republik Indonesia. (2005). Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen.
- Rosidah, A. S., Rahman, W. I., Aulia, M., Ariansyah, R., & Fauzi, I. (2023). Penilaian kinerja guru di sekolah dasar, antara tantangan dan peluang. *Dimar: Jurnal Pendidikan Islam*, 4(1), 1–23.
- Septiyanti, S., Muspawi, M., & Hasanah, R. (2026). The role of performance appraisal in human resource development in educational organizations: A literature review. *Indonesian Journal of Education, Social Sciences and Research*, 7(2), 92–97. <https://doi.org/10.30596/ijessr.v7i2.29853>
- Sintasari, B. (2024). Manajemen pengembangan kompetensi tenaga pendidik di madrasah. *At Tadbir: Islamic Education Management Journal*, 2(1), 36–45.
- Zahiq, M. (2024). Kepemimpinan kepala madrasah dalam meningkatkan kompetensi pedagogik guru. *Al-Idaroh: Jurnal Studi Manajemen Pendidikan Islam*, 8(1), 88–102.
- Zed, M. (2004). Metode penelitian kepustakaan. Yayasan Obor Indonesia.