

## RUANG REMEDIASI DAN TRANSFORMASI PEDAGOGIK: PERSEPSI GURU PENDIDIKAN JASMANI TERHADAP PENDIDIKAN PROFESI GURU

**Muhammad Zulfikar<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Fakultas Ilmu Keolahragaan dan Kesehatan, Universitas Negeri Makassar

[muh.zulfikar@unm.ac.id](mailto:muh.zulfikar@unm.ac.id)

**Abstract**

*The In-Service Teacher Professional Education (PPG Dalam Jabatan) program in Indonesia aims to enhance teacher professionalism, yet its significance for physical education teachers remains underexplored. This interpretative qualitative study explores the perspectives of six certified junior secondary school physical education teachers in South Sulawesi regarding the program’s contribution to their teaching practice, pedagogical knowledge, social competence, and professional identity. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using reflexive thematic analysis. The findings identify four main themes. First, the PPG program functioned as a reflective space for evaluating teaching routines. Second, it facilitated the transformation of pedagogical knowledge and instructional design, including the use of digital technology. Third, there was an improvement in social competence and collaboration. Fourth, it reinforced professional identity, self-confidence, and recognition within the school community. These findings assert that the PPG program yields the greatest impact when conceptualized as an ecology of professional reorientation, rather than merely a certification pathway. Through the program, teachers reinterpret the curriculum and reorganize their teaching practices. This study recommends that future PPG designs for physical education incorporate sustained post-program mentoring, movement-based pedagogical exploration, collaborative technology integration, and explicit attention to teacher identity. Future research is essential to examine the direct enactment of these transformations in classroom practices and student learning outcomes across diverse regions in Indonesia.*

**Keywords:** *In-service Teacher Professional Education; Teachers’ perception; Physical Education; Professional Development; Qualitative Study*

**Abstrak**

Program Pendidikan Profesi Guru (PPG) Dalam Jabatan di Indonesia bertujuan untuk meningkatkan profesionalisme, namun maknanya bagi guru pendidikan jasmani (penjas) masih belum dipahami secara mendalam. Studi kualitatif interpretatif ini mengeksplorasi pandangan enam guru penjas Sekolah Menengah Pertama di Sulawesi Selatan yang telah bersertifikat mengenai kontribusi PPG terhadap praktik mengajar, pengetahuan pedagogis, kompetensi sosial, dan identitas profesional mereka. Data dikumpulkan melalui wawancara semiterstruktur dan dianalisis menggunakan analisis tematik refleksif. Hasil penelitian mengidentifikasi empat tema utama. Pertama, PPG menjadi ruang refleksi untuk mengevaluasi rutinitas mengajar. Kedua, terjadi transformasi pengetahuan pedagogis dan desain pembelajaran, termasuk penggunaan teknologi digital. Ketiga, terdapat peningkatan kompetensi sosial dan kolaborasi. Keempat, terjadi penguatan identitas profesional, kepercayaan diri, dan pengakuan di sekolah. Temuan ini menegaskan bahwa PPG memberikan dampak terbesar saat dipandang sebagai ekosistem reorientasi profesional, bukan sekadar jalur sertifikasi. Melalui PPG, guru menafsirkan ulang kurikulum dan menata kembali praktik mengajar mereka. Studi ini merekomendasikan agar rancangan PPG penjas ke depannya mencakup pendampingan pascaprogram berkelanjutan, eksplorasi pedagogis berbasis gerak, kolaborasi teknologi, dan perhatian pada identitas guru. Penelitian lanjutan sangat diperlukan untuk melihat penerapan langsung perubahan ini dalam praktik mengajar dan hasil belajar siswa di berbagai macam wilayah di Indonesia.

**Kata Kunci:** PPG Dalam Jabatan; Persepsi Guru; Pendidikan Jasmani; Pengembangan Profesionalisme; Penelitian Kualitatif

Submitted: 2026-05-10	Revised: 2026-05-19	Accepted: 2026-05-29
-----------------------	---------------------	----------------------

**PENDAHULUAN**

Pengembangan profesional dalam pendidikan jasmani bukanlah sekadar kelanjutan umum dari pendidikan guru. Hal ini merupakan sebuah proses yang sangat terikat pada konteks, di mana guru harus mampu menerjemahkan kurikulum, pengetahuan gerak, manajemen kelas, motivasi siswa, faktor keselamatan, penilaian, serta ekspektasi dari pihak sekolah menjadi pengalaman belajar yang nyata dan aplikatif. Tantangan ini sangat terasa pada pendidikan jasmani di tingkat

Sekolah Menengah Pertama (SMP). Pada jenjang ini, guru dituntut untuk membangun kompetensi motorik, kebiasaan hidup sehat, tanggung jawab sosial, dan rasa senang siswa terhadap aktivitas fisik, di tengah kondisi kelas yang beragam, fasilitas yang bervariasi, serta tingkat dukungan dan pengakuan sekolah terhadap mata pelajaran ini yang kerap pasang surut. Berbagai literatur internasional secara konsisten menunjukkan bahwa keyakinan, rekam jejak profesional, serta kondisi lingkungan sekolah sangat memengaruhi pandangan guru penjas mengenai apa yang bisa diajarkan, apa yang bernilai, dan apa yang realistis untuk diterapkan di lapangan (Albuquerque et al., 2014; Banville et al., 2021). Oleh karena itu, sebuah program pendidikan profesi tidak bisa dievaluasi hanya dari seberapa banyak informasi baru yang disajikan. Program tersebut juga harus dinilai dari sejauh mana guru merasakannya sebagai ruang yang membantu mereka dalam menelaah kembali praktik mengajar, menata ulang pengambilan keputusan pedagogis, dan memperkuat posisi mereka sebagai kontributor yang diakui dalam proses pembelajaran di sekolah.

Program Pendidikan Profesi Guru (PPG) Dalam Jabatan di Indonesia menjadi contoh kasus nasional yang penting untuk mengkaji permasalahan yang lebih luas tersebut. PPG dirancang sebagai jalur pendidikan profesi dengan dukungan pemerintah yang diperuntukkan khusus bagi para guru yang sudah aktif mengajar di sekolah. Berbagai penelitian terbaru di Indonesia menunjukkan bahwa program pendidikan profesi ini mampu meningkatkan kompetensi pedagogis guru termasuk dalam hal menyusun rancangan pembelajaran, penilaian, serta pemanfaatan media pembelajaran (Am et al., 2026). Namun, sejumlah studi lain mengingatkan bahwa sekadar mengikuti program ini tidak serta-merta menghasilkan perubahan yang berkelanjutan dalam praktik mengajar di kelas. Sebagai contoh, penelitian mengenai program PPG Dalam Jabatan secara daring untuk guru bahasa Inggris menunjukkan bahwa meskipun para peserta mengaku mengalami perubahan dalam hal keyakinan, pengetahuan, dan keterampilan, perubahan tersebut belum tentu tercermin secara nyata saat mereka mengajar di kelas (Basikin, 2023). Sejalan dengan hal tersebut, beberapa studi tentang pendidikan profesi guru di Indonesia menemukan adanya kesenjangan antara praktik pedagogi yang didorong oleh kebijakan dengan penerapan nyata di kelas yang dipengaruhi oleh kondisi lingkungan sosial. Temuan ini menegaskan pentingnya kolaborasi yang berkesinambungan, pendampingan terarah, dan interaksi berbasis teknologi yang tetap berlanjut meskipun masa pelatihan formal telah berakhir (Suciwati & Zuo, 2025).

Relevansi dari perdebatan ini terasa semakin kuat dalam konteks pendidikan jasmani. Guru penjas dituntut untuk mengimplementasikan kurikulum melalui aktivitas gerak, perancangan tugas, pemberian umpan balik, pengelolaan ruang, serta pendekatan relasional. Berbagai studi dari beragam konteks menunjukkan bahwa para guru sering kali berhadapan dengan berbagai hambatan. Tantangan tersebut meliputi kurangnya rasa percaya diri, infrastruktur yang tidak memadai, minimnya dukungan dari lingkungan sekitar, ketidakjelasan dalam menerjemahkan kurikulum, hingga akses yang tidak merata terhadap pengembangan profesional berkelanjutan yang efektif (Abdulla et al., 2022; Armour et al., 2017; Burrows et al., 2020). Pengembangan profesional yang lepas dari konteks lapangan berisiko menciptakan apa yang bisa disebut sebagai kepatuhan administratif, yaitu guru sekadar menyelesaikan modul dan penilaian program, tetapi praktik mengajar yang sehari-hari mereka lakukan cenderung tidak mengalami perubahan. Sebaliknya, pembelajaran profesional yang efektif dalam pendidikan jasmani sangat erat kaitannya dengan adanya kesempatan bagi guru untuk mengevaluasi praktik mengajar mereka, berkolaborasi dengan rekan sejawat, mengadaptasi model pedagogi baru, serta menyelaraskan pengembangan profesional dengan hasil belajar siswa (Bergentoft et al., 2024; Borghouts et al., 2023; Sum et al., 2022; Tannehill & MacPhail, 2017).

Integrasi teknologi menambah dimensi lain pada permasalahan ini. Pendidikan jasmani sering kali dianggap tidak terlalu bergantung pada teknologi jika dibandingkan dengan mata pelajaran yang diajarkan di dalam kelas, namun berbagai penelitian terbaru menepis asumsi tersebut. Pembelajaran berbasis teknologi dapat memperluas wawasan guru dan memperkuat praktik mengajar apabila dirancang secara dinamis, autentik, dan berkaitan langsung dengan pengalaman praktik lapangan (Baek et al., 2018). Penerapan kerangka TPACK (*Technological*

*Pedagogical Content Knowledge*) dalam program PPG di Indonesia maupun pendidikan guru secara lebih luas menunjukkan bahwa pelatihan yang didukung pemerintah mampu memperkuat pengetahuan pedagogis berbasis teknologi. Meskipun demikian, guru-guru yang sudah berpengalaman mungkin tetap memiliki keunggulan dalam hal penguasaan pedagogi dan materi pembelajaran (Chang et al., 2025). Khusus dalam konteks pendidikan jasmani, penggunaan modul kompetensi digital terbukti mampu meningkatkan skor kompetensi digital guru. Namun, sejumlah studi mengenai pengembangan profesional secara daring juga mengingatkan bahwa berkurangnya interaksi, terbatasnya umpan balik, serta akses yang tidak merata masih menjadi hambatan yang serius (Rahman et al., 2025a; Setiawan et al., 2024). Oleh karena itu, pertanyaannya kini bukanlah apakah guru penjas perlu menggunakan teknologi atau tidak, melainkan bagaimana program pendidikan profesi dapat membantu mereka mengintegrasikan teknologi tanpa menghilangkan esensi mata pelajaran ini yang menitikberatkan pada aktivitas gerak fisik, interaksi sosial, dan kepekaan terhadap konteks lapangan.

Isu kedua yang belum terselesaikan berkaitan dengan identitas profesional. Guru pendidikan jasmani sering kali berada pada posisi yang paradoks di sekolah: mereka memegang peran sentral dalam perkembangan kesehatan dan sosial siswa, namun terkadang terpinggirkan dalam budaya akademik yang lebih mengutamakan mata pelajaran yang diujikan. Berbagai penelitian internasional telah mengaitkan identitas guru dengan sosialisasi, pengakuan, kepercayaan diri, serta bagaimana nilai pendidikan jasmani dipandang di dalam sistem sekolah (Amorim & Ribeiro-Silva, 2024; Chen et al., 2025; Schulz et al., 2026). Komunitas belajar dan komunitas belajar profesional dapat mengatasi rasa terisolasi tersebut dengan memberikan ruang bagi guru penjas untuk menyamakan persepsi dalam mengeksplorasi pembelajaran, melakukan penilaian bersama, serta membangun legitimasi profesional (Beddoes et al., 2023; Beddoes & Sazama, 2024). Praktik reflektif, pendampingan, dan proses tanya jawab yang terstruktur juga dapat mendukung guru dalam mengubah pengalaman mengajar menjadi kepekaan pedagogis, alih-alih sekadar memenuhi syarat kelulusan program (Azevedo et al., 2023; Azevedo et al., 2024; Hidayati, 2018; Lamb & King, 2021).

Meskipun kajian mengenai hal ini terus berkembang, bukti kualitatif yang menunjukkan bagaimana pandangan guru penjas SMP di Indonesia yang telah menyelesaikan PPG terhadap makna program tersebut bagi kehidupan profesional mereka masih sangat terbatas. Berbagai studi yang ada di Indonesia memang telah memberikan temuan berharga mengenai penerapan PPG pada guru bahasa Inggris, sains, SD, PAUD, dan kelompok guru lainnya (Am et al., 2026; Chang et al., 2025; Purwasih et al., 2025; Rachmadtullah et al., 2025; Sumarni, 2019), namun penelitian-penelitian tersebut belum sepenuhnya menangkap tuntutan spesifik dari mata pelajaran pendidikan jasmani. Sebaliknya, literatur pendidikan jasmani internasional menawarkan wawasan yang sangat kaya mengenai pembelajaran profesional, perombakan kurikulum, pedagogi digital, identitas, dan inklusi, tetapi wawasan ini masih memerlukan interpretasi kontekstual yang sejalan dengan sistem sertifikasi dan struktur pendidikan profesi guru di Indonesia. Penelitian ini menjembatani celah tersebut dengan mengajukan pertanyaan: Bagaimana guru penjas tingkat SMP yang telah menyelesaikan PPG memandang kontribusi program tersebut terhadap praktik mengajar, kompetensi pedagogis, hubungan sosial, dan identitas profesional mereka? Penelitian ini menyajikan gambaran kualitatif yang peka terhadap konteks mengenai PPG, langsung dari sudut pandang para guru penjas bersertifikat di Sulawesi Selatan. Selain itu penelitian ini memperluas pemaknaan PPG agar tidak sekadar dilihat sebagai sertifikasi administratif semata, dengan memperlihatkan bagaimana para guru mendeskripsikan perubahan profesional mereka baik dari segi perbaikan diri, pedagogi, relasi sosial, hingga identitas.

## **METODE**

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif interpretif untuk mengeksplorasi secara mendalam bagaimana guru memaknai pengalaman mereka, khususnya terkait persepsi guru

terhadap program pengembangan keprofesian (Creswell, 2014). Penelitian dilaksanakan di Provinsi Sulawesi Selatan dengan melibatkan enam orang partisipan, yang terdiri dari empat guru laki-laki dan dua guru perempuan. Partisipan direkrut menggunakan teknik convenience sampling dengan meminta kesediaan langsung dari para guru untuk berpartisipasi. Pemilihan partisipan didasarkan pada kriteria berikut: (1) guru pendidikan jasmani (PJOK) yang mengajar di Sekolah Menengah Pertama (SMP); (2) telah berstatus sebagai guru tersertifikasi; dan (3) pernah mengikuti serta dinyatakan lulus dalam program Pendidikan Profesi Guru (PPG) Dalam Jabatan. Untuk menggali persepsi dan pengalaman para guru, pengumpulan data dilakukan melalui wawancara semi-terstruktur. Seluruh proses wawancara direkam secara audio dan kemudian ditranskripsi secara verbatim. Transkrip wawancara tersebut selanjutnya dikembalikan kepada partisipan untuk proses verifikasi guna memastikan keakuratan data yang telah dikumpulkan. Data yang terkumpul dianalisis menggunakan pendekatan analisis tematik untuk mengeksplorasi dan mengidentifikasi tema-tema kunci yang muncul dari wawancara. Proses analisis ini mengikuti tahapan analisis tematik yang diusulkan oleh Braun dan Clarke (2019). Langkah pertama dimulai dengan membaca transkrip secara berulang untuk membiasakan diri dengan data serta memahami konteks dan nuansa pengalaman partisipan. Setelah itu, pengkodean awal dilakukan dengan mengidentifikasi kata dan frasa kunci. Pengkodean ini dilakukan pada tingkat semantik, yang berfokus pada makna eksplisit yang disampaikan dalam data. Setelah proses pengkodean selesai, tema-tema potensial dihasilkan dengan memeriksa pola di seluruh kode. Tema-tema tersebut kemudian ditinjau kembali untuk memastikan bahwa tema yang dihasilkan secara akurat mencerminkan data yang telah dikodekan dan menangkap pola yang bermakna.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Hasil

Penelitian ini mengeksplorasi secara mendalam bagaimana persepsi dan pengalaman guru Pendidikan Jasmani, Olahraga, dan Kesehatan (PJOK) di tingkat Sekolah Menengah Pertama (SMP) terhadap keikutsertaan mereka dalam Program Pendidikan Profesi Guru (PPG). Berdasarkan analisis tematik dari transkrip wawancara mendalam bersama para partisipan, ditemukan empat tema utama. Tema-tema ini menggambarkan fungsi PPG tidak hanya sebagai pemenuhan syarat administratif sertifikasi, tetapi juga sebagai ruang transformasi profesional yang komprehensif.

#### 1. PPG sebagai Wadah Remediasi Praktik Pengajaran

Temuan pertama dan yang paling fundamental menyoroti peran esensial PPG sebagai sarana remediasi atau perbaikan terhadap miskonsepsi praktik pengajaran yang selama ini membudaya di lapangan. Sebelum adanya intervensi dari program PPG, partisipan menyadari bahwa banyak guru PJOK yang terjebak dalam zona nyaman dan menjalankan perannya dengan kurang ideal. Praktik mengajar sering kali direduksi menjadi sekadar pemberian instruksi tanpa adanya pendampingan teknis yang memadai. Hal ini diungkapkan secara kritis oleh salah satu partisipan:

*"Banyak guru penjas di PPG mengakui dalam mengajar belum profesional karena hanya memberi arahan tanpa banyak mengawasi" (P1).*

Kutipan di atas mengindikasikan bahwa PPG berfungsi sebagai ruang refleksi dan koreksi. Program ini menyadarkan guru akan pentingnya keterlibatan fisik dan pengawasan langsung di lapangan, bukan sekadar membiarkan siswa bermain bebas. Selain mengoreksi metode pengajaran, PPG juga hadir sebagai solusi atas disorientasi guru dalam menghadapi dinamika perubahan kebijakan pendidikan. Hal ini secara khusus berkaitan dengan transisi menuju paradigma pembelajaran yang baru.

*"Banyak guru PJOK merasa kesulitan menerjemahkan capaian pembelajaran Kurikulum Merdeka ke dalam pengajaran" (P5).*

Dalam konteks ini, PPG dipersepsikan sebagai "jembatan adaptasi". Program ini membekali guru dengan pemahaman teknis dan operasional untuk mengonversi konsep teoretis dari

Kurikulum Merdeka, seperti capaian pembelajaran, menjadi aktivitas gerak yang konkret, terukur, dan bermakna di lapangan.

## 2. Transformasi Pengetahuan dan Keterampilan Pedagogik

Tema kedua berfokus pada dampak kognitif dan teknis dari PPG, yakni terjadinya transformasi yang signifikan dalam keterampilan pedagogik para guru. Partisipan mengakui bahwa program ini memberikan landasan filosofis dan praktis yang sangat mereka butuhkan dalam merancang kegiatan belajar mengajar yang terstruktur. Guru yang sebelumnya mengajar secara sporadis dan tanpa perencanaan yang matang, kini memiliki kerangka kerja yang sistematis.

*"Pandangan saya sangat berubah. Dimana sebelum saya mengikuti PPG ini saya tidak tahu tentang bagaimana menerapkan strategi pembelajaran atau bagaimana saya mendesain proses pembelajaran" (P2).*

Lebih jauh lagi, tuntutan pendidikan abad ke-21 mengharuskan guru untuk melek teknologi, sebuah area yang sebelumnya sering diabaikan dalam pembelajaran PJOK yang identik dengan aktivitas fisik di luar ruangan. Hasil wawancara menunjukkan bahwa PPG berhasil mendobrak batasan tersebut dan mendorong literasi digital guru.

*"Saya sebelumnya kurang menggunakan teknologi, sekarang saya bisa lebih banyak menggunakan teknologi dalam mengajar" (P4).*

Kesempatan untuk mengeksplorasi metode-metode baru ini dinilai sebagai sebuah kemewahan akademis yang membuka wawasan partisipan. Mereka merasa difasilitasi untuk keluar dari metode konvensional.

Secara keseluruhan, pada tema ini PPG dipandang efektif dalam membekali guru dengan kompetensi merancang pembelajaran (instructional design) dan mengintegrasikan teknologi, sehingga pembelajaran PJOK menjadi lebih inovatif dan relevan dengan kebutuhan siswa masa kini.

## 3. Peningkatan Kompetensi Sosial dan Kolaborasi Interpersonal

Selain menyentuh aspek teknis (hard skills) dalam mengajar, temuan penelitian ini juga mengungkap bahwa PPG memberikan dampak positif yang besar pada aspek kompetensi sosial guru (soft skills). Guru PJOK dituntut untuk memiliki kemampuan komunikasi yang prima guna mengelola kelas yang dinamis di lapangan. Intervensi PPG terbukti mengubah pola interaksi guru menjadi lebih empatik dan efektif.

*"Setelah mengikuti PPG, saya merasa ada perubahan yang cukup signifikan dalam hubungan dengan siswa, dari segi komunikasi, cara mengajar, atau suasana di lapangan secara keseluruhan" (P3).*

Kutipan tersebut menegaskan bahwa pendekatan mengajar yang dipelajari selama PPG berdampak langsung pada penciptaan iklim kelas yang lebih kondusif dan inklusif. Selain hubungan vertikal antara guru dan siswa, PPG juga secara signifikan memperbaiki hubungan horizontal antar-sesama pendidik di sekolah.

*"...komunikasi saya jadi lebih baik. Karena saya sebelumnya kurang berinteraksi dengan rekan guru lainnya" (P4).*

Hal ini mengindikasikan bahwa proses diskusi, tugas kelompok, dan refleksi kolaboratif selama masa pendidikan di PPG telah melatih guru untuk memecahkan hambatan komunikasi. Mereka yang sebelumnya cenderung bekerja secara individual, kini bertransformasi menjadi tenaga pendidik yang lebih terbuka dan siap berkolaborasi dengan rekan sejawat demi kemajuan institusi.

## 4. Penguatan Identitas dan Eksistensi Profesional

Tema terakhir berkaitan dengan dampak psikologis dari keikutsertaan dalam PPG. Proses pendidikan, evaluasi, dan pada akhirnya sertifikasi yang didapatkan dari program ini, secara langsung berkontribusi pada peningkatan self-efficacy atau keyakinan guru terhadap kemampuannya sendiri.

*"PPG ini juga meningkatkan kepercayaan diri saya..." (P4).*

Peningkatan kepercayaan diri ini bukan tanpa alasan; dibekali ilmu pedagogik yang baru, strategi inovatif, dan kemampuan komunikasi yang lebih baik, guru merasa memiliki nilai tawar

kompetensi yang jauh lebih tinggi dibandingkan sebelum mengikuti PPG. Dampak lanjutannya adalah adanya pengakuan (rekognisi) dari ekosistem sekolah.

*"Saya merasa lebih terlibat, dan juga dihargai di sekolah" (P6).*

Perasaan dihargai dan terlibat ini merupakan indikator kuat dari menguatnya identitas profesional partisipan. Guru Penjas tidak lagi merasa marginal atau dipandang sebelah mata dalam struktur akademik sekolah, melainkan merasa diakui kepakarannya. PPG berhasil memvalidasi status mereka sebagai pendidik profesional yang memiliki kontribusi nyata, sehingga motivasi intrinsik dan dedikasi mereka terhadap profesi semakin meningkat.

## **Pembahasan**

Hasil penelitian menunjukkan bahwa partisipan memandang PPG bukan sekadar jalur sertifikasi administratif, melainkan pengalaman belajar yang menata ulang praktik, pengetahuan, relasi, dan identitas mereka. Hal ini memberikan dua kontribusi penting. Pertama, menghadirkan bukti spesifik dari pendidikan jasmani yang merupakan bidang yang sangat bergantung pada pedagogi gerak dan interaksi fisik langsung. Kedua, memberikan sudut pandang yang melampaui sekadar penilaian berhasil atau gagal terhadap PPG. Meskipun program ini bermakna bagi peserta, hal tersebut tidak selalu menjamin keberlanjutan penerapannya di kelas. Oleh karena itu, diskusi ini menafsirkan temuan melalui empat sudut pandang: interupsi profesional, transformasi pedagogis, kerja identitas kolaboratif, dan keberlanjutan pascaprogram.

Tema pertama menempatkan PPG sebagai interupsi profesional (jeda yang mengintervensi rutinitas). Pengalaman mengajar partisipan sebelum PPG sejalan dengan pandangan bahwa pengembangan profesional harus mampu menantang kebiasaan lama, bukan sekadar menyampaikan materi. Armour dkk. (2017) berpendapat bahwa pengembangan profesional berkelanjutan yang efektif untuk pendidikan jasmani masa kini memerlukan kerangka kerja yang menghubungkan proses belajar guru dengan pengalaman dan praktik di lapangan, alih-alih menganggapnya sebagai sekadar pelatihan teknis singkat. Sejalan dengan hal tersebut, Banegas dan Glatigny (2021) mendeskripsikan sebuah model pengembangan profesional yang mendukung proses refleksi dan perubahan guru dengan berfokus pada isu-isu praktis yang tanggap terhadap konteks, seperti penyusunan rencana pembelajaran dan penerapannya. Temuan ini menegaskan bahwa dalam konteks Indonesia, partisipan sangat menghargai PPG karena memberikan ruang untuk mengevaluasi rutinitas mengajar. Oleh karena itu, fungsi perbaikan (remedial) PPG bukanlah pertanda kegagalan, melainkan mekanisme pembaruan profesional yang sangat diperlukan.

Temuan ini sejalan dengan literatur mengenai refleksi. Penelitian di Indonesia menunjukkan bahwa refleksi dapat membantu guru mengatasi masalah pengajaran yang kompleks dan membangun identitas profesional berbasis bukti (Hidayati, 2018). Dalam pendidikan guru penjas, dukungan fasilitator dan pertanyaan yang disesuaikan terbukti mampu memperdalam refleksi terhadap praktik pedagogis (Azevedo et al., 2023; Azevedo et al., 2024). Studi ini menunjukkan bahwa PPG mampu menciptakan ruang refleksi serupa, terutama saat program ini mengajak guru untuk mengkaji tindakan pedagogis konkret, seperti pemberian umpan balik, struktur pembelajaran, dan penerjemahan kurikulum.

Tema kedua, transformasi pedagogis, menegaskan bahwa PPG menjadi sumber pengetahuan desain pembelajaran bagi partisipan. Hal ini sejalan dengan temuan di Indonesia bahwa pendidikan profesi dapat mendukung kompetensi pedagogis, khususnya terkait perencanaan pembelajaran dan penilaian (Am et al., 2026). Namun, perlu diingat pula peringatan bahwa perubahan keyakinan dan pengetahuan tidak selalu otomatis tercermin dalam praktik mengajar (Basikin, 2023). Oleh karena itu, peningkatan kemampuan perencanaan dan strategi yang dirasakan oleh para guru dalam studi ini sebaiknya dipahami sebagai hasil jangka pendek (*proximal outcome*). Observasi jangka panjang tetap diperlukan untuk memastikan apakah pemahaman baru tersebut benar-benar menetap menjadi praktik pedagogi yang berkelanjutan.

Hal ini menjadi sangat penting dalam konteks pendidikan jasmani, karena pengetahuan pedagogis harus diimplementasikan melalui aktivitas gerak. Penelitian menunjukkan bahwa

lokakarya guru dapat meningkatkan penerapan pengetahuan pedagogi materi (*pedagogical content knowledge*) dan performa gerak siswa apabila pemahaman materi, representasi tugas, demonstrasi, umpan balik, dan modifikasi tugas diselaraskan dengan baik (Chang et al., 2020). Selain itu, pengembangan profesional kolaboratif dapat membantu guru mengembangkan pedagogi gerak dalam situasi mengajar yang baru (Bergentoft et al., 2024). Meskipun para partisipan merasa PPG meningkatkan kemampuan mereka dalam merancang pembelajaran, pengalaman mereka menyiratkan bahwa model PPG ke depannya perlu memberikan lebih banyak praktik yang spesifik pada gerak fisik seperti progresi tugas, umpan balik, penilaian, serta adaptasi terhadap keterbatasan fasilitas.

Dimensi kurikulum dari temuan ini patut mendapat perhatian khusus. Kesulitan partisipan dalam menerjemahkan capaian pembelajaran Kurikulum Merdeka ke dalam praktik sejalan dengan bukti internasional yang menunjukkan bahwa guru penjas membutuhkan kesempatan terstruktur untuk menafsirkan dan merancang ulang kurikulum. Aldous dkk. (2022) menemukan bahwa lokakarya membantu guru penjas tingkat menengah mulai menafsirkan dan menerjemahkan kurikulum baru ke dalam praktik sekolah. Banville dkk. (2021) menunjukkan bahwa pengambilan keputusan kurikulum dalam pendidikan jasmani tingkat menengah dibentuk oleh kondisi di tingkat departemen dan mungkin tidak selalu sejalan dengan minat siswa. Burrows dkk. (2020) menekankan bahwa guru dan pendidik guru pendidikan jasmani harus terus-menerus memperjelas tujuan dan capaian mata pelajaran tersebut di tengah konteks pendidikan yang terus berubah. Studi ini menunjukkan bahwa PPG dapat mengambil peran sebagai penerjemah kurikulum di Indonesia. Namun, program ini harus memperhatikan kekhususan gerak fisik (*embodied specificity*) dalam penjas, bukan sekadar mengandalkan bahasa kurikulum yang terlalu umum.

Temuan terkait teknologi menambah lapisan lain pada transformasi pedagogis. Partisipan melaporkan peningkatan kemauan dan kemampuan menggunakan teknologi setelah mengikuti PPG. Hal ini sejalan dengan Baek dkk. (2018), yang menemukan bahwa guru penjas menghargai pembelajaran teknologi ketika hal tersebut bersifat autentik, observasional, dan melibatkan praktik langsung (*hands-on*). Semiz dan Ince (2012) melaporkan adanya hubungan antara TPACK, efikasi diri integrasi teknologi, dan ekspektasi hasil pada calon guru penjas, sementara penelitian yang lebih baru berpendapat bahwa banyak guru penjas masih belum merata kesiapannya atau kemauannya untuk menggunakan teknologi digital secara konsisten (Marttinen et al., 2025). Temuan ini mengisyaratkan bahwa PPG dapat membantu guru melewati ambang batas awal dalam penggunaan teknologi digital. Alat digital sebaiknya diposisikan untuk membantu guru menjelaskan, menilai, berkomunikasi, dan melakukan refleksi; bukan untuk mengubah esensi pendidikan jasmani menjadi sekadar pembelajaran berbasis layar.

Berbagai studi di Indonesia dan regional semakin mempertegas implikasi ini. Chang dkk. (2025) menemukan bahwa keikutsertaan dalam PPG di Indonesia dikaitkan dengan penguasaan TPACK yang lebih kuat di kalangan calon guru sains, terutama pada komponen terkait teknologi. Sementara itu, Sumarni (2019) menemukan bahwa guru dalam program sertifikasi sangat aktif belajar TI, tetapi masih menunjukkan keterbatasan dalam penerapan pengajaran tingkat tinggi (*higher-order teaching*). Rahman dkk. (2025a) menunjukkan bahwa modul kompetensi digital secara signifikan meningkatkan skor kompetensi digital guru penjas, meskipun Setiawan dkk. (2024) melaporkan bahwa pengembangan profesional daring untuk guru penjas menghadapi berbagai tantangan terkait akses teknologi, berkurangnya interaksi sosial, terbatasnya umpan balik, dan relevansi konten. Sejalan dengan itu, Centeio dkk. (2026) berpendapat bahwa pendidikan jasmani daring yang efektif membutuhkan pengembangan profesional mengenai integrasi teknologi, keterampilan mengajar tradisional, dan strategi penilaian. Secara keseluruhan, studi-studi ini mengindikasikan bahwa integrasi teknologi dalam PPG tidak boleh diperlakukan sebagai kompetensi yang berdiri sendiri, melainkan harus tertanam dalam pembelajaran profesional yang kolaboratif, berbasis praktik, dan spesifik pada mata pelajaran.

Tema ketiga, kompetensi sosial dan kolaborasi, menunjukkan bahwa PPG berfungsi sebagai lingkungan belajar relasional yang mampu meningkatkan komunikasi guru dengan siswa maupun

rekan sejawat. Beddoes dkk. (2023) berpendapat bahwa komunitas belajar profesional dapat mempersiapkan pendidik jasmani untuk terlibat dalam penilaian bersama dan siklus perbaikan, sementara Beddoes dan Sazama (2024) menunjukkan bahwa persepsi dan penerapan komunitas belajar profesional oleh kepala sekolah memengaruhi bagaimana posisi pendidik jasmani di dalam struktur tersebut. Tannehill dan MacPhail (2017) mendemonstrasikan bahwa komunitas belajar dapat memberdayakan guru penjas yang bekerja di lingkungan kurang beruntung dengan mendukung tujuan bersama, perencanaan bersama, dan motivasi untuk bertahan.

Elemen kolaboratif dari PPG ini juga sejalan dengan literatur terkait *lesson study*, komunitas profesional, dan efikasi diri. Lamb dan King (2021) menemukan bahwa model *lesson study* berpasangan (*dyad*) mendukung kepercayaan diri calon guru penjas, kolaborasi teman sebaya, pemahaman tentang kebutuhan siswa, dan penilaian kemajuan. Agiasotelis dkk. (2024) menemukan bahwa partisipasi dalam program pengembangan profesional berdasarkan prinsip komunitas inkuiri (*community of inquiry*) mendukung pengetahuan dan keterampilan dalam menggunakan model pembelajaran, meskipun indeks efikasi diri tidak berubah secara signifikan. Aelterman dkk. (2016) menunjukkan bahwa kepuasan kebutuhan psikologis selama pengembangan profesional dapat membentuk keyakinan dan niat guru untuk menerapkan strategi pengajaran yang baru. Berbagai studi ini membantu menafsirkan temuan yang ada: nilai sosial PPG mungkin terletak pada kemampuannya memenuhi kebutuhan guru akan kompetensi, keterhubungan relasional, dan dialog profesional, meskipun perubahan praktik di lapangan masih membutuhkan dukungan yang berkelanjutan.

Tema keempat, identitas profesional, sangat penting bagi pendidikan jasmani. Peningkatan kepercayaan diri dan pengakuan yang dirasakan partisipan menunjukkan bahwa PPG mengubah cara mereka memposisikan diri di sekolah. Amorim dan Ribeiro-Silva (2024) menunjukkan bahwa guru pamong (*cooperating teachers*) memandang diri mereka turut berkontribusi terhadap identitas profesional calon guru pendidikan jasmani, sementara Quirke dkk. (2026) mengonseptualisasikan pembelajaran guru sebagai perubahan identitas dengan mengkaji identitas guru dari sudut pandang orang pertama dan ketiga di sepanjang jalur sertifikasi. Lai dkk. (2016) lebih lanjut mendemonstrasikan bahwa agensi guru dalam pembelajaran profesional dibentuk oleh sugesti sosial, relasi kuasa, dan posisi profesional. Oleh karena itu, kepercayaan diri guru pasca-PPG dalam studi ini bermakna ganda: mereka tidak hanya merasa lebih kompeten secara personal, tetapi juga merasa lebih diakui keberadaannya secara institusional.

Temuan terkait identitas ini juga bersinggungan dengan riset mengenai kebermaknaan (*matterng*). Chen dkk. (2025) menemukan bahwa kompetensi guru penjas tingkat menengah memengaruhi keterlibatan kerja baik secara langsung maupun tidak langsung melalui stres kerja, kelelahan emosional, dan pencapaian profesional. Schulz dkk. (2026) berpendapat bahwa rasa memiliki arti (*perceived matterng*) merupakan sudut pandang yang menjanjikan untuk mempersiapkan guru penjas dalam menghadapi kenyataan bahwa mata pelajaran ini kerap dianggap kurang prestisius. Pengakuan partisipan bahwa mereka merasa lebih dilibatkan dan dihargai di sekolah menunjukkan bahwa PPG mampu memperkuat rasa kebermaknaan tersebut. Pengakuan ini tidak sekadar simbolis, melainkan dapat mendorong motivasi, kolaborasi, dan kemauan berinovasi.

Temuan ini juga perlu dilihat dalam kaitannya dengan inklusi dan keadilan sosial. Meskipun inklusi tidak muncul sebagai tema eksplisit saat wawancara, perhatian guru terhadap komunikasi dan keterlibatan siswa pada dasarnya mengarah pada praktik yang inklusif. Hill dkk. (2024) menunjukkan bahwa pengetahuan keadilan sosial di kalangan pendidik guru penjas dibangun melalui pengalaman personal, profesional, dan pendidikan. Pereira Ribeiro dkk. (2024) mendemonstrasikan bahwa pendidikan guru penjas dapat mendukung manipulasi aktivitas pembelajaran secara inklusif dan kolaborasi yang positif, sekaligus menunjukkan bahwa inklusi bersifat multifaset dan spesifik pada konten. Thorjussen dan Wilhelmsen (2025) mengingatkan bahwa perubahan yang inklusif dan berpusat pada peserta didik dapat menghadapi penolakan dalam pendidikan guru penjas. Oleh karena itu, program PPG ke depannya perlu secara tegas

menghubungkan desain pedagogis, komunikasi, dan identitas dengan kesiapan guru dalam menghadapi keragaman siswa.

## SIMPULAN

Penelitian ini mengeksplorasi bagaimana pandangan guru penjas SMP di Sulawesi Selatan terhadap program PPG Dalam Jabatan yang telah mereka selesaikan. Temuan mengidentifikasi empat dimensi transformasi profesional yang saling terkait. Pertama, PPG berfungsi sebagai ruang perbaikan di mana guru mengevaluasi kembali rutinitas mengajar yang selama ini mungkin hanya sebatas memberi instruksi tanpa pengawasan memadai. Kedua, program ini mendukung transformasi pengetahuan pedagogis dalam hal desain pembelajaran, penerjemahan kurikulum, dan integrasi teknologi secara selektif. Ketiga, memperkuat kompetensi sosial melalui peningkatan komunikasi dengan siswa dan kolaborasi dengan rekan. Keempat, memperkuat identitas profesional dengan meningkatkan kepercayaan diri, rasa diakui, dan nilai kebermaknaan guru di sekolah.

Argumen utama studi ini adalah bahwa makna PPG bagi pendidikan jasmani tidak bisa direduksi menjadi sekadar urusan sertifikasi. Sertifikasi memang penting, tetapi baru bermakna secara edukatif ketika disertai dengan perubahan praktik, pengetahuan, relasi, dan identitas. Partisipan merasakan PPG sebagai titik balik karena program ini menghubungkan pengakuan profesional formal dengan pemahaman baru tentang makna mengajar penjas. Dalam konteks ini, PPG dapat dikonseptualisasikan sebagai sebuah ekosistem reorientasi profesional, di mana nilainya muncul dari interaksi antara kritik reflektif, desain ulang pedagogis, pembelajaran digital, kolaborasi, dan pengakuan.

Terkait kebijakan dan perancangan program, temuan ini mengisyaratkan bahwa PPG untuk penjas harus dirancang lebih spesifik sesuai karakteristik mata pelajarannya. Guru membutuhkan kesempatan berkelanjutan untuk menerjemahkan kurikulum menjadi tugas gerak yang nyata, merancang penilaian, menggunakan teknologi untuk mendukung (bukan menggantikan) aktivitas fisik, dan berkolaborasi memecahkan masalah pengajaran. Pendampingan pascaprogram juga sangat penting, mengingat peningkatan kompetensi yang dirasakan selama PPG belum tentu otomatis menjadi kebiasaan baru di kelas. Oleh karena itu, kelulusan PPG tidak boleh dipandang sebagai akhir dari pengembangan profesional, melainkan sebagai awal dari proses penerapan yang membutuhkan pendampingan berkelanjutan.

Penelitian ke depan perlu memperluas studi ini dengan sampel yang lebih besar dan beragam, melibatkan observasi kelas, perspektif siswa, serta evaluasi jangka panjang. Langkah tersebut akan membantu memastikan sejauh mana transformasi yang dirasakan guru benar-benar diterapkan dalam berbagai kondisi sekolah. Meskipun demikian, studi ini telah menegaskan bahwa suara guru penjas sangat krusial untuk mengevaluasi makna reformasi pendidikan profesi. Ketika PPG mampu menciptakan ruang bagi guru untuk berefleksi, merancang ulang pembelajaran, berkolaborasi, dan merasa diakui, program ini memiliki potensi besar—tidak hanya untuk memperkuat kompetensi individu, tetapi juga untuk mengangkat status profesional mata pelajaran pendidikan jasmani di sekolah-sekolah Indonesia.

## DAFTAR PUSTAKA

- Abdulla, A., Whipp, P. R., & Teo, T. (2022). Teaching physical education in 'paradise': Activity levels, lesson context and barriers to quality implementation. *European Physical Education Review*, 28(1), 225–243. <https://doi.org/10.1177/1356336X211033696>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64–72. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>

- Agiasotelis, E., Karteroliotis, K., Giossos, Y., & Dania, A. (2024). The Effect of the CoI on Preservice Teachers' Self-Efficacy in Physical Education. *Trends in Higher Education*, 3(4), 827–842. <https://doi.org/10.3390/higheredu3040047>
- Albuquerque, A., Sa, P., Aranha, A., & Resende, R. (2014). Teacher profile: The knowledge and the identity practices. *Open Sports Sciences Journal*, 7, 133–140. <https://doi.org/10.2174/1875399X01407010133>
- Aldous, D., Evans, V., Lloyd, R., Heath-Diffey, F., & Chambers, F. (2022). Realising curriculum possibilities in Wales: Teachers' initial experiences of re-imagining secondary physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 13(3), 253–269. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2125816>
- Am, S. A., Am, S. A., & Am, S. A. (2026). The impact of the professional education program for in-service teachers on pedagogical competence in Indonesia. *Cakrawala Pendidikan*, 45(1), 222–236. <https://doi.org/10.21831/cp.v45i1.65044>
- Amorim, C., & Ribeiro-Silva, E. (2024). Cooperating Teachers' Perceptions and Contributions to Preservice Teachers' Professional Identities. *Education Sciences*, 14(2). <https://doi.org/10.3390/educsci14020167>
- Armour, K., Quennerstedt, M., Chambers, F., & Makopoulou, K. (2017). What is 'effective' CPD for contemporary physical education teachers? A Deweyan framework. *Sport, Education and Society*, 22(7), 799–811. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1083000>
- Azevedo, E. L., Fernandes, C. S. V., Araújo, R. M. F., Ramos, A. G. A., & Mesquita, I. M. R. (2023). How can a facilitator's caring approach trigger and deepen pre-service teachers' reflection on their pedagogical practice? A year-long action research study. *Reflective Practice*, 24(6), 806–818. <https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2264213>
- Azevedo, E., Ramos, A., Araújo, R., Valério, C., & Mesquita, I. (2024). How can tailored questions foster reflection in preservice teachers? A year-long action research study. *European Physical Education Review*, 30(3), 458–474. <https://doi.org/10.1177/1356336X231217405>
- Baek, J.-H., Jones, E., Bulger, S., & Taliaferro, A. (2018). Physical education teacher perceptions of technology-related learning experiences: A qualitative investigation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 175–185. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0180>
- Banegas, D. L., & Glatigny, R. (2021). The ateneo as an effective model of continuing professional development: Findings from southern Argentina. *Pedagogies*, 16(4), 363–377. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2021.1897012>
- Banville, D., Marttinen, R., Kulinna, P. H., & Ferry, M. (2021). Curriculum decisions made by secondary physical education teachers and comparison with students' preferences. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(3), 199–216. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1893124>
- Basikin, B. (2023). The contribution of inservice teacher education program (PPG) on teachers' professionalism. *English Language Teaching Educational Journal*, 6(2), 124–136.
- Beddoes, Z. E., & Sazama, D. S. (2024). Principal Perceptions and Applications of Professional Learning Communities: Implications for the Future of Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 43(1), 1–10. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2022-0167>
- Beddoes, Z., Prusak, K., & Barney, D. (2023). Professional Learning Communities in Physical Education: Preparing Teachers to Thrive. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 94(1), 38–44. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2136317>
- Bergentoft, H., Annerstedt, C., Barker, D., & Holmqvist, M. (2024). Teachers' actor-oriented transfer of movement pedagogy knowledge in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(4), 395–408. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2083096>
- Borghouts, L., Slingerland, M., Weeldenburg, G., van Dijk-van Eijk, B., Laurijssens, S., Remmers, T., & Haerens, L. (2023). Effectiveness of a lesson study intervention on teacher behaviour and student motivation in physical education lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(2), 121–138. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1958175>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Burrows, L., O'Sullivan, M., Halbert, G., & Scott, E. (2020). The aims and outcomes challenge: Preparing physical education teacher educators and teachers for twenty-first century redesign imperatives and accountability requirements. *School Physical Education and Teacher Education: Collaborative Redesign for the 21st Century*, 11–21. <https://doi.org/10.4324/9780429330186-2>

- Centeio, E. E., Mercier, K., Barcelona, J., Erwin, H., Marttinen, R., Foley, J., & Garn, A. (2026). Moving Beyond the Pandemic: Lessons Learned in Physical Education and How to Move Forward. *Journal of Teaching in Physical Education*, 45(1), 139–148. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2024-0103>
- Chang, C.-F., Annisa, N., & Chen, K.-Z. (2025). Pre-service teacher professional education program (PPG) and Indonesian science teachers' TPACK development: A career-path comparative study. *Education and Information Technologies*, 30(7), 8689–8711. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13160-6>
- Chen, W., Huang, Z., Peng, B., Li, L., & Chen, J. (2025). Teacher competency and work engagement among secondary school physical education teachers: The multiple mediating roles of occupational stress, emotional exhaustion, and professional achievement. *Frontiers in Psychiatry*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1530413>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Hidayati, S. (2018). Exploring novice EAP teacher's self-reflection as a platform for professional development. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 441–451. <https://doi.org/10.17509/ijal.v8i2.13310>
- Hill, J., Walton-Fisette, J. L., Flemons, M., Philpot, R., Sutherland, S., Phillips, S., Flory, S. B., & Ovens, A. (2024). Social justice knowledge construction among physical education teacher educators: The value of personal, professional, and educational experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(5), 439–451. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2123463>
- Lai, C., Li, Z., & Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 54, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.007>
- Lamb, P., & King, G. (2021). Developing the practice of pre-service physical education teachers through a dyad model of lesson study. *European Physical Education Review*, 27(4), 944–960. <https://doi.org/10.1177/1356336X211004628>
- Marttinen, R., Rodrigues, A. I. C., Centeio, E., & Mercier, K. (2025). UTILISING TECHNOLOGY IN PHYSICAL EDUCATION: Are Teachers Prepared, Willing and Ready? *Routledge Handbook of Digital Technologies in Sport, Exercise and Physical Education*, 81–94. <https://doi.org/10.4324/9781003411758-7>
- Pereira Ribeiro, E. P., Ribeiro Mesquita, I. M., & Guerreiro Farias, C. F. (2024). 'No One Is Left Behind?': A Mixed-Methods Case Study of Equity and Inclusion in Physical Education Teacher Education. *Education Sciences*, 14(7). <https://doi.org/10.3390/educsci14070776>
- Purwasih, D., Zakwandi, R., Wilujeng, I., Wiyarsi, A., Matakupan, S. J., & Wiradika, I. N. I. (2025). From Training to Teaching: How Effective Are Teaching Practicum Program in Preparing Professional Teachers? *Education and Urban Society*, 57(9), 974–1001. <https://doi.org/10.1177/00131245251361116>
- Quirke, S., O'Meara, N., Goos, M., & Conway, P. (2026). First- and third-person mathematics-related teacher identity: Capturing the learning pathway of an out-of-field teacher of mathematics acquiring mathematics teacher certification. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 29(2), 345–378. <https://doi.org/10.1007/s10857-024-09672-0>
- Rachmadtullah, R., Prasetyo, T., Humaira, M. A., Sari, D. A., Samsudin, A., Nurtanto, M., & ZamZam, R. (2025). Professional development for Indonesian elementary school teachers: Increased competency and sustainable teacher development programs. *F1000Research*, 13. <https://doi.org/10.12688/f1000research.156946.3>
- Rahman, N. A. A., Anuar, N., Karim, A. A., & Yusof, A. R. M. (2025a). EMPOWERING PE TEACHERS IN THE DIGITAL AGE: A PRETEST-POSTTEST STUDY OF THE EDUTECHPJTM MODULE. *Journal of Physical Education (Maringa)*, 36(1). <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v36i1.3627>
- Schulz, D., Kim, Y., Simonton, K. L., Gaudreault, K. L., Mercier, K., Shiver, V. N., & Richards, K. A. (2026). Psychological Resource Development for Preservice Teachers: Suggestions for Perceived Matterng Curriculum in Physical Education Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 97(3), 23–30. <https://doi.org/10.1080/07303084.2025.2586028>

- Semiz, K., & Ince, M. L. (2012). Pre-service physical education teachers' technological pedagogical content knowledge, technology integration self-efficacy and instructional technology outcome expectations. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1248–1265. <https://doi.org/10.14742/ajet.800>
- Setiawan, I., Kurniawan, W. R., & Wijayanti, D. G. S. (2024). Implementation of Online Teacher Professional Development Programs: Physical Education Teacher Perspectives. *Retos*, 57, 445–454. <https://doi.org/10.47197/retos.v57.105406>
- Suciwati, I., & Zuo, J. (2025). Between policy and practice: Project-based learning in Indonesian in-service English teachers' professional education and classroom teaching. *English Language Teaching Educational Journal*, 8(3), 271–285. <https://doi.org/10.12928/eltej.v8i3.15235>
- Sum, R. K. W., Wallhead, T., Wang, F.-J., Choi, S.-M., Li, M.-H., & Liu, Y. (2022). Effects of teachers' participation in continuing professional development on students' perceived physical literacy, motivation and enjoyment of physical activity. *Revista de Psicodidactica*, 27(2), 176–185. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.004>
- Sumarni, S. (2019). The Teachers' self-adjustment dynamics in joining national certification and the 21th century demand fulfillment: A case of profession education implementation of multicultural teachers at Uin Sunan Kalijaga, Yogyakarta, Indonesia. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(10), 3204–3211.
- Tannehill, D., & MacPhail, A. (2017). Teacher empowerment through engagement in a learning community in Ireland: Working across disadvantaged schools. *Professional Development in Education*, 43(3), 334–352. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1183508>
- Thorjussen, I. M., & Wilhelmsen, T. (2025). Discourses of resistance: Pre-service teachers' reflections on the challenges of inclusion in physical education. *Sport, Education and Society*, 30(4), 512–525. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2329570>