

BAB II

KAJIAN PUSTAKA DAN PENDEKATAN MASALAH

2.1. Kajian Pustaka

2.1.1. Kompetensi Pedagogik Guru

Kompetensi pedagogik merupakan kemampuan guru dalam mengelola pembelajaran peserta didik yang meliputi pemahaman terhadap peserta didik, perancangan dan pelaksanaan pembelajaran, evaluasi hasil belajar, dan pengembangan peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensi yang dimilikinya (Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 Tentang Guru Dan Dosen, 2005). Kompetensi ini menjadi inti dari profesionalisme guru karena berkaitan langsung dengan kemampuan menciptakan pengalaman belajar yang bermakna.

Menurut (Shulman, 1986:4-14) tentang *pedagogical content knowledge*, kompetensi pedagogik mencakup *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), yaitu pengetahuan tentang bagaimana mengajarkan konten tertentu kepada siswa dengan cara yang paling efektif melalui *blending content and pedagogy*. PCK melibatkan pemahaman tentang representasi dan formulasi yang membuat topik tertentu dapat dipahami oleh orang lain, termasuk pemahaman tentang apa yang membuat pembelajaran topik tertentu mudah atau sulit dalam konteks pembelajaran abad 21.

König et al. (2020:418-420) dalam penelitiannya yang dipublikasikan di *Teaching and Teacher Education* menekankan bahwa kompetensi pedagogik tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial dan budaya pembelajaran. Penelitian mereka menunjukkan bahwa guru yang memiliki kompetensi pedagogik tinggi mampu mengadaptasi strategi pembelajaran sesuai dengan kebutuhan individual siswa dan karakteristik kelas yang beragam.

Ketiga konsep di atas menunjukkan bahwa kompetensi pedagogik bukan sekadar penguasaan metode mengajar, tetapi merupakan kemampuan kompleks yang mengintegrasikan pengetahuan konten, pemahaman tentang cara siswa belajar, dan sensitivitas terhadap konteks pembelajaran. Hal ini mengindikasikan

bahwa pengembangan kompetensi pedagogik guru memerlukan pendekatan yang holistik dan kontekstual, tidak cukup hanya melalui pelatihan teknis semata.

Darling-Hammond et al. (2017:3-5) mengidentifikasi tujuh dimensi kompetensi pedagogik yang efektif: (1) pengetahuan tentang pelajar dan bagaimana mereka belajar, (2) pengetahuan konten dan kurikulum, (3) praktik pengajaran, (4) penilaian pembelajaran, (5) lingkungan pembelajaran yang mendukung, (6) pengembangan profesional, dan (7) kolaborasi profesional. Dimensi-dimensi ini saling terkait dan berkontribusi pada efektivitas pembelajaran siswa.

Révai, N., & Guerriero, S. (2017:25-27) dalam laporan OECD menegaskan bahwa kompetensi pedagogik guru harus mencakup kemampuan untuk menerapkan pengetahuan pedagogis dalam situasi pembelajaran yang kompleks dan tidak terduga. Hal ini melibatkan kemampuan untuk membuat keputusan instruksional yang tepat berdasarkan pemahaman mendalam tentang kebutuhan belajar siswa.

Mulyasa (2013:75-77) menjelaskan bahwa dalam konteks pendidikan Indonesia, kompetensi pedagogik guru mencakup kemampuan memahami landasan kependidikan, memahami peserta didik, mengembangkan kurikulum/silabus, merancang pembelajaran, melaksanakan pembelajaran yang mendidik dan dialogis, mengevaluasi hasil belajar, dan mengembangkan peserta didik untuk mengaktualisasikan berbagai potensinya.

Berbagai dimensi kompetensi pedagogik yang dikemukakan para ahli menunjukkan bahwa kompetensi ini bersifat multidimensional dan dinamis. Guru tidak hanya dituntut menguasai berbagai dimensi kompetensi, tetapi juga harus mampu mengintegrasikan dimensi-dimensi tersebut dalam praktik pembelajaran yang adaptif terhadap situasi kelas yang selalu berubah. Dalam konteks Indonesia, dimensi-dimensi ini perlu disesuaikan dengan karakteristik budaya dan sistem pendidikan nasional.

Merujuk pada fokus penelitian ini, kompetensi pedagogik dikaji melalui lima aspek utama yang ditetapkan dalam instrumen penelitian, sebagaimana diturunkan dari landasan teoritis di atas dan kerangka kompetensi dalam Undang-

Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. Lima aspek tersebut dijabarkan berikut ini.

Tabel 2.1
Penegasan Aspek Kompetensi Pedagogik Guru dan Indikator Instrumen Penelitian

No	Aspek Kompetensi Pedagogik	Indikator dalam Instrumen Penelitian	Teknik Pengumpulan Data
1	Pemahaman Karakteristik Peserta Didik	1) Kemampuan mengidentifikasi kebutuhan dan karakteristik individual siswa 2) Penerapan diferensiasi pembelajaran berdasarkan keberagaman siswa 3) Respons terhadap kebutuhan belajar siswa yang beragam	Wawancara, Observasi pembelajaran, Dokumentasi (RPP, catatan refleksi)
2	Perancangan Pembelajaran	1) Kualitas dan relevansi Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) 2) Kesesuaian antara tujuan, metode, dan penilaian pembelajaran 3) Pemilihan media dan sumber belajar yang tepat dan bervariasi	Wawancara, Dokumentasi (RPP, media pembelajaran), Observasi persiapan
3	Pelaksanaan Pembelajaran	1) Penerapan strategi dan model pembelajaran yang bervariasi 2) Kualitas interaksi dan komunikasi pembelajaran 3) Manajemen kelas yang efektif 4) Pemanfaatan media dan teknologi pembelajaran	Wawancara, Observasi pembelajaran, Dokumentasi (video/foto pembelajaran)
4	Evaluasi Hasil Belajar	1) Variasi teknik penilaian yang digunakan 2) Kemampuan analisis hasil belajar siswa 3) Tindak lanjut penilaian secara sistematis	Wawancara, Dokumentasi (instrumen penilaian, analisis nilai)
5	Pengembangan Potensi Peserta Didik	1) Program pengembangan bakat dan minat siswa 2) Pembinaan karakter dan nilai-nilai positif 3) Dukungan terhadap aktualisasi diri dan potensi individual siswa	Wawancara, Observasi, Dokumentasi (program pengembangan)

a. Pemahaman Karakteristik Peserta Didik

Aspek pertama kompetensi pedagogik adalah kemampuan guru dalam memahami karakteristik dan kebutuhan individual peserta didik. Sesuai dengan indikator dalam instrumen penelitian, aspek ini mencakup: (1) kemampuan mengidentifikasi kebutuhan dan karakteristik individual siswa; (2) penerapan diferensiasi pembelajaran berdasarkan keberagaman siswa; dan (3) respons yang adaptif terhadap kebutuhan belajar siswa yang beragam.

Pemahaman terhadap peserta didik mencakup dimensi kognitif, afektif, dan psikomotorik. Tomlinson, C.A. (2014:18-20) menegaskan bahwa diferensiasi pembelajaran—salah satu indikator dalam instrumen penelitian ini—merupakan respons pedagogis terhadap keberagaman siswa, yang meliputi diferensiasi konten, proses, produk, dan lingkungan belajar berdasarkan kesiapan belajar (*readiness*), minat (*interest*), dan profil belajar (*learning profile*) siswa. Guru yang memiliki kompetensi tinggi dalam aspek ini mampu menyesuaikan pembelajaran sehingga setiap siswa mendapatkan pengalaman belajar yang optimal sesuai kebutuhannya.

Dalam konteks penelitian ini, kemampuan memahami karakteristik peserta didik diukur melalui sejauh mana guru: (a) mengenali keberagaman individual siswa secara mendalam, bukan sekadar mengelompokkan berdasarkan prestasi akademik; (b) menerapkan pendekatan pembelajaran yang merespons perbedaan tersebut secara konkret; dan (c) mendokumentasikan dan menggunakan data tentang siswa sebagai dasar pengambilan keputusan pedagogis.

b. Perancangan Pembelajaran

Aspek kedua adalah kemampuan guru dalam merancang pembelajaran secara sistematis dan kontekstual. Sesuai indikator dalam instrumen penelitian,

aspek ini mencakup: (1) kualitas dan relevansi Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP); (2) kesesuaian antara tujuan, metode, dan penilaian pembelajaran; serta (3) pemilihan media dan sumber belajar yang tepat dan bervariasi.

Perancangan pembelajaran yang efektif merupakan prasyarat bagi pelaksanaan pembelajaran yang berkualitas. Wiggins & McTighe (2005:13-17) dalam kerangka *Understanding by Design* menekankan pentingnya backward design—merancang pembelajaran dimulai dari tujuan pembelajaran yang ingin dicapai, kemudian menentukan bukti pencapaian tujuan melalui penilaian, baru kemudian merancang aktivitas pembelajaran. Pendekatan ini memastikan koherensi antara tujuan, penilaian, dan kegiatan pembelajaran—yang dalam penelitian ini menjadi salah satu indikator kualitas RPP.

Dalam penelitian ini, kualitas perancangan pembelajaran diukur melalui analisis dokumen RPP yang difokuskan pada: (a) kejelasan dan keoperasionalan tujuan pembelajaran; (b) variasi dan relevansi metode pembelajaran terhadap tujuan; (c) kesesuaian pemilihan media dengan karakteristik konten dan siswa; dan (d) adanya unsur diferensiasi dalam rancangan pembelajaran.

c. Pelaksanaan Pembelajaran

Aspek ketiga adalah kemampuan guru dalam melaksanakan pembelajaran yang efektif, interaktif, dan mendidik. Sesuai indikator dalam instrumen penelitian, aspek ini mencakup: (1) penerapan strategi dan model pembelajaran yang bervariasi; (2) kualitas interaksi dan komunikasi pembelajaran; (3) manajemen kelas yang efektif; dan (4) pemanfaatan media dan teknologi pembelajaran.

Pelaksanaan pembelajaran yang efektif merupakan manifestasi nyata dari kompetensi pedagogik guru. Hattie, J. (2008:22-25) dalam meta-analisis besarnya tentang efektivitas pembelajaran menemukan bahwa kualitas interaksi guru-siswa—termasuk kualitas pertanyaan yang diajukan guru, umpan balik yang diberikan, dan tingkat keterlibatan aktif siswa—memiliki *effect size* terbesar terhadap hasil belajar siswa. Hal ini menggarisbawahi pentingnya indikator interaksi dan komunikasi pembelajaran dalam instrumen penelitian ini.

Dalam konteks penelitian ini, pelaksanaan pembelajaran dievaluasi melalui observasi langsung yang berfokus pada: (a) variasi strategi pembelajaran yang digunakan dalam satu sesi; (b) pola interaksi yang terjadi—apakah didominasi guru atau melibatkan siswa secara aktif; (c) efektivitas pengelolaan waktu dan dinamika kelas; dan (d) penggunaan teknologi dan media secara terintegrasi.

d. Evaluasi Hasil Belajar

Aspek keempat adalah kemampuan guru dalam melakukan evaluasi hasil belajar yang komprehensif dan bermakna. Sesuai indikator dalam instrumen penelitian, aspek ini mencakup: (1) variasi teknik penilaian yang digunakan; (2) kemampuan analisis hasil belajar siswa; dan (3) tindak lanjut penilaian secara sistematis.

Evaluasi hasil belajar yang efektif bukan hanya mengukur, tetapi juga menginformasikan proses pembelajaran. Black, P., & Wiliam, D. (1998:7-9) dalam penelitian klasiknya tentang *formative assessment* menemukan bahwa umpan balik yang informatif dan penggunaan hasil penilaian untuk memperbaiki pembelajaran memiliki dampak signifikan terhadap peningkatan prestasi siswa—jauh melebihi

dampak tes sumatif semata. Hal ini melatarbelakangi penekanan pada indikator tindak lanjut penilaian dalam instrumen penelitian ini.

Dalam penelitian ini, kompetensi evaluasi hasil belajar diukur melalui: (a) keberagaman instrumen dan teknik penilaian yang digunakan—tidak terbatas pada tes tertulis; (b) kedalaman analisis hasil penilaian yang dilakukan guru; dan (c) konkret dan sistematisnya tindak lanjut yang dilakukan berdasarkan hasil analisis.

e. Pengembangan Potensi Peserta Didik

Aspek kelima adalah kemampuan guru dalam mengembangkan berbagai potensi peserta didik secara holistik. Sesuai indikator dalam instrumen penelitian, aspek ini mencakup: (1) program pengembangan bakat dan minat siswa; (2) pembinaan karakter dan nilai-nilai positif; dan (3) dukungan terhadap aktualisasi diri dan potensi individual siswa.

Pengembangan potensi peserta didik merupakan dimensi kompetensi pedagogik yang melampaui pencapaian akademik semata. Dalam konteks pendidikan yang holistik, guru bertanggung jawab untuk memfasilitasi berkembangnya seluruh dimensi potensi siswa—kognitif, afektif, psikomotor, sosial, dan spiritual. Gardner, et al. (2011:8-14) dalam teori kecerdasan majemuknya (*multiple intelligences*) menegaskan bahwa setiap siswa memiliki profil kecerdasan yang unik, dan tugas pendidikan adalah menciptakan ruang bagi setiap jenis kecerdasan untuk berkembang.

Dalam penelitian ini, kompetensi pengembangan potensi peserta didik diukur melalui: (a) ada tidaknya program terstruktur yang dirancang guru untuk mengembangkan bakat dan minat di luar akademik; (b) strategi pembinaan karakter

yang terintegrasi dalam keseharian pembelajaran; dan (c) sejauh mana guru mengindividualisasi dukungan pengembangan untuk setiap siswa.

2.1.2. Supervisi Pendidikan

Supervisi pendidikan merupakan serangkaian kegiatan bantuan kepada guru dalam rangka meningkatkan kualitas proses dan hasil pembelajaran.

(Glickman et al., 2018) mendefinisikan supervisi sebagai fungsi dalam sekolah yang meliputi peningkatan pembelajaran siswa melalui peningkatan instruksi guru. Supervisi tidak hanya berfokus pada evaluasi kinerja, tetapi lebih pada pengembangan profesional berkelanjutan.

Supervisi akademik yang efektif memiliki karakteristik: (1) bersifat kolaboratif, (2) berbasis data dan bukti, (3) fokus pada pembelajaran siswa, (4) menyediakan umpan balik yang konstruktif, dan (5) mendorong refleksi profesional guru (Zepeda et al., 2024). Pendekatan supervisi telah berkembang dari model tradisional yang bersifat inspektif menuju model yang lebih kolaboratif dan memberdayakan.

Kraft et al. (2018:547-550) dalam meta-analisis yang dipublikasikan di *Review of Educational Research* menemukan bahwa supervisi yang efektif dapat meningkatkan kualitas instruksional guru dengan *effect size* sebesar 0.49 standar deviasi. Penelitian ini menggarisbawahi pentingnya supervisi yang berkelanjutan, berbasis praktik kelas, dan memberikan umpan balik yang spesifik dan *actionable*.

Paradigma supervisi telah bergeser dari model inspektif-evaluatif menuju model kolaboratif-developmental. Pergeseran ini mencerminkan pemahaman bahwa pengembangan profesional guru lebih efektif ketika dilakukan dalam suasana yang suportif dan memberdayakan, bukan dalam tekanan evaluasi yang bersifat judgmental. Bukti empiris menunjukkan bahwa supervisi yang berkualitas memberikan dampak signifikan terhadap peningkatan kualitas pembelajaran,

sehingga investasi pada supervisi yang efektif merupakan strategi penting dalam peningkatan mutu pendidikan.

Mette et al. (2017:789-791) mengidentifikasi lima prinsip supervisi instruksional yang efektif: (1) membangun *trust relationship* antara supervisor dan guru, (2) fokus pada improvement bukan judgment, (3) menggunakan *multiple sources of evidence*, (4) memberikan umpan balik yang *timely* dan *Specific*, dan (5) mendorong *teacher agency* dalam pengembangan profesional.

Range et al. (2013:295-237) menekankan bahwa supervisi klinis yang efektif harus mencakup tiga tahapan: *pre-conference* untuk menetapkan fokus observasi, observasi kelas yang sistematis, dan *post-conference* untuk refleksi dan perencanaan tindak lanjut. Model supervisi klinis ini terbukti lebih efektif dalam meningkatkan praktik pedagogik guru dibandingkan dengan supervisi administratif tradisional.

Hallinger & Murphy (2012:7-9) dalam penelitian longitudinal mereka menunjukkan bahwa supervisi yang berfokus pada *instructional leadership* dapat meningkatkan tidak hanya kompetensi guru, tetapi juga budaya kolaboratif di sekolah dan pada akhirnya berdampak pada prestasi belajar siswa.

Prinsip-prinsip supervisi yang efektif menekankan pentingnya membangun relasi yang positif, penggunaan pendekatan yang sistematis dan berbasis bukti, serta orientasi pada pengembangan jangka panjang. Supervisi klinis dengan tahapan *pre-conference*, observasi, dan *post-conference* memberikan struktur yang jelas namun fleksibel untuk pembinaan guru. Yang paling penting, supervisi yang efektif tidak hanya berdampak pada level individual guru, tetapi menciptakan efek riak yang mengubah budaya organisasi sekolah secara keseluruhan menuju budaya pembelajaran dan kolaborasi profesional.

2.1.3. Coaching dalam Pendidikan

Coaching dalam konteks pendidikan merupakan pendekatan pembinaan yang bersifat kolaboratif, non-judgmental, dan berfokus pada pengembangan potensi individu melalui proses refleksi dan dialog profesional (Knight, 2022).

Coaching berbeda dengan mentoring atau supervisi tradisional dalam hal kesetaraan hubungan dan fokus pada penemuan solusi oleh *coachee* sendiri.

International Coach Federation (ICF) mendefinisikan *Coaching* sebagai kemitraan dengan klien dalam proses yang merangsang pemikiran dan kreativitas untuk memaksimalkan potensi pribadi dan profesional. Dalam konteks pendidikan, *Coaching* membantu guru untuk: (1) meningkatkan *self-awareness* tentang praktik mengajar, (2) mengidentifikasi tujuan pengembangan profesional, (3) mengeksplorasi strategi baru, dan (4) membuat komitmen untuk perubahan.

Kraft & Blazar (2017:550-552) dalam penelitian yang dipublikasikan di *Educational Researcher* menemukan bahwa *instructional Coaching* yang intensif dapat meningkatkan kualitas pengajaran guru dengan *effect size* 0.49 dan berdampak positif pada prestasi siswa dengan *effect size* 0.18. Penelitian ini menekankan pentingnya *Coaching* yang berkelanjutan dan fokus pada praktik kelas konkret.

Coaching menawarkan paradigma baru dalam pengembangan profesional guru yang berbeda secara fundamental dari supervisi tradisional. Kesetaraan hubungan dan pendekatan non-direktif dalam *Coaching* menciptakan ruang psikologis yang aman bagi guru untuk mengeksplorasi dan mengembangkan praktik mereka. Bukti empiris yang kuat menunjukkan bahwa *Coaching* tidak hanya meningkatkan kompetensi guru tetapi juga berdampak langsung pada pembelajaran siswa, menjadikannya investasi yang *cost-effective* dalam peningkatan kualitas pendidikan.

Van Nieuwerburgh & Campbell (2015:71-73) mengidentifikasi karakteristik kunci *Coaching* yang efektif dalam pendidikan: (1) bersifat *non-directive*, memberdayakan guru untuk menemukan solusi sendiri, (2) berbasis pada *active listening* dan *powerful questioning*, (3) fokus pada *Goal-setting* dan *action planning*, dan (4) membangun *accountability* untuk perubahan praktik.

Aguilar (2013:15-18) dalam bukunya *The Art of Coaching* menekankan bahwa *transformational Coaching* dalam pendidikan harus mengatasi tidak hanya aspek teknis pengajaran, tetapi juga *belief systems* dan *emotional landscape* guru. *Coaching* yang efektif membantu guru mengidentifikasi dan mengatasi limiting beliefs yang menghambat pengembangan profesional mereka.

Knight (2016:192-194) mengembangkan konsep "*partnership principles*" dalam *instructional Coaching* yang mencakup: *equality* (hubungan setara antara *coach* dan guru), *choice* (guru memiliki otonomi dalam menentukan fokus pengembangan), *voice* (guru aktif dalam dialog), *dialogue* (percakapan dua arah yang bermakna), *reflection* (mendorong refleksi kritis), dan *praxis* (menghubungkan teori dengan praktik).

Karakteristik *Coaching* yang efektif menunjukkan bahwa keberhasilan *Coaching* sangat bergantung pada kualitas relasi dan proses, bukan sekadar teknik. Pendekatan *non-direktif*, *active listening*, dan *powerful questioning* merupakan keterampilan inti yang membedakan *Coaching* dari bentuk pembinaan lain. Yang lebih penting, *Coaching* yang transformatif tidak hanya menyentuh aspek teknis mengajar tetapi juga mengubah *mindset* dan *belief systems* guru, yang merupakan fondasi perubahan praktik yang berkelanjutan. *Partnership principles* yang dikembangkan Knight memberikan kerangka operasional yang jelas untuk membangun relasi *Coaching* yang produktif.

2.1.4. Model *GROW* (Goal, Reality, Options, Will) dalam *Coaching*

Model *GROW* (*Goal, Reality, Options, Will*) dikembangkan oleh Sir John Whitmore pada tahun 1980-an dan telah menjadi salah satu *framework Coaching* yang paling banyak digunakan di dunia. Model ini menyediakan struktur yang sederhana namun powerful untuk percakapan *Coaching* yang efektif.

Komponen model *GROW* meliputi:

1. *Goal* (Tujuan): Menetapkan tujuan jangka pendek dan jangka panjang yang spesifik, terukur, dapat dicapai, relevan, dan memiliki batas waktu (SMART).

2. *Reality* (Realitas): Mengeksplorasi situasi saat ini secara objektif, mengidentifikasi faktor-faktor yang mempengaruhi, dan memahami gap antara kondisi saat ini dengan tujuan yang diinginkan.
3. *Options* (Pilihan): Mengeksplorasi berbagai pilihan dan strategi yang mungkin untuk mencapai tujuan, tanpa mengevaluasi atau mengkritik di tahap ini.
4. *Will* (Kemauan): Mengidentifikasi komitmen untuk bertindak, menyusun rencana tindakan konkret, dan mengantisipasi hambatan yang mungkin muncul.

Grant (2011:158-160) dalam penelitiannya yang dipublikasikan di *International Coaching Psychology Review* menunjukkan bahwa model *GROW* efektif dalam meningkatkan *Goal attainment* dan *self-efficacy*. Penelitian ini melibatkan 63 partisipan dan menemukan bahwa struktur sistematis model *GROW* membantu *coachee* dalam mengklarifikasi tujuan dan mengidentifikasi langkah-langkah konkret untuk mencapainya.

Alexander (2006:94-96) menganalisis efektivitas model *GROW* dalam konteks kepemimpinan pendidikan dan menemukan bahwa model ini sangat cocok untuk percakapan *Coaching* dengan guru karena strukturnya yang jelas namun fleksibel. Model *GROW* membantu supervisor untuk memfasilitasi refleksi guru tanpa bersikap direktif atau judgmental.

Model *GROW* menawarkan *framework* yang sederhana namun komprehensif untuk percakapan *Coaching* yang terstruktur. Kesederhanaannya membuatnya mudah dipelajari dan diterapkan, sementara fleksibilitasnya memungkinkan adaptasi sesuai konteks dan kebutuhan. Bukti empiris menunjukkan bahwa struktur sistematis model *GROW* efektif dalam membantu

guru mengklarifikasi tujuan pengembangan dan menyusun rencana tindakan yang konkret, dua elemen kunci dalam perubahan praktik yang berkelanjutan.

Van Nieuwerburgh (2012:20-22) menekankan bahwa keberhasilan penerapan model *GROW* sangat bergantung pada kualitas pertanyaan yang diajukan *coach* pada setiap tahapan. Pertanyaan yang *powerful* dan *open-ended* pada tahap *Goal* membantu guru mengklarifikasi aspirasi mereka, pertanyaan *eksploratori* pada tahap *Reality* membangun awareness, pertanyaan kreatif pada tahap *Options* membuka kemungkinan baru, dan pertanyaan commitment pada tahap *Will* mendorong action.

Whitmore (2017:67-70) dalam edisi terbaru bukunya *Coaching for Performance* memperluas model *GROW* dengan menekankan pentingnya *awareness* dan *responsibility* sebagai fondasi *Coaching* yang efektif. *Awareness* membantu *coachee* melihat situasi dengan lebih objektif, sementara *responsibility* mendorong *coachee* untuk mengambil ownership atas pengembangan mereka.

Berg & Karlsen (2016:143-145) dalam penelitian mereka tentang penggunaan model *GROW* dalam *Coaching* guru menemukan bahwa model ini efektif dalam membantu guru mengidentifikasi dan mengatasi hambatan dalam praktik pedagogik mereka. Penelitian ini menunjukkan peningkatan signifikan dalam *self-efficacy* guru dan kualitas pembelajaran setelah sesi *Coaching* menggunakan model *GROW*.

Efektivitas model *GROW* tidak terletak pada strukturnya semata, tetapi pada kualitas proses yang terjadi dalam setiap tahapan. Keterampilan mengajukan pertanyaan yang *powerful* merupakan kompetensi inti yang harus dikuasai *coach* untuk memaksimalkan potensi model ini. Penekanan pada *awareness* dan *responsibility* menunjukkan bahwa model *GROW* bukan sekadar teknik, tetapi pendekatan yang mendorong transformasi dari dalam diri guru. Hasil penelitian yang menunjukkan peningkatan *self-efficacy* guru sangat penting karena *self-efficacy* merupakan prediktor kuat perubahan praktik dan persistensi dalam menghadapi tantangan.

2.1.5. Integrasi *Coaching Model GROW* dalam Supervisi Pedagogik

Penelitian terkini menunjukkan bahwa integrasi *Coaching* dalam supervisi pedagogik dapat menghasilkan dampak yang lebih berkelanjutan dibandingkan supervisi tradisional. Desimone dan Pak (2017:306-308) dalam penelitian mereka yang dipublikasikan di *American Educational Research Journal* menemukan bahwa *Coaching* yang terintegrasi dengan supervisi menghasilkan perubahan praktik yang lebih mendalam karena menggabungkan *support* dan *accountability*.

Ippolito & Lieberman (2012:68-70) mengidentifikasi bahwa model *Coaching-based supervision* efektif dalam konteks sekolah dasar karena: (1) membangun *trust relationship* yang diperlukan untuk perubahan, (2) memberikan dukungan yang *personalized* sesuai kebutuhan individual guru, dan (3) menciptakan ruang aman untuk eksperimentasi dan risk-taking dalam praktik pedagogik.

Matsumura et al. (2009:371-373) dalam studi longitudinal mereka menunjukkan bahwa *Coaching* yang fokus pada *specific instructional practices* dan didukung dengan observasi kelas yang terstruktur dapat meningkatkan kualitas instruksional guru secara signifikan. Penelitian ini menekankan pentingnya keselarasan antara fokus *Coaching* dengan tujuan pengembangan kompetensi pedagogik.

Integrasi *Coaching* dalam supervisi pedagogik menawarkan solusi terhadap kelemahan supervisi tradisional dengan menggabungkan elemen *support* dan *accountability* secara seimbang. Dalam konteks sekolah dasar, pendekatan *Coaching-based supervision* sangat relevan karena guru SD memiliki kebutuhan pengembangan yang beragam dan memerlukan dukungan yang dipersonalisasi. Keberhasilan pendekatan ini sangat bergantung pada kemampuan supervisor untuk membangun trust, memberikan dukungan yang tepat sasaran, dan menciptakan budaya sekolah yang mendukung eksperimentasi dan pembelajaran berkelanjutan.

Yang terpenting, *Coaching* harus difokuskan pada praktik instruksional yang spesifik dan terukur agar menghasilkan perubahan yang nyata dan berkelanjutan.

2.2. Penelitian Terdahulu yang Relevan

Berbagai penelitian telah dilakukan terkait *Coaching* dalam konteks pendidikan dan peningkatan kompetensi guru. Berikut adalah beberapa penelitian yang relevan dengan penelitian ini:

Kraft et al., (2020:547-548) melakukan meta-analisis terhadap 60 studi tentang *Coaching* untuk guru dan menemukan bahwa *Coaching* memiliki *effect size* rata-rata 0.49 *standard deviations* dalam meningkatkan praktik instruksional guru. Penelitian ini juga mengidentifikasi karakteristik program *Coaching* yang efektif, termasuk durasi, intensitas, dan fokus pada praktik instruksional spesifik.

Knight, (2022) dalam panduan definitif tentang instructional *Coaching* meneliti dampak *Coaching* terhadap implementasi strategi pembelajaran berbasis penelitian. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru yang menerima *Coaching* intensif dengan tujuh faktor kunci keberhasilan menunjukkan tingkat implementasi yang lebih tinggi (85%) dibandingkan dengan guru yang hanya menerima pengembangan profesional tradisional (15%). Penelitian ini juga mengidentifikasi bahwa *Coaching* yang efektif memerlukan *relationship*, *feedback*, dan *ongoing support*.

Zepeda et al., (2024) dalam penelitian tentang supervisi dan kepemimpinan instruksional menemukan bahwa pendekatan supervisi yang bersifat kolaboratif dan reflektif dengan pendekatan *developmental* lebih efektif dalam meningkatkan kompetensi guru dibandingkan dengan supervisi yang bersifat direktif dan inspektif. Penelitian ini menekankan pentingnya *differentiated supervision* yang disesuaikan dengan kebutuhan dan tahap perkembangan profesional guru, termasuk penggunaan model *Coaching* terstruktur untuk guru yang sudah matang secara profesional.

Desimone & Pak (2017:3-12) dalam penelitian mereka yang dipublikasikan di *Review of Educational Research* dengan DOI: 10.3102/0034654316669899 mengkaji efektivitas pengembangan profesional guru melalui pendekatan instructional *Coaching*. Hasil penelitian menunjukkan bahwa *Coaching* yang berkelanjutan dan terfokus pada praktik instruksional spesifik memiliki dampak signifikan terhadap peningkatan kualitas pengajaran guru (*effect size* = 0.54). Penelitian ini juga mengidentifikasi lima fitur inti pengembangan profesional yang efektif: konten fokus, pembelajaran aktif, koherensi, durasi, dan partisipasi kolektif, yang semuanya dapat diakomodasi dalam pendekatan *Coaching* terstruktur.

Grant, A. M. (2013) dalam studi mereka yang dipublikasikan di *International Coaching Psychology Review* dengan DOI: 10.53841/bpsicpr.2013.8.2.166 meneliti dampak model *Coaching GROW* terhadap

peningkatan *Goal attainment* dan *well-being*. Penelitian eksperimental ini melibatkan 150 partisipan dan menemukan bahwa kelompok yang menerima *Coaching* dengan model *GROW* menunjukkan peningkatan signifikan dalam pencapaian tujuan ($p < 0.001$) dan kesejahteraan psikologis dibandingkan kelompok kontrol. Penelitian ini memberikan bukti empiris bahwa struktur sistematis model *GROW* memfasilitasi proses refleksi mendalam dan perencanaan tindakan yang lebih efektif, yang sangat relevan untuk konteks pengembangan kompetensi pedagogik guru.

2.3. Pendekatan Masalah

Pendekatan masalah penelitian ini dibangun berdasarkan sintesis teori kompetensi pedagogik, teori supervisi pendidikan, dan teori *Coaching*. Penelitian ini berangkat dari premis bahwa kompetensi pedagogik guru dapat ditingkatkan melalui supervisi yang efektif, dan pendekatan *Coaching* model *GROW* menawarkan alternatif yang lebih kolaboratif dan memberdayakan dibandingkan supervisi konvensional.

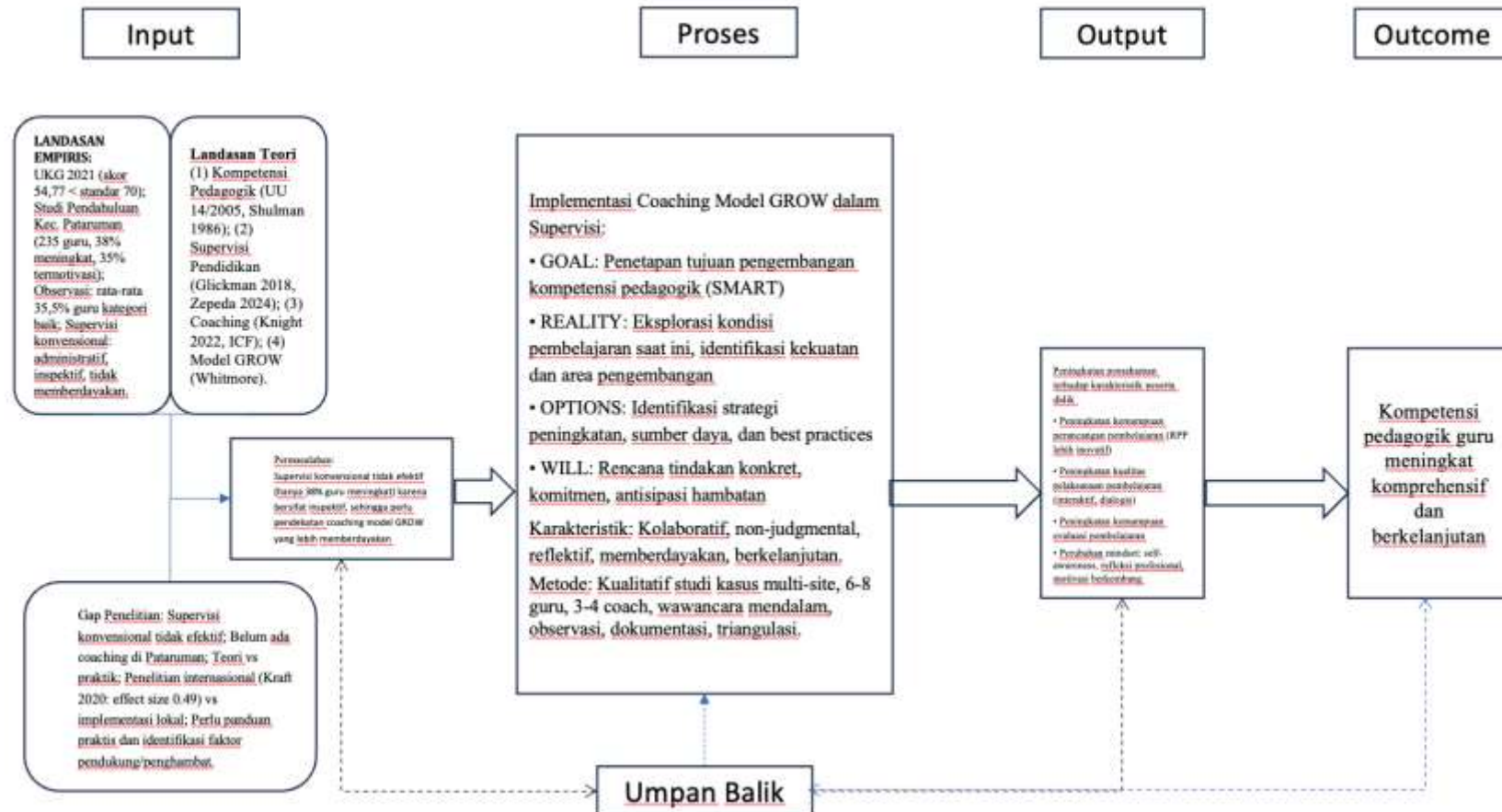
Dalam pendekatan ini, *Coaching* model *GROW* berfungsi sebagai framework yang memfasilitasi proses refleksi, dialog profesional, dan perencanaan tindakan. Melalui tahapan *GROW*, guru dibimbing untuk: (1) menetapkan tujuan pengembangan kompetensi pedagogik yang spesifik, (2) mengeksplorasi kondisi pembelajaran saat ini secara mendalam, (3) mengidentifikasi berbagai strategi peningkatan, dan (4) membuat komitmen untuk bertindak.

2.4. Kerangka Pemikiran

Kerangka pemikiran penelitian ini menggambarkan alur logis hubungan antara variabel-variabel yang diteliti, mulai dari input, proses, output, hingga outcome yang diharapkan. Kerangka pemikiran ini dibangun berdasarkan sintesis teori kompetensi pedagogik, teori supervisi pendidikan, dan teori *Coaching* model

GROW yang telah diuraikan sebelumnya. Visualisasi kerangka pemikiran dapat dilihat pada gambar berikut:

Gambar 2.1
Kerangka Pemikiran Penelitian



Kerangka berpikir penelitian ini berangkat dari masalah rendahnya kompetensi pedagogik guru yang ditunjukkan oleh data UKG 2021 dengan skor rata-rata 54,77 (di bawah standar 70) dan studi pendahuluan di Kecamatan Pataruman yang menemukan bahwa dari 295 guru, hanya 38% yang menunjukkan peningkatan kompetensi setelah supervisi konvensional, dengan hanya 35% guru merasa termotivasi dan terbantu, sementara hasil observasi menunjukkan rata-rata hanya 35,5% guru berada dalam kategori baik.

Permasalahan ini diperkuat oleh landasan teoretis dari empat teori utama, yaitu teori kompetensi pedagogik (UU 14/2005 dan Shulman 1986), teori supervisi pendidikan (Glickman 2018 dan Zepeda 2024), teori *Coaching* dalam pendidikan (Knight 2022 dan ICF), serta teori model *GROW* (Whitmore), yang semuanya menekankan pentingnya pendekatan supervisi yang kolaboratif, reflektif, dan memberdayakan.

Gap penelitian muncul karena supervisi konvensional yang bersifat administratif, inspektif, dan hierarkis terbukti tidak efektif (hanya 38% guru meningkat), sementara belum ada implementasi pendekatan *Coaching* di Kecamatan Pataruman, padahal penelitian internasional seperti Kraft (2020) menunjukkan *Coaching* memiliki *effect size* 0.49 yang signifikan, namun implementasinya dalam konteks lokal Indonesia masih terbatas dan memerlukan panduan praktis serta identifikasi faktor-faktor pendukung dan penghambat.

Untuk mengatasi permasalahan tersebut, penelitian ini mengimplementasikan *Coaching* model *GROW* dalam supervisi yang terdiri dari empat tahapan terstruktur: pertama, tahap *Goal* yaitu penetapan tujuan

pengembangan kompetensi pedagogik yang SMART (*Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound*); kedua, tahap *Reality* yaitu eksplorasi kondisi pembelajaran saat ini secara objektif untuk mengidentifikasi kekuatan yang dimiliki guru dan area yang perlu dikembangkan; ketiga, tahap *Options* yaitu identifikasi berbagai strategi peningkatan, sumber daya yang tersedia, dan *best practices* yang dapat diterapkan; dan keempat, tahap *Will* yaitu penyusunan rencana tindakan konkret dengan komitmen yang jelas dan antisipasi terhadap hambatan yang mungkin muncul.

Proses *Coaching* ini memiliki karakteristik yang membedakannya dari supervisi konvensional, yaitu bersifat kolaboratif dengan hubungan setara antara *coach* dan *coachee*, non-judgmental yang tidak menilai atau mengkritik, reflektif yang mendorong guru untuk merefleksikan praktik mereka secara mendalam, memberdayakan guru untuk menemukan solusi sendiri, serta dilakukan secara berkelanjutan dan intensif, dengan menggunakan metode penelitian kualitatif studi kasus multi-site yang melibatkan 6-8 guru sebagai *coachee*, 3-4 kepala sekolah/supervisor sebagai *coach*, dengan teknik pengumpulan data melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, studi dokumentasi, dan triangulasi untuk memastikan keabsahan data.

Implementasi *Coaching* model *GROW* ini menghasilkan output langsung berupa peningkatan pada lima aspek utama: pertama, peningkatan pemahaman guru terhadap karakteristik fisik, psikologis, sosial, dan kultural peserta didik; kedua, peningkatan kemampuan perancangan pembelajaran yang tercermin dari RPP yang lebih inovatif, kontekstual, dan berorientasi pada siswa; ketiga, peningkatan

kualitas pelaksanaan pembelajaran yang menjadi lebih interaktif, dialogis, dan melibatkan siswa secara aktif; keempat, peningkatan kemampuan evaluasi pembelajaran yang lebih autentik dan komprehensif; serta kelima, perubahan mindset guru yang mencakup peningkatan *self-awareness* terhadap praktik mengajar, kemampuan refleksi profesional yang lebih mendalam, dan motivasi untuk terus berkembang secara berkelanjutan.

Dari output tersebut, penelitian ini diharapkan menghasilkan outcome jangka panjang yang lebih luas, yaitu peningkatan kompetensi pedagogik guru secara komprehensif dan berkelanjutan yang tidak hanya bersifat temporer tetapi menjadi bagian dari budaya profesional guru, yang selanjutnya berdampak pada peningkatan kualitas pembelajaran di kelas dengan terciptanya proses pembelajaran yang lebih bermakna, menyenangkan, dan *engagement* siswa yang lebih tinggi, peningkatan prestasi belajar siswa baik dari aspek kognitif, afektif, maupun psikomotor, transformasi budaya supervisi di sekolah dari yang semula bersifat inspektif dan hierarkis menjadi lebih kolaboratif, dialogis, dan memberdayakan, serta menjadikan guru sebagai *reflective practitioners* dan agen perubahan yang terus berinovasi dalam meningkatkan kualitas pembelajaran.

Kerangka berpikir ini juga mencakup mekanisme umpan balik (*feedback loop*) yang berkelanjutan, di mana output dan outcome yang dihasilkan akan terus dievaluasi dan menjadi masukan untuk perbaikan dan penyempurnaan implementasi *Coaching* secara terus-menerus, sehingga tercipta siklus pengembangan profesional yang berkelanjutan, dan pada akhirnya penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi teoretis dalam memperkaya khazanah

keilmuan tentang *Coaching* dalam supervisi pendidikan, kontribusi praktis berupa model dan panduan implementasi *Coaching* model *GROW* yang dapat diadopsi dan diadaptasi oleh sekolah-sekolah lain, serta kontribusi kebijakan bagi pengembangan sistem supervisi pendidikan yang lebih efektif di tingkat daerah maupun nasional.