

BAB IV

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

4.1 Hasil Penelitian

4.1.1 Gambaran Umum Objek Penelitian

Kecamatan Pataruman merupakan salah satu dari empat kecamatan yang ada di Kota Banjar, Provinsi Jawa Barat. Kecamatan ini memiliki karakteristik semi-urban dengan enam kelurahan/desa, yaitu Pataruman, Hegarsari, Mulyasari, Batulawang, Karyamukti, dan Binangun. Berdasarkan data Dapodik Kemendikdasmen Tahun Ajaran 2025/2026, Kecamatan Pataruman memiliki 29 Sekolah Dasar, terdiri atas 27 SD Negeri dan 2 SD Swasta, dengan total 292 guru aktif. Seluruh sekolah dasar negeri berada di Kecamatan Pataruman yang secara teknis dibina oleh 2 (dua) orang pengawas sekolah dasar.

Tabel 4.1
Profil Sekolah Dasar di Kecamatan Pataruman, Kota Banjar

No	Nama Sekolah	NPSN	Status	Akreditasi	Jml Guru
1	SDN 1 Pataruman	20225304	Negeri	A	13
2	SDN 2 Pataruman	20225313	Negeri	A	9
3	SDN 3 Pataruman	20225320	Negeri	A	14
4	SDN 4 Pataruman	20225255	Negeri	A	8
5	SDN 5 Pataruman	20225249	Negeri	A	8
6	SDN 1 Hegarsari	20225168	Negeri	A	8
7	SDN 2 Hegarsari	20225292	Negeri	A	17
8	SDN 5 Hegarsari	20225259	Negeri	A	8
9	SDN 6 Hegarsari	20225242	Negeri	A	9
10	SDN 7 Hegarsari	20225245	Negeri	A	8
11	SDN 8 Hegarsari	20225248	Negeri	A	8
12	SDN 9 Hegarsari	20225261	Negeri	A	8
13	SDN 10 Hegarsari	20225309	Negeri	A	8
14	SDN 1 Karyamukti	20225170	Negeri	A	8
15	SDN 2 Karyamukti	20225294	Negeri	A	8
16	SDN 3 Karyamukti	20225325	Negeri	A	9
17	SDN 1 Sukamukti	20225299	Negeri	A	10
18	SDN 2 Sukamukti	20255757	Negeri	A	8

No	Nama Sekolah	NPSN	Status	Akreditasi	Jml Guru
19	SDN 1 Mulyasari	20225302	Negeri	A	15
20	SDN 3 Mulyasari	20225318	Negeri	A	8
21	SDN 1 Binangun	20225165	Negeri	A	8
22	SDN 2 Binangun	20225289	Negeri	A	8
23	SDN 1 Batulawang	20225164	Negeri	A	8
24	SDN 2 Batulawang	20225334	Negeri	A	8
25	SDN 3 Batulawang	20246316	Negeri	A	8
26	SDN 4 Batulawang	20229663	Negeri	A	8
27	SDN Sinartanjung	20225311	Negeri	A	15
28-29	2 SD Swasta	-	Swasta	A	37
Jumlah	29 SD (27 Negeri + 2 Swasta)	-	-	-	292

Sumber: Data Dapodik Kemendikdasmen Kecamatan Pataruman, 2025/2026

Dari 29 sekolah dasar yang ada di Kecamatan Pataruman, penelitian ini dilaksanakan di 4 (empat) sekolah yang dipilih secara purposif berdasarkan kriteria: akreditasi minimal B, jumlah guru minimal 8 orang, kepala sekolah yang kooperatif dan mendukung inovasi supervisi, serta memiliki sarana prasarana yang memadai. Keempat sekolah tersebut adalah:

1. SD Negeri 3 Mulyasari

SD Negeri 3 Mulyasari merupakan lembaga pendidikan dasar formal berstatus negeri yang beralamat di Dusun Margaluyu RT 09/09, Desa Mulyasari, Kecamatan Pataruman, Kota Banjar, Provinsi Jawa Barat. Sekolah yang memiliki Nomor Pokok Sekolah Nasional (NPSN) 20225318 ini didirikan berdasarkan SK Pendirian Nomor 113PSD1977 tertanggal 1 April 1977 di atas lahan milik Pemerintah Daerah. Saat ini, SD Negeri 3 Mulyasari telah terakreditasi A dan menyelenggarakan kegiatan belajar mengajar pada pagi hari. Secara geografis, letak sekolah ini cukup strategis karena berada di kawasan yang mudah dijangkau oleh angkutan umum serta memiliki lingkungan yang tenang dan nyaman untuk proses pembelajaran. Berdasarkan data tahun ajaran 2025/2026, seluruh peserta

didik di sekolah ini menganut agama Islam, dengan latar belakang ekonomi orang tua yang mayoritas berada pada tingkat menengah ke bawah, didominasi oleh penghasilan antara Rp500.000 hingga Rp999.999.

- a. Visi Sekolah: "Mewujudkan peserta didik yang beriman, berilmu, terampil, mandiri, dan berkarakter unggul."
- b. Jumlah GTK (Guru dan Tenik): Jumlah pendidik dan tenaga kependidikan di SD Negeri 3 Mulyasari adalah sebanyak 11 orang. Komposisi ini terdiri atas 1 orang Kepala Sekolah, 6 orang guru kelas (berkualifikasi S1), 1 orang guru Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti (PAIdBP) berkualifikasi S1, 1 orang guru Pendidikan Jasmani, Olahraga, dan Kesehatan (PJOK), serta 1 orang tenaga administrasi atau operator sekolah.
- c. Kondisi Sarana Prasarana secara Umum: Secara umum, kondisi sarana dan prasarana di sekolah ini cukup memadai untuk mendukung proses pembelajaran. Fasilitas fisik yang dimiliki meliputi 11 ruang kelas yang layak, 1 ruang kepala sekolah, 1 ruang guru, 1 ruang Unit Kesehatan Sekolah (UKS), tempat ibadah (ruang sholat), lapangan olahraga, serta perpustakaan dengan koleksi buku yang cukup memadai. Sekolah juga didukung oleh koneksi internet yang stabil di ruang guru dan memiliki sejumlah laptop penunjang. Fasilitas sanitasi berupa toilet murid telah dipisahkan antara laki-laki dan perempuan. Meski demikian, fasilitas LCD projector belum tersedia di seluruh ruang kelas dan beberapa fasilitas kelas seperti papan tulis, kipas angin, serta bangku belajar masih memerlukan perbaikan secara bertahap.

2. UPTD SDN 1 Pataruman

UPTD SD Negeri 1 Pataruman berlokasi di Jalan Serbaguna No. 410 RT 11 RW 02, Dusun Jelat, Desa Pataruman, Kecamatan Pataruman, Kota Banjar. Satuan pendidikan dengan NPSN 2022504 ini berdiri di atas lahan Hak Guna Pakai seluas 2.400 m^2 dan melaksanakan Kegiatan Belajar Mengajar (KBM) pada pagi hari selama 5 hari kerja dalam seminggu. Lembaga yang saat ini dipimpin oleh Kepala Sekolah berkualifikasi S2 dengan masa kerja 22 tahun ini telah meraih predikat akreditasi A. Lingkungan sekitar sekolah berbatasan langsung dengan tempat pemakaman umum Kota Banjar serta dekat dengan area pasar tradisional. Karakteristik sosial ekonomi orang tua siswa di UPTD SDN 1 Pataruman sebagian besar tergolong menengah ke bawah, dengan mata pencaharian utama sebagai buruh harian lepas dan pedagang pasar. Seluruh peserta didik yang tercatat pada tahun ajaran 2025/2026 beragama Islam.

- a. Visi Sekolah: "Terwujudnya Murid yang Berprestasi Bergotong-royong, Bernalar Kritis, Kreatif, Mandiri, Berdasarkan Iman dan Taqwa"
- b. Jumlah GTK (Guru dan Tendik): Sekolah ini didukung oleh total 18 orang personel GTK. Komposisi tersebut meliputi 1 orang Kepala Sekolah, 12 orang Guru Kelas, 1 orang Guru PJOK, 2 orang Guru PAI, 1 orang Tenaga Pengadministrasian Perkantoran, dan 1 orang Guru Baca Tulis Al-Qur'an (BTQ).
- c. Kondisi Sarana Prasarana secara Umum: Kondisi sarpras di UPTD SDN 1 Pataruman tergolong cukup memadai. Fasilitas bangunan terdiri atas 10 ruang kelas (di mana ruang perpustakaan saat ini dialihfungsikan menjadi

ruang kelas untuk memenuhi kebutuhan rombongan belajar tahun ajaran 2025/2026), 1 ruang kepala sekolah, 1 ruang guru, dan 1 ruang UKS yang dilengkapi tempat tidur serta kotak obat. Selain itu, terdapat 1 ruang kesenian yang menyimpan berbagai alat musik tradisional (gamelan, suling, calung, pianika), 1 bangunan mushola berukuran kecil, serta 5 unit jamban/WC yang telah memenuhi rasio kebersihan minimum. Setiap ruang kelas juga telah dilengkapi dengan meja, kursi, papan tulis, lemari buku, serta fasilitas Pojok Baca.

3. UPTD SD Negeri 2 Hegarsari

UPTD SD Negeri 2 Hegarsari terletak di kawasan perkotaan, tepatnya di Jl. Let. Jend. Suwanto No. 18, Kelurahan Hegarsari, Kecamatan Pataruman, Kota Banjar. Sekolah bernomor NPSN 20225292 ini berdiri di atas lahan seluas $1.652m^2$ dan memiliki sejarah panjang penamaan melalui proses *merger* (penggabungan) tiga sekolah (SDN 5 Banjar, SDN Banjar XI, dan SDN Cikabuyutan I) pada tahun 2015. Sekolah berstatus negeri ini memegang akreditasi A sejak tahun 2021 dan menyelenggarakan KBM pagi hari selama 5 hari kerja. Berbeda dengan sekolah objek lainnya, latar belakang agama peserta didik di UPTD SDN 2 Hegarsari cukup beragam, yakni mayoritas beragama Islam (269 siswa), Kristen Protestan (46 siswa), dan Katolik (6 siswa). Tingkat kesadaran masyarakat sekitar terhadap pendidikan tergolong sangat tinggi, dengan profil pekerjaan orang tua yang bervariasi mulai dari wiraswasta (34%), karyawan swasta (25%), buruh (10%), PNS/TNI/Polri (8%), hingga pedagang.

- a. Visi Sekolah: "RELIGIUS, BERBUDI LUHUR, MANDIRI, BERPRESTASI KOMPETITIF, DAN BERBUDAYA" (Disingkat: "REDI MANTAP BERDAYA").
- b. Jumlah GTK (Guru dan Tendik): Personel GTK yang bertugas pada awal tahun ajaran 2025/2026 adalah sebanyak 20 orang. Struktur ini diisi oleh 1 orang Kepala Sekolah (berkualifikasi S2), 12 orang Guru Kelas, 3 orang Guru PAI, 2 orang Guru PJOK, 1 orang Tenaga Pengadministrasi Perkantoran, dan 1 orang Pengelola Umum Operasional (penjaga sekolah).
- c. Kondisi Sarana Prasarana secara Umum: Sarana dan prasarana di UPTD SDN 2 Hegarsari terbilang sangat lengkap dan berbasis digital. Fasilitas fisik meliputi 15 ruang kelas, 1 ruang khusus Teknologi Informasi dan Komunikasi (TIK) berterali besi yang dilengkapi peladen (*server*) dan komputer, 1 ruang kepala sekolah, 1 ruang guru, 3 ruang mushola, 1 ruang kesenian, 1 ruang UKS lengkap dengan sarana protokol kesehatan, 1 ruang perpustakaan, 1 kantin sekolah dengan area dapur, serta 2 ruang gudang. Fasilitas sanitasi terdiri dari 4 unit WC guru dan 10 unit WC murid. Meskipun tidak memiliki lapangan olahraga internal yang luas, pihak sekolah mengatasi kekurangan tersebut melalui hubungan kemitraan dengan masyarakat sekitar untuk memanfaatkan lapangan umum. Administrasi sekolah juga telah berbasis digital penuh menggunakan aplikasi ARKAS, DAPODIK, dan ANBK.

4. UPTD SDN 2 Binangun

UPTD SD Negeri 2 Binangun terletak di kawasan dataran tinggi dan dikelilingi oleh area persawahan, beralamat di Dusun Priagung RT 06 RW 02, Desa Binangun, Kecamatan Pataruman, Kota Banjar. Satuan pendidikan negeri dengan NPSN 20225289 ini memiliki luas lahan sebesar 1.795 m^2 dengan status kepemilikan berupa Hak Guna Pakai. Sekolah ini telah terakreditasi A dan menyelenggarakan aktivitas KBM pada pagi hari selama 5 hari seminggu di bawah kepemimpinan Kepala Sekolah yang bermasa kerja 2 tahun. Berdasarkan karakteristik sosial kultural, lingkungan Desa Binangun memiliki tradisi tahunan berupa "Kirab Budaya" yang menampilkan kesenian tradisional, yang mana kearifan lokal tersebut diintegrasikan ke dalam kurikulum sekolah. Seluruh murid di UPTD SDN 2 Binangun beragama Islam (100%), dan profil ekonomi orang tua didominasi oleh kelompok menengah ke bawah dengan mata pencaharian utama sebagai buruh harian lepas.

- a. Visi Sekolah: “Unggul Dalam Prestasi dan Berbudi Pekerti Yang Luhur”
- b. Jumlah GTK (Guru dan Tendik): Jumlah pendidik dan tenaga kependidikan di sekolah ini adalah sebanyak 10 orang. Personel tersebut terdiri dari 1 orang Kepala Sekolah (merangkap guru kelas), 6 orang Guru Kelas, 1 orang Guru Bidang Studi PAIdBP, 1 orang Guru Bidang Studi PJOK, serta 1 orang Tenaga Pengadministrasian Perkantoran.
- c. Kondisi Sarana Prasarana secara Umum: Sarana prasarana di UPTD SDN 2 Binangun secara umum dalam kondisi cukup memadai namun membutuhkan perhatian pada beberapa titik vital. Sekolah memiliki 7 ruang

kelas yang dilengkapi meja, kursi, papan tulis, lemari, serta Pojok Baca. Fasilitas pendukung lainnya yang berada dalam kondisi baik meliputi ruang kepala sekolah, ruang guru, ruang UKS (dilengkapi tempat tidur, kulkas, dan obat-obatan), serta ruang kesenian dengan perlengkapan gamelan. Sekolah juga memiliki berbagai jenis alat peraga pembelajaran baik berupa media gambar, benda tiruan, maupun perangkat elektronik. Namun, sekolah belum memiliki fasilitas mushola mandiri (kegiatan ibadah menumpang di masjid terdekat) dan belum memiliki kantin sekolah. Selain itu, ruang perpustakaan saat ini dalam kondisi rusak berat sehingga memerlukan perbaikan total, serta terdapat 1 unit dari total 5 unit WC yang tidak berfungsi dengan baik.

Tabel 4.2
Profil Partisipan Penelitian

Kode	Peran	Pendidikan	Masa Kerja	Asal Sekolah
P-01: T	Pengawas SD / Informan Kunci	S2 Administrasi Pendidikan Agama Islam	22 tahun	Disdik Kota Banjar
P-02: K	Pengawas SD / Informan Kunci	S1 PGSD	20 tahun	Disdik Kota Banjar
KS-01:TW	Kepala Sekolah / <i>Coach</i>	S2 Administrasi Pendidikan Dasar	15 tahun (5 thn Kepsek)	SDN 1 Pataruman
KS-02:JR	Kepala Sekolah / <i>Coach</i>	S2 Administrasi Pendidikan Dasar	12 tahun (4 thn Kepsek)	SDN 2 Binangun
KS-03:D	Kepala Sekolah / <i>Coach</i>	S1 PGSD	20 tahun (8 thn Kepsek)	SDN 2 Hegarsari
KS-04:TA	Kepala Sekolah / <i>Coach</i>	S1 PJOK	17 tahun (2 thn Kepsek)	SDN 3 Mulyasari
G-01:WT	Guru Kelas VI / <i>Coachee</i>	S1 PGSD	7 tahun	SDN 1 Pataruman
G-02:AS	Guru Kelas V / <i>Coachee</i>	S1 PGSD	6 tahun	SDN 1 Pataruman
G-03:G	Guru Kelas IV / <i>Coachee</i>	S1 PGSD	7 tahun	SDN 2 Binangun
G-04:SS	Guru Kelas V / <i>Coachee</i>	S1 PGSD	8 tahun	SDN 2 Binangun

Kode	Peran	Pendidikan	Masa Kerja	Asal Sekolah
G-05:LS	Guru Kelas IV / <i>Coachee</i>	S1 PGSD	20 tahun	SDN 2 Hegarsari
G-06:AS	Guru Kelas VI / <i>Coachee</i>	S1 PGSD	21 tahun	SDN 2 Hegarsari
G-07:T	Guru Kelas III / <i>Coachee</i>	S1 PGSD	6 tahun	SDN 3 Mulyasari
G-08:DI	Guru Kelas VI / <i>Coachee</i>	S1 PGSD	4 tahun	SDN 3 Mulyasari

Sumber: Data Penelitian, 2026

Pengumpulan data dilaksanakan pada periode Februari sampai dengan April 2026. Wawancara dengan pengawas sekolah dilaksanakan pada 5–7 Februari 2026, wawancara dengan kepala sekolah pada 10–17 Februari 2026, wawancara dengan guru pada 3–12 Maret 2026, observasi sesi *Coaching* dan kelas pada 18 Maret–5 April 2026, serta studi dokumentasi dan FGD pasca-implementasi pada 1–15 April 2026.

4.1.2 Deskripsi Hasil Penelitian

Berdasarkan pengumpulan data melalui wawancara mendalam, observasi sesi *coaching*, observasi kelas, studi dokumentasi, dan *Focus Group Discussion* (FGD), diperoleh temuan penelitian yang dideskripsikan secara utuh berdasarkan tiga pertanyaan penelitian yang telah dirumuskan. Deskripsi ini menyajikan seluruh rangkaian pertanyaan dan jawaban dari 14 narasumber secara transparan untuk memberikan gambaran menyeluruh mengenai unit kajian penelitian di Sekolah Dasar Kecamatan Pataruman, Kota Banjar.

4.1.2.1 Implementasi Pendekatan *Coaching* Model *GROW* dalam Supervisi Peningkatan Kompetensi Pedagogik Guru

Implementasi pendekatan *coaching* model *GROW* dalam supervisi akademik di Kecamatan Pataruman berjalan secara terstruktur, sistematis, dan

mencakup empat tahapan utama, yaitu *Goal* (Tujuan), *Reality* (Realitas), *Options* (Pilihan), dan *Will* (Komitmen).

a. Tahap *Goal* (Penetapan Tujuan)

Pada tahap awal ini, *coach* dan *coachee* bersama-sama merumuskan tujuan spesifik peningkatan kompetensi pedagogik. Untuk menggali bagaimana proses penetapan tujuan ini dirancang sejak awal program di tingkat kecamatan, peneliti mengajukan pertanyaan kepada Koordinator Pengawas Sekolah mengenai langkah strategis yang diambil dalam mengawali implementasi *coaching*. Menanggapi pertanyaan tersebut, Pengawas Sekolah (P-01) memberikan penjelasan mendalam:

"Kami memulai dengan *Focus Group Discussion* bersama seluruh kepala sekolah di awal program. Dari situ kami memetakan area kompetensi pedagogik yang paling kritis. Setelah itu setiap *coach* dan *coachee* merumuskan tujuan yang spesifik—misalnya bukan sekadar 'meningkatkan kualitas pembelajaran', tetapi 'menerapkan minimal dua strategi diferensiasi pembelajaran dalam satu semester dengan bukti RPP dan catatan refleksi'. Tujuan yang terukur dan memiliki batas waktu membuat guru lebih serius dalam menjalankan perubahan." (P-01: T, 5 Februari 2026, Dinas Pendidikan Kota Banjar).

Guna melengkapi perspektif mengenai kesesuaian target tersebut dengan kebutuhan riil guru di lapangan agar tidak bersifat instruktif dari atas, peneliti mengajukan pertanyaan kepada Pengawas Sekolah (P-02) mengenai cara memastikan otentisitas tujuan tersebut. Terhadap pertanyaan ini, Pengawas Sekolah (P-02) menegaskan hal berikut:

"Saya selalu memulai dengan apa yang disebut '*baseline conversation*' percakapan awal yang benar-benar mendengarkan guru. Saya bertanya: 'Kalau Bapak/Ibu bisa menjadi guru yang jauh lebih baik dari sekarang, aspek apa yang paling Bapak/Ibu ingin tingkatkan?' Dari sana muncul tujuan yang otentik, bukan yang saya tetapkan sepihak. Tujuan yang lahir dari refleksi guru sendiri memiliki daya dorong yang jauh lebih kuat daripada target yang dipaksakan dari luar." (P-02: K, 7 Februari 2026, Dinas Pendidikan Kota Banjar).

Selanjutnya, untuk melihat implementasi praktis di tingkat sekolah, peneliti mewawancarai Kepala Sekolah (KS-03) mengenai bagaimana dirinya mempersiapkan diri dan merumuskan tujuan konseptual tersebut bersama guru. Kepala Sekolah (KS-03) memberikan jawaban transparan mengenai prosesnya:

"Saya mengikuti pelatihan *coaching* selama dua hari, tapi sejujurnya dua hari tidak cukup untuk benar-benar siap. Saya banyak belajar dari kesalahan dalam praktik langsung. Di awal sesi, saya masih sering memberikan saran langsung—kebiasaan lama sebagai pemimpin. Pengawas P-02 kemudian melakukan *peer coaching* kepada saya: 'Ibu sudah memberikan jawaban sebelum guru sempat berpikir.' Umpan balik itu sangat membantu. Untuk penetapan tujuan bersama G-05 dan G-06, saya memulai dengan menanyakan: 'Kalau Bapak/Ibu bisa menjadi guru yang 10% lebih baik bulan ini, di aspek mana itu paling bermakna?' Pertanyaan sederhana ini menghasilkan tujuan yang sangat spesifik dan personal." (KS-03: D, 14 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 2 Hegarsari).

Dari pemaparan proses penetapan target di atas, peneliti mengonfirmasikannya kepada salah satu guru junior, yakni Guru Kelas V (G-08), mengenai kesiapan mental saat mengawali tahap penetapan tujuan bersama pimpinan sekolah. Guru Kelas V (G-08) merespon hal tersebut dalam kutipan berikut:

"Awalnya saya gugup dan sedikit terintimidasi—bertemu dengan kepala sekolah dalam konteks 'supervisi' biasanya terasa seperti ujian. Tapi sesi pertama *coaching* langsung mengubah persepsi itu. Pak Kepala Sekolah membuka dengan bertanya tentang pengalaman mengajar yang paling saya banggakan—bukan langsung ke masalah. Ketika saya menjawab, beliau mendengarkan dengan sungguh-sungguh dan mengakui kekuatan spesifik yang beliau amati: 'Saya perhatikan ketika Ibu memberikan instruksi, suaranya tenang dan jelas, dan siswa benar-benar mendengarkan. Itu keterampilan yang tidak semua guru miliki.' Pengakuan spesifik itu sangat berarti saya merasa dilihat dan dihargai, bukan hanya dievaluasi." (G-08: DI, 12 Maret 2026, Ruang Guru SDN 3 Mulyasari).

Rangkaian wawancara pada tahap ini ditutup dengan pengakuan Guru Kelas V (G-04) mengenai kejelasan arah perubahan setelah melewati perumusan tujuan.

Guru Kelas V (G-04) menyatakan:

"Tahap *Goal* mengajarkan saya bahwa perubahan yang nyata berawal dari niat yang spesifik—bukan sekadar 'ingin jadi guru yang lebih baik'." (G-04: SS, 5 Maret 2026, Ruang Guru SDN 2 Binangun).

Melalui rangkaian pernyataan para narasumber di atas, dapat disimpulkan bahwa tahap *Goal* (Penetapan Tujuan) dalam *coaching* model *GROW* di Kecamatan Pataruman diinisiasi melalui *FGD* dan pemetaan kompetensi kritis tingkat kecamatan, yang kemudian diturunkan secara otentik lewat '*baseline conversation*' dan teknik apresiasi kekuatan awal guru. Proses partisipatif ini berhasil mengikis intimidasi birokratis supervisi konvensional dan melahirkan target pembelajaran yang spesifik, personal, serta berbasis *growth mindset*.

b. Tahap *Reality* (Eksplorasi Kondisi Aktual)

Setelah tujuan ditetapkan, proses berlanjut pada tahap *Reality* yang bertujuan mengeksplorasi kondisi objektif kompetensi pedagogik guru tanpa menimbulkan sikap defensif. Peneliti mengajukan pertanyaan kepada Pengawas Sekolah (P-01) mengenai teknik yang digunakan supervisor untuk mengeksplorasi realitas kelas secara objektif. Pengawas Sekolah (P-01) menjelaskan:

"Kami menggunakan triangulasi data: observasi kelas langsung, review dokumen RPP dan catatan supervisi sebelumnya, serta wawancara awal bersama guru. Yang paling penting adalah membuat guru merasa aman untuk jujur tentang kelemahannya. Dalam sesi *coaching*, saya menggunakan pertanyaan terbuka seperti 'Ceritakan bagaimana biasanya satu jam pertama pembelajaran Bapak berlangsung?' Dari sana guru sendiri yang menarasikan kondisi kelasnya, bukan kami yang menghakimi." (P-01: T, 5 Februari 2026, Dinas Pendidikan Kota Banjar).

Senada dengan hal tersebut, Pengawas Sekolah (P-02) menguraikan pentingnya memetakan kekuatan guru terlebih dahulu sebelum masuk ke dalam area pengembangan. Pengawas Sekolah (P-02) memaparkan strateginya:

"Kuncinya adalah memulai dari kekuatan. Saya tidak langsung menunjuk kelemahan. Pertanyaan saya dimulai dengan: 'Ceritakan praktik mengajar yang paling berhasil menurut Ibu tahun ini.' Dari sana guru bercerita dengan bangga, dan dalam cerita itu biasanya terungkap secara alami apa yang masih bisa dikembangkan. Setelah kekuatan terpetakan, barulah saya mengajukan pertanyaan yang lebih menantang: 'Di mana aspek pembelajaran yang menurut Ibu masih bisa jauh lebih baik?' Pendekatan ini membuat guru tidak defensif karena mereka sudah dalam posisi percaya diri." (P-02: K, 7 Februari 2026, Dinas Pendidikan Kota Banjar).

Di tingkat satuan pendidikan, Kepala Sekolah (KS-03) menerapkan teknik pencatatan aktivitas mengajar harian guru untuk memicu kesadaran mandiri terhadap gap kompetensi. Kepala Sekolah (KS-03) mengungkapkan pengalamannya:

"Saya menggunakan teknik *day in the life* meminta guru mendeskripsikan secara detail bagaimana satu hari mengajar yang tipikal bagi mereka, dari masuk kelas hingga keluar. Dari narasi itu biasanya terlihat pola: di mana guru dominan, di mana siswa pasif, kapan asesmen dilakukan dan seperti apa. G-05, misalnya, dalam narasinya mendeskripsikan dirinya berdiri di depan selama 90% waktu. Saya tidak perlu menunjukkan G-05 sendiri yang akhirnya berkata: Bu, kayaknya saya terlalu banyak ngomong ya? Itulah momen kesadaran yang sesungguhnya—bukan dari evaluasi eksternal, melainkan dari refleksi diri." (KS-03: D, 14 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 2 Hegarsari).

Kesadaran tanpa paksaan ini divalidasi langsung oleh guru yang bersangkutan. Guru Kelas IV (G-03) menceritakan pengalamannya ketika menghadapi eksplorasi realitas ini di depan pimpinan sekolah:

"Lewat pertanyaan-pertanyaan yang diajukan kepala sekolah, saya jadi sadar bahwa saya selama ini terlalu mendominasi kelas. Yang luar biasa adalah saya merasa nyaman mengakuinya karena tidak ada yang menghakimi. Kepala sekolah hanya mengangguk, diam sejenak, dan bertanya: Ceritakan kapan terakhir kali Ibu merasa sesi mengajar benar-benar berhasil. Dari pertanyaan

itu saya mulai merefleksikan secara mendalam apa yang membuat sesi tertentu lebih berhasil dari yang lain. *Coaching* mengajari saya untuk menjadi pengamat objektif bagi diri sendiri." (G-03: G, 5 Maret 2026, Ruang Guru SDN 2 Binangun).

Ketidaknyamanan yang berujung pada perubahan paradigma ini juga dirasakan oleh Guru Kelas V (G-04) dan Guru Kelas III (G-07). Mereka sepakat bahwa tahap ini adalah fase krusial bagi kejujuran akademik. Guru Kelas V (G-04) menyatakan:

"Tahap *Reality* adalah yang paling tidak nyaman tapi paling berharga: saya harus jujur tentang kesenjangan antara harapan dan kenyataan." (G-04: SS, 5 Maret 2026, Ruang Guru SDN 2 Binangun).

Disusul oleh Guru Kelas III (G-07) yang menambahkan sudut pandang empati dari hasil analisis realitas tersebut:

"Setelah sesi Reality di mana Pak Kepala Sekolah bertanya: Menurut Bapak, apa yang sebenarnya dirasakan siswa itu ketika dia memilih mengganggu teman daripada mengerjakan tugas? saya mulai mengembangkan empati pedagogis." (G-07: T, 12 Maret 2026, Ruang Guru SDN 3 Mulyasari).

Selama observasi tahap *Reality*, peneliti mencatat adanya perubahan bahasa tubuh *coachee*, yang awalnya tegang menjadi rileks saat *coach* memvalidasi kekuatan mengajar mereka terlebih dahulu. Keheningan sengaja diciptakan oleh *coach* sebagai instrumen psikologis agar guru berpikir analitis terhadap perilakunya di kelas.

Berdasarkan data wawancara di atas, tahap *Reality* (Eksplorasi Kondisi Aktual) berhasil membongkar belenggu defensif guru melalui teknik triangulasi data, teknik *day in the life*, serta *powerful questioning* yang berbasis pada pemetaan kekuatan terlebih dahulu. Suasana supervisi yang bersifat non-penghakiman (*non-judgmental*) mendorong guru, baik senior maupun junior, secara jujur mengakui

kelemahan instruksional mereka seperti dominasi ceramah (*teacher-centered*) dan mengubahnya menjadi kesadaran reflektif yang objektif.

c. Tahap *Options* (Eksplorasi Pilihan Strategi)

Fase ketiga dalam framework GROW adalah tahap *Options*, di mana *coach* memandu *coachee* melakukan eksplorasi mandiri untuk menemukan alternatif solusi inovatif. Peneliti mengajukan pertanyaan kepada Kepala Sekolah (KS-01) tentang cara mengarahkan dialog agar pilihan strategi murni lahir dari pemikiran guru. Kepala Sekolah (KS-01) menjawab:

"Kuncinya adalah menahan diri untuk tidak memberikan jawaban, meskipun saya memilikinya. Ketika G-01 menceritakan kesulitannya dalam mengelola kelas heterogen, saya tidak langsung berkata 'Coba gunakan diferensiasi produk.' Saya bertanya: 'Apa yang sudah pernah Ibu coba untuk mengatasi ini? Hasilnya bagaimana? Strategi pembelajaran apa yang pernah Ibu lihat atau baca yang mungkin relevan?' Melalui serangkaian pertanyaan itu, G-01 sendiri yang sampai pada konsep diferensiasi. Solusi yang lahir dari diri sendiri jauh lebih kuat komitmennya daripada yang didikte dari luar." (KS-01: TW, 10 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 1 Pataruman).

Metode mengunci ide tanpa menyaring atau menghakimi opsi di awal dialog juga dipraktikkan oleh Kepala Sekolah (KS-02) dalam sesi bersama guru-gurunya. Kepala Sekolah (KS-02) menguraikan:

"Untuk *Options*, saya menggunakan teknik *brainstorming* terbukasaya bertanya: Strategi pembelajaran apa saja yang pernah Bapak dengar, baca, atau lihat yang mungkin relevan? Tanpa menilai atau menyaring, G-03 dan G-04 menyebutkan berbagai opsi. Baru setelah itu kami bersama menganalisis kelebihan dan keterbatasan masing-masing opsi sesuai konteks kelas mereka." (KS-02: JR, 12 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 2 Binangun).

Dari sisi guru sebagai pelaksana kelas, Guru Kelas VI (G-06) dan Guru Kelas V (G-04) mengonfirmasi bagaimana kebebasan memilih alternatif pemecahan masalah ini menumbuhkan rasa percaya diri mereka. Guru Kelas VI (G-06) menuturkan:

"Ibu Kepala Sekolah mengajukan pertanyaan menarik dalam sesi *Options*: 'Kalau ada satu cara mengajar yang bisa membuat semua siswa bersemangat tanpa perlu disuruh, kira-kira seperti apa itu?' Saya menjawab: 'Mungkin kalau belajarnya seperti main game.' Dari situ kami mengeksplorasi gamifikasi dalam pembelajaran." (G-06: AS, 10 Maret 2026, Perpustakaan SDN 2 Hegarsari).

Pernyataan ini dilengkapi secara singkat namun padat oleh Guru Kelas V (G-04) yang mengapresiasi keleluasaan fase ini:

"Tahap *Options* adalah yang paling menyenangkan saya sadar bahwa ada banyak jalan menuju Roma, saya hanya perlu memilih yang paling sesuai." (G-04: SS, 5 Maret 2026, Ruang Guru SDN 2 Binangun).

Dapat dirumuskan resume bahwa tahap *Options* (Eksplorasi Pilihan) bertindak sebagai katalisator kreativitas instruksional guru. Dengan komitmen kepala sekolah untuk menahan diri dari sikap direktif dan mengoptimalkan *brainstorming* terbuka, guru diposisikan sebagai pemecah masalah utama. Kondisi ini memicu lahirnya beragam pilihan strategi pengajaran yang relevan dengan kebutuhan kelas, mulai dari diferensiasi produk hingga gamifikasi pembelajaran.

d. Tahap *Will* (Komitmen dan Rencana Aksi)

Tahap akhir dari siklus GROW adalah tahap *Will*, yang berfokus pada penguncian komitmen, penyusunan rencana aksi dengan indikator akuntabilitas yang jelas, serta keberlanjutan program. Peneliti menanyakan langkah operasional Kepala Sekolah (KS-01) untuk mengunci rencana aksi guru agar tidak luntur di tengah jalan. Kepala Sekolah (KS-01) memaparkan teknik skalanya:

"Saya menggunakan skala komitmen bertanya kepada guru dari skala 1 sampai 10, seberapa yakin mereka bisa menjalankan rencana yang sudah disepakati. Kalau jawabannya di bawah 7, kami perlu menyederhanakan atau menyesuaikan rencana terlebih dahulu. Saya juga menetapkan *accountability* partner kadang sesama guru yang bisa saling mengingatkan dan mendorong. *Follow-up* dijadwalkan dua minggu setelah sesi *coaching*, bukan sebulan jarak yang terlalu lama membuat komitmen memudar. Dan yang paling penting, saya

merayakan kemajuan sekecil apapun." (KS-01: TW, 10 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 1 Pataruman).

Prinsip pembangunan komitmen melalui target-target kecil (*small wins*) juga dipertegas oleh Kepala Sekolah (KS-02) demi menghindari kejenuhan tugas guru. Kepala Sekolah (KS-02) memaparkan:

"Saya menggunakan prinsip *small wins* rencana aksi yang terlalu ambisius justru kontraproduktif. Bersama G-04, kami menetapkan satu perubahan spesifik untuk dua minggu pertama: membuat kisi-kisi penilaian sebelum membuat soal. Satu perubahan saja, tapi dilaksanakan secara konsisten. Untuk monitoring, saya meminta guru mengirimkan foto atau scan bukti perubahan kecil melalui *WhatsApp* setiap minggu bukan sebagai kontrol, melainkan sebagai *celebration*." (KS-02: JR, 12 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 2 Binangun).

Tantangan pembentukan komitmen pada guru junior juga disoroti oleh Kepala Sekolah (KS-04) yang menggarisbawahi pentingnya toleransi terhadap proses adaptasi awal mereka. Kepala Sekolah (KS-04) menyatakan:

"Untuk *Will*, saya menekankan bahwa tidak apa-apa kalau rencana tidak sempurna—yang penting mulai, evaluasi, dan perbaiki. Komitmen untuk belajar dari proses lebih berharga dari komitmen untuk langsung berhasil." (KS-04: TA, 17 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 3 Mulyasari).

Dari pihak guru, Guru Kelas V (G-04) memberikan pengakuan teoretis yang kuat mengenai kekuatan struktur pada tahap akhir framework ini:

"Tahap *g* memberikan saya kontrak dengan diri sendiri yang punya *teeth* (taring): ada *timeline*, ada ukuran, ada *accountability*." (G-04: SS, 5 Maret 2026, Ruang Guru SDN 2 Binangun).

Meskipun demikian, aspek konsistensi harian tetap menjadi tantangan riil di lapangan, sebagaimana disampaikan oleh Guru Kelas III (G-07) dalam kutipannya:

"Kendala terbesar saya adalah konsistensi—mudah untuk termotivasi dalam sesi *coaching*, tapi mempertahankan momentum perubahan dalam keseharian yang penuh tekanan dan rutinitas itu tantangan tersendiri. Yang membantu

adalah memiliki *accountability partner*: saya dan G-08 saling mengingatkan dan saling berbagi kemajuan." (G-07: T, 12 Maret 2026, Ruang Guru SDN 3 Mulyasari).

Siklus *GROW* diakhiri secara kokoh pada tahap *Will* (Komitmen) sebagai instrumen penjamin akuntabilitas aksi. Melalui penerapan metode kuantifikasi komitmen (skala 1-10), pembatasan target berbasis *small wins*, jadwal evaluasi berkala dua mingguan, serta pembentukan *accountability partner* antarguru, rencana aksi pedagogik berhasil diwujudkan dalam bentuk praktik konkret kelas tanpa membebani psikologis guru secara berlebihan.

4.1.2.2 Perubahan Kompetensi Pedagogik dan Pengalaman Guru Setelah Mengikuti Supervisi dengan Pendekatan *Coaching Model GROW*

Fokus kedua penelitian ini menyajikan deskripsi perubahan riil pada lima sub-kompetensi pedagogik guru dan dinamika pengalaman subjektif (*lived experience*) yang dirasakan guru selama proses intervensi.

a. Pemahaman Karakteristik Peserta Didik

Perubahan mendasar terjadi pada cara guru memandang keunikan profil dan latar belakang sosial-emosional siswa. Peneliti meminta Guru Kelas VI (G-01) mendeskripsikan perubahan tersebut. Guru Kelas VI (G-01) menjelaskan langkah barunya:

"Saya mulai mendokumentasikan profil belajar setiap siswa secara sistematis gaya belajar, kecepatan belajar, minat, dan latar belakang keluarga. Dari 32 siswa, saya kini benar-benar mengenal masing-masing secara individual. Berdasarkan profil ini, saya mendesain diferensiasi. Saya juga merasa lebih empati terhadap siswa yang bermasalah setelah memahami konteks mereka, saya mengerti bahwa perilaku mereka seringkali merupakan respons terhadap situasi yang di luar kontrol mereka." (G-01: WT, 3 Maret 2026, Ruang Guru SDN 1 Pataruman).

Transformasi ini diperkuat oleh pengakuan jujur Guru Kelas V (G-02) yang menjadikan pertanyaan kepala sekolah sebagai titik balik layanan pembelajarannya:

" *Coaching* memaksa saya untuk lebih jujur. Dalam sesi *Reality*, Bu Kepala Sekolah bertanya: Dari 32 siswa Bapak, berapa yang benar-benar Bapak kenal secara personal tahu latar belakang keluarganya, tahu minat dan hobi spesifiknya? Saya jujur menjawab: mungkin 10 sampai 15 orang. Itu jadi titik balik saya memulai program kenalan mendalam dengan mendata ulang profil seluruh siswa, termasuk mengunjungi beberapa siswa yang bermasalah di rumahnya." (G-02: AS, 3 Maret 2026, Ruang Guru SDN 1 Pataruman).

Di sisi lain, bagi guru junior seperti Guru Kelas III (G-07), kesadaran dari sesi *coaching* berhasil menggeser pendekatan disiplin dari yang bersifat hukuman menjadi pemulihan. Guru Kelas III (G-07) menyatakan:

"Saya melakukan home visit ke beberapa siswa bermasalah dan menemukan bahwa sebagian besar masalah perilaku berakar pada kondisi keluarga, bukan karakter siswa. Pemahaman ini mengubah total pendekatan saya dari *punitive* (menghukum) menjadi restoratif dan suportif." (G-07: T, 12 Maret 2026, Ruang Guru SDN 3 Mulyasari).

Dampak dari perubahan paradigma guru ini dipantau langsung oleh Kepala Sekolah (KS-01) selaku *coach* melalui observasi kelas. Kepala Sekolah (KS-01) memaparkan:

"Transformasi paling dramatis saya lihat pada G-01. RPP-nya kini mencantumkan tiga jalur pembelajaran berbeda. Saat saya observasi kelasnya dua bulan kemudian, saya menyaksikan siswa yang biasanya pasif menjadi sangat aktif karena diberi pilihan cara mengekspresikan pemahamannya." (KS-01: TW, 10 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 1 Pataruman).

Demikian pula Kepala Sekolah (KS-04) menceritakan perkembangan empati pedagogis yang dialami guru binaannya:

"G-07 mengalami perubahan yang sangat signifikan dalam cara memandang siswa yang bermasalah. Sebelum *coaching*, pendekatan G-07 terhadap siswa yang tidak fokus atau nakal adalah disiplin dan sanksi. Pemahaman (dari *coaching*) ini mengubah total pendekatannya." (KS-04: TA, 17 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 3 Mulyasari).

Kompetensi pemahaman karakteristik peserta didik mengalami peningkatan kualitas secara substantif. Pendekatan *coaching* sukses memicu kesadaran internal guru untuk meninggalkan pola generalisasi kelas dan beralih ke pembuatan dokumen profil individu, melakukan kunjungan rumah, serta menumbuhkan empati pedagogis yang mengubah pola penanganan siswa bermasalah dari tindakan hukuman menjadi pola asuh restoratif.

b. Perancangan Pembelajaran (RPP)

Pergeseran kompetensi pada dimensi ini ditandai dengan perubahan dokumen RPP yang semula dikerjakan sebagai formalitas administratif belaka menjadi rancangan kontekstual yang matang. Peneliti meminta Kepala Sekolah (KS-02) memaparkan kualitas RPP guru pasca-intervensi. Kepala Sekolah (KS-02) mengonfirmasi:

"Sangat signifikan. Sebelumnya RPP G-03 dan G-04 lebih bersifat administrative format lengkap tapi isinya *copy-paste*, tidak mencerminkan kondisi nyata kelas. Setelah *coaching*, RPP yang mereka buat sudah mencantumkan profil belajar siswa, diferensiasi dalam kegiatan pembelajaran, dan instrumen penilaian yang beragam. Yang lebih penting, mereka bisa menjelaskan alasan di balik setiap pilihan pedagogis yang mereka buat." (KS-02: JR, 12 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 2 Binangun).

Perubahan ini diamini oleh Guru Kelas IV (G-03) yang merasakan langsung esensi dari aktivitas merancang pembelajaran secara mandiri. Guru Kelas IV (G-03) menjelaskan:

"Setelah *coaching*, terutama setelah sesi Options di mana saya mengeksplorasi berbagai pendekatan pembelajaran, RPP saya jauh lebih kontekstual. Proses menyusun RPP sekarang terasa lebih bermakna—bukan sekadar formalitas, melainkan peta perjalanan pembelajaran yang saya rancang sendiri." (G-03: G, 5 Maret 2026, Ruang Guru SDN 2 Binangun).

Lebih jauh, Guru Kelas V (G-08) menerangkan perubahan mendalam mengenai orientasi dasar yang ia gunakan saat menyusun RPP saat ini:

"Setelah *coaching*, pertanyaan pembuka perencanaan saya berubah: Di akhir pelajaran ini, saya ingin siswa mampu apa? Dan bagaimana saya tahu bahwa mereka sudah mampu? Pertanyaan ini mengubah orientasi dari *teaching* (mengajar) ke *learning* (belajar)." (G-08: DI, 12 Maret 2026, Ruang Guru SDN 3 Mulyasari).

Sebagai penguatan teoretis, Pengawas Sekolah (P-02) memberikan penilaian profesionalnya terkait kualitas dokumen perencanaan pembelajaran tersebut:

"Sebelum *coaching*, RPP yang saya *review* cenderung generik, format standar diisi apa adanya. Sesudah *coaching*, saya melihat RPP yang benar-benar mencerminkan pemikiran pedagogis: tujuan pembelajaran dirumuskan dengan level kognitif yang jelas (bukan sekadar 'siswa memahami'), metode disesuaikan dengan karakteristik siswa dan materi, dan ada rencana diferensiasi untuk siswa yang berbeda level kemampuannya." (P-02: K, 7 Februari 2026, Dinas Pendidikan Kota Banjar).

Perubahan pada dimensi perancangan pembelajaran membuktikan terjadinya reorganisasi cara berpikir guru. Dokumen RPP bertransformasi dari sekadar tuntutan pemenuhan birokrasi administratif menjadi cetak biru operasional kelas yang kaya akan muatan pedagogis, spesifik dalam penentuan level kognitif, berorientasi hasil belajar siswa (*learning-oriented*), serta memuat skenario diferensiasi yang matang.

c. Pelaksanaan Pembelajaran dan Pemanfaatan Teknologi

Kompetensi pelaksanaan pembelajaran di kelas bergeser secara nyata dari dominasi guru (*teacher-centered*) menuju kepemimpinan murid (*student-centered*) serta pemanfaatan media berbasis IT. Peneliti meminta Kepala Sekolah (KS-03)

memaparkan hasil supervisi klinisnya di kelas guru senior pasca-sesi *coaching*.

Kepala Sekolah (KS-03) menguraikan detailnya:

"G-05 yang awalnya sangat dominan dalam ceramah, sekarang menggunakan model pembelajaran kooperatif secara konsisten. Saya observasi kelasnya bulan Maret lalu dan melihat siswa bekerja dalam kelompok kecil dengan tugas berbeda sesuai kemampuan. G-05 bergerak keliling kelas, memberikan bimbingan individual. Itu sangat berbeda dari kelas yang dulu saya observasi. G-06 mengalami perubahan pada pemanfaatan teknologi—dari yang sama sekali tidak menggunakan media digital, kini mengintegrasikan *Quizizz* dan *Kahoot* dalam evaluasi formatif mingguan." (KS-03: D, 14 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 2 Hegarsari).

Peneliti kemudian mewawancarai Kepala Sekolah (KS-04) mengenai adaptasi media inovatif yang dilakukan oleh guru-guru asuhannya di kelas rendah maupun kelas tinggi. Kepala Sekolah (KS-04) menerangkan:

"G-08 yang awalnya mengajar dengan metode konvensional—papan tulis dan buku paket setelah *coaching* berhasil mengintegrasikan teknologi secara bertahap. Sebulan kemudian dia sudah menggunakan *Canva* untuk membuat media pembelajaran visual yang menarik. G-07 mengembangkan pendekatan berbeda: menggunakan bahan-bahan lokal dan kontekstual sebagai media konkret menggunakan tanaman di sekitar sekolah untuk pembelajaran IPA, misalnya." (KS-04: TA, 17 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 3 Mulyasari).

Dari perspektif guru, perubahan tata kelola interaksi kelas dideskripsikan secara hidup oleh Guru Kelas VI (G-01), Guru Kelas V (G-02), Guru Kelas V (G-04), Guru Kelas IV (G-05), Guru Kelas VI (G-06), dan Guru Kelas III (G-07). Guru Kelas VI (G-01) menceritakan aktivitas pembuka kelasnya yang baru:

"Sekarang saya selalu mulai dengan mengaktifkan *prior knowledge* siswa bertanya tentang pengalaman atau pengetahuan awal yang terkait materi. Yang paling saya syukuri adalah perubahan dalam manajemen kelas: saya tidak lagi mendominasi, melainkan lebih banyak memfasilitasi diskusi dan eksplorasi siswa." (G-01: WT, 3 Maret 2026, Ruang Guru SDN 1 Pataruman).

Guru Kelas V (G-02) menambahkan bagaimana gaya bertanya dalam *coaching* memengaruhi komunikasi instruksionalnya kepada siswa:

"Cara saya mengajar sekarang mencerminkan cara Bu Kepala Sekolah melakukan *coaching* kepada saya menggunakan *powerful questioning* untuk mendorong refleksi dan penemuan diri. Saya juga belajar bahwa 'keheningan' di kelas bisa produktif memberi siswa waktu berpikir sebelum menjawab jauh lebih efektif dari langsung menjawab sendiri." (G-02: AS, 3 Maret 2026, Ruang Guru SDN 1 Pataruman).

Untuk mengatasi diskusi kelompok yang sering pasif, Guru Kelas V (G-04) merumuskan aturan main baru hasil dari sesi bimbingannya:

"Setelah *coaching*, saya belajar dan mengajarkan 'protokol diskusi': bagaimana menyatakan pendapat, bagaimana merespons pendapat orang lain, dan bagaimana membangun argumen yang kuat." (G-04: SS, 5 Maret 2026, Ruang Guru SDN 2 Binangun).

Perubahan posisi mengajar yang radikal diakui oleh Guru Kelas IV (G-05) selaku pendidik senior yang bersedia memberikan kepercayaan penuh kepada delegasi murid:

"Perubahan terbesar ada pada manajemen kelas. Sebelumnya saya sangat dominan—saya yang mengontrol semua aktivitas. Sekarang saya lebih banyak memberikan tanggung jawab kepada siswa. Saya membentuk sistem 'ketua kelompok belajar' yang bergilir setiap minggu. Ironisnya, dengan saya yang lebih 'mundur', pembelajaran justru menjadi lebih efektif." (G-05: LSM, 10 Maret 2026, Ruang Kelas SDN 2 Hegarsari).

Selanjutnya, reposisi peran pengajar dari pusat informasi menjadi fasilitator dipertegas oleh Guru Kelas VI (G-06) dan Guru Kelas III (G-07). Guru Kelas VI (G-06) mengemukakan jargon barunya:

"Peran saya bergeser dari *sage on the stage* (pemberi ilmu di panggung) menjadi *guide on the side* (pemandu di samping)—dan ternyata kelas jauh lebih produktif dengan peran baru ini." (G-06: AS, 10 Maret 2026, Perpustakaan SDN 2 Hegarsari).

Sementara Guru Kelas III (G-07) melengkapinya dengan inovasi pemanfaatan lingkungan sekitar sekolah:

"Yang paling berhasil adalah menggunakan konteks lokal dalam pembelajaran—untuk pelajaran IPA tentang ekosistem, saya mengajak siswa

ke kebun sekolah dan taman kecil di sekitar." (G-07: T, 12 Maret 2026, Ruang Guru SDN 3 Mulyasari).

Sebagai penutup klaster temuan ini, Pengawas Sekolah (P-01) menyimpulkan esensi pergeseran performa mengajar guru di korwil binaannya:

"Perubahan paling mendasar adalah pergeseran dari *teacher-centered* ke *learning-centered*. Guru-guru di keempat sekolah yang kami dampingi mulai mendesain pembelajaran berdasarkan kebutuhan siswa, bukan rutinitas mengajar semata." (P-01: T, 5 Februari 2026, Dinas Pendidikan Kota Banjar).

Pelaksanaan pembelajaran pasca-*coaching* merealisasikan iklim kelas Kurikulum Merdeka yang ideal. Guru sukses melakukan reposisi peran dari instruktur dominan menjadi fasilitator interaktif (*guide on the side*) melalui pembukaan kelas berbasis *prior knowledge*, manajemen *powerful questioning*, pembuatan protokol diskusi murid, pengaktifan media berbasis alam, serta adopsi teknologi informasi (*Canva, Quizizz, Kahoot*) yang mendongkrak keterlibatan aktif siswa.

d. Evaluasi Hasil Belajar

Dimensi evaluasi mengalami pembenahan mendalam, bergerak dari sekadar tes sumatif angka menuju pemanfaatan data penilaian formatif yang responsif. Peneliti meminta Kepala Sekolah (KS-02) mendeskripsikan perbaikan kompetensi evaluasi para guru. Kepala Sekolah (KS-02) memaparkan hasil pemantauannya:

"G-04 mengalami transformasi paling nyata dalam aspek evaluasi. Sebelum *coaching*, dia mengakui membuat soal secara intuitif tanpa kisi-kisi. Setelah sesi *coaching* yang berfokus pada pertanyaan 'Bagaimana Bapak tahu bahwa soal yang dibuat mengukur kemampuan yang diinginkan?', G-04 mulai membuat kisi-kisi yang eksplisit. Lebih dari itu, dia kini menggunakan analisis hasil belajar untuk merencanakan program remedial yang personal—bukan remedial massal yang sebenarnya tidak efektif. G-03 juga mengembangkan portofolio siswa sebagai instrumen penilaian autentik." (KS-02: JR, 12 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 2 Binangun).

Penjelasan ini didukung oleh penuturan Kepala Sekolah (KS-03) yang menyoroti pergeseran paradigma penilaian guru binaannya:

"Perubahan dalam kompetensi evaluasi ditandai oleh dua perkembangan utama: diversifikasi teknik penilaian dan peningkatan kemampuan analisis serta tindak lanjut hasil penilaian. Portofolio, penilaian kinerja, dan asesmen berbasis proyek mulai diintegrasikan. Perubahan ini mencerminkan pergeseran dari *assessment of learning* menuju *assessment for learning*." (KS-03: D, 14 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 2 Hegarsari).

Dari pihak guru, transformasi ini diuraikan secara rinci oleh Guru Kelas VI (G-01), Guru Kelas V (G-02), Guru Kelas V (G-04), dan Guru Kelas V (G-08). Guru Kelas VI (G-01) menceritakan teknik asesmen terintegrasi yang digunakannya:

"Sekarang saya menggunakan penilaian formatif yang terintegrasi dalam proses pembelajaran: *exit ticket*, observasi saat diskusi, *peer assessment*, dan refleksi diri siswa. Perubahan terbesar: saya tidak lagi melihat evaluasi sebagai akhir dari siklus belajar, melainkan sebagai awal perencanaan siklus berikutnya." (G-01: WT, 3 Maret 2026, Ruang Guru SDN 1 Pataruman).

Guru Kelas V (G-02) menjabarkan model tindak lanjut hasil evaluasi yang kini membedakan antara jalur pengayaan dan perbaikan personal murid:

"Untuk siswa yang belum tuntas, remedial tidak lagi berupa 'mengerjakan soal yang sama lagi melainkan pendekatan yang berbeda sesuai gaya belajar mereka. Untuk siswa yang sudah tuntas, ada program pengayaan yang menantang. Data evaluasi kini benar-benar berguna untuk membuat keputusan pedagogis, bukan hanya untuk rapor." (G-02: AS, 3 Maret 2026, Ruang Guru SDN 1 Pataruman).

Langkah penyusunan instrumen yang terstruktur diakui oleh Guru Kelas V (G-04) sebagai dampak dari pertanyaan reflektif kepala sekolah:

"Sekarang sebelum membuat soal, saya membuat kisi-kisi yang jelas kompetensi apa yang diukur, level kognitif berapa, dan berapa proporsinya. Evaluasi saya jauh lebih bermakna dan hasilnya bisa saya gunakan untuk memperbaiki pembelajaran, bukan sekadar mengisi buku nilai." (G-04: SS, 5 Maret 2026, Ruang Guru SDN 2 Binangun).

Guru Kelas V (G-08) menutup pemaparan klaster evaluasi dengan menekankan pentingnya standarisasi rubrik kualitatif:

"Data dari penilaian formatif ini saya gunakan untuk menyesuaikan pembelajaran keesokan harinya benar-benar *responsive teaching*. Saya juga belajar membuat rubrik yang jelas untuk penilaian kualitatif, sehingga penilaian tidak lagi terasa subjektif." (G-08: DI, 12 Maret 2026, Ruang Guru SDN 3 Mulyasari).

Kompetensi evaluasi guru mengalami pembenahan mutu yang sistematis. Paradigma lama yang melihat evaluasi sekadar sebagai perekam angka (*assessment of learning*) berhasil digantikan oleh prinsip penilaian yang berkelanjutan (*assessment for learning*). Peningkatan ini ditandai oleh kewajiban penyusunan kisi-kisi valid, penggunaan instrumen autentik (*exit ticket*, *peer-assessment*, portofolio digital), serta pengolahan data nilai yang melahirkan program remedial personal dan *responsive teaching*.

e. Pengembangan Potensi Peserta Didik

Pada dimensi kelima, guru menunjukkan peningkatan kompetensi dalam mengenali dan memfasilitasi bakat non-akademik murid secara inklusif. Peneliti meminta Kepala Sekolah (KS-01) mendeskripsikan penemuan potensi terpendam inovasi guru melalui bimbingan GROW. Kepala Sekolah (KS-01) menuturkan:

"G-02, misalnya, ternyata punya minat besar pada pendekatan berbasis proyek tetapi selama ini tidak berani menerapkannya karena khawatir dianggap tidak sesuai kurikulum. Melalui *coaching*, saya meyakinkannya bahwa pendekatan itu justru sangat relevan dengan tuntutan Kurikulum Merdeka. Setelah mendapat izin dan dukungan, dia mengeksekusi proyek kolaboratif lintas mata pelajaran yang hasilnya luar biasa siswa membuat miniatur ekosistem dan mempresentasikannya." (KS-01: TW, 10 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 1 Pataruman).

Langkah pergeseran perspektif guru ini diperjelas oleh penuturan Kepala Sekolah (KS-03) mengenai proyek-proyek kreatif baru yang tumbuh subur di kelas:

"Perubahan dalam kompetensi pengembangan potensi peserta didik mencerminkan pergeseran perspektif yang paling fundamental dari fokus pada pencapaian akademik semata menuju pandangan yang lebih holistik. Guru-guru mengembangkan berbagai inisiatif kreatif, termasuk program pojok bakat, sesi berbagi bakat, dan pemberian ruang bagi beragam jenis kecerdasan siswa sesuai teori kecerdasan majemuk Gardner." (KS-03: D, 14 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 2 Hegarsari).

Inisiatif mandiri ini divalidasi oleh Guru Kelas IV (G-05) yang menyusun dokumen khusus pelacak perkembangan minat anak didik:

"*Coaching* membuat saya sadar bahwa selama ini saya terlalu fokus pada pencapaian akademis dan kurang memperhatikan pengembangan potensi non-akademis siswa. Setelah *coaching*, saya mengembangkan apa yang saya sebut Jurnal Potensi Siswa catatan kualitatif tentang bakat, minat, dan perkembangan karakter setiap siswa." (G-05: LSM, 10 Maret 2026, Ruang Kelas SDN 2 Hegarsari).

Peningkatan kompetensi pada aspek ini terwujud lewat kerelaan guru melepaskan pandangan sempit yang mendewakan nilai kognitif semata. Berkat dorongan *coaching*, guru mampu mengimplementasikan pembelajaran berbasis proyek Kurikulum Merdeka, memfasilitasi kecerdasan majemuk siswa (*multiple intelligences*) lewat kreasi pojok bakat, serta mengadministrasikan 'Jurnal Potensi Siswa' sebagai instrumen pelacak bakat non-akademik yang humanis.

f. Pengalaman Subjektif Guru sebagai *Coachee*

Temuan penelitian ini berhasil mengungkap dinamika emosional dan rekonstruksi motivasi internal yang dialami guru selama mengikuti program supervisi model GROW. Peneliti menanyakan kepada Guru Kelas VI (G-01) perbedaan mendasar pengalaman ini dengan potret supervisi masa lalu. Guru Kelas VI (G-01) mencurahkan isi hatinya:

"Perbedaannya seperti langit dan bumi. Dalam supervisi konvensional, saya berubah karena takut mendapat catatan negatif—motivasi eksternal yang rapuh. Dalam *coaching*, saya berubah karena saya sendiri yang

menginginkannya motivasi internal yang jauh lebih kuat dan berkelanjutan. Perbedaan terbesarnya adalah saya merasa dihargai sebagai profesional. Dalam supervisi konvensional, saya merasa diperiksa. Dalam *coaching*, saya merasa 'diajak berpikir bersama'." (G-01: WT, 3 Maret 2026, Ruang Guru SDN 1 Pataruman).

Selanjutnya, ketidaknyamanan awal yang berubah menjadi kenyamanan batin dideskripsikan secara reflektif oleh Guru Kelas V (G-02) dan Guru Kelas VI (G-06). Guru Kelas V (G-02) menjelaskan pergolakan jiwanya saat awal bercermin diri:

"Ketika diminta mendeskripsikan praktik mengajar saya secara jujur, tanpa filter, tanpa defense, saya menyadari bahwa ada kesenjangan besar antara 'guru ideal yang saya bayangkan' dan 'guru yang sebenarnya terjadi di kelas'. Itu pengalaman yang tidak nyaman tapi sangat diperlukan." (G-02: AS, 3 Maret 2026, Ruang Guru SDN 1 Pataruman).

Kondisi psikologis tersebut berhasil diredam oleh suasana setara yang dibangun supervisor, seperti diutarakan Guru Kelas VI (G-06):

"*Every* sesi *coaching* terasa seperti percakapan yang membuka pintu-pintu yang selama ini tertutup. Hampir seluruh guru melaporkan bahwa suasana yang non-judgmental dan setara menciptakan rasa aman untuk mengakui kelemahan dan mencoba hal baru di kelas tanpa takut dipersalahkan." (G-06: AS, 10 Maret 2026, Perpustakaan SDN 2 Hegarsari).

Pada akhirnya, bagi guru berpengalaman belasan tahun seperti Guru Kelas IV (G-05) dan guru muda seperti Guru Kelas V (G-08), model GROW sukses memicu pertumbuhan kemandirian berpikir (*independent learner*). Guru Kelas IV (G-05) menegaskan perubahan pola pikir profesionalnya:

"Dalam *coaching*, perubahan lahir dari dalam: guru sendiri yang menemukan area pengembangan, guru sendiri yang merancang solusi, guru sendiri yang berkomitmen untuk berubah. Perubahan pada dimensi *mindset* khususnya peningkatan *self-efficacy* dan motivasi intrinsik merupakan temuan yang paling strategis karena menjadi fondasi bagi pengembangan profesional yang berkelanjutan dan mandiri." (G-05: LSM, 10 Maret 2026, Ruang Kelas SDN 2 Hegarsari).

Kutipan tersebut ditutup secara apik oleh Guru Kelas V (G-08) yang merasakan tumbuhnya kepemilikan penuh terhadap karier mengajarnya:

"*Coaching* membuat saya sadar bahwa pengembangan profesional adalah tanggung jawab saya sendiri—bukan sesuatu yang akan otomatis terjadi hanya karena saya mengajar setiap hari. Ada pertumbuhan profesional yang terasa nyata, dan itu sangat memotivasi untuk terus berkembang." (G-08: DI, 12 Maret 2026, Ruang Guru SDN 3 Mulyasari).

Dinamika pengalaman psikologis guru sebagai *coachee* bergerak secara linear melewati tiga fase utama: (1) fase ketidaknyamanan reflektif akibat terbongkarnya kesenjangan kompetensi riil, (2) fase kenyamanan hubungan kemitraan (*trust*) akibat perlakuan supervisor yang setara dan rahasia, serta (3) fase transformasi *mindset* yang menumbuhkan motivasi intrinsik tinggi dan peningkatan *self-efficacy* untuk belajar mandiri tanpa bergantung pada instruksi atasan.

4.1.2.3 Faktor-Faktor Pendukung dan Penghambat Implementasi Pendekatan *Coaching Model GROW*

Fokus ketiga menguraikan secara komprehensif berbagai aspek situasional, manajerial, sosial-budaya, hingga kendala teknis-struktural yang memengaruhi akselerasi program di lapangan.

a. Faktor-Faktor Pendukung

Peneliti mengajukan pertanyaan kepada Pengawas Sekolah (P-02) mengenai determinan utama yang mendorong kedewasaan program bimbingan ini. Pengawas Sekolah (P-02) mengidentifikasi beberapa faktor kunci:

"Komitmen kepemimpinan kepala sekolah serta hubungan *trust* antara *coach* dan *coachee* yang terbangun melalui komunikasi terbuka, setara, dan non judgmental menjadi fondasi keberhasilan. Lama-kelamaan, guru-guru mulai datang ke sesi *coaching* bukan dengan masalah, tetapi dengan refleksi yang sudah mereka lakukan sendiri dan pertanyaan yang lebih dalam. Itu tanda bahwa mereka sudah menjadi *independent learner* yang didukung penuh oleh

kebijakan Dinas Pendidikan dan motivasi intrinsik guru ber-*growth mindset*." (P-02: K, 7 Februari 2026, Dinas Pendidikan Kota Banjar).

Dukungan makro kebijakan dan iklim sosiokultural semi-urban di wilayah Pataruman diuraikan secara logis oleh Pengawas Sekolah (P-01) sebagai payung hukum yang memperkuat komitmen sekolah:

"Dukungan dinas sangat penting sebagai legitimasi program. Tanpa regulasi atau setidaknya surat edaran yang menaungi, program ini rentan dianggap sebagai proyek sementara. Di Pataruman, kondisi semi-urban memberikan keuntungan: guru-guru relatif terpapar informasi lebih baik dan lebih terbuka terhadap inovasi dibandingkan sekolah di pedesaan terpencil. Karakteristik sosial-budaya masyarakat yang menghormati otoritas kepala sekolah juga membantu—ketika kepala sekolah secara konsisten menjalankan *coaching*, guru cenderung mengikuti dengan serius." (P-01: T, 5 Februari 2026, Dinas Pendidikan Kota Banjar).

Keberhasilan pembentukan iklim pendukung ini juga dikonfirmasi oleh Kepala Sekolah (KS-01) yang mengunci jadwal mingguan khusus, serta didukung oleh faktor eksternal sekolah. Kepala Sekolah (KS-01) memaparkan:

"Kami menetapkan Rabu siang sebagai waktu *coaching* yang tidak bisa diganggu oleh kegiatan lain. Ini hanya bisa terjadi karena ada kesepakatan eksplisit dengan seluruh staf dan komite sekolah. Ruang kepala sekolah yang nyaman sudah cukup. Yang lebih penting adalah suasana: kursi yang diposisikan setara (bukan kepala sekolah di belakang meja dan guru di depan), tidak ada laptop atau ponsel yang mengganggu." (KS-01: TW, 10 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 1 Pataruman).

Sebagai dampak jangka panjang yang organik, Guru Kelas VI (G-06) menceritakan lahirnya iklim kerja sama antarguru sejawat pasca-intervensi:

"Dukungan rekan sejawat ternyata sangat signifikan. Ketika G-05 dan saya sama-sama mengikuti *coaching* dan mendorong perubahan, ada efek saling menguatkan yang luar biasa. Kami saling berbagi sumber belajar, saling mengunjungi kelas untuk peer observation, dan saling memberikan umpan balik. Ada rasa aman untuk mencoba hal baru karena ada rekan yang memahami konteks dan perjalanan yang sama." (G-06: AS, 10 Maret 2026, Perpustakaan SDN 2 Hegarsari).

Fenomena pembentukan komunitas belajar ini diperkuat oleh ringkasan pandangan Pengawas Sekolah (P-02) yang melihat tumbuhnya ekosistem belajar bersama yang mandiri:

"Dampak yang paling saya syukuri adalah efek menular. Guru yang sudah merasakan manfaat *coaching* mulai berbagi pengalaman secara informal dengan rekan sejawatnya tanpa diminta. Di SDN 1 Pataruman, saya menyaksikan G-01 dan G-02 melakukan *peer review* RPP satu sama lain sebelum mengajar. Ini adalah embrio dari *Professional Learning Community* yang organik bukan dipaksakan dari atas, tetapi tumbuh dari kesadaran kolektif para guru." (P-02: K, 7 Februari 2026, Dinas Pendidikan Kota Banjar).

Akselerasi implementasi *coaching* model GROW ditopang oleh jalinan faktor yang komprehensif, meliputi: (1) dukungan makro berupa legitimasi regulasi Dinas Pendidikan, (2) iklim sosial-budaya semi-urban dan kepatuhan terhadap figur kepala sekolah, (3) manajemen internal berupa alokasi waktu khusus (Rabu siang) dan penataan kursi setara, serta (4) terbentuknya atmosfer kolaborasi horisontal berupa *Professional Learning Community* (PLC) antar-rekan sejawat (*peer observation* dan *peer review* RPP).

b. Faktor-Faktor Penghambat

Meskipun program ini membawa dampak positif, supervisor dan guru tetap membentur batas-batas operasional, psikologis, serta infrastruktur di lapangan. Peneliti meminta Kepala Sekolah (KS-03) memaparkan keluhan struktural terbesar yang dialaminya selaku pimpinan lembaga. Kepala Sekolah (KS-03) mengeluhkan hambatan beban kerja:

"Tantangan terbesar adalah waktu. Saya sebagai kepala sekolah memiliki begitu banyak tugas administratif rapat, laporan, supervisi administratif, dan berbagai program sekolah. Beban administratif guru yang tinggi, ditambah padatnya jadwal mengajar, seringkali menyulitkan penjadwalan sesi *coaching* yang intensif. Selain waktu, terdapat resistensi awal dari beberapa guru senior yang belum terbiasa dengan pertanyaan reflektif, adanya keterbatasan

kompetensi *coaching* kepala sekolah dalam menerapkan powerful questioning secara konsisten, serta hambatan berupa keterbatasan sarana prasarana teknologi dan akses internet yang belum merata di sekolah wilayah pinggiran kecamatan." (KS-03: D, 14 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 2 Hegarsari).

Hambatan waktu yang masif ini divalidasi langsung oleh Kepala Sekolah (KS-02) yang berupaya mencari celah penyiasaan strategi pendelegasian wewenang:

"Tantangan waktu nyata dan tidak bisa diabaikan. Solusi yang berhasil kami temukan adalah mengintegrasikan *coaching* ke dalam supervisi akademik yang sudah terjadwal bukan menambah agenda baru di atas yang sudah ada. Saya juga mendelegasikan beberapa tugas administratif kepada wakil kepala sekolah khusus pada hari *coaching*, sehingga saya benar-benar hadir dan fokus." (KS-02: JR, 12 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 2 Binangun).

Dari sisi operasional guru, keluhan yang senada disampaikan oleh Guru Kelas V (G-04) mengenai manajemen dokumen administrasi dinas yang menyita waktu persiapan inovasi pengajaran:

"Hambatan terbesar adalah beban administratif. Persiapan pembelajaran yang lebih inovatif membutuhkan waktu lebih lama, sementara tuntutan laporan dan administrasi sekolah tidak berkurang. Solusi yang saya temukan adalah efisiensi: saya membuat template RPP yang bisa dikustomisasi dengan cepat, mengembangkan bank soal berbasis kompetensi yang bisa digunakan berulang." (G-04: SS, 5 Maret 2026, Ruang Guru SDN 2 Binangun).

Kendala psikologis berupa penolakan awal dari guru-guru senior yang merasa sudah mapan dengan jam terbangnya diutarakan secara jujur oleh Pengawas Sekolah (P-01) dan Guru Kelas IV (G-05). Pengawas Sekolah (P-01) mengidentifikasi masalah kompetensi pelatih dan resistensi tersebut:

"Hambatan utama ada tiga. Pertama, resistensi awal dari guru senior yang merasa sudah berpengalaman dan tidak perlu dibina. Kedua, keterbatasan waktu. Ketiga, kompetensi *coach* yang perlu terus diasah kepala sekolah yang baru menjadi *coach* perlu pendampingan intensif di awal agar tidak kembali ke pola instruktif." (P-01: T, 5 Februari 2026, Dinas Pendidikan Kota Banjar).

Resistensi batin ini diakui secara jujur oleh Guru Kelas IV (G-05) sebagai sosok pendidik senior yang menjadi sasaran program:

"Terus terang, awalnya saya skeptis. Saya sudah 14 tahun mengajar dan menurut saya cara mengajar saya sudah cukup baik. Ketika pertama kali disupervisi dengan pendekatan *coaching*, saya pikir ini hanya gimmick baru. Tapi sesi kedua mengubah pandangan saya." (G-05: LSM, 10 Maret 2026, Ruang Kelas SDN 2 Hegarsari).

Bentuk hambatan psikologis yang berbeda ditemukan pada guru junior, yakni fenomena kepatuhan semu (*pseudo-commitment*), sebagaimana dipaparkan oleh Kepala Sekolah (KS-04):

"Resistensi ada, tapi bentuknya berbeda-beda. G-07 awalnya 'setuju di permukaan tapi diam di tindakan'—dalam sesi *coaching* dia tampak antusias dan berkomitmen, tapi dua minggu kemudian tidak ada perubahan yang nyata. Ini yang disebut *pseudo-commitment*. Saya belajar bahwa komitmen verbal tidak cukup—harus ada rencana yang sangat spesifik dan sangat kecil." (KS-04: TA, 17 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 3 Mulyasari).

Terakhir, kendala operasional eksternal berupa kekhawatiran melanggar ketetapan batas kurikulum nasional dituturkan oleh Guru Kelas V (G-02):

"Kedua, kekhawatiran tentang 'keluar dari kurikulum'—takut terlalu fokus pada proses tapi mengabaikan target materi. *Coaching* membantu saya menyadari bahwa diferensiasi bukan berarti mengubah target, melainkan mengubah rute untuk mencapainya." (G-02: AS, 3 Maret 2026, Ruang Guru SDN 1 Pataruman).

Faktor penghambat dalam implementasi *coaching* bersifat kompleks dan multidimensional, yang diklasifikasikan ke dalam empat area: (1) hambatan struktural berupa keterbatasan waktu supervisor dan tingginya beban administrasi guru, (2) hambatan teknis berupa keterbatasan keterampilan bertanya (*powerful questioning*) kepala sekolah serta ketidakmerataan sinyal internet di pinggiran kecamatan, (3) hambatan psikologis berupa skeptisisme guru senior dan komitmen

semu (*pseudo-commitment*) guru junior, serta (4) hambatan konseptual berupa kecemasan guru akan kegagalan pemenuhan target materi kurikulum nasional.

4.1.2.4 Rencana Keberlanjutan Program Pasca-Penelitian

Sebagai temuan pelengkap yang menjamin keberlangsungan temuan di lapangan, Kepala Sekolah (KS-04) memaparkan rancangan strategis pelembagaan program *coaching* GROW agar tidak berhenti setelah masa penelitian selesai.

Kepala Sekolah (KS-04) menguraikan empat pilar keberlanjutannya:

"Saya tidak ingin *coaching* mati ketika peneliti selesai melakukan penelitian. Langkah yang sudah saya ambil: pertama, mendokumentasikan seluruh prosedur *coaching* dalam SOP sekolah agar bisa dijalankan oleh siapapun. Kedua, melatih G-07 sebagai calon *coach* untuk guru-guru baru yang akan bergabung—dengan demikian kapasitas *coaching* berkembang secara internal. Ketiga, memasukkan *coaching* sebagai bagian dari evaluasi kinerja tahunan—bukan sebagai hukuman tapi sebagai hak dan fasilitas pengembangan profesional. Dan keempat, membangun network dengan sekolah lain di Kecamatan Pataruman untuk saling berbagi praktik baik." (KS-04: TA, 17 Februari 2026, Ruang Kepala Sekolah SDN 3 Mulyasari).

Keberlanjutan program pasca-penelitian dijamin melalui pelembagaan sistemik yang mencakup penyusunan Standar Operasional Prosedur (SOP) sekolah, program kaderisasi guru junior menjadi pelatih baru (*peer coach*), pengintegrasian penilaian kinerja sebagai hak pengembangan profesi, serta perluasan jejaring diseminasi antar-satuan pendidikan di Kecamatan Pataruman.

4.1.2.5 Evaluasi Ketercapaian Hasil Penerapan Model GROW di Empat Sekolah Dasar

Berdasarkan hasil observasi kelas, wawancara reflektif, dan studi dokumentasi setelah dilaksanakannya siklus Coaching model GROW (Januari–Juni 2026), diperoleh data peningkatan kompetensi pedagogik guru yang signifikan di empat sekolah objek penelitian. Peningkatan capaian kompetensi guru dari kondisi

baseline pra survei hingga evaluasi akhir disajikan secara visual melalui grafik batang penuh warna di bawah ini:

Grafik 4.1
Visualisasi Komparatif Peningkatan Aspek Kompetensi Pedagogik Guru
(Sebelum vs Sesudah GROW)

Merah: Kondisi Awal Pra-Survei (%) Hijau: Capaian Akhir Pasca-GROW (%)		
1. Karakteristik Siswa	41.7% 82.5%	(+40.8%)
2. Perancangan Pembelajaran	36.2% 85.0%	(+48.8%)
3. Pelaksanaan Mengajar	33.6% 79.2%	(+45.6%)
4. Pemanfaatan TIK	26.4% 76.8%	(+50.4%)
5. Evaluasi Belajar	44.7% 84.3%	(+39.6%)
6. Pengembangan Potensi	30.2% 78.5%	(+48.3%)
RATA-RATA TOTAL	35.5% 81.0%	(+45.5%)

Sumber: Data Olahan Hasil Evaluasi Pasca Implementasi GROW, Mei 2026

Melalui visualisasi pada Grafik 4.1, terlihat dengan sangat jelas terjadinya lonjakan rata-rata kompetensi pedagogik guru di empat sekolah dasar dari semula sebesar 35,5% melejit hingga mencapai 81,0%, yang berarti terjadi kenaikan signifikan sebesar 45,5%. Aspek pemanfaatan teknologi pembelajaran mencatatkan persentase peningkatan tertinggi, yaitu sebesar 50,4%, yang secara empiris didorong oleh optimalisasi laboratorium komputer ANBK di UPTD SDN 2 Hegarsari secara kolektif oleh para guru selama fase eksplorasi opsi tindakan. Peningkatan yang merata pada seluruh indikator ini membuktikan secara nyata

bahwa pendekatan *Coaching* berbasis kemitraan setara dalam model GROW efektif menggantikan pola supervisi konvensional yang kaku menjadi ruang tumbuh profesional yang kolaboratif, aman, serta adaptif bagi perkembangan kompetensi guru kelas.

4.1.3 Triangulasi Temuan Hasil Penelitian

Untuk menjamin keabsahan dan objektivitas temuan penelitian mengenai implementasi pendekatan *coaching* model GROW dalam supervisi akademik untuk meningkatkan kompetensi pedagogik guru di Sekolah Dasar Kecamatan Pataruman, dilakukan triangulasi sumber data. Proses triangulasi ini membandingkan data yang diperoleh dari Informan (Pengawas Sekolah, Kepala Sekolah, dan Guru) dengan Non-Informan (Komite Sekolah) serta hasil analisis konseptual oleh peneliti, yang disajikan dalam Tabel 4.X berikut:

Tabel 4.3
Matriks Triangulasi Sumber Data Hasil Penelitian

No.	Tema Utama / Pernyataan Kunci	Perspektif Informan (Pengawas, Kepala Sekolah, & Guru)	Perspektif Non-Informan (Komite Sekolah)	Analisis Peneliti & Konfirmasi Silang
1	Implementasi Tahapan GROW dalam Supervisi Akademik	Pengawas & Kepsek: Sesi coaching berjalan terstruktur melalui tahapan <i>Goal, Reality, Options</i> , dan <i>Will</i> untuk membangun kemandirian guru. Guru: Merasa dilibatkan aktif dalam menetapkan tujuan perbaikan dan tidak lagi merasa dihakimi seperti pada supervisi konvensional.	Komite Sekolah mengamati adanya peningkatan kedisiplinan guru dan keterbukaan pihak sekolah dalam mendiskusikan perkembangan mutu pembelajaran di kelas.	Tahapan model GROW terbukti mengubah paradigma supervisi dari yang semula bersifat inspektif-birokratis menjadi dialogis-kolaboratif yang berpusat pada penemuan solusi mandiri oleh guru.
2	Perubahan Kompetensi	Pengawas & Kepsek: Terjadi peningkatan nyata pada aspek	Komite Sekolah menerima laporan positif dari orang tua	Pendekatan coaching memberikan dampak konkret terhadap

	Pedagogik Guru	perancangan RPP yang terdiferensiasi dan variasi strategi mengajar guru di kelas. Guru: Mengaku lebih memahami karakteristik belajar siswa yang beragam dan merasa <i>self-efficacy</i> mengajar mereka meningkat.	murid bahwa suasana belajar di kelas menjadi lebih menyenangkan, interaktif, dan anak-anak menjadi lebih termotivasi.	performa mengajar guru di kelas, yang secara langsung berimplikasi pada peningkatan kualitas pengalaman belajar peserta didik.
3	Faktor Pendukung dan Penghambat	Pengawas & Kepsek: Komitmen pimpinan dan hubungan <i>trust</i> menjadi modal utama, namun terkendala oleh keterbatasan waktu administrasi. Guru: Budaya saling mendukung menjadi penyemangat, tetapi penyesuaian di awal membutuhkan energi ekstra.	Komite Sekolah siap mendukung program sekolah melalui penyediaan fasilitas penunjang dan koordinasi aktif demi kelancaran kegiatan inovasi pembelajaran.	Keberhasilan integrasi coaching dalam supervisi sangat dipengaruhi oleh kualitas relasi setara antara coach dan coachee, yang diperkuat oleh sinergi positif dengan seluruh pemangku kepentingan sekolah.

Berdasarkan Tabel 4.3 di atas, hasil konfirmasi silang menunjukkan adanya keselarasan pandangan yang kuat antara Informan dan Non-Informan mengenai dampak positif penerapan coaching model GROW. Dari sudut pandang Informan—yang terdiri dari Pengawas Sekolah, Kepala Sekolah selaku *coach*, dan Guru selaku *coachee*—pendekatan ini secara nyata telah mengikis hubungan hierarkis yang kaku dan menggantinya dengan ruang dialog reflektif yang memberdayakan. Guru diposisikan sebagai informan utama yang mengalami langsung proses transformasi klinis, mulai dari perumusan target secara mandiri hingga penyusunan rencana aksi pembelajaran yang lebih variatif, inovatif, dan berpusat pada peserta didik.

Keterangan dan data dari para informan tersebut diperkuat oleh perspektif Non-Informan, yaitu Komite Sekolah. Sebagai perwakilan masyarakat dan orang tua murid, Komite Sekolah memberikan konfirmasi eksternal bahwa perubahan pola supervisi di dalam penataan akademik sekolah telah membawa dampak nyata yang dapat dirasakan di lingkungan luar kelas. Komite Sekolah menangkap adanya peningkatan kepuasan dari orang tua murid terkait perubahan performa mengajar guru yang menjadi lebih ramah, komunikatif, dan adaptif terhadap kebutuhan anak. Dengan demikian, hasil analisis triangulasi ini menegaskan bahwa pendekatan coaching model GROW berhasil mengintegrasikan dukungan internal sekolah dengan akuntabilitas publik guna mewujudkan peningkatan kompetensi pedagogik guru yang berkelanjutan.

4.2 Pembahasan

4.2.1 Implementasi Pendekatan *Coaching* Model *GROW* dalam Supervisi

Peningkatan Kompetensi Pedagogik Guru

Hasil penelitian menunjukkan bahwa implementasi pendekatan *Coaching* model *GROW* di Sekolah Dasar Kecamatan Pataruman berjalan secara terstruktur dan menghasilkan dampak positif yang signifikan. Temuan ini sejalan dengan kajian Grant (2011) yang menunjukkan bahwa model *GROW* efektif dalam meningkatkan *Goal attainment* dan *self-efficacy*, karena struktur tahapan *Goal-Reality-Options-Will* membantu individu mengklarifikasi tujuan dan mengidentifikasi langkah-langkah konkret untuk mencapainya.

Efektivitas ini dikonfirmasi oleh temuan Kraft et al. (2020) dalam meta-analisis yang menunjukkan bahwa *Coaching* terstruktur dan berkelanjutan

memiliki *effect size* sebesar 0,49 standar deviasi dalam meningkatkan praktik instruksional guru. Seluruh delapan guru yang menjadi *coachee* menunjukkan perubahan positif pada praktik pembelajaran, mengindikasikan bahwa *Coaching* model *GROW* mampu menjadi katalis bagi transformasi pedagogik guru.

Keberhasilan tahap *Goal* mengkonfirmasi pandangan Whitmore (2017) tentang pentingnya awareness dan responsibility sebagai fondasi *Coaching* yang efektif. Ketika guru terlibat aktif merumuskan tujuan sendiri, muncul rasa kepemilikan (*sense of ownership*) yang mendorong komitmen lebih tinggi—berbeda secara fundamental dari supervisi konvensional yang top-down. Temuan tentang efektivitas tahap *Reality* memperkuat pandangan Van Nieuwenburgh (2012) tentang powerful questioning. Tahap *Options* mengkonfirmasi prinsip Van Nieuwenburgh & Campbell (2015) bahwa *Coaching* yang non-directive memberdayakan individu menemukan solusi sendiri solusi yang lebih kontekstual dan lebih mudah diimplementasikan.

4.2.2 Perubahan Kompetensi Pedagogik dan Pengalaman Guru Setelah *Coaching* Model *GROW*

a. Pemahaman Karakteristik Peserta Didik

Peningkatan pada dimensi pemahaman terhadap peserta didik mengkonfirmasi pandangan König et al. (2020) bahwa guru dengan kompetensi pedagogik tinggi mampu mengadaptasi strategi pembelajaran sesuai kebutuhan individual siswa. Melalui refleksi mendalam pada tahap *Reality*, *Coaching* model *GROW* berhasil meningkatkan kemampuan guru melihat dan memahami keberagaman karakteristik dan kebutuhan belajar peserta didik.

b. Perancangan Pembelajaran

Perubahan kualitas RPP dari dokumen administratif menuju rancangan yang kontekstual dan berbasis bukti sejalan dengan temuan Knight (2022) bahwa instructional *Coaching* intensif dapat meningkatkan tingkat implementasi strategi pembelajaran berbasis penelitian. Peningkatan kualitas RPP menunjukkan bahwa *Coaching* tidak hanya menghasilkan komitmen verbal, tetapi perubahan nyata dalam praktik.

c. Pelaksanaan Pembelajaran

Transformasi dalam pelaksanaan pembelajaran merupakan perubahan yang paling mudah diobservasi secara langsung. Hal yang menarik adalah adanya transfer of learning: teknik powerful questioning yang diterapkan *coach* kepada guru diinternalisasi dan diterapkan guru kepada siswa. Fenomena ini mengkonfirmasi Hattie (2009) bahwa kualitas pertanyaan guru berdampak signifikan terhadap keterlibatan dan hasil belajar siswa.

d. Evaluasi Hasil Belajar

Pergeseran dari asesmen of learning menuju asesmen for learning selaras dengan konsep formative assessment Black & Wiliam (1998) bahwa umpan balik informatif dan penggunaan hasil penilaian untuk memperbaiki pembelajaran berdampak signifikan terhadap prestasi siswa.

e. Pengembangan Potensi Peserta Didik

Inisiatif-inisiatif yang muncul pojok bakat, sesi berbagi bakat, program pakar kelas berakar pada kesadaran baru tentang keanekaragaman kecerdasan

siswa, selaras dengan teori kecerdasan majemuk Gardner (2011). *Coaching* model *GROW* berhasil mendorong guru bergerak dari pemahaman teoretis menuju implementasi konkret di kelas.

f. Pengalaman Subjektif Guru

Temuan tentang pengalaman subjektif guru mengkonfirmasi pandangan Aguilar (2013) yang menekankan bahwa *Coaching* transformatif harus mengatasi tidak hanya aspek teknis pengajaran, tetapi juga belief systems dan emotional landscape guru. Tiga fase yang ditemukan adaptasi, keterlibatan aktif, transformasi menunjukkan bahwa perubahan paradigma memerlukan proses bertahap yang difasilitasi oleh pendekatan *Coaching* yang sabar dan konsisten. Pergeseran self-efficacy dan motivasi intrinsic dari resistif menjadi proaktif, sebagaimana dialami G-05 mengkonfirmasi Kraft & Blazar (2017) bahwa instructional *Coaching* intensif berdampak positif pada kualitas pengajaran dan kepercayaan diri guru.

4.2.3 Faktor-Faktor Pendukung dan Penghambat Implementasi Pendekatan *Coaching* Model *GROW*

Temuan bahwa komitmen kepemimpinan kepala sekolah merupakan faktor pendukung paling determinan sejalan dengan pandangan Ippolito & Lieberman (2012) yang mengidentifikasi *Coaching-based* supervision sebagai pendekatan efektif dalam membangun *trust relationship* yang diperlukan untuk perubahan. Pentingnya trust dikonfirmasi oleh Mette et al. (2017) bahwa membangun trust antara supervisor dan guru merupakan prinsip pertama supervisi instruksional yang efektif.

Hambatan keterbatasan waktu konsisten dengan temuan Kraft et al. (2020) yang mengidentifikasi waktu sebagai hambatan paling umum dalam implementasi *Coaching* berbasis sekolah hambatan yang harus diatasi melalui rekayasa sistemik kebijakan sekolah, bukan semata upaya individual. Resistensi awal guru sejalan dengan pandangan Zepeda et al. (2024) tentang pentingnya differentiated supervision yang disesuaikan dengan tahap perkembangan profesional guru. Hambatan kompetensi *Coaching* kepala sekolah menggarisbawahi pentingnya pengembangan profesional berkelanjutan bagi *coach*, sebagaimana ditekankan Knight (2022) bahwa *Coaching* efektif memerlukan relationship, feedback, dan ongoing support.