

**COACHING DAN MENTORING BERBASIS KOMUNITAS BELAJAR UNTUK
PENGEMBANGAN PROFESIONAL GURU DI SD QURROTA A'YUN
PURWAKARTA**

Shalha Nurul Afifah¹, Mulyawan Safwandy Nugraha²

^{1,2}UIN Sunan Gunung Djati Bandung

Alamat e-mail: ¹shalnuraf27@gmail.com, ²mulyawan.uinsgd@gmail.com

ABSTRACT

Teacher professional development is often characterized by short-term training programs that are insufficiently connected to classroom practice. This study aimed to analyze the implementation of coaching and mentoring in teacher professional development at SD Qurrota A'yun Purwakarta, including its implementation process, impacts, and challenges. A qualitative approach with a case study design was employed. Data were collected through semi-structured interviews, document analysis, and retrospective observation forms administered via Google Forms involving the principal, vice principal for curriculum, and teachers. Data were analyzed using an interactive process of data reduction, data display, and conclusion drawing. The findings revealed that teacher professional development was implemented through the integration of workshops, In-House Training (IHT), Learning Communities (Kombel), reflective coaching, and peer mentoring. Kombel served as the central mechanism linking formal training with classroom implementation through reflection, collaboration, and instructional planning. The implementation contributed to improved teacher reflectivity, collaboration, and instructional practices, as well as increased student engagement, independence, and responsibility. This study identifies an integrated school-based professional development model that is contextual, collaborative, and sustainable.

Keywords: *coaching, mentoring, learning community, teacher professional development, case study.*

ABSTRAK

Pengembangan profesional guru sering kali masih berorientasi pada pelatihan jangka pendek yang belum terintegrasi dengan praktik pembelajaran di kelas. Penelitian ini bertujuan menganalisis implementasi *coaching* dan *mentoring* dalam pengembangan profesional guru di SD Qurrota A'yun Purwakarta, termasuk proses pelaksanaan, dampak, dan kendala implementasinya. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, studi dokumentasi, dan lembar observasi retrospektif berbasis Google Form yang melibatkan kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kurikulum, dan guru. Analisis data dilakukan melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan secara interaktif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru dilaksanakan melalui integrasi workshop,

In House Training (IHT), Komunitas Belajar (Kombel), *coaching* reflektif, dan *mentoring* tutor sebaya. Kombel berfungsi sebagai wadah utama yang menghubungkan pelatihan formal dengan implementasi pembelajaran melalui refleksi, kolaborasi, dan penyusunan perangkat ajar. Implementasi tersebut berdampak pada meningkatnya kemampuan reflektif dan kolaboratif guru, perbaikan perangkat pembelajaran, serta meningkatnya keterlibatan, kemandirian, dan tanggung jawab siswa. Penelitian ini menemukan model integratif pengembangan profesional guru berbasis sekolah yang bersifat kontekstual dan berkelanjutan.

Kata kunci: *coaching*, *mentoring*, komunitas belajar, pengembangan profesional guru, studi kasus.

A. Pendahuluan

Pengembangan profesional guru merupakan salah satu faktor penting dalam peningkatan kualitas pembelajaran. Namun, berbagai program pengembangan profesional yang dilaksanakan di sekolah masih sering berorientasi pada pelatihan jangka pendek yang bersifat insidental sehingga belum mampu menghasilkan perubahan praktik pembelajaran yang berkelanjutan di kelas (Desimone & Pak, 2016; Opfer & Pedder, 2011). Padahal, pengembangan kompetensi guru perlu dilaksanakan secara sistematis, berkelanjutan, dan terintegrasi dengan kebutuhan satuan pendidikan sebagaimana ditegaskan dalam Peraturan Direktur Jenderal Guru Dan Tenaga Kependidikan, Kebudayaan, Riset, Dan Teknologi Nomor 4141/B/HK/06/2023 Tentang

Pedoman Pengembangan Kompetensi Secara Berkelanjutan Bagi Guru. Dengan demikian, tantangan utama pengembangan profesional guru bukan hanya menyediakan pelatihan, tetapi memastikan hasil pelatihan tersebut dapat diterapkan dan dikembangkan dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

Kondisi tersebut masih menjadi permasalahan di berbagai sekolah. Pelatihan seperti workshop dan *In House Training* (IHT) sering kali berlangsung terpisah dari praktik pembelajaran sehingga dampaknya terhadap perubahan pembelajaran di kelas belum optimal (Desimone & Pak, 2016). Hasil studi pendahuluan di SD Qurrota A'yun Purwakarta menunjukkan bahwa berbagai kegiatan pengembangan profesional telah dilaksanakan melalui workshop,

IHT, komunitas belajar, dan pendampingan guru. Namun, kegiatan-kegiatan tersebut belum sepenuhnya terintegrasi dalam suatu sistem yang mampu menghubungkan pelatihan, refleksi, pendampingan, dan tindak lanjut pembelajaran secara berkelanjutan.

Salah satu pendekatan yang berpotensi menjembatani kesenjangan tersebut adalah *coaching* dan *mentoring*. *Coaching* mendorong guru melakukan refleksi dan pengambilan keputusan terhadap praktik pembelajaran melalui tahapan *Goal, Reality, Options*, dan *Will* (GROW) (Whitmore, 2010), sedangkan *mentoring* berfokus pada proses pendampingan profesional melalui berbagi pengalaman dan kompetensi antara mentor dan mentee (Parsloe & Leedham, 2016). Berbagai penelitian menunjukkan bahwa *coaching* dan *mentoring* berkontribusi terhadap peningkatan kompetensi guru, kualitas pembelajaran, dan keterlibatan siswa (Dewi, 2021; Geletu, 2026; Kraft et al., 2018). Selain itu, komunitas belajar profesional juga terbukti mendukung kolaborasi guru dan perbaikan praktik pembelajaran secara berkelanjutan (Vescio et al., 2008).

Meskipun demikian, sebagian besar penelitian masih mengkaji *coaching*, *mentoring*, komunitas belajar, dan pelatihan guru sebagai pendekatan yang berdiri sendiri. Masih terbatas penelitian yang mengkaji bagaimana berbagai bentuk pengembangan profesional tersebut diintegrasikan dalam satu sistem pembelajaran profesional di tingkat sekolah. Oleh karena itu, kebaruan penelitian ini terletak pada analisis integrasi workshop, *In House Training* (IHT), KKG, komunitas belajar (Kombel), *coaching* reflektif berbasis model GROW, dan *mentoring* tutor sebaya dalam satu model pengembangan profesional guru yang berkelanjutan. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis implementasi *coaching* dan *mentoring* dalam pengembangan profesional guru di SD Qurrota A'yun Purwakarta, termasuk proses pelaksanaan, dampaknya terhadap kompetensi guru, serta kendala yang dihadapi dalam implementasinya.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus yang bertujuan untuk memahami secara mendalam implementasi *coaching* dan *mentoring*

dalam pengembangan profesional guru di SD Qurrota A'yun Purwakarta. Pendekatan kualitatif dipilih karena penelitian berfokus pada fenomena yang bersifat kontekstual dan kompleks, yaitu praktik pengembangan profesional guru yang berlangsung dalam lingkungan sekolah melalui berbagai program dan aktivitas pembelajaran profesional (Moleong, 2018; Sugiyono, 2013). Desain studi kasus dipilih karena memungkinkan peneliti mengkaji fenomena secara holistik dalam konteks nyata, khususnya ketika batas antara fenomena dan konteks tidak dapat dipisahkan secara tegas (Yin, 2018). Melalui desain ini, peneliti dapat menggali secara komprehensif proses, interaksi, dan dinamika yang terjadi dalam pelaksanaan program pengembangan profesional guru, termasuk keterkaitannya dengan budaya sekolah, kepemimpinan, dan kebutuhan guru.

Penelitian dilaksanakan di SD Qurrota A'yun Purwakarta pada bulan April hingga Juni 2026. Sekolah ini dipilih karena mengimplementasikan berbagai program pengembangan profesional guru yang terintegrasi dengan program *Tatanén di Balé Atikan* (TdBA), yaitu program

pendidikan karakter berbasis lingkungan hidup khas Kabupaten Purwakarta yang diimplementasikan melalui pembelajaran kontekstual di sekolah. Pada saat penelitian dilakukan, sekolah masih berada pada tahap awal penguatan implementasi program tersebut sehingga berbagai kegiatan pengembangan profesional guru masih berlangsung secara aktif. Kondisi ini menjadikan sekolah sebagai konteks yang relevan dan kaya informasi untuk mengkaji implementasi *coaching* dan *mentoring* dalam pengembangan profesional guru.

Subjek penelitian terdiri atas lima informan yang dipilih secara purposif berdasarkan keterlibatan mereka dalam pelaksanaan program pengembangan profesional guru di sekolah. Informan meliputi kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kurikulum, dua guru kelas, dan satu guru muatan lokal. Karakteristik informan dan teknik pengumpulan data yang digunakan disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Karakteristik Informan Penelitian

Kode	Jabatan	Peran	Teknik Pengumpulan Data
------	---------	-------	-------------------------

KS	Kepala Sekolah	Penanggung jawab program	Wawancara, dokumentasi, verifikasi data
WK	Wakasek Kurikulum	Koordinator program	Wawancara, dokumentasi, verifikasi data
G1	Guru Kelas	Peserta program	Wawancara, verifikasi data
G2	Guru Kelas	Peserta program	Wawancara, verifikasi data
G3	Guru Muatan Lokal	Peserta program	Wawancara

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam, studi dokumentasi, dan lembar verifikasi data. Wawancara dilakukan secara semi-terstruktur untuk menggali pengalaman, persepsi, serta praktik yang dilakukan oleh kepala sekolah dan guru dalam pelaksanaan *coaching*, *mentoring*, komunitas belajar, serta program pengembangan profesional guru. Studi dokumentasi digunakan untuk melengkapi dan memperkuat data hasil wawancara melalui penelaahan dokumen sekolah, seperti program kerja, jurnal Komunitas Belajar (Kombel), daftar hadir kegiatan, modul ajar, laporan kegiatan, dan dokumen

lain yang berkaitan dengan pengembangan profesional guru.

Selain itu, penelitian ini menggunakan lembar verifikasi data berbasis Google Form sebagai bagian dari triangulasi teknik dan konfirmasi temuan lapangan. Instrumen ini disusun berdasarkan hasil wawancara awal dan fokus penelitian, kemudian diisi oleh kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kurikulum, dan guru untuk mengonfirmasi pelaksanaan kegiatan *coaching* reflektif, *mentoring* tutor sebaya, Komunitas Belajar (Kombel), dampak program terhadap guru dan siswa, serta kendala implementasi yang ditemukan selama penelitian. Data verifikasi digunakan untuk memperkuat dan mengonfirmasi temuan yang diperoleh dari wawancara dan dokumentasi, bukan sebagai sumber data utama.

Instrumen penelitian meliputi pedoman wawancara semi-terstruktur, lembar verifikasi data, dan lembar studi dokumentasi. Instrumen dikembangkan berdasarkan fokus penelitian yang mencakup *coaching* reflektif berbasis unsur *Goal*, *Reality*, *Options*, dan *Will* (GROW), *mentoring* tutor sebaya, peran Komunitas Belajar (Kombel), dampak pengembangan profesional terhadap guru dan siswa,

serta kendala implementasi program. Peneliti bertindak sebagai instrumen utama yang secara langsung melakukan pengumpulan, interpretasi, dan analisis data.

Analisis data dilakukan secara interaktif sejak awal pengumpulan data hingga penelitian selesai melalui proses reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan (Miles et al., 2014). Reduksi data dilakukan dengan memilih dan memfokuskan data yang relevan dengan fokus penelitian. Penyajian data dilakukan dalam bentuk narasi deskriptif, tabel temuan, dan kutipan kunci informan untuk mempermudah interpretasi data. Penarikan kesimpulan dilakukan melalui proses verifikasi secara berkelanjutan dengan membandingkan data dari berbagai sumber dan teknik pengumpulan data. Analisis diawali dengan proses *open coding* untuk mengidentifikasi unit-unit makna, dilanjutkan dengan pengelompokan kode ke dalam kategori, dan penarikan tema-tema utama yang berkaitan dengan implementasi *coaching* reflektif, mentoring tutor sebaya, Komunitas Belajar (Kombel), dampak program, dan kendala implementasi.

Untuk menjamin keabsahan data, penelitian ini menggunakan triangulasi sumber dan triangulasi teknik (Lincoln & Guba, 1985). Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi yang diperoleh dari kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kurikulum, dan guru. Triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil wawancara, studi dokumentasi, dan lembar verifikasi data. Selain itu, peneliti melakukan konfirmasi temuan kepada informan melalui proses verifikasi data untuk memastikan kesesuaian interpretasi dengan kondisi yang terjadi di lapangan. Penyajian konteks penelitian secara rinci (*thick description*) juga dilakukan untuk meningkatkan transferabilitas dan memungkinkan pembaca menilai relevansi temuan pada konteks lain yang serupa.

Dengan pendekatan tersebut, penelitian ini menghasilkan deskripsi mendalam mengenai implementasi *coaching* dan *mentoring* dalam pengembangan profesional guru yang terintegrasi dengan komunitas belajar sekolah serta relevan dengan konteks praktik pendidikan di sekolah dasar.

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru di SD Qurrota A'yun Purwakarta dilaksanakan melalui integrasi antara program pelatihan formal dan kegiatan kolaboratif internal sekolah. Temuan diorganisasikan ke dalam lima tema utama, yaitu: (1) integrasi pelatihan formal dan Kombel, (2) praktik *coaching* implisit, (3) praktik mentoring tutor sebaya, (4) dampak terhadap guru, siswa, dan budaya sekolah, serta (5) kendala implementasi dan peran kepemimpinan.

Tabel 2. Ringkasan Temuan dan Kutipan Kunci

Tema	Informan	Kutipan Kunci
Implementasi Coaching	WK	"Guru biasanya melakukan refleksi setelah pembelajaran dan mendiskusikan solusi yang dapat diterapkan."
Praktik Mentoring	G3	"Guru yang lebih berpengalaman sering membantu guru lain dalam menyusun perangkat pembelajaran."
Komunitas Belajar (Kombel)	G1	"Kami berdiskusi mengenai kendala

		pembelajaran dan berbagi praktik baik yang pernah dilakukan."
Dampak terhadap Guru	G2	"Saya menjadi lebih percaya diri mencoba strategi pembelajaran yang baru."
Kendala Implementasi	KS	"Keterbatasan waktu menjadi tantangan utama dalam pelaksanaan pendampingan secara rutin."

1. Integrasi Pelatihan Formal dan Komunitas Belajar (Kombel)

Hasil penelitian menunjukkan bahwa Komunitas Belajar (Kombel) menjadi wadah utama pelaksanaan pengembangan profesional guru di SD Qurrota A'yun Purwakarta. Kombel dibentuk berdasarkan fase pembelajaran dan melibatkan guru-guru yang berada pada fase yang sama untuk mendiskusikan berbagai kebutuhan pembelajaran, implementasi program sekolah, serta tindak lanjut hasil pelatihan yang telah diikuti. Melalui kegiatan ini, guru tidak hanya memperoleh informasi baru, tetapi juga terlibat dalam proses

berbagi pengalaman, refleksi, dan penyelesaian masalah pembelajaran secara kolaboratif.

Berdasarkan hasil wawancara, sekolah mengembangkan Kombel sebagai tindak lanjut berbagai program pengembangan profesional, seperti workshop, In House Training (IHT), dan Kelompok Kerja Guru (KKG). Wakil Kepala Sekolah Bidang Kurikulum menjelaskan bahwa sekolah membentuk kelompok kerja guru berdasarkan fase agar implementasi program dapat terkoordinasi dan berkelanjutan. Pertemuan dilakukan secara rutin dan menjadi sarana bagi guru untuk mengevaluasi pelaksanaan pembelajaran, mendiskusikan berbagai kendala yang dihadapi di kelas, serta merencanakan tindak lanjut yang akan dilakukan.

Temuan tersebut diperkuat oleh hasil verifikasi data yang menunjukkan bahwa kegiatan Kombel dilaksanakan secara berkala sekitar satu kali dalam satu bulan dengan fasilitator Wakasek Kurikulum. Agenda utama yang dibahas meliputi penyusunan perangkat ajar, evaluasi pembelajaran, implementasi asesmen, serta tindak lanjut program sekolah. Wakasek kurikulum

menjelaskan bahwa pembahasan dalam Kombel mencakup "*diskusi dan evaluasi selama proses pembelajaran terkait implementasi modul ajar dan asesmen*" (WK). Hasil verifikasi juga menunjukkan bahwa kegiatan Kombel menghasilkan produk pembelajaran berupa modul ajar dan perangkat pembelajaran yang kemudian digunakan guru dalam proses pembelajaran di kelas, termasuk dalam merancang variasi project yang terintegrasi dengan program TdBA (*Tatanen di Bale Atikan*).

Data dokumentasi semakin memperkuat temuan tersebut. Berdasarkan dokumen Jurnal Pertemuan Kelompok Belajar Guru Semester I Tahun Pelajaran 2025/2026, kegiatan Kombel membahas penyusunan RPP dan modul ajar, implementasi program TdBA, serta tindak lanjut kegiatan IHT. Dokumen tersebut juga menunjukkan adanya pembagian tugas penyusunan modul ajar, perencanaan proyek pembelajaran, dan diskusi berbagai program yang akan diterapkan pada masing-masing kelas. Selain itu, daftar hadir yang tercantum dalam jurnal menunjukkan keterlibatan aktif guru dalam kegiatan komunitas belajar.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa Kombel tidak hanya berfungsi sebagai forum diskusi, tetapi juga menjadi penghubung antara berbagai program pengembangan profesional yang dilaksanakan sekolah. Melalui Kombel, hasil workshop, IHT, dan KKG didiskusikan kembali, disesuaikan dengan kebutuhan pembelajaran, kemudian diterapkan dalam praktik pembelajaran di kelas melalui siklus yang berulang: pelatihan formal (IHT/workshop/KKG) → Kombel → Modul Ajar → implementasi di kelas → refleksi kembali dalam Kombel. Wakasek kurikulum menegaskan bahwa Kombel *"sangat berpengaruh terutama dalam meningkatkan keahlian guru menyusun perangkat ajar yang dapat menyesuaikan dengan dinamika perubahan dari berbagai segi, sehingga... akan lebih memudahkan guru terutama dalam meningkatkan keempat kompetensi guru"* (WK). Dengan demikian, Kombel berperan sebagai inti dari ekosistem pengembangan profesional guru yang menghubungkan pelatihan formal dengan perubahan nyata di kelas.

Temuan penelitian ini mengonfirmasi bahwa

pengembangan profesional guru yang efektif tidak dapat bergantung semata pada pelatihan formal yang bersifat episodik. Integrasi antara pelatihan formal seperti In House Training (IHT), workshop, dan Kelompok Kerja Guru (KKG) dengan Komunitas Belajar (Kombel) yang ditemukan di SD Qurrota A'yun Purwakarta menunjukkan adanya pergeseran dari model pengembangan profesional yang berorientasi pada pelatihan sesaat menuju pembelajaran profesional yang berkelanjutan. Temuan ini selaras dengan Avalos (2011) dan Opfer & Pedder (2011) yang menegaskan bahwa pengembangan profesional guru akan lebih efektif ketika berlangsung secara kontekstual, kolaboratif, dan terhubung dengan praktik pembelajaran sehari-hari. Pelatihan formal memberikan landasan konseptual yang penting, namun perubahan praktik pembelajaran hanya dapat terjadi secara berkelanjutan ketika guru memiliki ruang untuk mendiskusikan, merefleksikan, dan mengimplementasikan hasil pelatihan tersebut dalam komunitas belajar yang suportif. Temuan ini menguatkan pandangan Desimone & Pak (2016)

bahwa pengembangan profesional yang efektif harus terintegrasi dengan pekerjaan nyata guru di kelas, sebagaimana juga diamanatkan dalam Peraturan Direktur Jenderal Guru Dan Tenaga Kependidikan, Kebudayaan, Riset, Dan Teknologi Nomor 4141/B/HK/06/2023 dan Peraturan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 38 Tahun 2018 tentang Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan Guru.

2. Praktik *Coaching* Implisit dalam Kegiatan Kombel

Hasil penelitian menunjukkan bahwa praktik *coaching* di SD Qurrota A'yun Purwakarta belum dilaksanakan dalam bentuk program *coaching* formal yang terstruktur. Namun, prinsip-prinsip *coaching* telah terintegrasi dalam kegiatan Komunitas Belajar (Kombel) yang menjadi wadah refleksi dan diskusi profesional guru. Melalui kegiatan tersebut, guru secara rutin mendiskusikan pengalaman pembelajaran, mengidentifikasi kendala yang dihadapi di kelas, serta merumuskan langkah perbaikan yang akan diterapkan pada pembelajaran berikutnya.

Wakil Kepala Sekolah Bidang Kurikulum menjelaskan bahwa kegiatan refleksi dilakukan melalui

diskusi dan evaluasi pembelajaran, terutama terkait implementasi modul ajar, asesmen, serta pelaksanaan program sekolah. Selain itu, para koordinator fase bersama guru mendiskusikan berbagai permasalahan yang muncul selama proses pembelajaran dan mencari alternatif solusi yang dapat diterapkan sesuai dengan kondisi kelas masing-masing. Sebagaimana disampaikan oleh WK:

"Para koordinator fase berdiskusi mengenai program lanjutan, kemudian hasilnya diimplementasikan secara bertahap di kelas masing-masing."

Temuan tersebut diperkuat oleh hasil verifikasi data yang menunjukkan bahwa kegiatan refleksi guru dalam Kombel mencakup empat tahapan yang mencerminkan model GROW (Whitmore, 2010): (1) *Goal*: penetapan tujuan perbaikan pembelajaran yang ingin dicapai; (2) *Reality*: identifikasi kondisi nyata dan permasalahan yang dihadapi guru di kelas; (3) *Options*: diskusi berbagai alternatif solusi yang dapat diterapkan; serta (4) *Will*: penentuan tindak lanjut konkret yang akan diimplementasikan pada pembelajaran berikutnya. Salah satu

contoh yang sering dibahas dalam kegiatan tersebut adalah *evaluasi implementasi modul ajar dan asesmen yang telah digunakan guru selama proses pembelajaran* (WK). Konfirmasi senada juga diperoleh dari guru yang menyatakan bahwa kegiatan refleksi dalam Kombel secara konsisten mencakup keempat tahapan tersebut, mulai dari penetapan tujuan hingga penentuan tindak lanjut (G1).

Hasil penelitian juga menunjukkan bahwa *coaching* reflektif tidak hanya berlangsung pada forum formal Kombel, tetapi juga melalui interaksi profesional sehari-hari antar guru. Guru saling memberikan masukan terhadap praktik pembelajaran yang dilakukan dan berbagi pengalaman dalam mengatasi berbagai tantangan pembelajaran. Pengalaman refleksi ini bahkan berimbas langsung pada kualitas pembelajaran siswa — sebagaimana digambarkan oleh guru: "*ketika menemukan masalah pada tanamannya, sehingga anak-anak bisa merefleksi apa yang harus mereka lakukan*" (G1). Dengan demikian, praktik *coaching* di sekolah ini berkembang sebagai budaya refleksi kolektif yang mendukung

proses perbaikan pembelajaran secara berkelanjutan.

Praktik *coaching* yang ditemukan dalam penelitian ini menunjukkan bahwa esensi *coaching* tidak selalu harus diwujudkan dalam bentuk program formal. Meskipun sekolah tidak memiliki program *coaching* yang secara eksplisit menggunakan terminologi atau prosedur *coaching* tertentu, proses refleksi yang berlangsung dalam Kombel telah menunjukkan karakteristik yang selaras dengan tahapan *Goal, Reality, Options*, dan *Will* (GROW). Guru menetapkan tujuan perbaikan pembelajaran, mengidentifikasi kondisi dan kendala yang dihadapi, mendiskusikan berbagai alternatif solusi, kemudian menentukan tindak lanjut yang akan diterapkan. Temuan ini sejalan dengan konsep *coaching* reflektif yang dikembangkan Whitmore (2010) dan diperkuat oleh temuan Kraft et al. (2018) yang menunjukkan bahwa *coaching* mampu meningkatkan kualitas praktik pembelajaran ketika dilakukan secara berkelanjutan dan berbasis kebutuhan kontekstual guru. Hasil penelitian ini juga mendukung Basma & Savage (2023) yang menegaskan bahwa *coaching*

berbasis sekolah yang tumbuh dari budaya kolaboratif cenderung lebih efektif dibandingkan program *coaching* yang bersifat eksternal dan sesaat. Selain itu, temuan ini memperkuat hasil penelitian Sumanti et al. (2025) yang menunjukkan bahwa *coaching* reflektif menjadi lebih efektif ketika terintegrasi dalam supervisi kolaboratif yang mendorong guru melakukan refleksi instruksional secara berkelanjutan. Dengan demikian, *coaching* di SD Qurrota A'yun berkembang sebagai budaya reflektif yang melekat dalam aktivitas profesional guru sehari-hari.

3. Praktik Mentoring Tutor Sebaya

Hasil penelitian menunjukkan bahwa praktik mentoring di SD Qurrota A'yun Purwakarta dilaksanakan melalui pola tutor sebaya yang melibatkan guru-guru dalam komunitas belajar sekolah. Meskipun belum dikemas dalam program mentoring formal yang memiliki jadwal dan prosedur khusus, proses pendampingan profesional berlangsung secara nyata dalam berbagai kegiatan pengembangan profesional guru. Pendampingan dilakukan melalui diskusi, berbagi pengalaman, serta bantuan dalam

menyelesaikan berbagai permasalahan yang dihadapi guru dalam pembelajaran.

Berdasarkan hasil wawancara, kepala sekolah menjelaskan bahwa guru-guru di sekolah telah terbiasa saling membantu dan mendampingi dalam menjalankan tugas profesionalnya. Pendampingan tersebut tidak selalu berlangsung dalam forum resmi, tetapi juga terjadi dalam interaksi sehari-hari ketika guru menghadapi kesulitan dalam menyusun perangkat pembelajaran, melaksanakan pembelajaran, maupun mengelola peserta didik. Kondisi ini menunjukkan adanya budaya kolaboratif yang mendorong terjadinya pembelajaran antar rekan sejawat.

Hasil verifikasi data memperkuat temuan tersebut sekaligus memperjelas struktur mentoring yang berjalan di sekolah. Wakil Kepala Sekolah Bidang Kurikulum menjelaskan bahwa koordinator fase berperan sebagai mentor, sementara guru kelas maupun guru mata pelajaran dalam fase yang bersangkutan berperan sebagai mentee. Pendampingan difokuskan pada penyusunan perangkat ajar, implementasi kurikulum, serta

penyelesaian berbagai permasalahan pembelajaran yang muncul di kelas. Kegiatan mentoring dilaksanakan secara berkala, sekitar satu kali dalam satu bulan, dan umumnya terintegrasi dengan agenda Kombel per kelompok fase (WK). Pola ini menjadikan mentoring tidak berdiri sendiri, tetapi terjalin erat dengan ritme kerja Kombel sehingga pendampingan berlangsung dalam konteks yang relevan dengan kebutuhan nyata setiap fase pembelajaran.

Selain memberikan bantuan teknis, proses mentoring juga menjadi sarana berbagi pengalaman dan praktik baik antar guru. Melalui pendampingan tersebut, guru memperoleh masukan terkait strategi pembelajaran, penyusunan modul ajar, serta implementasi program sekolah. Hasil penelitian menunjukkan bahwa mentoring tidak hanya berfungsi sebagai mekanisme transfer pengalaman dari guru yang lebih berpengalaman kepada guru lain, tetapi juga menjadi media kolaborasi profesional yang mendukung keberlanjutan pengembangan kompetensi guru di sekolah.

Praktik mentoring tutor sebaya yang ditemukan dalam penelitian ini menunjukkan bahwa pendampingan

profesional dapat berlangsung secara efektif melalui hubungan kolaboratif antar guru. Koordinator fase berperan sebagai mentor yang mendampingi guru dalam penyusunan perangkat ajar, implementasi kurikulum, serta penyelesaian berbagai permasalahan pembelajaran. Temuan ini selaras dengan Hobson et al. (2009) yang menekankan bahwa mentoring berperan penting dalam mendukung perkembangan profesional guru melalui transfer pengalaman dan pengetahuan praktis. Temuan ini juga sejalan dengan Toh et al. (2022) yang menunjukkan bahwa mentoring berkontribusi terhadap pembentukan identitas profesional guru melalui proses refleksi dan interaksi sosial dalam komunitas belajar. Berbeda dengan sebagian penelitian terdahulu yang menempatkan mentoring sebagai program tersendiri, mentoring di SD Qurrota A'yun terintegrasi secara alami dalam struktur kelompok fase dan aktivitas Kombel sehingga menjadi bagian dari siklus pengembangan profesional yang berkelanjutan. Kondisi ini memperkuat pandangan Parsloe & Leedham (2016) bahwa mentoring yang kontekstual dan dekat dengan kebutuhan kerja sehari-hari

cenderung lebih relevan dan bermakna bagi guru.

4. Dampak terhadap Kompetensi Guru, Kualitas Pembelajaran, dan Budaya Sekolah

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pelaksanaan berbagai program pengembangan profesional guru melalui workshop, In House Training (IHT), Kelompok Kerja Guru (KKG), Komunitas Belajar (Kombel), *coaching* reflektif, dan mentoring tutor sebaya memberikan dampak positif terhadap kompetensi dan praktik profesional guru. Dampak tersebut tidak hanya terlihat pada peningkatan kemampuan teknis dalam menyusun perangkat pembelajaran, tetapi juga pada perubahan cara pandang guru terhadap proses pembelajaran dan kebutuhan peserta didik.

Berdasarkan hasil wawancara, guru menyatakan bahwa setelah mengikuti berbagai kegiatan pengembangan profesional, mereka menjadi lebih memahami karakteristik dan kebutuhan siswa. Guru tidak lagi memandang pembelajaran hanya sebagai proses penyampaian materi, tetapi sebagai proses pendampingan yang berorientasi pada perkembangan peserta didik. Salah satu guru menyampaikan:

"Mengajar itu bukan sekadar mengajar, tapi memahami anak, tidak langsung memberi label, dan lebih fokus pada proses daripada hasil."
(G1)

Pernyataan tersebut menunjukkan adanya perubahan perspektif guru dalam memandang proses pembelajaran. Guru menjadi lebih reflektif dalam mengevaluasi praktik pembelajaran yang dilakukan dan lebih memperhatikan kebutuhan belajar setiap peserta didik. Perubahan ini juga tercermin dalam pendekatan guru terhadap siswa yang mengalami kesulitan belajar—guru tidak lagi memberikan respons reaktif, melainkan berupaya memahami akar permasalahan dengan pendekatan yang lebih empatik: *"mengajar dengan hati, saat anak sulit paham jangan marah karena kemampuan anak berbeda, dan tidak mudah melabeli anak"* (G1).

Temuan tersebut diperkuat oleh hasil verifikasi data yang menunjukkan bahwa guru mengalami peningkatan dalam beberapa aspek profesional secara bersamaan: lebih reflektif terhadap praktik pembelajaran, lebih aktif berkolaborasi dengan rekan sejawat, lebih berani mencoba strategi

pembelajaran yang variatif, serta lebih percaya diri dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran (G1). Selain itu, hasil verifikasi menunjukkan adanya perubahan konkret pada perangkat ajar yang digunakan guru, baik dalam penyusunan modul ajar maupun perencanaan kegiatan pembelajaran yang lebih sistematis. Guru mengonfirmasi bahwa dampak pengembangan profesional juga dirasakan dalam konteks pembelajaran TdBA (Tatanen di Bale Atikan), di mana *"anak-anak lebih mandiri, lebih aktif, dan bertanggung jawab, khususnya dalam pelajaran TdBA"* (G1).

Wakil Kepala Sekolah Bidang Kurikulum juga menyampaikan bahwa berbagai program pengembangan profesional yang dilaksanakan sekolah telah mendorong guru untuk menghasilkan perangkat pembelajaran yang lebih baik dan lebih kontekstual. Guru tidak hanya menerapkan hasil pelatihan secara individual, tetapi juga mengembangkannya melalui diskusi dan kolaborasi dalam kegiatan Kombel. Wakasek kurikulum menegaskan bahwa dampak yang paling nyata terlihat pada kualitas

perangkat ajar: "perangkat ajar lebih baik" dan penerapan pembelajaran yang semakin sesuai dengan mekanisme modul ajar yang telah disusun bersama, termasuk variasi project yang ada di dalamnya (WK).

Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru di SD Qurrota A'yun Purwakarta berdampak pada peningkatan kemampuan reflektif guru, penguatan kolaborasi profesional, perbaikan perangkat ajar, serta peningkatan kemampuan guru dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran yang lebih sesuai dengan kebutuhan peserta didik.

Dari sisi dampak, hasil penelitian menunjukkan bahwa integrasi pelatihan formal, *coaching* reflektif, *mentoring* tutor sebaya, dan Kombel berkontribusi terhadap perubahan praktik profesional guru. Guru menjadi lebih reflektif, lebih kolaboratif, lebih memahami kebutuhan peserta didik, serta mampu menghasilkan perangkat pembelajaran yang lebih baik dan kontekstual. Pergeseran orientasi guru dari sekadar pencapaian hasil menuju pembelajaran yang lebih berpusat pada peserta didik mencerminkan berkembangnya

collaborative professionalism sebagaimana dikemukakan Hargreaves & O'Connor (2018). Temuan ini sejalan dengan Siregar & Mardinsyah (2024) yang menunjukkan bahwa peningkatan kompetensi pedagogik dan profesional guru berpengaruh terhadap kualitas pembelajaran yang dilaksanakan. Hasil penelitian juga menguatkan temuan Liu et al. (2025) bahwa pengembangan profesional yang berkelanjutan mampu meningkatkan efikasi diri guru dan mendorong perubahan praktik pembelajaran yang lebih efektif.

5. Dampak pada Siswa

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru melalui workshop, In House Training (IHT), Kelompok Kerja Guru (KKG), Komunitas Belajar (Kombel), *coaching* reflektif, dan *mentoring* tutor sebaya tidak hanya berdampak pada peningkatan kompetensi guru, tetapi juga memberikan pengaruh terhadap pengalaman belajar peserta didik. Dampak tersebut terlihat dari meningkatnya keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran serta berkembangnya berbagai sikap positif selama kegiatan belajar berlangsung.

Berdasarkan hasil wawancara, guru mengamati adanya perubahan pada suasana belajar di kelas setelah berbagai hasil pelatihan dan diskusi profesional mulai diterapkan dalam pembelajaran. Guru menyampaikan bahwa siswa terlihat lebih nyaman dan menikmati proses belajar yang berlangsung. Salah satu guru mengungkapkan:

"Anak-anak jadi tidak stres, belajar jadi lebih nyaman dan bahagia." (G1)

Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa perubahan pendekatan pembelajaran yang dilakukan guru turut memengaruhi pengalaman belajar siswa di kelas. Pembelajaran tidak lagi hanya berfokus pada pencapaian hasil akademik, tetapi juga memperhatikan kenyamanan, keterlibatan, dan kebutuhan belajar peserta didik.

Temuan tersebut diperkuat oleh hasil verifikasi data yang menunjukkan bahwa siswa menjadi lebih aktif dalam mengikuti kegiatan pembelajaran. Selain lebih aktif bertanya dan berpartisipasi dalam diskusi, siswa juga menunjukkan tingkat kemandirian dan tanggung jawab yang lebih baik dalam menyelesaikan tugas-tugas

pembelajaran. Wakil Kepala Sekolah Bidang Kurikulum juga mengamati bahwa siswa menjadi lebih interaktif, kolaboratif, dan inovatif, terutama dalam kegiatan proyek pembelajaran dan program kokurikuler yang dilaksanakan sekolah, sebagaimana disampaikan: *"dalam kegiatan project/kokurikuler, siswa lebih interaktif dan kolaboratif serta inovatif"* (WK).

Dampak tersebut juga terlihat secara konkret dalam pembelajaran berbasis TDBA (Tatanen di Bale Atikan) yang menjadi program khas sekolah. Melalui kegiatan merawat tanaman, siswa diajak untuk mengamati, menganalisis, dan merefleksikan secara mandiri permasalahan yang muncul selama proses perawatan — *"anak-anak lebih mandiri saat menemukan masalah pada tanamannya masing-masing, sehingga mereka bisa merefleksi apa yang harus dilakukan"* (G1). Selain itu, pembiasaan membawa tumbler dan tempat makan yang diterapkan sekolah menjadi wujud konkret internalisasi nilai karakter dan kepedulian lingkungan dalam kehidupan sehari-hari siswa (G3). Contoh-contoh ini menunjukkan bahwa dampak pengembangan

profesional guru tidak terbatas pada perubahan di ruang kelas, tetapi juga menyentuh pembentukan karakter dan kebiasaan positif siswa dalam kehidupan nyata.

Selain itu, guru menyatakan bahwa penerapan berbagai strategi pembelajaran yang diperoleh melalui kegiatan pengembangan profesional memberikan lebih banyak kesempatan kepada siswa untuk bekerja sama, berdiskusi, dan mengeksplorasi ide-ide baru. Kondisi tersebut mendorong meningkatnya keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran serta menciptakan suasana belajar yang lebih partisipatif.

Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru yang dilakukan secara berkelanjutan berdampak positif terhadap pengalaman belajar siswa. Dampak tersebut terlihat pada meningkatnya keterlibatan siswa dalam pembelajaran, berkembangnya sikap mandiri dan tanggung jawab, meningkatnya kemampuan bekerja sama, serta terciptanya suasana belajar yang lebih nyaman dan menyenangkan.

Perubahan pada guru tersebut kemudian berdampak pada

pengalaman belajar siswa. Siswa menjadi lebih aktif, mandiri, bertanggung jawab, kolaboratif, dan inovatif dalam mengikuti pembelajaran. Selain itu, guru juga mengamati bahwa siswa merasa lebih nyaman dan menikmati proses belajar yang berlangsung. Temuan ini mendukung hasil penelitian Kraft et al. (2018) yang menunjukkan bahwa peningkatan kualitas praktik mengajar guru berkontribusi terhadap peningkatan keterlibatan siswa dalam pembelajaran. Dalam konteks implementasi TdBA (*Tatanen di Bale Atikan*), dampak tersebut terlihat melalui berbagai aktivitas pembelajaran kontekstual yang mendorong siswa belajar melalui pengalaman langsung, mengembangkan tanggung jawab terhadap lingkungan, serta membangun karakter positif melalui aktivitas sehari-hari. Temuan ini menunjukkan bahwa pengembangan profesional guru tidak berhenti pada peningkatan kompetensi individu, tetapi berkontribusi pada perubahan praktik pembelajaran yang dirasakan secara langsung oleh peserta didik.

6. Kendala Implementasi dan Peran Kepemimpinan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pelaksanaan program pengembangan profesional guru di SD Qurrota A'yun Purwakarta masih menghadapi beberapa kendala. Berdasarkan hasil wawancara dan verifikasi data, tantangan utama yang dihadapi adalah menjaga konsistensi guru dalam menerapkan hasil pelatihan dan pendampingan secara berkelanjutan dalam praktik pembelajaran sehari-hari. Salah satu guru menyatakan bahwa tantangan terbesar bukan pada saat mengikuti pelatihan, melainkan mempertahankan komitmen untuk terus menerapkan hasil yang telah diperoleh.

Selain itu, keterbatasan waktu juga menjadi kendala dalam pelaksanaan kegiatan refleksi, pendampingan, dan tindak lanjut program. Berbagai kegiatan sekolah yang berlangsung secara bersamaan menyebabkan tidak semua program dapat dilaksanakan secara optimal sesuai dengan rencana. Di samping itu, beberapa kegiatan pembelajaran dan proyek sekolah masih menghadapi keterbatasan sarana pendukung sehingga memerlukan penyesuaian dalam pelaksanaannya.

Meskipun demikian, sekolah berupaya mengatasi berbagai kendala tersebut melalui kegiatan Komunitas Belajar (Kombel), diskusi rutin antar guru, serta pendampingan oleh koordinator fase. Upaya tersebut dilakukan untuk menjaga keberlanjutan program pengembangan profesional guru dan memastikan hasil pelatihan dapat tetap diterapkan dalam pembelajaran.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan pengembangan profesional tidak hanya ditentukan oleh kualitas desain program, tetapi juga oleh dukungan sistem dan kepemimpinan sekolah. Temuan ini sejalan dengan Sumanti et al. (2025) yang menemukan bahwa keberhasilan *coaching* dan *mentoring* sering dipengaruhi oleh faktor struktural seperti beban kerja dan kapasitas pendampingan yang tersedia. Kondisi tersebut memperkuat pandangan Hallinger (2011) dan Robinson et al. (2008) bahwa kepemimpinan instruksional memiliki peran penting dalam menciptakan lingkungan yang mendukung pembelajaran profesional guru. Upaya sekolah dalam mengatasi berbagai kendala melalui penguatan Kombel, pendampingan koordinator

fase, serta kolaborasi dengan komite sekolah menunjukkan adanya kepemimpinan yang adaptif dalam menjaga keberlanjutan program.

D. Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa implementasi *coaching* dan *mentoring* Penelitian ini menunjukkan bahwa implementasi *coaching* dan *mentoring* dalam pengembangan profesional guru di SD Qurrota A'yun Purwakarta berlangsung melalui integrasi antara pelatihan formal (IHT, workshop, KKG) dan praktik kolaboratif internal sekolah melalui Komunitas Belajar (Kombel). Pelatihan formal memberikan dasar konseptual, namun belum sepenuhnya berkelanjutan, sehingga Kombel berperan penting sebagai jembatan antara pelatihan dan praktik pembelajaran di kelas. Melalui Kombel, praktik *coaching* reflektif berbasis model GROW dan *mentoring* tutor sebaya terinternalisasi secara organik dalam kegiatan guru melalui refleksi, diskusi, dan pendampingan antar sejawat—meskipun tidak diformalkan dalam program tersendiri.

Implementasi ini berdampak pada perubahan pola pikir guru menuju pembelajaran yang lebih berpusat pada proses dan kebutuhan

siswa, peningkatan kualitas pembelajaran, suasana kelas yang lebih kondusif, serta terbentuknya budaya kolaboratif di lingkungan sekolah. Namun demikian, kendala konsistensi pelaksanaan dan manajemen waktu menunjukkan bahwa keberhasilan pengembangan profesional tidak hanya ditentukan oleh desain program, tetapi juga oleh efektivitas kepemimpinan instruksional kepala sekolah.

Secara teoretis, penelitian ini berkontribusi pada pengembangan model pengembangan profesional guru yang integratif, yaitu model yang memadukan pelatihan formal, Kombel, *coaching* reflektif berbasis GROW, dan *mentoring* tutor sebaya dalam satu siklus berkelanjutan di tingkat sekolah. Secara praktis, kepala sekolah perlu: (1) memperkuat peran Kombel sebagai wadah tindak lanjut pelatihan formal yang terstruktur, (2) memformalkan mekanisme *coaching* dan *mentoring* dalam agenda Kombel secara eksplisit, serta (3) membangun sistem pemantauan konsistensi program yang adaptif. Penelitian lanjutan disarankan untuk mengkaji efektivitas model ini dalam rentang waktu lebih panjang dan cakupan subjek lebih

luas guna memperkuat generalisasi temuan.

DAFTAR PUSTAKA

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Basma, B., & Savage, R. (2023). Teacher Professional Development and Student Reading in Middle and High School: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Teacher Education*, 74(3), 214–228.
<https://doi.org/10.1177/00224871231153084>
- Desimone, L., & Pak, K. (2016). Instructional Coaching as High-Quality Professional Development. *Theory Into Practice*, 56, 3–12.
<https://doi.org/doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Dewi, I. F. (2021). A MENTORING-COACHING TO IMPROVE TEACHER PEDAGOGIC COMPETENCE: AN ACTION RESEARCH. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 6(1).
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26737/jetl.v6i1.2270>
- Geletu, G. M. (2026). The effects of pedagogical mentoring and

- coaching on primary school teachers' professional development practices and students' learning engagements in classrooms in Oromia regional state: implications for professionalism. *Education 3-13*, 54(1), 186–202.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2293209>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. In *Journal of Educational Administration* (Vol. 49, Number 2, pp. 125–142).
<https://doi.org/10.1108/0957823111116699>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin Press.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2018). *Peraturan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 38 Tahun 2018 tentang Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan Guru*.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547–588.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications, Inc.
- Liu, J., Wang, K., & Pan, Z. (2025). The Effectiveness of Professional Development in the Self-Efficacy of In-Service Teachers in STEM Education: A Meta-Analysis. In *Behavioral Sciences* (Vol. 15, Number 10). Multidisciplinary Digital Publishing Institute (MDPI).
<https://doi.org/10.3390/bs15101364>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. SAGE Publications.
- Moleong, L. J. (2018). *Metode Penelitian Kualitatif* (Edisi Revisi). PT Remaja Rosdakarya.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81, 376–407.
<https://doi.org/10.3102/0034654311413609>
- Parsloe, E., & Leedham, M. (2016). *Coaching and Mentoring: Practical Techniques for Developing Learning and Performance* (D. Newell, Ed.; 3rd ed.). Kogan Page.

- Peraturan Direktur Jenderal Guru Dan Tenaga Kependidikan, Kebudayaan, Riset, Dan Teknologi Nomor 4141/B/HK/06/2023 Tentang Pedoman Pengembangan Kompetensi Secara Berkelanjutan Bagi Guru, 1 (2023). 2143.
<https://doi.org/10.23969/jp.v10i03.30875>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
<https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Siregar, B., & Mardinsyah, A. (2024). Kompetensi Pedagogik dan Profesional Guru PAI dalam Efektivitas Pengelolaan Pembelajaran Agama di MAN 2 Model Medan. *At-Tadbir: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, (2).
<https://doi.org/10.51700/attadbir.v4i2.818>
- Sugiyono, Prof. Dr. (2013). *Metode Penelitian Kuantitatif, Kualitatif dan R&D*. Alfabeta.
- Sumanti, H., Eljohn, G., & Yahya, M. (2025). MODEL INTEGRATIF COACHING-MENTORING DALAM SUPERVISI AKADEMIK: STUDI KASUS KEMANDIRIAN PEDAGOGIK GURU DI SMP AL AZHAR 48 SAMARINDA. *Pendas : Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(3), 2477–
- Toh, R. Q. E., Koh, K. K., Lua, J. K., Wong, R. S. M., Quah, E. L. Y., Panda, A., Ho, C. Y., Lim, N. A., Ong, Y. T., Chua, K. Z. Y., Ng, V. W. W., Wong, S. L. C. H., Yeo, L. Y. X., See, S. Y., Teo, J. J. Y., Renganathan, Y., Chin, A. M. C., & Krishna, L. K. R. (2022). The role of mentoring, supervision, coaching, teaching and instruction on professional identity formation: a systematic scoping review. *BMC Medical Education*, 22(1).
<https://doi.org/10.1186/s12909-022-03589-z>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Whitmore, J. (2010). *Coaching for Performance (GROWing Human Potential and Purpose: The Principles and Practice of Coaching and Leadership)*. Nicholas Brealey Publishing.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications, Inc.