

Peer Coaching dalam Pengembangan Profesionalisme Guru Sekolah Dasar

Muhammad Taufiq Ridlo Maghriza
UIN Salatiga, Indonesia
Email: taufiq.iza03@gmail.com

Abstrak

Penelitian ini mengeksplorasi pelaksanaan *peer coaching* serta persepsi para partisipan mengenai kontribusinya terhadap profesionalisme guru di SD Muhammadiyah Suruh. Penelitian menggunakan desain studi kasus tunggal dengan pendekatan kualitatif yang melibatkan 18 informan, terdiri atas satu kepala sekolah dan 17 guru. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, observasi pembelajaran, dan telaah dokumen. Data kemudian dianalisis secara tematik melalui proses pengodean berulang, pengembangan tema, serta triangulasi sumber dan metode. Hasil penelitian menunjukkan bahwa *peer coaching* dilaksanakan melalui tahapan persiapan, pembentukan kelompok kecil, perencanaan praobservasi, observasi pembelajaran, pemberian umpan balik reflektif, dan dokumentasi tindak lanjut. Para partisipan menilai bahwa proses tersebut berkontribusi terhadap perencanaan pembelajaran yang lebih terarah, meningkatnya keberanian guru untuk menerapkan pembelajaran aktif dan berbantuan teknologi, menguatnya kemampuan evaluasi diri, serta berkembangnya komunikasi kolegal. Pelaksanaan program didukung oleh kepemimpinan kepala sekolah, alokasi waktu khusus, ketersediaan fasilitas, dan komitmen guru. Namun, keberlanjutan program masih menghadapi kendala berupa keterbatasan jadwal, ketimpangan kemampuan dalam memberikan umpan balik, kekhawatiran guru terhadap proses penilaian, dan belum tersedianya prosedur yang terstandar. Karena penelitian ini tidak menggunakan pengukuran pretes dan pascates, kelompok pembandingan, maupun statistik hasil belajar siswa, temuan perlu dipahami sebagai bukti kualitatif mengenai kontribusi yang dipersepsikan, bukan sebagai bukti efektivitas kausal. Penelitian ini merekomendasikan penyusunan protokol yang terstruktur, pelatihan pemberian umpan balik, penjadwalan siklus coaching secara berkala, dan evaluasi menggunakan pendekatan metode campuran.

Kata Kunci: *Peer Coaching, Pengembangan Profesional Guru, Profesionalisme Guru, Praktik Reflektif, Sekolah Dasar*

PENDAHULUAN

Pengembangan profesional guru merupakan proses berkelanjutan yang menghubungkan pengetahuan, refleksi, praktik kelas, dan hasil belajar peserta didik. Program pengembangan yang hanya berupa kegiatan satu kali cenderung menghasilkan perubahan terbatas apabila tidak diikuti kesempatan untuk mencoba, memperoleh umpan balik, dan memperbaiki praktik secara berulang. Kajian tentang pengembangan profesional menunjukkan bahwa pembelajaran guru lebih berpotensi memengaruhi praktik ketika berfokus pada pekerjaan nyata, berlangsung cukup intensif, melibatkan partisipasi aktif, serta menyediakan dukungan kolegal dan tindak lanjut (Desimone & Garet, 2015; Kennedy, 2016; Sims & Fletcher-Wood, 2021). Meskipun demikian, Asterhan dan Lefstein (2024) mengingatkan bahwa karakteristik program tidak otomatis menjamin keberhasilan; kualitas interaksi, konteks sekolah, serta mekanisme yang menghubungkan kegiatan dengan perubahan pembelajaran tetap perlu dianalisis secara cermat.

Peer coaching merupakan salah satu bentuk pengembangan profesional berbasis pekerjaan yang menempatkan guru sebagai mitra belajar setara. Dalam proses ini, guru secara resiprokal merencanakan fokus pengamatan, mengobservasi pembelajaran, memberikan umpan balik nonmenghakimi, dan menyusun tindak lanjut. Model tersebut berbeda dari supervisi evaluatif karena tujuan utamanya ialah pembelajaran profesional dan pemecahan masalah bersama, bukan pemberian nilai kinerja. Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa coaching dapat mendukung perubahan praktik pembelajaran ketika dilaksanakan melalui siklus yang terstruktur, berulang, dan berorientasi pada tujuan yang disepakati (Kraft et al., 2018; Schachter et al., 2025; Zwart et al., 2007, 2009). Dalam konteks sekolah dasar, peer coaching juga dilaporkan membantu guru mengartikulasikan keputusan pedagogis, mengembangkan strategi pembelajaran, dan membangun keberanian untuk mendiskusikan kelemahan praktik secara profesional (Jao, 2013).

Bukti empiris mutakhir memperlihatkan manfaat potensial peer coaching pada beragam konteks. Ackerman et al. (2023) menemukan peningkatan penggunaan praktik mengajar berdaya ungkit tinggi pada guru yang mengikuti intervensi peer coaching. Ma et al. (2018) menunjukkan bahwa pendekatan berbasis peer coaching dapat meningkatkan partisipasi belajar dan keterampilan desain pembelajaran guru dalam jabatan. Pada pendidikan calon guru, Lammert dan Tily (2022) menekankan kontribusinya terhadap kemampuan menyesuaikan pembelajaran literasi. Sementara itu, pelaksanaan secara daring dan berbantuan video membuka peluang refleksi yang lebih fleksibel, tetapi tetap memerlukan relasi saling percaya dan kompetensi memberikan umpan balik (Canaran, 2023; Gatrell, 2023). Temuan-temuan tersebut memperkuat relevansi peer coaching, namun tidak dapat langsung digeneralisasi karena hasil program dipengaruhi desain, durasi, budaya organisasi, dan kesiapan peserta.

Keberlanjutan pembelajaran guru juga ditentukan oleh lingkungan organisasi. Sekolah yang berfungsi sebagai komunitas belajar profesional menyediakan ruang kolaborasi, berbagi pengetahuan, penyelidikan bersama, dan tanggung jawab kolektif terhadap kualitas pembelajaran (Admiraal et al., 2021; Balasi & Iordanidis, 2024; Vangrieken et al., 2017). Pembelajaran informal sehari-hari (seperti berdiskusi, mengamati rekan, mencoba strategi, dan merefleksikan hasil) merupakan bagian penting dari perkembangan profesional guru (Kyndt et al., 2016). Dalam konteks tersebut, kepemimpinan kepala sekolah berperan melalui penetapan prioritas, penyediaan waktu, pembentukan iklim aman untuk belajar, dan penguatan efikasi guru (Liu & Hallinger, 2018; Liu et al., 2016). King (2016) menegaskan bahwa faktor sistemik, termasuk dukungan organisasi dan keselarasan kebijakan, dapat memperkuat atau justru membatasi pembelajaran profesional.

Di SD Muhammadiyah Suruh, pengembangan guru sebelumnya dilaksanakan melalui kegiatan seperti Kelompok Kerja Guru dan lokakarya. Berdasarkan uraian studi pendahuluan dalam dokumen penelitian, penerapan hasil pelatihan ke kelas belum merata, khususnya pada penggunaan metode aktif, pemanfaatan teknologi pembelajaran, dan asesmen autentik. Sekolah kemudian mengembangkan peer coaching sebagai upaya menjadikan pembelajaran profesional lebih kontekstual dan kolaboratif. Dalam konteks Indonesia, coaching juga mulai digunakan sebagai pendekatan supervisi akademik untuk mendorong refleksi dan pemecahan

masalah guru, meskipun praktiknya masih memerlukan struktur, kompetensi komunikasi, serta pembeda yang jelas antara pembinaan dan evaluasi (Juhadira et al., 2024).

Kajian terdahulu telah banyak membahas dampak coaching secara umum, tetapi penelitian yang menjelaskan bagaimana peer coaching dijalankan dalam keseharian sekolah dasar, bagaimana guru memaknai kontribusinya, serta kondisi organisasi yang mendukung atau menghambatnya masih perlu diperkuat. Penelitian ini bertujuan untuk: (1) mendeskripsikan tahapan penerapan peer coaching di SD Muhammadiyah Suruh; (2) mengidentifikasi kontribusi yang dirasakan terhadap profesionalisme guru; dan (3) menganalisis faktor pendukung serta kendala pelaksanaannya. Istilah kontribusi digunakan secara sengaja karena penelitian ini tidak menggunakan desain eksperimen, pengukuran pra-pasca, atau statistik inferensial yang memungkinkan penarikan kesimpulan kausal tentang efektivitas.

METODE

Desain dan Konteks Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal. Desain tersebut dipilih untuk memperoleh pemahaman kontekstual mengenai proses peer coaching, pengalaman para pelaksana, serta kondisi sekolah yang membentuk program. Unit kasus penelitian ialah pelaksanaan peer coaching di SD Muhammadiyah Suruh. Karena fokus penelitian berada pada makna, proses, dan pola pengalaman, data tidak dianalisis menggunakan uji statistik inferensial. Informasi numerik yang muncul dalam laporan—misalnya jumlah informan, ukuran kelompok, durasi kegiatan, dan alokasi waktu—digunakan sebagai deskripsi konteks, bukan sebagai ukuran efek.

Partisipan

Partisipan dipilih secara purposif berdasarkan keterlibatan dan pengetahuan mereka mengenai program. Sebanyak 18 informan dilibatkan, terdiri atas satu kepala sekolah dan 17 guru. Keterlibatan kepala sekolah diperlukan untuk memperoleh informasi tentang kebijakan, dukungan sumber daya, serta pengorganisasian program, sedangkan guru memberikan informasi mengenai pengalaman sebagai coach, coachee, atau anggota kelompok. Dalam penelitian kualitatif, kecukupan partisipan terutama ditentukan oleh relevansi informasi, keluasan cakupan pengalaman, dan pengulangan pola tematik, bukan oleh representasi statistik populasi (Hennink & Kaiser, 2022).

Pengumpulan Data

Data dikumpulkan melalui tiga teknik. Pertama, wawancara semiterstruktur digunakan untuk mengeksplorasi pemahaman informan tentang peer coaching, pengalaman selama siklus coaching, perubahan yang dirasakan, dukungan organisasi, dan kendala pelaksanaan. Kedua, observasi dilakukan terhadap kegiatan yang berkaitan dengan perencanaan, pengamatan pembelajaran, dan diskusi reflektif untuk melihat kesesuaian antara penuturan informan dan praktik yang berlangsung. Ketiga, studi dokumen digunakan untuk menelaah bukti program, seperti instrumen observasi, catatan refleksi, rencana tindak lanjut, dan portofolio profesional yang tersedia. Penggunaan beberapa sumber data memungkinkan perbandingan informasi dan mengurangi ketergantungan pada satu jenis bukti.

Analisis dan Keabsahan Data

Analisis dilakukan secara tematik dan iteratif. Tahapannya mencakup pembacaan berulang data, pemberian kode awal, pengelompokan kode yang berhubungan, pembentukan tema sementara, peninjauan kesesuaian tema terhadap keseluruhan data, penamaan tema, serta penyusunan interpretasi. Prosedur ini mengikuti prinsip analisis tematik reflektif yang menempatkan peneliti sebagai instrumen analitis dan menuntut koherensi antara pertanyaan penelitian, proses pengodean, dan klaim yang dihasilkan (Braun & Clarke, 2021). Untuk meningkatkan keterlacakan analisis, temuan disusun berdasarkan pola yang muncul lintas wawancara, observasi, dan dokumen, kemudian dibandingkan untuk mengidentifikasi kesesuaian maupun perbedaan. Pelaporan tema dibuat secara eksplisit agar pembaca dapat menilai hubungan antara data, interpretasi, dan kesimpulan (Nowell et al., 2017).

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan metode. Informasi kepala sekolah dibandingkan dengan pengalaman guru, sedangkan pernyataan wawancara diperiksa terhadap hasil observasi dan dokumen yang relevan. Strategi tersebut diarahkan pada *credibility* dan *dependability*, yaitu memastikan bahwa interpretasi bertumpu pada lebih dari satu bukti serta bahwa proses analisis dapat dijelaskan secara konsisten (Korstjens & Moser, 2018). Penelitian ini tidak menghitung frekuensi tema sebagai persentase karena kemunculan kode dalam penelitian kualitatif tidak selalu sebanding dengan tingkat kepentingan suatu pengalaman.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Siklus Implementasi Peer Coaching

Data lapangan menunjukkan bahwa peer coaching tidak dilaksanakan sebagai percakapan informal semata, tetapi dikembangkan melalui rangkaian kegiatan yang relatif terstruktur. Program diawali dengan pelatihan selama dua hari yang memperkenalkan tujuan peer coaching, prinsip relasi setara, observasi pedagogis, dan refleksi. Setelah itu, guru dibagi ke dalam kelompok beranggotakan tiga sampai empat orang dengan mempertimbangkan bidang mengajar, pengalaman, dan kemungkinan saling melengkapi. Setiap kelompok kemudian menjalankan siklus perencanaan, observasi, umpan balik, dan tindak lanjut. Ringkasan tahapan dan bukti lapangan disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Tahapan Implementasi Peer Coaching dan Bukti Lapangan

Tahap	Praktik yang Teridentifikasi	Sumber Bukti
Persiapan	Pelatihan awal selama dua hari mengenai konsep peer coaching, observasi pedagogis, komunikasi umpan balik, dan refleksi.	Wawancara, dokumen program
Pembentukan kelompok	Guru dikelompokkan dalam tim beranggotakan 3–4 orang dengan mempertimbangkan bidang mengajar, pengalaman, dan kompetensi yang saling melengkapi.	Wawancara, dokumen pembagian kelompok
Praobservasi	Kelompok menyepakati fokus pengamatan, tujuan pembelajaran, dan aspek yang akan dicatat agar observasi tidak berubah menjadi penilaian umum terhadap pribadi guru.	Wawancara, instrumen observasi
Observasi pembelajaran	Anggota kelompok mengamati praktik pembelajaran menggunakan lembar observasi yang disepakati dan mencatat kekuatan serta area pengembangan.	Observasi, lembar observasi
Umpan balik reflektif	Diskusi selama sekitar 90–120 menit digunakan untuk mengklarifikasi temuan, mengidentifikasi alternatif, dan menyusun langkah perbaikan.	Wawancara, observasi pertemuan
Tindak lanjut	Hasil refleksi dan rencana perbaikan didokumentasikan dalam catatan atau portofolio profesional sebagai rujukan pada siklus berikutnya.	Dokumen, wawancara

Struktur tersebut sejalan dengan konsep reciprocal peer coaching yang menekankan penetapan tujuan bersama, observasi berfokus, percakapan reflektif, dan hubungan timbal balik (Zwart et al., 2007, 2009). Penempatan guru dalam kelompok kecil memungkinkan anggota bergantian menjadi pemberi dan penerima umpan balik sehingga keahlian tidak hanya diasosiasikan dengan satu “coach” permanen. Pola ini juga mendekatkan program pada pengembangan profesional berbasis pekerjaan karena pembelajaran berlangsung pada persoalan yang benar-benar dihadapi di kelas, bukan pada contoh yang terpisah dari praktik (Jao, 2013; Schladant et al., 2026).

Meskipun demikian, kualitas siklus sangat bergantung pada kejelasan fokus dan keamanan psikologis. Observasi yang tidak didahului kesepakatan dapat dipersepsi sebagai supervisi evaluatif, sedangkan umpan balik yang terlalu umum sulit diterjemahkan menjadi tindakan. Boulton dan Boaz (2023) menunjukkan bahwa implementasi peer coaching selalu berinteraksi dengan relasi kekuasaan organisasi; karena itu, sekolah perlu menjaga agar program tidak berubah menjadi mekanisme kontrol terselubung. Dalam kasus ini, penggunaan fokus pengamatan dan diskusi pascaobservasi membantu membedakan coaching dari penilaian kinerja, walaupun standar prosedurnya masih perlu diperkuat.

Kontribusi yang Dirasakan terhadap Profesionalisme Guru

Empat pola kontribusi muncul dari data, yaitu penguatan praktik pedagogis, kemampuan analitis-profesional, komunikasi kolegal, dan kebiasaan refleksi. Kontribusi tersebut merupakan perubahan yang dirasakan dan didukung oleh jejak observasi atau dokumentasi, bukan ukuran kausal. Tabel 2 menyajikan hubungan antara dimensi profesionalisme, pola lapangan, dan batas interpretasinya.

Tabel 2. Kontribusi Peer Coaching yang Teridentifikasi dalam Data Kualitatif

Dimensi	Pola Lapangan	Makna Analitis dan Batas Bukti
Pedagogik	Guru lebih bersedia mencoba pembelajaran aktif, pembelajaran berbasis proyek atau inkuiri, serta media digital yang sebelumnya jarang digunakan.	Menunjukkan perluasan repertoar pedagogis; belum membuktikan peningkatan hasil belajar karena tidak ada pengukuran hasil siswa.
Profesional	Perencanaan, pemilihan metode, asesmen, dan evaluasi diri dibahas dengan lebih spesifik berdasarkan hasil observasi.	Menunjukkan penguatan kemampuan menganalisis praktik; tidak tersedia skor kompetensi pra-pasca.
Sosial-kolegal	Komunikasi antarguru menjadi lebih terbuka, diskusi masalah pembelajaran meningkat, dan umpan balik lebih diarahkan pada tindakan.	Menunjukkan perubahan pola interaksi profesional; kualitas hubungan tidak diukur menggunakan skala kuantitatif.
Reflektif	Guru mendokumentasikan kekuatan, area pengembangan, dan rencana tindak lanjut dalam catatan atau portofolio.	Menunjukkan pembentukan kebiasaan refleksi; keberlanjutan jangka panjang masih memerlukan pemantauan.

Pada dimensi pedagogik, guru melaporkan keberanian yang lebih besar untuk mencoba metode aktif dan teknologi pembelajaran. Perubahan tersebut dapat dijelaskan melalui mekanisme observasi, contoh konkret dari rekan, kesempatan mencoba, dan umpan balik segera. Meta-analisis Kraft et al. (2018) menunjukkan bahwa coaching dapat meningkatkan kualitas instruksi, tetapi besarnya hasil bervariasi dan bergantung pada intensitas serta mutu pelaksanaan. Studi Ackerman et al. (2023) juga memperlihatkan bahwa peer coaching dapat mendorong penggunaan praktik mengajar tertentu ketika target perilaku dan prosedur umpan

balik dirumuskan secara jelas. Temuan di SD Muhammadiyah Suruh konsisten dengan mekanisme tersebut, tetapi penelitian ini tidak memiliki data observasi terstandarisasi yang memungkinkan perbandingan kuantitatif sebelum dan sesudah program.

Penggunaan media digital yang mulai lebih beragam menunjukkan bahwa peer coaching dapat berfungsi sebagai ruang berbagi pengetahuan teknologi-pedagogik. Jang (2010) menemukan bahwa kombinasi teknologi dan peer coaching mendukung perkembangan technological pedagogical content knowledge melalui praktik, observasi, dan refleksi. Dalam pengembangan profesional daring, kualitas rancangan, relevansi materi, dukungan interaksi, dan kesempatan menerapkan pengetahuan juga berkaitan dengan kepuasan serta perubahan praktik guru (Meyer et al., 2023; Philipsen et al., 2019). Dengan demikian, teknologi dalam kasus ini tidak seharusnya diposisikan sebagai indikator kemajuan tersendiri, melainkan sebagai alat yang perlu dinilai berdasarkan kesesuaiannya dengan tujuan, karakteristik peserta didik, dan asesmen pembelajaran.

Pada dimensi profesional, guru mulai memandang kelemahan pembelajaran sebagai objek analisis, bukan ancaman terhadap identitas profesional. Diskusi pascaobservasi memungkinkan mereka menghubungkan keputusan mengajar dengan respons peserta didik, kemudian menyusun alternatif yang lebih spesifik. Proses tersebut sejalan dengan temuan Ma et al. (2018) bahwa peer coaching dapat memperkuat keterampilan desain pembelajaran melalui partisipasi aktif dan pemecahan masalah. Schachter et al. (2025) menegaskan bahwa hasil coaching berkaitan dengan proses seperti penetapan tujuan, observasi, refleksi, dan tindak lanjut. Oleh sebab itu, mutu program perlu dinilai bukan hanya dari keberadaan pertemuan, tetapi dari kualitas percakapan yang menghasilkan keputusan pedagogis yang dapat dilaksanakan.

Kontribusi sosial-kolegial terlihat pada meningkatnya komunikasi dan kesediaan berbagi masalah pembelajaran. Perubahan ini penting karena pembelajaran profesional tidak hanya berlangsung melalui pelatihan formal, tetapi juga melalui interaksi sehari-hari dalam komunitas guru (Kyndt et al., 2016). Jaringan profesional dapat memperluas akses terhadap ide dan dukungan, tetapi manfaatnya bergantung pada partisipasi bermakna dan kemampuan menilai relevansi pengetahuan yang dibagikan (Trust et al., 2016). Peer coaching di sekolah ini membentuk ruang interaksi yang lebih terarah daripada percakapan informal biasa karena diskusi bertumpu pada fokus observasi dan rencana tindak lanjut.

Temuan mengenai refleksi dan dokumentasi menunjukkan pergeseran menuju pembelajaran profesional yang lebih berkelanjutan. Zwart et al. (2007) menjelaskan bahwa reciprocal peer coaching dapat mendorong perubahan konsepsi dan praktik ketika guru memperoleh ruang untuk menguji gagasan serta menafsirkan pengalaman bersama. Pada konteks calon guru, Lammert dan Tily (2022) juga menunjukkan bahwa peer coaching membantu peserta menyesuaikan keputusan pengajaran berdasarkan kebutuhan pembelajar. Namun, refleksi tidak cukup apabila hanya menghasilkan kesadaran; sekolah perlu memastikan bahwa rencana tindak lanjut diuji pada pembelajaran berikutnya dan dibahas kembali dalam siklus selanjutnya.

Faktor Pendukung dan Kendala Pelaksanaan

Keberhasilan program dalam kasus ini dipengaruhi oleh dukungan organisasi dan kesiapan peserta. Kepala sekolah memberikan legitimasi terhadap program, menyediakan fasilitas, serta mengalokasikan waktu khusus yang dalam dokumen penelitian disebut sekitar empat sampai enam jam per minggu di luar jam mengajar reguler. Guru juga menunjukkan antusiasme untuk berbagi pengalaman dan menerima masukan. Pada saat yang sama, pelaksanaan menghadapi tekanan jadwal, perbedaan kemampuan memberi umpan balik, kekhawatiran dinilai, resistensi sebagian guru terhadap perubahan, dan belum seragamnya instrumen serta prosedur. Ringkasan faktor tersebut disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Faktor Pendukung, Kendala, dan Kebutuhan Penguatan Program

Aspek	Temuan Lapangan	Kebutuhan Penguatan
Kepemimpinan	Kepala sekolah memberi legitimasi, fasilitas, alokasi waktu, dan apresiasi terhadap keterlibatan guru.	Menetapkan kebijakan tertulis yang menjaga fungsi coaching sebagai pembelajaran, bukan evaluasi personel.
Komitmen guru	Guru bersedia mengobservasi, berdiskusi, berbagi praktik, dan menerima masukan.	Mempertahankan sifat resiprokal serta memberi kesempatan yang seimbang kepada semua anggota.
Waktu dan jadwal	Padatnya jadwal mengajar menyulitkan sinkronisasi observasi dan diskusi.	Menetapkan jadwal terlindungi, durasi realistis, dan frekuensi siklus yang dapat dipertahankan.
Kompetensi coaching	Pemahaman teknik bertanya, mendengarkan, dan memberikan umpan balik belum merata.	Pelatihan lanjutan, contoh umpan balik, simulasi, dan kalibrasi instrumen.
Keamanan psikologis	Sebagian guru merasa canggung atau khawatir ketika praktiknya diamati; resistensi lebih terlihat pada peserta yang belum melihat manfaat program.	Kesepakatan kerahasiaan, fokus observasi yang disetujui, serta pemisahan data coaching dari penilaian formal.
Standarisasi dan tindak lanjut	Belum tersedia prosedur baku dan indikator pemantauan yang digunakan secara konsisten.	Menyusun SOP, format praobservasi, rubrik observasi, catatan refleksi, dan evaluasi berkala.

Peran kepala sekolah konsisten dengan penelitian yang menempatkan kepemimpinan instruksional sebagai pengungkit pembelajaran profesional. Liu et al. (2016) dan Liu dan Hallinger (2018) menunjukkan bahwa dukungan kepemimpinan dapat memengaruhi kesempatan belajar guru dan efikasi profesional. Namun, dukungan tidak cukup berupa persetujuan simbolik; diperlukan waktu terlindungi, akses sumber belajar, serta ekspektasi yang realistis. Admiraal et al. (2021) menekankan bahwa sekolah sebagai komunitas belajar memerlukan kondisi organisasi yang memungkinkan guru menyelidiki praktik bersama. Dengan demikian, alokasi waktu di SD Muhammadiyah Suruh merupakan modal penting, tetapi efektivitas penggunaannya perlu dipantau agar tidak menambah beban administratif.

Antusiasme guru memperkuat partisipasi, tetapi perbedaan kesiapan menjadi tantangan. Canaran (2023) menunjukkan bahwa peer coaching memerlukan kemampuan mendengarkan, mengajukan pertanyaan, dan memberi umpan balik yang dapat ditindaklanjuti. Tanpa kompetensi tersebut, percakapan mudah berubah menjadi nasihat sepihak atau pujian umum. Pelatihan awal dua hari dalam kasus ini memberi fondasi, namun belum tentu cukup untuk menghasilkan konsistensi lintas kelompok. Penguatan melalui

simulasi, contoh kasus, pengamatan model, dan kalibrasi rubrik diperlukan supaya kualitas umpan balik tidak bergantung pada pengalaman individual.

Kendala rasa canggung dan resistensi menunjukkan pentingnya keamanan psikologis. Peer coaching seharusnya memisahkan pembelajaran dari penilaian formal dan memberi coachee kendali terhadap fokus yang akan diamati. Temuan Boulton dan Boaz (2023) mengenai relasi kekuasaan relevan di sini: meskipun peserta disebut “rekan sejawat”, hierarki informal berdasarkan senioritas, status, atau pengalaman tetap dapat memengaruhi keterbukaan. Sekolah dapat mengurangi risiko tersebut melalui kesepakatan kerahasiaan, norma komunikasi, rotasi peran, dan penggunaan data coaching hanya untuk pengembangan.

Secara lebih luas, hasil penelitian menguatkan pandangan bahwa komunitas guru berpotensi mendukung pengembangan profesional ketika kolaborasi memiliki tujuan, struktur, dan tanggung jawab bersama (Balasi & Iordanidis, 2024; Vangrieken et al., 2017). Namun, kolaborasi tidak boleh diasumsikan selalu produktif. Asterhan dan Lefstein (2024) menekankan perlunya menjelaskan mekanisme yang membuat kegiatan pengembangan menghasilkan pembelajaran. Pada kasus ini, mekanisme yang paling masuk akal ialah akses terhadap bukti praktik melalui observasi, interpretasi bersama, umpan balik spesifik, dan kesempatan menerapkan rencana perbaikan. Karena tidak ada statistik hasil belajar atau skor kinerja, mekanisme tersebut diperlakukan sebagai penjelasan kualitatif yang masih perlu diuji lebih lanjut.

Implikasi Praktis dan Keterbatasan

Implikasi pertama ialah perlunya SOP peer coaching yang sederhana tetapi operasional. SOP setidaknya memuat tujuan, peran coach dan coachee, format praobservasi, fokus observasi, cara mencatat bukti, struktur diskusi umpan balik, kerahasiaan data, serta rencana tindak lanjut. Siklus sebaiknya dilaksanakan pada jadwal terlindungi dan diulang secara periodik agar pembelajaran tidak berhenti setelah satu observasi. Implikasi kedua ialah penguatan literasi umpan balik. Guru memerlukan latihan membedakan deskripsi dari penilaian, menghubungkan bukti dengan tujuan pembelajaran, mengajukan pertanyaan reflektif, dan menyepakati tindakan yang dapat diamati. Praktik tersebut sesuai dengan temuan bahwa kualitas proses coaching merupakan bagian penting dari perubahan profesional (Schachter et al., 2025).

Implikasi ketiga berkaitan dengan evaluasi program. Ventista dan Brown (2023) menunjukkan bahwa keterkaitan antara pembelajaran profesional guru dan hasil siswa perlu ditelusuri melalui desain yang memadai. Evaluasi lanjutan di SD Muhammadiyah Suruh dapat menggabungkan data kualitatif dengan rubrik observasi terstandardisasi, skor sebelum dan sesudah beberapa siklus, indikator implementasi strategi, serta hasil belajar atau keterlibatan peserta didik. Desain campuran semacam itu memungkinkan sekolah membedakan antara penerimaan positif, perubahan praktik, dan dampak pembelajaran.

Penelitian ini memiliki keterbatasan. Pertama, kasus hanya mencakup satu sekolah sehingga temuan terutama bersifat kontekstual dan tidak dimaksudkan untuk generalisasi statistik. Kedua, penelitian tidak menggunakan kelompok pembandingan, pengukuran pra-pasca, atau data hasil belajar siswa; karena itu, klaim kausal mengenai efektivitas tidak dapat dibuat. Ketiga, kualitas pelaksanaan antarkelompok belum dibandingkan menggunakan

indikator yang sama. Keempat, keberlanjutan perubahan belum dipantau dalam jangka panjang. Keterbatasan tersebut tidak meniadakan nilai temuan, tetapi menentukan batas interpretasi dan agenda penelitian berikutnya.

KESIMPULAN

Peer coaching di SD Muhammadiyah Suruh dilaksanakan melalui pelatihan awal, pembentukan kelompok kecil, perencanaan fokus observasi, pengamatan pembelajaran, diskusi umpan balik, dan dokumentasi tindak lanjut. Data wawancara, observasi, dan dokumen menunjukkan bahwa guru memaknai proses tersebut sebagai dukungan bagi pengembangan repertoar pedagogis, evaluasi diri, komunikasi kolegal, dan kebiasaan refleksi. Pelaksanaan ditopang oleh legitimasi kepala sekolah, alokasi waktu dan fasilitas, serta komitmen guru, tetapi dibatasi oleh tekanan jadwal, ketimpangan kompetensi coaching, kekhawatiran terhadap penilaian, dan belum bakunya prosedur. Karena penelitian tidak menyertakan pengukuran statistik pra–pasca, kelompok pembandingan, atau hasil belajar siswa, kesimpulan yang tepat ialah bahwa peer coaching memberikan kontribusi yang dipersepsikan dan teramati secara kualitatif, bukan bukti efektivitas kausal. Sekolah disarankan menyusun SOP, melatih keterampilan umpan balik, menyediakan jadwal terlindungi, menjalankan siklus secara periodik, dan mengevaluasi program menggunakan desain campuran agar perubahan praktik serta dampaknya terhadap peserta didik dapat diukur dengan lebih kuat.

DAFTAR PUSTAKA

- Ackerman, K. B., Whitney, T., & Samudre, M. D. (2023). The effectiveness of a peer coaching intervention on co-teachers' use of high leverage practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 67(1), 27–38. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2070591>
- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Asterhan, C. S. C., & Lefstein, A. (2024). The search for evidence-based features of effective teacher professional development: A critical analysis of the literature. *Professional Development in Education*, 50(1), 11–23. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2283437>
- Balasi, A., & Iordanidis, G. (2024). Primary schools as professional learning communities and teachers' professional development: An empirical study in a Greek educational context. *Teacher Development*, 28(4), 569–590. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2322082>
- Boulton, R., & Boaz, A. (2023). Peer coaching, implementation support and organisational power. *Journal of Interprofessional Care*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13561820.2023.2205879>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

- Canaran, Ö. (2023). Teacher educators' professional development through online peer-coaching. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(2), 892–911. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/1261>
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 252–263. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>
- Gatrell, D. (2023). Reaching out: Cultivating a learning community to facilitate video-based peer coaching on teaching practice in the “extended” and online classroom. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 17(1–2), 32–44. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2023.128346>
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Jang, S.-J. (2010). Integrating the interactive whiteboard and peer coaching to develop the TPACK of secondary science teachers. *Computers & Education*, 55(4), 1744–1751. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.020>
- Jao, L. (2013). Peer coaching as a model for professional development in the elementary mathematics context: Challenges, needs and rewards. *Policy Futures in Education*, 11(3), 290–298. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.3.290>
- Juhadira, J., Hasniati, H., Ririk, R., Lilianti, L., & Nasir, N. (2024). Implementasi metode coaching dalam supervisi akademik. *Jurnal Ilmu Manajemen Sosial Humaniora*, 6(1), 1–11. <https://doi.org/10.51454/jimsh.v6i1.404>
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20(4), 574–594. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161661>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Lammert, C., & Tily, S. E. (2022). Using peer coaching to promote adaptive literacy teaching in preservice teacher education. *The New Educator*, 18(3), 201–224. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2022.2097753>

- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501–528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023>
- Ma, N., Xin, S., & Du, J.-Y. (2018). A peer coaching-based professional development approach to improving the learning participation and learning design skills of in-service teachers. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(2), 291–304. <https://www.jstor.org/stable/26388408>
- Meyer, A., Kleinknecht, M., & Richter, D. (2023). What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional practices. *Computers & Education*, 200, 104805. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104805>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1145–1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Schachter, R. E., Knoche, L. L., Lu, J., Goldberg, M. J., Wernick, P. D., Piasta, S. B., & Lancaster, H. S. (2025). A meta-analysis of the effectiveness of coaching and the contribution of coaching processes to learning outcomes for early childhood teachers and children. *Early Childhood Research Quarterly*, 72, 156–169. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.02.014>
- Schladant, M., Garilli, A., Balzano, G., Natale, R., & Elbaum, B. (2026). Job-embedded peer coaching professional development to support preschool assistive technology use: Teachers' and peer coaches' perceptions. *Early Childhood Education Journal*, 54, 2631–2641. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02048-w>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15–34. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

- Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100565. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C. M., & Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(2), 165–187. <https://doi.org/10.1080/13540600601152520>
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students? *Journal of Teacher Education*, 60(3), 243–257. <https://doi.org/10.1177/0022487109336968>