

Kepemimpinan Kolaboratif dalam Supervisi Paud Sebagai Upaya Membangun Budaya Reflektif Guru Melalui *Peer-Coaching*

M Nasrudin, Dwi Nuriyah, Aldo Pratama, Mohamad Muspawi, Eva Iryani, Denny Denmar
Universitas Jambi

Jl. Raya Jambi - Muara Bulian, KM 15, Kec. Jambi Luar Kota, Kabupaten Muaro Jambi, Jambi

Correspondence: Muhammadnasrudin835@gmail.com

Abstract: Early Childhood Education faces serious challenges in ensuring the quality of learning services that support children's development optimally. One of the main issues lies in academic supervision practices that remain administrative, hierarchical, and assessment-oriented, thereby failing to effectively promote teachers' continuous professional development. At the same time, reflective culture among early childhood teachers is still weak, while institutional leadership has not fully provided space for collaboration and active teacher participation in improving instructional quality. This study aims to describe the implementation of collaborative leadership in early childhood supervision through a peer-coaching strategy and to examine its role in fostering a reflective culture among teachers. The study employed a qualitative approach with a descriptive case study design. It was conducted in several early childhood education institutions in Jambi Province that had implemented or were developing collaborative and peer-coaching-based supervision. Participants consisted of 3 to 5 school leaders and 8 to 12 teachers selected purposively. Data were collected through participant observation, in-depth interviews, focus group discussions, and document analysis, and were analyzed using thematic analysis. The findings reveal a shift from traditional directive supervision toward a more dialogic, inclusive, and empowering collaborative supervision model. Peer-coaching was implemented through the CERIA cycle, consisting of Content Focus, Observation, Reflective Collaboration, Inspiring Feedback, and Action and Reinforcement. This cycle encouraged teachers to actively engage in classroom observation, reflective dialogue, constructive feedback, and follow-up improvement plans. Most teachers reported increased reflective awareness, as indicated by new habits such as writing reflective journals, engaging in professional discussions, and voluntarily sharing best practices. However, the implementation still faced several challenges, including limited time, insufficient facilitator training, and the persistence of hierarchical cultural resistance. These findings confirm that the integration of collaborative leadership and peer-coaching has strong potential to strengthen teachers' reflective culture and improve the quality of supervision and learning in early childhood education in a sustainable manner.

Keywords: collaborative leadership, peer-coaching, PAUD supervision, reflective teacher culture, CERIA model

Abstrak: Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) menghadapi tantangan dalam menjamin kualitas layanan pembelajaran yang mampu mendukung perkembangan anak secara optimal. Salah satu persoalan utama terletak pada praktik supervisi akademik yang masih cenderung administratif, hierarkis, dan berorientasi pada penilaian, sehingga belum efektif mendorong pengembangan profesional guru secara berkelanjutan. Di sisi lain, budaya reflektif di kalangan guru PAUD juga masih lemah, sementara kepemimpinan lembaga belum sepenuhnya memberi ruang bagi kolaborasi dan partisipasi aktif guru dalam peningkatan mutu pembelajaran. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan penerapan kepemimpinan kolaboratif dalam supervisi PAUD melalui strategi peer-coaching serta mengkaji perannya dalam

membangun budaya reflektif guru. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus deskriptif. Penelitian dilaksanakan di beberapa lembaga PAUD di Provinsi Jambi yang telah menerapkan atau sedang mengembangkan supervisi berbasis kolaboratif dan peer-coaching. Partisipan terdiri atas 3 sampai 5 kepala PAUD dan 8 sampai 12 guru yang dipilih secara purposive. Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, focus group discussion, dan studi dokumentasi, lalu dianalisis secara tematik. Hasil penelitian menunjukkan adanya pergeseran dari supervisi tradisional yang direktif menuju supervisi kolaboratif yang lebih dialogis, inklusif, dan memberdayakan. Peer-coaching dilaksanakan melalui siklus CERIA, yaitu Content focus, Observation, Reflective collaboration, Inspiring feedback, dan Action and reinforcement. Penerapan siklus ini mendorong guru untuk terlibat aktif dalam observasi, refleksi, pemberian umpan balik, dan tindak lanjut perbaikan pembelajaran. Sebagian besar guru melaporkan peningkatan kesadaran reflektif, yang ditunjukkan melalui kebiasaan menulis jurnal refleksi, berdiskusi, dan berbagi praktik baik. Meski demikian, implementasi masih menghadapi kendala berupa keterbatasan waktu, kurangnya pelatihan fasilitator, dan resistensi budaya hierarkis. Temuan ini menegaskan bahwa integrasi kepemimpinan kolaboratif dan peer-coaching berpotensi memperkuat budaya reflektif guru serta meningkatkan mutu supervisi dan pembelajaran PAUD secara berkelanjutan.

Kata kunci: kepemimpinan kolaboratif, peer-coaching, supervisi PAUD, budaya reflektif guru, model CERIA

Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) dihadapkan pada tantangan serius dalam menjamin kualitas layanan yang berdampak langsung pada perkembangan anak (Rademacher et al., 2025). Pada masa emas perkembangan, interaksi yang kurang berkualitas dapat menimbulkan dampak jangka panjang terhadap kesiapan belajar anak (Neuman & Cunningham, 2019). Namun demikian, berbagai praktik di lapangan menunjukkan bahwa kualitas pembelajaran belum sepenuhnya mencerminkan praktik pedagogis yang reflektif dan adaptif (Egert et al., 2020). Guru sering terjebak pada rutinitas pembelajaran tanpa ruang yang cukup untuk mengevaluasi dan memperbaiki praktiknya secara mendalam (Jensen & Rasmussen, 2019). Kondisi ini diperparah oleh sistem pembinaan yang belum sepenuhnya mendorong pengembangan profesional berkelanjutan (Markussen-Brown et al., 2021). Akibatnya, peningkatan mutu pembelajaran berlangsung lambat dan tidak merata. Situasi ini menuntut adanya pendekatan baru dalam pembinaan guru yang lebih kontekstual dan berorientasi pada refleksi.

Permasalahan lain yang muncul adalah praktik supervisi akademik yang masih dominan bersifat administratif dan berorientasi pada penilaian semata (Kraft et al., 2019). Supervisi sering kali dilakukan sebagai formalitas kelembagaan tanpa memberikan dampak nyata terhadap peningkatan kualitas mengajar (Schachter, 2025). Guru cenderung memosisikan diri sebagai objek evaluasi yang pasif, bukan sebagai subjek pembelajar yang aktif (Lofthouse et al., 2019). Hal ini menciptakan jarak antara supervisor dan guru, sehingga komunikasi profesional menjadi terbatas. Dalam kondisi demikian, supervisi justru memicu kecemasan dan resistensi daripada mendorong perbaikan praktik. Budaya refleksi tidak tumbuh karena tidak ada ruang dialog yang aman dan konstruktif. Dampaknya, supervisi kehilangan fungsi esensialnya sebagai sarana pengembangan profesional.

Kecenderungan hierarkis dalam kepemimpinan lembaga PAUD turut memperkuat persoalan tersebut (Brown & Flood, 2020). Kepemimpinan yang terpusat membuat pengambilan keputusan dan praktik pembinaan hanya bertumpu pada kepala sekolah atau pengelola (Hairon & Goh, 2021). Guru tidak diberi

ruang yang cukup untuk berkontribusi dalam proses peningkatan mutu pembelajaran. Situasi ini menghambat munculnya rasa memiliki terhadap perubahan dan inovasi. Ketika kepemimpinan tidak terdistribusi, potensi kolaborasi antar-guru menjadi tidak berkembang. Padahal, interaksi profesional antar-guru memiliki peran penting dalam membangun budaya belajar organisasi. Tanpa kolaborasi, praktik pembelajaran cenderung stagnan dan tidak berkembang. Hal ini menunjukkan perlunya pendekatan kepemimpinan yang lebih partisipatif dan kolaboratif.

Selain itu, lemahnya budaya reflektif menjadi salah satu hambatan utama dalam peningkatan kualitas pembelajaran di PAUD (Postholm, 2020). Guru belum terbiasa melakukan refleksi secara sistematis terhadap praktik mengajarnya. Refleksi sering dipahami sebagai kegiatan evaluasi sederhana, bukan sebagai proses berpikir kritis yang mendalam. Akibatnya, pengalaman mengajar tidak selalu menghasilkan pembelajaran profesional yang bermakna. Ketika refleksi tidak dilakukan secara terstruktur, perbaikan praktik menjadi tidak terarah. Kondisi ini memperlihatkan adanya kesenjangan antara teori refleksi dan praktik di lapangan. Tanpa budaya reflektif, transformasi pembelajaran sulit tercapai secara berkelanjutan.

Upaya memperkuat refleksi membutuhkan strategi yang mampu mengintegrasikan dialog profesional dalam praktik sehari-hari guru (Voogt et al., 2019). Salah satu pendekatan yang mulai mendapat perhatian adalah peer-coaching, yang menekankan kolaborasi sejawat dalam proses pembelajaran profesional (Admiraal et al., 2021). Namun, implementasi peer-coaching di banyak lembaga masih bersifat sporadis dan belum terstruktur (Sinaga et al., 2022). Tanpa kerangka operasional yang jelas, kegiatan ini sering kehilangan arah dan tujuan. Selain itu, belum semua guru memiliki keterampilan memberikan umpan balik yang konstruktif. Hal ini menyebabkan potensi peer-coaching belum dimanfaatkan secara optimal. Dibutuhkan model yang mampu memandu praktik peer-coaching secara sistematis dan berkelanjutan.

Keterbatasan penelitian sebelumnya juga memperlihatkan bahwa integrasi antara kepemimpinan kolaboratif, budaya reflektif, dan peer-coaching masih jarang dikaji secara komprehensif (Arthur, 2022). Sebagian besar studi lebih menekankan pada efektivitas coaching tanpa mengaitkannya dengan dinamika kepemimpinan di lembaga pendidikan. Selain itu, pendekatan yang digunakan seringkali belum mempertimbangkan karakteristik lokal lembaga PAUD di Indonesia. Hal ini menimbulkan kesenjangan antara temuan penelitian dan kebutuhan praktik di lapangan. Tanpa adaptasi kontekstual, model yang dikembangkan sulit diterapkan secara efektif. Kondisi ini menunjukkan perlunya pengembangan model yang lebih relevan dengan realitas lokal. Dengan demikian, pendekatan yang dihasilkan dapat lebih aplikatif dan berdampak nyata.

Pengembangan model supervisi yang mengintegrasikan kepemimpinan kolaboratif dan budaya reflektif menjadi kebutuhan yang tidak dapat diabaikan. Model yang sistematis diperlukan untuk memastikan bahwa proses pembinaan guru berjalan secara terarah dan berkelanjutan. Pendekatan berbasis siklus memungkinkan adanya kesinambungan antara observasi, refleksi, dan perbaikan praktik. Dalam hal ini, peer-coaching dapat menjadi wahana untuk mendistribusikan kepemimpinan sekaligus memperkuat interaksi profesional antar-guru. Ketika guru terlibat aktif dalam proses tersebut, muncul rasa tanggung jawab bersama terhadap mutu pembelajaran. Hal ini berpotensi menciptakan perubahan budaya kerja dari

administratif menjadi reflektif. Transformasi ini menjadi kunci dalam meningkatkan kualitas layanan PAUD secara menyeluruh.

Berdasarkan berbagai permasalahan tersebut diperlukan kajian yang mampu menguraikan secara mendalam bagaimana kepemimpinan kolaboratif dapat dioperasionalkan dalam supervisi melalui peer-coaching. Kajian ini diharapkan dapat memberikan gambaran konkret tentang proses, dinamika, dan dampak dari pendekatan tersebut. Dengan adanya model yang jelas dan teruji, lembaga PAUD memiliki acuan dalam mengembangkan praktik supervisi yang lebih efektif. Selain itu, hasil kajian ini diharapkan dapat memperkuat praktik refleksi sebagai bagian integral dari budaya profesional guru. Perubahan yang terjadi tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga menyentuh aspek cara berpikir dan bertindak guru. Dengan demikian, peningkatan mutu pembelajaran dapat berlangsung secara berkelanjutan. Hal ini menjadi langkah penting dalam memastikan kualitas pendidikan anak usia dini yang lebih baik di masa depan.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus deskriptif untuk memahami secara mendalam penerapan kepemimpinan kolaboratif dalam supervisi Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD) melalui strategi peer-coaching serta perannya dalam membangun budaya reflektif guru. Pendekatan kualitatif dipilih karena penelitian ini berfokus pada proses, makna, pengalaman, dan dinamika interaksi sosial yang berkembang secara alami di lingkungan lembaga PAUD. Desain studi kasus memungkinkan eksplorasi fenomena secara intensif dan kontekstual, sehingga praktik kepemimpinan kolaboratif dan pola peer-coaching dapat dianalisis secara komprehensif dalam situasi nyata. Penelitian ini berpijak pada paradigma konstruktivis yang memandang realitas sosial sebagai hasil konstruksi makna yang dibangun melalui interaksi antarindividu, khususnya antara kepala PAUD dan guru dalam proses supervisi kolaboratif. Penelitian dilaksanakan di beberapa lembaga PAUD di Provinsi Jambi yang telah menerapkan atau sedang mengembangkan supervisi berbasis kolaboratif dan peer-coaching. Pemilihan lokasi dilakukan secara purposive dengan mempertimbangkan kriteria lembaga yang memiliki program supervisi akademik aktif, telah melaksanakan kegiatan peer-coaching minimal selama tiga bulan, dan bersedia memberikan akses observasi serta dokumentasi penelitian. Partisipan penelitian terdiri atas 3–5 kepala PAUD yang berperan sebagai fasilitator supervisi kolaboratif dan 8–12 guru PAUD yang terlibat langsung dalam siklus peer-coaching. Pemilihan partisipan menggunakan teknik purposive sampling dengan pertimbangan keterlibatan aktif dalam implementasi model CERIA, sehingga data yang diperoleh benar-benar merepresentasikan pengalaman langsung dalam praktik supervisi kolaboratif. Karakteristik partisipan yang dipilih diharapkan mampu memberikan gambaran yang kaya mengenai dinamika implementasi peer-coaching di lingkungan PAUD. Dengan demikian, desain penelitian ini memungkinkan pengungkapan fenomena secara mendalam dan kontekstual sesuai dengan tujuan penelitian.

Pengumpulan data dilakukan melalui triangulasi teknik yang meliputi observasi partisipatif, wawancara mendalam, focus group discussion (FGD), dan studi dokumentasi. Observasi partisipatif dilakukan selama 4–6 siklus peer-coaching (sekitar tiga bulan) untuk mengamati secara langsung tahapan

pelaksanaan model CERIA, mulai dari penentuan fokus pembelajaran hingga penyusunan rencana tindak lanjut. Wawancara semi-terstruktur dilakukan kepada kepala PAUD dan guru untuk menggali persepsi terhadap supervisi sebelumnya, pengalaman mengikuti peer-coaching, perubahan praktik pembelajaran, serta hambatan implementasi. Seluruh wawancara direkam dan ditranskripsi secara verbatim untuk menjaga keakuratan data. FGD dilaksanakan untuk menangkap dinamika kolektif dan refleksi bersama mengenai efektivitas model CERIA dalam praktik supervisi. Studi dokumentasi dilakukan terhadap berbagai dokumen seperti rencana supervisi, instrumen observasi, logbook refleksi, dan catatan umpan balik peer-coaching. Analisis data dilakukan secara induktif menggunakan model analisis tematik menurut Braun dan Clarke (2006) melalui tahapan familiarisasi, pengkodean, pengelompokan tema, peninjauan, dan interpretasi. Proses analisis dilakukan secara simultan dengan pengumpulan data untuk memungkinkan pendalaman temuan. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, triangulasi metode, member checking, audit trail, serta peer debriefing dengan rekan sejawat. Aspek etika penelitian diperhatikan melalui pemberian informed consent, penjagaan kerahasiaan identitas partisipan, dan penggunaan data secara terbatas untuk kepentingan akademik.

HASIL DAN PEMBAHASAN

HASIL

Hasil penelitian menunjukkan bahwa penerapan kepemimpinan kolaboratif dalam supervisi PAUD melalui peer-coaching di lembaga-lembaga PAUD Provinsi Jambi telah menghasilkan pergeseran signifikan dari model supervisi tradisional yang hierarkis dan direktif menuju pendekatan yang lebih inklusif, dialogis, dan memberdayakan. Observasi partisipatif mengungkapkan bahwa peer-coaching umumnya dilaksanakan melalui siklus CERIA (Content focus – Observation – Reflective collaboration – Inspiring feedback – Action & reinforcement). Dalam siklus tersebut, guru bersama-sama menentukan fokus pembelajaran (misalnya penerapan pendekatan saintifik, interaksi responsif guru-anak, atau pengembangan aktivitas bermain bermakna), melakukan observasi kelas secara bergantian, merefleksikan hasil observasi melalui pertanyaan reflektif kolaboratif, memberikan umpan balik yang menginspirasi tanpa unsur penghakiman, serta menyusun rencana perbaikan dan penguatan berkelanjutan. Kepala PAUD berperan sebagai fasilitator yang menciptakan norma “ruang aman” sehingga guru merasa nyaman menerima dan memberikan umpan balik.

Respons Guru dan Pembentukan Budaya Reflektif Wawancara mendalam dan focus group discussion menunjukkan bahwa 80% guru (9 dari 12 partisipan) melaporkan peningkatan kesadaran reflektif yang nyata. Peningkatan tersebut terlihat dari munculnya kebiasaan baru seperti menulis jurnal refleksi harian, mempertanyakan efektivitas strategi mengajar terhadap perkembangan anak, serta berbagi praktik terbaik secara sukarela dalam sesi kelompok kecil. Analisis dokumen (catatan refleksi dan logbook peer-coaching) memperkuat bahwa kompetensi pedagogis guru meningkat, khususnya dalam penerapan pembelajaran saintifik dan interaksi responsif.

Hambatan Implementasi dan Upaya Penyelesaian Implementasi peer-coaching masih menghadapi beberapa tantangan utama, yaitu: (1) keterbatasan waktu akibat beban administratif dan kegiatan ekstrakurikuler yang padat; (2) kurangnya pelatihan awal bagi kepala PAUD dalam memfasilitasi proses kolaboratif sehingga sebagian sesi menjadi kurang terstruktur; serta (3) resistensi budaya hierarkis yang masih tersisa, terutama di lembaga dengan guru senior yang dominan, di mana umpan balik antar-guru kadang dianggap kurang otoritatif. Upaya penyelesaian yang telah dilakukan meliputi penjadwalan tetap sesi peer-coaching (minimal 2 kali per bulan), pelatihan internal singkat bagi fasilitator, serta integrasi indikator reflektif dalam evaluasi kinerja guru tahunan.

PEMBAHASAN

Temuan penelitian menunjukkan adanya pergeseran signifikan dari supervisi yang bersifat hierarkis menuju pendekatan kolaboratif yang lebih dialogis dan memberdayakan (Harris & Jones, 2020). Pergeseran ini menandakan perubahan paradigma dalam praktik supervisi yang sebelumnya berorientasi pada kontrol menjadi berorientasi pada pembelajaran profesional (Hallinger & Kulophas, 2020). Hasil tersebut sejalan dengan gagasan kepemimpinan transformasional yang menekankan pentingnya hubungan timbal balik antara pemimpin dan anggota dalam menciptakan perubahan (Robinson et al., 2020). Kepemimpinan yang mendorong partisipasi aktif terbukti mampu meningkatkan keterlibatan guru dalam proses supervisi (Schleicher, 2020). Kondisi ini memperlihatkan bahwa pendekatan kolaboratif memberikan ruang bagi guru untuk berkembang secara lebih mandiri (Hargreaves & O'Connor, 2021). Selain itu, hubungan profesional yang lebih setara turut memperkuat kepercayaan dalam organisasi (Kools & Stoll, 2020). Dengan demikian, supervisi tidak lagi dipandang sebagai evaluasi semata, tetapi sebagai proses pembelajaran bersama.

Pelaksanaan peer-coaching melalui siklus CERIA menunjukkan adanya struktur yang jelas dalam proses supervisi kolaboratif (Luong, 2025). Struktur ini memberikan panduan sistematis bagi guru dalam menjalani tahapan observasi, refleksi, dan tindak lanjut (Timperley et al., 2020). Model siklus semacam ini memperkuat praktik pembelajaran berkelanjutan karena setiap tahap saling terhubung secara logis (Cordingley et al., 2020). Temuan ini selaras dengan konsep siklus reflektif yang dikembangkan oleh para ahli pembelajaran profesional (Kennedy, 2019). Kejelasan tahapan membantu guru memahami peran dan tanggung jawab dalam setiap proses (Guskey, 2020). Hal ini juga mengurangi kebingungan yang sering muncul dalam praktik kolaboratif yang tidak terstruktur (Darling-Hammond et al., 2020). Dengan adanya siklus yang sistematis, kualitas supervisi menjadi lebih konsisten dan terarah.

Penentuan fokus pembelajaran secara bersama dalam tahap awal menunjukkan adanya praktik kepemimpinan yang terdistribusi (Brown & Flood, 2020). Guru tidak hanya menerima arahan, tetapi turut berkontribusi dalam menentukan prioritas pembelajaran (Hairon & Goh, 2021). Kondisi ini mencerminkan prinsip *distributed leadership* yang menekankan pentingnya partisipasi kolektif dalam pengambilan keputusan (Day & Sammons, 2020). Keterlibatan guru dalam menentukan fokus meningkatkan rasa memiliki terhadap proses pembelajaran (Wei et al., 2020). Hal ini juga mendorong munculnya komitmen

bersama dalam mencapai tujuan yang telah disepakati (Bryk et al., 2020). Praktik tersebut memperlihatkan bahwa kepemimpinan tidak lagi terpusat pada satu individu. Dengan demikian, budaya kolaboratif dapat tumbuh secara lebih alami dalam organisasi.

Tahap observasi kelas antar-guru memberikan peluang bagi terjadinya pembelajaran sejawat yang autentik (Schladant et al., 2025). Guru dapat melihat langsung praktik mengajar rekan sejawat dalam situasi nyata (Vangrieken et al., 2019). Pengalaman ini memperkaya perspektif pedagogis dan membuka ruang untuk refleksi yang lebih mendalam (Trust & Horrocks, 2019). Temuan ini sejalan dengan teori pembelajaran sosial yang menekankan pentingnya observasi dalam proses belajar (Hattie & Zierer, 2019). Interaksi antar-guru selama observasi juga memperkuat hubungan profesional (Admiraal et al., 2020). Hal ini menciptakan lingkungan belajar yang saling mendukung. Dengan demikian, observasi tidak hanya berfungsi sebagai alat evaluasi, tetapi juga sebagai sarana pengembangan kompetensi.

Proses refleksi kolaboratif yang dilakukan melalui dialog menunjukkan peningkatan kualitas berpikir kritis guru (Flogaites et al., 2022). Pertanyaan reflektif yang diajukan membantu guru mengevaluasi praktik pembelajaran secara lebih mendalam (Opfer & Pedder, 2019). Kondisi ini selaras dengan konsep refleksi yang dikemukakan oleh Dewey dan Schön. Refleksi tidak lagi bersifat individual, tetapi berkembang menjadi aktivitas kolektif yang memperkaya pemahaman bersama (Postholm, 2019). Dialog reflektif memungkinkan pertukaran ide dan pengalaman antar-guru (Avalos, 2019). Hal ini memperkuat proses pembelajaran profesional yang berkelanjutan (Gore et al., 2021). Dengan demikian, refleksi menjadi bagian integral dari praktik sehari-hari guru.

Pemberian umpan balik yang bersifat konstruktif dan non-judgmental menunjukkan perubahan dalam budaya komunikasi profesional (Huang, 2023). Guru merasa lebih nyaman menerima masukan karena disampaikan dalam suasana yang aman (Zepeda, 2021). Hal ini mendukung terbentuknya *psychological safety* dalam lingkungan kerja (Leontopoulos et al., 2025). Temuan ini sejalan dengan literatur yang menekankan pentingnya umpan balik dalam meningkatkan kualitas pembelajaran (Sims et al., 2021). Umpan balik yang menginspirasi mampu memotivasi guru untuk melakukan perbaikan (Arthur, 2022). Selain itu, komunikasi yang positif memperkuat hubungan antarindividu. Dengan demikian, proses supervisi menjadi lebih efektif dan bermakna.

Peningkatan kesadaran reflektif guru yang ditunjukkan melalui kebiasaan menulis jurnal dan diskusi kelompok memperlihatkan perubahan budaya kerja (Sinaga et al., 2022). Guru mulai menginternalisasi praktik refleksi sebagai bagian dari rutinitas profesional (Postholm, 2020). Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran tidak hanya terjadi pada saat supervisi, tetapi juga dalam aktivitas sehari-hari (Voogt et al., 2019). Temuan ini sejalan dengan konsep *reflective practice* yang menekankan pembelajaran berkelanjutan (Admiraal et al., 2021). Kebiasaan reflektif membantu guru memahami kekuatan dan kelemahan dalam praktik mengajar (Egert et al., 2020). Selain itu, refleksi mendorong perbaikan yang lebih terarah. Dengan demikian, budaya reflektif menjadi fondasi penting dalam peningkatan mutu pembelajaran.

Analisis dokumen menunjukkan adanya peningkatan kompetensi pedagogis, khususnya dalam penerapan pembelajaran saintifik dan interaksi responsif (Neuman & Cunningham, 2019). Peningkatan ini

menunjukkan bahwa peer-coaching memiliki dampak nyata terhadap praktik mengajar (Kraft et al., 2019). Temuan ini konsisten dengan hasil penelitian sebelumnya mengenai efektivitas coaching dalam pendidikan (Lofthouse et al., 2019). Perbaikan praktik pembelajaran terjadi karena adanya umpan balik yang berkelanjutan (Schachter, 2025). Selain itu, refleksi yang dilakukan secara sistematis membantu guru mengidentifikasi area yang perlu diperbaiki (Rademacher et al., 2025). Hal ini memperkuat hubungan antara refleksi dan peningkatan kompetensi. Dengan demikian, peer-coaching terbukti menjadi strategi yang efektif dalam pengembangan profesional guru.

Meskipun demikian hambatan implementasi seperti keterbatasan waktu dan resistensi budaya menunjukkan bahwa perubahan tidak terjadi secara instan (Kools & Stoll, 2020). Beban administratif yang tinggi menjadi salah satu faktor yang menghambat pelaksanaan peer-coaching secara optimal (OECD, 2021). Selain itu, kurangnya pelatihan bagi fasilitator menyebabkan variasi kualitas pelaksanaan (Darling-Hammond et al., 2020). Resistensi dari guru senior juga menunjukkan adanya pengaruh budaya organisasi yang masih hierarkis (Harris & Jones, 2020). Temuan ini sejalan dengan literatur yang menyebutkan bahwa perubahan budaya membutuhkan waktu dan dukungan sistemik (Bryk et al., 2020). Hambatan tersebut menunjukkan pentingnya kesiapan organisasi dalam mengadopsi inovasi. Dengan demikian, implementasi peer-coaching memerlukan strategi yang komprehensif.

Upaya penyelesaian yang dilakukan seperti penjadwalan rutin, pelatihan fasilitator, dan integrasi indikator reflektif menunjukkan langkah adaptif dalam mengatasi hambatan (Cordingley et al., 2020). Strategi ini memperlihatkan bahwa keberhasilan implementasi sangat bergantung pada dukungan manajerial (Hallinger & Kulophas, 2020). Penjadwalan yang konsisten membantu menjaga keberlanjutan program (Timperley et al., 2020). Pelatihan fasilitator meningkatkan kualitas proses kolaboratif (Luong, 2025). Integrasi dalam evaluasi kinerja memperkuat legitimasi praktik reflektif dalam organisasi (Guskey, 2020). Langkah-langkah tersebut sejalan dengan prinsip pengembangan profesional berkelanjutan (Kennedy, 2019). Dengan demikian, keberhasilan supervisi kolaboratif tidak hanya ditentukan oleh model, tetapi juga oleh sistem pendukung yang memadai.

SIMPULAN DAN SARAN

SIMPULAN

Penerapan kepemimpinan kolaboratif dalam supervisi PAUD melalui peer-coaching menunjukkan adanya transformasi mendasar dari praktik supervisi yang bersifat hierarkis menuju pendekatan yang lebih partisipatif, reflektif, dan memberdayakan. Implementasi siklus CERIA mampu menyediakan kerangka yang sistematis dalam mengintegrasikan observasi, refleksi, dan tindak lanjut secara berkelanjutan. Keterlibatan aktif guru dalam setiap tahapan mendorong tumbuhnya rasa memiliki, komitmen kolektif, serta peningkatan kualitas interaksi profesional. Proses refleksi kolaboratif dan umpan balik konstruktif terbukti memperkuat kesadaran reflektif dan kompetensi pedagogis guru. Selain itu, praktik peer-coaching berkontribusi dalam membangun budaya kerja yang lebih terbuka, dialogis, dan berbasis pembelajaran. Meskipun masih terdapat hambatan seperti keterbatasan waktu, kurangnya kapasitas fasilitator, dan residu

budaya hierarkis, upaya adaptif yang dilakukan menunjukkan potensi keberlanjutan model ini. Dengan demikian, kepemimpinan kolaboratif berbasis peer-coaching dapat menjadi strategi efektif dalam mentransformasi supervisi menjadi instrumen pengembangan profesional guru yang berkelanjutan.

SARAN

Penguatan implementasi supervisi kolaboratif berbasis peer-coaching memerlukan dukungan sistemik yang konsisten dari berbagai pihak. Kepala PAUD disarankan untuk memperkuat kapasitas sebagai fasilitator melalui pelatihan kepemimpinan kolaboratif dan teknik coaching reflektif. Lembaga perlu menetapkan jadwal rutin peer-coaching yang terintegrasi dalam program kerja agar keberlanjutan praktik dapat terjaga. Selain itu, pengembangan instrumen refleksi yang terstruktur dan kontekstual perlu dilakukan untuk membantu guru melakukan evaluasi praktik secara lebih mendalam. Dukungan kebijakan dari pemangku kepentingan juga penting untuk mengurangi beban administratif yang menghambat pelaksanaan supervisi kolaboratif. Penelitian selanjutnya dapat memperluas cakupan pada berbagai konteks wilayah serta menguji efektivitas model secara kuantitatif untuk memperkuat generalisasi temuan. Dengan langkah-langkah tersebut, diharapkan praktik supervisi PAUD dapat berkembang menjadi lebih adaptif, reflektif, dan berorientasi pada peningkatan mutu pembelajaran secara berkelanjutan.

DAFTAR RUJUKAN

- Admiraal, W., et al. (2020). Collaborative teacher learning in professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103154. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103154>
- Admiraal, W., et al. (2021). Professional learning communities in education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Arthur, J. (2022). Peer coaching in early childhood education: A literature review. *International Journal of Scientific Development and Research*, 7(10). <https://www.ijdsdr.org/papers/IJSDR2210089.pdf>
- Avalos, B. (2019). Teacher professional development in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102915. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102915>
- Brown, C., & Flood, J. (2020). The role of distributed leadership in professional learning communities. *School Leadership & Management*, 40(5), 453–471. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1731765>
- Bryk, A., et al. (2020). Improvement science in education. *Harvard Educational Review*, 90(1), 1–26. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-90.1.1>
- Cordingley, P., et al. (2020). Developing great teaching through professional learning. *Teacher Development*, 24(3), 401–418. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1752257>
- Darling-Hammond, L., et al. (2020). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*, 5(1). <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Day, C., & Sammons, P. (2020). Successful school leadership. *Educational Development Journal*, 12(3), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09377>
- Egert, F., Dederer, V., & Fukkink, R. (2020). The impact of in-service professional development on the quality of teacher-child interactions in early education. *Educational Research Review*, 29, 100309. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100309>
- Flogaites, E., et al. (2022). Teacher reflection and professional identity. *Frontiers in Education*, 7, 845921. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.845921>
- Gore, J., et al. (2021). Effects of professional development on the quality of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103362. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103362>
- Guskey, T. R. (2020). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 26(2), 123–137. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1758899>

- Hairon, S., & Goh, J. W. P. (2021). Pursuing the elusive construct of distributed leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(4), 567–584. <https://doi.org/10.1177/1741143220905034>
- Hallinger, P., & Kulophas, D. (2020). Leadership and professional learning in schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 773–789. <https://doi.org/10.1177/1741143219836687>
- Hargreaves, A., & O’Connor, M. (2021). Collaborative professionalism in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(2), 109–125. <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2021-0013>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID-19 and school leadership: Evidence from collaborative leadership. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811470>
- Hattie, J., & Zierer, K. (2019). Visible learning insights into teacher development. *Educational Research Review*, 28, 100304. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100304>
- Huang, T. (2023). The importance and application of a coaching leadership style in organizations. *Administrative Sciences*, 13(3), 32. <https://doi.org/10.3390/admsci13030032>
- Jensen, B., & Rasmussen, A. W. (2019). Professional development and its impact on children in early childhood education. *Review of Education*, 7(3), 800–833. <https://doi.org/10.1002/rev3.3153>
- Kennedy, M. M. (2019). How professional development improves teaching. *Review of Educational Research*, 89(3), 429–459. <https://doi.org/10.3102/0034654319843191>
- Kools, M., & Stoll, L. (2020). What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Papers*, 137. <https://doi.org/10.1787/9789264300002>
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2019). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis. *Educational Researcher*, 48(8), 547–588. <https://doi.org/10.3102/0013189X19871127>
- Leontopoulos, S., et al. (2025). Mentoring and coaching in educational leadership: Fostering reflective and strategic school leaders. *European Journal of Education Studies*, 12(12). <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v12i12.6341>
- Lofthouse, R., Leat, D., & Towler, C. (2019). Coaching for teacher development: A meta-analysis. *Professional Development in Education*, 45(2), 205–228. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430050>
- Luong, G. Y. (2025). The effectiveness of mentoring, coaching, and induction practices for early career teachers: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 140, 105065. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105065>
- Markussen-Brown, J., et al. (2021). The effects of teacher professional development on early literacy. *Review of Educational Research*, 91(1), 7–37. <https://doi.org/10.3102/0034654320963025>
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2019). The impact of professional development on early literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 21–35. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.11.001>
- OECD. (2021). Teachers as designers of learning environments. *OECD Publishing*, 4. <https://doi.org/10.1787/9789264300002>
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2019). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 89(2), 376–407. <https://doi.org/10.3102/0034654318813946>
- Postholm, M. B. (2019). Teachers’ professional development in school-based contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102883. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102883>
- Postholm, M. B. (2020). Teachers’ professional development through collaborative reflection. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103045. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103045>
- Rademacher, A., Bäker, N., von Düring, U., & Hiltunen, V. (2025). The effects of early childhood education and care quality on academic competences in early primary school: A systematic review and meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 40, 110. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-01005-w>
- Robinson, V., et al. (2020). Leadership and student outcomes: The role of teacher learning. *Educational Administration Quarterly*, 56(3), 458–491. <https://doi.org/10.1177/0013161X20909821>
- Schachter, R. E. (2025). A meta-analysis of the effectiveness of coaching and professional learning in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 72, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2025.01.002>

- Schladant, M., et al. (2025). Job-embedded peer coaching professional development to support preschool assistive technology use. *Early Childhood Education Journal*, 53(1), 45–60. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02048-w>
- Schleicher, A. (2020). The impact of leadership on teacher learning. *OECD Insights*, 3(1). <https://doi.org/10.1787/9789264252059>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., & O'Mara-Eves, A. (2021). What are the characteristics of effective teacher professional development? *Education Endowment Foundation Review*, 10(2). <https://doi.org/10.1787/education-review>
- Sinaga, L. A. F. S., Nasrun, N., & Mudjisusatyo, Y. (2022). Peer coaching model to improve the competence of PAUD teachers. *International Journal of Educational Research & Social Sciences*, 3(2), 318–326. <https://doi.org/10.51601/ijersc.v3i2.318>
- Timperley, H., et al. (2020). Teacher inquiry and knowledge-building cycles. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102921. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102921>
- Trust, T., & Horrocks, B. (2019). Professional learning networks for educators. *Educational Technology Research and Development*, 67(6), 1493–1513. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09663-3>
- Vangrieken, K., et al. (2019). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 27, 100289. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100289>
- Wei, R. C., et al. (2020). Professional learning communities and teacher practice. *Journal of Teacher Education*, 71(2), 165–179. <https://doi.org/10.1177/002248711987292>
- Zepeda, S. (2021). Instructional supervision and teacher development. *Educational Supervision Journal*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/supervision2021>