

BAB II

KAJIAN PUSTAKA DAN KERANGKA BERFIKIR

A. Kajian Pustaka

1. Program Penyiapan Calon Kepala Sekolah

Kepala sekolah merupakan salah satu personil kunci dalam menentukan maju mundurnya sekolah. Kepala sekolah mengarahkan dan membimbing pencapaian hasil pendidikan di sekolah. Tuntutan akuntabilitas dari masyarakat yang begitu tinggi dan meningkatnya pengakuan masyarakat bahwa kepemimpinan berdampak pada pembelajaran peserta didik, membuat posisi sebagai kepala sekolah sangat strategis. Kepala sekolah memegang peranan yang berpengaruh sekaligus memiliki banyak tekanan dan membutuhkan waktu yang cukup banyak (Fusarelli and Militello, 2012: 46). Tidak hanya penting bagi pembelajaran peserta didik, kepemimpinan kepala sekolah juga memegang peranan yang sangat penting dalam pengembangan staf, peningkatan mutu sekolah dan reformasi pendidikan sekolah (Caldwell & Spinks, 1992: 3; Walker & Kwan, 2009: 53).

Mengingat begitu pentingnya peranan kepemimpinan kepala sekolah, program penyiapan kepala sekolah perlu mendapatkan perhatian khusus. Playko (1995:85) bahwa guru, administrator dan tenaga kependidikan lainnya akan lebih siap memasuki peran yang baru jika mereka mendapatkan pelatihan pada situasi yang sebenarnya. Pembelajaran berbasis lapangan merupakan tahapan yang penting dalam Program Penyiapan Calon Kepala Sekolah.

Program Penyiapan Calon Kepala Sekolah di Indonesia dikenal dengan istilah PPCKS. PPCKS diatur dalam Permendikbud No 6 Tahun 2018 tentang Penugasan Guru sebagai Kepala Sekolah sebagai Pengganti Permendiknas No. 28 Tahun 2010 tentang Penugasan Guru sebagai Kepala Sekolah/Madrasah. Selanjutnya Permendikbud No. 6 Tahun 2018 diturunkan menjadi Peraturan Direktur Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan tentang Petunjuk Teknis Penugasan Guru Sebagai Kepala Sekolah.

Diklat Calon Kepala Sekolah ini memiliki tujuan sebagai berikut:

- a. Memberikan pengalaman belajar yang terpadu antara sikap, pengetahuan, dan keterampilan pada dimensi kompetensi kepribadian, manajerial, kewirausahaan, supervisi, dan sosial dengan pengalaman empirik (kontekstual) sesuai karakteristik calon kepala sekolah.
- b. Mengembangkan kemampuan calon kepala sekolah dalam mengidentifikasi masalah pembelajaran untuk meningkatkan capaian belajar peserta didik.
- c. Mengembangkan kemampuan calon kepala sekolah dalam menentukan strategi penyelesaian masalah sehingga dapat membangun budaya belajar sekolah dalam satu ekosistem persekolahan.
- d. Mengembangkan kemampuan kepemimpinan calon kepala sekolah dalam menggerakkan warga sekolah untuk membantu penyelesaian masalah pembelajaran di sekolah, yang bermuara pada terwujudnya *student wellbeing*.

Diklat Calon Kepala Sekolah dilaksanakan dengan 4 (empat) tahap yaitu tahap *On-the-Job Training (OJT) 1*, tahap *In-Service Training (IST) 1*, tahap *On-the-Job Training (OJT) 2*, dan tahap *In-Service Training (IST) 2* dengan menggunakan moda daring atau daring kombinasi.

OJT 1 dilaksanakan dalam durasi 20 (dua puluh) jam pelajaran @ 45 menit. Tempat pelaksanaan *OJT 1* di sekolah masing-masing calon kepala sekolah. Peserta dalam melaksanakan *OJT 1* didampingi langsung oleh kepala sekolah mentor 1 (kepala sekolah tempat *OJT 1*) dan dibimbing secara daring oleh pengajar diklat. Pembimbingan terstruktur secara daring dilakukan dengan *video conference* dan *chatting*. Peserta diwajibkan menyelesaikan tagihan identifikasi masalah pembelajaran sekolah tempat tugas, dengan melakukan pengamatan dan pemantauan kondisi nyata sekolah, atau berdasarkan pengalaman calon kepala sekolah.

IST 1 dilaksanakan dalam durasi 50 (lima puluh) jam pelajaran @ 45 menit secara luring dengan kegiatan tatap muka langsung atau secara daring dengan kegiatan *synchronous* dan *asynchronous* di *LMS* menggunakan *video conference*, *chatting*, forum diskusi dan fitur lainnya. Waktu dan tempat pelaksanaan *IST 1* ditetapkan oleh LPD berdasarkan kesepakatan dengan Dinas Pendidikan

Provinsi/Kabupaten/Kota, Badan Diklat Provinsi/Kabupaten/ Kota, atau penyelenggara satuan pendidikan yang diselenggarakan oleh masyarakat. Tugas yang wajib diselesaikan oleh peserta yaitu: tes awal, tes akhir, refleksi pembentukan karakter, lembar kerja materi pokok dan pemecahan masalah, serta menyusun Rencana Tindak Lanjut (RTL) yang akan dilaksanakan pada tahap *OJT 2*.

OJT 2 dilaksanakan dalam durasi 200 (dua ratus) jam pelajaran @ 45 menit. Waktu dan tempat pelaksanaan *OJT 2* di sekolah asal calon kepala sekolah dan sekolah magang lain, ditetapkan oleh Dinas Pendidikan atau Penyelenggara Pendidikan yang diselenggarakan oleh masyarakat. Peserta dalam melaksanakan *OJT 2* dibimbing secara langsung oleh mentor 1 (kepala sekolah dari sekolah asal peserta), mentor 2 (kepala sekolah tempat magang peserta), dan dibimbing secara daring oleh pengajar diklat. Pembimbingan daring terstruktur oleh Pengajar Diklat dilaksanakan dengan *video conference* dan *chatting*. Tagihan yang harus diselesaikan oleh peserta yaitu: 1) pelaksanaan RTL yang terdiri dari Rencana Proyek Kepemimpinan (RPK) dan Peningkatan Kompetensi (PK), 2) penyusunan laporan hasil pelaksanaan RTL, dan 3) penyiapan bahan presentasi dan gelar karya hasil pelaksanaan RTL. Laporan hasil pelaksanaan RTL diunggah di *Learning Management System (LMS)* untuk dinilai oleh Pengajar Diklat.

Tahapan Diklat Calon Kepala Sekolah yang terakhir adalah *IST 2*. Peserta melakukan evaluasi dan refleksi terhadap pelaksanaan RTL. *IST 2* dilaksanakan dalam durasi 30 (tiga puluh) jam pelajaran @ 45 menit secara luring dengan kegiatan tatap muka langsung atau secara daring dengan kegiatan *synchronous* dan *asynchronous* di *LMS* menggunakan *video conference*, *chatting*, *forum diskusi* dan fitur lainnya. Waktu dan tempat pelaksanaan *IST 2* ditetapkan oleh LPD berdasarkan kesepakatan dengan Dinas Pendidikan Provinsi/Kabupaten/Kota, Badan Diklat Provinsi/Kabupaten/Kota, atau penyelenggara satuan pendidikan yang diselenggarakan oleh masyarakat. Tagihan yang wajib diselesaikan oleh peserta adalah melaksanakan presentasi dan gelar karya hasil pelaksanaan RTL. Pengajar diklat membimbing, mengarahkan dan menilai pelaksanaan presentasi dan gelar karya.

Tabel 2.1. Struktur Program Diklat PPCKS

No	Mata Diklat/Kegiatan	Jumlah (JP)
A	<i>On-the-Job Training (OJT) 1</i>	
	1. Penjelasan Teknis	1
	2. Pendalaman Materi (Kepemimpinan Pembelajaran, Supervisi, Manajerial dan Kewirausahaan)	10
	3. Identifikasi Masalah Pembelajaran	4
	4. Perumusan Ide/Gagasan Inovasi	4
	5. Analisis Kebutuhan Pengembangan Keprofesian	1
	Jumlah	20
B	<i>In-Service Training (IST) 1</i>	
	1. Kebijakan Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan	2
	2. Tes Awal	1
	3. Pembentukan Karakter	9
	4. Materi Pokok Calon Kepala Sekolah	
	5. Manajerial Sekolah	9
	6. Supervisi Guru dan Tendik	9
	7. Pengembangan Kewirausahaan	10
	8. Rencana Tindak Lanjut (RTL)	9
	9. Tes Akhir	1
	Jumlah	50
C	<i>On-the-Job Training (OJT) 2</i>	
	1. Pelaksanaan Rencana Proyek Kepemimpinan (RPK) di Sekolah Asal	130
	2. Pelaksanaan Peningkatan Kompetensi (PK) di Sekolah Magang	40
	3. Penyusunan Laporan Pelaksanaan RTL	30
	Jumlah	200
d.	<i>In-Service Training (IST) 2</i>	
	1. Penjelasan Teknis IST 2	1
	2. Penilaian Presentasi dan Gelar Karya	25
	3. Refleksi Pelaksanaan RTL	3
	4. Evaluasi Diklat	1
	Jumlah	30
	Jumlah Total	300

Pelaksanaan *OJT* menggunakan pendekatan *EL*, yaitu model pembelajaran yang diharapkan dapat menciptakan proses belajar yang lebih bermakna, di mana peserta mengalami sendiri apa yang mereka pelajari.

2. Mentoring dan Coaching Kepala Sekolah

a. Mentoring Kepala Sekolah

Mentoring adalah salah satu pendekatan yang paling sering digunakan untuk mendukung pengembangan professional calon kepala sekolah atau kepala sekolah (Rhodes and Fletcher, 2013: 50). Villani (2000: 9) menguatkan bahwa mentoring sangat penting untuk menyiapkan posisi baru, khususnya untuk kandidat yang tidak memiliki pengalaman dalam pengambilan keputusan dan kepemimpinan. Sejalan dengan hal tersebut Lyndsay & Beverley (2017: 311) juga mengatakan bahwa program mentoring dan coaching merupakan sarana yang efektif untuk mengembangkan kepemimpinan, khususnya bagi yang belum berpengalaman dalam kepemimpinan.

Sebagai suatu mekanisme yang sangat berpengaruh dalam menyiapkan kepala sekolah, mentoring yang diintegrasikan dalam program kepemimpinan terbukti berdampak signifikan untuk mengembangkan efikasi kepemimpinan, khususnya ketika terdapat rasa percaya diri baik dari mentor maupun mentee, dan mentee terbuka terhadap masukan kritis yang disampaikan mentor (Avolio, Avey & Quisenberry, 2010: 634). Kepala sekolah yang sukses sering menyebutkan bahwa mentor sangat berpengaruh dalam membantu mereka belajar hal-hal penting sebagai kepala sekolah (Young, Sheets & Knight: 2005: 1).

Istilah mentor berasal dari mitologi Yunani, ketika Ulysses harus meninggalkan anaknya untuk berperang Trojan. Pendidikan dan perlindungan anaknya diserahkan pada temannya yang terpercaya, mentor. Sejak saat itu, istilah mentor mengimplisitkan guru, penasehat, pembimbing, counselor atau model (Leavitt: 2011: 3). Fenomena mentoring sebagai proses *developmental* dalam suatu organisasi diperkenalkan pada riset Dalton Thompson dan Price pada tahun 1977 sebagai salah satu tahapan karir professional. Selanjutnya berkembang sehingga mentoring menjadi proses yang penting untuk pengayaan akademik siswa, pematangan professional pada disiplin ilmu sosiologi dan psikologi, dan pengembangan kepemimpinan pada konteks perilaku organisasi.

Definisi mentoring secara tradisional adalah interaksi emosi yang kuat antara yang tua dan yang muda. Mentor (yang tua) dipercaya, dicintai, dan berpengalaman untuk membimbing yang muda (Merriam:1983: 162). Definisi ini diperkuat oleh Craft (2000: 47) yang menegaskan bahwa pada mentoring tradisional seseorang yang lebih berpengalaman mentransfer keterampilan dan pengetahuannya kepada seseorang yang kurang berpengalaman. Lebih lanjut Anderson (1993: 15-16) mengatakan bahwa mentoring mengacu pada proses seorang individu yang secara rutin berdialog dan menerima nasehat dari anggota organisasi yang lebih berpengalaman tentang isu-isu terkait dengan pekerjaan dan pengembangan karir individu.

Namun, dalam perjalanannya mentoring tradisional ini berkembang menjadi mentoring rekan sejawat (Jacobi, 1991: 529; Pullins & Fine, 2002: 266; Crisp & Cruz, 2009: 529), mentoring muda ke tua (Stevens-Roseman, 2009: 420), sampai mentoring resiprokal yang mengharuskan kedua individu saling memberikan masukan/bimbingan (Ensher, Thomas & Murphy: 2001: 423). Menurut Graen and Scandura (1987: 186), potensi pencapaian mentee terus meningkat seiring perpindahan dari posisi tidak ada mentoring sampai pada mentoring 2 (dua) arah yang ditandai dengan pengembangan hubungan kerja yang kolaboratif. Lebih lanjut Kram and Hall (1995: 5) mendeskripsikan hubungan mentoring pada poin ini sebagai *co-learning*. Mentee juga berbagi ide yang dimiliki. Penelitian lain menyoroti hubungan dalam mentoring yaitu saling peduli dan loyal akan semakin bertambah seiring dengan menurunnya jarak sosial antara mentor dan mentee. Semakin mereka saling mengenal, semakin hubungan mentoring akan ditandai dengan rasa percaya, memahami kewajiban masing-masing (Graen and Uhl-Bien, 1995: 233).

Hubungan mentor dan mentee merupakan kemitraan yang kolaboratif bukan hubungan antara ahli dan kurang ahli (Earl and Timperley: 2008: 111). Mentoring digambarkan sebagai suatu hubungan yang melibatkan dukungan, motivasi, pembentukan, pembimbingan dan dorongan yang membantu mentee mencapai potensinya (Varney, 2012: 129). Terdapat beberapa bukti bahwa mentoring yang dimasukkan ke dalam program kepemimpinan memiliki dampak

signifikan untuk mengembangkan efikasi kepemimpinan khususnya ketika ada rasa percaya yang tinggi antara mentor dan mentee serta mentee terbuka terhadap umpan balik yang kritis (Avolio et al., 2010: 634).

Walaupun trend zaman sekarang lebih mengarah kepada mentoring yang kolaboratif dan hubungan kesetaraan antara mentor dan mentee, namun hasil penelitian Ensher, Thomas, dan Murphy's (2011: 419) menunjukkan bahwa mentee lebih puas dengan mentor tradisional, dan juga menunjukkan kepuasan kerja yang lebih tinggi karena dukungan pemodelan peran yang jauh lebih signifikan dari mentor sebaya atau sejenisnya. Hal ini sejalan dengan yang diungkapkan oleh Eby (1997: 137) dan Koocher (2002: 510) bahwa walaupun hubungan antara mentor dan mentee seperti pertemanan dan kolaboratif, namun mentor tetap harus dapat berperan sebagai model untuk menteenya dan dapat memfasilitasi pembelajaran mentee untuk meningkatkan keterampilan teknis dan interpersonal dalam rangka peningkatan organisasi. Mentor sebagai model harus dapat menjadi sosok yang dikagumi oleh mentee sehingga mentee tertarik untuk meniru perilaku dan tindakan mentor. Dengan observasi dan imitasi dapat memperkuat keterampilan mentee (Lankau & Scandura, 2002: 787).

Jadi model mentoring yang menjadi fokus pada disertasi ini seperti model yang diterapkan di *Singapore* seperti yang dikatakan oleh Lim (2007: 435) bahwa mentoring tradisional tetap ada, hanya diperluas dengan mentoring yang lebih kolaboratif, pertemanan dan saling menguntungkan. Hal ini sesuai dengan konteks Indonesia dengan kondisi kompetensi mentor yang beragam karena tidak ada seleksi untuk menjadi kepala sekolah mentor seperti di negara-negara lainnya, sehingga dari praktik mentoring ini tidak hanya mentee yang harus belajar, tapi juga mentor. Seperti yang dikatakan oleh Zachary (2012: 1) bahwa mentoring seharusnya memberikan pembelajaran baik mentor maupun mentee. Hubungan dalam mentoring dilaksanakan dengan lingkungan yang aman dan saling menghormati. Tujuan bersama dirumuskan untuk kerjasama yang lebih bermakna dan bersemangat dengan adanya refleksi yang terbimbing dan kontekstual.

b. Coaching Kepala Sekolah

Coaching merupakan seni memfasilitasi kinerja, pembelajaran, dan pengembangan orang lain (Downey, 2003: 21). Coaching telah dikembangkan sejak 24 tahun yang lalu. Studi tahun 2005 menunjukkan bahwa coaching telah diterapkan di sekolah, dan menjadi budaya sekolah (Clutterbuck and Megginson, 2005, p. 232). Beberapa sekolah, bahkan telah memfasilitasi pengadaan sumber daya untuk mendukung program coaching di sekolah (CUREE, 2005:5). Coaching yang diterapkan dengan baik di sekolah dapat memiliki dampak positif pada kinerja dan kebahagiaan (*well-being*) pendidik.

Coaching disebut sebagai satu sistem pendukung untuk mengatasi kebutuhan kepala sekolah abad 21 yang kompleks dan dinamis. Kepala sekolah yang menggunakan pendekatan coaching pada kepemimpinannya dapat menumbuhkan pemimpin-pemimpin masa depan. Riset lain yang memperkuat hal tersebut bahwa coaching kepemimpinan secara positif memengaruhi kepala sekolah untuk memulai karir sebagai kepala sekolah (Weingartner, 2008:63).

Kepala sekolah yang menerapkan coaching kepemimpinan mendapatkan keterampilan, pengetahuan, kepercayaan diri yang mereka butuhkan untuk melaksanakan tugas mereka dan sukses sebagai pemimpin pembelajaran (Ward, 2013: 31). Selain keterampilan, pengetahuan, dan kepercayaan diri, kepala sekolah harus memiliki kesadaran diri untuk memahami dan mengembangkan dirinya sebelum mengembangkan orang lain (Creasy & Paterson, 2005:1383). Kepala Sekolah perlu untuk mengembangkan kecerdasan emosinya dalam rangka meningkatkan kesadaran dirinya. Kepala sekolah perlu mengikuti pelatihan coaching yang efektif untuk memiliki semua atribut yang diperlukan oleh seorang coach karena pelatihan coaching yang tidak memadai dapat berkontribusi pada kebingungan praktik coaching kepemimpinan (Filipkowski et al., 2016: 346).

c. Perbedaan Mentoring dan Coaching

Mentoring dan coaching yang didiskusikan pada disertasi ini adalah mentoring dan coaching *developmental* atau *non-directive*. Istilah mentoring dan coaching terkadang digunakan secara bergantian dengan makna yang sama dalam satu paket. Ng (2005: 25) mengatakan terdapat sedikit perbedaan antara mentoring dan coaching. Menurut beliau, keterampilan, teknik dan alat yang digunakan pada mentoring dan coaching sama. Pendapat ini diperkuat oleh Lancer, Clutterbuck, dan Megginson (2016: 3) yang mengatakan bahwa pada coaching dan mentoring *developmental*, mentor/coach sama-sama menggunakan pengalaman mereka untuk mengembangkan pertanyaan-pertanyaan kritis. Pembelajaran saat proses mentoring dan coaching banyak terjadi ketika proses refleksi di sepanjang percakapan dan setelah coaching/mentoring. Kedua proses yaitu mentoring dan coaching memperlakukan mentee/coachee secara humanis. Proses pemberian umpan balik berupa saran/masukan diperbolehkan, namun bukan upaya pertama. Arahan/masukan hanya diberikan pada kondisi-kondisi tertentu, jika diperlukan.

Perbedaan utama antara mentoring dan coaching adalah coaching membantu coachee dengan tugas yang spesifik melalui refleksi dan pembelajaran terbimbing, sedangkan mentoring lebih kepada memberikan contoh/*role model* dan pengkondisian mind-set sehingga memerlukan waktu yang lama Yariv's (2009: 25). Coaching biasanya terkait dengan perbaikan kinerja dengan jangka waktu yang singkat-medium, sedangkan mentoring biasanya dilakukan dengan jangka waktu medium-panjang untuk pertumbuhan profesional dan karir (Lancer, Clutterbuck, dan Megginson 2016: 3).

Ng (2012: 25) menambah jelas perbedaan coaching dan mentoring dengan mencontohkan bahwa ketika seorang profesional membantu seseorang, profesional ini memainkan peran coach sekaligus mentor. Kepala departemen yang sedang membantu guru junior terkait pengelolaan kelas, memposisikan dirinya sebagai coach untuk membantu guru junior meningkatkan kinerja jangka pendek. Namun, saat kepala departemen tersebut bertanya kepada guru junior dalam proses refleksi tentang rencana pengembangan keprofesiannya, kepala departemen tersebut berperan sebagai seorang mentor untuk membantu guru

tersebut bertumbuh dalam jangka waktu yang lebih panjang.

Simkins et al. (2006) pada Ng (2015: 25) melihat dari perspektif lain bahwa mentoring dapat didefinisikan sebagai konsep yang lebih luas dari coaching. Coaching diposisikan sebagai alat untuk meningkatkan kinerja jangka pendek untuk pencapaian pertumbuhan jangka panjang yang merupakan target mentoring. Jadi, mentoring dan coaching merupakan satu paket program. Coaching merupakan salah satu alat untuk peningkatan kinerja jangka panjang.

Kepala sekolah mentor di dalam diklat PPCKS dominan berperan sebagai coach karena berperan mendampingi dan memastikan calon kepala sekolah belajar selama tahapan *OJL* dan menyelesaikan seluruh penugasan *OJL* dalam kurun waktu tertentu yaitu 2-3 bulan. Oleh karena itu, kepala sekolah mentor memerlukan keterampilan coaching agar pendampingan individu dapat dilakukan secara konstruktif.

3. Keterampilan Kepala Sekolah Mentor

Kepala sekolah mentor memiliki peran yang sangat penting dalam kaderisasi kepemimpinan di sekolah karena mentoring memainkan peranan kunci dalam pengembangan kepala sekolah pemula (Rhodes and Fletcher, 2013: 223). Mentoring dapat menghilangkan kesenjangan teori dan praktik dalam penyiapan calon kepala sekolah (Hallinger and Murphy, 1991).

Dalam rangka pengembangan atau kaderisasi kepemimpinan di sekolah khususnya dalam PPCKS, kepala sekolah mentor diharapkan memiliki pengetahuan dan keterampilan terkait mentoring/coaching karena keterampilan ini penting untuk kesuksesan pemimpin (Grant and Hartley, 2013: 344). Seorang mentor berperan memaksimalkan potensi mentee/coachee untuk meningkatkan performa mereka, sehingga mentor/coach membantu mentee/coachee belajar bukan mengajari atau memberikan solusi kepada mereka (Whitmore, 2009: 11). Di dalam diklat PPCKS, pengetahuan dan keterampilan coaching diperlukan seorang mentor untuk membantu guru/calon kepala sekolah mengidentifikasi dan menyelesaikan masalah pembelajaran di sekolah.

Keempat ahli coaching yaitu Whitmore (2017: 99-115), van Nieuwenburgh (2017: 25-72), Campbell (2018: 48-61), dan Ng (2005: 35-46) mengulas keterampilan coaching secara spesifik dan komprehensif yang terdiri dari tiga keterampilan utama yaitu memfasilitasi coaching dalam kerangka percakapan *GROW*, keterampilan kunci coaching, dan coaching dengan hati.

Kerangka percakapan coaching menggunakan urutan langkah secara terstruktur. Model coaching seperti ini disebut *cognitive and behavioral coaching* karena bertujuan merubah kognisi dan perilaku dalam coaching. Ahli coaching yaitu Whitmore (2017: 116-173) & van Nieuwenburgh 2017: 73-118) terkenal dengan kerangka percakapan *GROW* (*Goals, Reality, Options & Will*); Campbell (2018: 47-48) dengan *GROWTH* (*Goals, Reality, Options, Will, Tactics dan Habits*) dan Ng (2005: 17-32) dengan *GROW ME* (*Goals, Reality, Options, Will, Monitoring dan Evaluasi*). Namun penelitian ini menggunakan model *GROW* dengan pertimbangan keterbatasan waktu implementasi produk, sehingga kegiatan monitoring evaluasi terhadap implementasi coaching di sekolah dan habituasi coaching tidak dapat dilakukan.

Megginson dan Clutterbuck (Jenkins, 2013: 144) tidak sepatutnya dengan penggunaan kerangka dalam percakapan coaching karena menganggap pendekatan satu model akan membuat coaching/mentoring menjadi mekanistik. Coaching seharusnya digiring oleh percakapan bukan oleh struktur/sintak/*toolkit*. Selain itu, lebih lanjut beliau juga mengatakan bahwa klien dapat dimanipulasi untuk mengerjakan agenda coach sehingga formulasi tujuan dilakukan untuk kepentingan coach bukan coachee (Jenkins, 2013: 146). Namun, model *GROW* ini tetap digunakan sebagai kerangka percakapan coaching pada studi ini dengan alasan: 1) penerapan sintak *GROW* pada percakapan coaching diberikan fleksibilitas. Fleksibilitas diberikan jika berdasarkan percakapan atau pengalaman pembelajaran dalam proses coaching, memaksa coach dan coachee kembali lagi merumuskan *goals* atau *reality*. Sintak *GROW* hanya berperan sebagai rambu-rambu agar coaching dilakukan secara terstruktur. 2) Agenda coaching jelas adalah agenda coachee karena di Indonesia penerapan coaching tidak disangkutpautkan dengan penerimaan honor/tunjangan seperti di beberapa negara lain, sehingga tidak akan

ada konflik kepentingan di dalam proses coaching ini.

Long (2002: 95) mengatakan bahwa mentor harus memiliki perencanaan yang jelas dengan pola pikir yang sistematis. Pola pikir perencanaan yang sistematis diawali dengan penentuan tujuan. Hal ini sejalan dengan model GROW yang menempatkan perumusan *goals*/tujuan pada keterampilan utama pertama.

Goals adalah apa yang ingin dicapai coachee melalui proses coaching (van Nieuwerburgh, 2017: 79). Tujuan coaching ditentukan coachee agar coachee merasa coaching ini dilakukan untuk kepentingan dirinya, bukan suatu kegiatan yang rutin dilakukan atau karena ia wajib melakukannya seperti kutipan berikut. *“When I want to, I perform better than when I have to. I want to for me, I have to for you. Self motivation is a matter of choice.”* (Whitmore, 2017: 40). Dengan menentukan sendiri tujuan coaching, diharapkan coachee dapat meningkatkan performa karena sumber motivasi berasal dari internal coachee. Motivasi internal memicu komitmen coachee terhadap proses penyelesaian masalah. Campbell (2018: 33) menekankan pentingnya komitmen coachee yang dimulai pada tahapan *goals*.

Reality adalah penjelasan terhadap situasi terkini (van Nieuwerburgh, 2017: 80). Ketika realita jelas, fokus terhadap pencapaian tujuan akan lebih jelas. Whitmore (2017: 45) mengingatkan agar coachee menggunakan gambaran deskriptif bukan evaluatif ketika menggambarkan situasi terkini (p. 45). Lebih lanjut Campbell (2018: 36) mengatakan coachee sebaiknya berfokus pada sumber daya, keterampilan dan kekuatan yang sudah ada untuk pencapaian tujuan. Namun bukan untuk menghindari hal-hal yang belum ada atau belum berjalan dengan baik karena terlalu berfokus pada hal-hal yang belum ada atau belum berhasil akan membawa dampak negatif pada optimisme dan motivasi coachee.

Options adalah tahap yang mendorong coachee untuk mengidentifikasi berbagai alternatif solusi (van Nieuwerburgh, 2017: 80). Tahap awal *Options* bukan untuk menemukan solusi terbaik, tapi untuk mengeluarkan sebanyak-banyaknya alternatif solusi. Di tahap awal ini coach dan coachee sebaiknya tidak memikirkan kualitas dan fisibilitas alternatif solusi, namun bagaimana mengeluarkan ide alternatif solusi sebanyak-banyaknya untuk menstimulasi otak dan kreativitas.

Ketika coachee pesimis terhadap penerapan alternatif solusi, coach mengambil peran untuk membuka pikiran coachee dengan pertanyaan-pertanyaan konstruktif dan provokatif (Whimore, 2017: 50).

Will adalah tahap penentuan opsi terbaik serta identifikasi langkah-langkah yang akan dilakukan untuk menjalankan opsi terbaik tersebut (van Nieuwerburgh, 2017: 80). Whitmore (2017: 51) membagi tahap *Will* ke dalam dua bagian yaitu tahap perencanaan akuntabilitas, serta tindak lanjut dan umpan balik. Perencanaan akuntabilitas meliputi definisi tindakan, jadwal, dan ukuran pencapaian, sedangkan tahap tindak lanjut dan umpan balik mencakup revidi proses pelaksanaan opsi terbaik, dan eksplorasi umpan balik untuk pembelajaran.

Keterampilan utama kedua yaitu keterampilan kunci dalam coaching terdiri dari serangkaian keterampilan spesifik yang harus dimiliki seorang kepala sekolah mentor/coach agar dapat merealisasikan mentoring/coaching yang *developmental* yaitu keterampilan mendengarkan, bertanya, memparafrase, meringkas/menyimpulkan, dan memberikan umpan balik (Campbell, 2018: 28-29; van Nieuwerburgh, 2017: 25-72; dan Ng (2005: 17-32).

Keterampilan mendengarkan tidak hanya mendengarkan perkataan coachee, tapi juga memperhatikan bahasa tubuh dan emosi coachee. Fokus keterampilan mendengarkan adalah membantu coachee agar lebih memahami diri mereka, membangun kesadaran dan pemikiran mereka (Campbell, 2018: 29). Keterampilan mendengarkan memerlukan konsentrasi dan latihan. Sering kita temui orang melihat tapi tidak melihat, dan orang mendengar tapi tidak menyimak. Coach harus berlatih untuk menyimak perkataan coachee dengan baik, belajar menahan untuk berbicara, dan terus penasaran terhadap isu dan opsi yang dijalankan coachee (Whitmore, 2017: 36).

Keterampilan bertanya sangat fundamental dalam proses coaching. Coach menggunakan pertanyaan tertutup untuk mendapatkan kejelasan, dan menggunakan pertanyaan terbuka untuk mengeksplorasi ide coachee (Campbell, 2018: 29). Whitmore (2017: 33-35) menambahkan bahwa pertanyaan yang kuat adalah pertanyaan yang provokatif, fokus/spesifik pada ketertarikan dan kepentingan coachee, dan pertanyaan berbasis *commit to user*. Jenis pertanyaan provokatif dan

konstruktif biasanya diawali dengan kata “*what*”, “*who*”, “*when*”, “*how much*” dan “*how many*”. Pertanyaan yang diawali dengan “*why*” kurang dianjurkan karena mengimplikasi kritik dan memprovokasi pembelaan diri (*defensiveness*). Namun, jika harus menggunakan pertanyaan yang diawali dengan “*why*” sebaiknya menggunakan “*what were the reasons..?*”.

Keterampilan memparafrase dan meringkas adalah dua keterampilan yang saling terkait. Parafrasing adalah mengulang kembali perkataan coachee dengan menggunakan perkataan coach, sedangkan meringkas sebenarnya mirip dengan memparafrase, hanya menggunakan kata yang lebih sedikit dari memparafrase. Kedua keterampilan digunakan untuk menyakinkan bahwa coach dan coachee sedang berbicara tentang hal yang sama (coach benar-benar menyimak coachee). Ketika coachee sedang menghadapi dilemma, keterampilan parafrase dan meringkas sangat bagus digunakan. Terkadang mendengarkan kembali apa yang telah dikatakan melalui suara orang lain dapat memunculkan pandangan dan pemikiran baru (van Nieuwerburgh, 2017: 52-54).

Keterampilan memberikan umpan balik juga merupakan bagian yang sangat penting dalam proses coaching. Kebermanfaatan pemberian umpan balik sangat tergantung pada seberapa baik coach mengenal coachee. Menurut van Nieuwerburgh (2017: 62), umpan balik harus akurat dan disampaikan segera. Beliau menambahkan tiga indikasi umpan balik sangat dibutuhkan yaitu ketika coachee tidak memahami alasan terjadinya sesuatu, ketika coach melihat situasi yang sama terus terjadi, dan ketika coachee membuat berbagai asumsi terkait pemikiran orang lain. Umpan balik positif sebaiknya mendominasi karena umpan balik positif meningkatkan motivasi coachee. Hal ini dapat dilakukan sepanjang umpan balik positif ini objektif dan jujur, sementara umpan balik negatif juga dapat disampaikan (van Nieuwerburgh (2017: 61-72), dengan tidak mendemotivasi coachee tapi membuat coachee semakin bertumbuh.

Keterampilan utama terakhir pada proses coaching adalah *Coaching Way of Being* yang diterjemahkan Coaching dengan Hati. Coaching dengan Hati merupakan cara coach memperlakukan mentee dengan menerapkan *emotional intelligence*, memperlakukan mentee secara humanis, mengembangkan iklim dan

atmosfir yang positif dan kolegal (Whitmore, 2017: 52-58; van Nieuwerburgh, 2017: 161-186; Campbell dan van Nieuwerburgh, 2018: 53-57; dan Ng (2005: 35-46). Sejalan dengan ini Hargrove dan Knight di dalam artikel *Ward* (2013: 22) mengatakan bahwa seorang mentor harus matang secara emosi, dan mampu menciptakan rasa saling percaya.

Mentor yang baik melakukan mentoring dari hati, tanpa paksaan atau menjadi mentor hanya karena kewajiban. Mentor haruslah merupakan pembelajar sejati yang belajar dari berbagai refleksi pengalaman selama karirnya. Mentor berfokus pada kelebihan daripada kekurangannya. Hobson and McIntyre (2013: 352-353) menemukan jika mentoring terlalu banyak menghakimi atau mengevaluasi berbasis konviksi dari mentor sendiri maka mentee akan menjadi enggan untuk menunjukkan aspek yang kurang dari diri mereka kepada mentor, yang itu berarti akan sangat berpengaruh pada hubungan mentor dan mentee (Hobson and McIntyre, 2013: 353; Abell et al., 1995: 179; Lindgren, 2005: 252; Loughran and Russell, 1997: 170; Wildman et al., 1992: 205). Hal ini didukung oleh Bauer et al., (2007: 707), yang menemukan bahwa mentee dapat mempraktikkan peranannya jika tidak ada rasa takut atau khawatir gagal.

Pegg (1999: 136) menambahkan bahwa mentor juga harus hangat dan bijaksana. Mentor harus dapat membuat mentee nyaman. Hubungan mentoring dilakukan dengan kesetaraan hubungan antara mentor dan mentee. Kesetaraan bahkan harus tercermin dari kesetaraan pemilihan jenis kursi atau meja yang digunakan coach dan coachee. Selain itu, mentor juga harus dapat fleksibel termasuk dalam pemilihan tempat mentoring, tidak hanya di kantor namun juga di tempat-tempat lain yang informal. Hubungan mentor dan mentee memerlukan rasa hormat, privasi, kejujuran dan integritas. Mentor jangan hanya dihubungi ketika mentee mengalami masalah/kendala (Playko, 1995: 87).

Berdasarkan ulasan dari keterampilan mentoring/coaching ini, terdapat tiga keterampilan kunci yang digunakan sebagai dasar penyusunan bahan dan evaluasi diklat pada penelitian dan pengembangan ini yaitu keterampilan memfasilitasi percakapan dengan langkah GROW, keterampilan kunci coaching, dan coaching dengan hati. GROW terdiri dari keterampilan menentukan tujuan,

realita, alternatif solusi, solusi terbaik, dan rencana tindak. Keterampilan kunci terdiri dari keterampilan menyimak, bertanya, memparafrase, menyimpulkan, dan memberikan umpan balik. Coaching dengan hati memuat keterampilan memperlakukan coachee secara humanis, memotivasi coachee, dan tidak menghakimi.

4. *Experiential Learning (EL)*

Sejak akhir tahun 1970an, *EL* telah memiliki pengaruh yang cukup kuat di dunia internasional, khususnya di Inggris dan Amerika. *EL* merupakan suatu proses yang menciptakan pengetahuan melalui transformasi pengalaman (Kolb, 1984: 41). Seperti dikutip Navarro (2008: 109) dari Confucius, circa 450 BC, yang menulis: “Beritahu saya, maka saya akan lupa. Tunjukkan saya, maka saya akan ingat. Libatkan saya, maka saya akan paham”. Abele *et al.* (2010: 240) memperkuat ungkapan ini berdasarkan studi yang ia lakukan pada materi manajemen operasional bahwa rata-rata kemampuan mengingat setelah 3 bulan *EL* sebanyak 65 persen dibandingkan dengan hanya mendengarkan (ceramah: sekitar 10 persen) atau melihat (selama seminar: sekitar 32 persen).

EL mengembangkan pengetahuan melalui mengalami. Namun, pengalaman harus dapat mengajarkan sesuatu kepada peserta, bukan hanya melibatkan (Silberman: 2014: 3). John Dewey (1938: 134) mengatakan bahwa sekedar memiliki pengalaman tidaklah berarti sama dengan belajar darinya. Beard dan Wilson (2002: 110) memperkuat dengan mengatakan pengalaman bisa melandasi semua pembelajaran tetapi tidak selalu membuahkan pembelajaran. Kita harus terlibat dengan pengalaman dan merenungkan apa yang terjadi, bagaimana dan mengapa itu terjadi. Tindakan dan pikiran harus dihubungkan. Lebih lanjut dikatakan bahwa berfikir adalah usaha yang disengaja untuk menemukan hubungan spesifik antara sesuatu yang dilakukan dengan konsekuensi yang dihasilkan. Jadi pembelajaran berbasis pengalaman tidak hanya melibatkan peserta dalam kegiatan namun harus ada pemaknaan dalam pembelajaran. Sejalan dengan itu Kolb (1984: 11) dan Politis (2005: 407) menegaskan bahwa selain harus mengalami, pembelajaran ini harus dilengkapi dengan kegiatan refleksi, berfikir dan bertindak.

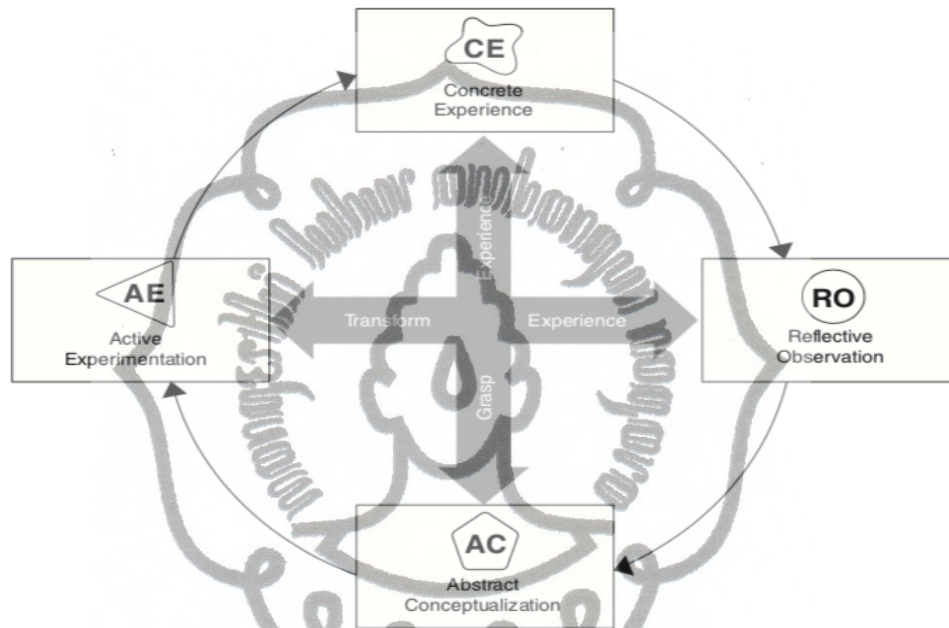
Manfaat penuh dari pembelajaran berbasis pengalaman bisa didapatkan jika peserta dilibatkan secara individual dan diberikan kesempatan untuk refleksi diri secara mandiri. Hal ini sejalan dengan pendapat Moon (2015: 13) yang mengatakan bahwa pembelajaran terbaik melibatkan refleksi dan tindakan.

Pengalaman tersebut harus melibatkan peserta sebagai individu secara keseluruhan tidak hanya kecerdasannya, tetapi juga panca indera, perasaan, dan kepribadian mereka. Pembelajaran berbasis pengalaman melibatkan perasaan, tidak hanya pemikiran rasional dan mendorong refleksi (Parkes and Blewitt, 2011: 212).

EL memberikan model holistik dari proses pembelajaran untuk pengembangan orang dewasa, konsisten dengan pemahaman bagaimana orang belajar, tumbuh, dan berkembang, menekankan pada peranan kunci bahwa pengalaman memegang peranan penting bagi proses pembelajaran (Kolb et al., 2001: 2). Keberhasilan fasilitasi pembelajaran orang dewasa sangat ditunjang oleh keterampilan fasilitator untuk membantu menumbuhkan semangat untuk belajar yang bersumber dari dalam diri mereka bukan dari luar (Knowles: 1990: 79). Pembelajaran terhadap orang dewasa juga harus memperhatikan budaya, lingkungan sekitar (*social learning*), gaya belajar dan pengalaman yang telah dimiliki pembelajar untuk dimasukkan dalam perencanaan pembelajaran (Holton, Swanson, dan Naquin, 2001: 132).

Penerapan *EL* sangat beragam; ada yang hanya sekedar aktivitas pembelajaran biasa; ada juga kegiatan pembelajaran yang hanya menempatkan pengalaman di dalamnya, namun tidak berpengaruh terhadap pembelajaran peserta karena terlepas dari konteks kehidupan peserta, sehingga pengalaman dibuat bukan seperti simulasi tapi aktualisasi (Roberts, 2012: 2). Pengalaman jangan hanya didesain untuk kepentingan pengalaman itu sendiri (Kolb & Kolb, 2009: 9), seperti halnya mengajar tidak hanya diarahkan untuk mengerjakan soal (Higgins, Miller, & Wegmann, 2006: 310). Pemberian tantangan pada peserta diklat untuk mengembangkan dan menerapkan keterampilan dengan cara baru adalah esensi dari *experiential learning*.

Siklus *EL* Kolb (1984) terdiri dari *Concrete Experience*-CO (pengalaman konkrit), *Reflective Observation*-RO (pengamatan reflektif), *Abstract Conceptualization*-AC (konseptualisasi abstrak) dan *Active Experimentation*-AE (eksperimen aktif) (Holman, Pavlica, & Thorpe: 1997: 137). Siklus *EL* Kolb digambarkan sebagai berikut.



Gambar 2.1 Siklus *EL* Kolb

EL yang dikembangkan Kolb merupakan teori yang berakar dari teori Dewey's (1902/1916), Lewin's (1946) dan Piaget's (1954/1981) yang membentuk perspektif unik dalam pembelajaran dan pengembangan (Kolb, 1984: xii). *EL* menggambarkan 2 moda dialektis dalam menyerap pengalaman yaitu pengalaman konkrit dan konseptualisasi abstrak serta dua moda diakletis transformasi pengalaman yaitu observasi reflektif dan eksperimen aktif. Pengalaman konkrit merupakan basis dari observasi dan refleksi. Observasi dan refleksi ini diasimilasi dan disaring sehingga menjadi konsep abstrak dan menghasilkan tindakan atau perilaku baru untuk menjadi pengalaman baru. Pengalaman baru ini kemudian akan kembali ke dalam siklus.

5. Model Pembelajaran *EL* Kaffah

Siklus Kolb sangat populer digunakan, khususnya pada siklus pendidikan dan pelatihan dan menjadi topik yang sering diperbincangkan. Siklus yang nampaknya sederhana membuat pembelajaran menjadi mudah. Namun hal yang terlihat mudah ini menimbulkan kritikan dari berbagai pihak karena pembelajaran sebenarnya tidaklah sederhana. Siklus ini dianggap terlalu sederhana (Jarvis, 1987: 92; Moon, 2001a: 06), padahal pembelajaran merupakan hal yang kompleks, tidak bisa dibuatkan tahapan yang statis dan dapat diprediksi. Ahli lainnya mengatakan bahwa siklus ini juga menyerupai rumus/formula (Marsick dan Watkins, 1990: 32). Siklus ini dianggap kaku. Pembelajar seperti diperintahkan untuk pindah dari satu tahapan ke tahapan lainnya. Namun Kolb (1984) sebenarnya telah mengatakan bahwa pembelajaran tidak harus dimulai dari *CE*, bisa juga dari tahapan lainnya. Ia juga mengamati bahwa setiap orang bisa saja belajar lebih efektif di tahapan satu dibandingkan dengan tahapan lainnya atau mungkin sebaliknya. Oleh karena itu kata siklus lebih tepat disebut sebagai spiral (Kolb, 2015: 4).

Kritik lain seperti yang disampaikan oleh Fenwick, (2003: 3) bahwa siklus Kolb dianggap mengabaikan konteks pembelajaran secara sosial, sejarah dan budaya; siklus ini dianggap terlalu individualistik dan psikologis (Kolb, 2015: 20). Tanggapan terhadap kritik ini disampaikan oleh Kolb (2015) bahwa tujuan dan fokus teori *EL* yang dikembangkan Kolb adalah mengembangkan model tentang bagaimana individu belajar, paham tentang bagaimana cara belajar tuntas, dan bagaimana individu tersebut sebagai pembelajar percaya pada pengalaman mereka.

Sejalan dengan kritik tersebut, kritik lain menyebutkan bahwa siklus pembelajaran Kolb konstruktivis dan kognitivis, dengan pembelajar melakukan refleksi terhadap pengalaman langsung, kemudian menginterpretasikan dan mengeneralisasi pengalaman untuk membentuk struktur mental (Fenwick, 2000: 250). Pada pandangan konstruktivis, pembelajar masih dipandang otonomi secara fundamental dari lingkungan sekitarnya. Pemaknaan belajar untuk membentuk struktur mental terletak pada kepala pembelajar. Hal ini merupakan pemikiran Piaget yang menyatakan bahwa konstruktivisme pengembangan kognitif merupakan payung yang memasukkan teori Piaget yang menekankan pada individu

sebagai faktor utama proses pembelajaran. Teori Piaget ini dikenal dengan “*personal constructivism*” atau pada disertasi ini disebut konstruktivisme individu (Dougiamas, 1998: 2). Konstruktivisme individu berfokus pada proses kognitif individu untuk mengkonstruksi pengetahuan. Lingkungan sosial tidak menjadi bagian dari konstruksi pengetahuan (Fenwick, 2000: 250). Namun, Kolb (2015) menegaskan bahwa salah satu inspirasi teori *EL* adalah teori Vygotsky yang terkenal dengan teori *social constructivism*. Artinya walaupun belajar dengan melibatkan konteks sosial, sejarah dan budaya bukan menjadi fokus pengembangan siklus *EL* Kolb, namun bukan berarti siklus ini tidak kompatibel dengan proses pembelajaran yang melibatkan konteks sosial, sejarah dan budaya. Jadi sintak ini juga bisa diadaptasi untuk menerapkan konstruktivisme sosial yang melibatkan konteks sosial, sejarah dan budaya dalam proses pembelajaran (Vygotsky, 1978: 90). Teori Vygotsky dalam konstruktivisme dapat diterapkan seperti konstruktivisme sosial yang menekankan pada faktor sosial untuk mengkonstruksi pengetahuan.

Shayer (1997) pada Macgregor (2000: 73) menegaskan bahwa teori Piaget and Vygotsky penting untuk diterapkan secara bersamaan. Teori Piaget digunakan untuk membuat penugasan di kelas, sementara teori Vygotsky dapat diterapkan ketika siswa mengerjakan penugasan. Aktivitas belajar bersama dengan berbagai aktivitas belajar untuk mengkonstruksi pengetahuan secara bersama dengan bantuan bahasa merupakan cerminan penerapan konstruktivisme sosial. Vygotsky percaya bahwa jika anak belajar dengan bantuan orang lain (guru/orang tua/teman), ia akan dapat lebih berkembang daripada belajar mandiri. Pada “*Zone of Proximal Development*” (*ZPD*) yang merupakan jarak antara level kognisi sekarang dengan level kemampuan sebenarnya, yang dapat dicapai dengan bantuan dan bimbingan, sehingga peran pengajar sangat penting dalam pembelajaran berbasis pengalaman.

Selain umpan balik, kritik lain yang ditemukan adalah model Kolb tidak menggunakan hati/emosi, fisik, dan konteks dalam *EL*. Kolb cenderung hanya menggunakan pikiran dalam pembelajaran. Berdasarkan kritikan ini, Jowitt (2012: 225) menciptakan model *EL* dialogis yang memasukkan emosi dalam interaksi antara pembelajar, fasilitator, dan konteks, sehingga pembelajaran *EL* tidak hanya

melibatkan pikiran tapi juga emosi dan keseluruhan tubuh secara holistik yang melibatkan afeksi, spiritual, fisik dan kemampuan berfikir (Yorks and Kasl, 2006: 46). Model *DEL* ini diadaptasi dari model *Head, Heart, Gut* (Jowitt, 2009: 5). Model *DEL* mengajak pembelajar berdialog dengan dirinya sendiri dan orang lain untuk memperhatikan secara kontekstual apa yang terjadi di dalam tubuh, pikiran dan emosi pada setiap individu di konteksnya.

Kritik terakhir adalah kurangnya penekanan pada pentingnya refleksi untuk pembelajaran dan pengembangan. Beberapa ahli teori *EL* seperti David Boud (Boud, Keogh, dan Walker (1985); Boud dan Miller (1996); Jack Mezirow (1996); Stephen Brookfield (1995) dan Donald Schon (1983) pada Kolb (2015: 57) menempatkan refleksi sebagai sumber transformasi yang mengarah pada pembelajaran dan pengembangan. Namun pada *EL* Kolb, refleksi bukan satu-satunya penentu pembelajaran dan pengembangan, namun adalah satu *facet* dari proses pembelajaran secara keseluruhan dari pengalaman, yaitu terdiri dari pengalaman, refleksi, berfikir dan bertindak.

Pada diagram Kolb (1984), tahap refleksi mendahului *AC*, namun Moon (2004: 3) menyarankan bahwa refleksi mengikuti pembelajaran (*AC* dilabel sebagai pembelajaran oleh Moon) karena refleksi merupakan suatu proses yang hanya dapat bekerja setelah materi baru dipelajari. Jadi Moon menyarankan sintak *AC* mendahului Refleksi. Pendapat Moon ini didukung oleh Cowan (1998: 197) serta Boud dan Walker (2000: 75) yang mengidentifikasi bahwa refleksi berfungsi pada setiap tahapan pembelajaran berbasis pengalaman. Oleh karena itu refleksi mengikuti pembelajaran (Cowan, 1998: 7; dan Boud & Walker, 2000: 6). Lebih lanjut Moon (2004: 43) mengatakan bahwa refleksi terjadi jika pembelajaran menantang atau kurang terstruktur, atau ketika pembelajar ingin pembelajaran yang bermakna, sehingga Moon (1999a: 598) mempertegas bahwa refleksi terjadi hanya pada beberapa bentuk/tahap pembelajaran, khususnya pada tahapan “*making meaning*” dan “*working with meaning*”, yaitu pembelajaran yang memerlukan pendekatan pembelajaran mendalam (*deep learning*).

Pernyataan Moon ini sangat logis, karena jika hanya mengandalkan pengalaman, tanpa memiliki pengetahuan apapun terkait pengalaman langsung tersebut, refleksi tidak akan sampai pada tahapan “*making meaning*” dan “*working with meaning*”, karena di otak hanya akan terjadi proses asimilasi. Hal ini didukung oleh pernyataan Dewey (1993), yang mengatakan bahwa Pengalaman Nyata hanya dapat langsung ditransformasi sebagai pembelajaran, jika pengalaman tersebut memberikan masalah atau kesulitan yang membuat pembelajar ‘*stuck*’ ataupun ‘*struck*’ dengan hal-hal yang terjadi di luar perkiraan Kolb (2015: xxi). Paula Freire pada Kolb (2015: xxi) juga mempertegas bahwa pembelajaran mendalam memerlukan peristiwa yang membuat pembelajar ‘*shock*’. Pengalaman Nyata yang tidak dapat membuat pembelajar *stuck*, *struck*, atau *shock* perlu diikuti pembelajaran agar dapat ditransformasi sebagai pembelajaran (Moon, 2004: 3).

Namun, jika memang posisi Refleksi ditempatkan setelah AC, hal ini berarti Refleksi dilakukan setelah konsep dihasilkan. Pertanyaan penulis adalah jika konsep telah dihasilkan, apakah setelah itu masih terjadi proses akomodasi pada pikiran pembelajar? karena jika hal sudah sesuai ekspektasi, yang terjadi bukanlah asimilasi dan akomodasi namun hanya asimilasi karena tidak ada pengetahuan baru yang dihasilkan (Beard and Wilson, 2006: 23). Berdasarkan argumentasi tersebut, penulis mengambil posisi untuk tetap menempatkan Refleksi sebelum AC seperti pendapat Kolb karena hasil Refleksi dimanfaatkan untuk menghasilkan pengetahuan baru bersama dengan hasil pembelajaran teoretik.

Penelitian ini memformulasikan proses refleksi yang dimediasi dengan pertanyaan-pertanyaan reflektif dan eksploratif (*Mediated Reflection-MR*) karena terkadang proses refleksi perlu melibatkan orang lain agar dapat melihat dari perspektif yang lain dan lebih luas. Selain itu, menurut Lucas pada Moon (2004: 89) bahwa banyak pembelajar yang kesulitan melakukan refleksi sehingga harus dibantu untuk melakukan refleksi agar dapat memperoleh pembelajaran secara lebih mendalam. Walker dan Lambert (1995: 27) memperkuat dengan menegaskan bahwa refleksi, mediasi dan interaksi sosial merupakan kunci memperoleh pengetahuan. Individu belajar sesuatu setelah menerapkan hasil refleksi dalam konteks sosial.

commit to user

Berdasarkan uraian tentang *EL* dan seluruh kritik terhadap siklus *EL*, maka desain model pembelajaran *EL* pada disertasi ini berusaha menggabungkan dan mensintesa kritik-kritik tersebut, sehingga dinamakan *EL Kaffah*.

Model pembelajaran ini dinamakan *EL Kaffah*. Kata *Kaffah* berasal dari bahasa Arab yang tercantum pada QS. Al-Baqarah: 208.

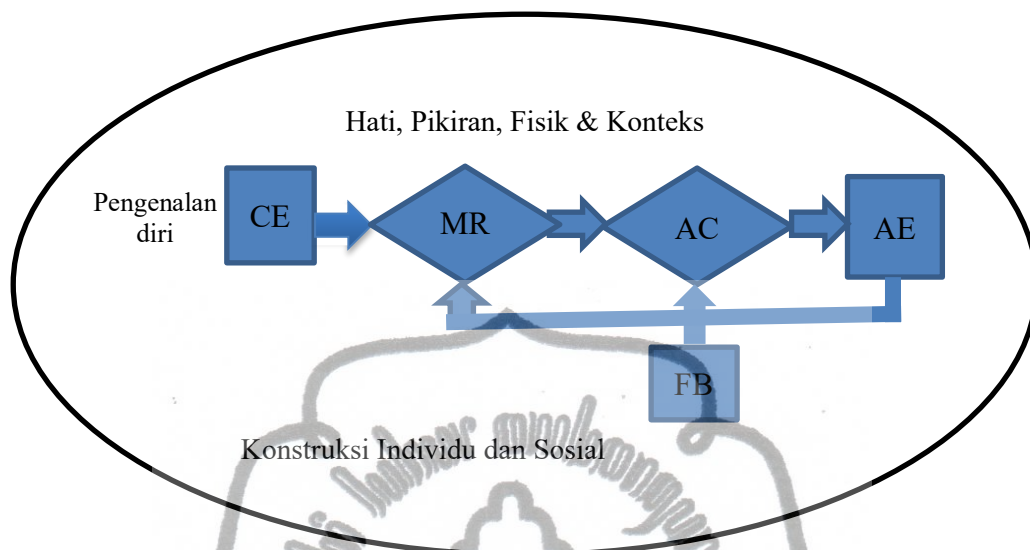
يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ-بِكسر السين وفتحها مع إسكان اللام، فيهما قراءتان سبعيتان-أي: في الإسلام
قال امرؤ القيس بن عابس: فلست مبدلاً بالله رباً ولا مستبدلاً بالسلم ديناً ومثله قول أخي كندة:

Artinya, “Wahai orang yang beriman, masuklah kamu ke dalam Islam secara keseluruhan. Janganlah kalian mengikuti langkah-langkah setan. Sungguh, setan itu musuh yang nyata bagi kalian.”

Definisi *Kaffah* yang digunakan dalam disertasi ini adalah seperti terjemahan tersebut yaitu keseluruhan atau totalitas. *EL Kaffah* diartikan pembelajaran berbasis pengalaman yang melaksanakan sintak *CE*, *AC* (di dalamnya terdapat *MR*), dan *AE*, dengan mengintegrasikan perlakuan tambahan sebagai respon dari seluruh kritik yang ditujukan kepada *EL Kolb*, sehingga pembelajaran mengenai seluruh aspek

Jadi *EL Kaffah* adalah *EL* yang menggunakan siklus *EL Kolb* dengan beberapa modifikasi dan adaptasi yaitu 1) Refleksi dimediasi dengan menyediakan pertanyaan reflektif (*MR*) dan 2) pemberian umpan balik (*Feedbacking*) untuk mempercepat *scaffolding* pembelajaran khususnya pada tahapan *AC*. 3) Pembelajaran *EL* diperkaya dengan melibatkan keseluruhan tubuh yaitu Hati, Pikiran, Fisik dan Konteks (HPFK) pembelajar, fasilitator, dan pihak lain yang terkait dalam pembelajaran. 4) Penggunaan *social dan individual constructivism* untuk lebih memaksimalkan setiap tahapan *EL*.

Adapun rancangan model *EL Kaffah* yang digunakan pada penelitian ini digambarkan sebagai berikut.



Gambar 2.2 Rancangan model EL Kaffah

Keterangan:

CE : *Concrete Experience*

MR : *Mediated Reflection*

AC : *Abstract Conceptualization*

FB : *Feedbacking*

AE : *Active Experimentation*

Sejalan dengan yang dikatakan Kolb (2015: 23) bahwa sintak pembelajaran ini tidak kaku, tidak mesti diawali dari *CE*. Kegiatan refleksi wajib dilakukan dengan dimediasi pertanyaan reflektif sehingga dapat terjadi perenungan yang lebih mendalam untuk mengoptimalkan konseptualisasi konsep dan mendapatkan rumusan tindakan ke depan yang lebih baik dari sebelumnya.

6. Model *EL* Kaffah dan Peningkatan Keterampilan Kepala Sekolah Mentor

Penerapan Model *EL* Kaffah seperti gambar 2.2 diharapkan dapat berkontribusi terhadap pengembangan potensi peserta secara maksimal dengan segala keunggulan dan kompleksitasnya, khususnya dalam peningkatan keterampilan kepala sekolah mentor. Kepala sekolah mentor diharapkan menjadi pembelajar sepanjang hayat yang mampu mengadaptasi diri dalam dunia yang selalu berubah (Blaschke, 2012: 57).

Gambar 2.2 menunjukkan aktivitas pertama dalam model *EL* Kaffah adalah pengenalan diri. Pengenalan diri dilakukan agar kepala sekolah mentor sebagai pembelajar dapat memahami konsep diri sendiri, menghargai dirinya, menghargai setiap prestasi yang sudah didapatkan, sehingga menjadi pribadi yang percaya pada diri sendiri. Putri (2017: 69) meneliti dan menemukan bahwa terdapat perbedaan yang signifikan pada skor konsep diri antara kelompok eksperimen setelah diberikan perlakuan pelatihan berpikir positif dibandingkan dengan kelompok kontrol.

Pembelajar yang mengenali dirinya dan menghargai perilaku positif yang telah dilakukan dapat meningkatkan rasa percaya diri. Kepercayaan diri merupakan prasyarat proses belajar karena memiliki peranan yang sangat penting dalam memenuhi kebutuhan dasar manusia seperti bahagia dan sukses (Tuncel, 2015: 2575). Sejalan dengan itu, Bong (2002: 133) juga menemukan bahwa tingkat kepercayaan diri pembelajar menentukan antusiasme, adaptasi dan peningkatan target keterampilan yang diharapkan. Belajar “tuntas” dengan diri sendiri adalah langkah awal belajar menjadi manusia seutuhnya (*learning to be.*)

Siklus pembelajaran *EL* Kaffah selalu diawali dengan Pengalaman Nyata, namun tidak semua Pengalaman Nyata dapat memantik refleksi yang bermakna. John Dewey mengatakan perlu pengalaman yang mendalam untuk membuat pembelajar *stuck* atau *struck* dengan hal-hal di luar perkiraan untuk memantik refleksi (Kolb & Kolb, 2018: 9). Lebih lanjut untuk merealisasikan Pengalaman Nyata menjadi pembelajaran, Kolb dan Kolb (2018: 10) mengatakan seorang pendidik perlu menciptakan pengalaman belajar seperti bermain peran, proyek lapangan, dan penugasan lainnya yang membuat pembelajar mengalami secara

langsung, tidak hanya sekedar melakukan penugasan karena Pengalaman Nyata yang merangsang seluruh panca indera sangat baik untuk pembelajaran. Pembelajaran seperti ini akan terekam lebih lama di memori pembelajar (Kolb dan Kolb, 2018: 10).

Sintak berikutnya yaitu Refleksi Terbimbing merupakan aktivitas pembelajaran yang diharapkan dapat menghubungkan Pengalaman Nyata dengan logika/nalar sehingga menjadi pembelajaran yang bermakna. Kolb dan Kolb (2018: 10) mengatakan bahwa refleksi merupakan cara belajar bagaimana belajar (*learning to know*) dan seharusnya menjadi fokus pendidikan. Tahap refleksi dari proses *sense-making* pengalaman, proses asimilasi, akomodasi memantik pembelajar untuk bertanya dan mencari tahu hal baru, dan menemukan sendiri pengetahuan tersebut dengan melakukan berbagai eksplorasi dan elaborasi konsep tentang hal baru. Oleh karena itu, Sintak Refleksi Terbimbing memberikan kontribusi sangat besar dalam konsolidasi pengetahuan dan memantik pembelajar untuk mencari tahu. Pembelajar diharapkan memahami proses belajar (Nanzhao, 2006: 3), sehingga selalu sadar proses ia belajar, kondisi terbaik dalam belajar, dan hasil belajar yang didapatkan (Delor, 2013: 323).

Pemaknaan pembelajaran pada refleksi dan berbagai penugasan termasuk eksplorasi dan elaborasi konsep dilebur menjadi satu, dikonseptualkan atau ditransformasi menjadi pengetahuan baru untuk diterapkan di konteks asli. Sintak ini disebut Konseptualisasi Abstrak. Proses Konseptualisasi Abstrak merupakan proses panjang, berawal dari *sense-making* pengalaman nyata, refleksi, pembelajaran, penguatan/umpan balik pengajar, dan berakhir pada pengambilan keputusan tentang pengetahuan dan keterampilan baru yang akan diterapkan pada konteks asli.

Kontribusi pengajar dalam *EL Kaffah* adalah memfasilitasi pembelajaran dengan mengoptimalkan konstruksi pengetahuan secara bersama-sama, kemudian konstruksi individu agar refleksi dapat lebih mendalam. Pengajar memberikan penguatan/umpan balik untuk membantu peserta mengetahui hal yang sudah dan belum berjalan dengan baik, sebagai dasar pengembangan kognitif dan perbaikan/peningkatan kinerja (Marzano, 2010: 96; Dipboye, 2018: 572). Umpan

balik juga diperlukan untuk penegasan materi atau pemberian informasi baru yang terkait dengan penugasan (Mory, 2004: 746-747).

Pemberian umpan balik yang baik disampaikan secara terstruktur, bermakna, berkualitas dan tepat pada waktunya (Higgins, Hartley, & Skelton, 2002: 56). Umpan balik yang efektif sebaiknya memuat 3 (tiga) pertanyaan inti yaitu *Where am I going?* (Mereviu tujuan pembelajaran), *How am I going?* (Kemajuan yang telah dicapai dalam pencapaian tujuan pembelajaran?), and *Where to next?* (Rencana kegiatan yang akan dijalankan untuk meningkatkan kualitas pembelajaran). Jika umpan balik diberikan secara klasikal, pemberian umpan balik sebaiknya konstruktif untuk memotivasi peserta (Gibbs and Simpson, 2004: 16).

Pengetahuan dan keterampilan baru yang dikonseptualkan pada diklat mentoring adalah pengetahuan dan keterampilan kepala sekolah mentor yang terdiri dari keterampilan kunci, kerangka percakapan, dan coaching dengan hati. Pengetahuan dan keterampilan ini oleh Nanzhao (2006: 3) disebut dengan keterampilan yang dapat mendukung pengembangan diri secara intelektual, moral, kultural dan fisik (*learning to do*) yang meliputi keterampilan berfikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*), keterampilan berkomunikasi/sosial, komitmen dan tanggung-jawab. Keterampilan seperti ini wajib dimiliki oleh pembelajar (Delor, 2013: 322).

EL Kaffah diklat mentoring memberikan berbagai penugasan dengan melibatkan hati, pikiran, fisik dan konteks agar peserta dapat memiliki ketiga keterampilan coaching. Ketika peserta belajar, tidak hanya pikiran dan fisik yang digunakan, tapi keseluruhan dari peserta tersebut yaitu afektif, spiritual, fisik dan otak (Yorks and Kasl, 2006, p. 46). Beard and Wilson pada Desmond dan Jowitt (2012: 225) lebih lanjut menegaskan bahwa pembelajaran dapat ditingkatkan ketika pembelajar difasilitasi untuk menghasilkan temuan sendiri dengan memasukkan emosi dalam proses belajar. Namun, gelombang emosi harus dikendalikan, khususnya emosi yang datang tidak tepat pada tempat dan waktunya agar dapat menghasilkan perilaku produktif (Beard and Wilson, 2006: 173-174).

Beard and Wilson (2006: 183-184) menyarankan 6 (enam) tahapan belajar yang memasukkan gelombang emosi yaitu 1. menciptakan kondisi untuk pra-

kontemplasi dengan melakukan visualisasi, berimajinasi, berfikir dan membaca; 2. membangun antusiasme dengan *ice-breaker* dan *energizer*; 3. mulai fokus dan konsentrasi dengan aktivitas belajar medium dan keterampilan-keterampilan kecil; 4. mengarahkan dan men-*challenge* pengalaman peserta dengan aktivitas belajar yang dapat melatih keterampilan; 5. Berbagi antusiasme peserta dengan mereviu aktivitas; 6. Mendorong refleksi individu secara mandiri dengan menyepi. Peran pengajar sangat memengaruhi level energi dan emosi. Pengajar dapat menyesuaikan ritme memfasilitasi pembelajaran misalnya dengan dua moda yaitu ‘*clock time*’ dengan ritme cepat; dan moda karismatik dengan ritme sedang dan lambat (Beard and Wilson, 2006: 185).

Tuntas dengan diri sendiri, memiliki *soft skills*, dan mengelola emosi belum memadai. EL Kaffah juga mewadahi pembelajar mengharmonisasi peran sebagai individu, sebagai anggota keluarga dan anggota masyarakat melalui konstruksi pengetahuan baik secara bersama maupun individu. Proses konstruksi sosial mengajarkan pembelajar menghargai orang lain, menghargai keberagaman, menyadari saling ketergantungan antar pembelajar (*learning to live together*) dengan melibatkan budaya dan lingkungan sekitar, sehingga menumbuhkan rasa toleransi antar peserta (Delor, 2013: 322). EL Kaffah mewadahi pengembangan pembelajar menjadi manusia seutuhnya karena belajar berbasis pengalaman adalah proses adaptif secara holistik untuk menjembatani transformasi pengalaman di manapun pembelajar berada menjadi suatu pengetahuan atau keterampilan baru sebagai hasil belajar (Kolb, 2015: 45).

Rumusan hasil konseptualisasi pengetahuan dan keterampilan mentoring/coaching digunakan sebagai bekal melakukan praktik coaching secara aktif (sintak Eksperimen Aktif) di masing-masing sekolah sehingga menjadi pengalaman baru, yang akan kembali diobservasi dan dilakukan refleksi. Optimalisasi pembelajaran dapat dilakukan antara lain dengan membuka hati (Postle, 1993:34), menyediakan waktu menyepi sebentar untuk melakukan refleksi, dan belajar dari pengalaman untuk menghasilkan pengetahuan baru (Beard and Wilson, 2006: 174).

Adapun produk penelitian dan pengembangan model *EL Kaffah* adalah *Learning Management System (LMS)* berbasis *moodle* versi 3.10 dengan komponen dan spesifikasi sebagai berikut:

Tabel 2.2 Spesifikasi Produk *EL Kaffah*

No	Komponen Produk	Spesifikasi
1	Manual <i>LMS</i>	Manual <i>LMS</i> memuat 32 (tiga puluh dua) instruksi penggunaan <i>LMS</i>
2	Panduan Pengajar	2.1 Buku Saku Pengajar 2.2 Rancang Bangun Pembelajaran Mata Diklat (RBPMD) dan Rencana Pembelajaran (RP)
3	Bahan Pelatihan	3.1 Panduan Kegiatan Diklat Mentoring 3.2 Video pengantar diklat 3.3 Video substansi materi 3.4 Bahan bacaan singkat yang memuat materi Kaderisasi Kepemimpinan/Tangga Kepemimpinan, Peran Mentor Diklat CKS, Mentoring dan Coaching, <i>GROW</i> , Keterampilan Kunci, serta Coaching dengan Hati. 3.5 Power point mata diklat <i>ISL</i> 3.6 Tes awal dan tes akhir (tidak disediakan dalam bentuk cetak)

7. ADDIE

ADDIE adalah model desain pembelajaran yang digunakan pada penelitian dan pengembangan produk disertasi ini. Pemilihan model *ADDIE* ini dikarenakan *ADDIE* memiliki kerangka yang lebih umum jika dibandingkan dengan model lainnya sebagai pedoman proses pengembangan pembelajaran (Molenda, 2003: 35). Sebagian besar kerangka pengembangan lainnya seperti Dick and Carey, R2D2 dan 4C/ID telah diakomodir dalam kerangka *ADDIE*. Model ini juga dipilih karena sederhana dan fleksibel. Umpan balik dapat diberikan secara terus menerus pada proses pengembangan produk. *ADDIE* adalah akronim untuk *Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate*. Menurut Branch (2009: 3) *ADDIE* terdiri dari 21 langkah seperti tergambar pada table di bawah ini.

commit to user

Tabel 2.3 Tahap dan Langkah *ADDIE*.

	<i>Analyze</i>	<i>Design</i>	<i>Develop</i>	<i>Implement</i>	<i>Evaluate</i>
Konsep	Mengidentifikasi kemungkinan penyebab dari ketimpangan kinerja.	Memverifikasi kinerja yang diharapkan dan metode tes yang sesuai.	Menyusun dan memvalidasi sumber daya pembelajaran.	Menyiapkan lingkungan belajar dan melibatkan siswa.	Menilai kualitas produk dan proses pembelajaran, sebelum dan sesudah implementasi.
Prosedur Umum	1. Memvalidasi ketimpangan kinerja. 2. Menentukan tujuan pembelajaran. 3. Mengonfirmasi audience. 4. Mengidentifikasi sumber daya. 5. Menentukan system penyampaian (termasuk biaya). 6. Membandingkan rencana pengelolaan proyek.	7. Melaksanakan “a task inventory” 8. Merumuskan tujuan kinerja. 9. Menyusun strategi tes 10. Mengkalifikasi balikan investasi.	11. Menyusun konten. 12. Memilih atau mengembangkan media pendukung 13. Mengembangkan petunjuk untuk siswa. 14. Mengembangkan petunjuk untuk guru. 15. Melakukan revisi formatif 16. Melaksanakan tes uji coba.	17. Menyiapkan guru. 18. Menyiapkan siswa.	19. Menentukan kriteria evaluasi. 20. Memilih alat evaluasi 21. Melaksanakan evaluasi.
	Rangkuman Analisis	Rancangan secara singkat	Sumber daya pembelajaran	Strategi implementasi	Rencana Evaluasi

Namun, pengembangan model pembelajaran *EL Kaffah* pada disertasi ini hanya menggunakan 20 langkah. Satu langkah yaitu *Return of Investment (RoI)* tidak dilakukan karena diklat mentoring memiliki manfaat yang ‘*intangible*’ sehingga sulit untuk dikuantifikasi dalam bentuk *Rupiah*. Phillips (2005: 12) menegaskan bahwa *intangible benefits* tidak dikonversi dalam bentuk ‘*monetary value*.’ Lebih lanjut Philips (2005: 16) mengatakan bahwa tidak semua program harus dievaluasi sampai pada level 5 (*RoI*). *RoI* biasanya dilakukan terhadap program dengan biaya yang mahal.

B. Kerangka Berfikir

Kerangka berfikir diawali dengan adanya masalah terkait ketimpangan kinerja pada kepala sekolah mentor. Kepala sekolah mentor belum memiliki pengetahuan terkait kompetensi kepala sekolah, penugasan *OJL* dan belum memiliki keterampilan yang harus dimiliki kepala sekolah mentor yaitu keterampilan kunci, kerangka percakapan dalam mentoring/coaching, dan coaching dengan hati.

Kurangnya pengetahuan dan keterampilan diatasi dengan memberikan diklat kepada mentor dengan moda penyampaian kombinasi daring dan luring. Hal ini mempertimbangkan keefektifan dan efisiensi yaitu aspek akademik serta kesibukan mentor yang begitu tinggi.

Diklat ini menggunakan model *EL* Kaffah untuk meningkatkan keterampilan kepala sekolah mentor melalui sintak *CE* (Pengalaman Nyata), *MR* (Refleksi Terbimbing), *AC* (Konseptualisasi Abstrak), dan *AE* (Eksperimen Aktif).

Sintak Pengalaman Nyata mewadahi kepala sekolah mentor untuk mengalami praktik coaching dengan guru atau calon kepala sekolah. Praktik coaching diharapkan memberikan pengalaman kepada kepala sekolah mentor mempraktikkan keterampilan coaching yang selama ini mereka lakukan.

Selanjutnya, refleksi dilakukan terhadap praktik coaching yang telah dilakukan dengan bimbingan pengajar. Sintak Refleksi Terbimbing menjadi alat untuk mengetahui perasaan kepala sekolah mentor saat melakukan coaching, seperti apa konsep coaching yang mereka ketahui, keterampilan coaching mana yang telah dikuasai, dan yang perlu ditingkatkan. Pengalaman Nyata yang telah dilakukan diharapkan dapat membuat kepala sekolah mentor *stuck* atau *struck* sehingga refleksi dapat dilakukan secara optimal untuk menghasilkan pembelajaran yang mendalam.

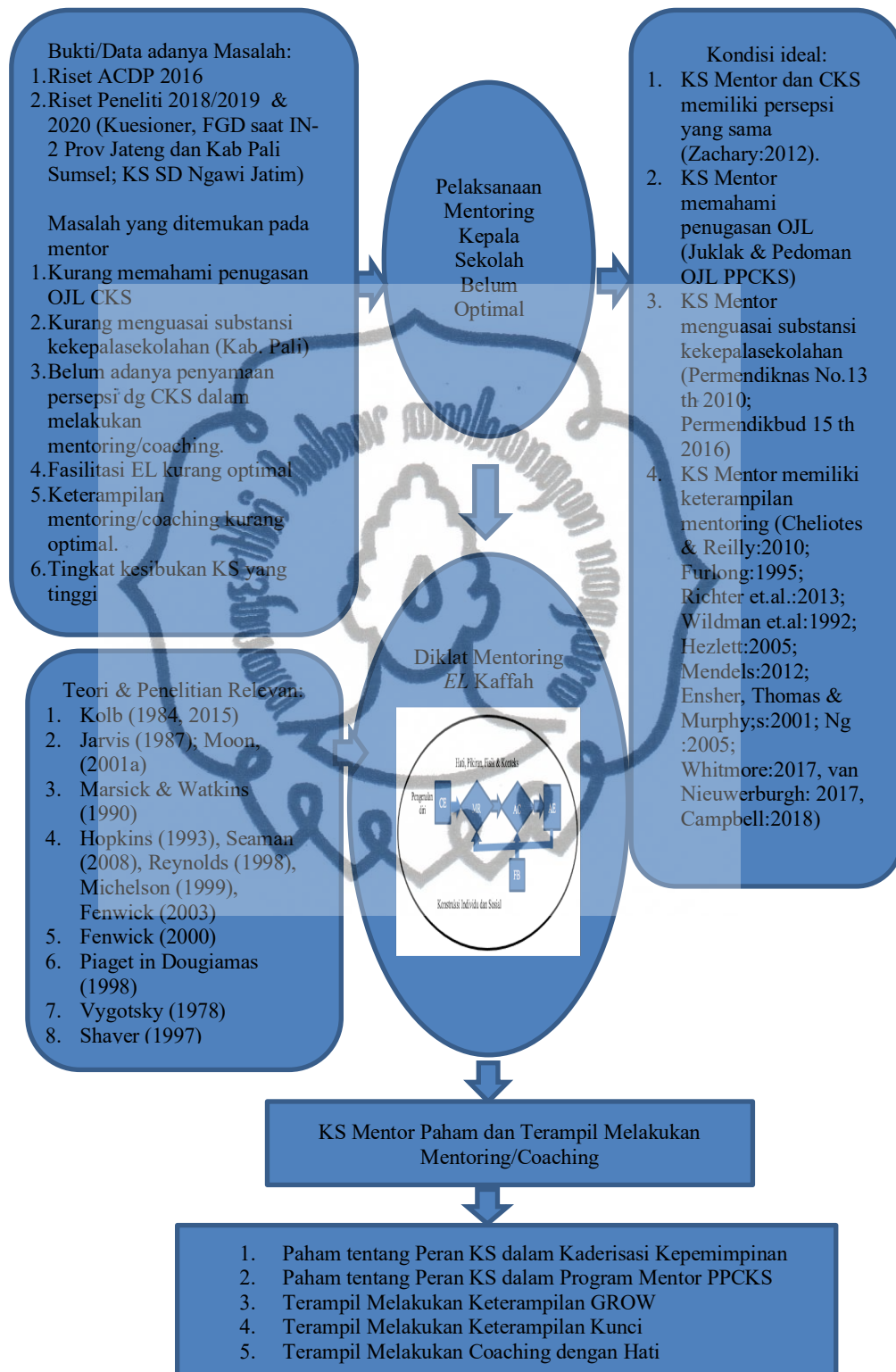
Sintak Konseptualisasi Abstrak berkontribusi untuk mensintesa hasil Refleksi Terbimbing dan berbagai pengalaman belajar pada kegiatan diklat untuk menjadi suatu rumusan Tindakan Baru bagi kepala sekolah mentor untuk melakukan sintak Eksperimen Aktif coaching kepada guru/calon kepala sekolah di sekolah masing-masing. Sintak Konseptualisasi Abstrak mewadahi pengembangan pengetahuan dan keterampilan mentoring/coaching yang harus dikuasai kepala sekolah mentor dalam bentuk partisipasi aktif pada berbagai pengalaman belajar tatap muka seperti eksplorasi dan elaborasi materi, diskusi dan kolaborasi, presentasi, *role play* dan penilaian praktik coaching yang telah dilakukan. *Role-play* menjadi penugasan inti untuk melatih keterampilan kunci, kerangka percakapan dan coaching dengan hati. *Role-play* yang dilakukan secara bertahap mulai dari berlatih meningkatkan keterampilan kunci dan kerangka percakapan, diteruskan dengan berlatih meningkatkan keterampilan coaching dengan hati melatih kepala sekolah mentor keterampilan coaching. Di akhir sesi, rumusan konsep dan keterampilan coaching difinalkan agar dapat diterapkan pada sintak Eksperimen Aktif di sekolah masing-masing. Peran pengajar memfasilitasi refleksi dan memberikan umpan balik pada setiap mata diklat sangat berkontribusi pada dihasilkannya rumusan final konsep dan keterampilan mentoring/coaching yang perlu ditingkatkan pada kepala sekolah mentor.

Sintak terakhir adalah Eksperimen Aktif yang dilakukan dengan melakukan praktik coaching kepada guru atau calon kepala sekolah. Eksperimen Aktif dilanjutkan dengan Refleksi Terbimbing untuk mengulas pengalaman baru coaching yang meliputi perasaan ketika melakukan coaching, perbedaan coaching awal dengan coaching akhir, keterampilan yang sudah dikuasai, dan yang belum dikuasai.

Pembelajaran selama diklat ketika menerapkan semua sintak EL Kaffah tidak hanya berfokus pada proses pembelajaran individu tetapi melibatkan lingkungan sekitarnya. Peningkatan kompetensi tidak hanya terjadi dengan *individual constructivism* tapi juga *social constructivism*. Selain itu proses pembelajaran tidak hanya melibatkan pikiran, tapi juga hati, fisik, dan konteks. Refleksi terbimbing yang difasilitasi oleh pengajar diklat dan pemberian umpan

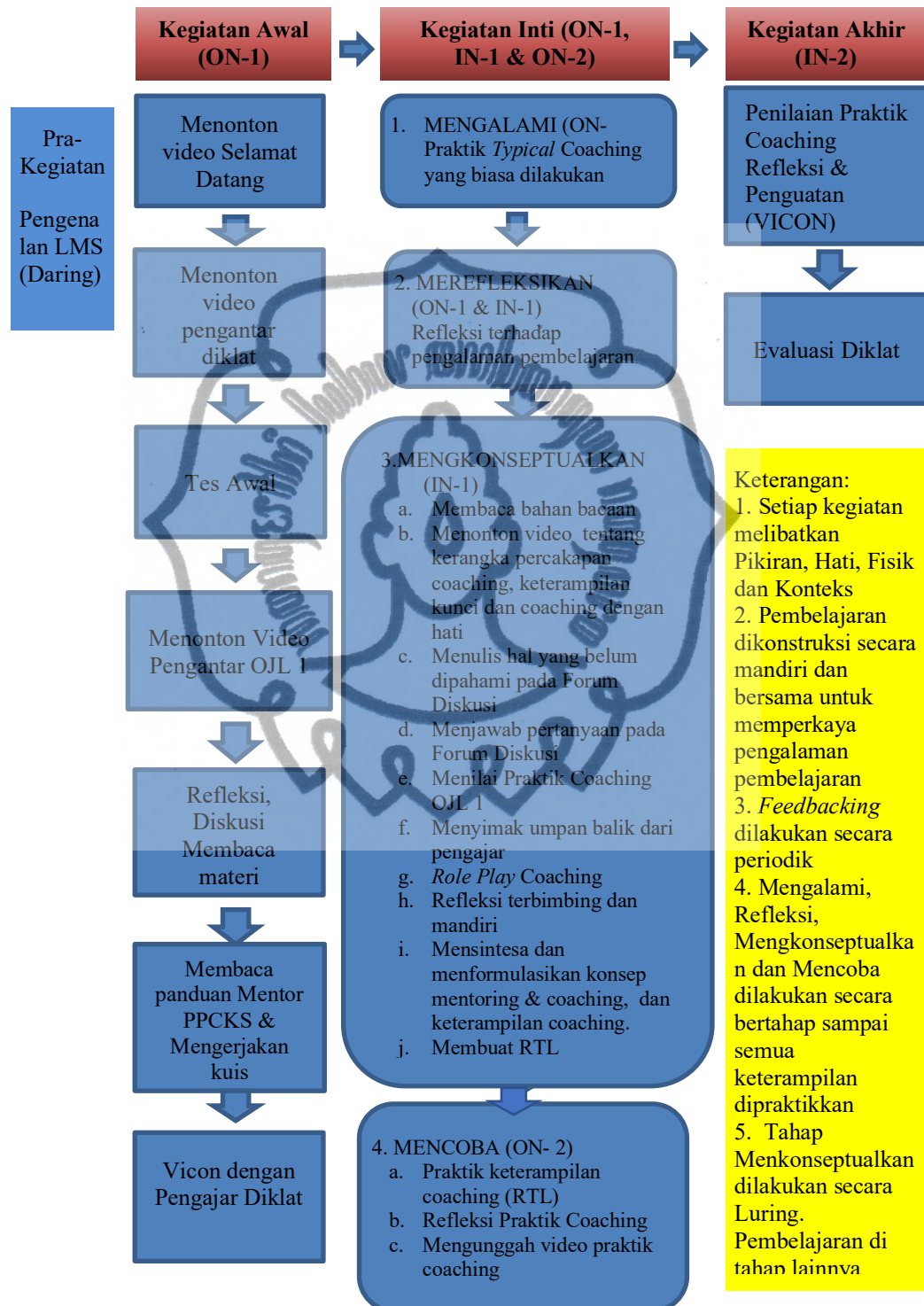
balik menambah kekuatan *scaffolding* pembelajaran yang dilakukan oleh pengajar diklat. Penambahan *EL* yang seperti ini dinamakan ‘Kaffah’ oleh peneliti. Harapannya dengan model pembelajaran *EL* kaffah, keterampilan kepala sekolah mentor yaitu pengetahuan dan keterampilan terkait mentoring dan coaching dapat meningkat. Kerangka berfikir disajikan pada gambar 2.3 di bawah ini.





Gambar 2.3 Kerangka Berfikir EL Kaffah

Model Hipotetik



Gambar 2.4 Model Hipotetik *EL Kaffah*

