Jurnal Pengembangan Organisasi META-ID (JPOM)
Volume 1, Nomor 4, 2026 pp. 274-286
E-ISSN: XXXX-XXXX
Open Access : https://journal.meta-id.tech/index.php/jpom

Strategi Pengawasan dalam Meningkatkan Profesionalisme Guru dan Kualitas Pembelajaran

Desi Anggreeny[1*], Irsyad[2], Novriyanti Achyar[3]
[123] Departemen Administrasi Pendidikan, Universitas Negeri Padang, Kota Padang, Indonesia

I N F O A R T I K E L

Riwayat artikel:
Dikirim pada tanggal 26 Oktober 2026
Direvisi pada tanggal 27 Oktober 2026
Diterima pada tanggal 28 Oktober 2026
Terbit online pada tanggal 30 Oktober 2026

Kata kunci:
Pengawasan, Profesionalisme Guru, Kualitas Pembelajaran

This is an open access article under the CC BY license.

Copyright © 2025 by Author. Published by Laboratory of Educational Administration Departemen Universitas Negeri Padang

ABSTRAK

Profesionalisme guru dan kualitas pembelajaran merupakan aspek penting dalam meningkatkan mutu pendidikan. Namun, pengawasan di sekolah masih sering berorientasi pada pemenuhan administrasi dibandingkan pembinaan profesional guru. Kajian ini bertujuan untuk menganalisis strategi pengawasan dalam meningkatkan profesionalisme guru dan kualitas pembelajaran serta mengidentifikasi kendala pelaksanaannya. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode kajian literatur naratif melalui penelaahan berbagai sumber ilmiah yang relevan. Hasil kajian menunjukkan bahwa strategi pengawasan meliputi pengawasan akademik berjenjang, pendekatan klinis dan kolaboratif, coaching dan mentoring, pemanfaatan data Rapor Pendidikan, serta penguatan komunitas belajar guru. Strategi tersebut mendukung perbaikan perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, dan pengelolaan kelas. Kendala yang ditemukan mencakup keterbatasan waktu dan jumlah pengawas, tindak lanjut yang belum konsisten, resistensi guru, serta rendahnya literasi data. Kajian ini menyimpulkan bahwa pengawasan berkontribusi terhadap peningkatan profesionalisme guru dan kualitas pembelajaran apabila dilaksanakan secara dialogis, kolaboratif, berkelanjutan, berbasis data, dan disertai tindak lanjut yang jelas. Dengan demikian, pengawasan perlu diarahkan pada perbaikan praktik pembelajaran secara berkelanjutan.

Penulis Korespondensi:
Desi Anggreeny
Email: anggreenydesi@email.com

1. PENDAHULUAN

Guru merupakan faktor kunci yang menentukan kualitas proses pembelajaran di kelas. Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen menempatkan guru sebagai tenaga profesional yang wajib memiliki kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional. Profesionalisme tersebut tidak berhenti pada pemenuhan kualifikasi atau sertifikasi, tetapi perlu dipelihara dan dikembangkan sepanjang karier. Kajian lintas negara menunjukkan bahwa pengembangan profesional yang berkualitas berkaitan dengan perbaikan praktik mengajar dan capaian belajar peserta didik (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Namun, tidak semua kegiatan pengembangan profesional menghasilkan perubahan. Opfer dan Pedder (2011) menegaskan bahwa pembelajaran profesional guru merupakan sistem yang kompleks, yang dipengaruhi oleh karakteristik guru, kondisi sekolah, dan bentuk kegiatan belajar itu sendiri.

Dalam konteks sekolah, pengawasan merupakan salah satu mekanisme yang paling dekat dengan kerja guru sehari-hari. Di Indonesia pengawasan dijalankan secara berlapis. Kepala sekolah bertindak sebagai pembina internal yang membina guru di satuan pendidikannya, sedangkan pengawas sekolah bertindak sebagai pembina eksternal pada sejumlah sekolah binaan. Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 12 Tahun 2007 menetapkan bahwa pengawas sekolah/madrasah harus memiliki kompetensi kepribadian, supervisi manajerial, supervisi akademik, evaluasi pendidikan, penelitian dan pengembangan, serta kompetensi sosial. Secara konseptual, pengawasan akademik dimaksudkan untuk

membantu guru mengembangkan kemampuan profesionalnya dalam mengelola pembelajaran, bukan sekadar menilai kinerja guru (Miftakhi & Malagola, 2025).

Meskipun secara konsep demikian, literatur terbaru menunjukkan adanya kesenjangan antara yang dicita-citakan dan yang dipraktikkan. Dinita, Raharjo, dan Sumartiningsih (2026) mencatat bahwa pengawasan akademik oleh pengawas sekolah masih didominasi pendekatan administratif dan evaluatif sehingga belum optimal sebagai mekanisme pembelajaran profesional. Miftakhi dan Malagola (2025) melaporkan bahwa pengawasan akademik kepala sekolah di sejumlah SMA terkendala keterbatasan waktu, terbatasnya tim pengawasan, dan tindak lanjut yang belum optimal. Ferina, Fitriyani, Yusuf, dan Subandi (2024) menambahkan bahwa pelaksanaan pengawasan di Indonesia juga dihadapkan pada kekurangan pengawas, resistensi guru, dan dukungan kebijakan yang minim.

Temuan-temuan tersebut tersebar dalam berbagai studi kasus pada jenjang, wilayah, dan pendekatan yang berbeda, sehingga belum terlihat gambaran utuh tentang strategi pengawasan apa yang dapat meningkatkan profesionalisme guru dan kualitas pembelajaran. Kajian literatur ini disusun untuk mengisi kebutuhan tersebut. Tujuannya adalah menyintesis strategi pengawasan yang dilaporkan dalam literatur, menjelaskan bagaimana strategi itu berkontribusi pada profesionalisme guru dan kualitas pembelajaran, serta mengidentifikasi kendala dan prasyarat pelaksanaannya. Hasil sintesis diharapkan menjadi rujukan bagi kepala sekolah, pengawas sekolah, dan pengambil kebijakan dalam merancang pengawasan yang bersifat membina.

Dalam kajian ini istilah pengawasan dipakai sebagai istilah utama, sedangkan istilah supervisi yang banyak digunakan dalam literatur dibaca sebagai fungsi pembinaan di dalam pengawasan. Pengawasan mencakup fungsi pemantauan, pembinaan, dan penilaian terhadap satuan pendidikan, yang dalam praktik pengawas sekolah diwujudkan melalui pengawasan manajerial dan pengawasan akademik. Pengawasan akademik berfokus pada pengamatan terhadap proses dan layanan akademik, yang mencakup seluruh situasi belajar mengajar, yaitu tujuan, materi, teknik, metode, guru, peserta didik, dan lingkungan belajar (Kristiawan, Yuniarsih, Fitria, & Refika, 2019). Glickman, Gordon, dan Ross-Gordon (2018) memandang pengawasan sebagai kepemimpinan pembelajaran dengan pendekatan perkembangan. Menurut pandangan ini, pelaksana pengawasan tidak menerapkan satu cara untuk semua guru, tetapi menyesuaikan gaya, dari yang lebih direktif hingga nondirektif, dengan kebutuhan dan tingkat perkembangan guru.

Profesionalisme guru dalam kajian ini dipahami sebagai kemampuan guru menguasai pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang diperlukan untuk mengelola pembelajaran secara efektif, disertai kemauan untuk terus belajar dan memperbaiki praktik. Pemahaman ini sejalan dengan empat kompetensi guru dalam undang-undang dan dengan pandangan bahwa pembelajaran profesional adalah proses berkelanjutan yang berlangsung dalam konteks sekolah (Opfer & Pedder, 2011). Adapun kualitas pembelajaran dipahami sebagai mutu proses pembelajaran, yang meliputi perencanaan, pelaksanaan, pengelolaan kelas, dan penilaian, serta kaitannya dengan hasil belajar peserta didik (Dinita et al., 2026). Dengan demikian, pengawasan menjadi jembatan antara pengembangan kapasitas guru dan perbaikan pembelajaran di kelas. Kepala sekolah sendiri menjalankan fungsi pengawasan sebagai salah satu dari beberapa perannya sebagai pemimpin sekolah (Mulyasa, 2018).

2. KAJIAN TEORI

Dalam kajian ini istilah pengawasan dipakai sebagai istilah utama, sedangkan istilah supervisi yang banyak digunakan dalam literatur dibaca sebagai fungsi pembinaan di dalam pengawasan. Pengawasan mencakup fungsi pemantauan, pembinaan, dan penilaian terhadap satuan pendidikan, yang dalam praktik pengawas sekolah diwujudkan melalui pengawasan manajerial dan pengawasan akademik. Pengawasan akademik berfokus pada pengamatan terhadap proses dan layanan akademik, yang mencakup seluruh situasi belajar mengajar, yaitu tujuan, materi, teknik, metode, guru, peserta didik, dan lingkungan belajar (Kristiawan, Yuniarsih, Fitria, & Refika, 2019). Glickman, Gordon, dan Ross-Gordon (2018) memandang pengawasan sebagai kepemimpinan pembelajaran dengan pendekatan perkembangan. Menurut pandangan ini, pelaksana pengawasan tidak menerapkan satu cara untuk semua guru, tetapi menyesuaikan gaya, dari yang lebih direktif hingga nondirektif, dengan kebutuhan dan tingkat perkembangan guru.

Profesionalisme guru dalam kajian ini dipahami sebagai kemampuan guru menguasai pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang diperlukan untuk mengelola pembelajaran secara efektif, disertai kemauan untuk terus belajar dan memperbaiki praktik. Pemahaman ini sejalan dengan empat kompetensi guru dalam undang-undang dan dengan pandangan bahwa pembelajaran profesional adalah proses berkelanjutan yang berlangsung dalam konteks sekolah (Opfer & Pedder, 2011). Adapun kualitas pembelajaran dipahami

sebagai mutu proses pembelajaran, yang meliputi perencanaan, pelaksanaan, pengelolaan kelas, dan penilaian, serta kaitannya dengan hasil belajar peserta didik (Dinita et al., 2026). Dengan demikian, pengawasan menjadi jembatan antara pengembangan kapasitas guru dan perbaikan pembelajaran di kelas. Kepala sekolah sendiri menjalankan fungsi pengawasan sebagai salah satu dari beberapa perannya sebagai pemimpin sekolah (Mulyasa, 2018).

3. METODE, DATA, ANALISIS

Kajian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode kajian literatur naratif yang bersifat tematik. Data penelitian adalah data sekunder berupa artikel jurnal nasional dan internasional, buku teks, laporan, serta regulasi yang relevan dengan pengawasan pendidikan, termasuk yang disebut supervisi dalam literatur, profesionalisme guru, dan kualitas pembelajaran.

Sumber menggunakan laman jurnal, termasuk portal Garuda dan DOAJ. Kata kunci yang digunakan dalam bahasa Indonesia dan bahasa Inggris antara lain pengawasan akademik, supervisi akademik, pengawasan sekolah, pengawas sekolah, profesionalisme guru, kualitas pembelajaran, instructional supervision, teacher coaching, dan teacher professional development. Sumber dipilih berdasarkan dua kriteria, yaitu membahas pengawasan (atau supervisi dalam istilah literatur) oleh kepala sekolah atau pengawas dalam kaitannya dengan guru atau pembelajaran, dan dikutip pada sepuluh tahun terakhir, kecuali untuk rujukan konseptual dan regulasi.

Analisis dilakukan melalui empat langkah. Pertama, setiap sumber dibaca untuk mengekstraksi konteks, strategi pengawasan, temuan, dan kendala. Kedua, informasi tersebut dikodekan. Ketiga, kode dikelompokkan menjadi tema strategi pengawasan. Keempat, tema disintesis dan dibandingkan antarsumber untuk melihat kesesuaian dan perbedaan temuan. Perlu dicatat bahwa kajian ini tidak mengikuti protokol tinjauan sistematis dan tidak melakukan penilaian kualitas metodologis secara formal, sehingga hasilnya dibaca sebagai sintesis tematik, bukan sebagai estimasi besaran pengaruh.

4. HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Kajian ini menyintesis 32 sumber, yang terdiri atas 26 artikel jurnal, empat buku atau laporan, dan dua regulasi. Sebanyak 29 sumber terbit pada tahun 2016 atau sesudahnya. Dari 26 artikel jurnal, 15 Indonesia, termasuk tiga kajian literatur, dan 11 merupakan artikel internasional. Sintesis menghasilkan enam kelompok strategi pengawasan yang diringkas dalam Tabel 1. Keenam strategi tersebut tidak berdiri sendiri. Dalam praktik, sekolah cenderung memadukan beberapa strategi sekaligus, dan perbedaannya lebih terletak pada penekanan daripada jenis kegiatan.

Tabel 1. Sintesis Strategi Pengawasan dalam Literatur

No	Strategi pengawasan	Fokus dan bentuk kegiatan	Sumber
1	Pengawasan akademik berjenjang oleh kepala sekolah	Siklus perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, tindak lanjut, dan pelaporan; kunjungan kelas, diskusi kelompok, pembinaan individual, simulasi pembelajaran	Santosa (2022); Dimara (2022); Rahayu & Paais (2023); Miftakhi & Malagola (2025); Sainah (2026)
2	Pembinaan oleh pengawas sekolah	Pembinaan eksternal, penyediaan instrumen, dan pengembangan serta evaluasi program pengawasan	Rangkuti et al. (2021); Asni et al. (2022); Mulyanto et al. (2023); Sukamto et al. (2023); Setiyani et al. (2025); Dinita et al. (2026)
3	Pendekatan klinis, kolaboratif, dan perkembangan	Pendampingan yang membantu dan tidak sekadar mencari kesalahan; pendekatan disesuaikan dengan tingkat perkembangan guru	Glickman et al. (2018); Sarfo & Cudjoe (2016); Ferina et al. (2024); Sainah (2026)
4	Coaching dan mentoring	Pendampingan individual yang berfokus pada praktik mengajar tertentu disertai umpan balik	Kraft et al. (2018); Darling-Hammond et al. (2017)
5	Pengawasan berbasis data	Pemanfaatan Rapor Pendidikan dan data asesmen untuk refleksi, diagnosis kebutuhan, dan perencanaan pembinaan	Dinita et al. (2026); Mandinach & Gummer (2016); Schildkamp (2019)

No	Strategi pengawasan	Fokus dan bentuk kegiatan	Sumber
6	Komunitas belajar dan kepemimpinan pembelajaran	Kolaborasi antarguru, jejaring profesional, dan kepemimpinan instruksional kepala sekolah	Liu & Hallinger (2018); Trust et al. (2017); Adams et al. (2018)

Strategi pertama adalah pengawasan berjenjang oleh kepala sekolah. Santosa (2022) melaporkan bahwa strategi kepala sekolah dalam mengembangkan profesionalisme guru mencakup perumusan perencanaan dan pengembangan sekolah, peningkatan disiplin kerja guru baik dalam pembelajaran, administrasi, maupun perilaku, pelaksanaan pengawasan akademik secara berkala, serta kerja sama dengan pengawas, komite, orang tua, dan instansi pemerintah. Dengan kata lain, pengawasan akademik berada dalam rangkaian kepemimpinan sekolah yang lebih luas, bukan kegiatan yang berdiri sendiri. Ayubi, Syahmuntaqy, dan Prayoga (2020) juga menyebut pembinaan, pengawasan, motivasi, dan evaluasi kinerja sebagai ragam strategi kepala sekolah untuk meningkatkan kinerja guru.

Rangkaian kegiatan pengawasan akademik yang paling konsisten dilaporkan adalah siklus yang terdiri atas perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, tindak lanjut, dan pelaporan. Miftakhi dan Malagola (2025) menggambarkan bahwa pada tahap perencanaan, kepala sekolah mengidentifikasi aspek yang perlu menjadi fokus pengawasan melalui analisis SWOT, kunjungan kelas, dan rapat staf. Pada tahap pelaksanaan, pengawasan dijalankan melalui kunjungan kelas, diskusi kelompok, pembinaan individual, dan simulasi pembelajaran. Di sekolah yang diteliti, kegiatan ini berlangsung setiap semester dan dibantu tim pengawasan yang terdiri atas guru bersertifikat penilaian kinerja guru. Kajian tersebut melaporkan kontribusi positif pengawasan terhadap profesionalisme guru, khususnya dalam perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, dan pengelolaan kelas. Studi lain di sekolah dasar juga mengkaji pengawasan akademik dalam kaitannya dengan kinerja guru (Arjunaini, Dahliawati, Ridho, Marsidin, & Rifma, 2023; Indriani, Sudrajat, & Karyana, 2022), yang menunjukkan bahwa topik ini konsisten menjadi fokus penelitian pengawasan di tingkat satuan pendidikan.

Bukti dari penelitian tindakan sekolah memperlihatkan arah yang sama. Rahayu dan Paais (2023) melaksanakan program pengawasan akademik kepala sekolah dalam dua siklus terhadap 18 guru SMA, dengan penilaian pada perangkat pembelajaran dan observasi kelas. Pada siklus kedua, 61% guru memperoleh nilai sangat baik dan 39% nilai baik untuk penilaian rencana pelaksanaan pembelajaran, sedangkan untuk observasi kelas masing-masing 56% dan 44%, dan indikator keberhasilan yang ditetapkan tercapai. Dimara (2022) melaporkan hasil yang serupa di sebuah sekolah dasar, yaitu 15 dari 22 guru (68,18%) mencapai indikator ketuntasan kompetensi profesional setelah pengawasan kepala sekolah. Tujuh guru lainnya (31,82%) masih berada pada kategori cukup dan membutuhkan bimbingan lanjutan, khususnya dalam mengembangkan materi pembelajaran secara kreatif. Dimara juga mencatat faktor yang berkaitan dengan rendahnya kompetensi guru, antara lain kurangnya motivasi diri, rendahnya kemampuan literasi, kesulitan keluar dari zona nyaman, dan pemanfaatan teknologi yang belum maksimal, serta menyarankan pelibatan guru dalam kelompok kerja guru, lokakarya, dan pelatihan. Karakteristik studi-studi kunci yang menjadi dasar sintesis diringkas dalam Tabel 2.

Tabel 2. Ringkasan Studi Kunci dalam Kajian

No	Penulis (tahun)	Konteks dan desain	Temuan utama
1	Santosa (2022)	Studi kasus kualitatif tentang strategi kepala sekolah	Strategi mencakup perencanaan sekolah, disiplin kerja guru, pengawasan akademik berkala, dan kerja sama dengan pengawas, komite, orang tua, serta instansi pemerintah
2	Dimara (2022)	Penelitian tindakan sekolah di satu sekolah dasar; 22 guru	68,18% guru mencapai indikator kompetensi profesional; sebagian guru masih membutuhkan bimbingan lanjutan
3	Rahayu & Paais (2023)	Penelitian tindakan sekolah dua siklus di SMA; 18 guru	Penilaian perangkat pembelajaran dan observasi kelas meningkat; indikator keberhasilan tercapai pada siklus kedua
4	Miftakhi & Malagola (2025)	Studi kualitatif di beberapa SMA di Kabupaten Sleman; wawancara, observasi, dokumentasi	Kontribusi positif pada perencanaan, pelaksanaan, dan pengelolaan kelas; kendala pada waktu, tim pengawasan, dan tindak lanjut

No	Penulis (tahun)	Konteks dan desain	Temuan utama
5	Ferina et al. (2024)	Kajian literatur kualitatif	Pengawasan klinis, akademik, dan kolaboratif meningkatkan kompetensi guru; kendala berupa kekurangan pengawas, resistensi guru, dan dukungan kebijakan
6	Dinita et al. (2026)	Kajian literatur dengan analisis kesenjangan penelitian	Pengawasan masih administratif dan evaluatif; diusulkan pengawasan berbasis data
7	Kraft et al. (2018)	Meta-analisis studi kausal tentang coaching guru	Dampak sekitar 0,49 simpangan baku pada praktik mengajar dan 0,18 pada capaian belajar
8	Liu & Hallinger (2018)	Pengujian model efek mediasi di Tiongkok	Menguji efikasi diri guru sebagai mediator antara kepemimpinan instruksional dan pembelajaran profesional guru
9	Asni et al. (2022)	Studi kualitatif di sekolah dasar negeri satu gugus di Banyuasin; 5 guru dan 5 kepala sekolah	Setelah pengawasan, guru berkembang pada administrasi perangkat pembelajaran, pengelolaan kelas, dan evaluasi
10	Mulyanto et al. (2023)	Studi kualitatif (grounded theory) pada pengawas SMA di Jawa Barat	Pemahaman peran baru pengawas belum optimal; strategi dan metode pendampingan cenderung seragam
11	Setiyani et al. (2025)	Studi kualitatif deskriptif dengan seorang pengawas sekolah sebagai narasumber utama	Program pengawasan disusun dari analisis kebutuhan hingga tindak lanjut; hambatan berupa waktu dan banyaknya sekolah binaan
12	Sainah (2026)	Kajian literatur sistematis atas 23 artikel empiris tahun 2021–2026	Empat tema: bentuk dan model, proses sistematis dan berkelanjutan, strategi pengembangan profesional, dan dampak pada profesionalisme guru

Strategi kedua adalah pembinaan oleh pengawas sekolah sebagai pihak eksternal. Rangkuti, Aktar, dan Prasetia (2021) mengkaji pengawasan akademik pengawas dalam upaya meningkatkan profesionalisme guru sekolah dasar, sedangkan Sukamto, Rasiman, dan Muhtarom (2023) menempatkan pengawasan akademik pengawas bersama kepemimpinan kepala sekolah dan motivasi berprestasi sebagai faktor yang dikaji dalam kaitannya dengan kinerja guru. Dinita et al. (2026) menegaskan bahwa pengawasan oleh pengawas seharusnya mengarah pada pembelajaran profesional, tetapi dalam praktik masih bergeser ke pemenuhan tuntutan administratif dan evaluatif. Di sisi lain, Miftakhi dan Malagola (2025) menemukan bahwa kepala sekolah dan tim pengawasan belum memperoleh instrumen pengawasan akademik yang valid dari pengawas sehingga harus mengembangkannya sendiri, dan hasil pengawasan sering berhenti sebagai laporan kepada pengawas. Kedua temuan ini menunjukkan bahwa hubungan antara pengawasan internal dan pembinaan eksternal masih perlu diperkuat.

Studi lain memperkaya gambaran tentang pembinaan oleh pengawas. Asni, Idi, dan Oviyanti (2022) meneliti profesionalisme guru pendidikan agama Islam setelah pelaksanaan pengawasan di sekolah dasar negeri pada satu gugus di Banyuasin, dengan lima guru dan lima kepala sekolah sebagai responden. Pengawas menjalankan kegiatan yang mencakup perangkat administrasi, proses pembelajaran dan evaluasi, hingga pembinaan guru, dan setelah pengawasan guru menunjukkan perkembangan pada administrasi perangkat pembelajaran, pengelolaan kelas, dan evaluasi. Setiyani, Kamilah, Raisyah, Sulistiyana, dan Metroyadi (2025) menggambarkan seorang pengawas sekolah yang menyusun program pengawasan melalui analisis kebutuhan, perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan tindak lanjut dengan prinsip kolaboratif dan reflektif. Dalam studi itu pengawas berperan sebagai pembimbing, motivator, dan evaluator, dan hasil evaluasi dipakai sebagai dasar tindak lanjut pembinaan, bukan hanya sebagai laporan administratif. Sebaliknya, Mulyanto, Saadah, Suparman, dan Firmansyah (2023) menemukan pada pengawas SMA di Jawa Barat bahwa pemahaman atas peran baru sebagai pendamping kepala sekolah belum optimal, dan sebagian besar pengawas masih memakai strategi dan metode pendampingan yang seragam bagi semua sekolah binaan, yaitu coaching. Perbedaan gambaran ini menunjukkan bahwa praktik pengawasan oleh pengawas sekolah beragam, dan program yang dirancang berdasarkan kebutuhan belum menjadi praktik umum.

Strategi ketiga adalah pendekatan klinis, kolaboratif, dan perkembangan. Ferina et al. (2024), dalam kajian literatur mereka, menyimpulkan bahwa pengawasan yang efektif dapat meningkatkan kompetensi guru, relevansi kurikulum, dan inovasi pembelajaran, terutama melalui pengawasan klinis, akademik, dan kolaboratif. Sarfo dan Cudjoe (2016) menekankan bahwa pengawasan yang baik membantu, mengarahkan, dan menginformasikan guru tentang apa yang perlu dilakukan, bukan hanya mencari

kesalahan. Dari sisi kapasitas pelaksana pengawasan, Burns dan Badiali (2016) mengidentifikasi keterampilan pedagogis pelaksana pengawasan yang menopang pendampingan klinis, sedangkan Khun-Inkeeree, Dali, Daud, Fauzee, dan Khalid (2019) mengkaji pengaruh pengawasan pengajaran dan pembelajaran terhadap sikap guru terhadap pengawasan. Kerangka perkembangan Glickman et al. (2018) memberi dasar mengapa pendekatan perlu disesuaikan: guru yang masih membutuhkan arahan yang jelas berbeda kebutuhannya dengan guru yang sudah mampu merefleksikan dan merancang perbaikannya sendiri.

Sintesis ini sejalan dengan kajian literatur sistematis Sainah (2026) yang menelaah 23 artikel empiris tahun 2021–2026 tentang pengawasan kepala sekolah. Sainah melaporkan empat tema, yaitu bentuk dan model pengawasan (klinis, akademik, kolaboratif, dan distributif), proses yang sistematis dan berkelanjutan, pengawasan sebagai strategi pengembangan profesional melalui pembinaan, pendampingan, dan refleksi, serta dampak positif pada profesionalisme guru yang mencakup kompetensi, kinerja, dan praktik instruksional. Kajian tersebut berfokus pada kepala sekolah, sehingga kajian ini melengkapinya dengan pembinaan oleh pengawas sekolah, pengawasan berbasis data, dan kerangka konseptual yang menghubungkan keduanya.

Strategi keempat adalah coaching dan mentoring, yaitu pendampingan individual yang berfokus pada praktik mengajar tertentu disertai umpan balik. Bukti terkuat untuk strategi ini berasal dari meta-analisis Kraft, Blazar, dan Hogan (2018) atas studi-studi kausal tentang coaching guru. Mereka melaporkan dampak yang bermakna pada praktik mengajar (sekitar 0,49 simpangan baku) dan pada capaian belajar peserta didik (sekitar 0,18 simpangan baku). Darling-Hammond et al. (2017) juga memasukkan coaching dan dukungan ahli sebagai salah satu ciri pengembangan profesional yang efektif, bersama fokus pada isi pelajaran, pembelajaran aktif, kolaborasi, model praktik efektif, umpan balik dan refleksi, serta durasi yang berkelanjutan.

Strategi kelima adalah pengawasan berbasis data. Dinita et al. (2026) menelaah pengawasan akademik pengawas yang berbasis Rapor Pendidikan dan menyimpulkan bahwa pengawasan berpotensi besar meningkatkan kualitas pembelajaran bila dilaksanakan secara sistematis, kolaboratif, dan reflektif. Namun, integrasi data dalam praktik pengawasan masih terbatas karena rendahnya literasi data dan dukungan kelembagaan yang belum memadai. Mereka mengusulkan model pengawasan akademik berbasis data yang memadukan pengembangan profesional guru, refleksi pedagogis, dan pengambilan keputusan berbasis bukti. Gagasan ini sejalan dengan literatur tentang literasi data guru (Mandinach & Gummer, 2016) dan pengambilan keputusan berbasis data untuk perbaikan sekolah (Schildkamp, 2019).

Strategi keenam adalah penguatan komunitas belajar dan kepemimpinan pembelajaran. Kolaborasi antarguru merupakan salah satu ciri pengembangan profesional yang efektif (Darling-Hammond et al., 2017), dan jejaring pembelajaran profesional memungkinkan guru saling mendukung dan berbagi praktik (Trust, Krutka, & Carpenter, 2017). Adams et al. (2018) mengaitkan pelaksanaan pengawasan dengan pembelajaran dan pengembangan profesional yang mendorong pola pikir belajar pada guru. Liu dan Hallinger (2018) menguji, dalam konteks Tiongkok, model yang memosisikan kepemimpinan instruksional kepala sekolah memengaruhi pembelajaran profesional guru melalui efikasi diri guru sebagai mediator. Murphy, Neumerski, Goldring, Grissom, dan Porter (2016) mengulas kepemimpinan dan manajemen instruksional kepala sekolah yang berfokus pada perbaikan pengajaran.

Selain strategi, literatur juga konsisten melaporkan kendala. Miftakhi dan Malagola (2025) mencatat keterbatasan waktu kepala sekolah, terbatasnya tim pengawasan terutama di sekolah swasta, belum adanya instrumen yang valid, tindak lanjut yang belum maksimal, serta pandangan guru yang cenderung kurang baik terhadap pengawasan sehingga persiapan administrasi pengawasan belum optimal. Ferina et al. (2024) menyebut kekurangan pengawas, resistensi guru, dan dukungan kebijakan yang minim, sedangkan Dinita et al. (2026) menyoroti dominasi pendekatan administratif serta rendahnya literasi data. Pada sisi kapasitas, tingkat pengetahuan dan keterampilan kepala sekolah berkaitan dengan efektivitas pengawasan kelas (Khun-Inkeeree et al., 2019).

Kendala serupa dilaporkan dari sisi pengawas sekolah. Setiyani et al. (2025) mencatat banyaknya sekolah binaan, keterbatasan waktu kunjungan, dan resistensi sebagian guru karena khawatir dinilai negatif, sedangkan faktor pendukungnya adalah komitmen kepala sekolah, kebijakan dinas pendidikan, dan pemanfaatan teknologi seperti konferensi video untuk pengawasan daring. Pengawas dalam studi tersebut menempuh strategi adaptif berupa penjadwalan prioritas, pendekatan humanistik, dan pemanfaatan jejaring profesional. Mulyanto et al. (2023) menambahkan persoalan belum tersedianya dokumen perencanaan pendampingan, ketidakpastian atas peran baru, dan kebutuhan koordinasi antarpengawas, serta menyebutkan bahwa pemahaman kepala sekolah atas data Rapor Pendidikan dan umpan balik dari pengawas masih kurang optimal.

Pembahasan

Sintesis di atas memperlihatkan bahwa persoalan utama pengawasan bukan pada ketiadaan program, melainkan pada orientasi dan kesinambungannya. Hampir semua sumber sepakat bahwa tujuan pengawasan akademik adalah membantu guru berkembang. Namun, praktik yang dilaporkan masih sering berhenti pada kunjungan kelas, pengisian instrumen, dan pembuatan laporan (Dinita et al., 2026; Miftakhi & Malagola, 2025). Ketika pengawasan dipersepsikan guru sebagai penilaian, tanggapan yang muncul adalah kepatuhan administratif atau resistensi, sebagaimana tampak dari pandangan guru yang kurang baik terhadap pengawasan dan persiapan administrasi yang belum maksimal. Karena itu, pergeseran dari pengawasan yang bersifat inspeksi menuju pembinaan yang dialogis menjadi prasyarat bagi semua strategi lain, termasuk strategi yang secara teknis sudah tersedia.

Pembahasan juga perlu menempatkan pengawasan dalam struktur dua lapis yang berlaku di Indonesia. Kepala sekolah menjalankan pengawasan internal sebagai bagian dari kepemimpinan sekolah (Mulyasa, 2018; Santosa, 2022), sedangkan pengawas sekolah membina secara eksternal dengan kompetensi supervisi akademik dan manajerial yang telah diatur dalam Permendiknas Nomor 12 Tahun 2007. Dalam sintesis ini, kedua lapisan tersebut tampak berjalan berdampingan dan belum sepenuhnya saling menguatkan. Miftakhi dan Malagola (2025) melaporkan bahwa kepala sekolah dan tim pengawasan harus menyusun sendiri instrumen pengawasan dan hasilnya sering berhenti sebagai laporan kepada pengawas, sementara Dinita et al. (2026) menunjukkan bahwa pengawasan oleh pengawas cenderung bergeser ke tuntutan administratif dan evaluatif. Kedua gambaran itu menunjukkan bahwa nilai tambah pengawas sekolah tidak terletak pada banyaknya laporan yang dikumpulkan, tetapi pada kemampuannya menyediakan instrumen yang valid, membaca hasil pengawasan sekolah, dan menerjemahkannya menjadi pembinaan lanjutan. Dengan pembagian peran yang jelas, kepala sekolah dapat berfokus pada pembinaan sehari-hari di kelas, sedangkan pengawas berfungsi sebagai pendamping dan penjamin mutu bagi sekolah binaannya.

Pergeseran peran pengawas dari pemantau menjadi mitra belajar, sebagaimana diangkat Mulyanto et al. (2023), menjadi isu penting dalam pembahasan ini. Studi tersebut menemukan bahwa sebagian pengawas merasa belum sepenuhnya memahami peran baru dan menunggu regulasi yang lebih rinci, sehingga pendampingan cenderung seragam bagi semua sekolah binaan. Gambaran ini memperkuat pembacaan bahwa persoalan pengawasan terletak pada pemahaman peran dan kesiapan menjalankannya, bukan semata pada ketersediaan program. Sebaliknya, Setiyani et al. (2025) menggambarkan seorang pengawas yang menyusun program berdasarkan analisis kebutuhan dan mengevaluasinya secara berkelanjutan. Karena studi itu bertumpu pada satu pengawas sebagai narasumber utama, gambaran tersebut lebih tepat dibaca sebagai contoh praktik yang baik daripada potret umum pengawas di Indonesia. Kedua studi bersama-sama menunjukkan rentang praktik, dari pengawasan yang masih menunggu petunjuk hingga pengawasan yang sudah berbasis kebutuhan dan evaluasi.

Mengapa strategi pembinaan dapat memengaruhi kualitas pembelajaran? Penjelasan yang paling kuat ada pada mekanisme umpan balik dan pendampingan. Bukti meta-analisis menunjukkan bahwa *coaching* mengubah praktik mengajar dengan besaran yang lebih besar daripada pengaruhnya terhadap capaian belajar (Kraft et al., 2018). Pola ini mengingatkan bahwa perbaikan praktik guru tidak otomatis berubah menjadi kenaikan hasil belajar, sehingga pengawasan perlu mengarahkan pendampingan pada aspek pembelajaran yang spesifik dan dapat diamati, bukan pada kelengkapan perangkat semata. Studi Liu dan Hallinger (2018) menambahkan dimensi psikologis dengan memeriksa peran efikasi diri guru, sehingga pembinaan yang memperkuat keyakinan guru atas kemampuannya patut dipertimbangkan sebagai bagian dari pengawasan. Temuan Miftakhi dan Malagola (2025) bahwa kontribusi pengawasan tampak pada perencanaan, pelaksanaan, dan pengelolaan kelas dapat dibaca sejalan dengan gambaran tersebut, karena aspek-aspek itu merupakan praktik yang dapat diamati langsung dalam kunjungan kelas.

Apabila ditinjau dari ciri pengembangan profesional yang efektif menurut Darling-Hammond et al. (2017), yaitu fokus pada isi pelajaran, pembelajaran aktif, kolaborasi, model praktik efektif, *coaching* dan dukungan ahli, umpan balik dan refleksi, serta durasi yang berkelanjutan, praktik pengawasan dalam studi-studi Indonesia yang dikaji tampak baru memenuhi sebagian. Kunjungan kelas dan pembinaan individual menyediakan peluang umpan balik dan pendampingan, sedangkan diskusi kelompok membuka ruang kolaborasi (Miftakhi & Malagola, 2025). Akan tetapi, pengawasan yang berlangsung setiap semester belum tentu memenuhi tuntutan durasi yang berkelanjutan, dan fokus pada kelengkapan perangkat dapat menjauhkan pengawasan dari isi pelajaran yang diajarkan. Pembacaan ini merupakan interpretasi penulis atas sintesis, bukan temuan langsung dari studi yang dikaji. Meski demikian, interpretasi tersebut dapat membantu menjelaskan mengapa kontribusi pengawasan dalam studi Indonesia tampak pada perencanaan, pelaksanaan, dan pengelolaan kelas, sedangkan bukti tentang hasil belajar peserta didik

hampir tidak ditemukan dalam sumber yang dikaji. Pandangan Opfer dan Pedder (2011) bahwa pembelajaran profesional guru merupakan sistem yang kompleks juga mengingatkan bahwa pengawasan hanyalah salah satu komponen, dan pengaruhnya bergantung pada karakteristik guru serta kondisi sekolah.

Temuan Asni et al. (2022) memperlihatkan pola yang serupa dengan studi lain. Perkembangan guru setelah pengawasan tampak pada administrasi perangkat pembelajaran, pengelolaan kelas, dan evaluasi, yaitu aspek yang relatif mudah diamati dan didokumentasikan. Guru juga dilaporkan lebih antusias mengembangkan diri dan merasa lebih bertanggung jawab atas pengembangan kompetensinya setelah menerima arahan pengawas. Namun, studi ini melibatkan lima guru dan lima kepala sekolah pada satu gugus dan bersifat deskriptif, sehingga tidak memungkinkan estimasi besaran pengaruh. Temuan tersebut menguatkan arah kontribusi pengawasan, tetapi belum dapat dipakai untuk menyimpulkan seberapa besar kontribusi itu.

Kekuatan bukti yang mendasari strategi-strategi tersebut perlu dibedakan. Bukti kausal berasal dari meta-analisis (Kraft et al., 2018), sedangkan studi Indonesia seperti Dimara (2022) serta Rahayu dan Paais (2023) dirancang sebagai penelitian tindakan di satu sekolah yang umumnya tidak melibatkan kelompok pembanding dan memakai indikator keberhasilan yang ditetapkan peneliti. Studi semacam itu menunjukkan kelayakan dan arah perbaikan, tetapi belum dapat menunjukkan besaran pengaruh. Hasil Dimara (2022) bahwa sebagian guru tetap membutuhkan bimbingan lanjutan juga menegaskan bahwa pengawasan berkala saja tidak cukup. Pembinaan perlu dibedakan menurut kebutuhan guru, sejalan dengan kerangka perkembangan Glickman et al. (2018), dan didukung tindak lanjut yang jelas.

Perbedaan kebutuhan antarguru merupakan aspek lain yang layak dibahas. Kerangka perkembangan Glickman et al. (2018) menempatkan gaya pengawasan pada rentang dari direktif hingga nondirektif, sehingga satu bentuk pengawasan yang seragam bagi semua guru berisiko tidak tepat sasaran. Temuan Dimara (2022) sejalan dengan pandangan ini. Dari 22 guru, tujuh orang masih membutuhkan bimbingan lanjutan setelah pengawasan, dan faktor yang dicatat berbeda-beda, mulai dari motivasi diri dan kemampuan literasi hingga kesulitan keluar dari zona nyaman dan pemanfaatan teknologi. Faktor yang beragam itu menuntut pembinaan yang beragam pula, misalnya pendampingan yang lebih terarah bagi guru yang membutuhkan arahan dan ruang refleksi mandiri bagi guru yang sudah mapan. Sarfo dan Cudjoe (2016) menekankan bahwa pengawasan yang baik membantu dan mengarahkan guru, bukan sekadar mencari kesalahan, sehingga sikap pelaksana pengawasan dalam berdialog sama pentingnya dengan teknik pengawasan yang dipakai. Resistensi guru yang dilaporkan Ferina et al. (2024) dapat dibaca sebagai sinyal bahwa pengawasan belum dirasakan membantu, bukan semata-mata kegagalan guru. Karena Khun-Inkeeree et al. (2019) juga mengkaji sikap guru terhadap pengawasan, sikap tersebut layak dipantau sebagai salah satu indikator kualitas pengawasan. Melibatkan guru dalam menentukan fokus pengamatan dan menyepakati tindak lanjut merupakan langkah yang masuk akal, meskipun efektivitasnya perlu diuji lebih lanjut.

Temuan Mulyanto et al. (2023) bahwa pendampingan cenderung seragam bagi semua sekolah binaan menunjukkan adanya kesenjangan antara gagasan pendekatan perkembangan dan praktik. Mulyanto et al. mengusulkan model hipotetik yang memetakan kapasitas refleksi dan komitmen memimpin perubahan untuk menentukan strategi pendampingan, sejalan dengan gagasan Glickman et al. (2018) tentang penyesuaian gaya menurut tingkat perkembangan. Model tersebut ditujukan bagi pendampingan pengawas terhadap kepala sekolah. Logikanya dapat dipertimbangkan untuk pendampingan guru, dengan catatan belum diuji pada guru dan memerlukan kajian lanjut.

Tindak lanjut merupakan titik lemah yang paling sering muncul. Tanpa tindak lanjut, siklus pengawasan terputus pada tahap pelaporan, padahal pengembangan profesional yang efektif menuntut umpan balik, refleksi, dan durasi yang berkelanjutan (Darling-Hammond et al., 2017). Miftakhi dan Malagola (2025) menegaskan bahwa hasil pengawasan perlu ditindaklanjuti agar berdampak nyata pada profesionalisme guru dan mutu pembelajaran. Implikasinya, indikator keberhasilan pengawasan semestinya tidak hanya diukur dari frekuensi dan kelengkapan dokumen pengawasan, tetapi juga dari adanya rencana pembinaan yang dijalankan dan ditinjau ulang bersama guru.

Pengawasan berbasis data membuka peluang untuk mengatasi dominasi pendekatan administratif karena memberi dasar yang lebih objektif dalam menentukan prioritas pembinaan. Rapor Pendidikan, misalnya, dapat menjadi titik awal diskusi antara pengawas, kepala sekolah, dan guru tentang aspek pembelajaran yang perlu diperbaiki. Meski demikian, Dinita et al. (2026) mengingatkan bahwa manfaat tersebut bergantung pada literasi data dan dukungan kelembagaan. Tanpa kedua hal itu, data dapat berisiko dipakai sekadar sebagai alat penilaian baru. Oleh sebab itu, penguatan literasi data perlu diarahkan tidak hanya kepada guru (Mandinach & Gummer, 2016), tetapi juga kepada kepala sekolah dan pengawas sebagai pembina.

Dua studi pengawas menambah gambaran tentang pemanfaatan data. Mulyanto et al. (2023) melaporkan bahwa pemahaman kepala sekolah atas identifikasi, refleksi, dan perbaikan data Rapor Pendidikan masih kurang optimal, disertai kurangnya umpan balik dan evaluasi dari pengawas. Setiyani et al. (2025) menggambarkan evaluasi dari berbagai sumber, yaitu analisis perangkat pembelajaran, hasil asesmen peserta didik, portofolio guru, dan laporan refleksi, yang hasilnya dijadikan dasar tindak lanjut pembinaan. Keduanya menunjukkan bahwa data dapat menjadi dasar pembinaan bila ada pihak yang mampu membacanya dan menindaklanjutinya, sejalan dengan penekanan Dinita et al. (2026) pada literasi data dan dukungan kelembagaan.

Dari sisi kapasitas, kekurangan jumlah pengawas dan terbatasnya waktu kepala sekolah menunjukkan bahwa pengawasan tidak dapat bertumpu pada satu orang. Praktik tim pengawasan yang melibatkan guru bersertifikat penilaian kinerja (Miftakhi & Malagola, 2025) dan penguatan komunitas belajar guru (Trust et al., 2017) menunjukkan arah pengawasan yang lebih terdistribusi, dengan pengawas dan kepala sekolah berperan sebagai penggerak dan penjamin mutu. Pengawasan terdistribusi ini tetap memerlukan pelaksana pengawasan yang kompeten secara pedagogis (Burns & Badiali, 2016; Khun-Inkeeree et al., 2019) serta dukungan kebijakan berupa pelatihan, instrumen yang valid, dan jumlah pengawas yang memadai. Standar kompetensi pengawas dalam Permendiknas Nomor 12 Tahun 2007 sudah memuat supervisi akademik dan manajerial sebagai dimensi kompetensi, sehingga tantangannya terletak pada penguatan pelaksanaan, bukan pada ketiadaan rujukan.

Pengawasan juga berkaitan erat dengan kepemimpinan instruksional dan budaya belajar di sekolah. Murphy et al. (2016) mengulas kepemimpinan dan manajemen instruksional kepala sekolah yang berfokus pada perbaikan pengajaran, sedangkan Liu dan Hallinger (2018) menguji model yang memosisikan kepemimpinan instruksional memengaruhi pembelajaran profesional guru melalui efikasi diri guru. Santosa (2022) memperlihatkan bahwa pengawasan akademik kepala sekolah berjalan bersama perencanaan sekolah, penegakan disiplin kerja, dan kerja sama dengan pihak luar. Rangkaian ini menunjukkan bahwa pengawasan akan lebih bermakna bila ditopang iklim sekolah yang mendorong guru belajar, sebagaimana diisyaratkan Adams et al. (2018) yang mengaitkan pengawasan dengan pola pikir belajar, serta jejaring profesional yang memungkinkan guru berbagi praktik (Trust et al., 2017). Dengan kata lain, pengawasan yang efektif tidak hanya menilai guru satu per satu, tetapi juga membangun kondisi agar guru saling belajar. Kelompok kerja guru dan lokakarya yang disarankan Dimara (2022) merupakan contoh wadah yang sudah dikenal di Indonesia dan dapat dihubungkan dengan kegiatan pengawasan.

Ferina et al. (2024) menyatakan bahwa pengawasan yang terstruktur dapat mendukung implementasi Kurikulum Merdeka dan merekomendasikan pelatihan pengawas, pemanfaatan teknologi, serta pendekatan partisipatif. Rekomendasi ini selaras dengan kebutuhan peningkatan literasi dan pemanfaatan teknologi yang diidentifikasi Dimara (2022) pada guru. Dengan demikian, pengawasan perlu memandang penguatan literasi data dan literasi digital sebagai bagian dari profesionalisme guru, bukan sebagai urusan terpisah dari pengawasan pembelajaran.

Perlu dicermati pula bahwa sumber yang disintesis berasal dari konteks yang berbeda. Studi Liu dan Hallinger (2018) dilakukan di Tiongkok, studi Adams et al. (2018) di Alberta, dan studi Khun-Inkeeree et al. (2019) di Kedah, sedangkan Kraft et al. (2018) merangkum studi kausal tentang *coaching* guru dari berbagai konteks. Kerangka kebijakan, beban kerja pelaksana pengawasan, dan relasi antara pelaksana pengawasan dan guru dapat berbeda dari kondisi di Indonesia, sehingga temuan tersebut lebih tepat dipakai sebagai petunjuk tentang mekanisme daripada sebagai ukuran yang dapat dipindahkan begitu saja. Sebaliknya, studi Indonesia memberi gambaran kendala yang khas, seperti keterbatasan jumlah pengawas, belum tersedianya instrumen pengawasan yang valid, dan pemanfaatan Rapor Pendidikan yang masih terbatas. Keduanya saling melengkapi: sumber internasional membantu menjelaskan mengapa pendampingan dapat bekerja, sedangkan sumber Indonesia membantu menjelaskan mengapa pendampingan sulit dilaksanakan.

Dibandingkan dengan kajian literatur sistematis Sainah (2026), kajian ini memiliki titik temu sekaligus perbedaan. Titik temunya, pengawasan yang efektif dicirikan oleh proses yang sistematis dan berkelanjutan serta berfungsi sebagai pengembangan profesional melalui pembinaan, pendampingan, dan refleksi. Sainah juga mencatat bahwa efektivitas pengawasan bergantung pada kualitas pelaksanaannya dan dapat berkurang bila dijalankan secara kaku dan evaluatif, yang sejalan dengan temuan kajian ini tentang dominasi pendekatan administratif. Perbedaannya, Sainah membatasi kajiannya pada pengawasan kepala sekolah dan artikel empiris tahun 2021–2026, sedangkan kajian ini juga memasukkan pembinaan eksternal oleh pengawas sekolah, rujukan konseptual dan internasional, serta kerangka konseptual yang menghubungkan diagnosis berbasis data, pendampingan, komunitas belajar, dan tindak lanjut.

Kendala yang dilaporkan dapat dikaitkan dengan arah penguatan yang ditawarkan literatur, sebagaimana dirangkum dalam Tabel 3. Kolom arah penguatan merupakan pembacaan penulis atas sumber dan belum diuji secara empiris sebagai paket kebijakan.

Tabel 3. Kendala Pengawasan dan Arah Penguatannya

No	Kendala yang dilaporkan	Sumber	Arah penguatan
1	Keterbatasan waktu dan jumlah pengawas	Miftakhi & Malagola (2025); Ferina et al. (2024)	Tim pengawasan yang melibatkan guru bersertifikat penilaian kinerja; jumlah pengawas yang memadai; pembagian peran kepala sekolah dan pengawas
2	Tindak lanjut yang belum konsisten	Miftakhi & Malagola (2025); Darling-Hammond et al. (2017)	Rencana pembinaan bersama guru yang ditinjau ulang secara berkala; umpan balik, refleksi, dan durasi yang berkelanjutan
3	Resistensi dan pandangan kurang baik guru terhadap pengawasan	Ferina et al. (2024); Miftakhi & Malagola (2025); Sarfo & Cudjoe (2016); Glickman et al. (2018)	Pendekatan dialogis yang membantu; gaya pengawasan disesuaikan dengan tingkat perkembangan guru
4	Dominasi pendekatan administratif dan evaluatif	Dinita et al. (2026)	Pengawasan yang sistematis, kolaboratif, dan reflektif dengan fokus pada praktik mengajar yang dapat diamati
5	Rendahnya literasi data dan dukungan kelembagaan	Dinita et al. (2026); Mandinach & Gummer (2016); Schildkamp (2019)	Penguatan literasi data bagi guru, kepala sekolah, dan pengawas; Rapor Pendidikan sebagai bahan diskusi pembinaan
6	Instrumen yang belum valid dan kapasitas pelaksana pengawasan yang terbatas	Miftakhi & Malagola (2025); Burns & Badiali (2016); Khun-Inkeeree et al. (2019)	Penyediaan instrumen valid oleh pengawas; pelatihan keterampilan pedagogis pelaksana pengawasan

Berdasarkan sintesis tersebut, kajian ini mengusulkan empat tahap, yaitu: Tahap diagnosis kebutuhan memadukan data dan pengamatan langsung. Dinita et al. (2026) mengusulkan pengawasan berbasis Rapor Pendidikan, sedangkan Miftakhi dan Malagola (2025) menggambarkan perencanaan pengawasan melalui analisis SWOT, kunjungan kelas, dan rapat staf, sehingga data sekolah dan pengamatan kelas dapat saling melengkapi. Tahap pendampingan mengacu pada pendekatan klinis (Sarfo & Cudjoe, 2016; Burns & Badiali, 2016) dan *coaching* (Kraft et al., 2018) dengan gaya yang disesuaikan menurut tingkat perkembangan guru (Glickman et al., 2018). Tahap komunitas belajar memanfaatkan kolaborasi antarguru dan jejaring profesional (Darling-Hammond et al., 2017; Trust et al., 2017), sehingga pembinaan tidak sepenuhnya bergantung pada kunjungan pengawas yang jumlahnya terbatas. Tahap evaluasi dan tindak lanjut menutup siklus melalui rencana pembinaan dan refleksi bersama guru, dan hasilnya menjadi bahan diagnosis pada siklus berikutnya. Karena keempat tahap saling bergantung, kelemahan pada satu tahap, terutama tindak lanjut, dapat melemahkan keseluruhan siklus.

Secara teoretis, kajian ini mendukung pandangan bahwa pengawasan dapat dipahami sebagai bagian dari pembelajaran profesional guru, bukan hanya fungsi kendali, sehingga dapat dianalisis dengan kriteria pengembangan profesional yang efektif (Darling-Hammond et al., 2017; Opfer & Pedder, 2011). Secara praktis, indikator keberhasilan pengawasan perlu bergeser dari kelengkapan dokumen ke kualitas pembinaan, misalnya ada tidaknya rencana pembinaan yang dijalankan, perubahan praktik mengajar yang teramati, dan keterlibatan guru dalam komunitas belajar. Bagi pengawas sekolah, hal ini berarti mengalokasikan waktu lebih besar untuk pendampingan dan diskusi hasil data daripada pemeriksaan administrasi. Bagi kepala sekolah, hal ini berarti membangun tim pengawasan dan memastikan hasil pengawasan kembali kepada guru dalam bentuk umpan balik. Bagi pembuat kebijakan, hal ini berarti memastikan jumlah pengawas, pelatihan, dan instrumen yang memadai, mengingat kendala yang berulang dalam literatur bersumber dari keterbatasan kapasitas dan bukan dari ketiadaan aturan.

Pertanyaan yang tersisa adalah bagaimana menilai keberhasilan pengawasan. Studi tindakan sekolah yang dikaji memakai indikator berupa persentase guru pada kategori nilai tertentu (Dimara, 2022; Rahayu & Paais, 2023). Indikator semacam itu berguna untuk pemantauan internal, tetapi belum menunjukkan apakah perubahan terjadi pada praktik mengajar sehari-hari maupun pada hasil belajar peserta didik. Meta-analisis Kraft et al. (2018) memisahkan ukuran praktik mengajar dari capaian belajar,

sehingga pemisahan dua tingkat hasil tersebut dapat diadaptasi dalam menilai pengawasan: tingkat pertama pada perubahan praktik guru yang teramati, dan tingkat kedua pada capaian belajar peserta didik. Data seperti Rapor Pendidikan dapat menjadi salah satu sumber ukuran, dengan kehati-hatian agar tidak berubah menjadi alat penilaian baru (Dinita et al., 2026). Usulan ini bersifat konseptual dan perlu diuji dalam penelitian lanjutan.

Beberapa keterbatasan perlu dicatat. Sebagian besar studi berkonteks Indonesia yang dikaji berupa studi kasus kualitatif dengan cakupan sekolah terbatas, sehingga generalisasinya terbatas. Bukti kausal yang kuat, seperti pada *coaching*, berasal dari konteks di luar Indonesia sehingga belum tentu berlaku secara langsung. Selain itu, kajian ini tidak mencakup seluruh literatur yang ada. Penelitian lanjutan, misalnya kuasi-eksperimen atau penelitian tindakan berskala lebih besar yang membandingkan berbagai pendekatan pengawasan, diperlukan untuk menguji kerangka yang diusulkan. Agenda penelitian lanjutan dapat dirumuskan dari keterbatasan tersebut. Pertama, kuasi-eksperimen yang membandingkan pengawasan administratif dengan pengawasan yang memadukan *coaching* dan tindak lanjut, dengan ukuran hasil berupa praktik mengajar dan capaian belajar. Kedua, studi tentang kerja tim pengawasan sejawat dan komunitas belajar sebagai cara mengatasi keterbatasan jumlah pengawas. Ketiga, studi tentang pemanfaatan Rapor Pendidikan dalam pembinaan guru, termasuk literasi data kepala sekolah dan pengawas. Keempat, penelitian tentang persepsi guru terhadap pengawasan untuk memahami sumber resistensi dan cara menguranginya.

5. KESIMPULAN

Kajian literatur ini menyimpulkan bahwa strategi pengawasan yang dilaporkan berkontribusi pada profesionalisme guru dan kualitas pembelajaran mencakup pengawasan akademik berjenjang oleh kepala sekolah, pembinaan oleh pengawas sekolah, pendekatan klinis dan kolaboratif yang disesuaikan dengan tingkat perkembangan guru, coaching dan mentoring, pengawasan berbasis data, serta penguatan komunitas belajar dan kepemimpinan pembelajaran. Kontribusinya tampak terutama pada perencanaan pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, dan pengelolaan kelas, dengan syarat pengawasan dijalankan sebagai pembinaan yang dialogis, berkelanjutan, dan memiliki tindak lanjut yang jelas. Kendala yang berulang adalah keterbatasan waktu dan jumlah pengawas, tindak lanjut yang belum konsisten, resistensi guru, rendahnya literasi data, dan dukungan kebijakan yang terbatas.

Berdasarkan simpulan tersebut, kepala sekolah disarankan memperkuat tindak lanjut pengawasan dengan menyusun rencana pembinaan bersama guru dan membentuk tim pengawasan sejawat. Pengawas sekolah disarankan menyediakan instrumen pengawasan yang valid, mengutamakan pendampingan dibandingkan pemeriksaan administrasi, dan memanfaatkan Rapor Pendidikan sebagai bahan diskusi pembinaan. Dinas pendidikan dan pembuat kebijakan disarankan memperkuat pelatihan pengawasan dan literasi data bagi kepala sekolah dan pengawas serta menjamin ketersediaan pengawas yang memadai. Peneliti selanjutnya disarankan menguji secara empiris kerangka pengawasan yang diusulkan dalam kajian ini pada berbagai jenjang dan wilayah.

6. UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih yang sebesar-besarnya kepada Bapak Dr. Irsyad., M.Pd. dan Ibu Dr. Novriyanti Achyar., M.Pd., selaku dosen pengampu mata kuliah Pengawasan dan Penjaminan Mutu Pendidikan, atas bimbingan, arahan, dan ilmu yang telah diberikan selama proses perkuliahan dan penyusunan artikel ini. Tanpa dukungan dan motivasi dari beliau, artikel ini tidak akan terselesaikan dengan baik. Penulis juga mengucapkan terima kasih kepada rekan-rekan sejawat yang telah memberikan masukan, diskusi, dan semangat selama proses penulisan, serta kepada para peneliti terdahulu yang karyanya menjadi rujukan utama dalam kajian literatur ini. Semoga artikel ini dapat memberikan manfaat bagi pengembangan ilmu pengetahuan, khususnya dalam bidang pengawasan pendidikan, profesionalisme guru, dan peningkatan kualitas pembelajaran.

7. DAFTAR PUSTAKA

Adams, P., Mombourquette, C., Brandon, J., Hunter, D., Friesen, S., Koh, K., … Stelmach, B. (2018). A Study of Teacher Growth, Supervision, and Evaluation in Alberta: Policy and Perception in a Collective Case Study. Journal of Educational Supervision, 1(2), 1–16. https://doi.org/10.31045/jes.1.2.1

Arjunaini, A., Dahliawati, D., Ridho, M., Marsidin, S., & Rifma, R. (2023). Supervisi Akademik sebagai Ukuran Peningkatan Kinerja Guru. Jurnal Niara, 16(2), 232–242.

Asni, A., Idi, A., & Oviyanti, F. (2022). Analisis Profesionalisme Guru PAI Pasca Pelaksanaan Pengawasan di Sekolah Dasar Negeri Gugus Kecamatan Talang Kelapa Banyuasin. Studia Manageria, 4(1), 67–78. https://doi.org/10.19109/studiamanageria.v4i1.8032

Ayubi, U. Y., Syahmuntaqy, M. T., & Prayoga, A. (2020). Implementasi Supervisi Akademik Kepala Sekolah dalam Meningkatkan Kinerja Pendidik. Manazhim: Jurnal Manajemen dan Ilmu Pendidikan, 2(2), 118–130.

Burns, R. W., & Badiali, B. (2016). Unearthing the Complexities of Clinical Pedagogy in Supervision: Identifying the Pedagogical Skills of Supervisors. Action in Teacher Education, 38(2), 156–174. https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1155097

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Dimara, B. (2022). Upaya Peningkatan Kompetensi Profesional Guru melalui implementasi Supervisi Akademik Kepala Sekolah. MANAJERIAL: Jurnal Inovasi Manajemen dan Supervisi Pendidikan, 2(4).

Dinita, D. R., Raharjo, T. J., & Sumartiningsih, S. (2026). Supervisi Akademik Pengawas Sekolah Berbasis Rapor Pendidikan dalam Penguatan Kualitas Proses Pembelajaran: Tinjauan Literatur dan Kesenjangan Penelitian. Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 11(2), 272–284. https://doi.org/10.23969/jp.v11i02.44420

Ferina, R., Fitriyani, N., Yusuf, N. K., & Subandi, S. (2024). Urgensi Supervisi Pendidikan dalam Meningkatkan Kualitas Pembelajaran di Sekolah. Jurnal Pendidikan Tambusai, 8(3), 49816–49823.

Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2018). SuperVision and Instructional Leadership: A Developmental Approach (10th ed.). New York, NY: Pearson.

Indriani, R., Sudrajat, A., & Karyana, K. (2022). Implementasi Supervisi Akademik Kepala Sekolah dalam Meningkatkan Kinerja Guru SD. Jurnal Simki Pedagogia, 5(2), 192–199. https://doi.org/10.29407/jsp.v5i2.148

Khun-Inkeeree, H., Dali, P. D., Daud, Y., Fauzee, M. S. O., & Khalid, R. (2019). Effects of Teaching and Learning Supervision on Teachers' Attitudes to Supervision at Secondary School in Kubang Pasu District, Kedah. International Journal of Instruction, 12(1), 1335–1350. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12185a

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. Review of Educational Research, 88(4), 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Kristiawan, M., Yuniarsih, Y., Fitria, H., & Refika, N. (2019). Supervisi Pendidikan. Bandung: Alfabeta.

Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal Instructional Leadership, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Professional Learning in China: Testing a Mediated-Effects Model. Educational Administration Quarterly, 54(4), 501–528. https://doi.org/10.1177/0013161X18769048

Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). Every Teacher Should Succeed with Data Literacy. Phi Delta Kappan, 97(8), 43–46. https://doi.org/10.1177/0031721716647018

Menteri Pendidikan Nasional. (2007). Peraturan Menteri Pendidikan Nasional Nomor 12 Tahun 2007 tentang Standar Pengawas Sekolah/Madrasah. Jakarta: Kementerian Pendidikan Nasional.

Miftakhi, D. R., & Malagola, Y. (2025). Mewujudkan Profesionalisme Guru dalam Mengajar melalui Program Supervisi Akademik Kepala Sekolah. Alignment: Journal of Administration and Educational Management, 8(6), 1469–1477. https://doi.org/10.31539/6tnjv239

Mulyanto, A., Saadah, E., Suparman, S., & Firmansyah, F. (2023). Transformasi Peran Pengawas Sekolah dalam Menentukan Strategi dan Metode Pendampingan pada Kurikulum Merdeka. Journal of Education Research, 4(4), 1871–1879.

Mulyasa, E. (2018). Menjadi Kepala Sekolah Profesional. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Murphy, J., Neumerski, C. M., Goldring, E., Grissom, J., & Porter, A. (2016). Bottling Fog? The Quest for Instructional Management. Cambridge Journal of Education, 46(4), 455–471. https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1064096

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. Review of Educational Research, 81(3), 376–407. https://doi.org/10.3102/0034654311413609

Rahayu, R. S., & Paais, R. L. (2023). Meningkatkan Kompetensi Profesional Guru SMA Keguruan Kabupaten Sorong melalui Program Supervisi Akademik Kepala Sekolah. MANAJERIAL: Jurnal Inovasi Manajemen dan Supervisi Pendidikan, 3(1).

Rangkuti, N. A., Aktar, S., & Prasetia, I. (2021). Supervisi Akademik Pengawas Sekolah dalam Meningkatkan Profesionalisme Guru Sekolah Dasar Swasta Islam Terpadu Al-Fauzi Medan. Jurnal EduTech, 7(1), 53–68.

Sainah, S. (2026). Principal Supervision as a Strategic Approach to Enhancing Teacher Professionalism: A Systematic Literature Review. Ar-Rosikhun: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 5(2), 205–219. https://doi.org/10.18860/rosikhun.v5i2.40860

Santosa, A. B. (2022). Principal's Leadership Strategy in the Development of Teacher Professionalism. Jurnal Administrasi dan Manajemen Pendidikan, 5(1), 1–7. https://doi.org/10.17977/um027v5i12022p1

Sarfo, F. K., & Cudjoe, B. (2016). Supervisors' Knowledge and Use of Clinical Supervision to Promote Teacher Performance in Basic Schools. International Journal of Education and Research, 4(1), 87–100.

Schildkamp, K. (2019). Data-Based Decision-Making for School Improvement: Research Insights and Gaps. Educational Research, 61(3), 257–273. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716

Setiyani, T. A., Kamilah, N. A., Raisyah, S., Sulistiyana, S., & Metroyadi, M. (2025). Peran Pengawas Sekolah dalam Pengembangan dan Evaluasi Supervisi Pengajaran untuk Peningkatan Mutu Pembelajaran. JAMP: Jurnal Administrasi dan Manajemen Pendidikan, 8(3), 659–664.

Sukamto, S., Rasiman, R., & Muhtarom, M. (2023). Pengaruh Supervisi Akademik Pengawas Sekolah, Kepemimpinan Kepala Sekolah, dan Motivasi Berprestasi terhadap Kinerja Guru Sekolah Dasar. Jurnal Pendidikan Tambusai, 7(3), 22749–22755.

Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2017). Together We are Better: Professional Learning Networks for Teachers. Computers & Education, 102, 15–34. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen. (2005). Jakarta: Sekretariat Negara.