

BAB II

MANAJEMEN PENDAMPINGAN PENGAWAS DAN PENINGKATAN LAYANAN SEKOLAH BERKELANJUTAN

A. Landasan Filsafat

1. Landasan Humanisme dalam Manajemen Pendampingan dan Peningkatan Layanan Sekolah Berkelanjutan

Filsafat yang sesuai dengan manajemen pendampingan pengawas dan peningkatan layanan sekolah berkelanjutan adalah filsafat humanisme. Filsafat ini menempatkan manusia sebagai pusat dari proses pendidikan dengan keyakinan bahwa setiap individu memiliki potensi bawaan untuk tumbuh, belajar, dan mencapai aktualisasi diri. Menurut Abraham Maslow, motivasi manusia terbentuk melalui hierarki kebutuhan, mulai dari kebutuhan dasar hingga aktualisasi diri. Dalam konteks manajemen pendidikan, pemenuhan kebutuhan dasar warga sekolah merupakan prasyarat untuk mendorong mutu layanan yang berkelanjutan. Sementara itu, Carl Rogers dalam Scholz (2024), menekankan pentingnya iklim belajar yang empatik dan menghargai kebebasan individu. Prinsip ini relevan dalam praktik pendampingan pengawas, yang memposisikan pengawas sebagai fasilitator untuk mendampingi kepala sekolah secara tulus, otentik, dan penuh penghargaan terhadap potensi unik setiap satuan pendidikan.

Filsafat humanisme dan teori pembelajaran orang dewasa (andragogi) memiliki titik temu yang kuat dalam pandangan tentang manusia sebagai pembelajar. Humanisme sebagaimana dikemukakan oleh Maslow dan Rogers dalam Scholz (2024), menekankan pentingnya pengembangan potensi manusia, penciptaan iklim belajar yang empatik, serta pencapaian aktualisasi diri. Sementara itu, teori pembelajaran orang dewasa memandang individu dewasa sebagai pembelajar yang otonom, kaya pengalaman, dan memiliki kebutuhan belajar yang kontekstual. Kedua perspektif ini sama-sama berpijak pada keyakinan bahwa setiap individu memiliki kapasitas untuk berkembang optimal jika difasilitasi dalam iklim yang manusiawi.

Dalam perkembangannya, pandangan humanisme yang lebih banyak menekankan dimensi individu diperluas oleh Baumgartner dan Carr-Chellman (2024) melalui teori pembelajaran dewasa kontemporer. Mereka menegaskan bahwa pembelajaran orang dewasa bersifat multifaset, mencakup dimensi kognitif seperti kemampuan berpikir kritis dan reflektif; dimensi emosi berupa motivasi, empati, dan perasaan; dimensi sosial dan budaya yang menekankan interaksi, norma, serta keberagaman latar belakang; serta dimensi relasi kekuasaan yang terkait dengan struktur hierarki, ketidaksetaraan, dan dinamika organisasi.

Konteks ini sangat sesuai dengan manajemen pendampingan pengawas. Humanisme klasik mengajarkan pentingnya sikap empatik pengawas serta penghargaan terhadap kebebasan kepala sekolah dan guru. Namun, humanisme kontemporer menambahkan dimensi baru, yakni kepekaan terhadap konteks sosial-budaya sekolah, keragaman pengalaman warga sekolah, serta dinamika relasi kekuasaan antara pengawas, kepala sekolah, dan dinas pendidikan. Lebih jauh, kesesuaian ini juga tampak dalam upaya peningkatan layanan sekolah berkelanjutan. Humanisme menegaskan bahwa warga sekolah harus diposisikan sebagai subjek, bukan sekadar objek kebijakan.

Teori pembelajaran dewasa menambahkan bahwa guru, kepala sekolah, bahkan pengawas sendiri akan dapat belajar dan berkembang secara berkelanjutan apabila lingkungan mendukung seluruh dimensi kognitif, emosional, sosial, dan struktural mereka. Dengan demikian, integrasi humanisme dan teori pembelajaran dewasa menghasilkan pendekatan yang lebih komprehensif dalam manajemen pendidikan: memberdayakan guru dan kepala sekolah, menghargai pengalaman serta budaya sekolah, mengatasi hambatan struktural, serta mengarahkan sekolah pada mutu layanan yang berkelanjutan. Sejalan dengan itu, penelitian terbaru menegaskan kembali relevansi konsep *self-actualization* Maslow yang sering disalahpahami. Compton (2024) menyoroti bahwa aktualisasi diri bukan sekadar pencapaian puncak, melainkan proses dinamis untuk mewujudkan potensi individu dalam

interaksi dengan lingkungannya. Perspektif ini selaras dengan kepemimpinan humanistik yang tidak menekankan pada hasil instan, melainkan pada proses berkelanjutan membangun kapasitas guru, kepala sekolah, dan lembaga pendidikan. Demikian pula, Scholz (2024) melalui kerangka HPAL menekankan bahwa filosofi humanistik dapat menjadi fondasi utama dalam program pengembangan kepemimpinan, karena mengintegrasikan motivasi intrinsik, pengalaman belajar, dan evaluasi hasil sebagai siklus reflektif yang berkelanjutan.

Scholz (2024) menegaskan bahwa filsafat humanisme tetap menjadi fondasi utama dalam memahami pembelajaran orang dewasa, sekalipun teori pendidikan telah berkembang ke arah konstruktivisme, kritis, maupun postmodernisme. Humanisme, menurut Scholz, memiliki daya tahan karena mengakui manusia sebagai makhluk yang memiliki motivasi intrinsik, kapasitas refleksi, serta kebutuhan untuk menemukan makna dalam belajar.

Dalam kerangka kepemimpinan pendidikan, Scholz (2024) menekankan bahwa humanisme menghadirkan paradigma baru yang menempatkan pemimpin khususnya kepala sekolah dan pengawas bukan sebagai figur otoritatif, melainkan sebagai fasilitator pembelajaran. Humanisme mengandaikan bahwa setiap aktor dalam ekosistem pendidikan (guru, siswa, staf, bahkan masyarakat) adalah subjek pembelajar yang memiliki kapasitas berkembang.

Tugas kepemimpinan bukan lagi mendikte arah tunggal, melainkan menciptakan iklim yang kondusif bagi partisipasi, refleksi kritis, dan pertumbuhan bersama. Jauh, Scholz (2024) menunjukkan bahwa dalam konteks pengembangan kepemimpinan, humanisme menyediakan kerangka filosofis yang menyeimbangkan kebutuhan individual (aktualisasi diri, otonomi belajar, motivasi intrinsik) dengan tanggung jawab kolektif (kolaborasi, keberlanjutan, dan transformasi organisasi). Dengan kata lain, humanisme memungkinkan kepemimpinan pendidikan dipahami sebagai proses *empowering*, bukan sekadar *controlling*. Perspektif ini selaras dengan kebutuhan pendidikan modern yang menuntut sekolah menjadi komunitas belajar reflektif, bukan sekadar institusi birokratis. Dengan demikian, filsafat humanisme memberi arah yang jelas bagi

kepemimpinan pendidikan: memandang sekolah sebagai komunitas belajar, bukan sekadar institusi administratif; menempatkan pengawas sebagai fasilitator yang menumbuhkan kapasitas, bukan hanya pengendali kebijakan; dan memaknai pendampingan sebagai ruang dialog reflektif yang memungkinkan perubahan berkelanjutan. Humanisme, dengan aktualisasi diri sebagai intinya, menjadi pijakan filosofis bagi manajemen pendampingan sekolah yang berorientasi pada peningkatan layanan pendidikan secara berkelanjutan.

Relevansi humanisme juga tercermin dalam pentingnya pengembangan kesadaran diri (*self-awareness*) sebagai fondasi pertumbuhan pribadi dan profesional. Carden et al. (2022), melalui tinjauan literatur sistematis, menegaskan bahwa *self-awareness* merupakan komponen kritis dalam kepemimpinan dan keberhasilan karier. Meskipun fokus utama penelitian tersebut adalah pada kesadaran diri, temuan ini sejalan dengan prinsip humanisme yang menekankan pada pemahaman diri dan pengembangan potensi internal sebagai jalan menuju aktualisasi diri. Keseluruhan, filsafat humanisme memberikan dasar yang kokoh bagi manajemen pendampingan pengawas dan peningkatan layanan sekolah berkelanjutan. Prinsip-prinsipnya menekankan pada pemberdayaan, penciptaan iklim belajar yang aman secara psikologis, serta pengembangan kapasitas internal seperti *self-awareness* dan aktualisasi diri.

2. Landasan Metakonsept *Humanistic Philosophy of Adult Learning* (HPAL) dalam Pendampingan dan Peningkatan Layanan Sekolah Berkelanjutan

Humanistic Philosophy of Adult Learning (HPAL) yang dikembangkan Scholz (2024) menegaskan bahwa pembelajaran orang dewasa merupakan suatu proses yang utuh, dinamis, dan berlapis, yang tidak dapat dipahami hanya dari satu aspek semata. HPAL memandang bahwa motivasi, atribut personal, kondisi lingkungan, pengalaman belajar, serta praktik reflektif saling terhubung dan membentuk ekosistem pembelajaran yang berpusat pada manusia. Untuk itu, kerangka HPAL disusun dalam empat *meta-concept* utama yang menjelaskan dimensi inti pembelajaran orang dewasa, diperkuat oleh satu prinsip penuntun (*guiding principle*) yang menjaga arah reflektif, serta dimensi evaluasi hasil

(*outcome evaluation*) yang memastikan setiap proses pembelajaran membawa dampak nyata.

a. Meta-Konsep Utama HPAL

Meta-konsep pertama adalah *motivational drivers*, yang berfokus pada dorongan awal dan pemelihara keterlibatan individu dalam proses pembelajaran. Motivasi ini dapat bersumber dari faktor intrinsik seperti aktualisasi diri, rasa ingin tahu, dan transendensi diri, maupun faktor ekstrinsik seperti pengakuan, penghargaan, dan peluang karier. Selain itu, motivasi dipengaruhi oleh keseimbangan antara kekuatan yang mendorong (*learning-fostering forces*) dan yang menghambat (*learning-discouraging forces*). Konsep *balance threshold* menegaskan pentingnya menjaga empat dorongan dasar manusia memperoleh, mempertahankan, memahami, dan menjalin hubungan agar proses belajar berlangsung optimal. Lebih jauh lagi, orientasi individu antara *self-enhancement* (citra diri) dan *self-improvement* (perbaikan diri berkelanjutan) menentukan kualitas partisipasi dalam pembelajaran.

1) *Motivational Drivers*

Dalam kerangka *Humanistic Philosophy of Adult Learning* (HPAL), meta-konsep pertama yaitu *motivational drivers* memegang peran kunci dalam memulai dan mempertahankan keterlibatan individu dalam proses pembelajaran. Dalam konteks pendampingan dan peningkatan layanan sekolah berkelanjutan, dimensi ini menjadi fondasi yang menentukan keberhasilan intervensi. Motivasi intrinsik, seperti dorongan untuk mengaktualisasikan diri, rasa ingin tahu, dan pencarian makna yang lebih tinggi, mendorong kepala sekolah dan guru untuk berinovasi bukan karena tekanan eksternal, tetapi karena kesadaran akan manfaatnya bagi perkembangan diri dan sekolah.

Motivational drivers memainkan peran penting dalam pendampingan pengawas. Dengan memahami motivasi intrinsik dan ekstrinsik kepala sekolah serta guru, pengawas dapat menyesuaikan pendekatan pendampingan, misalnya melalui pemberian tantangan yang bermakna,

Tabel 2.1
Motivational Drivers dalam konteks HPAL

ASPEK DALAM MOTIVATIONAL DRIVERS	MAKNA DALAM KONTEKS HPAL
<i>Motivasi Intrinsik (aktualisasi diri, rasa ingin tahu, transendensi)</i>	Dorongan yang muncul dari dalam diri individu untuk tumbuh, belajar, dan mengembangkan potensi secara bermakna.
<i>Motivasi Ekstrinsik (pengakuan, peluang karier)</i>	Dorongan yang bersumber dari faktor luar, seperti penghargaan, pengakuan, insentif, atau peluang peningkatan karier.
<i>Learning-fostering forces</i>	Kekuatan atau faktor yang mendorong terjadinya proses belajar secara aktif, kolaboratif, dan berkelanjutan.
<i>Learning-discouraging forces</i>	Hambatan atau faktor yang melemahkan motivasi belajar, misalnya tekanan berlebihan, kurangnya dukungan, atau lingkungan yang tidak kondusif.
<i>Balance threshold</i>	Batas keseimbangan antara pendorong dan penghambat belajar, yang menentukan sejauh mana motivasi dapat dipertahankan.
<i>Self-enhancement vs Self-improvement</i>	Orientasi motivasi individu, apakah lebih pada peningkatan citra diri (<i>self-enhancement</i>) atau pada pengembangan kapasitas diri (<i>self-improvement</i>).

Sumber: Scholz, G. (2024)

2) *Pro-learning Attributes*

Meta-konsep kedua dalam kerangka *Humanistic Philosophy of Adult Learning* (HPAL) adalah *Pro-Learning Attributes*, yang mencakup sikap, pola pikir, pengetahuan, dan kompetensi yang mendukung keterlibatan aktif individu dalam proses pembelajaran. Individu yang memiliki atribut pro-pembelajaran cenderung terbuka terhadap pengalaman baru, mengembangkan *growth mindset*, dan berada dalam *learning mode* yang memandang setiap pengalaman sebagai peluang untuk belajar. Selain itu, mereka memiliki kompetensi *self-directed learning*, mampu mengenali perbedaan antara diri aktual dan diri ideal, serta membangun harga diri positif dan identitas kepemimpinan yang kuat. Atribut ini menjadi landasan bagi pengawas dalam merancang strategi pendampingan, karena individu dengan *pro-learning*

attributes lebih mudah termotivasi untuk terlibat aktif, berinovasi, dan mengimplementasikan praktik terbaik dalam peningkatan layanan sekolah secara berkelanjutan.

Tabel 2.2
Pro-Learning Attributes dalam Konteks HPAL

PRO-LEARNING ATTRIBUTES HPAL	MAKNA DALAM KONTEKS HPAL
<i>Openness to Experience</i>	Kesediaan menerima pengalaman baru sebagai peluang belajar.
<i>Tolerance of Ambiguity</i>	Kemampuan menghadapi ketidakpastian tanpa kehilangan motivasi untuk terus belajar.
<i>Future Orientation</i>	Pandangan jauh ke depan yang menjadikan pembelajaran sebagai investasi pengembangan diri.
<i>Reflectivity</i>	Kebiasaan merefleksikan pengalaman untuk meningkatkan pemahaman dan praktik belajar.

Sumber: Scholz, G. (2024)

Dengan memanfaatkan *pro-learning attributes* secara optimal, pengawas dapat mendorong perubahan positif yang berkesinambungan di sekolah, sehingga layanan pendidikan menjadi lebih adaptif, inovatif, dan berkualitas.

3) *Pro-Learning Conditions*

Meta-konsep ketiga dalam kerangka *Humanistic Philosophy of Adult Learning* (HPAL) adalah *Pro-Learning Conditions*, yang mencakup lingkungan, dukungan, dan sumber daya yang memungkinkan individu belajar secara optimal dan berkelanjutan. Lingkungan yang kondusif ini mendorong kepala sekolah dan guru untuk terlibat aktif dalam pembelajaran, meningkatkan kompetensi, dan mengembangkan praktik terbaik secara berkelanjutan. *Pro-learning conditions* juga mencakup struktur organisasi, kebijakan, dan budaya kerja yang mendukung refleksi, kolaborasi, dan inovasi. Kondisi ini menjadi landasan bagi pengawas dalam merancang strategi pendampingan, karena individu yang berada dalam lingkungan belajar yang mendukung lebih mudah termotivasi untuk berpartisipasi aktif, menerapkan perubahan positif, dan meningkatkan layanan sekolah secara berkelanjutan.

Tabel 2.3
Pro-Learning Conditions dalam Konteks HPAL

ASPEK <i>PRO-LEARNING CONDITIONS</i> HPAL	MAKNA DALAM KONTEKS HPAL
<i>Supportive Environment</i>	Dukungan lingkungan sosial dan institusi yang menciptakan rasa aman serta dorongan untuk belajar.
<i>Opportunities for Learning</i>	Tersedianya kesempatan dan akses terhadap sumber daya pembelajaran yang relevan.
<i>Constructive Feedback</i>	Penyediaan umpan balik yang membangun untuk mendukung refleksi dan peningkatan berkelanjutan.
<i>Collaborative Structures</i>	Keberadaan komunitas belajar, jejaring profesional, atau struktur kolaboratif yang memperluas ruang belajar.
<i>Alignment with Personal and Professional Goals</i>	Keterhubungan antara proses belajar dengan kebutuhan dan aspirasi individu

Sumber: Scholz, G. (2024)

Meta-concept ketiga *Pro-learning Conditions* dalam HPAL berfokus pada penciptaan lingkungan kondusif yang memungkinkan proses belajar orang dewasa berlangsung secara optimal. Lingkungan ini mencakup keamanan psikologis (*psychological safety*), yaitu rasa aman bagi peserta untuk bereksperimen, mengemukakan ide, atau melakukan kesalahan tanpa takut terhadap konsekuensi negatif.

Selain itu, pendekatan pembelajaran mandiri (*self-directed learning approach*) memberi keleluasaan bagi peserta untuk menetapkan tujuan, memilih strategi, dan menentukan sumber belajar sesuai kebutuhan dan konteksnya. Komponen penting lainnya adalah fasilitasi yang berpusat pada peserta (*learner-centered facilitation*), fasilitator atau pendamping mendorong pengambilan

4) *Experiential Learning*

Meta-konsep keempat dalam kerangka *Humanistic Philosophy of Adult Learning* (HPAL) adalah *Experiential Learning*, yang mencakup pengalaman langsung, refleksi, dan penerapan praktik yang memungkinkan individu belajar

secara aktif dan kontekstual. *Experiential learning* menekankan keterlibatan individu dalam situasi nyata, pengambilan keputusan, serta pemecahan masalah yang relevan dengan tugas dan tanggung jawab profesional. ini juga melibatkan refleksi kritis dan diskusi kolaboratif, sehingga pembelajaran menjadi lebih mendalam dan bermakna. *Experiential learning* menjadi landasan penting bagi pengawas dalam merancang strategi pendampingan yang efektif dan memperkuat peningkatan layanan sekolah berkelanjutan, karena individu yang belajar melalui pengalaman nyata lebih mampu menginternalisasi pengetahuan, berinovasi, dan menerapkan perubahan positif.

Scholz (2024) menjelaskan bahwa *Experiential Learning* merupakan dimensi penting dalam *Humanistic Philosophy of Adult Learning (HPAL)* karena menekankan proses pembelajaran yang berakar dari pengalaman nyata. Belajar tidak dipandang sekadar sebagai transfer pengetahuan, melainkan sebagai siklus interaktif antara pengalaman, refleksi, konseptualisasi, dan penerapan.

Tabel 2.4
Experiential Learning dalam Konteks HPAL

TAHAPAN EXPERIENTIAL LEARNING	MAKNA DALAM KONTEKS HPAL
<i>Concrete Experience</i>	Mengalami secara langsung situasi nyata sebagai titik awal proses belajar.
<i>Reflective Observation</i>	Melakukan refleksi atas pengalaman untuk memahami makna dan implikasinya.
<i>Abstract Conceptualization</i>	Menghubungkan refleksi dengan teori atau konsep baru untuk membangun pemahaman yang sistematis.
<i>Active Experimentation</i>	Menerapkan pemahaman atau konsep baru dalam praktik untuk menguji dan memperdalam pengalaman.

Sumber: Scholz, G. (2024)

Scholz (2024) menjelaskan bahwa *Experiential Learning* merupakan dimensi penting dalam *Humanistic Philosophy of Adult Learning (HPAL)* karena menekankan proses pembelajaran yang berakar dari pengalaman

nyata. Belajar tidak dipandang sekadar sebagai transfer pengetahuan, melainkan sebagai siklus interaktif antara pengalaman, refleksi, konseptualisasi, dan penerapan. *Experiential Learning* memiliki peran penting dalam pendampingan pengawas. Proses ini memungkinkan individu untuk merefleksikan tindakan, menerima umpan balik, serta menyesuaikan praktik secara langsung, sehingga interaksi pendampingan menjadi lebih efektif, praktis, dan responsif terhadap kebutuhan profesional.

5) *Outcome Evaluation*

Meta-konsep kelima dalam kerangka *Humanistic Philosophy of Adult Learning* (HPAL) adalah *Outcome Evaluation*, yang berfokus pada pengukuran, refleksi, dan pemanfaatan hasil belajar sebagai dasar perbaikan berkelanjutan. *Outcome evaluation* tidak hanya menilai capaian akhir, tetapi juga memerhatikan proses serta dampak pembelajaran pada tingkat individu, tim, dan organisasi. Evaluasi ini mencakup berbagai bentuk hasil, mulai dari tanda simbolis perubahan, pembaruan motivasi, penemuan wawasan baru, perubahan perilaku, peningkatan keterlibatan, hingga transformasi mendasar dalam pola pikir dan praktik kerja.

Pendekatan ini menekankan pentingnya melihat hasil dalam dimensi waktu yang beragam, karena beberapa perubahan dapat terlihat segera sementara yang lain membutuhkan proses yang lebih panjang. Melalui mekanisme umpan balik yang terintegrasi dengan *experiential learning*, *outcome evaluation* mendorong pengawas untuk terus menyesuaikan strategi pendampingan agar relevan dengan kebutuhan sekolah. Dengan demikian, evaluasi hasil belajar tidak hanya menjadi alat ukur, tetapi juga menjadi instrumen reflektif yang mengarahkan inovasi, penguatan kapasitas, dan penerapan perubahan positif secara berkelanjutan.

Tabel 2.5
Outcome Evaluation dalam Konteks HPAL

ASPEK	DESKRIPSI
Fokus Pengukuran	Mengutamakan <i>actual outcomes</i> (hasil aktual) yang benar-benar terjadi, bukan hanya <i>intended outcomes</i> (hasil yang direncanakan).
Tingkat Evaluasi	Dilakukan pada tiga level: individu, tim, dan organisasi, untuk memastikan dampak meluas pada seluruh ekosistem pembelajaran.
Bentuk Hasil	Enam bentuk hasil pembelajaran: (1) <i>Symbol</i> , (2) <i>Rejuvenation</i> , (3) <i>Discovery</i> , (4) <i>Change</i> , (5) <i>Engagement</i> , (6) <i>Transformation</i> .
Dimensi Waktu	Mengakui bahwa hasil muncul pada waktu berbeda; ada yang langsung terlihat, ada yang memerlukan waktu lama untuk terwujud.
Keterkaitan dengan Meta-Konsep Lain	Terhubung erat dengan <i>Experiential Learning</i> melalui loop umpan balik dinamis yang memicu asimilasi dan akomodasi pengalaman.
Peran dalam Siklus Pembelajaran	Berfungsi sebagai mekanisme refleksi berkelanjutan untuk menyempurnakan strategi dan proses pembelajaran.

Sumber: Scholz, G. (2024).

b. *Guiding Principle*

Humanistic Philosophy of Adult Learning (HPAL) sebagaimana dirumuskan oleh Scholz (2024) tidak dimaksudkan sebagai model prosedural yang mengatur langkah-langkah baku pembelajaran, melainkan sebagai *guiding principle* yang bersifat reflektif. Kerangka ini mengajak praktisi untuk secara sadar menelaah asumsi, nilai, dan filosofi yang melandasi perancangan, pelaksanaan, serta evaluasi intervensi pembelajaran orang dewasa. Scholz (2024) merumuskan empat *guiding principles* HPAL yang menjadi acuan dalam mengintegrasikan nilai humanistik ke dalam proses pembelajaran orang dewasa. Keempat prinsip tersebut dirangkum pada Tabel berikut.

Tabel 2.6
Guiding Principles HPAL

GUIDING PRINCIPLE HPAL	DESKRIPSI
Bersifat Reflektif, Bukan Prosedural	HPAL bukan langkah-langkah baku, tetapi kerangka untuk <i>reflective practice</i> . Mengajak praktisi mengkritisi asumsi, nilai, dan filosofi yang memengaruhi desain, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran.
Integrasi dan Iterasi Meta-Konsep	Lima meta-konsep HPAL (<i>Motivational Drivers, Pro-Learning Attributes, Pro-Learning Conditions, Experiential Learning, Outcome Evaluation</i>) bekerja saling menguatkan, bukan linear atau terpisah.
Pragmatis dan Kontekstual	Pemilihan metode pembelajaran adaptif terhadap konteks, kebutuhan peserta, dan realitas organisasi. Tidak dogmatis; kombinasi metode diperbolehkan.
Evaluasi sebagai Umpan Balik Berkelanjutan	Evaluasi hasil belajar menjadi sarana refleksi berkelanjutan, bukan hanya penilaian akhir. Mengakui bahwa hasil muncul pada waktu berbeda.

Sumber: Scholz, G. (2024)

Kelima meta-konsep HPAL yang Jika diadaptasi ke dalam konteks pendampingan pengawas dan peningkatan layanan sekolah berkelanjutan menunjukkan bahwa setiap indikator di dalamnya saling terkait dan membentuk satu ekosistem pembelajaran orang dewasa yang utuh. Meta-konsep pertama, *Motivational Drivers*, berfungsi sebagai pemberi energi awal sekaligus penentu arah motivasi bagi kepala sekolah dan guru. Dalam konteks pendampingan, energi awal ini menjadi fondasi yang menentukan sejauh mana partisipasi dan keterlibatan peserta dapat dioptimalkan. Tanpa adanya motivasi yang kuat, partisipasi cenderung bersifat formalitas dan tidak menghasilkan perubahan bermakna.

Meta-konsep kedua, *Pro-learning Attributes*, berperan memperkuat kesiapan internal peserta agar motivasi yang sudah ada dapat diterjemahkan menjadi perilaku belajar yang konsisten. Atribut ini meliputi pola pikir

berkembang (*growth mindset*), keterampilan belajar mandiri (*self-directed learning*), keterbukaan terhadap pengalaman baru, dan kemampuan untuk memahami perbedaan antara diri aktual dengan diri ideal.

Meta-konsep ketiga, *Pro-learning Conditions*, berfokus pada penciptaan lingkungan yang kondusif bagi pembelajaran sehingga motivasi dan atribut pembelajaran dapat berkembang optimal. Lingkungan kondusif ini mencakup keamanan psikologis (*psychological safety*) yang memungkinkan peserta bereksperimen, melakukan kesalahan, dan menyampaikan ide tanpa takut terhadap konsekuensi negatif. Selain itu, pendekatan pembelajaran mandiri (*self-directed learning approach*) dan fasilitasi yang berpusat pada peserta (*learner-centered facilitation*) memberi keleluasaan bagi kepala sekolah dan guru untuk mengambil keputusan bermakna terkait isi, proses, dan konteks pembelajaran.

Meta-konsep keempat, *Experiential Learning*, menjadi tahap di mana motivasi, atribut, dan kondisi pembelajaran dikristalkan menjadi perubahan nyata melalui pengalaman langsung, refleksi, dan umpan balik yang berkelanjutan.

Tahap evaluasi hasil dalam HPAL diperluas menjadi *Outcome Evaluation*, yang menilai keberhasilan program pendampingan secara multidimensi dan temporal. Dimensi *Symbols* muncul ketika peserta memandang keterlibatan mereka sebagai bukti kepedulian organisasi; *Rejuvenation* terlihat ketika pendampingan memulihkan energi emosional dan mengurangi kejenuhan kerja; *Discovery* terjadi saat peserta menemukan strategi, pendekatan, atau jejaring baru yang bermanfaat; *Change* tercermin dalam perubahan perilaku dan pola kerja; *Engagement* menandakan keterlibatan aktif dalam komunitas belajar; dan *Transformation* menjadi puncak perubahan mendasar pada cara peserta memaknai peran mereka, dari sekadar pelaksana teknis menjadi pemimpin pembelajaran visioner.

Tabel 2.7
Perspektif HPAL dalam Manajemen Pendampingan Pengawas

META-KONSEP HPAL	ARAH IMPLEMENTASI DALAM PENDAMPINGAN PENGAWAS
<i>Motivational Drivers</i>	Membangkitkan motivasi intrinsik kepala sekolah dan guru untuk meningkatkan mutu pembelajaran, bukan sekadar memenuhi kewajiban administratif.
<i>Pro-Learning Attributes</i>	Mendorong <i>growth mindset</i> , kesadaran diri, serta kemandirian belajar sehingga kepala sekolah dan guru menjadi pembelajar mandiri.
<i>Pro-Learning Conditions</i>	Menciptakan iklim pendampingan yang aman secara psikologis, saling menghargai, serta terbuka terhadap kesalahan sebagai bagian dari proses belajar.
<i>Experiential Learning</i>	Mengajak kepala sekolah dan guru merefleksi pengalaman nyata, memecahkan masalah kontekstual, dan menguji teori dalam praktik sekolah.

Sumber: Adaptasi dari Scholz (2024)

Dalam pendampingan, pengawas tidak berhenti pada fungsi kontrol atau pemenuhan target administratif, melainkan menyalakan motivasi intrinsik kepala sekolah dan guru. Misalnya, ketika mendampingi penyusunan Rencana Kerja Sekolah (RKS), pengawas tidak hanya memeriksa dokumen, tetapi juga mengajak kepala sekolah memahami makna visi sekolah, serta mendorong guru melihat keterlibatan mereka sebagai bentuk aktualisasi diri. Dengan begitu, pendampingan berfungsi menumbuhkan komitmen dan rasa memiliki, bukan

Pengawas berperan membangun iklim pendampingan yang aman secara psikologis, setara, dan terbuka terhadap kesalahan. Praktiknya bisa melalui forum *coaching* atau diskusi reflektif, di mana kepala sekolah dan guru merasa dihargai dan tidak takut untuk mengakui keterbatasan. Dengan kondisi ini, pendampingan bukanlah relasi hierarkis yang kaku, tetapi ruang belajar bersama. Hasilnya, pengawas dapat mendorong inovasi tanpa membuat kepala sekolah atau guru merasa terancam. Dalam perspektif HPAL, pengawas tidak hanya menilai keberhasilan pendampingan dari jumlah dokumen yang diselesaikan,

melainkan dari perubahan nyata di individu, tim, dan organisasi sekolah. Misalnya, indikatornya bisa berupa meningkatnya kemampuan guru mengelola pembelajaran, terciptanya kolaborasi antar guru, atau adanya inovasi layanan sekolah. Evaluasi dilakukan secara berkelanjutan sebagai umpan balik, sehingga pengawas bisa menyesuaikan strategi pendampingan untuk mendukung perbaikan berkesinambungan.

Kerangka *Humanistic Philosophy of Adult Learning* (HPAL) memberikan perspektif yang kuat untuk mengarahkan praktik peningkatan layanan agar lebih reflektif, kontekstual, dan berpusat pada kebutuhan warga sekolah. Melalui meta-konsep *Motivational Drivers*, kepala sekolah dapat membantu menstimulasi motivasi internal guru dan tenaga kependidikan dalam meningkatkan kualitas layanan pendidikan. Peningkatan layanan diarahkan bukan pada pemenuhan target administratif semata, melainkan pada penguatan makna, komitmen, dan dorongan intrinsik untuk terus memperbaiki mutu sekolah. Selanjutnya, *Pro-Learning Attributes* menegaskan bahwa kepala sekolah perlu mendorong tumbuhnya *growth mindset*, kesadaran diri, serta kemandirian belajar warga sekolah, sehingga mereka tidak hanya bergantung pada instruksi, tetapi juga berperan sebagai agen pembelajar mandiri dalam menghadirkan inovasi.

Dalam hal *Pro-Learning Conditions*, kepala sekolah berperan menciptakan iklim sekolah yang aman secara psikologis, penuh penghargaan, dan terbuka terhadap kesalahan sebagai bagian dari proses belajar. Iklim yang suportif ini menjadi prasyarat bagi terciptanya budaya sekolah yang kolaboratif, reflektif, dan terus bertumbuh. Lebih jauh, melalui *Experiential Learning*, kepala sekolah dapat mengajak guru dan tenaga kependidikan untuk belajar dari pengalaman nyata, baik melalui analisis hasil rapor pendidikan, refleksi praktik pembelajaran, maupun pemecahan masalah kontekstual yang dihadapi sekolah. Proses ini menjadikan manajemen peningkatan layanan lebih relevan, mendalam, dan aplikatif. Akhirnya, *Outcome Evaluation* dalam perspektif HPAL menekankan pentingnya peningkatan layanan sekolah yang berorientasi pada hasil nyata di tingkat individu, tim, maupun organisasi sekolah.

Kerangka *Humanistic Philosophy of Adult Learning* (HPAL) yang dirumuskan oleh Scholz (2024) menghadirkan lima meta-konsep utama yang dapat diimplementasikan dalam praktik manajemen peningkatan layanan sekolah berkelanjutan. Setiap meta-konsep memberikan arah reflektif dan praktis dalam membangun kapasitas guru dan tenaga kependidikan sebagai pembelajar dewasa.

Tabel 2.8
Perspektif HPAL dalam Manajemen Peningkatan
Layanan Sekolah Berkelanjutan

META-KONSEP HPAL	IMPLEMENTASI DALAM MANAJEMEN PENINGKATAN LAYANAN SEKOLAH BERKELANJUTAN
<i>Motivational Drivers</i>	Menumbuhkan motivasi intrinsik guru dan tenaga kependidikan untuk terlibat aktif dalam perbaikan mutu sekolah, bukan sekadar menjalankan instruksi program.
<i>Pro-Learning Attributes</i>	Mendorong terbentuknya <i>growth mindset</i> , kesadaran diri, dan kemandirian profesional sehingga warga sekolah mampu berinovasi secara mandiri.
<i>Pro-Learning Conditions</i>	Membangun budaya sekolah yang aman secara psikologis, kolaboratif, dan menghargai kesalahan sebagai bagian dari proses peningkatan mutu.
<i>Experiential Learning</i>	Mengintegrasikan pengalaman nyata dari praktik kelas, hasil rapor pendidikan, dan evaluasi tahunan sebagai dasar refleksi dan inovasi layanan sekolah.
<i>Outcome Evaluation</i>	Menggunakan hasil capaian pembelajaran, kinerja guru, dan indikator mutu sekolah sebagai umpan balik berkelanjutan untuk perbaikan strategi manajemen.

Sumber: Adaptasi dari Scholz (2024)

Kerangka *Humanistic Philosophy of Adult Learning* (HPAL) yang dirumuskan oleh Scholz (2024) menghadirkan lima meta-konsep utama yang dapat diimplementasikan dalam praktik manajemen peningkatan layanan sekolah berkelanjutan. Setiap meta-konsep memberikan arah reflektif dan praktis dalam membangun kapasitas guru dan tenaga kependidikan sebagai pembelajar dewasa.

Dalam meningkatkan layanan sekolah, kepala sekolah tidak berhenti pada fungsi administratif atau pemenuhan target formal, melainkan menyalakan motivasi intrinsik guru dan staf. Kepala sekolah berperan membangun iklim

sekolah yang aman secara psikologis, setara, dan terbuka terhadap kesalahan. Praktiknya bisa melalui forum refleksi mutu, *lesson study*, atau diskusi kolaboratif sehingga guru merasa dihargai dan tidak takut mengemukakan kekurangan

Evaluasi dilakukan bukan hanya di akhir tahun, tetapi dijadikan siklus umpan balik berkelanjutan yang memungkinkan sekolah terus menyesuaikan strategi peningkatan mutu. Dengan demikian, manajemen peningkatan layanan sekolah berkelanjutan yang berlandaskan HPAL mampu menumbuhkan budaya reflektif, memperkuat kapasitas kelembagaan, serta memastikan mutu pendidikan terus berkembang secara konsisten.

B. Landasan Sistem Nilai

1. Sistem Nilai Sanusi

Keberhasilan manajemen pendampingan pengawas dan peningkatan layanan sekolah berkelanjutan tidak hanya ditentukan oleh dimensi teknis, tetapi juga sangat dipengaruhi oleh kekuatan sistem nilai yang melandasi setiap tindakan aktor pendidikan. Dalam kerangka ini, Enam Sistem Nilai menurut Sanusi (Mubarak, 2020) menawarkan panduan nilai yang bersifat integral dan filosofis, mencakup nilai teologis, logis, etik, estetik, fisiologis, dan teleologis. Sistem nilai ini menjadi pijakan penting bagi pengawas maupun kepala sekolah dalam merancang, mengimplementasikan, dan mengevaluasi pendampingan dan peningkatan layanan pendidikan secara berkelanjutan.

a. Nilai Teologis

Nilai teologis memberikan dimensi spiritual dan transendental pada praktik manajemen pendidikan. Dalam konteks pendampingan dan peningkatan layanan sekolah berkelanjutan, nilai ini mengarahkan kepala sekolah dan pengawas untuk memandang tugas mereka sebagai amanah yang bernilai ibadah dan berdampak jangka panjang, tidak hanya di dunia tetapi juga di akhirat.

Prinsip iman, ikhlas, dan tanggung jawab moral menjadi fondasi bagi kepala sekolah dalam merancang program pendampingan dan layanan yang tidak semata-mata untuk memenuhi target, tetapi benar-benar menjawab kebutuhan murid dan komunitas sekolah secara holistik.

Pengawas dan kepala sekolah perlu memahami keterbatasan sumber daya sekolah, dan justru dari pemahaman tersebut merancang program yang realistis, adil, dan bertahap. Nilai teologis juga memperkuat etika kerja dan kesabaran struktural dalam menghadapi tantangan. Dalam upaya peningkatan layanan pendidikan, sering kali ditemui resistensi perubahan, keterbatasan kompetensi, atau bahkan konflik antar-stakeholder. Melalui nilai iman dan tawakal, kepala sekolah dan pengawas dapat memaknai tantangan tersebut sebagai bagian dari proses pembelajaran spiritual yang menguatkan dedikasi terhadap pendidikan.

Nilai logis menjadi dasar dalam pengambilan keputusan berbasis data dan pemikiran kritis. Dalam peningkatan layanan sekolah berkelanjutan, nilai ini mendorong kepala sekolah dan pengawas untuk selalu merujuk pada analisis data mutu, hasil rapor pendidikan, dan refleksi bersama sebelum menetapkan program atau strategi peningkatan. Ayat QS Ali Imran: 190: Ayat Al-Qur'an:

الْأَلْبَابِ لِزَوْجِهِ لِيُؤْتِيَهُم مِّنَ الْغَنَىٰ ۖ وَالنَّهَارَ آتٍ مُّجْتَمِعِينَ ۚ وَالْأَرْضُ يُعْرِضُ عَلَيْهَا زُجْجٌ مُّجْتَمِعٌ مِّمَّا فِيهَا خَالِدِينَ ۚ إِنَّ

Sesungguhnya dalam penciptaan langit dan bumi, dan silih bergantinya malam dan siang terdapat tanda-tanda bagi orang-orang yang berakall (Ali Imron:190).

Nilai logis sangat relevan dalam praktik perencanaan strategis dan evaluasi kinerja sekolah. Kepala sekolah yang menerapkan pendekatan logis akan menyusun program berbasis kebutuhan riil, menyusun indikator kinerja yang terukur, serta melakukan monitoring dan refleksi secara objektif. Evaluasi yang dilakukan tidak bersifat asumptif, melainkan mengacu pada bukti konkret seperti tingkat capaian literasi, absensi guru, keberhasilan asesmen diagnostik, atau partisipasi dalam kegiatan komunitas belajar.

Nilai ini juga mendorong penggunaan logika, yakni bahwa segala keputusan pendidikan harus berlandaskan pengalaman nyata, observasi, dan bukti. Dalam konteks ini, pengawas dan kepala sekolah didorong untuk meninggalkan kebijakan yang hanya normatif atau administratif, dan berpindah pada praktik yang berbasis bukti (*evidence-based practice*). Strategi yang dirancang pun harus dapat diuji secara rasional, efisien dalam implementasi, dan berdampak nyata terhadap pembelajaran siswa.

Lebih jauh, dengan menetapkan indikator keberhasilan yang jelas dan terukur, layanan sekolah tidak hanya menjadi lebih akuntabel, tetapi juga mendorong budaya reflektif dalam pengelolaan sekolah. Dengan demikian, nilai logis tidak hanya memperkuat aspek teknis perencanaan, tetapi juga menumbuhkan budaya berpikir sistematis, kritis, dan ilmiah di lingkungan sekolah.

c. Nilai Fisiologi

Dalam konteks manajemen pendidikan, kepala sekolah memegang peran sentral sebagai pemimpin pembelajaran dan penanggung jawab utama terhadap mutu layanan pendidikan di satuan pendidikan. Namun, dalam praktiknya, pengawas dan kepala sekolah tidak lepas dari tantangan beban kerja administratif, tuntutan capaian program, serta ekspektasi dari berbagai pemangku kepentingan, yang sering kali mengakibatkan ketidakseimbangan antara aspek profesional dengan kesejahteraan fisik dan psikologisnya. Mubarak

(2020) menjelaskan bahwa nilai fisiologis menuntut manusia untuk memaksimalkan fungsi-fungsi fisik dan mengoptimalkan potensi yang diberikan Allah, seperti pendengaran, penglihatan, dan hati/pikiranerdapat dalam QS Al-Isra' (17) ayat 84.

أَلْ كُلِّ يَ أَعْمَلُ عَلَى سَاكِلَتِ ۚ فَرُبُّكَ أَمْ أَعْلَمُ بِمَ أَنْ هُوَ أَ أَهْدَى سَبِيلِي لَأ

"Katakanlah: Setiap orang berbuat menurut keadaannya masing-masing." Ayat ini mengajarkan bahwa setiap individu bekerja sesuai dengan kondisi, karakteristik, dan kemampuannya.

Maka dalam manajemen tugas, pengawas dan kepala sekolah perlu memaknai kondisi kepala sekolah sebagai manusia utuh dengan keterbatasan kapasitas berpikir yang berbeda-beda. Oleh karena itu, penerapan nilai fisiologi dalam pendampingan kepala sekolah oleh pengawas sekolah mencakup berbagai pendekatan yang bersifat manusiawi dan kontekstual.

Salah satu bentuk penerapannya adalah memberikan ruang bagi kepala sekolah untuk melakukan refleksi dan jeda dalam proses pendampingan tidak semata-mata berorientasi pada target atau indikator, tetapi juga memperhatikan aspek keseimbangan. Selain itu, penghargaan terhadap kondisi personal kepala sekolah baik dari sisi usia, kesehatan, maupun dinamika merupakan bagian penting dari pendekatan manajerial yang menghormati sisi kemanusiaan. Dengan demikian, nilai fisiologi tidak hanya menjadi prinsip etis, tetapi juga menjadi landasan strategis dalam memastikan keberhasilan kepemimpinan pendidikan yang berkelanjutan.

d. Nilai Etik

Nilai etik menekankan bahwa seluruh aktivitas dalam pendidikan termasuk pendampingan dan peningkatan layanan harus berlandaskan pada nilai-nilai moral dan akhlak. Dalam konteks pendampingan dan peningkatan layanan sekolah berkelanjutan, nilai etik mengarahkan kepala sekolah dan pengawas untuk membangun kultur integritas, kejujuran, tanggung jawab, dan keadilan dalam setiap keputusan strategis.

Pengawas yang menjunjung tinggi nilai etik tidak sekadar menjalankan fungsi pengawasan formal, melainkan menjadi teladan moral dan agen

pembentuk etika profesional. Begitu pula kepala sekolah, dituntut menjadi pemimpin yang adil dalam pembagian tugas, jujur dalam laporan kinerja, serta terbuka terhadap masukan dari guru dan warga sekolah.

Nilai etik juga menjadi dasar dalam menumbuhkan kepercayaan (*trust*) antara stakeholder, yang merupakan modal sosial penting dalam keberhasilan program peningkatan layanan. Etika komunikasi, penghargaan terhadap pendapat berbeda, dan konsistensi antara kata dan tindakan akan memperkuat iklim kolaboratif dalam komunitas belajar sekolah. Ini sangat krusial untuk memastikan program layanan berjalan dengan keterlibatan penuh seluruh warga sekolah. Mubarak (2020) menyebutkan bahwa nilai etik ini berfungsi sebagai kontrol terhadap nilai teologis, menuntut tindakan yang tidak hanya benar tetapi juga baik.

أَلَّا وَتَكْرَأُ الْحَرِّ وَأَلْيَوْمَ أَلَّا يَرْجُوا كَانِ لِمَنْ حَسَنَةُ أَسْوَهُ أَلَّا رَسُولٌ فِي لَكَ أَمْ كَانَ لَقَدْ أَذْكَرِي رَا

Sesungguhnya telah ada pada (diri) Rasulullah itu suri teladan yang baik bagimu (yaitu) bagi orang yang mengharap (rahmat) Allah dan (kedatangan) hari kiamat dan yang banyak mengingat Allah. (Al-Ahzab: 21)

Dalam konteks penelitian ini, pengawas memiliki tanggung jawab untuk tidak hanya mengawasi aspek administratif dan akademik, tetapi juga untuk memastikan bahwa kebijakan dan keputusan yang diambil oleh kepala sekolah berlandaskan pada prinsip moral yang kuat, seperti integritas, kejujuran, dan tanggung jawab. Melalui pendampingan yang dilakukan oleh pengawas, kepala sekolah diharapkan dapat mencontohkan nilai-nilai etik ini dalam kepemimpinan mereka, baik dalam interaksi dengan guru maupun siswa. Pengawas berfungsi sebagai teladan dalam menunjukkan transparansi dan kejujuran dalam proses evaluasi, memberikan umpan balik yang objektif tanpa menyembunyikan kelemahan atau keberhasilan. Pendekatan ini mendorong kepala sekolah untuk menumbuhkan budaya keterbukaan, evaluasi dan perbaikan dilakukan secara adil serta transparan.

Selain itu, nilai etik juga berperan penting dalam menciptakan hubungan yang harmonis di sekolah, yang sangat mendukung tercapainya layanan pendidikan yang berkelanjutan. Kepala sekolah, dengan bimbingan pengawas, membangun budaya saling menghargai di lingkungan sekolah, memastikan setiap individu, baik siswa, guru, maupun staf, diperlakukan dengan martabat dan dihormati. Misalnya, mengadakan forum komunikasi yang terbuka bagi siswa dan guru untuk menyampaikan aspirasi dan masalah tanpa takut diabaikan, serta memberikan kesempatan bagi mereka untuk berpartisipasi dalam pengambilan keputusan yang penting bagi kehidupan sekolah. Nilai etik ini berfungsi sebagai landasan moral yang mengarahkan semua tindakan pengawas dan kepala sekolah dalam upaya mereka menciptakan sekolah yang lebih baik dan berkualitas tinggi.

e. Nilai Estetika

Nilai Estetika memiliki peran yang penting dalam mendukung manajemen tugas pengawas dalam meningkatkan kapasitas dan layanan sekolah berkelanjutan. Kasih sayang serta keindahan adalah fitrah manusia yang diberikan oleh Allah. Mubarok (2020) menjelaskan bahwa nilai estetis mengandung arti keserasian, manis, keindahan, menarik, dan cinta kasih, mencerminkan ciptaan Allah.

مُودَةً بِأَيْتِكُمْ وَجَعَلْنَا لَهَا لِيَتَّسِلَ أَسْكُنُوا أَلْأَرْضَ جَا أَنْفُسِكُمْ أَمْ مِ أَنْ لَكُمْ خَلْقٌ أَنْ عَالِيَةً وَمِنْ أَنْ يَفَّ كُرُونَ
لِيَقُولُوا لِيَوْمِ هَذَا بَلَدُكَ فِي إِنْ وَرَأَاهُمْ

Dan di antara tanda-tanda kekuasaan-Nya ialah Dia menciptakan untukmu isteri-isteri dari jenismu sendiri, supaya kamu cenderung dan merasa tenteram kepadanya, dan dijadikan-Nya diantaramu rasa kasih dan sayang. Sesungguhnya pada yang demikian itu benar-benar terdapat tanda-tanda bagi kaum yang berfikir. (Ar-Ruum : 21).

Nilai estetika dalam Surah Ar-Rum ayat 21 yang menekankan kasih sayang dan rahmat sebagai fondasi hubungan yang harmonis, sangat relevan dalam manajemen pendampingan dan peningkatan layanan sekolah berkelanjutan. Dalam konteks ini, pengawas dan kepala sekolah tidak hanya berperan sebagai pengawas administratif, tetapi juga sebagai pendamping

yang menciptakan suasana kerja yang harmonis, suportif, dan penuh empati. Pendampingan dan peningkatan layanan sekolah yang berlandaskan nilai estetika menuntut untuk membangun hubungan interpersonal yang indah secara emosional, dan komunikasi dilakukan dengan sikap saling menghargai, memberikan apresiasi, dan mendorong motivasi kepala sekolah secara positif.

Keindahan hubungan ini tercermin dalam cara pengawas memfasilitasi agar dapat mengelola lingkungan sekolah yang kondusif dan menyenangkan bagi seluruh warga sekolah. Dengan menciptakan iklim kerja yang hangat dan penuh perhatian, turut membantu membangun budaya sekolah yang harmonis, yang pada gilirannya berdampak pada peningkatan kualitas layanan pendidikan.

Pendampingan dan peningkatan layanan sekolah yang estetis ini juga mencakup pemahaman atas kebutuhan emosional, membantu mereka mengatasi tekanan pekerjaan dengan dukungan yang bersifat humanis dan tidak hanya berfokus pada target kinerja semata. Dengan demikian, nilai estetika menjadi landasan penting dalam mewujudkan manajemen pendampingan dan peningkatan layanan yang tidak hanya efektif, tetapi juga berperikemanusiaan dan memperkuat ikatan kerja.

f. Nilai Teleologi

Nilai Teleologi menekankan pentingnya hidup yang memiliki tujuan yang jelas, bermanfaat, dan produktif. Nilai teleologi berkaitan dengan manfaat, efektif, efisien, produktif dalam setiap sisi kehidupan. Islam sangat memperhatikan maslahat dan manfaat dalam syariatnya untuk kepentingan manusia dengan lingkungannya (Mubarok, 2020).

لَعَلَّهُمْ أَوْحَوْا لِلْإِنسَانِ أَنْ يَذْكُرَ أَتَى بِمَا وَأَلْبَسَ أَحْرَارَ الْبَرِّ فِي الْفَسَادِ ظَهَرَ يَ أَرْجَعُونَ
Telah nampak kerusakan didarat dan di laut disebabkan karena perbuatan tangan manusia, supaya Allah merasakan kepada mereka sebahagian dari (akibat) perbuatan mereka, agar mereka kembali (ke jalan yang benar) (Ar Rum:41).

Dalam konteks pendampingan dan peningkatan layanan sekolah berkelanjutan, nilai teleologis memberikan arah moral dan strategis yang sangat penting. Nilai ini mengajarkan bahwa setiap kebijakan dan tindakan yang diambil oleh pengawas dan kepala sekolah harus berorientasi pada tujuan akhir yang bermakna, tidak hanya untuk kepentingan sesaat, tetapi juga untuk keberlanjutan pendidikan, kesejahteraan warga sekolah, serta tanggung jawab ekologis dan sosial. Prinsip ini menempatkan pendidikan sebagai upaya jangka panjang yang tidak boleh mengabaikan dampak terhadap generasi mendatang maupun kelestarian lingkungan.

Dalam manajemen pendampingan dan peningkatan layanan sekolah, nilai teleologi menjadi kompas untuk memastikan bahwa proses pendampingan dan peningkatan layanan tidak bersifat reaktif, pragmatis, atau sekadar memenuhi target administratif, tetapi benar-benar dirancang untuk memperbaiki sistem secara berkelanjutan dan membawa kemaslahatan luas. Penerapan nilai teleologis juga mengandung makna bahwa kepala sekolah dan pengawas dan kepala sekolah harus selalu menimbang dampak jangka panjang dari setiap strategi yang diterapkan. Misalnya, dalam menyusun kalender akademik dan perencanaan layanan, perlu diperhitungkan kesinambungan program, relevansi kebutuhan siswa masa kini dan masa depan, serta keterlibatan warga sekolah secara utuh. Pendekatan ini menghindarkan sekolah dari praktik reaktif dan mendorong terbangunnya budaya perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*) yang etis, bertanggung jawab, dan efisien.

Pengawas dapat membantu kepala sekolah untuk menetapkan tujuan yang jelas dalam setiap program yang disusun, memastikan bahwa setiap langkah yang diambil efektif dan efisien. Dalam perspektif Islam, nilai teleologi mengingatkan kepala sekolah dan pengawas akan tanggung jawab kepada Allah untuk menjaga amanah lingkungan serta memberikan manfaat bagi orang lain, sehingga setiap tindakan menjadi ibadah yang bermakna. Dengan demikian, enam sistem nilai Sanusi menjadi fondasi

etis dan filosofis yang memperkuat arah dan kualitas manajemen pendampingan pengawas serta peningkatan layanan sekolah berkelanjutan.

Nilai teologis membentuk kesadaran spiritual dan tanggung jawab moral dalam menjalankan peran pendidikan; nilai logis menuntun pengambilan keputusan berbasis nalar dan data; nilai etik menegaskan pentingnya integritas dan keteladanan; nilai estetik mendorong terciptanya lingkungan belajar yang harmonis dan indah; nilai fisiologis mengingatkan pada pentingnya kesehatan dan kesejahteraan warga sekolah; serta nilai teleologis mengarahkan setiap proses pendidikan pada tujuan luhur dan kebermanfaatan jangka panjang. Integrasi nilai-nilai ini menjadikan proses pendampingan dan pengelolaan layanan pendidikan tidak hanya efektif secara teknis, tetapi juga bermakna secara moral.

C. Landasan Teori dan Konsep

1. Landasan Teori

a. Teori PDCA

Walter A. Shewhart melalui bukunya *Statistical Method from the Viewpoint of Quality Control* (1939) memperkenalkan sebuah siklus ilmiah dalam pengendalian mutu yang terdiri dari tiga tahap utama, yaitu *specification*, *production*, dan *inspection*. Tahap *specification* merujuk pada penetapan standar atau tujuan kualitas yang ingin dicapai, sedangkan *production* adalah proses pelaksanaan produksi sesuai standar yang telah ditentukan. Tahap terakhir, *inspection*, merupakan proses pemeriksaan atau evaluasi hasil untuk memastikan kesesuaian dengan standar yang telah ditetapkan. Shewhart menekankan bahwa mutu tidak dapat hanya diperiksa pada akhir proses, tetapi harus dijaga sejak perencanaan hingga evaluasi agar dapat diperbaiki secara berkelanjutan.

Selanjutnya, siklus ini disederhanakan menjadi konsep *Plan–Do–See*, *Plan* berarti merencanakan standar dan tujuan, *Do* melaksanakan rencana tersebut, dan *See* meninjau serta mengevaluasi hasilnya. Siklus ini bersifat berulang dan reflektif, sehingga setiap hasil evaluasi menjadi dasar bagi

perbaikan pada siklus berikutnya. Pada dekade 1950-an, W. Edwards Deming kemudian mengembangkan konsep ini lebih lanjut menjadi *Plan–Do–Check–Act (PDCA)*. Unsur tambahan *Act* menegaskan pentingnya tindak lanjut setelah evaluasi, sehingga siklus mutu tidak berhenti pada pemeriksaan, tetapi dilanjutkan dengan tindakan korektif dan perbaikan sistem.

Secara konseptual, *Plan–Do–Check–Act (PDCA)* dipahami bukan sekadar alat teknis pengendalian mutu, melainkan juga kerangka filosofis untuk membangun budaya perbaikan berkelanjutan. PDCA menekankan bahwa perbaikan mutu bersifat siklikal dan tidak pernah selesai pada satu tahap saja, melainkan harus terus diulang sehingga membentuk budaya organisasi yang adaptif terhadap perubahan. Lebih jauh, PDCA menekankan pentingnya kolaborasi lintas pemangku kepentingan, karena mutu tidak bisa dijaga hanya oleh satu aktor, melainkan membutuhkan keterlibatan seluruh anggota organisasi. Akhirnya, PDCA dipahami sebagai bagian dari *organizational learning*, di mana organisasi dipandang sebagai entitas yang harus terus belajar, beradaptasi, dan menumbuhkan budaya mutu sebagai fondasi keberlanjutan (EDC, 2018)

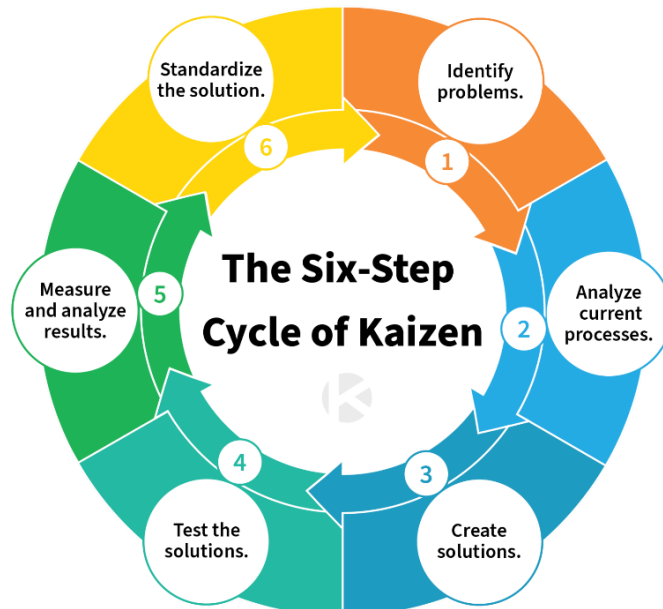
Arredondo-Soto et al. (2021) dalam studinya menekankan bahwa PDCA tidak hanya berfungsi sebagai siklus prosedural untuk mengidentifikasi masalah dan mencari solusi, tetapi juga sebagai mekanisme reflektif-kolektif yang melibatkan guru, pengawas, dan pemangku kepentingan pendidikan dalam proses pembelajaran organisasi. Hal ini sejalan dengan gagasan *continuous improvement* dalam pendidikan yang menuntut adanya siklus perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan tindak lanjut yang berkesinambungan, serta berbasis data (Rapor Pendidikan, standar kompetensi, maupun regulasi nasional).

b. Teori Kaizen sebagai *Middle Theory*

Konsep PDCA banyak dipraktikkan dalam kerangka Kaizen, yaitu filosofi manajemen mutu asal Jepang yang berfokus pada *continuous improvement* melalui langkah-langkah kecil namun konsisten. Kaizen

sebagaimana diperkenalkan oleh Imai (1986) merupakan sebuah filosofi perbaikan berkelanjutan yang dilakukan melalui langkah-langkah kecil, melibatkan seluruh anggota organisasi (*respect for people*), dan berlangsung dekat dengan proses inti. Secara metodologis, Kaizen merupakan penjabaran dari siklus PDCA dalam praktik harian melalui *small tests of change*, *standard work*, pemetaan proses, serta penggunaan *visual management*.

Perkembangan konsep ini tampak pada *Kaizen Series Model* yang dikemukakan Jones et al (2022), yang menegaskan bahwa perbaikan hanya akan efektif apabila dijalankan sebagai rangkaian kegiatan berulang, bukan sekadar *one-off event*. Dalam model ini terdapat dua rutinitas utama yang dipupuk, yaitu *working with a process map* dan *process analysis routine*, yang berfungsi menjaga partisipasi lintas fungsi serta memastikan semangat pemberdayaan tidak meredup setelah kegiatan awal selesai. Dalam konteks pendidikan,



Gambar 2.1
Siklus Kaizen
(diadaptasi dari TechTarget, 2023; The Lean Way, 2023)

Secara praktis, mekanisme Kaizen di sekolah dapat diwujudkan melalui berbagai cara, antara lain transformasi dari *event* ke rutinitas, misalnya

lokakarya pemetaan proses yang kemudian diikuti dengan praktik rutin seperti rapat data mingguan, *instructional walk*, atau *problem-solving*. Selain itu, *strategi small wins* melalui uji coba kecil yang dilakukan secara berulang dapat menumbuhkan kepercayaan dan meminimalkan resistensi dari warga sekolah. Jika solusi yang dihasilkan terbukti efektif, maka tahap berikutnya adalah *standardization and spread*, yakni memformalkan praktik baik ke dalam SOP, memberikan pelatihan, dan menyebarkannya ke berbagai unit atau kelas.

Pada akhirnya, keberlangsungan Kaizen dijaga melalui feedback loops berupa papan indikator kelas maupun sekolah, visual board capaian Rapor Pendidikan, serta tinjauan mutu berkala yang memastikan siklus perbaikan terus hidup dalam keseharian sekolah. Dalam konteks pendidikan, model Kaizen ini paralel dengan praktik pendampingan pengawas yang juga memerlukan siklus berulang: refleksi, perencanaan, implementasi, evaluasi, dan tindak lanjut. Artinya, teori Kaizen memperkuat PDCA dengan menekankan partisipasi kolektif dan keberlanjutan perbaikan

c. Teori Supervisi Pendidikan

Supervisi pendidikan dalam literatur internasional dipahami bukan hanya sebagai mekanisme kontrol administratif, tetapi sebagai instrumen strategis untuk meningkatkan mutu pembelajaran dan layanan pendidikan. Menurut Regassa dan Mamo (2024), supervisi memiliki tujuan utama untuk meningkatkan kualitas pembelajaran, menyediakan alternatif strategi instruksional, serta memperkuat profesionalisme guru melalui refleksi dan kolaborasi. Dengan demikian, supervisi bukan semata aktivitas pengawasan, melainkan bagian integral dari proses *capacity building* di sekolah

Lebih jauh, kualitas supervisor menjadi faktor kunci efektivitas supervisi. Regassa dan Mamo (2024) menekankan bahwa supervisor dituntut memiliki karakter kepemimpinan instruksional, adil, konsisten, serta mampu memfasilitasi refleksi guru dalam meningkatkan kualitas praktik pembelajaran. Namun, tantangan dalam implementasi supervisi juga

diidentifikasi, seperti keterbatasan dana, kurangnya pelatihan bagi pengawas, resistensi guru terhadap perubahan, dan lemahnya tindak lanjut dari kepala sekolah. Hambatan-hambatan ini menunjukkan bahwa supervisi memerlukan dukungan sistemik agar berfungsi optimal.

Dari sisi pendekatan, supervisi modern tidak lagi bersifat hierarkis, melainkan menekankan pola kolaboratif. Regassa dan Mamo (2024) mencatat bahwa pendekatan seperti *clinical supervision*, *collaborative supervision*, *peer coaching*, *mentoring*, dan *self-reflection* telah terbukti lebih efektif karena mendorong partisipasi aktif guru serta membangun budaya perbaikan berkelanjutan. Pendekatan-pendekatan ini dapat diadaptasi ke dalam kerangka pendampingan pengawas sekolah di Indonesia, pengawas berperan sebagai fasilitator refleksi, pembimbing manajerial, sekaligus agen perubahan.

Regassa dan Mamo (2024) memberikan kontribusi penting dalam menegaskan posisi supervisi pendidikan sebagai *applied theory*. Supervisi menjadi kerangka operasional dari *grand theory* PDCA dan *middle theory* Kaizen dalam pendidikan, karena melalui proses supervisi, pengawas dapat mengintegrasikan siklus perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan tindak lanjut dalam upaya peningkatan layanan sekolah berkelanjutan. Dengan demikian, supervisi berfungsi sebagai jembatan yang menghubungkan filosofi perbaikan berkelanjutan dengan implementasi nyata dalam konteks sekolah.

2. Landasan Konsep

a. Konsep Pendampingan Pengawas Sekolah

1) Pengertian Pendampingan Pengawas Sekolah

Konsep pendampingan pengawas sekolah dalam kerangka kebijakan Merdeka Belajar didasarkan pada Perdirjen GTK No 4831/B/HK.03.01/2023. Dalam regulasi ini, pendampingan dimaknai sebagai kegiatan pengawas sekolah yang kebersamai kepala sekolah untuk meningkatkan kapasitas dan mutu layanan satuan pendidikan, dengan menekankan pembelajaran yang

berpihak pada peserta didik. Pendampingan bukan hanya kontrol administratif, tetapi proses kolaboratif yang melibatkan refleksi, umpan balik, dan perencanaan berbasis data rapor pendidikan (Perdirjen GTK, 2023). Pergeseran paradigma dalam peran pengawas sekolah di Indonesia semakin nyata melalui terbitnya Peraturan Direktur Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan (Perdirjen GTK) Nomor 4831/B/HK.03.01/2023, yang menegaskan transformasi dari pendekatan "pengawasan" tradisional menuju peran "pendampingan". Pendampingan didefinisikan dalam Pasal 1 angka 4 sebagai kegiatan pengawas dalam mendampingi kepala sekolah untuk menyelenggarakan pembelajaran berpusat pada peserta didik, menggunakan strategi dan metode yang relevan sesuai konteks masing-masing sekolah. Lebih jauh, Perdirjen ini memberikan pengawas kewenangan penuh untuk melaksanakan pendampingan secara menyeluruh, termasuk pengembangan profesional kepala sekolah dan perbaikan kualitas pembelajaran (Kemendikbudristek, 2023).

Perdirjen GTK No. 4831 Tahun 2023 tidak semata-mata melakukan perubahan terminologis dari fungsi pengawasan menjadi pendampingan, melainkan menegaskan adanya pergeseran paradigma substantif dalam praktik pendampingan pendidikan. Pendampingan diposisikan sebagai proses manajerial yang bersifat dinamis, kolaboratif, dan reflektif, yang berlandaskan pada prinsip perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*) dan berorientasi pada peningkatan mutu layanan pendidikan secara sistemik dan kontekstual. Pendekatan ini juga sejalan dengan arah kebijakan nasional serta prinsip-prinsip pendidikan yang inklusif, adaptif, dan berpusat pada kebutuhan satuan pendidikan.

Pelaksanaan pendampingan bisa berjalan dengan semangat transformasi peran pengawas sekolah, maka perlu ditegaskan prinsip-prinsip dasar yang menjadi rambu-rambu profesional dan etis dalam pelaksanaan tugas pengawas. Prinsip-prinsip ini tidak hanya mengarahkan cara kerja pengawas, tetapi juga mencerminkan orientasi nilai yang mendasari setiap interaksi dengan kepala sekolah dan warga satuan pendidikan. Mengacu pada Perdirjen GTK No.

4831/B/HK.03.01/2023, prinsip pendampingan pengawas dapat dijabarkan sebagai berikut:

a) Profesional

Pendampingan harus dilaksanakan dengan tujuan utama meningkatkan kualitas sumber daya manusia di satuan pendidikan secara berkelanjutan. Pendampingan ini bertujuan untuk memperbaiki kapasitas pengelolaan pendidikan, yang meliputi kepala sekolah, guru, dan tenaga pendidik lainnya, sehingga kualitas pembelajaran di sekolah dapat ditingkatkan secara menyeluruh.

b) Terencana dan Strategis

Pendampingan harus dilakukan dengan perencanaan yang matang dan tujuan yang jelas. Setiap pendampingan perlu dirancang untuk mencapai hasil yang terukur dalam waktu tertentu. Proses ini melibatkan identifikasi kebutuhan spesifik setiap satuan pendidikan, serta penetapan indikator pencapaian yang dapat diukur dan dipantau.

c) Bertahap dan Mandiri

Pendampingan dilakukan dengan mempertimbangkan kemampuan masing-masing satuan pendidikan. Prosesnya bertahap, dimulai dengan evaluasi awal untuk memahami titik-titik lemah dan kekuatan masing-masing sekolah. Pendampingan ini juga menekankan pada kemandirian, dengan tujuan agar satuan pendidikan dapat secara mandiri menjalankan perbaikan dan peningkatan kualitas tanpa tergantung terus menerus pada pengawas.

d) Kolaborasi

Pendampingan yang efektif harus melibatkan kolaborasi antara pengawas, kepala sekolah, guru dan seluruh warga sekolah. Kolaborasi ini penting agar semua pihak memiliki komitmen bersama untuk mencapai tujuan pendidikan yang lebih baik. Kerja sama ini menciptakan rasa memiliki terhadap proses pembelajaran dan peningkatan kualitas sekolah.

e) Asimetris

Pendampingan harus disesuaikan dengan karakteristik dan kebutuhan setiap satuan pendidikan. Artinya, setiap sekolah memiliki tantangan dan kebutuhan yang berbeda, yang memerlukan pendekatan khusus dalam proses pendampingan. Pendekatan ini mengakui bahwa tidak semua sekolah memerlukan intervensi yang sama, sehingga fleksibilitas dalam strategi pendampingan sangat diperlukan.

f) Kesetaraan

Relasi antara pengawas dan kepala sekolah harus didasarkan pada kesetaraan, tanpa adanya hierarki yang menekan. Pendampingan harus dilakukan dengan saling menghargai, di mana pengawas berfungsi sebagai mitra yang memberikan dukungan, bukan sebagai pihak yang memberikan perintah. Hal ini akan menciptakan lingkungan yang terbuka dan saling mendukung dalam upaya peningkatan kualitas pendidikan.

g) Berbasis Evaluasi

Pendampingan harus berlandaskan pada evaluasi yang objektif dan menyeluruh. Evaluasi ini dilakukan untuk menilai sejauhmana tujuan tercapai dan untuk mengidentifikasi area perlu diperbaiki. Pendampingan pengawas tidak hanya dimaknai sebagai fungsi pengawasan yang menekankan kontrol dan evaluasi semata, melainkan telah bertransformasi menjadi peran fasilitatif yang bertujuan untuk mendorong pertumbuhan kapasitas satuan pendidikan secara berkelanjutan. Konsep ini menempatkan pengawas sebagai mitra profesional kepala sekolah dan tenaga pendidik dalam menciptakan budaya perbaikan mutu yang berkesinambungan.



Gambar 2.2
Prinsip Pendampingan Pengawas

(Sumber : Referensi: Peraturan Direktur Jenderal GTK No. 4831/2023 tentang Peran Pengawas Sekolah pada Satuan Pendidikan, 2024)

Sebagai landasan konseptual, pendampingan harus dijalankan dengan berpegang pada prinsip-prinsip yang menegaskan nilai-nilai profesionalisme, strategi, kemitraan, dan keberlanjutan. Pertama, prinsip profesional mengarahkan pendampingan untuk fokus pada peningkatan kualitas sumber daya manusia di sekolah, terutama dalam aspek kepemimpinan pembelajaran, pengelolaan program, dan penguatan kompetensi guru. Kedua, pendampingan harus dirancang secara terencana dan strategis, berbasis data kebutuhan satuan pendidikan, serta bertujuan pada pencapaian hasil yang konkret dan terukur. Ketiga, proses pendampingan dijalankan secara bertahap, dengan memperhatikan kesiapan sekolah dan mendorong kemandirian agar setiap satuan pendidikan mampu melanjutkan perbaikan tanpa ketergantungan terusmenerus.

Prinsip kolaborasi menjadi kunci dalam membangun hubungan yang solid antara pengawas, kepala sekolah, guru, dan seluruh warga sekolah, sehingga tercipta rasa saling memiliki terhadap upaya peningkatan mutu

pendidikan. Selain itu, pendekatan asimetris menekankan pentingnya diferensiasi strategi pendampingan sesuai konteks, tantangan, dan karakteristik masing-masing sekolah, sebagai bentuk respons terhadap keragaman kondisi di lapangan.

2) Tujuan Pendampingan

Pendampingan dalam konteks pendidikan merupakan proses strategis yang bertujuan untuk memastikan peningkatan kualitas proses dan hasil belajar peserta didik secara berkelanjutan. Perdirjen GTK No 4831/B/HK.03.01/2023 menegaskan bahwa pengawas sekolah memiliki tanggung jawab dalam mendampingi kepala sekolah melalui kegiatan yang bersifat kolaboratif, reflektif, dan berbasis data. Fokus utama dari pendampingan tersebut mencakup:

- a) Mendampingi kepala sekolah dalam menyusun rencana program kerja dan anggaran satuan pendidikan, dengan berbasis pada kebijakan perencanaan berbasis data, khususnya data dari Rapor Pendidikan.
- b) Mendampingi kepala sekolah dalam pelaksanaan program kerja sekolah, dengan pendekatan yang disesuaikan melalui strategi, metode, dan pemberian umpan balik sesuai kebutuhan masing-masing satuan pendidikan.
- c) Membrosamai kepala sekolah dalam pengembangan Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan (KOSP) serta perencanaan pembelajaran yang berpijak pada profil satuan pendidikan dan berpusat pada peserta didik.
- d) Memberikan umpan balik secara berkala kepada kepala sekolah, berdasarkan hasil refleksi atas pelaksanaan program satuan pendidikan, guna memastikan perbaikan mutu pembelajaran yang berkesinambungan.
- e) Mendorong kepala sekolah dan guru melakukan evaluasi atas implementasi pembelajaran, terutama dalam ketercapaian kompetensi literasi, numerasi, dan penguatan dimensi Profil Pelajar Pancasila, sebagai bagian dari standar kompetensi lulusan.
- f) Mendorong pemberdayaan komunitas belajar di lingkungan sekolah, sebagai wadah pengembangan profesional dan pembelajaran kolektif antarguru.
- g) Memfasilitasi kepala sekolah dalam memahami dan mengimplementasikan prinsip-prinsip Kurikulum Merdeka, guna mendorong transformasi pembelajaran yang adaptif dan kontekstual di tingkat satuan pendidikan.

Keseluruhan aktivitas tersebut menunjukkan bahwa pendampingan bukan sekadar kegiatan administratif, melainkan bagian integral dari proses manajerial yang adaptif dan transformatif, berorientasi pada perbaikan berkelanjutan.

3) Tahapan Pendampingan Pengawas Sekolah

Tahapan pendampingan pengawas sekolah merupakan kerangka kerja yang sistematis dan terstruktur yang menjadi landasan utama dalam manajemen pendampingan serta peningkatan layanan sekolah berkelanjutan. Tahapan ini mencakup identifikasi kebutuhan, perencanaan pendampingan, pelaksanaan kegiatan yang relevan, monitoring, evaluasi, dan tindak lanjut sebagai siklus berkelanjutan yang saling terintegrasi. Dengan mengikuti tahapan ini, pendampingan tidak hanya menjadi aktivitas yang insidental, melainkan sebuah proses manajerial yang mendukung pengembangan kapasitas sekolah secara mandiri dan berkelanjutan. Pendekatan manajemen yang berbasis tahapan pendampingan tersebut juga memperkuat peningkatan layanan sekolah, sehingga setiap intervensi dapat terukur efektivitasnya dan berdampak langsung pada peningkatan mutu pendidikan. Tahap pertama, perencanaan pendampingan, melibatkan proses identifikasi komitmen perubahan kepala sekolah, khususnya terkait kapasitas kepemimpinan transformasional dan kesadaran reflektif terhadap kondisi satuan pendidikan. Tahap pertama, perencanaan pendampingan, melibatkan proses identifikasi komitmen perubahan kepala sekolah, khususnya terkait kapasitas kepemimpinan transformasional dan kesadaran reflektif terhadap kondisi satuan pendidikan. Pengawas sekolah menyusun rencana pendampingan melalui proses yang diawali dengan identifikasi kebutuhan satuan pendidikan, yang dilakukan dengan menganalisis data Rapor Pendidikan, melakukan refleksi bersama kepala sekolah, serta memetakan kapasitas dan tantangan sekolah secara menyeluruh. Analisis ini bertujuan agar pendampingan yang diberikan bersifat kontekstual dan

berorientasi pada pemecahan masalah riil di sekolah. Berikut disajikan alur pendampingan pengawas pada Gambar 2.3



Gambar 2.3 Tahapan Pendampingan Pengawas
(Sumber: Referensi: Peraturan Direktur Jenderal GTK No. 4831/2023 tentang Peran Pengawas Sekolah, 2024)

Tahap kedua dalam siklus pendampingan adalah pendampingan terhadap perencanaan program satuan pendidikan. Pada fase ini, pengawas sekolah berperan aktif dalam mendampingi kepala sekolah merancang program kerja yang responsif terhadap hasil refleksi kondisi sekolah serta kebutuhan nyata yang teridentifikasi. Pendampingan ini tidak hanya berfokus pada pemenuhan aspek administratif, tetapi menekankan pada substansi strategis perencanaan, agar program yang disusun benar-benar kontekstual, terukur, dan terarah pada peningkatan mutu layanan pendidikan secara berkelanjutan.

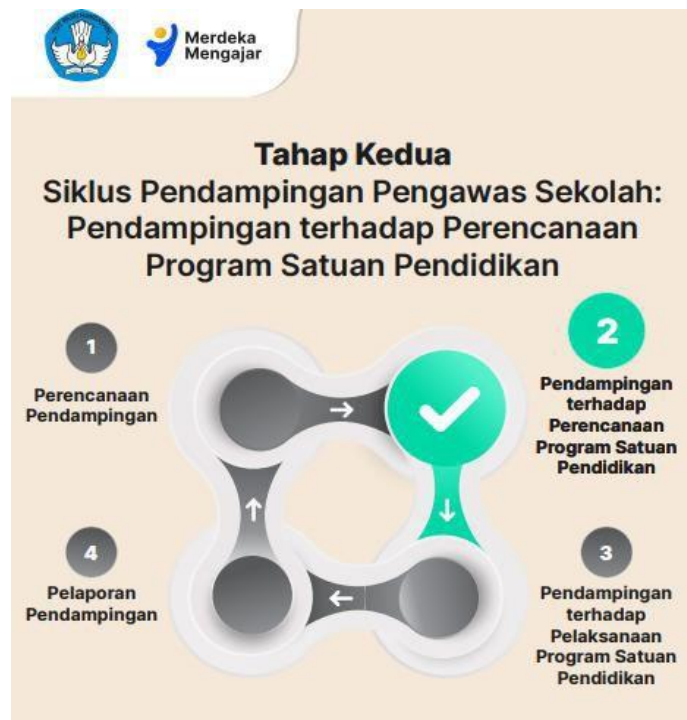


Gambar 2.4
 Langkah Pertama Siklus Pendampingan
 (Sumber: PMM : Peraturan Direktur Jenderal GTK No. 4831/2023
 tentang Peran Pengawas Sekolah,2024)

Pada tahap ini, pengawas mendampingi kepala sekolah dalam merancang program kerja dan anggaran satuan pendidikan yang responsif terhadap hasil refleksi dan kebutuhan riil. Proses ini menekankan pendampingan substansial dalam penyusunan program strategis yang kontekstual dan berbasis data.

Tahap Ketiga adalah tahapan pendampingan pelaksanaan program sekolah merupakan tahap krusial dan pengawas sekolah secara aktif mendampingi kepala sekolah dalam mengimplementasikan program kerja yang telah direncanakan. Hasil analisis menunjukkan bahwa tahapan-tahapan pendampingan ini memiliki keterkaitan langsung dengan siklus peningkatan layanan sekolah berkelanjutan. Meskipun keduanya sering kali dijalankan secara terpisah dan dalam waktu yang

berbeda, struktur dari masing-masing proses sejatinya saling melengkapi dan berpotensi untuk diharmonisasikan, guna memperkuat efektivitas peningkatan mutu pendidikan secara menyeluruh. Untuk lebih jelasnya, lihat Gambar 2.5 berikut.



Gambar 2.5

Langkah Kedua Siklus Pendampingan
(Sumber: PMM : Peraturan Direktur Jenderal GTK No4831/2023
tentang Peran Pengawas Sekolah,2024)

Selama tahap ini, pengawas melakukan pemantauan langsung di lapangan, berdialog secara reflektif dengan kepala sekolah, serta mencermati dinamika pelaksanaan program.

Tahap keempat adalah pelaporan pendampingan, yang menuntut pengawas untuk menyusun laporan komprehensif mencakup deskripsi komitmen perubahan sebelum dan sesudah pendampingan, hasil evaluasi pelaksanaan program, serta rekomendasi dukungan dari Dinas Pendidikan.



Gambar 2.6

Langkah Ketiga Siklus Pendampingan

(Sumber : PMM : Peraturan Direktur Jenderal GTK No. 4831/2023 tentang Peran Pengawas Sekolah, 2024)

Komunikasi antara pengawas dan Dinas Pendidikan diperkuat untuk mengadvokasi rencana tindak lanjut pasca pendampingan. Selain itu, pelaporan digital juga menjadi bagian penting dari transparansi dan akuntabilitas publik dalam praktik pendampingan pendidikan. Lebih lanjut, pengawas juga didorong untuk menghasilkan karya reflektif dalam berbagai bentuk seperti artikel, video praktik baik, atau publikasi lainnya untuk diseminasi dan pembelajaran bersama.

Pertama, laporan pendampingan menjadi instrumen akuntabilitas formal. Laporan pendampingan yang disusun oleh pengawas sekolah memainkan peran penting dalam memastikan keberlanjutan dan efektivitas program peningkatan layanan pendidikan. Tahapan pendampingan pengawas sekolah merupakan kerangka kerja yang sistematis dan terstruktur yang menjadi landasan utama dalam manajemen pendampingan serta peningkatan layanan sekolah berkelanjutan. Untuk lebih jelasnya, lihat Gambar 2.6 berikut.



Gambar 2.7

Langkah Keempat Siklus Pendampingan

(Sumber: PMM, Peraturan Direktur Jenderal GTK No. 4831/2023 tentang Peran Pengawas Sekolah, 2024)

a) Tahap Perencanaan Pendampingan Pengawas

Tahap *Plan* merupakan fondasi dari siklus PDCA karena menentukan arah dan strategi perbaikan yang akan dijalankan dalam *The Essential Deming*, Orsini (2012 : 56) menegaskan bahwa tahap *Plan* dalam PDCA tidak dapat dipahami sekadar sebagai kegiatan administratif, melainkan sebagai proses manajemen yang sistematis dan ilmiah. Pada tahap ini, manajemen terlebih dahulu menetapkan tujuan perbaikan yang jelas dan terukur (*define objectives of improvement*), kemudian menentukan indikator keberhasilan *select measures for success* yang dapat dipantau dan dievaluasi. Selanjutnya, dirancang strategi atau metode perubahan (*develop strategy or method for change*) yang diyakini paling efektif untuk mencapai tujuan tersebut.

Tahapan perencanaan pendampingan pengawas sekolah dimulai dengan tersedianya identifikasi komitmen melalui kesadaran reflektif berbasis data Rapor Pendidikan, yang selaras dengan tahapan identifikasi

kebutuhan pendampingan dalam Perdirjen GTK No. 4831/2023. Proses ini sekaligus mencerminkan prinsip *define objectives of improvement* dalam pendekatan Deming, yaitu menetapkan tujuan perbaikan berdasarkan refleksi capaian sekolah. Selanjutnya, tersedianya identifikasi kapasitas sekolah serta dampaknya terhadap transformasi layanan pendidikan menjadi dasar pemetaan kapasitas satuan pendidikan dan penentuan prioritas pendampingan, yang sesuai dengan prinsip *select measures for success*, ukuran keberhasilan dipilih berdasarkan kapasitas dan dampak terhadap layanan.

Tabel 2.9
Kesuaian Tahapan *Plan Deming dan Kaizen* dengan
Tahapan Perencanaan Perdirjen GTK No. 4831/2023

No	Tahap Perencanaan Kaizen	Tahap Plan (PDCA – Deming, 1986)	Keterangan dalam Konteks Pendampingan Pengawas Sekolah	Komponen	Indikator
1	<i>Define objectives of improvement</i>	<i>Identify the problem / recognize the need for improvement</i>	Identifikasi komitmen perubahan kepala sekolah sebagai dasar peningkatan layanan sekolah.	Tujuan	Mengidentifikasi komitmen perubahan kepala sekolah; menggali kapasitas kepemimpinan perubahan dan kesadaran reflektif.
2	<i>Define objectives of improvement</i>	<i>Set clear objectives</i>	Penetapan tujuan peningkatan layanan dan capaian pendampingan sekolah berdasarkan hasil refleksi kebutuhan satuan pendidikan.	Metode	Penetapan strategi dan perumusan langkah pendampingan sesuai konteks sekolah.

No	Tahap Perencanaan Kaizen	Tahap Plan (PDCA – Deming, 1986)	Keterangan dalam Konteks Pendampingan Pengawas Sekolah	Komponen	Indikator
3	<i>Select measures for success</i>	<i>Determine measures of success</i>	Menentukan indikator keberhasilan dan target capaian pendampingan secara terukur.	Media	Dokumen Rencana Pendampingan; alat bantu teknologi relevan.
4	<i>Develop strategy or method for change</i>	<i>Develop potential solutions</i>	Menentukan metode dan strategi pendampingan seperti <i>training</i> , <i>mentoring</i> , <i>coaching</i> , atau <i>consulting</i> .	Biaya / Sumber Daya	Waktu pengawas, dukungan teknologi, dan dokumen pendampingan.
5	<i>Develop strategy or method for change</i>	<i>Select best solution / strategy</i>	Memilih strategi dan metode pendampingan yang paling sesuai dengan kebutuhan dan prioritas sekolah.	Evaluasi	Pengiriman dan review dokumen Rencana Pendampingan ke Dinas Pendidikan.

(Sumber : Deming, Kaizen dan Perdirjen GTK 4831/2024)

Integrasi Kaizen, PDCA, dan Perdirjen memastikan bahwa perencanaan pendampingan dilakukan secara sistematis, terukur, kontekstual, dan berorientasi pada perbaikan berkelanjutan, sehingga setiap langkah perencanaan tidak hanya administratif, tetapi berbasis data, reflektif, dan mampu meningkatkan kualitas layanan pendidikan secara efektif. Konsep ini selaras dengan tahapan perencanaan pendampingan pengawas sekolah menurut Perdirjen GTK No. 4831/2023. Berikut adalah Indikator dari tahapan perencanaan :

(1) Identifikasi Komitmen Perubahan

Tahap identifikasi komitmen perubahan merupakan langkah awal dalam proses perencanaan pendampingan pengawas sekolah yang berfungsi sebagai asesmen awal kebutuhan pendampingan. Pada tahap ini, pengawas sekolah bersama kepala sekolah berupaya menyadari adanya persoalan atau kebutuhan perbaikan yang nyata dalam penyelenggaraan layanan pendidikan. Abuzied (2022) menegaskan bahwa ketika suatu institusi menghadapi hambatan dalam mencapai tujuan mutu, langkah paling penting adalah mengidentifikasi akar penyebab dan segera menetapkan tindakan yang diperlukan. Proses ini sejalan dengan filosofi Kaizen yang menekankan prinsip *do it right the first time* (Abuzied, 2022), karena diagnosis awal yang tepat akan mengarahkan langkah-langkah perencanaan pendampingan berikutnya secara lebih efektif dan efisien. Dalam konteks pendidikan, tahap ini dapat dilakukan melalui analisis berbagai data sekolah seperti hasil Rapor Pendidikan, survei lingkungan belajar, maupun hasil asesmen nasional untuk mengenali area yang membutuhkan penguatan.

Penelitian lain oleh Haapatalo et al (2023) memperkuat pandangan ini, bahwa keberhasilan Kaizen sangat bergantung pada tahap persiapan. Studi tersebut menemukan bahwa unit-unit yang menyiapkan data secara sistematis sebelum *Kaizen event* lebih mampu mencapai hasil jangka panjang yang berkelanjutan.

Dalam konteks manajemen pendampingan, pengumpulan data menjadi elemen penting agar pendampingan tidak hanya bersifat normatif, tetapi berbasis bukti. Data dapat berupa hasil observasi kelas, capaian rapor pendidikan, catatan kehadiran, beban kerja guru, maupun masukan dari siswa dan orang tua. Dengan cara ini, pendamping bersama pihak yang didampingi dapat membangun pemahaman bersama atas kondisi riil. Proses ini juga sejalan dengan temuan Haapatalo dkk. (2023), bahwa keberlanjutan perbaikan erat kaitannya dengan keterlibatan semua pihak dalam membaca data dan menggunakannya sebagai dasar pengambilan keputusan.

Penentuan komitmen kepala sekolah dalam kegiatan perencanaan pendampingan termasuk ke dalam tahapan *Gather Relevant Data*. Melalui pola jawaban yang diberikan kepala sekolah dalam forum refleksi, pengawas dapat mengidentifikasi posisi perkembangan mereka. Apabila seorang kepala sekolah belum mampu mengartikulasikan secara jelas kelebihan maupun kekurangan sekolah yang dipimpinnya, maka hal tersebut menunjukkan bahwa kesadaran reflektifnya masih berada pada tahap **berkembang**. Sebaliknya, ketika kepala sekolah mampu menyampaikan analisis diri secara kritis, objektif, dan disertai upaya perbaikan, hal itu mencerminkan kesadaran reflektif yang lebih matang, yakni pada tahap **berdaya**. Berikut disajikan instrumen pemetaan komitmen kepala sekolah dalam Gambar 2.8.

Pertanyaan Pemantik	Pola Jawaban (Ceklis)	Simpulan
Konteks: Mengidentifikasi Tingkat Kesadaran (Kepala Sekolah) Melakukan Refleksi		
Apa kelemahan dan kekuatan Satuan Pendidikan Anda?	☐ (Kepala Sekolah) belum mengakui kelemahan apa adanya dan menjelaskan dampaknya pada kualitas pembelajaran. ☐ (Kepala Sekolah) belum mengetahui dan menunjukkan keinginan mengoptimalkan kekuatan Satuan Pendidikan.	Berkembang
Bagaimana Anda mengantisipasi kelemahan dan kekuatan tersebut?	☐ (Kepala Sekolah) mengakui kelemahan apa adanya dan menjelaskan dampaknya pada kualitas pembelajaran. ☐ (Kepala Sekolah) mengetahui dan menunjukkan keinginan mengoptimalkan kekuatan Satuan Pendidikan.	Berdaya

Gambar 2.8
Instrumen Pemetaan Komitmen Kepala Sekolah
(Sumber PMM:2024)

Pengawas sekolah memetakan kemampuan ini melalui pola yang ditunjukkan kepala sekolah terhadap program dan kebijakan yang telah dilaksanakan. Apabila dari hasil refleksi terlihat bahwa kepala sekolah melakukan penyesuaian program sekolah setiap tahun berdasarkan analisis Rapor Pendidikan, tetapi perubahan tersebut belum memberikan hasil yang signifikan, maka kondisi tersebut menggambarkan bahwa kapasitas kepemimpinan perubahan masih berada pada tahap **sedang**. Berikut disajikan Pemetaan Kapasitas Kepala Sekolah pada Gambar 2.9.

Pertanyaan Pemantik	Pola Jawaban (Ceklis)	Simpulan
Konteks: Mengidentifikasi Tingkat Kapasitas (Kepala Sekolah) Memimpin Perubahan		
Bagaimana Anda menyusun program kerja dan anggaran Satuan Pendidikan?	☐ (Kepala Sekolah) tidak melakukan perubahan program/kegiatan apapun dalam 3 tahun terakhir (monoton). ☐ (Kepala Sekolah) belum mampu menjelaskan perubahan berdasarkan perencanaan berbasis data.	Rendah
Apa perbedaan program/kegiatan Satuan Pendidikan tahun lalu dengan tahun sebelumnya?	☐ (Kepala Sekolah) melakukan perubahan kegiatan/program dalam 3 tahun terakhir tapi belum efektif. ☐ (Kepala Sekolah) mampu menjelaskan perubahan berdasarkan perencanaan berbasis data	Sedang
	☐ (Kepala Sekolah) melakukan perubahan kegiatan/program dalam 3 tahun terakhir yang berdampak. ☐ (Kepala Sekolah) mampu menjelaskan dan mencoba perubahan berdasarkan perencanaan berbasis data	Tinggi

Gambar 2.9
Instrumen Pemetaan Kapasitas Kepala Sekolah
(Sumber PMM:2024)

Sementara itu, kepala sekolah yang hanya melakukan perubahan program secara terbatas tanpa landasan analisis yang kuat dapat dikategorikan berada pada tahap **rendah**. Sebaliknya, apabila kepala sekolah mampu mengintegrasikan hasil analisis data secara konsisten, melakukan inovasi yang relevan, serta menunjukkan hasil nyata dalam peningkatan mutu sekolah, maka kapasitas kepemimpinan perubahan dapat dinyatakan berada pada tahap **tinggi**. Dengan demikian, refleksi atas praktik kepemimpinan dapat menjadi indikator penting dalam menilai sejauh mana kepala sekolah berdaya memimpin perubahan di satuan pendidikan.

(2) *Penetapan strategi dan perumusan langkah pendampingan sesuai konteks sekolah*

Dalam praktik manajemen pendampingan, tahap ini dapat dilakukan melalui pemetaan alur kerja sekolah, telaah dokumen rencana pembelajaran, atau observasi praktik mengajar di kelas. Pendekatan partisipatif dinilai dapat memperkuat keterlibatan pemangku kepentingan sekaligus menjamin keberlanjutan perbaikan yang dihasilkan (Baumgartner et al., 2024), pendamping memperoleh gambaran nyata tentang kondisi riil yang dihadapi, mulai dari pola komunikasi, pengelolaan sumber daya, hingga implementasi kurikulum. Lebih jauh, tahap analisis proses memungkinkan pendamping

mengidentifikasi akar penyebab masalah (*root cause*), bukan sekadar menyikapi gejala di permukaan.

Dari hasil pemetaan inilah kemudian ditentukan strategi pendampingan yang tepat, baik dari segi pendekatan, metode, frekuensi, maupun intensitasnya, agar selaras dengan kebutuhan dan kemampuan sekolah. Menentukan sekolah yang akan menjadi prioritas untuk pendampingan sesuai dengan kadar kebutuhan sekolah dampingan. Berikut disajikan pemetaan skala prioritas pendampingan dalam Gambar 2.10

Arahan Prioritas	Strategi Pendampingan
Sekolah Prioritas Utama	Penyemai Perubahan
Sekolah Prioritas Menengah	Perubahan Segera
	Penguatan Perubahan
	Perubahan Berangsur
	Pemicu Perubahan
Sekolah Prioritas Akhir	Perubahan Berkelanjutan

Gambar 2.10
Skala Prioritas Pendampingan
(Sumber PMM: 2024)

Terdapat tiga tingkatan prioritas pendampingan, yaitu prioritas Pertama, Menengah, dan Akhir. Seluruh rencana pendampingan yang telah teridentifikasi, disusun Skala Prioritas berdasarkan hasil integrasi Kapasitas Satuan Pendidikan dan Tingkat Kesadaran Perubahan mulai dari tingkat Prioritas Utama, Prioritas Menengah dan Prioritas Akhir, dimana prioritaskan pada satuan pendidikan yang teridentifikasi mulai dari yang terendah sampai tertinggi, Penyemai perubahan, Perubahan segera, Penguatan perubahan, Perubahan berangsur, Pemicu perubahan dan Perubahan Berkelanjutan.

Selain menentukan prioritas pendampingan tahapan ini jura merupakan tahapan menentukan frekuensi pendampingan pengawas sekolah umumnya dibagi ke dalam tiga tingkatan yang disesuaikan dengan kebutuhan dan tingkat prioritas sekolah binaan. Pertama, pendampingan intensif diberikan

kepada sekolah yang masuk kategori prioritas utama. Sekolah pada kategori ini biasanya menghadapi persoalan mendasar, membutuhkan penguatan komitmen perubahan, serta memerlukan arahan dan dukungan yang lebih sering. Oleh karena itu, pengawas hadir dengan frekuensi tinggi dan pola intervensi yang lebih terstruktur.

Kedua, pendampingan semi intensif ditujukan bagi sekolah yang berada pada prioritas menengah. Sekolah-sekolah ini sudah mulai menunjukkan kemajuan, tetapi konsistensi dan kapasitasnya belum stabil. Karena itu, pengawas tetap memberikan perhatian, meskipun tidak seintens kategori pertama. Fokus utama pendampingan pada tahap ini adalah menjaga keberlanjutan komitmen perubahan sekaligus memperkuat kapasitas kepala sekolah dalam memimpin perbaikan.

Ketiga, pendampingan fleksibel diperuntukkan bagi sekolah yang relatif lebih maju dan mandiri. Sekolah dalam kategori ini tidak memerlukan intervensi rutin, melainkan pendampingan yang disesuaikan dengan kebutuhan spesifik, seperti saat sekolah menghadapi tantangan baru, merancang inovasi, atau membutuhkan masukan strategis. Pola fleksibel ini menegaskan peran pengawas bukan hanya sebagai pengendali, tetapi juga mitra yang adaptif terhadap dinamika sekolah.

Penerapan prinsip *develop strategy or method for change* tercermin dalam pemilihan strategi dan metode pendampingan yang tepat, sementara prinsip *base planning on system knowledge, data analysis, and prediction* diwujudkan melalui perencanaan yang adaptif, memanfaatkan data Rapor Pendidikan, analisis kebutuhan, serta teknologi atau aplikasi manajemen untuk menyesuaikan rasio pengawas dan sekolah. Setelah menentukan skala prioritas frekuensi pendampingan ditentukan Berikut disajikan instrumen pemetaan strategi pendampingan berdasarkan komitmen dan kapasitas kepala sekolah pada Gambar 2.11.

Matriks Strategi Pendampingan		Tingkat Kapasitas (Kepala Sekolah) Memimpin Perubahan		
		Rendah	Sedang	Tinggi
Tingkat Kesadaran (Kepala Sekolah) Melakukan Refleksi	Berkembang	Penyemai Perubahan	Penguatan Perubahan	Pemicu Perubahan
	Berdaya	Perubahan Segera	Perubahan Berangsur	Perubahan Berkelanjutan

Gambar 2.11
Intrumen Pemetaan Strategi Pendampingan Pengawas
(Sumber : Petunjuk Siklus Pendampingan Pengawas, 2023)

Pemerintah telah menyediakan rubrik sebagai alat bantu bagi pengawas sekolah dalam membaca dan memaknai hasil refleksi kepala sekolah. Rubrik ini membantu mengklasifikasikan tingkat kesadaran reflektif serta kapasitas kepemimpinan perubahan secara lebih objektif. Apabila kesadaran reflektif kepala sekolah masih berada pada tahap berkembang, biasanya ia belum mampu menjelaskan secara komprehensif kekuatan maupun kelemahan sekolah yang dipimpinnya.

Pada tahap ini, pengawas berperan aktif dengan memberikan arahan, mendampingi secara intensif, serta mencontohkan praktik baru yang lebih efektif. Selanjutnya, strategi perubahan segera diterapkan apabila kepala sekolah telah memiliki kemampuan refleksi yang baik, tetapi kapasitas memimpin perubahan masih tergolong rendah. Fokus utama pendekatan ini adalah mendorong perbaikan mendasar yang harus segera dilakukan agar sekolah tidak terjebak dalam masalah yang berulang. Strategi penguatan perubahan relevan bagi sekolah dengan komitmen yang sedang bertumbuh.

Pada tahap ini, pengawas berupaya membantu kepala sekolah mengenali sekaligus memperkuat penggerak perubahan melalui pendampingan langsung dan pemberian contoh praktik baik. Sementara itu, strategi perubahan berangsur cocok diterapkan pada sekolah yang mulai konsisten melaksanakan perubahan. Pendampingan dilakukan secara bertahap pada komponen tertentu sesuai prioritas, dengan pengawas lebih berperan sebagai fasilitator perbaikan. Adapun

strategi pemicu perubahan diperuntukkan bagi sekolah yang komitmen perubahannya sudah cukup maju.

Dalam hal ini, pengawas lebih banyak memfasilitasi percakapan reflektif yang mampu menggugah kesadaran kepala sekolah dan tim manajemen untuk terus berinovasi. Terakhir, strategi perubahan berkelanjutan diterapkan pada sekolah yang sudah mandiri dalam mengelola perubahan. Fokus utama strategi ini adalah pelebagaan perubahan melalui kebijakan dan pengelolaan anggaran sekolah sehingga inovasi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik dapat berlangsung secara berkesinambungan.

Peraturan Direktur Jenderal GTK No. 4831 Tahun 2023 menegaskan bahwa pengawas sekolah memiliki peran strategis dalam mendampingi kepala sekolah dan guru melalui pendekatan yang terstruktur. Untuk itu, disediakan lima metode pendampingan utama yang dapat dipilih sesuai hasil pemetaan komitmen perubahan kepala sekolah, yakni *training*, *mentoring*, *coaching*, *facilitating*, dan *consulting*.

Pertama, metode *training* berfokus pada upaya mengajarkan strategi atau teknik tertentu yang relevan dengan pekerjaan kepala sekolah atau guru. Metode ini biasanya diberikan kepada komunitas belajar dengan jumlah peserta cukup besar, dalam waktu terbatas, dan mengacu pada kurikulum atau tujuan pelatihan yang lebih terstandar. *Training* efektif digunakan ketika terdapat kebutuhan untuk memperkenalkan praktik baru, misalnya dalam pengelolaan kurikulum atau diferensiasi pembelajaran.

Kedua, metode *mentoring* dilakukan melalui pemberian saran dan contoh oleh pengawas kepada individu atau kelompok untuk meningkatkan kinerjanya. *Mentoring* sangat bergantung pada pengalaman mentor, sehingga hasilnya cenderung kontekstual sesuai praktik baik yang pernah dilakukan. Metode ini tepat digunakan ketika kepala sekolah atau guru membutuhkan teladan langsung, terutama dalam bidang kepemimpinan maupun manajemen sekolah.

Ketiga, metode *coaching* bertujuan memberdayakan kepala sekolah atau guru agar mampu mengungkap potensi diri dan menemukan solusi atas tantangan yang dihadapi. Berbeda dengan *mentoring*, *coaching* lebih menekankan proses

dialogis dan reflektif sehingga peserta menemukan jawaban sendiri. Pendekatan ini efektif untuk mendorong kepala sekolah berdaya, meningkatkan kesadaran reflektif, dan mengembangkan kapasitas memimpin perubahan



Gambar 2.12
Metode Pendampingan Pengawas
(Sumber : PMM.2024)

Keempat, metode *facilitating* digunakan ketika pengawas berperan membantu kelompok atau organisasi dalam mengambil keputusan strategis. Proses fasilitasi memungkinkan seluruh anggota kelompok terlibat aktif dalam diskusi, merumuskan kebijakan, atau menetapkan program bersama. Hasil dari fasilitasi ini biasanya berupa keputusan kolektif yang relevan dengan kondisi organisasi dan lingkungan, sehingga lebih berpotensi berkelanjutan.

Kelima, metode *consulting* berfokus pada pemberian rekomendasi berbasis analisis mendalam untuk pengembangan organisasi. Metode ini biasanya digunakan ketika sekolah menghadapi masalah yang kompleks atau bahkan dalam kondisi terpuruk, sehingga membutuhkan masukan profesional untuk melakukan perubahan besar. *Consulting* membantu sekolah merumuskan strategi kebijakan maupun rencana aksi yang lebih sistematis. Berikut disajikan macam-macam metode pendampingan pengawas pada Gambar .12

Dengan demikian, seluruh tahapan perencanaan pendampingan telah tersusun secara sistematis dan terintegrasi, mencerminkan keterpaduan antara

regulasi Perdirjen GTK No. 4831/2023, indikator operasional, dan prinsip perbaikan berkelanjutan Deming.

(3) Biaya / Sumber Daya

Tahap ini menekankan pentingnya pembagian tanggung jawab dan alokasi sumber daya yang realistis dalam proses pendampingan sekolah. Dalam konteks pendampingan, tanggung jawab tidak hanya dibebankan kepada pengawas sekolah, tetapi juga dibagi secara proporsional antara kepala sekolah, guru, dan tim mutu sekolah. Kepala sekolah berperan dalam memastikan arah kebijakan sesuai dengan prioritas perbaikan; guru bertanggung jawab dalam mengimplementasikan strategi pembelajaran di kelas; sementara tim mutu sekolah dapat difungsikan untuk melakukan monitoring, dokumentasi, dan evaluasi berkala.

Selain tanggung jawab, alokasi sumber daya juga menjadi faktor kunci dalam menjamin efektivitas pendampingan. Sumber daya di sini tidak terbatas pada aspek finansial, melainkan juga mencakup waktu, tenaga, kompetensi, sarana belajar, serta dukungan teknologi. Haapatalo, Leivo, dan Kuusisto (2023) menegaskan bahwa banyak perencanaan peningkatan mutu gagal di tahap implementasi karena tidak diiringi oleh dukungan sumber daya yang memadai dan distribusi peran yang seimbang. Misalnya, kegiatan pelatihan guru membutuhkan waktu khusus agar tidak mengganggu proses belajar mengajar, serta akses terhadap perangkat atau bahan ajar yang relevan. Lebih lanjut, pembagian tanggung jawab dan sumber daya harus dilakukan secara partisipatif. Baumgartner, Dugan, dan Merriam (2024) pelibatan aktif seluruh pihak dalam proses perencanaan memperkuat rasa memiliki (*sense of ownership*) dan meningkatkan komitmen terhadap keberhasilan program. Dengan demikian, indikator “biaya/sumber daya” dalam konteks perencanaan pendampingan pengawas sekolah mencakup waktu pengawas, dukungan teknologi, dan dokumen pendampingan yang menjadi fondasi keberhasilan implementasi kegiatan secara berkelanjutan.

(4) Evaluasi (Review Dokumen Rencana Pendampingan)

Tahap evaluasi awal atau *pre-monitoring and evaluation (pre-monev)* dilakukan melalui pengiriman dan *review* dokumen Rencana Pendampingan ke Dinas Pendidikan. Proses ini berfungsi sebagai mekanisme validasi dan kontrol mutu terhadap seluruh perencanaan sebelum tahap pelaksanaan dimulai. Evaluasi awal ini memastikan bahwa setiap rencana pendampingan telah disusun berdasarkan data refleksi, kebutuhan sekolah, serta kesesuaian strategi dengan kapasitas satuan pendidikan. Menurut Abuzied (2022) validasi tahap awal merupakan prinsip fundamental dalam filosofi Kaizen, karena diagnosis dan perencanaan yang tepat sejak awal akan mengurangi kesalahan dalam tahap pelaksanaan. Dalam kerangka PDCA (*Plan–Do–Check–Act*), proses review ini berada diantara fase *Plan* dan *Check*: di sisi *Plan*, memastikan rencana telah matang dan realistis; di sisi *Check*, menjadi acuan pengendalian mutu pelaksanaan di lapangan.

Lebih jauh, kegiatan ini juga memiliki fungsi akuntabilitas publik dan integrasi sistem supervisi pendidikan. Compton (2023) menjelaskan bahwa integrasi antara mekanisme reflektif dan pengendalian berbasis data menjadi karakter utama sistem peningkatan mutu berkelanjutan di sekolah. Dengan demikian, review dokumen Rencana Pendampingan oleh Dinas Pendidikan bukan sekadar formalitas administratif, melainkan proses strategis untuk menjamin keselarasan antara kebijakan, kebutuhan sekolah, dan sasaran peningkatan layanan.

b) Tahap Pelaksanaan Pendampingan Pengawas

Pelaksanaan pendampingan pengawas merupakan inti dari siklus pendampingan, di mana interaksi nyata antara pengawas dan kepala sekolah terjadi. Pada tahap ini, pengawas berperan bukan hanya sebagai evaluator, melainkan sebagai *coach* dan mentor yang mendorong refleksi, penguatan kapasitas, serta pengambilan keputusan berbasis data. Secara umum, pelaksanaan pendampingan dapat dipilah ke dalam beberapa sub-tahap sebagai berikut:

Tabel 2.10
Kesuaian Tahapan *Do Deming dan Kaizen* dengan Tahapan Pelaksanaan
Pendampingan berdasarkan Perdirjen GTK No. 4831/2023

KOMPONEN	INDIKATOR PELAKSANAAN	URAIAN
Tujuan	<i>Initial Assessment & Goal Setting</i>	Memfasilitasi kepala sekolah dan warga sekolah dalam menerapkan hasil refleksi ke dalam perencanaan dan pelaksanaan program kerja satuan pendidikan; memastikan pelaksanaan program berjalan sesuai arah peningkatan layanan sekolah berkelanjutan.
Materi	<i>Employee Training & Involvement</i>	a) Teknik refleksi kolaboratif antara pengawas, kepala sekolah, dan warga sekolah. b) Pendampingan penyusunan program kerja dan anggaran berbasis refleksi. c) Mekanisme komunikasi dengan Dinas Pendidikan. d) Strategi pelibatan pemangku kepentingan dalam pelaksanaan program sekolah.
Metode	<i>Continuous Feedback & Iterative Improvements</i>	a) Refleksi bersama kepala sekolah untuk mendalami kondisi satuan pendidikan. b) Pelibatan warga sekolah untuk memperkaya hasil refleksi. c) Pendampingan kolaboratif dalam penyusunan program kerja dan anggaran. d) Penyampaian informasi program ke Dinas Pendidikan sesuai konteks lokal. e) Fasilitasi dukungan dinas terhadap pelaksanaan program. f) Pendampingan kepala sekolah selama pelaksanaan program. g) Pembimbingan unjuk kerja (demonstrasi pelaksanaan program) sekolah dampingan.
Media	<i>Specific Tools & Techniques Used</i>	Dokumen hasil refleksi sekolah, rencana program kerja dan anggaran satuan pendidikan, laporan pendampingan, perangkat supervisi, serta platform komunikasi daring/luring antara pengawas, sekolah, dan Dinas Pendidikan. Dukungan

KOMPONEN	INDIKATOR PELAKSANAAN	URAIAN
		Dinas Pendidikan menjadi <i>enabler</i> untuk menjaga kesinambungan dan kualitas pelaksanaan.
Biaya / Sumber Daya	<i>Timeline of Implementation</i>	Waktu kerja pengawas, dukungan anggaran pendampingan dari Dinas Pendidikan, partisipasi kepala sekolah dan guru, serta dukungan sarana teknologi untuk pelaporan dan komunikasi. Pembagian tahapan waktu meliputi fase awal (refleksi & pelatihan), fase menengah (implementasi & pendampingan), dan fase akhir (evaluasi & standarisasi).
Evaluasi	<i>Monitoring Outcome & PDCA Integration</i>	Penilaian keterlaksanaan kegiatan pendampingan, kualitas kolaborasi antara pengawas–kepala sekolah–warga sekolah, relevansi program kerja terhadap hasil refleksi, serta kesesuaian pelaksanaan dengan prinsip PDCA (<i>Plan–Do–Check–Act</i>).

Pelaksanaan pendampingan pengawas sekolah merupakan tahap implementatif dalam siklus manajemen mutu pendidikan yang menekankan kolaborasi, refleksi, dan perbaikan berkelanjutan. Setiap sub-indikator menggambarkan hubungan fungsional antara pengawas, kepala sekolah, dan warga sekolah dalam menciptakan sistem peningkatan layanan yang adaptif dan berbasis data.

(1) Penerapan Hasil Refleksi ke dalam Rencana Aksi Sekolah

Transformasi hasil refleksi menjadi rencana aksi konkret merupakan tahap awal dari *Plan* dalam siklus PDCA. Menurut Deming (1986), keberhasilan perencanaan mutu bergantung pada kemampuan organisasi mengidentifikasi akar masalah secara sistematis sebelum merumuskan solusi. Dalam konteks sekolah, pengawas berperan sebagai fasilitator yang membantu kepala sekolah mentransfer hasil refleksi Rapor Pendidikan menjadi strategi peningkatan layanan. Hal ini sejalan dengan temuan Fullan (2020) yang menyatakan bahwa

efektivitas kepemimpinan pendidikan muncul ketika refleksi dan data dijadikan dasar pengambilan keputusan strategis.

(2) Pelaksanaan Refleksi Kolaboratif antara Pengawas, Kepala Sekolah, dan Warga Sekolah

Refleksi kolaboratif memperkuat budaya belajar organisasi (*organizational learning*) sebagaimana dijelaskan oleh Senge (2006). Melalui refleksi bersama, sekolah mampu mengembangkan kesadaran kolektif terhadap kebutuhan perubahan dan memunculkan komitmen bersama untuk memperbaiki layanan. Dalam supervisi modern, refleksi tidak bersifat hierarkis, tetapi partisipatif dan dialogis. Knight (2017) menekankan bahwa pendekatan *coaching* kolaboratif mendorong keterbukaan kepala sekolah dan guru untuk mengevaluasi praktiknya tanpa rasa terancam. Dengan demikian, refleksi kolaboratif menjadi dasar pembelajaran profesional yang berkelanjutan.

(3) Penyusunan Program Kerja dan Anggaran Berbasis Refleksi

Pendampingan dalam penyusunan program kerja dan anggaran mencerminkan integrasi antara hasil refleksi dan perencanaan berbasis bukti (*evidence-based planning*). Menurut Juran (1992), perbaikan mutu harus dimulai dari perencanaan yang melibatkan analisis data dan penetapan prioritas secara sistematis. Dalam konteks pendidikan, Leithwood & Sun (2018) menegaskan bahwa kepala sekolah yang mampu menghubungkan refleksi dengan perencanaan anggaran menunjukkan kepemimpinan strategis yang tinggi. Peran pengawas di sini adalah memastikan keterkaitan antara temuan reflektif dan alokasi sumber daya untuk mendukung area prioritas peningkatan mutu.

(4) Penguatan Mekanisme Komunikasi dengan Dinas Pendidikan

Komunikasi yang efektif antara pengawas, sekolah, dan Dinas Pendidikan merupakan elemen penting dalam menciptakan sistem supervisi yang responsif. Hargreaves & O'Connor (2018) menekankan bahwa komunikasi lintas level organisasi mempercepat proses adaptasi kebijakan dan memastikan keselarasan antara rencana sekolah dan arah strategis

dinas. Dalam kerangka PDCA, mekanisme komunikasi berfungsi sebagai *feedback loop* yang memungkinkan penyesuaian cepat terhadap dinamika pelaksanaan di lapangan.

(5) Pelibatan Pemangku Kepentingan dalam Pelaksanaan Program Sekolah

Pelibatan pemangku kepentingan atau *stakeholder engagement* menjadi fondasi dari pendekatan *whole-school improvement*. Menurut Harris & Jones (2020), keberhasilan inovasi pendidikan sangat bergantung pada kemampuan sekolah membangun jejaring kolaboratif dengan komite sekolah, orang tua, dan masyarakat sekitar. Dalam pendampingan pengawas, keterlibatan ini memastikan bahwa setiap langkah peningkatan mutu mendapat legitimasi sosial dan dukungan nyata, sehingga perubahan yang dihasilkan lebih berkelanjutan.

(6) Pendampingan Kepala Sekolah Selama Pelaksanaan Program

Pendampingan langsung (*on-site mentoring*) memungkinkan pengawas berperan sebagai *coach* dan *critical friend* bagi kepala sekolah. Robinson, Lloyd, & Rowe (2014) menunjukkan bahwa pendampingan berbasis *coaching* meningkatkan kemampuan kepala sekolah dalam membuat keputusan instruksional yang berdampak pada mutu pembelajaran. Dalam konteks ini, pengawas tidak sekadar memantau, tetapi ikut membangun kapasitas kepala sekolah melalui umpan balik konstruktif dan dialog reflektif yang berkelanjutan.

(7) Pendampingan Unjuk Kerja (Demonstrasi Pelaksanaan Program) Sekolah Dampingan

Sub-indikator ini mencerminkan tahap *Do* dan *Check* dalam PDCA, di mana sekolah menerapkan rencana program dan pengawas memantau efektivitas implementasinya. Menurut Evans & Lindsay (2017), unjuk kerja (*performance demonstration*) merupakan bagian penting dari *quality assurance cycle* untuk memastikan standar operasional benar-benar diterapkan. Dalam pendidikan, kegiatan unjuk kerja berfungsi sebagai sarana pembelajaran kolektif bukan sekadar penilaian, melainkan proses refleksi bersama terhadap praktik terbaik (*best practices*). Pengawas berperan

mengobservasi, memberi umpan balik, dan membantu kepala sekolah memperbaiki area yang belum optimal.

(8) Evaluasi , Dokumentasi dan Pemanfaatan Teknologi

Evaluasi pelaksanaan pendampingan menjadi tahap *Check–Act* yang menentukan efektivitas keseluruhan siklus peningkatan mutu Oakland (2014) menegaskan bahwa evaluasi berkelanjutan harus memadukan penilaian kinerja (*performance assessment*) dan peninjauan proses (*process review*). Dalam konteks pendampingan pengawas, evaluasi tidak hanya menilai hasil akhir, tetapi juga kualitas interaksi, sinergi antaraktor, dan kemampuan sekolah mempertahankan budaya reflektif. Dengan cara ini, pendampingan menjadi sistem pembelajaran berkelanjutan yang memperkuat kapasitas kelembagaan sekolah.

Pemanfaatan media digital dan dokumen reflektif memperkuat fungsi kontrol dan akuntabilitas. Menurut Means et al. (2020), integrasi teknologi dalam sistem supervisi meningkatkan transparansi, efisiensi, dan konsistensi proses monitoring. Melalui perangkat digital seperti platform supervisi daring, pengawas dapat memantau perkembangan sekolah secara *real time* dan menyesuaikan strategi pendampingan sesuai kebutuhan lapangan.

(9) Pengelolaan Efisiensi Sumber Daya dan Dukungan Dinas

Imai (2012) menyebut bahwa peningkatan mutu berkelanjutan memerlukan pengelolaan sumber daya yang hemat namun produktif. Dalam konteks pendidikan, dukungan waktu, anggaran, dan kebijakan dari Dinas Pendidikan menjadi katalis bagi efektivitas pendampingan. Dengan demikian, peran pengawas tidak hanya teknis, tetapi juga strategis dalam mengoptimalkan penggunaan sumber daya secara kolaboratif.

c) Monitoring & Evaluasi Pendampingan Pengawas

Tahap monitoring dan evaluasi (monev) dalam pendampingan pengawas sekolah merupakan inti dari siklus *continuous improvement* dan tahapan *Check–Act* dalam model PDCA (Deming, 1986). Pada tahap ini, pengawas sekolah tidak hanya memantau keterlaksanaan program kerja satuan pendidikan, tetapi juga

menilai efektivitas pendampingan, memberikan umpan balik konstruktif, serta menyusun rekomendasi perbaikan berkelanjutan. Proses ini sejalan dengan prinsip Kaizen, di mana evaluasi dipandang sebagai aktivitas pembelajaran berkelanjutan, bukan sekadar penilaian administratif (Imai, 1986; Nguyen et al., 2020).

1) Pemantauan Pelaksanaan dan Kemajuan Program Sekolah

Indikator ini menekankan kemampuan pengawas sekolah dalam melakukan observasi lapangan dan analisis data pelaksanaan program kerja. Pemantauan yang sistematis menjadi dasar bagi pengambilan keputusan berbasis bukti (*data-driven supervision*). Sanchez (2024) menegaskan bahwa proses *monitoring and evaluation* berbasis data berperan penting dalam mengidentifikasi kesenjangan pelaksanaan serta memastikan efektivitas program peningkatan sekolah. Dalam konteks pendampingan, pengawas harus memanfaatkan hasil asesmen, rapor pendidikan, dan dokumen refleksi sebagai bahan analisis kinerja untuk memastikan kesesuaian antara pelaksanaan program dan arah kebijakan peningkatan layanan sekolah berkelanjutan.

2. Pemberian Umpan Balik Konstruktif kepada Kepala Sekolah

Umpan balik merupakan jantung dari supervisi reflektif. Menurut Pan, Zhou, & Zhu (2022), *feedback* yang efektif berperan sebagai mekanisme pembelajaran yang memperkuat kemampuan kepemimpinan, meningkatkan tanggung jawab profesional, serta menumbuhkan kesadaran reflektif penerima. Dalam konteks pendampingan, pengawas bertindak sebagai coach yang memfasilitasi kepala sekolah untuk memahami capaian, mengidentifikasi hambatan, dan merancang langkah perbaikan berbasis data. Pendekatan ini sejalan dengan temuan Turner & Baker (2022), yang menunjukkan bahwa *feedback* berkelanjutan meningkatkan efektivitas *learning communities* dalam pengembangan profesional guru dan kepala sekolah. Dengan demikian, umpan balik menjadi instrumen utama untuk memastikan pembelajaran adaptif dan peningkatan kinerja yang berkesinambungan.

3. Refleksi Bersama dan Forum Umpan Balik Kolaboratif

Pelaksanaan refleksi bersama antara pengawas, kepala sekolah, dan guru inti menggambarkan praktik *participatory reflection* yang menumbuhkan budaya belajar kolektif di lingkungan sekolah. Tansu (2024) menyatakan bahwa reflective supervision memungkinkan pengawas berperan sebagai fasilitator dialog yang mendorong kesadaran bersama terhadap pencapaian dan perbaikan berkelanjutan. Forum refleksi ini tidak hanya berfungsi sebagai sarana evaluasi, tetapi juga sebagai wadah kolaboratif untuk memperkuat rasa memiliki terhadap program sekolah dan menumbuhkan *shared accountability*. Prinsip ini sejalan dengan filosofi Kaizen, yang menekankan partisipasi seluruh anggota organisasi dalam setiap siklus perbaikan.

4. Pelaporan Kemajuan dan Koordinasi dengan Dinas Pendidikan

Pelaporan hasil pelaksanaan program merupakan bentuk akuntabilitas vertikal dan horizontal dalam sistem supervisi pendidikan. Menurut Sanchez (2024), mekanisme pelaporan yang terstruktur membantu memperkuat komunikasi antara sekolah dan otoritas pendidikan, memastikan setiap rekomendasi kebijakan disusun berdasarkan bukti hasil monitoring. Koordinasi ini juga berfungsi sebagai bentuk visual management dalam Kaizen, di mana capaian dan tantangan disajikan secara terbuka agar dapat ditindaklanjuti secara cepat dan tepat. Bagi pengawas sekolah, pelaporan berkala bukan sekadar kewajiban administratif, tetapi sarana memastikan kesinambungan kebijakan pembinaan dan dukungan sumber daya dari Dinas Pendidikan.

5. Penggunaan Instrumen Evaluasi dan Laporan Reflektif sebagai Mekanisme Umpan Balik

Instrumen monitoring seperti lembar observasi, laporan reflektif, dan format evaluasi berfungsi untuk menstandarkan proses monev agar lebih objektif dan terukur. *Educational Supervisor's Perceptions of Their Role in Providing Support* (2023) menegaskan bahwa supervisor yang menggunakan instrumen reflektif secara konsisten mampu meningkatkan efektivitas komunikasi dan akurasi rekomendasi tindak lanjut. Dalam konteks Kaizen, praktik ini termasuk dalam upaya *standardization*, yakni membangun sistem evaluasi yang terdokumentasi

agar hasilnya dapat dibandingkan lintas periode dan menjadi dasar penyusunan siklus pendampingan berikutnya.

6. Analisis Efektivitas dan Penyusunan Rekomendasi Tindak Lanjut

Tahap akhir monev mencakup analisis hasil pendampingan dan penyusunan rekomendasi yang menjadi dasar tindakan korektif (*Act phase*). Nguyen et al. (2025) menekankan bahwa keberhasilan sistem *Kaizen management* ditentukan oleh kemampuan organisasi dalam mengidentifikasi *small wins* sebagai fondasi bagi perubahan berkelanjutan. Dalam konteks pengawasan pendidikan, rekomendasi tindak lanjut yang disusun pengawas sekolah tidak hanya bertujuan untuk memperbaiki program yang ada, tetapi juga menjadi acuan perumusan kebijakan pembinaan di tingkat dinas. Proses ini menunjukkan integrasi antara refleksi, pembelajaran organisasi, dan pengambilan keputusan berbasis data yang menjadi karakter utama manajemen mutu berkelanjutan.

d) Tahap Tindak lanjut Pendampingan Pengawas

Tahap tindak lanjut (*Act*) merupakan bagian akhir dalam siklus PDCA dan filosofi Kaizen, yang menegaskan bahwa setiap hasil evaluasi harus diikuti dengan tindakan korektif dan pembakuan praktik baik agar perbaikan menjadi berkelanjutan (Deming, 1986; Imai, 2012). Dalam konteks pendampingan pengawas sekolah, tahap ini memastikan bahwa hasil refleksi dan evaluasi pada tahap sebelumnya benar-benar diintegrasikan dalam kebijakan, rencana baru, serta pembelajaran bersama.

1. Penyusunan Laporan Hasil Pendampingan

Penyusunan laporan hasil pendampingan merupakan bentuk akuntabilitas profesional pengawas sekolah. Menurut Sanchez (2024), pelaporan yang berbasis data dan refleksi merupakan elemen penting dalam *data-driven decision making*, karena membantu pemangku kebijakan menilai efektivitas program dan menentukan arah kebijakan berikutnya. Selain itu, laporan yang memuat deskripsi perubahan, capaian, dan rekomendasi merupakan sarana untuk mendokumentasikan praktik baik yang akan dijadikan standar baru (Imai, 2012).

2. Komunikasi dan Advokasi dengan Dinas Pendidikan

Tahapan ini menegaskan pentingnya hubungan sistemik antara pengawas sekolah dan dinas pendidikan dalam mewujudkan *continuous improvement*. Menurut Ongukah dan Otara (2025), transparansi dan akuntabilitas dalam pelaporan hasil supervisi memperkuat kapasitas kepemimpinan dan mempercepat respons kebijakan terhadap kebutuhan di lapangan. Pendekatan ini menjadikan advokasi tidak sekadar administratif, tetapi juga strategis untuk memastikan tindak lanjut dilakukan secara institusional.

3. Pengembangan Karya Reflektif dan Diseminasi Praktik Baik

Kegiatan menulis artikel, membuat video praktik baik, atau publikasi refleksi merupakan bentuk *standardizing successful practices* (Nguyen et al., 2025). Praktik ini sejalan dengan penelitian Tansu (2024) yang menunjukkan bahwa refleksi profesional melalui supervisi reflektif meningkatkan kapasitas sekolah melalui proses belajar bersama dan kolaborasi antar satuan pendidikan. Karya reflektif berfungsi sebagai media pembelajaran lintas sekolah serta mendorong tumbuhnya budaya *learning organization* (Jones, Gold, & Claxton, 2022).

4. Integrasi Hasil Evaluasi ke dalam Siklus Pendampingan Berikutnya

Mengintegrasikan hasil refleksi ke dalam perencanaan baru mencerminkan prinsip *integrating improvements into the next cycle* (Nguyen et al., 2025). Tahapan ini sejalan dengan temuan Anderson, Cunningham, & Richardson (2024) yang menekankan bahwa keberlanjutan peningkatan mutu pendidikan hanya dapat dicapai jika hasil monev diintegrasikan ke dalam perencanaan institusional berikutnya. Dalam konteks supervisi pengawas, data hasil refleksi dan laporan monev menjadi dasar untuk menyusun rencana pendampingan yang lebih adaptif, partisipatif, dan relevan dengan kebutuhan sekolah.

5. Evaluasi Kualitas dan Efektivitas Tindak Lanjut

Evaluasi terhadap tindak lanjut tidak hanya menilai kualitas laporan, tetapi juga mengukur sejauh mana rekomendasi diimplementasikan oleh sekolah dan dinas pendidikan. Mandalanursa (2025) menegaskan bahwa integrasi

antara kepemimpinan transformasional dan monev berperan penting dalam menjamin keberlanjutan perbaikan mutu sekolah. Dengan demikian, pengawas berfungsi tidak hanya sebagai evaluator, tetapi juga sebagai *change facilitator* yang memastikan rekomendasi menjadi aksi nyata.

d. Konsep Evaluasi Pendampingan Pengawas menggunakan Evaluasi Model CIPP

Model evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) dikembangkan oleh Daniel L. Stufflebeam sebagai pendekatan evaluasi yang berorientasi pada pengambilan keputusan. Stufflebeam dan Coryn (2014: 310) menjelaskan bahwa model ini dirancang untuk memandu evaluasi formatif maupun sumatif terhadap proyek, program, lembaga, maupun sistem secara menyeluruh. Keunggulan utama dari CIPP adalah sifatnya yang *decision-oriented*, sehingga informasi yang dihasilkan tidak berhenti pada penilaian, tetapi dimaksudkan untuk memperbaiki program serta memastikan akuntabilitas penyelenggaraannya.

Komponen pertama adalah evaluasi konteks (*context evaluation*). Menurut Stufflebeam dan Coryn (2014: 313–314), evaluasi konteks digunakan untuk menilai kebutuhan, masalah, dan peluang yang dihadapi suatu program. Informasi yang diperoleh dari tahap ini berfungsi untuk merumuskan tujuan yang relevan dan prioritas yang realistis. Evaluasi konteks membantu memastikan bahwa program tidak berjalan berdasarkan asumsi, tetapi benar-benar menjawab kebutuhan nyata peserta didik maupun institusi pendidikan.

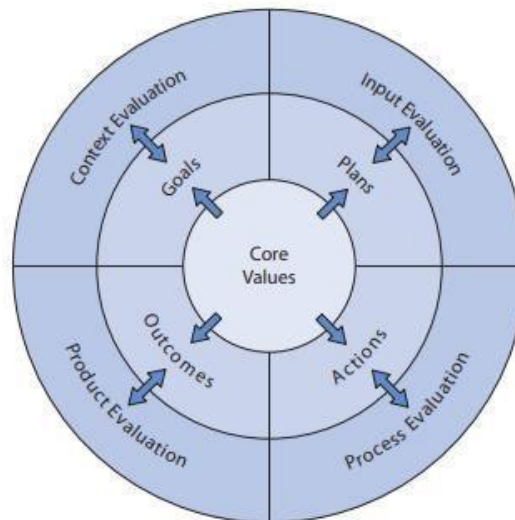
Komponen kedua adalah evaluasi input (*input evaluation*). Stufflebeam dan Coryn (2014: 314–315) menjelaskan bahwa tahap ini bertujuan menilai strategi, rencana, dan sumber daya yang tersedia untuk mencapai tujuan program. Evaluasi input juga melibatkan analisis alternatif sehingga pengambil keputusan dapat memilih strategi paling efektif. Komponen ketiga adalah evaluasi proses (*process evaluation*). Tahap ini berfungsi untuk memantau implementasi program secara berkelanjutan. Stufflebeam dan Coryn (2014: 315–316) menyatakan bahwa evaluasi proses tidak hanya mencatat aktivitas yang berlangsung, tetapi juga mengidentifikasi hambatan,

mendeteksi penyimpangan dari rencana, dan memberikan umpan balik yang dapat digunakan untuk perbaikan segera. Komponen keempat adalah evaluasi produk (*product evaluation*). Menurut Stufflebeam dan Coryn (2014: 316–317), evaluasi produk berfokus pada penilaian keluaran, hasil, dan dampak baik jangka pendek maupun jangka panjang dari program. Informasi dari tahap ini digunakan untuk menilai sejauh mana tujuan program tercapai, apakah terdapat dampak yang tidak diinginkan, serta bagaimana hasil program dapat dijadikan dasar untuk kebijakan atau perencanaan berikutnya.

Stufflebeam dan Coryn (2014: 317–318) menekankan bahwa kekuatan utama model CIPP terletak pada sifatnya yang komprehensif dan fleksibel. Model ini dapat diaplikasikan pada berbagai level, mulai dari evaluasi kelas, program sekolah, hingga kebijakan pendidikan skala besar. Selain itu, orientasi CIPP pada pengambilan keputusan membuatnya relevan untuk digunakan dalam konteks praktis, karena hasil evaluasi dapat langsung dimanfaatkan oleh pengelola program maupun pembuat kebijakan.

Namun, model ini juga memiliki keterbatasan. Stufflebeam dan Coryn (2014: 320) menyebutkan bahwa implementasi CIPP sering kali membutuhkan data yang luas dan kompleks, sehingga memerlukan upaya pengumpulan informasi yang intensif. Selain itu, keberhasilan CIPP sangat bergantung pada independensi evaluator. Jika evaluator tidak menjaga objektivitas, hasil evaluasi berpotensi bias dan tidak dapat dijadikan dasar keputusan yang valid.

Gambar model CIPP yang dikembangkan oleh Stufflebeam dan Coryn memvisualisasikan empat komponen utama evaluasi, yaitu *context*, *input*, *process*, dan *product*, yang saling terkait dan berpusat pada *core values* (nilai inti). Posisi nilai inti di tengah lingkaran menunjukkan bahwa seluruh proses evaluasi harus berpijak pada standar etis, akuntabilitas, serta nilai-nilai pendidikan yang dijunjung tinggi. Komponen pertama adalah *context evaluation* yang digambarkan pada sisi kiri atas, menghubungkan konteks dengan *goals*. Tahap ini menekankan pada penentuan tujuan berdasarkan analisis kebutuhan, masalah, dan peluang sehingga program memiliki dasar yang relevan dan realistis (Stufflebeam & Coryn, 2014: 311).



Gambar 2.13
Model Evaluasi CIPP
(Sumber : (Stufflebeam & Coryn, 2014:318))

Tahap ini menekankan pada penentuan tujuan berdasarkan analisis kebutuhan, masalah, dan peluang sehingga program memiliki dasar yang relevan dan realistis (Stufflebeam & Coryn, 2014: 311). Komponen kedua adalah *input evaluation* yang terletak di sisi kanan atas dan dikaitkan dengan *plans*. Fokusnya adalah pada strategi, metode, serta alokasi sumber daya sehingga dapat memberikan informasi bagi penyusunan rencana yang efektif untuk mencapai tujuan. Selanjutnya, *process evaluation* ditampilkan di sisi kanan bawah dengan relasi pada *actions*.

Komponen ini menekankan pada implementasi program, termasuk monitoring, deteksi hambatan, dan pemberian umpan balik. Evaluasi proses berfungsi memastikan tindakan berjalan sesuai rencana sekaligus memperbaiki bila terjadi penyimpangan. Terakhir, *product evaluation* ditempatkan di sisi kiri bawah dan dihubungkan dengan *outcomes*. Bagian ini berfokus pada keluaran, hasil, dan dampak jangka pendek maupun panjang, serta menunjukkan sejauh mana tujuan program tercapai dan bagaimana hasilnya berkontribusi pada perbaikan di masa depan.

Siklus panah searah jarum jam menegaskan bahwa CIPP bukanlah model evaluasi statis, melainkan dinamis dan siklikal, karena hasil evaluasi produk

akan menjadi masukan bagi evaluasi konteks pada siklus berikutnya. Dengan demikian, CIPP mendukung mekanisme perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*). Stufflebeam dan Coryn (2014: 311) menegaskan bahwa keberadaan *core values* di pusat model bermakna setiap keputusan evaluasi harus selaras dengan nilai-nilai moral, keadilan, dan kebutuhan pemangku kepentingan. Artinya, evaluasi tidak hanya menyangkut teknis pengumpulan data, tetapi juga terkait dengan tanggung jawab sosial dan etis dari sebuah program.

Model evaluasi CIPP memiliki relevansi yang sangat kuat ketika dipadukan dengan tugas pengawas sekolah sebagaimana diatur dalam Perdirjen GTK No. 4831 Tahun 2023. Keempat komponen utama dalam CIPP tidak hanya menyediakan kerangka evaluasi yang komprehensif, tetapi juga selaras dengan siklus pendampingan yang harus dilakukan oleh pengawas.

Pertama, evaluasi konteks (*context evaluation*) menurut Stufflebeam dan Coryn (2014: 313–314) berfungsi untuk mengidentifikasi kebutuhan, masalah, serta peluang, sehingga tujuan program dapat dirumuskan secara tepat. Dalam praktik pendampingan, pengawas diwajibkan menganalisis profil sekolah, termasuk data dari Rapor Pendidikan, dokumen perencanaan, dan kebutuhan kepala sekolah maupun guru. Dengan demikian, evaluasi konteks membantu pengawas menentukan prioritas pendampingan yang berbasis data nyata, bukan sekadar asumsi.

Kedua, evaluasi input (*input evaluation*) berfungsi menilai strategi, rencana, serta sumber daya yang tersedia, termasuk alternatif tindakan yang dapat dipilih (Stufflebeam & Coryn, 2014: 314–315). Hal ini sesuai dengan tugas pengawas untuk menyusun rencana pendampingan bersama kepala sekolah dan memastikan kesiapan sekolah dalam menjalankan program peningkatan mutu. Melalui evaluasi input, pengawas dapat merancang strategi pendampingan yang lebih kontekstual, sesuai dengan kondisi unik tiap satuan pendidikan.

Ketiga, evaluasi proses (*process evaluation*) menurut Stufflebeam dan Coryn (2014: 315–316) merupakan mekanisme untuk memantau

implementasi, menemukan hambatan, serta memberi umpan balik formatif. Perdirjen GTK No. 4831/2023 menegaskan bahwa pengawas harus melaksanakan monitoring, melakukan refleksi bersama kepala sekolah, dan memberikan umpan balik secara berkala. Dengan demikian, evaluasi proses menjadikan kegiatan pendampingan bukan sekadar formalitas administratif, melainkan sarana pembelajaran kolaboratif yang mendorong perbaikan berkelanjutan.

Keempat, evaluasi produk (*product evaluation*) menitikberatkan pada keluaran, hasil, dan dampak baik jangka pendek maupun jangka panjang (Stufflebeam & Coryn, 2014: 316–317). Dalam konteks pendampingan, pengawas diwajibkan menyusun laporan reflektif yang berisi capaian, hambatan, dan rekomendasi tindak lanjut, serta menyampaikannya kepada dinas pendidikan.

e. Konsep Evaluasi Pendampingan Pengawas menggunakan Evaluasi Model Killpatrick

Model evaluasi pelatihan yang paling banyak digunakan secara internasional adalah *Kirkpatrick Four Levels Evaluation Model*. Kirkpatrick (2006: 21) menegaskan bahwa evaluasi program harus dilaksanakan secara bertahap untuk memperoleh gambaran menyeluruh tentang efektivitas pelatihan. Model ini terdiri atas empat level evaluasi yang saling berkaitan, yakni *Reaction, Learning, Behavior, dan Results*.

1) Reaction

Level pertama berfokus pada sejauh mana peserta merespons terhadap program pelatihan yang diikuti. Kirkpatrick (2006: 22–23) menjelaskan bahwa evaluasi reaksi berfungsi mengukur kepuasan peserta terhadap isi, metode, fasilitator, dan lingkungan belajar. Evaluasi ini sering dilakukan melalui kuesioner atau wawancara segera setelah kegiatan selesai. Hasil dari evaluasi reaksi digunakan sebagai umpan balik awal untuk perbaikan teknis program.

2. Learning

Level kedua menilai sejauh mana peserta memperoleh pengetahuan, keterampilan, dan sikap baru dari pelatihan. Menurut Kirkpatrick (2006: 45), pengukuran pada level ini biasanya dilakukan melalui *pre-test* dan *post-test*, simulasi, maupun demonstrasi keterampilan. Evaluasi pembelajaran memberikan bukti mengenai efektivitas metode yang digunakan dalam meningkatkan kapasitas peserta.

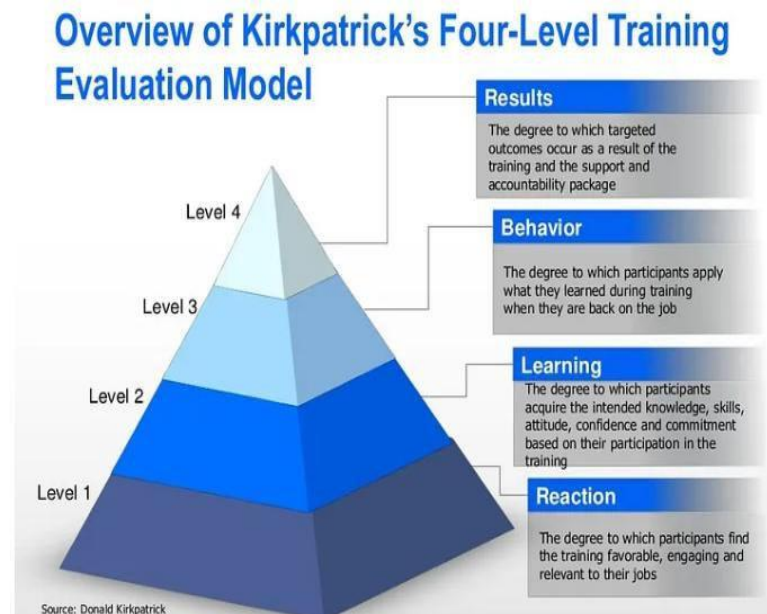
3. Behavior

Level ketiga berfokus pada perubahan perilaku peserta setelah kembali ke lingkungan kerja. Kirkpatrick (2006: 75) menekankan bahwa meskipun peserta memperoleh pengetahuan, perubahan tidak akan terjadi bila tidak ada penerapan dalam praktik sehari-hari. Oleh karena itu, evaluasi perilaku menilai apakah keterampilan yang diperoleh benar-benar diimplementasikan dalam pekerjaan. Instrumen yang lazim digunakan adalah observasi lapangan, wawancara dengan atasan, atau *self-assessment*.

4. Results

Level keempat merupakan tahap akhir yang menilai dampak pelatihan terhadap kinerja organisasi. Kirkpatrick (2006: 90–91) menyebutkan bahwa hasil yang diukur bisa berupa peningkatan produktivitas, efisiensi, kualitas layanan, atau pencapaian tujuan strategis. Evaluasi hasil menegaskan apakah program pelatihan benar-benar memberikan kontribusi signifikan terhadap pencapaian tujuan organisasi.

Kirkpatrick (2006) merumuskan empat level evaluasi yang sebenarnya fleksibel untuk berbagai bentuk program pengembangan, bukan hanya pelatihan formal. Dalam pendampingan pengawas, model ini dapat digunakan untuk mengevaluasi efektivitas kegiatan mentoring, training facilitating, coaching, dan counseling secara komprehensif.



Gambar 2.14
Model Evaluasi Killpatrick
Diadaptasi dari Kirkpatrick, D. L. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers

f. Konsep Kapasitas Memimpin Perubahan

Kapasitas memimpin perubahan adalah kemampuan seorang pemimpin untuk mendorong transformasi organisasi secara berkelanjutan, terutama dalam konteks pendidikan. Menurut Fullan (2001, 2002), inti dari memimpin perubahan yang efektif bukan hanya pada strategi dan teknik, tetapi pada kapasitas moral dan komitmen pribadi pemimpin.

1) Moral Purpose

Fullan (2001) menekankan bahwa semua upaya perubahan harus dimulai dari moral purpose, yaitu tujuan moral yang jelas dan mendalam. *Moral purpose* merupakan motivasi internal untuk memperbaiki keadaan demi kebaikan bersama, bukan hanya untuk pencapaian pribadi atau keuntungan institusi. Dalam konteks sekolah, moral purpose seorang kepala sekolah atau pengawas pendidikan tercermin dalam komitmen untuk meningkatkan kualitas pembelajaran dan kesejahteraan peserta didik. *Moral purpose* ini menjadi dasar dari semua keputusan, strategi, dan intervensi perubahan (Fullan, 2002).

2) ***Understanding Change*** (Memahami Perubahan)

Menurut Fullan (2001), pemimpin yang efektif harus memahami dinamika perubahan, termasuk tantangan psikologis, sosial, dan struktural yang mungkin muncul. Perubahan tidak terjadi secara linear, sehingga keberhasilan memerlukan ketekunan, refleksi, dan adaptasi berkelanjutan.

3) ***Knowledge of the Change Process*** (Pengetahuan tentang Proses Perubahan)

Fullan (2001) menegaskan bahwa kapasitas memimpin perubahan mencakup kemampuan untuk mengidentifikasi praktik yang efektif, merancang strategi intervensi, serta mengintegrasikan teknologi dan inovasi pedagogis untuk mendukung transformasi.

4) ***Relationship Building*** (Membangun Hubungan)

Fullan (2001, 2002) menekankan pentingnya membangun hubungan yang kuat dan kolaboratif. Pemimpin perubahan yang berhasil mampu menginspirasi guru, staf, dan pemangku kepentingan lainnya, menciptakan lingkungan yang kondusif untuk pembelajaran dan inovasi.

5) ***Coherence Making*** (Menciptakan Keselarasan)

Kemampuan untuk menciptakan keselarasan antara visi, strategi, dan praktik sehari-hari merupakan ciri kapasitas memimpin perubahan. Fullan (2001) menyatakan bahwa pemimpin dengan moral purpose tinggi akan memastikan semua tindakan di sekolah mendukung tujuan moral tersebut, sehingga perubahan menjadi lebih berkelanjutan dan bermakna.

6) ***Focus on Results*** (Hasil yang Terukur)

Fullan (2001) menegaskan bahwa kapasitas memimpin perubahan tidak cukup hanya dengan niat baik. Pemimpin harus mampu menghubungkan moral purpose dengan hasil nyata, seperti peningkatan kualitas layanan sekolah, prestasi peserta didik, dan profesionalisme guru.

g. Konsep Peningkatan Layanan Sekolah Berkelanjutan

1) Perencanaan Peningkatan Layanan Sekolah Berkelanjutan

Perencanaan peningkatan layanan pendidikan tidak dapat dipisahkan dari prinsip perbaikan berkelanjutan.

a) Identifikasi Kondisi Aktual Layanan melalui Refleksi Partisipatif

Perencanaan peningkatan layanan sekolah berkelanjutan diawali dengan kegiatan refleksi partisipatif yang melibatkan seluruh warga sekolah secara aktif. Pengawas sekolah memimpin proses identifikasi kondisi aktual layanan pendidikan dengan memanfaatkan data Rapor Pendidikan dan data mutu relevan lainnya sebagai dasar refleksi kolaboratif. Melalui kegiatan ini, setiap unsur sekolah memperoleh kesempatan untuk memahami kondisi riil, mengenali tantangan, serta menumbuhkan rasa kepemilikan terhadap agenda perbaikan. Refleksi yang dilakukan secara terbuka dan berbasis data mendorong lahirnya kesadaran bersama untuk memperbaiki kualitas layanan secara berkelanjutan. Studi Tansu (2024) menunjukkan bahwa supervisi reflektif memperkuat kapasitas sekolah melalui keterlibatan kolaboratif antara pengawas, kepala sekolah, dan guru, sedangkan McNamara et al. (2021) menegaskan bahwa keterlibatan orang tua dan siswa dalam evaluasi diri sekolah meningkatkan validitas data dan memperluas partisipasi warga sekolah dalam proses peningkatan mutu.

2. Penetapan Fokus Prioritas Layanan secara Kolaboratif

Hasil refleksi partisipatif menjadi dasar dalam penetapan fokus prioritas peningkatan layanan selama satu tahun ajaran. Kepala sekolah, guru, dan tenaga kependidikan berdiskusi untuk menentukan area layanan yang paling membutuhkan intervensi berdasarkan hasil analisis data dan kebutuhan nyata sekolah. Proses kolaboratif ini menciptakan komitmen bersama terhadap arah perbaikan yang disepakati. Kajian Anderson, Cunningham, dan Richardson (2024) melalui pendekatan improvement science menunjukkan bahwa keberhasilan peningkatan mutu memerlukan perencanaan yang berbasis refleksi dan keterlibatan lintas pemangku

kepentingan. Sejalan dengan itu, Mos, Siamoo, dan Ogoti (2022) menemukan bahwa kepemimpinan partisipatif memperkuat rasa memiliki dan tanggung jawab kolektif terhadap kebijakan yang ditetapkan, sehingga hasil perencanaan menjadi lebih relevan dan berkelanjutan.

3. Penyusunan Kalender Akademik dan Rencana Kegiatan Pembelajaran Berbasis Refleksi

Kalender akademik dan rencana kegiatan pembelajaran disusun berdasarkan hasil refleksi partisipatif agar kegiatan operasional sekolah terarah dan selaras dengan fokus layanan yang telah ditetapkan. Integrasi hasil refleksi ke dalam perencanaan menjamin kesesuaian antara prioritas layanan, rencana program, dan penggunaan sumber daya sekolah. Hopkins dan Jackson (2013) menekankan bahwa penguatan kapasitas sekolah untuk melakukan perbaikan berkelanjutan memerlukan integrasi refleksi dalam seluruh proses perencanaan strategis. Dalam konteks serupa, Sanchez (2024) menegaskan bahwa pengambilan keputusan berbasis data reflektif meningkatkan efisiensi dan konsistensi antara perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi program.

4. Perancangan Strategi Peningkatan Mutu Berbasis Refleksi

Strategi peningkatan mutu sekolah dirumuskan berdasarkan hasil refleksi kolaboratif yang mengungkap kebutuhan nyata lembaga. Strategi ini memuat indikator capaian, target, dan langkah-langkah perbaikan yang dapat diukur serta dikembangkan secara berkelanjutan. Dalam proses ini, refleksi berfungsi sebagai mekanisme konstruksi pengetahuan bersama untuk memperkuat rasa tanggung jawab terhadap perubahan. Glaés-Coutts dan Nilsson (2021) menjelaskan bahwa refleksi kolaboratif merupakan bagian integral dari pembentukan budaya belajar kolektif di sekolah, sementara Anderson et al. (2024) menegaskan bahwa siklus refleksi berulang dalam improvement science membentuk pola pembelajaran institusional yang memungkinkan sekolah beradaptasi terhadap dinamika dan tantangan baru.

5. Pemetaan Kebutuhan Belajar PTK melalui Refleksi Partisipatif

Refleksi partisipatif juga menjadi sarana penting dalam pemetaan kebutuhan belajar guru dan tenaga kependidikan. Melalui proses refleksi, warga sekolah mampu mengidentifikasi area kompetensi yang perlu dikembangkan sesuai dengan prioritas peningkatan layanan. Hasil pemetaan ini menjadi dasar penyusunan program pelatihan, kegiatan komunitas belajar, dan pemanfaatan sumber digital yang relevan. Vogel dan Heindl (2024) menunjukkan bahwa dialog reflektif dalam komunitas belajar profesional memperkuat kolaborasi antarguru dan meningkatkan efektivitas pengembangan kompetensi. Sementara itu, Bendtsen, Gynther, dan Sørensen (2022) menekankan pentingnya dokumentasi reflektif dan tindak lanjut sistematis sebagai faktor keberlanjutan dalam pengembangan profesional tenaga pendidik.

6. Penentuan Sumber Belajar Berbasis Masukan Partisipatif

Pemilihan sumber belajar profesional, baik dalam bentuk pelatihan, komunitas belajar, maupun sumber digital, dilakukan melalui mekanisme refleksi kolaboratif agar sesuai dengan kebutuhan nyata sekolah. Proses ini memastikan pengembangan kompetensi tenaga kependidikan mendukung strategi peningkatan mutu yang telah dirancang. Penelitian Muilenburg et al. (2024) mengungkapkan bahwa keberhasilan *professional learning communities* sangat dipengaruhi oleh praktik refleksi kolaboratif dan kepemimpinan reflektif yang mendorong keterbukaan dalam berbagi pengalaman. Senada dengan itu, Hu, Jing, dan Yang (2022) menyatakan bahwa refleksi lintas bidang dan kolaborasi antarguru menjadi faktor kunci dalam keberlanjutan budaya belajar profesional di sekolah.

7. Penyelarasan Program dan Anggaran melalui Refleksi Kolaboratif

Refleksi partisipatif juga digunakan untuk menyelaraskan program dan anggaran dalam Rencana Kegiatan Tahunan (RKT) serta Rencana Kegiatan dan Anggaran Sekolah (RKAS). Dengan demikian, seluruh program dan alokasi dana mendukung strategi peningkatan mutu yang telah disepakati bersama. Sanchez (2024) menunjukkan bahwa

perencanaan berbasis data reflektif memperkuat efisiensi dan akuntabilitas dalam pengelolaan sumber daya pendidikan. Lebih lanjut, Torres dan Rivas (2024) menegaskan bahwa refleksi kolaboratif dalam penyusunan kebijakan dan anggaran merupakan elemen utama dalam pembangunan kapasitas lembaga pendidikan yang tangguh dan berorientasi mutu berkelanjutan.

8. Evaluasi Proses Refleksi Partisipatif

Tahap akhir dari siklus perencanaan ini adalah evaluasi terhadap proses refleksi partisipatif itu sendiri. Evaluasi dilakukan untuk menilai sejauh mana kegiatan refleksi berjalan efektif, kualitas data yang digunakan valid, serta keterpaduan antara hasil refleksi, strategi peningkatan mutu, dan dokumen perencanaan sekolah. Evaluasi reflektif berfungsi bukan hanya sebagai pengukur kinerja, tetapi juga sebagai sarana pembelajaran kelembagaan. Skerritt et al. (2021) menunjukkan bahwa *school self-evaluation* yang dilaksanakan secara reflektif membentuk budaya perbaikan berkelanjutan dalam manajemen sekolah. Anderson et al. (2024) menegaskan bahwa praktik evaluasi reflektif yang dilakukan secara berulang menjadi kunci institusionalisasi budaya mutu dalam sistem pendidikan.

2) Pelaksanaan Peningkatan Layanan Sekolah Berkelanjutan

Pelaksanaan peningkatan layanan sekolah merupakan tahap penting dalam siklus manajemen mutu berkelanjutan. Setelah perencanaan disusun secara matang, langkah berikutnya adalah memastikan implementasi berjalan sesuai arah strategis yang telah ditetapkan. Tahap ini menjadi ujian bagi kepala sekolah dan seluruh warga sekolah dalam menerjemahkan rencana ke dalam tindakan nyata yang berdampak pada peningkatan mutu pembelajaran dan layanan pendidikan. Menurut Anderson, Cunningham, & Richardson (2024), pelaksanaan yang konsisten merupakan kunci agar rencana perbaikan dapat bertransformasi menjadi perubahan nyata di sekolah.

a) Pelaksanaan Kegiatan Pembelajaran dan Layanan Sekolah

Tahapan pertama pelaksanaan peningkatan layanan sekolah dimulai dengan menjalankan kegiatan pembelajaran dan berbagai program layanan sesuai kalender akademik serta Rencana Kerja Tahunan (RKT). Kepala sekolah berperan memastikan seluruh kegiatan berjalan disiplin, tepat waktu, dan sesuai dengan rancangan yang telah ditetapkan. Penelitian Chaula et al. (2024) menegaskan bahwa praktik supervisi klinis kepala sekolah berpengaruh langsung terhadap peningkatan kompetensi profesional guru. Kegiatan pembelajaran di kelas, layanan konseling, kegiatan ekstrakurikuler, serta program penguatan profil pelajar Pancasila menjadi bagian penting dari pelaksanaan yang harus terkoordinasi dengan baik.

Kegiatan ini mencerminkan tanggung jawab seluruh unsur sekolah dalam melaksanakan rencana secara konsisten. Dokumen seperti kalender akademik, jadwal pelajaran, dan RKT berfungsi sebagai pedoman pelaksanaan yang menjadi acuan seluruh guru dan tenaga kependidikan. Dengan demikian, pelaksanaan kegiatan pembelajaran dan layanan sekolah menjadi wujud konkret komitmen lembaga terhadap peningkatan mutu pendidikan (Bohanon et al., 2021).

b) Pelaksanaan Strategi Peningkatan Mutu Sekolah

Pelaksanaan strategi peningkatan mutu merupakan tindak lanjut dari hasil refleksi perencanaan. Kepala sekolah dan guru melaksanakan program yang telah dirumuskan, seperti kegiatan supervisi akademik, penguatan pembelajaran berdiferensiasi, serta kegiatan pengembangan karakter dan literasi sekolah.

Menurut Leithwood, Harris, & Hopkins (2020), pelaksanaan strategi mutu yang efektif menuntut kepemimpinan yang mampu menjaga fokus dan menggerakkan seluruh sumber daya secara adaptif. Strategi yang telah dirancang dijalankan secara bertahap agar sejalan dengan fokus layanan yang menjadi prioritas.

Kepala sekolah memantau keterlaksanaan program dan memastikan seluruh kegiatan yang direncanakan dalam RKT benar-benar diterapkan di lapangan. Hasil penelitian Mulyanto (2023) menegaskan bahwa kepala sekolah yang konsisten dalam melaksanakan strategi pendampingan berbasis supervisi dapat memperkuat efektivitas implementasi Kurikulum Merdeka. Melalui pelaksanaan strategi yang konsisten, sekolah menunjukkan kemampuannya mengubah perencanaan menjadi tindakan nyata yang berdampak langsung pada peningkatan mutu layanan pendidikan.

c) Pelaksanaan Kolaborasi Profesional Guru dan Tenaga Kependidikan

Keberhasilan peningkatan mutu sekolah tidak hanya bergantung pada kepemimpinan kepala sekolah, tetapi juga pada tingkat kolaborasi antar guru dan tenaga kependidikan. Pelaksanaan kegiatan kolaboratif dilakukan melalui pembentukan komunitas belajar di lingkungan sekolah, guru dapat berdiskusi, berbagi pengalaman, serta saling memberi masukan untuk perbaikan pembelajaran. Vogel dan Heindl (2024) menunjukkan bahwa dialog reflektif dalam komunitas belajar memperkuat kolaborasi antarguru serta meningkatkan efektivitas pengembangan kompetensi.

Kegiatan seperti pertemuan rutin komunitas belajar, diskusi hasil supervisi, atau pelaksanaan studi pembelajaran menjadi sarana penting memperkuat profesionalitas guru. Hasil penelitian Nasir & Mydin (2023) juga menunjukkan bahwa kolaborasi antar guru secara langsung meningkatkan efektivitas mengajar dan hasil belajar siswa. Dengan demikian, kolaborasi profesional yang terbangun dalam pelaksanaan program menjadi kekuatan utama bagi sekolah untuk mewujudkan peningkatan mutu layanan yang berkelanjutan.

d) Pelaksanaan Koordinasi dan Dukungan Pemangku Kepentingan

Pelaksanaan peningkatan layanan sekolah juga menuntut koordinasi yang baik antara pihak internal dan eksternal sekolah. Guru, kepala sekolah, dan tenaga kependidikan harus memiliki kesamaan pemahaman terhadap program yang dijalankan, sedangkan komite sekolah, orang tua,

dan mitra eksternal berperan memberikan dukungan moral maupun sumber daya. Menurut Saeed et al. (2024), pelibatan orang tua dan masyarakat dalam kegiatan sekolah memperkuat rasa tanggung jawab kolektif terhadap pendidikan anak dan menciptakan sinergi yang positif antara sekolah dan lingkungan.

Kegiatan koordinasi dilakukan secara berkala melalui rapat, forum komunikasi, maupun media digital sekolah. Dukungan para pemangku kepentingan memperkuat legitimasi program sekaligus menumbuhkan rasa memiliki bersama terhadap kemajuan sekolah (Ham & Lee, 2023). Dengan dukungan yang solid, pelaksanaan program dapat berjalan lancar, efisien, dan berdampak luas bagi warga sekolah dan masyarakat.

e) Pelaksanaan Penyesuaian Teknis dalam Kegiatan Sekolah

Dalam pelaksanaan program, sering kali ditemukan kendala teknis seperti keterbatasan waktu, perubahan jadwal, atau hambatan dalam pelaksanaan kegiatan pembelajaran. Kepala sekolah bersama tim pelaksana perlu melakukan penyesuaian operasional agar kegiatan tetap berjalan tanpa mengubah tujuan utama peningkatan mutu.

Penelitian Mandalanursa (2025) menegaskan pentingnya kemampuan kepala sekolah melakukan penyesuaian melalui pemantauan dan evaluasi rutin agar program tetap selaras dengan tujuan strategis. Penyesuaian dilakukan melalui koordinasi langsung dengan guru dan tenaga kependidikan untuk mencari solusi terbaik.

Setiap perubahan dicatat dalam laporan pelaksanaan kegiatan sebagai bahan evaluasi dan pembelajaran pada tahap berikutnya. Menurut Tanhueco (2021), penyesuaian teknis yang dilakukan secara berkelanjutan merupakan bagian dari siklus peningkatan mutu dalam pendidikan yang menjaga efektivitas pelaksanaan program.

f) Pemanfaatan Media dan Sumber Daya Pelaksanaan

Pelaksanaan peningkatan layanan sekolah memerlukan dukungan berbagai media dan sumber daya agar kegiatan dapat berlangsung efektif.

Kalender akademik, RKT, dan RKAS menjadi dokumen utama yang digunakan sebagai pedoman dalam pelaksanaan program.

Menurut laporan OECD (2017), keselarasan antara perencanaan anggaran dan implementasi kegiatan sekolah merupakan faktor penting dalam menjamin efisiensi dan pemerataan mutu pendidikan. Selain itu, dokumen komunitas belajar, instrumen supervisi, dan platform komunikasi digital membantu koordinasi dan pelaporan kegiatan (Çelik & Akın, 2019).

Dukungan dana operasional sekolah, sarana pembelajaran, serta partisipasi masyarakat melalui komite sekolah turut memperkuat pelaksanaan program. Mesiono & Nasir (2023) menegaskan bahwa optimalisasi sumber daya sekolah menjadi faktor penentu dalam keberhasilan layanan pembelajaran yang berkualitas dan berkelanjutan.

3) Monitoring dan Evaluasi Peningkatan Layanan Sekolah Berkelanjutan

a) Pemantauan Kemajuan dan Implementasi Program Sekolah

Monitoring dilakukan untuk menilai program kerja sekolah sudah terlaksana sesuai rencana. Pengawas sekolah berperan memantau implementasi kegiatan, mencatat kemajuan, dan mendeteksi kendala di lapangan.

Pendekatan ini sejalan dengan Anderson, Cunningham, & Richardson (2024) yang menegaskan pentingnya *institutionalizing school improvement* melalui pemantauan sistematis agar perubahan di sekolah bersifat berkelanjutan.

Pemantauan ini tidak hanya mengukur kinerja, tetapi juga menilai efektivitas pendampingan pengawas terhadap kepala sekolah. Mandalanursa (2025) menunjukkan bahwa kepemimpinan transformasional yang dipadukan dengan sistem M&E mampu meningkatkan kapasitas kepala sekolah dan mempercepat adaptasi kebijakan pendidikan.

b) Analisis Efektivitas Pendampingan dan Pemberian Umpan Balik

Pendampingan yang efektif ditandai oleh adanya umpan balik yang kontekstual, reflektif, dan humanistik. Hanafiah & Saadah (2024) menekankan pentingnya diferensiasi umpan balik pendampingan berdasarkan kebutuhan kepala sekolah dan situasi lapangan.

Umpan balik yang efektif bersifat dua arah, memberikan ruang refleksi dan penguatan psikologis. Umpan balik (*feedback*) merupakan komponen inti dalam siklus pendampingan dan evaluasi kinerja kepala sekolah. Ia berfungsi bukan hanya sebagai bentuk penilaian, tetapi juga sebagai mekanisme pembelajaran profesional yang memungkinkan penerima untuk memahami, merefleksikan, dan memperbaiki kinerjanya secara berkelanjutan. Menurut Henderson et al. (2019), efektivitas umpan balik ditentukan oleh tiga aspek utama: kejelasan pesan, relevansi terhadap konteks penerima, dan kualitas hubungan interpersonal antara pemberi dan penerima umpan balik. Dalam supervisi pendidikan, hal ini berarti pengawas perlu menampilkan empati, keterbukaan, serta sensitivitas terhadap kondisi psikologis kepala sekolah.

Umpan balik dalam konteks pendampingan pengawas sekolah berfungsi ganda: (1) sebagai alat penilaian terhadap efektivitas implementasi program kerja sekolah, dan (2) sebagai instrumen transformasi perilaku profesional. Pan, Zhou, & Zhu (2022) menegaskan bahwa *effective feedback* berperan strategis dalam membentuk kepemimpinan reflektif dan pengembangan kapasitas manajerial kepala sekolah melalui pembelajaran berbasis pengalaman.

c) Pemanfaatan Data dan Refleksi untuk Perbaikan Berkelanjutan

Kegiatan monev didasarkan pada prinsip data-driven supervision dan refleksi kolaboratif. Sanchez (2024) menegaskan bahwa pengambilan keputusan berbasis data meningkatkan akuntabilitas sekolah serta efektivitas strategi peningkatan mutu. Data yang dikumpulkan mencakup capaian program, hasil refleksi kepala sekolah, praktik baik, serta kendala pelaksanaan. Murillo-Llorente et al. (2021) dan Olmos-Ochoa et al.

(2021) membuktikan bahwa refleksi berbasis catatan lapangan dan tulisan reflektif meningkatkan kesadaran profesional serta kemampuan adaptasi individu dan organisasi.

a) Penerapan Prinsip PDCA sebagai Kerangka Evaluasi

Pendekatan *Plan–Do–Check–Act* (PDCA) digunakan sebagai siklus perbaikan berkelanjutan (*continuous improvement*). Deming (1986) sebagai pencetus PDCA menjelaskan bahwa setiap siklus pembinaan harus diakhiri dengan tahap “Act” tindak lanjut atas temuan dan refleksi. Abuzied (2022) dan Jones et al. (2022) menunjukkan efektivitas Kaizen-PDCA dalam menciptakan budaya perbaikan kecil yang berkesinambungan.

b) Pendekatan Observasi, Analisis Dokumen, dan Forum Reflektif

Pelaksanaan monev menggunakan kombinasi observasi lapangan, wawancara reflektif, dan analisis dokumen pelaksanaan program. Bowen (2009) dan Dalglish et al. (2020) menyarankan analisis dokumen sebagai metode valid untuk memeriksa kesesuaian data empiris dengan laporan administratif. Forum umpan balik dilakukan dalam bentuk *coaching* dan refleksi bersama kepala sekolah. Nofitri (2023) membuktikan bahwa pendekatan *coaching* berbasis refleksi (alur TIRTA) mampu memperkuat kompetensi kepemimpinan dan kesadaran diri kepala sekolah terhadap hasil pembinaan.

c) Pemanfaatan Teknologi Digital dalam Monev

Instrumen monev dikembangkan dalam bentuk lembar observasi, lembar umpan balik, serta format laporan refleksi. Platform digital seperti *Google Looker Studio* dan *dashboard* Rapor Pendidikan digunakan untuk mengelola dan menganalisis data. Çelik & Akın (2019) menegaskan bahwa supervisi berbasis teknologi mampu memperluas jangkauan pengawasan, meningkatkan efisiensi, dan memperkuat transparansi proses evaluasi di wilayah terpencil. Model evaluasi berbasis CIPP (Offlaz et al., 2022; Yoshany, 2025) juga direkomendasikan untuk

memastikan setiap aspek konteks, input, proses, dan produk terukur secara sistematis dan dapat dilacak dalam laporan digital.

d) Pemenuhan Sumber Daya dan Dukungan Kelembagaan

Efektivitas monev ditentukan oleh dukungan sumber daya manusia, waktu, logistik, serta akses teknologi. Mesiono & Nasir (2023) menunjukkan bahwa ketersediaan dukungan dinas pendidikan dan optimalisasi sumber daya sekolah memperkuat kualitas implementasi supervisi dan evaluasi olaborasi lintas pihak pengawas, kepala sekolah, dan dinas menjadi kunci bagi keberlanjutan monev dan peningkatan mutu layanan sekolah.

e) Analisis Hasil dan Rekomendasi Tindak Lanjut

Hasil monev dianalisis untuk menilai ketercapaian indikator dan efektivitas proses pendampingan. Lippe & Carter (2018) menekankan pentingnya menilai kesesuaian antara tujuan program dan hasil aktual dalam proses evaluasi. McKim (2023) serta Soysal & Türkmen (2024) menegaskan bahwa validasi hasil (*member checking*) dengan kepala sekolah meningkatkan keabsahan temuan dan memperkuat rasa tanggung jawab terhadap tindak lanjut. Tahap akhir monev menghasilkan rekomendasi perbaikan (*Act*) yang dijadikan dasar perencanaan pada siklus berikutnya sesuai semangat PDCA dan prinsip *continuous improvement*.

4) Tindak Lanjut Peningkatana Layanan Sekolah yang Berkelanjutan

a) Tindak Lanjut atas Rekomendasi Hasil Monev

Tahapan tindak lanjut dimulai dari pemanfaatan hasil monitoring dan evaluasi sebagai dasar perbaikan siklus berikutnya. Hasil Monev tidak berhenti pada laporan, melainkan menjadi sumber pembelajaran untuk menyusun strategi baru. Menurut Pan, Zhou, & Zhu (2022), efektivitas tindak lanjut bergantung pada umpan balik hasil evaluasi diterjemahkan menjadi *actionable strategies* yang spesifik dan kontekstual. Dalam konteks pendampingan sekolah, pengawas dan kepala sekolah bersama-

sama menafsirkan rekomendasi Monev untuk memperbaiki proses pembelajaran, manajemen, serta layanan peserta didik. Pendekatan ini mencerminkan prinsip *continuous improvement* sebagaimana ditegaskan Deming (1986), bahwa setiap siklus manajemen mutu harus berakhir dengan tindakan korektif berbasis refleksi data.

2. Revisi Rencana Kerja Tahunan (RKT) dan RKAS

Langkah selanjutnya adalah menyempurnakan RKT dan RKAS agar selaras dengan hasil refleksi dan kebutuhan baru satuan pendidikan. Proses revisi dilakukan secara kolaboratif oleh kepala sekolah, pengawas, dan tim manajemen sekolah dengan mempertimbangkan ketersediaan sumber daya. Yoshany (2025) menjelaskan bahwa efektivitas revisi program sangat dipengaruhi oleh keterpaduan antara hasil evaluasi (*check*) dan rencana tindak lanjut (*plan*) yang baru. Ketika rekomendasi Monev diintegrasikan ke dalam dokumen perencanaan, sekolah memiliki arah yang lebih terukur untuk mencapai sasaran peningkatan mutu.

Revisi RKT dan RKAS juga memperkuat prinsip akuntabilitas publik dan transparansi penggunaan sumber daya sebagaimana ditekankan Anderson, Cunningham, & Richardson (2024) melalui konsep *improvement science* yang mengaitkan data hasil evaluasi dengan sistem pengambilan keputusan sekolah.

3. Penyusunan Rencana Siklus Baru (*Plan*)

Hasil revisi dan refleksi kemudian menjadi dasar penyusunan siklus baru pendampingan sekolah. Tahap ini mencerminkan prinsip *Plan–Do–Check–Act* (PDCA) yang dikembangkan Deming (1986) dan diaplikasikan dalam konteks pendidikan oleh Tanhueco (2021). Rencana siklus baru difokuskan pada area peningkatan prioritas yang ditemukan dalam tahap evaluasi sebelumnya. Misalnya, jika hasil Monev menunjukkan perlunya peningkatan kualitas pembelajaran literasi digital, maka *Plan* siklus berikut diarahkan pada penguatan kompetensi guru dan optimalisasi sumber daya teknologi sekolah.

4. Advokasi kepada Dinas Pendidikan

Hasil refleksi dan revisi program kemudian dikonsultasikan dengan Dinas Pendidikan untuk memperoleh dukungan kebijakan dan sumber daya yang relevan. Penelitian Ongukah & Otara (2025) menunjukkan bahwa keberhasilan tindak lanjut sekolah bergantung pada policy alignment antara unit sekolah dan dinas. Dukungan tersebut memastikan agar hasil perbaikan tidak terhenti pada level internal, tetapi terintegrasi dalam sistem pembinaan lintas jenjang. Melalui advokasi ini, pengawas berfungsi sebagai mediator kebijakan yang menjembatani kebutuhan sekolah dengan arah strategis pemerintah daerah dalam peningkatan layanan pendidikan.

5. Diseminasi Praktik Baik dan Pembelajaran Hasil Refleksi

Setiap keberhasilan perbaikan hasil refleksi perlu didiseminasikan kepada warga sekolah dan satuan pendidikan lain agar menjadi lesson learned kolektif. Menurut Anderson et al. (2024), diseminasi praktik baik merupakan langkah strategis dalam membangun *learning organization* di lingkungan pendidikan, karena memperkuat budaya berbagi pengetahuan dan kolaborasi lintas sekolah. Proses ini juga sejalan dengan semangat Merdeka Belajar, di mana sekolah berperan sebagai pusat inovasi dan pengembangan kapasitas pembelajaran yang berkelanjutan

6. Penguatan Budaya Reflektif dan Pembelajaran Berkelanjutan

Tahap akhir tindak lanjut berfokus pada pembentukan budaya reflektif yang menjadi landasan bagi peningkatan layanan sekolah berkelanjutan.

Bendtsen et al. (2022) menegaskan bahwa dokumentasi hasil refleksi dan pembelajaran tindak lanjut merupakan fondasi dari *sustainable school improvement*. Dengan melakukan refleksi terencana, sekolah tidak hanya memperbaiki kesalahan masa lalu, tetapi membangun kemampuan adaptif menghadapi perubahan kebijakan dan tantangan masa depan. Budaya reflektif juga menumbuhkan *ownership* dan *growth mindset* di kalangan kepala sekolah dan guru, sebagaimana dijelaskan oleh Hanafiah & Saadah (2024), bahwa kesadaran diri dan kematangan reflektif merupakan kunci transformasi profesional yang autentik.

7. Pemanfaatan Hasil Tindak Lanjut untuk Siklus Berikutnya

Hasil tindak lanjut kemudian dijadikan dasar penyusunan rencana baru pada siklus perencanaan berikutnya. Pola ini memperlihatkan keterhubungan antara refleksi, perbaikan, dan inovasi sebagaimana ditekankan Nguyen et al. (2025) dalam model *iterative improvement cycle*. Dengan demikian, proses tindak lanjut tidak berhenti pada satu tahap, tetapi menjadi mekanisme *looping reflection* yang terus memperkuat mutu layanan pendidikan dan budaya belajar sekolah

d. Konsep *Capacity Building* dalam Konteks Pengukuran Keberhasilan

Pendampingan dalam aspek peningkatan Kapasitas

Capacity building, atau pembangunan kapasitas, merupakan pendekatan strategis dalam dunia pendidikan yang bertujuan untuk meningkatkan kemampuan individu, organisasi, dan sistem dalam merespons perubahan serta mencapai mutu pendidikan yang berkelanjutan. Dalam konteks pendidikan, konsep ini telah berkembang dari sekadar pelatihan teknis menjadi proses transformatif yang menyeluruh, melibatkan penguatan kompetensi profesional, struktur kelembagaan, budaya kolaboratif, serta nilai-nilai etika dan refleksi.

Menurut Fullan (2010), *capacity building* merupakan proses yang menumbuhkan komitmen, keterampilan, dan pengetahuan semua pelaku pendidikan untuk mencapai tujuan bersama. Pembangunan kapasitas tidak hanya ditujukan untuk meningkatkan kemampuan individu, tetapi juga menumbuhkan semangat kolaboratif, kepemimpinan partisipatif, dan perubahan budaya kerja dalam organisasi sekolah. Dalam konteks ini, kepala sekolah dan pengawas tidak hanya dituntut sebagai manajer administrasi, tetapi sebagai *pemimpin pembelajar* dan agen perubahan.

Lebih lanjut, Carvalho et al. (2024) memperkuat kerangka ini melalui pengembangan roadmap kapabilitas institusional, yang menjabarkan proses penguatan kapasitas pada empat lapisan: individu, institusi, relasi, dan sistem. Pendekatan ini menekankan bahwa penguatan kapasitas harus bersifat adaptif, berbasis data, dan reflektif terhadap dinamika sosial dan kultural yang berkembang di satuan pendidikan. Dalam roadmap ini, pengawas dan kepala

sekolah dituntut untuk memetakan kebutuhan pendampingan, merancang intervensi berbasis konteks lokal, serta mengelola sumber daya secara partisipatif.

Capacity building juga mencakup dimensi nilai. Kepemimpinan yang membangun kapasitas tidak cukup hanya mengandalkan kompetensi teknis, tetapi juga harus dilandasi oleh nilai-nilai moral dan etika. Oleh karena itu, integrasi sistem nilai Sanusi menjadi penting, karena nilai-nilai teologik, logik, etik, dan teleologik dapat dijadikan acuan dalam mengarahkan proses pendampingan dan manajemen sekolah. Nilai logik mendukung pengambilan keputusan yang berbasis data dan refleksi; nilai etik memperkuat keadilan dan integritas; sementara nilai teleologik memberikan arah tujuan agar pembangunan kapasitas tidak hanya efektif secara struktural, tetapi juga bermakna secara sosial dan spiritual.

Dengan demikian, *capacity building* dalam pendidikan bukan sekadar aktivitas peningkatan kompetensi, melainkan merupakan proses sistemik, kolaboratif, dan bernilai yang menjadi fondasi dalam menciptakan transformasi pendidikan yang berkelanjutan.

Dalam kerangka pembangunan kapasitas pendidikan yang berkelanjutan, konsep *Capability Roadmap* menjadi pendekatan strategis untuk merancang, mengelola, dan mengevaluasi proses penguatan kapasitas institusi pendidikan secara sistematis dan bertahap. Istilah *capability roadmap* merujuk pada peta jalan atau rencana bertahap yang menggambarkan proses pengembangan kapasitas dari individu hingga sistem pendidikan berbasis refleksi, bukti, dan kebutuhan kontekstual.

Menurut Carvalho et. al (2024), *capability roadmap* dalam pendidikan adalah kerangka kerja yang memandu organisasi dalam membangun kapasitas institusional yang berlapis dan progresif, dengan orientasi pada pencapaian

keberlanjutan transformasi pendidikan. Model ini tidak hanya fokus pada penguatan teknis, tetapi juga membentuk sinergi antara aktor, proses, dan nilai

dalam sebuah ekosistem pendidikan. Carvalho menguraikan empat level utama dalam roadmap kapabilitas pendidikan:

1. Level Individu: penguatan kompetensi profesional, kepemimpinan, refleksi diri, dan komitmen aktor pendidikan seperti kepala sekolah, guru, dan pengawas.
2. Level Institusi: pembentukan struktur, kebijakan internal, budaya kerja kolaboratif, dan mekanisme evaluasi di sekolah sebagai satuan kerja.
3. Level Relasional: penguatan jejaring antar sekolah, antar pengawas, antar guru (komunitas belajar), serta hubungan lintas kelembagaan (dengan dinas, universitas, dan komunitas).
4. Level Sistemik: kebijakan makro, dukungan regulasi, serta keselarasan antara perencanaan daerah dan nasional dalam penguatan mutu pendidikan.

Dalam kerangka ini, roadmap tidak bersifat statis, tetapi adaptif, yang berarti dapat berubah berdasarkan masukan evaluatif dan refleksi berbasis data lapangan. *Roadmap* kapabilitas juga membantu pengambil kebijakan (seperti pengawas dan kepala sekolah) untuk menentukan prioritas pendampingan dan penguatan, serta mengevaluasi efektivitasnya berdasarkan indikator yang terukur dan bermakna.

Dalam upaya meningkatkan kualitas pendidikan yang berkelanjutan, diperlukan pendekatan manajerial yang tidak hanya bersifat teknokratis, tetapi juga sistemik, reflektif, dan berorientasi jangka panjang. Salah satu pendekatan yang relevan dan mutakhir dalam konteks tersebut adalah *Capability Roadmap*, yakni peta jalan penguatan kapabilitas pendidikan yang dirancang secara bertahap dan berbasis kebutuhan nyata satuan pendidikan.

Dalam disertasi ini, konsep *capability roadmap* menjadi kerangka yang menopang integrasi antara dua siklus penting: siklus pendampingan pengawas dan siklus peningkatan layanan sekolah. Dengan menggunakan *roadmap*, proses perencanaan, pelaksanaan, pemantauan, hingga tindak lanjut pendampingan tidak lagi bersifat generik, melainkan spesifik sesuai tingkat kesiapan dan kapasitas sekolah yang didampingi.

Konsep ini diperkuat oleh pemikiran Carvalho et al. (2024) yang menyatakan bahwa *roadmap* kapabilitas bukan sekadar daftar rencana kegiatan, tetapi merupakan proses reflektif yang dirancang untuk membangun kapasitas institusi pendidikan secara sistemik, bertahap, dan berkelanjutan. *Roadmap* ini beroperasi pada empat lapisan kapabilitas: individu (guru, kepala sekolah, pengawas), institusi (sekolah sebagai organisasi), relasional (jejaring dan komunitas belajar), dan sistemik (dukungan kebijakan dan ekosistem pendidikan). Setiap level memiliki dinamika dan kebutuhan yang berbeda, sehingga diperlukan pendekatan manajemen yang adaptif dan berbasis nilai.

Pengawas tidak lagi hanya mengikuti target administratif tahunan, melainkan melakukan analisis kontekstual terhadap kondisi satuan pendidikan, menetapkan skala prioritas, serta memilih pendekatan pendampingan yang paling sesuai. Hal ini selaras dengan ketentuan dalam Perdirjen GTK No. 4831/2023 yang menekankan fungsi pengawas sebagai fasilitator peningkatan kapasitas satuan pendidikan.

D. Landasan Kebijakan

1. Permenpan RB No 21 tahun 2024

Kebijakan nasional lainnya yang turut memperkuat dasar manajerial dan struktural kegiatan pendampingan adalah Peraturan Menteri Pendayagunaan Aparatur Negara dan Reformasi Birokrasi (Permenpan-RB) No. 21 Tahun 2024 tentang Jabatan Fungsional Guru. Peraturan ini memberikan arah baru dalam pengelolaan tenaga pendidik melalui integrasi beberapa jabatan fungsional, termasuk pengawas sekolah, ke dalam satu jabatan fungsional guru. Perubahan ini berdampak signifikan terhadap peran pengawas, yang kini diformalkan sebagai pendamping satuan pendidikan dalam kerangka pembinaan, pengembangan profesional, dan peningkatan mutu layanan sekolah.. Rangkuman kontribusi kebijakan ini terhadap manajemen pendampingan dan layanan berkelanjutan ditampilkan pada Tabel 2.11 berikut.

Tabel 2.11
Landasan Kebijakan Permenpan-RB No. 21 Tahun 2024

Komponen	Isi Kebijakan	Kontribusi terhadap Layanan Berkelanjutan
Reformasi Jabatan	Integrasi jabatan dalam satu Jabatan Fungsional Guru	Memperluas peran pengawas sebagai pendamping sekolah
Efisiensi SDM	Penyederhanaan struktur jabatan	Beban kerja lebih proporsional dan adaptif
Pendampingan sebagai Tugas	Diakui sebagai bagian tugas fungsional Guru	Memberi legitimasi formal terhadap pendampingan
Beban Kerja Adaptif	Indikator beban kerja sebagai dasar pengelolaan jabatan	Distribusi pengawas responsif terhadap kebutuhan sekolah
Transformasi Peran	Pengawas sebagai mitra kepala sekolah	Mendukung Kurikulum Merdeka dan peningkatan kualitas belajar
Kebijakan Adaptif	Fleksibilitas penyusunan kebijakan daerah	Memungkinkan manajemen kontekstual dan integratif
Fondasi Model Terintegrasi	Dasar pengembangan model pendampingan terintegrasi dengan mutu layanan	Menyatukan peran pengawas dengan manajemen mutu sekolah secara berkelanjutan

(Sumber: Permen-PAN RB Nomor 21 Tahun 2024 tentang Jabatan Fungsional Guru, 2024)

Reformasi ini memiliki implikasi langsung terhadap struktur peran pengawas sekolah. Dengan tidak lagi berdiri sebagai jabatan fungsional tersendiri, pengawas diposisikan sebagai bagian dari komunitas profesional guru yang diperluas, di mana fungsi pembinaan, pendampingan, dan peningkatan layanan satuan pendidikan menjadi bagian dari tanggung jawab jabatan. Reformasi ini mendukung pendekatan kolaboratif dalam manajemen sekolah, karena peran pengawas kini melebur dalam dinamika sistem pembelajaran dan pengelolaan satuan pendidikan secara lebih fleksibel dan strategis.

Penyederhanaan jabatan fungsional dalam Permenpan-RB No. 21 Tahun 2024 bertujuan untuk meningkatkan efisiensi dan efektivitas pengelolaan sumber daya manusia pendidikan. Dalam konteks manajemen pendampingan, efisiensi ini memungkinkan pengelolaan beban kerja pengawas dilakukan

secara lebih adaptif, terutama melalui sistem evaluasi berbasis kinerja dan kebutuhan riil sekolah. Dengan demikian, pengawas dapat ditempatkan secara lebih optimal untuk menjangkau satuan pendidikan yang memerlukan perhatian dan intervensi khusus, tanpa dibatasi oleh kerangka jabatan yang kaku.

Salah satu poin penting dari peraturan ini adalah dimasukkannya aktivitas pendampingan ke dalam cakupan tugas Jabatan Fungsional Guru. Artinya, pendampingan bukan lagi kegiatan tambahan atau sukarela, melainkan bagian dari indikator kinerja yang dapat dinilai dan dikembangkan. Hal ini menguatkan posisi pendampingan sebagai strategi utama dalam pengembangan mutu layanan pendidikan. Dalam konteks ini, pengawas sekolah memiliki legitimasi untuk menjalankan fungsi coaching, mentoring, dan pendampingan akademik secara terstruktur karena telah diakui sebagai bagian integral dari jabatan fungsionalnya.

Peraturan ini juga mendorong perubahan peran pengawas dari sekadar pengendali administratif menjadi mitra pembelajaran dan fasilitator pengembangan profesional kepala sekolah dan guru. Transformasi ini sangat penting dalam reformasi sistem pendidikan, karena menempatkan pengawas sebagai agen perubahan yang mendampingi proses transformasi kultural di sekolah. Dalam kerangka ini, manajemen pendampingan diarahkan untuk tidak hanya fokus pada pemenuhan standar, tetapi juga pada penciptaan ekosistem belajar yang dinamis dan adaptif.

Permenpan-RB No. 21 Tahun 2024 memberikan ruang bagi instansi pendidikan di daerah untuk merancang kebijakan operasional yang sesuai dengan kondisi lokal. Fleksibilitas ini membuka peluang bagi penyusunan model pendampingan pengawas yang lebih kontekstual, berbasis data lokal, dan merespons tantangan nyata di lapangan. Hal ini memperkuat pendekatan manajemen berbasis kebutuhan, di mana kebijakan tidak bersifat sentralistik tetapi adaptif terhadap karakteristik wilayah dan satuan pendidikan.

Permenpan-RB Nomor 21 Tahun 2024 memberikan landasan struktural dan fungsional yang kuat dalam mendukung pelaksanaan manajemen

pendampingan pengawas sekolah secara lebih adaptif dan terintegrasi. Melalui kebijakan ini, reformasi jabatan fungsional dilakukan dengan menggabungkan peran Guru, Pengawas Sekolah, Penilik, dan Pamong Belajar ke dalam satu Jabatan Fungsional Guru. Integrasi ini secara langsung memperluas mandat dan fleksibilitas peran pengawas, menjadikan pendampingan terhadap satuan pendidikan sebagai bagian dari tugas pokok yang sah secara administratif dan dihitung dalam beban kerja kinerja jabatan.

Lebih dari itu, transformasi peran pengawas yang ditegaskan dalam kebijakan ini mendorong pendekatan kolaboratif dan partisipatif, di mana pengawas tidak hanya berfungsi sebagai pengendali administratif, melainkan sebagai pendamping profesional yang berperan aktif dalam pembinaan kepala sekolah, penguatan pembelajaran, serta penciptaan lingkungan sekolah yang kondusif dan inklusif. Oleh karena itu, Permenpan-RB No. 21 Tahun 2024 menjadi landasan kebijakan yang sangat strategis dalam merancang model pendampingan yang terintegrasi dengan sistem peningkatan mutu layanan pendidikan secara berkelanjutan.

2. Permendikbudristek No 25 tahun 2024

Permendikbudristek Nomor 25 Tahun 2024 memberikan kontribusi yang strategis terhadap penguatan manajemen pendampingan pengawas sekolah dengan menetapkan pengaturan waktu kerja, pembagian tugas, dan indikator beban kerja yang berorientasi pada mutu layanan pendidikan. Kebijakan ini menempatkan pengawas sebagai pendamping strategis dalam sistem pendidikan, mendorong kolaborasi lintas peran, dan mendukung pendekatan manajemen yang terintegrasi, adaptif, serta berkelanjutan. Dengan landasan kebijakan ini, pengawas memiliki legitimasi dan ruang gerak yang lebih luas untuk menjalankan pendampingan secara profesional, kontekstual, dan berdampak langsung terhadap peningkatan kualitas layanan di satuan pendidikan. Perdirjen GTK No. 4831/B/HK.03.01/2023 dan kebijakan kepegawaian melalui Permenpan-RB No. 21 Tahun 2024, Permendikbudristek No. 25 Tahun 2024 hadir sebagai regulasi teknis-operasional yang secara

langsung memengaruhi pembagian waktu, beban kerja, dan tanggung jawab antara pengawas sekolah, kepala sekolah, dan guru. Peraturan ini mengatur secara proporsional tentang bagaimana pengawas sekolah dapat mengalokasikan waktu kerja untuk pendampingan, serta bagaimana kepala sekolah dan guru difokuskan pada tugas strategis yang saling melengkapi dalam ekosistem satuan pendidikan. Kebijakan ini penting dalam mendukung pelaksanaan manajemen pendampingan yang tidak hanya terstruktur dan efektif, tetapi juga selaras dengan prinsip keadilan, kolaborasi, dan keberlanjutan. Analisis kontribusinya terhadap manajemen pendampingan dan layanan sekolah berkelanjutan dirangkum dalam

Permendikbudristek No. 25 Tahun 2024 menetapkan bahwa pengawas sekolah memiliki alokasi waktu kerja yang khusus ditujukan untuk melakukan pendampingan kepada kepala sekolah dan guru. Penegasan ini memberikan jaminan struktural bahwa kegiatan pendampingan bukan hanya dijalankan bila ada waktu luang, tetapi merupakan tanggung jawab utama yang secara resmi diakomodasi dalam struktur beban kerja. Hal ini mendukung pelaksanaan manajemen pendampingan secara serius, terencana, dan konsisten, tanpa terhambat oleh tugas-tugas administratif yang tidak proporsional.

Peraturan ini juga mengarahkan pembagian peran yang lebih terfokus antar pemangku kepentingan kepala sekolah ditugaskan untuk menjalankan fungsi manajerial dan pengembangan mutu institusi, guru berfokus pada pembelajaran berkualitas, dan pengawas menjalankan pendampingan strategis. Dengan pembagian yang jelas, tidak terjadi tumpang tindih peran, sehingga pengawas dapat menjalankan fungsinya secara lebih efektif sebagai pembina dan fasilitator peningkatan layanan satuan pendidikan.

Regulasi ini memperkuat pentingnya siklus pendampingan yang meliputi tahap perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, dan pelaporan. Siklus ini menjadi relevan secara operasional karena waktu kerja pengawas telah diatur secara proporsional. Ini menjamin bahwa pendampingan tidak bersifat acak atau insidental, melainkan berlangsung melalui tahapan yang berkesinambungan, memungkinkan perbaikan mutu layanan secara sistematis dari waktu ke waktu.

Permendikbudristek ini mendukung pendekatan pendampingan berbasis kebutuhan atau asimetris, di mana pengawas memiliki keleluasaan untuk memfokuskan intervensi pada sekolah-sekolah yang memiliki tantangan lebih kompleks. Hal ini sejalan dengan prinsip pemerataan mutu pendidikan dan menjamin bahwa pendampingan tidak dilakukan secara seragam, melainkan dengan mempertimbangkan konteks dan urgensi yang spesifik di masing-masing satuan pendidikan.

Perhitungan beban kerja dalam peraturan ini tidak hanya didasarkan pada jumlah jam atau volume kegiatan administratif, melainkan mengacu pada capaian mutu pendidikan. Dengan demikian, pengawas didorong untuk mengarahkan kegiatan pendampingannya pada area-area strategis seperti peningkatan kualitas pembelajaran, pembentukan karakter siswa, dan pengembangan budaya sekolah. Orientasi ini menjadikan pendampingan sebagai alat penggerak transformasi mutu, bukan sekadar pemenuhan tugas struktural.

3. Perdirjen GTK No 4831 Tahun 2023

Upaya mewujudkan layanan pendidikan yang berkelanjutan membutuhkan kehadiran kebijakan yang tidak hanya bersifat normatif, tetapi juga operasional dan kontekstual. Dalam konteks ini, Peraturan Direktur Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan Nomor 4831/B/HK.03.01/2023 tentang Peran Pengawas Sekolah dalam Implementasi Kebijakan Merdeka Belajar pada Satuan Pendidikan menjadi landasan kebijakan utama yang mengatur peran pengawas sekolah secara sistematis dalam proses pendampingan dan penguatan layanan satuan pendidikan.

Peraturan ini tidak hanya mengatur fungsi pengawasan, tetapi juga menegaskan bahwa kegiatan pendampingan merupakan bentuk transformasi dari fungsi pengawasan itu sendiri, sejalan dengan arah kebijakan transformasi pendidikan nasional. Agar dapat dilihat secara terstruktur, berikut disajikan Tabel 2.16 yang merangkum komponen-komponen utama dalam Perdirjen

tersebut beserta sumbangsihnya terhadap manajemen pendampingan dan layanan sekolah berkelanjutan berikut.

Tabel 2.12
Landasan Kebijakan Utama
Manajemen Pendampingan dan Layanan Sekolah Berkelanjutan

KOMPONEN UTAMA	ISI PERDIRJEN	SUMBANGSIH TERHADAP PENDAMPINGAN & LAYANAN BERKELANJUTAN
Legalitas Formal	Ditetapkan oleh Dirjen GTK berdasarkan regulasi nasional	Memberikan landasan hukum kuat bahwa pendampingan merupakan bagian resmi dari pengawasan pendidikan
Peran Pengawas Sekolah	Pengawas wajib melakukan pendampingan sebagai fungsi utama (Pasal 1-2)	Menegaskan pendampingan sebagai tugas profesional, bukan sekadar tambahan administratif
Tujuan Pendampingan	Mewujudkan pembelajaran berpusat pada murid, budaya refleksi, dan kolaborasi (Pasal 4)	Mengarahkan pendampingan ke transformasi layanan sekolah yang inklusif dan berkelanjutan
Prinsip Pelaksanaan	Profesional, kolaboratif, bertahap, evaluatif, berbasis konteks (Pasal 3 & Lampiran)	Menjadi fondasi manajerial dalam merancang layanan yang sesuai kebutuhan satuan pendidikan
Siklus Pendampingan	Empat tahap utama: perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, pelaporan (Pasal 5 & Lampiran)	Menyediakan kerangka kerja sistematis dan berkelanjutan untuk peningkatan mutu
Dukungan Kebijakan Operasional	Integrasi dengan kurikulum, P5, komunitas belajar, dan platform digital	Menyelaraskan pendampingan dengan kebijakan Merdeka Belajar dan inovasi teknologi pendidikan
Transformasi Peran Pengawas	Dari administratif menjadi fasilitator transformatif (seluruh isi Perdirjen)	Memperkuat peran pengawas sebagai agen perubahan dalam pengembangan mutu layanan pendidikan secara adaptif dan reflektif

(Sumber : Perdirjen GTK 4831/B/HK.03.01/2023)

Perdirjen secara eksplisit menegaskan bahwa pendampingan adalah bentuk pelaksanaan fungsi pengawasan oleh pengawas sekolah, sebagaimana tertuang dalam Pasal 1 dan Pasal 2. Hal ini menunjukkan bahwa tugas pengawas tidak lagi hanya berfokus pada kontrol administratif atau pendampingan konvensional, tetapi lebih diarahkan pada peran aktif dalam mendampingi kepala sekolah dan warga satuan pendidikan dalam proses peningkatan mutu pembelajaran. Dengan penegasan ini, pendampingan diposisikan sebagai aktivitas inti dan profesional yang memiliki bobot strategis dalam transformasi layanan pendidikan.

Dalam Pasal 4, Perdirjen merumuskan tujuan pendampingan yang mencakup penciptaan lingkungan belajar yang aman, nyaman, dan inklusif, pembangunan budaya reflektif, serta penguatan kolaborasi antara kepala sekolah dan warga satuan pendidikan. Tujuan tersebut selaras dengan misi Merdeka Belajar yang mendorong satuan pendidikan menjadi ruang yang berpihak pada peserta didik. Oleh karena itu, pendampingan diarahkan untuk menghasilkan layanan pendidikan yang tidak hanya berkualitas secara teknis, tetapi juga berorientasi pada keberlanjutan dan transformasi kultural dalam proses belajar-mengajar.

Perdirjen menetapkan tujuh prinsip utama dalam pelaksanaan pendampingan, yaitu profesional, terencana dan strategis, bertahap dan mandiri, kolaboratif, asimetris, kesetaraan, serta berbasis evaluasi. Prinsip-prinsip ini membentuk kerangka kerja yang mengarahkan pengawas agar dapat melaksanakan tugasnya dengan pendekatan manajerial yang kontekstual dan adaptif. Dengan prinsip ini, pendampingan tidak dilaksanakan secara seragam, tetapi disesuaikan dengan kebutuhan dan kondisi riil setiap satuan pendidikan. Hal ini memungkinkan lahirnya layanan pendidikan yang dinamis, responsif, dan berpijak pada data serta refleksi bersama.

Salah satu kekuatan Perdirjen ini adalah penetapan siklus pendampingan yang terdiri dari empat tahap: perencanaan, pendampingan terhadap perencanaan program, pendampingan terhadap pelaksanaan

program, dan pelaporan. Siklus ini membentuk proses berulang yang menciptakan keberlanjutan dalam pelaksanaan program pendampingan. Dengan adanya tahapan yang jelas dan sistematis, pengawas memiliki acuan dalam menyusun strategi, menerapkan metode, serta mengevaluasi hasil pendampingan secara berkelanjutan. Ini mencerminkan pendekatan berbasis mutu yang terus dikembangkan dari waktu ke waktu.

Perdirjen tidak hanya mengatur mekanisme pendampingan, tetapi juga mengintegrasikannya dengan berbagai perangkat kebijakan operasional pendidikan seperti panduan pengembangan kurikulum operasional, asesmen pembelajara, komunitas belajar, hingga platform Ruang GTK. Pengawas didorong untuk memanfaatkan semua sumber daya ini dalam pelaksanaan pendampingan. Integrasi ini memungkinkan pengawas memberikan pendampingan yang relevan dengan arah kebijakan nasional, sekaligus mendukung satuan pendidikan dalam menerapkan inovasi berbasis kebijakan secara nyata.

Secara keseluruhan, Perdirjen ini membawa pesan penting tentang perubahan peran pengawas dari posisi administratif menjadi agen transformasi yang mendampingi proses perubahan di sekolah. Pengawas tidak hanya mengawasi kepatuhan terhadap aturan, tetapi berperan sebagai fasilitator yang kebersamai sekolah dalam merancang dan mengimplementasikan layanan pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Transformasi ini menempatkan pengawas sebagai aktor strategis dalam mendorong layanan pendidikan yang lebih reflektif, adaptif, dan berkelanjutan.

4. Perdirjen GTK Nomor 7328 Tahun 2023

Dalam konteks transformasi pendidikan yang berpihak pada peserta didik, peran pengawas sekolah mengalami perubahan mendasar. Perdirjen GTK Nomor 7328 Tahun 2023 hadir sebagai regulasi yang menegaskan pengawas sekolah tidak lagi sebagai pelaksana fungsi pendampingan administratif, tetapi pendamping strategis bagi kepala sekolah dan satuan

pendidikan. Kebijakan ini menekankan pentingnya pendekatan reflektif, kolaboratif, dan berbasis data dalam pendampingan. Pemetaan kontribusi kebijakan ini terhadap manajemen pendampingan disajikan dalam tabel berikut.

Tabel 2.13
Kontribusi Perdirjen GTK No. 7328/2023
Terhadap Manajemen Pendampingan Oleh Pengawas Sekolah

ASPEK PENDAMPINGAN	KONTRIBUSI UTAMA
Tujuan Pendampingan	Mengarahkan pendampingan untuk transformasi pembelajaran berpusat pada peserta didik.
Refleksi Kompetensi KS	Menyediakan indikator refleksi dan pengembangan profesional kepala sekolah.
Kolaborasi Strategis	Mendorong kerja sama dengan kepala sekolah, pemangku kepentingan, dan organisasi profesi.
Pendampingan Berbasis Data	Menggunakan Rapor Pendidikan, AN, dan data mutu sebagai dasar perencanaan peningkatan.
Implementasi Kebijakan	Memfasilitasi pendampingan kebijakan Merdeka Belajar dan layanan prioritas.
Pendampingan Adaptif	Memanfaatkan level kompetensi untuk intervensi yang kontekstual dan bertahap.
Jejaring dan Skalabilitas	Memperkuat jejaring profesi dan memperluas cakupan dampingan dengan pendekatan reflektif.

(Sumber: Perdirjen GTK No. 7328/2023)

Peraturan Direktur Jenderal GTK Nomor 7328/B.B1/HK.03.01/2023 memberikan kerangka strategis baru bagi pelaksanaan pendampingan oleh pengawas sekolah. Salah satu kontribusi utamanya adalah mengubah orientasi pengawasan menjadi proses pendampingan transformatif yang mendukung kepala sekolah dalam menjalankan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Pendampingan ini tidak hanya bersifat teknis, tetapi berakar pada nilai-nilai reflektif, kolaboratif, dan transformatif.

Dalam hal pengembangan diri dan peningkatan kapasitas, kebijakan ini menetapkan bahwa pengawas tidak hanya menilai kinerja kepala sekolah,

tetapi secara aktif mendampingi proses refleksi dan pengembangan profesional mereka. Ini memperkuat posisi pengawas sebagai mitra belajar, bukan sekadar evaluator. Lebih jauh, pengawas diwajibkan menjalin kolaborasi dengan kepala sekolah, masyarakat, serta organisasi profesi dan pemangku kepentingan lainnya, dalam rangka mengintegrasikan pendekatan sistemik dalam peningkatan mutu.

Salah satu kekuatan kebijakan ini adalah penekanan pada penggunaan data mutu pendidikan seperti Rapor Pendidikan dan hasil Asesmen Nasional sebagai dasar dalam proses pendampingan. Hal ini memungkinkan pengawas berperan sebagai fasilitator pengambilan keputusan berbasis data di level satuan pendidikan. Selain itu, Perdirjen ini menyusun model kompetensi pengawas sekolah ke dalam lima level, dari pemahaman hingga kemahiran sebagai pembimbing sejawat, yang memungkinkan pelaksanaan pendampingan adaptif berdasarkan tingkat perkembangan profesional pengawas itu sendiri.

Sebagai tambahan, keterlibatan pengawas dalam jejaring profesi juga dianggap penting. Pengawas dituntut untuk tidak hanya fokus pada satuan pendidikan yang diawasinya, tetapi juga terlibat dalam komunitas profesional sebagai agen perubahan sistemik. Dengan demikian, pendampingan yang dilakukan menjadi lebih luas, kontekstual, dan berdampak lintas sekolah. Perdirjen 7328/2023 memberikan arah baru terhadap peran pengawas sekolah sebagai pendamping strategis dalam transformasi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik. Pengawas tidak hanya berperan sebagai penilai administratif, tetapi sebagai fasilitator refleksi, kolaborasi, dan peningkatan layanan satuan pendidikan. Dengan kerangka kompetensi teknis yang sistematis, berbasis level, dan indikator perilaku yang terukur, kebijakan ini mendukung terciptanya pendampingan yang adaptif, berbasis data, dan menjangkau skala sistemik melalui jejaring profesional. Hal ini menjadikan manajemen pendampingan oleh pengawas lebih kontekstual, reflektif, dan kolaboratif.

Tabel 2.14
Kontribusi Perdirjen GTK No. 7327/2023
Terhadap Manajemen Peningkatan Layanan Sekolah oleh Kepala Sekolah

Aspek Peningkatan Layanan Sekolah	Kontribusi Perdirjen 7327/2023 (Kepala Sekolah)
Kepemimpinan Pembelajaran	Menekankan bahwa kepala sekolah adalah pemimpin pembelajaran yang mendorong budaya belajar dan transformasi sekolah berkelanjutan.
Refleksi Kompetensi dan Pengembangan Diri	Mewajibkan kepala sekolah melakukan refleksi berbasis indikator kompetensi dan merancang pengembangan diri berkelanjutan.
Kolaborasi dan Pemberdayaan Internal	Kepala sekolah bertugas memberdayakan guru, tenaga kependidikan, dan orang tua dalam mendukung mutu layanan pendidikan.
Perencanaan dan Pengelolaan Program	Kepala sekolah mengembangkan program prioritas, kalender akademik, dan RKAS berbasis capaian layanan dan data mutu pendidikan.
Transparansi dan Akuntabilitas	Kepala sekolah dituntut mengelola sumber daya sekolah secara efektif, transparan, dan akuntabel berbasis prinsip <i>good governance</i> .
Level Kompetensi untuk Asesmen Mandiri	Tersedia indikator level 1–5 untuk menilai dan meningkatkan kapasitas kepala sekolah secara terstruktur.
Partisipasi dalam Jejaring dan Komunitas Praktik	Mendorong keterlibatan kepala sekolah dalam organisasi profesi dan komunitas praktik untuk memperluas wawasan dan inovasi pengelolaan sekolah.

(Sumber: Perdirjen GTK No. 7328/2023)

Perdirjen GTK Nomor 7327/B.B1/HK.03.01/2023 tentang Model Kompetensi Kepala Sekolah menegaskan transformasi peran kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran yang aktif membangun budaya belajar berkelanjutan di satuan pendidikan. Dalam kebijakan ini, kepala sekolah diposisikan sebagai aktor utama dalam perbaikan layanan pendidikan, dengan tanggung jawab utama mengembangkan visi strategis, kepemimpinan yang berpihak pada peserta didik, serta manajemen yang akuntabel. Kepala sekolah tidak hanya dituntut melaksanakan tugas administratif, tetapi juga diharapkan menjadi reflektif dan proaktif dalam pengembangan diri. Untuk itu, model kompetensi yang disusun

dalam lima level memberikan acuan untuk asesmen mandiri, baik dalam aspek kepribadian, sosial, maupun profesional. Refleksi berbasis indikator kompetensi ini memungkinkan kepala sekolah merencanakan pengembangan diri secara terstruktur dan berkelanjutan.

Dalam aspek sosial, kepala sekolah dipacu untuk membangun kolaborasi dan memberdayakan warga sekolah secara menyeluruh. Ini mencakup upaya peningkatan kualitas pembelajaran melalui pelibatan guru, tenaga kependidikan, orang tua, dan komunitas. Hal ini sejalan dengan prinsip peningkatan layanan berbasis komunitas pembelajar.

Selanjutnya, Perdirjen ini menekankan pentingnya manajemen berbasis data dan transparansi. Kepala sekolah dituntut untuk menyusun program dan kegiatan prioritas berdasarkan capaian layanan dan analisis data mutu pendidikan. Ini tercermin dalam kewajiban kepala sekolah menyusun kalender pendidikan, pemetaan kebutuhan kompetensi, serta rencana kegiatan dan anggaran tahunan (RKAS) secara efektif dan akuntabel.

Akhirnya, keterlibatan kepala sekolah dalam jejaring dan organisasi profesi juga menjadi bagian penting dari model kompetensi ini. Partisipasi aktif dalam komunitas praktik pendidikan akan memperluas wawasan kepemimpinan serta membuka peluang berbagi praktik baik untuk peningkatan layanan satuan pendidikan.

Sebagai pemimpin pembelajaran, kepala sekolah memiliki tanggung jawab utama dalam mengelola perubahan dan peningkatan mutu layanan pendidikan di satuan pendidikan. Perdirjen GTK Nomor 7327 Tahun 2023 memberikan landasan kompetensi yang komprehensif untuk memperkuat posisi kepala sekolah sebagai agen transformasi yang reflektif, kolaboratif, dan berorientasi pada peserta didik. Melalui model kompetensi yang sistematis dan berjenjang, kepala sekolah diharapkan mampu merencanakan, mengelola, serta mengevaluasi layanan sekolah secara berkelanjutan dan akuntabel. Berikut disajikan pemetaan kontribusi kebijakan ini dalam mendukung manajemen peningkatan layanan sekolah.

Perdirjen 7327/2023 menegaskan reposisi kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran yang bertanggung jawab atas peningkatan layanan pendidikan

secara berkelanjutan. Kepala sekolah dituntut untuk mampu merefleksikan kompetensinya, memberdayakan komunitas sekolah, dan mengelola program prioritas berbasis data mutu secara akuntabel. Model kompetensi yang disusun secara bertingkat menjadi alat strategis untuk pengembangan diri dan penguatan kapasitas kepemimpinan. Kebijakan ini memperkuat kepala sekolah sebagai aktor kunci dalam manajemen layanan sekolah yang transformatif, partisipatif, dan berbasis pada kebutuhan peserta didik.

E. Penelitian Terdahulu

Berikut adalah beberapa penelitian terdahulu yang relevan dengan Pendampingan pengawas sekolah dan peningkatan layanan sekolah berkelanjutan:

Tabel 2.15
Penelitian Terdahulu

No	Penulis & Tahun	Fokus Kajian	Jenis Penelitian	Temuan Utama / Relevansi
1	Carvalho, L., Smith, J., & Torres, R. (2024)	<i>Roadmap</i> kemampuan transformasi pendidikan	Studi kasus	Memberikan <i>roadmap</i> pengembangan kapasitas sekolah; relevan untuk strategi pendampingan
2	Çelik, S., & Akın, F. (2019)	Teknologi dalam supervisi sekolah di daerah terpencil / terpinggirkan	Studi kualitatif	Pendekatan teknologi mendukung praktik supervisi yang lebih efektif di sekolah dengan keterbatasan sumber daya
3	Compton, W. C. (2024)	Mitos aktualisasi diri Maslow	Literatur review	Klarifikasi teori Maslow relevan untuk motivasi guru dan kepala sekolah
4	Dubois, A., & Gadde, L.-E. (2002)	<i>Systematic combining: An abductive approach to case research</i>	Studi kasus, abduktif	Menggabungkan teori dan data secara simultan melalui “ <i>systematic combining</i> ”; relevan untuk model siklus pendampingan & peningkatan layanan
5	Fann, K. T. (2012, ed. revisi)	<i>Peirce’s Theory of Abduction</i>	Analisis filsafat ilmu	Memberikan dasar filosofis abduksi dari perspektif Charles S.

No	Penulis & Tahun	Fokus Kajian	Jenis Penelitian	Temuan Utama / Relevansi
				Peirce; memperkuat legitimasi pendekatan ilmiah penelitian
6	Haapatalo, E., Reponen, E., & Torkki, P. (2023)	<i>Sustainability after Kaizen events</i>	<i>Mixed methods</i>	Peningkatan berkelanjutan dapat dicapai melalui prinsip Kaizen
7	Hiatt, K. (2022)	<i>Humanistic approach dalam supervisi konseling</i>	Studi kualitatif (<i>Journal of Counseling</i>)	Mengembangkan pendekatan humanistik untuk supervisi; paralel dengan HPAL dalam pendampingan
8	Hopkins, D., & Jackson, D. (2013)	<i>Building capacity for school improvement</i>	Studi konseptual	Kapasitas sekolah perlu dibangun melalui kolaborasi & strategi berkelanjutan
9	Kareem (2024)	<i>Learning organization di sekolah</i>	Studi literatur	Kepemimpinan, komitmen, dan budaya organisasi mendukung pembelajaran berkelanjutan
10	Lippe, M., & Carter, P. (2018)	Penilaian program pendidikan dengan model CIPP	Studi evaluasi	Model CIPP berguna untuk menilai kualitas program pendidikan dan mendukung pengambilan keputusan berbasis data
11	Murillo-Llorente, M. T., et al. (2021)	Refleksi terstruktur & kompetensi profesional	Studi kuantitatif	Refleksi terdokumentasi memperkuat keterampilan profesional & kolaborasi
12	Olmos-Ochoa, T. T. et al. (2021)	<i>Reflective writing as a tool for implementation facilitators</i>	Kualitatif – analisis teks refleksi fasilitator	Refleksi tertulis membantu fasilitator mencatat observasi, evaluasi, dan adaptasi praktik
13	Ongukah, B., & Otara, A. (2025)	<i>Monitoring dan evaluasi (M&E) dalam kepemimpinan sekolah</i>	Studi empiris	Transparansi dan akuntabilitas dalam M&E memungkinkan kepala sekolah menyesuaikan strategi berdasarkan data

No	Penulis & Tahun	Fokus Kajian	Jenis Penelitian	Temuan Utama / Relevansi
14	Pan, Z., Zhou, J., & Zhu, S. (2022)	<i>From educational field to workplace: The impact of effective feedback on leadership development</i>	Studi kuantitatif (Education and Information Technologies)	Feedback efektif meningkatkan pengembangan kepemimpinan; relevan untuk supervisi & pendampingan kepala sekolah
15	Patel, P. M., & Deshpande, V. A. (2017)	PDCA untuk peningkatan kualitas & produktivitas	Literatur review	PDCA efektif untuk <i>continuous improvement</i> ; relevan untuk sekolah
16	Reichertz, J. (2019)	<i>Abduction: The Logic of Discovery of Grounded Theory</i>	Artikel metodologis	Menjelaskan bagaimana abduksi digunakan untuk menghasilkan teori dari data lapangan
17	Sanchez, R. (2024)	Data use dalam pengambilan keputusan kepala sekolah	Studi survei	Kepala sekolah yang memanfaatkan data monitoring meningkatkan efektivitas sekolah
18	Selmo, L., Bozkurt, A., & Keefer, K. (2014)	Publikasi reflektif & berbagi praktik baik	Studi kualitatif	Publikasi reflektif memungkinkan pengalaman individu menjadi sumber pengetahuan kolektif
19	Tavory, I., & Timmermans, S. (2014)	<i>Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research</i>	Kajian metodologis	Menawarkan kerangka analisis abduktif yang produktif; relevan dengan metode penelitian Anda
20	Van Assen, M. F. (2021)	<i>Training, employee involvement & continuous improvement</i>	Survei	Keterlibatan karyawan dan metode perbaikan bersama meningkatkan kinerja; relevan untuk sekolah