Copyright © 2026 The Author(s)
Didaktika: Jurnal Kependidikan Vol. 15 No. 3, Agustus 2026

Supervisi Klinis Kolaboratif untuk Meningkatkan Kompetensi Pedagogik Guru dalam Menangani Siswa Berisiko Hambatan Belajar

Martha Ita[1], Nurtanio Agus Purwanto[2]
[1,2]Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

[1]marthaita.2025@student.uny.ac.id
DOI: https://doi.org/10.58230/27454312.5185

Abstrak

Penelitian ini bertujuan meningkatkan kompetensi pedagogik guru dalam menangani siswa berisiko hambatan belajar melalui supervisi klinis dengan pendekatan kolaboratif. Penelitian menggunakan Penelitian Tindakan Sekolah (PTS) dalam dua siklus, yang masing-masing meliputi perencanaan, pelaksanaan tindakan, observasi, dan refleksi. Subjek penelitian adalah delapan guru di SMP Negeri 2 Malinau Selatan Hulu. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dan dokumentasi, kemudian dianalisis secara deskriptif kuantitatif dan kualitatif. Kompetensi pedagogik mencakup lima aspek, yaitu identifikasi karakteristik dan kebutuhan siswa, asesmen diagnostik, perencanaan pembelajaran adaptif, pembelajaran responsif, serta evaluasi dan tindak lanjut. Hasil penelitian menunjukkan bahwa rata-rata kompetensi pedagogik meningkat dari 68,06 (cukup) pada kondisi awal menjadi 77,43 (baik) pada Siklus I dan 88,19 (sangat baik) pada Siklus II, dengan peningkatan keseluruhan sebesar 20,13 poin. Perubahan kualitatif juga terlihat pada kemampuan guru mengidentifikasi kebutuhan siswa, menyesuaikan strategi pembelajaran, memberikan bantuan sesuai kebutuhan, dan menentukan tindak lanjut berdasarkan hasil evaluasi. Temuan ini menunjukkan bahwa dalam konteks sekolah yang diteliti, supervisi klinis kolaboratif dapat mendukung peningkatan kompetensi pedagogik guru melalui proses observasi, refleksi, umpan balik, dan perbaikan praktik secara berkelanjutan. Hasil penelitian ini terbatas pada delapan guru di satu sekolah sehingga penerapannya pada konteks lain perlu mempertimbangkan karakteristik guru, siswa, dan sumber daya sekolah.
Kata kunci: kompetensi pedagogik, supervisi klinis, hambatan belajar.

Pendahuluan

Pembelajaran yang responsif terhadap keberagaman karakteristik peserta didik menuntut guru memiliki kompetensi pedagogik yang memadai dalam memahami karakteristik siswa, mengidentifikasi kebutuhan belajar, merancang pembelajaran, melaksanakan strategi yang sesuai, serta mengevaluasi perkembangan siswa secara berkelanjutan. Kompetensi tersebut menjadi semakin penting ketika guru menghadapi siswa yang mengalami atau berisiko mengalami hambatan belajar, karena kondisi tersebut memerlukan perhatian terhadap karakteristik dan kebutuhan individual siswa agar dukungan pembelajaran dapat diberikan secara tepat (Mavuso, 2022). Pengembangan kompetensi profesional guru juga merupakan bagian penting dalam mewujudkan pembelajaran yang inklusif, khususnya dalam meningkatkan kesiapan guru dalam menghadapi keragaman kebutuhan peserta didik (Ahmed et al., 2022). Sejalan dengan perubahan tuntutan pembelajaran, peningkatan kompetensi guru perlu dilakukan secara berkelanjutan dan diarahkan pada kebutuhan nyata yang ditemukan dalam praktik pembelajaran (Hapsari & Emilia, 2024).

Permasalahan tersebut juga ditemukan dalam konteks pembelajaran di SMP Negeri 2 Malinau Selatan Hulu. Berdasarkan observasi awal dan wawancara yang dilakukan pada semester genap Tahun Pelajaran 2025/2026, ditemukan tiga siswa yang memerlukan dukungan belajar lebih intensif, yang ditunjukkan melalui kesulitan memahami materi secara cepat, membutuhkan penjelasan secara berulang dan memerlukan pendampingan lebih dibandingkan teman sebaya. Dalam penelitian ini, istilah *siswa berisiko hambatan belajar* digunakan dalam konteks pedagogis untuk merujuk pada siswa yang menunjukkan indikasi kesulitan dalam mengikuti pembelajaran sehingga membutuhkan dukungan tambahan, bukan sebagai diagnosis klinis. Kondisi awal tersebut menunjukkan bahwa keberagaman kebutuhan belajar telah ditemukan di kelas, tetapi belum sepenuhnya diikuti dengan kemampuan guru dalam melakukan identifikasi dan menentukan bentuk dukungan pembelajaran yang sistematis.

Hasil observasi awal terhadap delapan guru menunjukkan bahwa rata-rata kompetensi pedagogik berada pada skor 68,06 dengan kategori cukup. Guru telah memiliki kesadaran terhadap adanya perbedaan kemampuan siswa, tetapi masih mengalami kesulitan dalam mengidentifikasi karakteristik dan kebutuhan belajar secara sistematis, melakukan asesmen diagnostik, menghubungkan hasil asesmen dengan perencanaan pembelajaran, menyesuaikan strategi pembelajaran selama proses berlangsung, serta menggunakan hasil evaluasi sebagai dasar tindak lanjut. Temuan tersebut memperlihatkan adanya kesenjangan antara pemahaman guru mengenai keberagaman siswa dan kemampuan menerjemahkan informasi tersebut ke dalam keputusan pembelajaran. Kemampuan guru dalam mengenali kesulitan belajar merupakan tahap penting karena hasil identifikasi dapat menjadi dasar dalam menentukan strategi dan dukungan pembelajaran yang sesuai (Sorohiti et al., 2024).

Penguatan kompetensi guru dalam kondisi tersebut membutuhkan proses pendampingan yang berorientasi pada praktik. Supervisi akademik dapat membantu guru meningkatkan kemampuan dalam memilih media dan strategi pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik serta kebutuhan peserta didik (Handayani et al., 2024). Selain itu, pengelolaan supervisi oleh kepala sekolah dapat menjadi bagian dari upaya pengembangan kompetensi guru melalui pemberian arahan, pemantauan dan tindak lanjut terhadap pelaksanaan pembelajaran (Deliana et al., 2024). Dengan demikian, supervisi tidak hanya diarahkan untuk menilai kinerja guru, tetapi juga menjadi sarana untuk membantu guru menganalisis permasalahan pembelajaran dan mengembangkan alternatif perbaikannya Salah satu pendekatan yang relevan dengan kebutuhan tersebut adalah supervisi klinis. Supervisi klinis memberikan kesempatan kepada guru untuk memperoleh pendampingan melalui tahapan perencanaan, observasi pembelajaran, pemberian umpan balik, refleksi dan perbaikan praktik pembelajaran. Pendekatan ini dapat mendukung pengembangan kompetensi guru karena proses supervisi didasarkan pada kondisi nyata yang terjadi selama pembelajaran (Chaula et al., 2024). Prinsip tersebut sejalan dengan *instructional coaching* yang menekankan pemodelan, praktik, umpan balik dan pendampingan sebagai mekanisme untuk membantu guru mengembangkan praktik pembelajaran yang lebih efektif (Glover et al., 2023). Pendampingan yang dilakukan secara terarah juga memberikan ruang kepada guru untuk merefleksikan praktik pembelajaran dan mengembangkan pengetahuan pedagogis berdasarkan kebutuhan yang dihadapi di kelas (Kochmanski & Cobb, 2023).

Efektivitas pendampingan guru juga dipengaruhi oleh tingkat kolaborasi selama proses pengembangan profesional. Guru perlu ditempatkan sebagai pihak yang aktif dalam menganalisis masalah, menentukan alternatif pemecahan, melaksanakan perbaikan dan merefleksikan hasilnya. Pengembangan profesional yang memberikan ruang kepada guru untuk menganalisis praktik secara sistematis dapat mendukung perubahan dan peningkatan kualitas pembelajaran (Soro et al., 2023). Keterbukaan dalam komunikasi, keterlibatan guru

Copyright © 2026 The Author(s)

dalam pengambilan keputusan dan kerja sama dengan kepala sekolah juga menjadi faktor yang mendukung pengembangan kompetensi pedagogik guru (Handoko et al., 2023). Selain itu, kolaborasi berbasis sekolah memberikan kesempatan bagi guru untuk berbagi pengalaman, mendiskusikan permasalahan pembelajaran, serta membangun pengetahuan profesional secara bersama-sama (de Jong et al., 2022; Richter et al., 2022). Meskipun penelitian mengenai supervisi akademik, supervisi klinis, *instructional coaching* dan pengembangan profesional guru telah banyak dilakukan, penerapan supervisi klinis yang secara khusus diarahkan pada peningkatan kemampuan guru dalam menangani siswa yang berisiko mengalami hambatan belajar masih memerlukan penguatan pada konteks praktik sekolah. Kondisi empiris di SMP Negeri 2 Malinau Selatan Hulu menunjukkan bahwa permasalahan bukan hanya berkaitan dengan pemahaman guru mengenai keberagaman siswa, tetapi juga kemampuan menerjemahkan hasil identifikasi kebutuhan siswa ke dalam asesmen, perencanaan, pelaksanaan, evaluasi dan tindak lanjut pembelajaran. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan supervisi yang menghubungkan bukti praktik pembelajaran dengan proses refleksi dan perbaikan secara kolaboratif.

Berdasarkan kondisi tersebut, penelitian ini menerapkan supervisi klinis kolaboratif untuk meningkatkan kompetensi pedagogik guru dalam menangani siswa berisiko hambatan belajar. Fokus peningkatan kompetensi meliputi kemampuan mengidentifikasi karakteristik dan kebutuhan siswa, melakukan asesmen diagnostik, merancang pembelajaran adaptif, melaksanakan pembelajaran responsif, serta melakukan evaluasi dan tindak lanjut. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis peningkatan kompetensi pedagogik guru dalam menangani siswa berisiko hambatan belajar melalui penerapan supervisi klinis kolaboratif di SMP Negeri 2 Malinau Selatan Hulu. Kontribusi penelitian ini terletak pada penguatan supervisi klinis sebagai mekanisme pendampingan profesional yang tidak hanya berorientasi pada peningkatan kinerja guru, tetapi juga menghubungkan pengembangan kompetensi pedagogik dengan kebutuhan belajar siswa secara lebih kontekstual.

Metode

Penelitian ini menggunakan Penelitian Tindakan Sekolah (PTS) yang dilaksanakan dalam dua siklus untuk meningkatkan kompetensi pedagogik guru dalam menangani siswa berisiko hambatan belajar melalui supervisi klinis kolaboratif. Setiap siklus terdiri atas tiga pertemuan dan empat tahapan, yaitu perencanaan, pelaksanaan tindakan, observasi dan refleksi (Ahmad Syuhadak, 2025). Setiap pertemuan berlangsung selama 2 × 45 menit. Penelitian dilaksanakan di SMP Negeri 2 Malinau Selatan Hulu pada semester genap Tahun Pelajaran 2025/2026. Subjek penelitian berjumlah 8 guru yang dipilih menggunakan teknik sampel jenuh (*total sampling*) karena seluruh guru dilibatkan. Peneliti bertindak sebagai supervisor yang melaksanakan pendampingan, observasi, pemberian umpan balik dan refleksi bersama guru.

Siswa berisiko hambatan belajar didefinisikan secara operasional sebagai siswa yang menunjukkan kesulitan mengikuti pembelajaran secara optimal sehingga memerlukan dukungan tambahan, yang ditandai dengan lambat memahami materi, membutuhkan penjelasan berulang, mengalami kesulitan menyelesaikan tugas, atau memerlukan pendampingan lebih dibandingkan teman sebaya. Identifikasi dilakukan sebelum tindakan melalui observasi pembelajaran dan wawancara dengan guru. Observasi digunakan untuk melihat kemampuan memahami materi, merespons instruksi, mengikuti aktivitas dan menyelesaikan tugas, sedangkan wawancara digunakan untuk mengonfirmasi karakteristik, kesulitan dan kebutuhan belajar siswa. Hasil identifikasi awal menunjukkan terdapat 3 siswa yang memerlukan dukungan belajar lebih intensif. Status berisiko ditetapkan secara pedagogis

oleh guru bersama peneliti berdasarkan hasil observasi dan wawancara, bukan sebagai diagnosis klinis.

Fokus penelitian adalah kompetensi pedagogik guru yang mencakup lima aspek, yaitu identifikasi karakteristik dan kebutuhan siswa, asesmen diagnostik, perencanaan pembelajaran adaptif, pembelajaran responsif, serta evaluasi dan tindak lanjut. Kelima aspek dikembangkan berdasarkan konsep kompetensi pedagogik guru dan kebutuhan pembelajaran siswa yang beragam. Instrumen utama berupa lembar observasi kompetensi pedagogik yang terdiri atas 18 butir, yaitu 4 butir identifikasi karakteristik dan kebutuhan siswa, 4 butir asesmen diagnostik, 4 butir perencanaan pembelajaran adaptif, 3 butir pembelajaran responsif dan 3 butir evaluasi serta tindak lanjut. Setiap butir dinilai menggunakan skala 1-4. Skor 4 menunjukkan indikator terlaksana secara lengkap dan konsisten, skor 3 terlaksana dengan baik dengan kekurangan kecil, skor 2 terlaksana sebagian dan masih memerlukan perbaikan, sedangkan skor 1 belum terlaksana atau memiliki banyak kekurangan. Skor maksimum setiap guru adalah 72. Nilai kompetensi pedagogik dihitung dengan rumus (skor diperoleh/72) × 100, dengan kategori sangat baik (86-100%), baik (76-85%), cukup (60-75%) dan kurang (<60%). Indikator mencakup kemampuan mengenali karakteristik dan kebutuhan siswa, melakukan asesmen dan memanfaatkan hasilnya, menyusun tujuan dan aktivitas pembelajaran yang mengakomodasi perbedaan kemampuan, memilih strategi dan media yang sesuai, memberikan bantuan yang tepat, serta melakukan evaluasi, remedial, pengayaan dan tindak lanjut.

Validitas instrumen dilakukan melalui validitas isi (*content validity*) dengan *expert judgment* dari 2 validator yang memiliki kompetensi dalam bidang manajemen pendidikan dan supervisi pendidikan. Salah satu validator adalah Dr. Sukinah, M.Pd. Validasi meliputi kesesuaian indikator, kejelasan redaksi, keterukuran butir, kemudahan penggunaan, serta kesesuaian instrumen dengan kompetensi pedagogik dan fokus penelitian. Instrumen diperbaiki berdasarkan masukan validator sebelum digunakan. Konsistensi observasi dijaga dengan menggunakan pedoman dan rubrik yang sama pada kondisi awal, Siklus I dan Siklus II. Karena observasi utama dilakukan oleh peneliti, penelitian tidak menggunakan koefisien *inter-rater reliability*.

Tindakan supervisi klinis dilaksanakan dalam tiga pertemuan pada setiap siklus melalui *pre-conference*, observasi pembelajaran, *post-conference* dan tindak lanjut. Pertemuan pertama setiap siklus digunakan untuk *pre-conference* dan persiapan pembelajaran, pertemuan kedua untuk observasi pelaksanaan pembelajaran dan pertemuan ketiga untuk *post-conference*, refleksi, serta penyusunan tindak lanjut. Pada *pre-conference*, peneliti dan guru mengidentifikasi masalah, membahas kebutuhan siswa, menentukan fokus supervisi dan menyepakati aspek yang diamati. Observasi dilakukan menggunakan 18 indikator kompetensi pedagogik, sedangkan *post-conference* digunakan untuk membahas hasil observasi, refleksi guru, pemberian umpan balik dan penyusunan rencana perbaikan.

Pada Siklus I, pendampingan difokuskan pada kemampuan guru mengidentifikasi karakteristik dan kebutuhan siswa, melakukan asesmen diagnostik, serta menghubungkan hasil asesmen dengan perencanaan pembelajaran adaptif. Pertemuan pertama diarahkan pada identifikasi masalah dan penyusunan rencana perbaikan, pertemuan kedua pada observasi praktik pembelajaran dan pertemuan ketiga pada refleksi serta umpan balik. Hasil refleksi Siklus I menunjukkan bahwa guru mulai mampu mengenali kebutuhan siswa, tetapi masih memerlukan pendampingan dalam menerjemahkan hasil asesmen menjadi pembelajaran yang terdiferensiasi dan tindak lanjut yang tepat.

Pada Siklus II, tindakan diperbaiki berdasarkan hasil refleksi Siklus I. Pendampingan difokuskan pada penerapan pembelajaran adaptif dan responsif, pemberian umpan balik yang

Copyright © 2026 The Author(s)

lebih spesifik, penggunaan hasil evaluasi, serta penyusunan tindak lanjut. Pertemuan pertama digunakan untuk menelaah hasil Siklus I dan memperbaiki rencana pembelajaran, pertemuan kedua untuk observasi penerapan perbaikan dan pertemuan ketiga untuk refleksi, evaluasi dan tindak lanjut. Dengan demikian, Siklus I menekankan identifikasi masalah dan perbaikan awal, sedangkan Siklus II menekankan penerapan hasil refleksi dan penguatan praktik pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan siswa.

Data penelitian dikumpulkan melalui observasi, wawancara dan dokumentasi. Observasi digunakan untuk memperoleh skor kompetensi pedagogik pada kondisi awal, Siklus I dan Siklus II. Wawancara digunakan untuk mengetahui pengalaman guru, pemahaman terhadap kebutuhan siswa, perubahan praktik pembelajaran, serta kendala selama supervisi. Dokumentasi digunakan untuk melengkapi data berupa perangkat pembelajaran, catatan supervisi, hasil refleksi dan bukti pelaksanaan tindakan. Data kuantitatif dianalisis secara deskriptif dengan menghitung skor individual, rata-rata, persentase setiap aspek, kategori guru, serta peningkatan antara kondisi awal, Siklus I dan Siklus II. Data kualitatif dianalisis dengan mengidentifikasi perubahan praktik guru, kendala, respons terhadap umpan balik dan bentuk tindak lanjut. Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi teknik. Keberhasilan tindakan ditetapkan apabila rata-rata kompetensi pedagogik guru mencapai minimal 80, sekurang-kurangnya 80% guru mencapai kategori baik atau sangat baik, terjadi peningkatan kompetensi pada setiap siklus, seluruh tahapan supervisi terlaksana dan sekurang-kurangnya 80% guru berpartisipasi aktif dalam kegiatan supervisi klinis kolaboratif. Tindakan dihentikan apabila seluruh indikator keberhasilan tersebut tercapai.

Hasil

Hasil penelitian menunjukkan bahwa supervisi klinis dengan pendekatan kolaboratif meningkatkan kompetensi pedagogik guru dalam menangani siswa berisiko hambatan belajar. Peningkatan terlihat secara bertahap pada kondisi awal, Siklus I dan Siklus II. Pada kondisi awal, seluruh guru berada pada kategori cukup dengan skor 46-52 dari skor maksimum 72. Tidak terdapat guru yang mencapai kategori baik atau sangat baik. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa guru telah memiliki kemampuan dasar dalam melaksanakan pembelajaran, tetapi belum konsisten mengidentifikasi kebutuhan siswa, menggunakan hasil asesmen sebagai dasar pembelajaran, merancang pembelajaran adaptif, serta melakukan evaluasi dan tindak lanjut.

Perkembangan Kompetensi Pedagogik Masing-Masing Guru

Perubahan skor setiap guru pada tiga tahap penelitian disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Perbandingan Kompetensi Pedagogik Delapan Guru

Guru	Kondisi Awal	Siklus I	Siklus II	Peningkatan Awal-I	Peningkatan I-II	Peningkatan Awal-II
G1	66,67 (Cukup)	76,39 (Baik)	87,50 (Sangat Baik)	9,72	11,11	20,83
G2	69,44 (Cukup)	77,78 (Baik)	88,89 (Sangat Baik)	8,34	11,11	19,45
G3	65,28 (Cukup)	75,00 (Cukup)	86,11 (Sangat Baik)	9,72	11,11	20,83

G4	70,83 (Cukup)	80,56 (Baik)	90,28 (Sangat Baik)	9,73	9,72	19,45
G5	68,06 (Cukup)	77,78 (Baik)	88,89 (Sangat Baik)	9,72	11,11	20,83
G6	63,89 (Cukup)	75,00 (Cukup)	86,11 (Sangat Baik)	11,11	11,11	22,22
G7	72,22 (Cukup)	80,56 (Baik)	90,28 (Sangat Baik)	8,34	9,72	18,06
G8	68,06 (Cukup)	76,39 (Baik)	87,50 (Sangat Baik)	8,33	11,11	19,44
Rata-rata	68,06	77,43	88,19	9,37	10,76	20,13

Tabel 1 menunjukkan bahwa seluruh guru mengalami peningkatan kompetensi dari kondisi awal sampai Siklus II. Pada kondisi awal, skor guru berada pada rentang 63,89-72,22 dan seluruhnya termasuk kategori cukup. Pada Siklus I, enam guru telah mencapai kategori baik, sedangkan dua guru masih berada pada kategori cukup. Pada Siklus II, seluruh delapan guru mencapai kategori sangat baik dengan skor 86,11-90,28. Data individual tersebut sekaligus memverifikasi bahwa klaim mengenai seluruh guru mencapai kategori sangat baik pada Siklus II didukung oleh skor masing-masing guru.

Distribusi Kategori Kompetensi Pedagogik

Perubahan jumlah dan persentase guru berdasarkan kategori kompetensi pedagogik ditunjukkan pada Tabel 2.

Tabel 2. Distribusi Guru Berdasarkan Kategori Kompetensi Pedagogik

Tahap	Rata-rata	Kurang	Cukup	Baik	Sangat Baik	Guru Baik/Sangat Baik
Kondisi awal	68,06	0 (0%)	8 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Siklus I	77,43	0 (0%)	2 (25%)	6 (75%)	0 (0%)	6 (75%)
Siklus II	88,19	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (100%)	8 (100%)

Distribusi tersebut memperlihatkan pergeseran kategori yang konsisten. Pada kondisi awal seluruh guru berada pada kategori cukup. Setelah Siklus I, sebanyak enam guru (75%) berada pada kategori baik, sedangkan dua guru (25%) masih berada pada kategori cukup. Setelah perbaikan tindakan pada Siklus II, seluruh guru berpindah ke kategori sangat baik. Capaian tersebut melampaui kriteria keberhasilan penelitian yang menetapkan sekurang-kurangnya 80% guru mencapai kategori baik atau sangat baik.

Copyright © 2026 The Author(s)

Capaian Indikator Kompetensi Pedagogik

Kompetensi pedagogik yang diamati mencakup 18 indikator dalam lima aspek, yaitu identifikasi karakteristik dan kebutuhan peserta didik, asesmen diagnostik, perencanaan pembelajaran adaptif, pembelajaran responsif, serta evaluasi dan tindak lanjut. Hasil observasi menunjukkan bahwa pada Siklus II sebagian besar indikator telah mencapai skor tinggi. Kemampuan mengidentifikasi kemampuan awal, karakteristik belajar, kebutuhan belajar dan siswa berisiko hambatan belajar; melaksanakan asesmen diagnostik; memanfaatkan hasil asesmen; menyusun tujuan pembelajaran; memilih media; melaksanakan pembelajaran responsif; memberikan bantuan; dan memberikan kesempatan belajar yang setara menunjukkan capaian paling kuat.

Beberapa indikator masih memerlukan penguatan, terutama penyusunan instrumen asesmen diagnostik, analisis hasil asesmen, pemilihan metode pembelajaran, penyusunan aktivitas pembelajaran adaptif, evaluasi pembelajaran, remedial dan pengayaan. Berdasarkan matriks observasi Siklus II, indikator penyusunan aktivitas pembelajaran adaptif masih didominasi skor 3, sedangkan indikator pengayaan memperoleh capaian paling rendah dibandingkan indikator lainnya. Temuan ini menunjukkan bahwa kemampuan guru dalam mengenali kebutuhan siswa dan melaksanakan pembelajaran responsif berkembang lebih cepat dibandingkan kemampuan mengembangkan tindak lanjut pembelajaran secara lengkap.

Perbandingan Kondisi Awal, Siklus I dan Siklus II

Secara keseluruhan, rata-rata kompetensi pedagogik meningkat dari 68,06 pada kondisi awal menjadi 77,43 pada Siklus I dan 88,19 pada Siklus II. Dengan demikian, peningkatan kondisi awal-Siklus I sebesar 9,37 poin, peningkatan Siklus I-Siklus II sebesar 10,76 poin dan peningkatan keseluruhan kondisi awal-Siklus II sebesar 20,13 poin. Angka 20,13 merupakan selisih skor kompetensi, bukan skor yang dapat diberi kategori, sehingga tidak lagi ditempatkan pada kolom kategori.

Tabel 3. Perbandingan Rata-rata Kompetensi dan Peningkatan

Tahap Perbandingan	Rata-rata Awal	Rata-rata Akhir	Peningkatan
Kondisi awal-Siklus I	68,06	77,43	+9,37
Siklus I-Siklus II	77,43	88,19	+10,76
Kondisi awal-Siklus II	68,06	88,19	+20,13

Peningkatan pada Siklus II lebih besar dibandingkan peningkatan pada Siklus I. Kondisi tersebut berkaitan dengan hasil refleksi Siklus I yang menunjukkan bahwa guru mulai mampu mengenali siswa yang memerlukan dukungan dan menggunakan asesmen diagnostik sederhana, tetapi masih mengalami kesulitan menghubungkan hasil asesmen dengan perencanaan pembelajaran adaptif dan tindak lanjut. Oleh karena itu, tindakan pada Siklus II diarahkan secara lebih spesifik pada kelemahan tersebut melalui penguatan refleksi, umpan balik berbasis hasil observasi dan pendampingan dalam menerjemahkan informasi kebutuhan siswa menjadi keputusan pembelajaran.

Temuan Kualitatif Perubahan Praktik Guru

Data wawancara, observasi proses, dokumentasi dan refleksi menunjukkan adanya perubahan praktik guru yang mendukung hasil kuantitatif. Pada kondisi awal, guru cenderung mengandalkan pengamatan umum terhadap kemampuan siswa dan belum secara sistematis mendokumentasikan kebutuhan belajar. Guru telah menyadari adanya perbedaan kemampuan

siswa, tetapi informasi tersebut belum selalu digunakan sebagai dasar dalam menentukan strategi pembelajaran. Pada Siklus I, perubahan mulai terlihat pada kemampuan guru mengenali siswa yang membutuhkan bantuan dan melakukan asesmen diagnostik sederhana. Guru mulai menggunakan informasi kemampuan awal siswa untuk menentukan strategi pembelajaran. Namun, hasil observasi dan refleksi menunjukkan bahwa penerapan pembelajaran diferensiatif belum konsisten dan tindak lanjut pembelajaran masih belum optimal.

Hasil refleksi tersebut menjadi dasar perubahan tindakan pada Siklus II. Guru memperoleh pendampingan yang lebih terarah untuk menghubungkan hasil identifikasi dan asesmen dengan perencanaan pembelajaran. Dalam praktiknya, guru mulai menyesuaikan strategi dengan kondisi siswa, memberikan bantuan ketika siswa mengalami kesulitan, menyediakan kesempatan belajar yang lebih setara, serta menggunakan hasil evaluasi untuk menentukan tindak lanjut. Perubahan tersebut menunjukkan bahwa peningkatan kompetensi tidak hanya terjadi pada skor observasi, tetapi juga pada proses pengambilan keputusan pembelajaran.

Temuan wawancara memperlihatkan bahwa guru sebelumnya sering menemukan siswa yang lambat memahami materi atau membutuhkan penjelasan berulang, tetapi masih mengalami kesulitan menentukan strategi yang paling sesuai. Setelah mengikuti supervisi secara kolaboratif, guru lebih mampu membahas masalah tersebut berdasarkan bukti hasil observasi dan asesmen, kemudian menentukan alternatif perbaikan bersama supervisor. Proses tersebut membuat supervisi tidak hanya berfungsi sebagai penilaian, tetapi menjadi ruang refleksi dan pemecahan masalah pembelajaran secara bersama. Dengan demikian, data kuantitatif dan kualitatif menunjukkan pola yang saling mendukung. Peningkatan skor kompetensi pedagogik dari 68,06 menjadi 77,43 dan kemudian 88,19 berjalan bersamaan dengan perubahan praktik guru dari pengenalan masalah secara umum menuju identifikasi yang lebih sistematis, penggunaan asesmen sebagai dasar keputusan pembelajaran, penerapan strategi yang lebih adaptif dan responsif, serta tindak lanjut yang lebih terarah. Pada Siklus II, seluruh delapan guru mencapai kategori sangat baik dan indikator keberhasilan penelitian terpenuhi sehingga tindakan dihentikan.

Pembahasan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa supervisi klinis kolaboratif meningkatkan kompetensi pedagogik guru secara bertahap, dari 68,06 pada kondisi awal menjadi 77,43 pada Siklus I dan 88,19 pada Siklus II. Peningkatan ini menunjukkan bahwa perubahan kompetensi terjadi melalui pengamatan, refleksi, umpan balik dan perbaikan praktik secara berulang. Pada kondisi awal, guru telah mengenali perbedaan kemampuan siswa, tetapi belum konsisten menghubungkan karakteristik siswa dengan asesmen, perencanaan dan tindak lanjut. Temuan ini sejalan dengan Wardani et al. (2022) yang menunjukkan hubungan positif supervisi akademik dan kompetensi pedagogik dengan kinerja guru SMP. Methlagl (2022) juga menunjukkan bahwa kolaborasi dan pengembangan profesional mendukung praktik pembelajaran ketika guru terlibat dalam interaksi profesional. Dengan demikian, keberhasilan tindakan berkaitan dengan proses supervisi yang langsung menghubungkan masalah pembelajaran dengan perbaikan praktik.

Peningkatan sebesar 9,37 poin pada Siklus I dan 10,76 poin pada Siklus II menunjukkan bahwa perbaikan tindakan pada siklus kedua memberikan hasil lebih besar. Pada Siklus I, guru mulai mampu mengenali siswa yang membutuhkan dukungan dan melakukan asesmen diagnostik sederhana, tetapi masih kesulitan menghubungkan hasil asesmen dengan

Copyright © 2026 The Author(s)

pembelajaran adaptif dan tindak lanjut. Hinojosa (2022) menunjukkan bahwa observasi dan *onsite coaching* yang disertai dialog reflektif membantu guru mengenali aspek praktik yang perlu diperbaiki. De Jong et al. (2022) juga menegaskan bahwa kolaborasi berbasis sekolah mendukung pembelajaran profesional melalui analisis, eksperimen dan perancangan perbaikan bersama. Hal tersebut menjelaskan mengapa refleksi Siklus I menjadi dasar perbaikan yang lebih spesifik pada Siklus II.

Berdasarkan indikator, peningkatan relatif lebih kuat terlihat pada identifikasi karakteristik dan kebutuhan siswa, asesmen diagnostik, serta pembelajaran responsif. Guru semakin mampu mengenali siswa yang mengalami kesulitan, memberikan bantuan dan menyesuaikan strategi pembelajaran. Sebaliknya, analisis hasil asesmen, penyusunan aktivitas adaptif, pengayaan dan tindak lanjut masih memerlukan penguatan. Hal ini menunjukkan bahwa guru lebih cepat berkembang pada keterampilan mengenali dan merespons kebutuhan siswa daripada pada perencanaan tindak lanjut yang sistematis. Donath et al. (2023) melalui meta-analisis 342 penelitian menunjukkan bahwa pengembangan profesional untuk pendidikan inklusif berdampak positif terhadap pengetahuan dan keterampilan guru. Larios dan Zetlin (2023) menekankan bahwa dukungan berkelanjutan dan kolaborasi diperlukan agar guru mampu mengembangkan praktik pembelajaran inklusif.

Keberhasilan tindakan juga didukung oleh pendekatan kolaboratif. Guru terlibat dalam *pre-conference*, observasi, *post-conference*, refleksi dan penyusunan tindak lanjut sehingga tidak hanya menjadi objek penilaian. Proses ini memberi kesempatan kepada guru untuk menjelaskan pertimbangan pedagogis, menerima umpan balik berbasis bukti dan menentukan alternatif perbaikan. Richter et al. (2022) menunjukkan bahwa kolaborasi mendukung pembelajaran profesional melalui berbagi praktik dan refleksi bersama. Ninković et al. (2022) juga menemukan bahwa kepercayaan terhadap rekan kerja berkaitan dengan komunitas pembelajaran profesional dan efikasi kolektif guru. Dengan demikian, hubungan profesional yang kolaboratif membantu menciptakan kondisi yang mendukung keterlibatan dan refleksi guru.

Temuan kualitatif mendukung hasil kuantitatif. Pada kondisi awal, guru cenderung mengandalkan pengamatan umum dan belum mendokumentasikan kebutuhan belajar secara sistematis. Pada Siklus I, guru mulai menggunakan asesmen diagnostik, tetapi belum konsisten menerjemahkan hasilnya ke dalam pembelajaran adaptif. Hasil refleksi kemudian menjadi dasar Siklus II, ketika guru mulai menyesuaikan strategi, memberikan bantuan sesuai kebutuhan, menyediakan kesempatan belajar yang lebih setara dan menggunakan hasil evaluasi untuk tindak lanjut. Dengan demikian, peningkatan skor mencerminkan perubahan dalam cara guru mengidentifikasi masalah dan mengambil keputusan pembelajaran. Temuan ini mendukung Hinojosa (2022) dan de Jong et al. (2022) mengenai pentingnya observasi, refleksi, *coaching* dan kolaborasi dalam perubahan praktik guru.

Hasil penelitian juga sejalan dengan penelitian supervisi sebelumnya. Bali dan Iriani (2024) melaporkan peningkatan kompetensi pedagogik guru SMP melalui supervisi klinis kolaboratif dari 63 pada kondisi awal menjadi 78 pada Siklus I dan 81 pada Siklus II. Zulfah (2023) menemukan peningkatan kompetensi pedagogik dari 69,30 pada Siklus I menjadi 83,33 pada Siklus II dengan ketuntasan kelompok 100%. Arniati (2024) juga menunjukkan bahwa supervisi klinis kolaboratif dapat meningkatkan keterampilan mengajar melalui perencanaan, pelaksanaan, observasi dan refleksi. Perbedaan penelitian ini terletak pada fokus yang lebih spesifik, yaitu kemampuan guru menangani siswa berisiko hambatan belajar melalui identifikasi kebutuhan, asesmen, pembelajaran adaptif, pembelajaran responsif dan tindak lanjut. Meskipun demikian, hasil penelitian perlu ditafsirkan secara terbatas. Subjek hanya delapan guru dalam satu sekolah sehingga hasilnya tidak dapat digeneralisasikan kepada

seluruh guru SMP. Observasi juga dilakukan oleh peneliti sebagai supervisor sehingga masih terdapat kemungkinan bias pengamat. Selain itu, penelitian hanya berlangsung dua siklus sehingga keberlanjutan peningkatan kompetensi belum diketahui. Identifikasi siswa berisiko juga bersifat pedagogis berdasarkan observasi dan wawancara, bukan diagnosis klinis. Penelitian selanjutnya dapat melibatkan lebih banyak sekolah dan guru, pengamat independen, serta periode tindak lanjut yang lebih panjang.

Penerapan pendekatan ini di sekolah lain memungkinkan dilakukan apabila tersedia supervisor atau pendamping, instrumen observasi yang jelas, waktu untuk *pre-conference* dan *post-conference*, serta komitmen guru melakukan refleksi. Namun, penerapannya perlu disesuaikan dengan karakteristik siswa, kompetensi awal guru, sumber daya dan kebutuhan sekolah. Dengan demikian, kontribusi utama penelitian ini bukan hanya peningkatan skor kompetensi pedagogik, tetapi menunjukkan bahwa supervisi klinis kolaboratif dapat menjadi mekanisme pengembangan profesional yang menghubungkan observasi, refleksi, umpan balik dan perbaikan praktik untuk merespons kebutuhan siswa berisiko hambatan belajar.

Kesimpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa penerapan supervisi klinis kolaboratif pada delapan guru di SMP Negeri 2 Malinau Selatan Hulu dapat meningkatkan kompetensi pedagogik dalam menangani siswa berisiko hambatan belajar. Peningkatan berlangsung melalui dua siklus yang meliputi perencanaan, pelaksanaan, observasi, dan refleksi. Rata-rata kompetensi pedagogik meningkat dari 68,06 pada kondisi awal menjadi 77,43 pada Siklus I dan 88,19 pada Siklus II, dengan peningkatan keseluruhan sebesar 20,13 poin. Peningkatan tersebut mencakup kemampuan mengidentifikasi kebutuhan siswa, melakukan asesmen diagnostik, merancang pembelajaran adaptif, melaksanakan pembelajaran responsif, serta melakukan evaluasi dan tindak lanjut.

Temuan ini menunjukkan bahwa dalam konteks sekolah yang diteliti, supervisi klinis kolaboratif tidak hanya berfungsi sebagai evaluasi, tetapi juga sebagai pendampingan profesional melalui observasi, refleksi, umpan balik, dan perencanaan perbaikan bersama. Secara praktis, pendekatan ini dapat dipertimbangkan sebagai salah satu strategi pengembangan profesional guru yang berorientasi pada kebutuhan pembelajaran siswa. Namun, karena penelitian hanya melibatkan delapan guru pada satu sekolah dan berlangsung dalam dua siklus, hasilnya tidak dapat digeneralisasikan secara langsung pada sekolah atau guru dengan karakteristik berbeda. Penerapan pada konteks lain perlu mempertimbangkan karakteristik siswa, kompetensi guru, sumber daya sekolah, dan dukungan supervisi yang tersedia.

References

Ahmad Syuhadak. (2025). Penerapan Supervisi Klinis Sebagai Upaya Meningkatkan Kompetensi Pedagogik Guru Di Smp Negeri 30 Surabaya. *Jdp (Jurnal Dinamika Pendidikan)*, *11*(3). Https://Doi.Org/10.64540/Vebfbf78

Ahmed, S. K., Jeffries, D., Chakraborty, A., Carslake, T., Lietz, P., Rahayu, B., Armstrong, D., Kaushik, A., & Sundarsagar, K. (2022). Teacher Professional Development For Disability Inclusion In Low- And Middle-Income Asia-Pacific Countries: An Evidence And Gap Map. *Campbell Systematic Reviews*, *18*(4). Https://Doi.Org/10.1002/Cl2.1287

Arniati, Y. (2024). Supervisi Klinis Kolaboratif Sebagai Strategi Peningkatan Kompetensi Mengajar Di Tk Kartika Xiv-15 Japakeh Aceh Besar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, *9*(3).

Copyright © 2026 The Author(s)

Bali, A., & Iriani, A. (2024). Implementation Of Clinical Supervision With A Collaborative Approach To Enhance Teachers' Pedagogical Competence In Junior High Schools. *Inovasi Kurikulum*, *21*(3). Https://Doi.Org/10.17509/Jik.V21i3.70337

Chaula, L., Lawrent, G., & Freddie Warioba Iramba, I. (2024). School Heads' Clinical Supervision Practices In Tanzania: Implications For Teachers' Professional Competency Development. *Cogent Education*, *11*(1). Https://Doi.Org/10.1080/2331186x.2024.2362551

De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2022). School-Based Collaboration As A Learning Context For Teachers: A Systematic Review. *International Journal Of Educational Research*, *112*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Ijer.2022.101927

Deliana, I., Niswanto, N., & Bahrun, B. (2024). The Effectiveness Of School Principals' Academic Supervision Management On The Competency Of Junior High School Teachers In Seunagan District. *Jetl (Journal Of Education, Teaching And Learning)*, *9*(2). Https://Doi.Org/10.26737/Jetl.V9i2.5447

Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S., & Götz, T. (2023). Does Professional Development Effectively Support The Implementation Of Inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *35*(1). Https://Doi.Org/10.1007/S10648-023-09752-2

Glover, T. A., Reddy, L. A., & Crouse, K. (2023). Instructional Coaching Actions That Predict Teacher Classroom Practices And Student Achievement. *Journal Of School Psychology*, *96*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Jsp.2022.10.006

Handayani, F. H., Samad, A., & Arif, M. R. (2024). Enhancing Teacher Competence In The Use Of Learning Media Through Academic Supervision. *Journal La Edusci*, *5*(4). Https://Doi.Org/10.37899/Journallaedusci.V5i4.1533

Handoko, C., Andari, A. A., Zulkarnain, I., & Lestari, S. (2023). The Principal's Democratic Leadership Style In Improving Teacher's Pedagogical Competence At Smpit Auladina Indonesia, Bandar Lampung City. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, *12*(01). Https://Doi.Org/10.30868/Ei.V12i01.3163

Hapsari, Y., & Emilia, E. (2024). A Reflection On Dynamics Of Teacher Competence To Cope With Post-Pandemic Teaching In Indonesia. *Jurnal Pendidikan Progresif*, *14*(2). Https://Doi.Org/10.23960/Jpp.V14.I2.202471

Hinojosa, D. M. (2022). Practice What You Teach: Onsite Coaching And Dialogic Feedback To Promote The Appropriation Of Instructional Strategies. *Teaching And Teacher Education*, *111*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Tate.2021.103582

Kochmanski, N., & Cobb, P. (2023). Identifying Productive One-On-One Coaching Practices. In *Teaching And Teacher Education* (Vol. 131). Https://Doi.Org/10.1016/J.Tate.2023.104188

Larios, R. J., & Zetlin, A. (2023). Challenges To Preparing Teachers To Instruct All Students In Inclusive Classrooms. *Teaching And Teacher Education*, *121*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Tate.2022.103945

Mavuso, M. F. (2022). Exploring Senior Phase Teachers' Competencies In Supporting Learners With Specific Learning Difficulties: Implications For Inclusive Education. *African Journal Of Disability*, *11*. Https://Doi.Org/10.4102/Ajod.V11i0.901

Methlagl, M. (2022). Patterns Of Teacher Collaboration, Professional Development And Teaching Practices: A Multiple Correspondence Analysis Of Talis 2018. *International Journal Of Educational Research Open*, *3*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Ijedro.2022.100137

Ninković, S., Florić, O. K., & Đorđić, D. (2022). The Effect Of Teacher Trust In Colleagues On Collective Teacher Efficacy: Examining The Mediating Role Of The Characteristics Of Professional Learning Communities. *Teaching And Teacher Education*, *119*. Https://Doi.Org/10.1016/J.Tate.2022.103877

Richter, E., Fütterer, T., Meyer, A., Eisenkraft, A., & Fischer, C. (2022). Teacher Collaboration

And Professional Learning: Ezamining Professional Development During National Education Reform. *Zeitschrift Fur Padagogik*, *6*.

Soro, S. H., Handayani, S., Bidin, B., & Rus'ansyah, R. (2023). Analysis Of Academic Supervision Competence Through Workshop Activities (Case Study Of Kapuas District Islamic Religious Education Teachers). *Qalamuna: Jurnal Pendidikan, Sosial Dan Agama*, *15*(1). Https://Doi.Org/10.37680/Qalamuna.V15i1.2187

Sorohiti, M., Nugraha, H. N. R., & Rahmawati, F. (2024). Teacher Awareness, Identification Of Learning Difficulties, And Effective Teaching Strategies For English Grammar Mastery. *Indonesian Efl Journal*, *10*(1). Https://Doi.Org/10.25134/Ieflj.V10i1.9330

Wardani, I. K., Ibrahim, M. M., Baharuddin, B., & Rahman, D. (2022). Supervisi Akademik Dan Kompetensi Pedagogik Sebagai Determinan Kinerja Guru. *Manajemen Pendidikan*, *17*(1). Https://Doi.Org/10.23917/Jmp.V17i1.16261

Zulfah, H. (2023). Peningkatan Kompetensi Pedagogik Guru Melalui Kegiatan Supervisi Akademik. *Yasin*, *3*(2). Https://Doi.Org/10.58578/Yasin.V3i2.1015