

Refleksi Guru sebagai Mediator Hubungan Supervisi Kolaboratif Berbasis FGD dengan Kompetensi Perencanaan-Asesmen Pembelajaran Mendalam Guru SMP Negeri di Pekanbaru

Eva Nurkhasanah^{1*}, Nurfaisal², Herdi³

Magister Pedagogi, Sekolah Pascasarjana Universitas Lancang Kuning, Indonesia

evanurkhasanah198@gmail.com

Abstrak

Kata Kunci:

Refleksi Guru,
Supervisi Akademik
Kolaboratif, Focus
Group Discussion,
Kompetensi
Perencanaan Dan
Asesmen,
Pembelajaran
Mendalam, Guru
SMP Negeri

Peningkatan kompetensi guru dalam merencanakan dan mengases pembelajaran mendalam memerlukan pembinaan profesional yang tidak berhenti pada pemeriksaan administrasi, tetapi mendorong dialog dan refleksi. Penelitian ini bertujuan menganalisis refleksi guru sebagai mediator dalam hubungan supervisi akademik kolaboratif berbasis Focus Group Discussion dengan kompetensi perencanaan dan asesmen pembelajaran mendalam pada guru SMP Negeri di Kota Pekanbaru. Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain korelasional. Sampel terdiri atas 205 guru dari 13 SMP Negeri di Kota Pekanbaru yang dipilih melalui proportionate stratified random sampling dari populasi 421 guru. Data dikumpulkan menggunakan kuesioner skala Likert sebanyak 60 pernyataan dan dianalisis dengan statistik deskriptif, analisis jalur, serta uji Sobel. Supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD berada pada kategori sangat baik (rata-rata 4,2222), sedangkan refleksi guru (3,9500) dan kompetensi perencanaan dan asesmen pembelajaran mendalam (3,9332) berada pada kategori baik. Supervisi berhubungan signifikan dengan refleksi guru ($\beta = 0,709$; $p < 0,001$). Supervisi dan refleksi secara simultan menjelaskan 49,6% variasi kompetensi. Hubungan langsung supervisi dengan kompetensi tetap signifikan ($\beta = 0,365$; $p < 0,001$), demikian pula refleksi guru ($\beta = 0,397$; $p < 0,001$). Hubungan tidak langsung sebesar 0,281 terbukti signifikan ($Z \text{ Sobel} = 5,24$), sehingga refleksi guru berperan sebagai mediator parsial. Temuan menegaskan pentingnya mengintegrasikan dialog supervisi, refleksi terstruktur, dan tindak lanjut perbaikan pembelajaran.

Abstract

Keyword:

Teacher Reflection,
Collaborative
Academic
Supervision, Focus
Group Discussion,
Planning And
Assessment
Competence, Deep
Learning, Public
Junior High School
Teachers

Improving teachers' competence in planning and assessing deep learning requires professional support that goes beyond administrative inspection and promotes dialogue and reflection. This study examined teacher reflection as a mediator in the relationship between Focus Group Discussion-based collaborative academic supervision and teachers' competence in planning and assessing deep learning among public junior high school teachers in Pekanbaru City. A quantitative correlational design was used. The sample comprised 205 teachers from 13 public junior high schools in Pekanbaru City, selected through proportionate stratified random sampling from a population of 421 teachers. Data were collected using a 60-item Likert-scale questionnaire and analyzed through descriptive statistics, path analysis, and the Sobel test. Collaborative academic supervision was rated very good (mean = 4.2222), while teacher reflection (3.9500) and planning and assessment competence (3.9332) were rated good. Supervision was significantly associated with teacher reflection ($\beta = 0.709$; $p < 0.001$). Supervision and reflection jointly explained 49.6% of the variance in competence. The direct association between supervision and competence remained significant ($\beta = 0.365$; $p < 0.001$), as did teacher reflection ($\beta = 0.397$; $p < 0.001$). The indirect association was 0.281 and significant ($Sobel Z = 5.24$), indicating partial mediation. The findings support the integration of supervisory dialogue, structured reflection, and monitored instructional follow-up.

Information Production:

© 2026 by the authors of this article. This work is licensed under an Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)



PENDAHULUAN

Kompetensi guru dalam merencanakan dan mengases pembelajaran menentukan apakah kurikulum dapat diterjemahkan menjadi pengalaman belajar yang bermakna. Perencanaan yang baik tidak hanya memuat urutan kegiatan, tetapi juga menyelaraskan tujuan, karakteristik peserta didik, strategi pembelajaran, sumber belajar, dan bukti ketercapaian. Asesmen juga tidak semata-mata menghasilkan nilai akhir, melainkan menyediakan informasi diagnostik dan formatif untuk memperbaiki proses belajar. Dalam kerangka pembelajaran mendalam, kedua kemampuan tersebut perlu mengarahkan peserta didik pada pemahaman konseptual, transfer pengetahuan, pemecahan masalah, kolaborasi, kreativitas, dan penalaran tingkat tinggi (Fullan et al., 2018; Kunandar, 2015).

Tuntutan tersebut menempatkan guru sebagai perancang pembelajaran sekaligus pengambil keputusan pedagogis. Guru perlu mengubah capaian pembelajaran menjadi tujuan yang terukur, memilih aktivitas yang mendorong keterlibatan intelektual, menyusun asesmen autentik, dan menggunakan hasil asesmen sebagai

dasar penyesuaian pembelajaran. Kompetensi ini tidak cukup dibentuk melalui pengetahuan deklaratif atau pelatihan sesaat. Pengembangannya membutuhkan dukungan organisasi, kesempatan berlatih, umpan balik berbasis bukti, dan proses evaluasi diri yang berlangsung secara berkelanjutan (Mulyasa, 2021; Sani, 2022).

Supervisi akademik merupakan salah satu mekanisme organisasi yang paling dekat dengan peningkatan praktik guru. Secara ideal, supervisi berfungsi sebagai layanan profesional untuk membantu guru mengidentifikasi kebutuhan, menguji alternatif tindakan, memperoleh umpan balik, dan menyusun tindak lanjut. Akan tetapi, supervisi yang menitikberatkan pada pemeriksaan kelengkapan dokumen dapat menghasilkan kepatuhan administratif tanpa perubahan yang berarti pada keputusan instruksional. Pendekatan supervisi yang kolaboratif diperlukan agar guru tidak diposisikan sebagai objek penilaian, tetapi sebagai mitra profesional yang ikut menganalisis masalah dan merancang perbaikan (Sudjana, 2019; Zepeda, 2017).

Kajian terbaru juga menempatkan supervisi sebagai proses pembinaan yang harus terhubung dengan peningkatan kompetensi pedagogik, bukan sekadar fungsi kontrol. Ma'ruf dan Jamilus (2025) menegaskan landasan bantuan profesional dalam supervisi pendidikan, sedangkan Sulfiani et al. (2025) menunjukkan pentingnya pelaksanaan supervisi akademik yang sistematis untuk mendukung kompetensi pedagogik guru pada konteks SMP. Temuan tersebut memperkuat kebutuhan pendekatan yang memiliki ruang dialog, bukti praktik, dan tindak lanjut yang dapat dievaluasi.

Penggunaan Focus Group Discussion (FGD) memperkuat karakter kolaboratif tersebut. FGD menyediakan forum terarah untuk mengemukakan pengalaman, membandingkan praktik, mengklarifikasi persoalan, dan merumuskan solusi bersama. Diskusi yang terfokus memungkinkan masalah perencanaan dan asesmen dibedah berdasarkan rumpun mata pelajaran atau kebutuhan yang serupa. Prinsip utama FGD adalah interaksi antarpeserta, karena gagasan dan penilaian berkembang melalui respons terhadap pengalaman anggota lain, bukan hanya melalui komunikasi satu arah dengan moderator (Krueger & Casey, 2015). Dalam supervisi akademik, kepala sekolah atau supervisor berperan menjaga fokus, menghubungkan diskusi dengan bukti pembelajaran, dan memastikan adanya tindak lanjut.

Walaupun demikian, dukungan eksternal tidak otomatis menghasilkan perubahan kompetensi. Masukan yang diperoleh melalui supervisi perlu diproses menjadi kesadaran, penilaian, dan keputusan baru oleh guru. Refleksi profesional menjelaskan proses internal tersebut. Schön (1983) membedakan refleksi yang berlangsung ketika tindakan sedang dilakukan dan refleksi setelah tindakan selesai. Dalam praktik pendidikan, refleksi juga dapat dilakukan sebelum pembelajaran untuk mengantisipasi hambatan. Melalui refleksi, guru menilai kesesuaian antara rencana dan pelaksanaan, membaca respons peserta didik, menelaah hasil asesmen, mengenali kelemahan keputusan pedagogis, dan menentukan perbaikan berikutnya (Danim, 2019; Rusdiana, 2022).

Posisi refleksi menjadi penting karena supervisi dapat dipahami sebagai stimulus profesional eksternal, sedangkan perubahan praktik memerlukan internalisasi. Forum FGD dapat menghadirkan perspektif alternatif dan mengungkap titik buta guru. Refleksi kemudian mengubah masukan tersebut menjadi pemahaman mengenai penyebab masalah, pilihan strategi, dan komitmen perbaikan. Dengan demikian, hubungan supervisi dengan kompetensi dapat berlangsung secara langsung melalui transfer pengetahuan dan pemecahan masalah, serta secara tidak langsung melalui peningkatan kapasitas reflektif guru. Kerangka ini sejalan dengan pandangan sekolah sebagai organisasi pembelajar yang menghubungkan pembelajaran individual, dialog kolektif, dan perbaikan sistem kerja (Bush, 2020; Sagala, 2020).

Konteks empiris penelitian menunjukkan bahwa supervisi akademik dan FGD telah mulai diterapkan pada SMP Negeri di Kota Pekanbaru, tetapi intensitas, bentuk pelaksanaan, dan kelengkapan tindak lanjutnya belum seragam. Hasil penyaringan awal pada tesis mencatat 17 dari 25 sekolah atau 68% telah menggunakan FGD sebagai bagian dari supervisi. Sebagian sekolah memiliki jadwal, notulen, daftar hadir, laporan, dan rencana tindak lanjut, sedangkan sebagian lainnya masih menempatkan supervisi sebagai kegiatan individual atau pemeriksaan administrasi. Kondisi tersebut menunjukkan adanya praktik kolaboratif yang dapat diteliti, sekaligus kebutuhan untuk menjelaskan mekanisme yang membuat supervisi berkaitan dengan peningkatan kompetensi guru.

Penelitian mengenai supervisi akademik umumnya menilai hubungan langsung dengan kompetensi pedagogik atau kinerja guru. Kajian refleksi juga sering ditempatkan sebagai hasil pembinaan atau karakter profesional yang berdiri sendiri. Masih terbatas penelitian yang menguji secara simultan hubungan supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD dengan kompetensi spesifik dalam perencanaan dan asesmen pembelajaran mendalam dengan menempatkan refleksi guru sebagai mediator hubungan tersebut. Pengujian mekanisme ini penting karena dapat membedakan antara supervisi yang hanya menyediakan masukan dan supervisi yang benar-benar mendorong guru mengolah masukan menjadi tindakan perbaikan.

Penelitian ini bertujuan menganalisis: (1) hubungan supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD dengan refleksi guru; (2) hubungan supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD dan refleksi guru dengan kompetensi perencanaan dan asesmen pembelajaran mendalam; dan (3) hubungan tidak langsung supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD dengan kompetensi melalui refleksi guru. Kebaruan penelitian terletak pada penempatan refleksi guru sebagai mediator dalam hubungan supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD dengan kompetensi perencanaan dan asesmen pembelajaran mendalam pada guru SMP Negeri di Kota Pekanbaru. Karena desain penelitian bersifat korelasional dan potong lintang, istilah hubungan digunakan untuk menghindari klaim sebab-akibat yang tidak dapat dipastikan dari data.

METODE PENELITIAN

Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif dengan desain korelasional potong lintang. Desain ini digunakan untuk menguji pola hubungan langsung dan tidak langsung antara supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD sebagai variabel eksogen, refleksi guru sebagai variabel mediator, dan kompetensi perencanaan dan asesmen pembelajaran mendalam sebagai variabel endogen. Analisis jalur dipilih karena memungkinkan pemisahan koefisien hubungan langsung, hubungan tidak langsung, dan hubungan total dalam satu model konseptual (Ghozali, 2016).

Penelitian dilaksanakan pada SMP Negeri di Kota Pekanbaru. Populasi berjumlah 421 guru dari 13 sekolah, yaitu SMP Negeri 8, 12, 13, 18, 22, 31, 37, 39, 41, 42, 45, 49, dan 51 Pekanbaru. Sampel penelitian sebanyak 205 guru ditentukan menggunakan proportionate stratified random sampling. Setiap sekolah diperlakukan sebagai strata dan memperoleh alokasi sampel secara proporsional terhadap jumlah gurunya. Teknik tersebut dipilih agar sekolah dengan ukuran yang berbeda tetap terwakili secara seimbang dalam sampel (Sugiyono, 2019).

Data primer dikumpulkan menggunakan kuesioner tertutup berskala Likert lima tingkat. Instrumen berjumlah 60 pernyataan, terdiri atas 20 pernyataan untuk setiap variabel. Supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD diukur melalui pembinaan profesional, umpan balik konstruktif, partisipasi dan dialog dua arah, serta pemecahan masalah pembelajaran. Refleksi guru diukur melalui refleksi antisipatif, introspektif, retrospektif, dan komitmen perbaikan. Kompetensi perencanaan dan asesmen pembelajaran mendalam diukur melalui kemampuan menyusun tujuan berbasis keterampilan berpikir tingkat tinggi, ketepatan memilih strategi pembelajaran mendalam, pengembangan asesmen autentik, dan pemanfaatan umpan balik untuk perbaikan pembelajaran.

Uji validitas dilakukan dengan corrected item-total correlation. Butir dinyatakan valid apabila koefisien korelasinya melampaui r tabel sebesar 0,138. Reliabilitas konstruk diperiksa menggunakan Cronbach's alpha dengan batas penerimaan 0,60 sebagaimana digunakan dalam tesis. Statistik deskriptif meliputi frekuensi, persentase, dan rata-rata. Interpretasi rata-rata menggunakan interval 1,00-1,80 sangat rendah, 1,81-2,60 rendah, 2,61-3,40 cukup, 3,41-4,20 baik, dan 4,21-5,00 sangat baik.

Sebelum analisis jalur, dilakukan pemeriksaan normalitas residual dengan Kolmogorov-Smirnov, linearitas melalui test for linearity, dan multikolinearitas melalui tolerance serta variance inflation factor. Hubungan dinyatakan signifikan pada taraf 0,05. Model jalur terdiri atas dua substruktur. Substruktur pertama menguji hubungan supervisi dengan refleksi. Substruktur kedua menguji hubungan supervisi dan refleksi dengan kompetensi. Hubungan tidak langsung dihitung dari perkalian koefisien beta jalur supervisi-refleksi dan refleksi-kompetensi. Signifikansi mediasi diperiksa menggunakan uji Sobel berdasarkan koefisien tidak terstandarisasi dan standard error yang telah tersedia dalam output tesis. Artikel ini menggunakan data dan output analisis yang sama dengan tesis tanpa melakukan pengumpulan data baru.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Sebanyak 205 guru berpartisipasi dalam penelitian. Responden perempuan berjumlah 158 orang atau 77,07%, sedangkan responden laki-laki berjumlah 47 orang atau 22,93%. Berdasarkan masa kerja, kelompok terbesar adalah guru dengan masa kerja lebih dari 10 tahun, yaitu 100 orang atau 48,78%. Sebanyak 60 guru atau 29,27% memiliki masa kerja kurang dari lima tahun dan 45 guru atau 21,95% memiliki masa kerja lima sampai sepuluh tahun. Komposisi tersebut menunjukkan bahwa sampel mencakup guru pada tahap awal, menengah, dan lanjut dalam pengalaman kerja.

Tabel 1. Karakteristik Responden Penelitian

Karakteristik	Kategori	n	%
Jenis kelamin	Laki-laki	47	22,93
Jenis kelamin	Perempuan	158	77,07
Masa kerja	< 5 tahun	60	29,27

Masa kerja	5-10 tahun	45	21,95
Masa kerja	> 10 tahun	100	48,78

Sumber: Data primer diolah, 2026.

Hasil deskriptif memperlihatkan bahwa supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD memperoleh rata-rata 4,2222 dan termasuk kategori sangat baik. Refleksi guru memperoleh rata-rata 3,9500, sedangkan kompetensi perencanaan dan asesmen pembelajaran mendalam memperoleh rata-rata 3,9332; keduanya berada pada kategori baik. Nilai tersebut menggambarkan persepsi positif responden terhadap pelaksanaan supervisi dan kemampuan profesionalnya. Meskipun demikian, kategori yang tinggi tidak menghilangkan kebutuhan analisis hubungan antarvariabel karena statistik deskriptif tidak menjelaskan apakah variasi supervisi dan refleksi berkaitan dengan variasi kompetensi.

Tabel 2. Statistik Deskriptif Variabel Penelitian

Variabel	Rata-rata	Kategori
Supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD	4,2222	Sangat baik
Refleksi guru	3,9500	Baik
Kompetensi perencanaan dan asesmen pembelajaran mendalam	3,9332	Baik

Sumber: Data primer diolah, 2026.

Seluruh 60 butir pernyataan memenuhi kriteria validitas berdasarkan r hitung yang lebih besar daripada r tabel 0,138. Rentang corrected item-total correlation adalah 0,193-0,691 untuk kompetensi, 0,234-0,804 untuk supervisi, dan 0,272-0,721 untuk refleksi. Nilai Cronbach's alpha masing-masing konstruk berada di atas 0,80. Supervisi memiliki alpha tertinggi sebesar 0,922, diikuti refleksi sebesar 0,872 dan kompetensi sebesar 0,868. Hasil tersebut menunjukkan konsistensi internal yang memadai untuk penggunaan skor komposit dalam analisis jalur.

Tabel 3. Ringkasan Validitas dan Reliabilitas Instrumen

Variabel	Butir valid	Rentang r hitung	Cronbach's alpha	Keterangan
Kompetensi perencanaan dan asesmen	20/20	0,193-0,691	0,868	Reliabel
Supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD	20/20	0,234-0,804	0,922	Reliabel
Refleksi guru	20/20	0,272-0,721	0,872	Reliabel

Sumber: Output SPSS dalam tesis, 2026; r tabel = 0,138.

Uji normalitas residual menghasilkan Kolmogorov-Smirnov Z sebesar 1,031 dengan $p = 0,238$. Nilai p yang lebih besar dari 0,05 menunjukkan bahwa residual tidak menyimpang secara signifikan dari distribusi normal. Uji linearitas yang dilaporkan untuk hubungan supervisi dengan kompetensi menghasilkan komponen linearity yang signifikan, $F = 140,652$; $p < 0,001$, dan deviation from linearity yang tidak signifikan, $F = 0,798$; $p = 0,778$. Dengan demikian, hubungan tersebut dapat diperlakukan sebagai linear. Nilai tolerance kedua prediktor sebesar 0,470 dan VIF sebesar 2,130, sehingga model tidak menunjukkan multikolinearitas yang mengganggu.

Tabel 4. Ringkasan Uji Prasyarat Analisis

Pengujian	Statistik	Nilai	p	Interpretasi
Normalitas residual	Kolmogorov-Smirnov Z	1,031	0,238	Memenuhi
Linearitas supervisi-kompetensi	Linearity F	140,652	$< 0,001$	Komponen linear signifikan
Deviasi linearitas	Deviation F	0,798	0,778	Tidak ada deviasi signifikan
Multikolinearitas supervisi	Tolerance/VIF	0,470/2,130	-	Memenuhi
Multikolinearitas refleksi	Tolerance/VIF	0,470/2,130	-	Memenuhi

Sumber: Output SPSS dalam tesis, 2026.

Substruktur pertama menunjukkan hubungan yang kuat antara supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD dan refleksi guru. Model memperoleh $F = 205,554$ dengan $p < 0,001$. Nilai R sebesar 0,709 dan R square sebesar 0,503 menunjukkan bahwa 50,3% variasi refleksi guru dapat dijelaskan oleh variasi supervisi dalam model. Koefisien jalur terstandarisasi sebesar 0,709, dengan $B = 0,709$, $SE = 0,049$, $t = 14,337$, dan $p < 0,001$. Arah koefisien positif berarti guru yang menilai supervisi lebih kolaboratif juga cenderung melaporkan refleksi profesional yang lebih tinggi.

Pada substruktur kedua, supervisi dan refleksi secara simultan berhubungan signifikan dengan kompetensi perencanaan dan asesmen pembelajaran mendalam, $F = 99,373$; $p < 0,001$. Nilai R sebesar 0,704

dan R square sebesar 0,496 menunjukkan bahwa kedua variabel menjelaskan 49,6% variasi kompetensi. Secara parsial, supervisi memiliki $B = 0,356$, $\beta = 0,365$, $t = 5,146$, dan $p < 0,001$. Refleksi memiliki $B = 0,388$, $\beta = 0,397$, $t = 5,602$, dan $p < 0,001$. Koefisien beta refleksi sedikit lebih besar daripada beta supervisi, tetapi keduanya tetap memberikan kontribusi unik ketika dimasukkan secara bersamaan.

Tabel 5. Koefisien Jalur dan Ringkasan Model

Jalur	B	SE	β	t/F	p	R ²
I: Supervisi-Refleksi	0,709	0,049	0,709	$t = 14,337$	$< 0,001$	0,503
Model I	-	-	-	$F = 205,554$	$< 0,001$	0,503
II: Supervisi-Kompetensi	0,356	0,069	0,365	$t = 5,146$	$< 0,001$	0,496
II: Refleksi-Kompetensi	0,388	0,069	0,397	$t = 5,602$	$< 0,001$	0,496
Model II	-	-	-	$F = 99,373$	$< 0,001$	0,496

Sumber: Output SPSS dalam tesis, 2026.

Hubungan tidak langsung supervisi dengan kompetensi melalui refleksi diperoleh dari perkalian beta 0,709 dan 0,397, yaitu 0,281. Setelah ditambahkan pada hubungan langsung sebesar 0,365, hubungan total menjadi 0,646. Uji Sobel menggunakan B dan standard error pada jalur supervisi-refleksi serta refleksi-kompetensi menghasilkan $Z = 5,24$. Nilai tersebut melampaui 1,96 pada taraf 5%, sehingga jalur tidak langsung signifikan. Karena hubungan langsung supervisi dengan kompetensi tetap signifikan setelah refleksi dimasukkan ke dalam model, bentuk mediasi dikategorikan sebagai mediasi parsial.

Tabel 6. Hubungan Langsung, Tidak Langsung, dan Total

Komponen hubungan	Koefisien	Uji signifikansi	Interpretasi
Langsung: Supervisi dengan Kompetensi	0,365	$p < 0,001$	Signifikan
Tidak langsung melalui refleksi	0,281	$Z \text{ Sobel} = 5,24$	Signifikan
Total hubungan supervisi-kompetensi	0,646	-	Langsung + tidak langsung
Jenis mediasi	-	-	Mediasi parsial

Sumber: Perhitungan analisis jalur dan uji Sobel dalam tesis, 2026.

Pembahasan

Hubungan supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD dengan refleksi guru memperlihatkan bahwa proses pembinaan profesional berkaitan erat dengan kemampuan guru menilai praktiknya sendiri. Koefisien beta sebesar 0,709 dan R square sebesar 0,503 menunjukkan bahwa supervisi bukan sekadar kegiatan pendamping dalam model, tetapi berhubungan kuat dengan variasi refleksi. Hasil tersebut dapat dipahami karena FGD menghadirkan umpan balik, pertanyaan, pengalaman sejawat, dan perbandingan praktik yang memberi bahan bagi guru untuk mengevaluasi keputusan pedagogis. Guru sering tidak dapat mengenali seluruh kelemahan pembelajaran hanya dari sudut pandangnya sendiri. Dialog kolektif memperluas informasi yang tersedia untuk melakukan refleksi.

Temuan tersebut mendukung konsep supervisi developmental yang menempatkan percakapan profesional sebagai inti pembinaan. Zepeda (2017) menegaskan bahwa supervisi instruksional perlu menghubungkan observasi, dialog, pertumbuhan profesional, dan tujuan peningkatan pembelajaran. Sudjana (2019) juga menempatkan supervisi sebagai bantuan profesional, bukan inspeksi. Dalam model berbasis FGD, prinsip tersebut diterapkan melalui partisipasi aktif guru, pembahasan masalah nyata, dan penyusunan tindak lanjut. Ketika guru memperoleh ruang yang aman untuk mengemukakan kesulitan, masukan lebih mungkin dipahami sebagai sumber belajar daripada sebagai ancaman terhadap penilaian kinerja.

Kekuatan hubungan supervisi-refleksi juga dapat dijelaskan melalui karakter FGD. Interaksi kelompok menghasilkan data dan pemahaman yang tidak selalu muncul dalam komunikasi individual. Pengalaman seorang guru dapat memicu anggota lain untuk mengenali masalah serupa, menguji asumsi, atau menemukan alternatif tindakan. Krueger dan Casey (2015) menjelaskan bahwa nilai FGD terletak pada interaksi yang membentuk dan memperdalam respons peserta. Dalam supervisi akademik, dinamika tersebut membuat refleksi tidak terbatas pada renungan individual, tetapi berkembang menjadi refleksi kolektif yang didukung bukti dan perspektif sejawat.

Refleksi yang berkembang melalui supervisi perlu tetap diarahkan pada tindakan. Schön (1983) memandang refleksi sebagai proses yang menghubungkan pengalaman dengan pengetahuan profesional. Refleksi antisipatif membantu guru memeriksa kesiapan rencana, refleksi introspektif membantu melakukan penyesuaian selama pembelajaran, dan refleksi retrospektif membantu menilai efektivitas setelah pembelajaran. Komitmen perbaikan memastikan hasil refleksi diterjemahkan menjadi revisi tujuan, strategi, rubrik, instrumen asesmen, atau bentuk umpan balik. Tanpa tahap tindak lanjut, refleksi berisiko berhenti pada kesadaran tanpa perubahan praktik.

Hubungan simultan supervisi dan refleksi dengan kompetensi menunjukkan bahwa peningkatan kemampuan perencanaan serta asesmen tidak hanya berkaitan dengan dukungan eksternal ataupun kapasitas internal secara terpisah. Supervisi menyediakan kesempatan berbagi pengetahuan, klarifikasi konsep, umpan balik, dan solusi teknis. Refleksi menentukan bagaimana guru menilai relevansi masukan tersebut terhadap kelasnya, menghubungkannya dengan hasil belajar, dan merancang penyesuaian. Kombinasi kedua proses menjelaskan 49,6% variasi kompetensi, suatu proporsi yang bermakna dalam konteks perilaku profesional yang dipengaruhi oleh banyak faktor.

Koefisien langsung supervisi terhadap kompetensi sebesar 0,365 menunjukkan bahwa supervisi tetap berhubungan dengan kompetensi setelah refleksi dikendalikan. Hubungan ini dapat terjadi melalui transfer pengetahuan, pemodelan praktik, pengembangan instrumen bersama, dan penyelesaian masalah teknis dalam FGD. Guru dapat memperoleh contoh cara merumuskan tujuan berbasis keterampilan berpikir tingkat tinggi, menyusun aktivitas berbasis masalah, atau mengembangkan rubrik autentik secara langsung dari supervisor dan sejawat. Pendekatan tersebut sejalan dengan Mulyasa (2021) dan Sagala (2020), yang menekankan pentingnya pembinaan profesional dan budaya kolegal dalam pengembangan kompetensi guru.

Refleksi juga memiliki hubungan langsung yang signifikan dengan kompetensi, dengan beta sebesar 0,397. Nilai ini sedikit lebih tinggi daripada beta supervisi dalam substruktur kedua. Temuan tersebut menunjukkan bahwa kemampuan mengolah pengalaman dan umpan balik merupakan komponen penting dari kompetensi profesional. Guru yang reflektif lebih mungkin memeriksa keselarasan antara tujuan, aktivitas, dan asesmen; menelaah pola kesalahan peserta didik; serta menggunakan informasi tersebut untuk memperbaiki rancangan berikutnya. Danim (2019) dan Rusdiana (2022) menempatkan refleksi sebagai proses evaluatif yang memungkinkan pengalaman mengajar diubah menjadi pembelajaran profesional.

Pada pembelajaran mendalam, refleksi memiliki fungsi khusus karena kualitas perencanaan tidak dapat dinilai hanya dari kelengkapan dokumen. Guru perlu menilai apakah aktivitas benar-benar mendorong analisis, evaluasi, kreasi, dan transfer konsep. Demikian pula, asesmen autentik perlu diperiksa dari kesesuaiannya dengan tujuan dan kemampuannya menghasilkan informasi untuk perbaikan. Fullan et al. (2018) menekankan bahwa pembelajaran mendalam melibatkan pengembangan kompetensi kompleks melalui pengalaman yang relevan dan bermakna. Karena itu, guru perlu terus menilai dampak rancangan terhadap proses berpikir dan keterlibatan peserta didik, bukan sekadar memastikan seluruh tahap tertulis dalam modul ajar.

Hasil penelitian menegaskan bahwa refleksi guru berperan sebagai mediator parsial dalam hubungan supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD dengan kompetensi perencanaan dan asesmen pembelajaran mendalam. Hubungan tidak langsung sebesar 0,281 dan Z Sobel sebesar 5,24 menunjukkan bahwa refleksi menjadi jalur signifikan yang menghubungkan supervisi dengan kompetensi. Secara konseptual, supervisi menyediakan stimulus, sedangkan refleksi melakukan internalisasi. Guru tidak hanya menerima saran, tetapi menilai alasan, relevansi, dan konsekuensinya, lalu mengubahnya menjadi keputusan baru. Mekanisme tersebut menjelaskan mengapa dua guru yang mengikuti forum supervisi yang sama dapat menunjukkan perubahan yang berbeda. Guru yang mengembangkan refleksi lebih kuat memiliki peluang lebih besar untuk mengintegrasikan hasil diskusi ke dalam praktik.

Mediasi yang ditemukan bersifat parsial, bukan penuh. Artinya, refleksi merupakan mekanisme penting, tetapi bukan satu-satunya jalur yang menjelaskan hubungan supervisi dengan kompetensi. Supervisi dapat berhubungan langsung melalui penyediaan sumber, contoh instrumen, pembagian tugas, koordinasi kurikulum, dan dukungan pemecahan masalah. Pada saat yang sama, sebagian hubungannya berlangsung melalui refleksi. Implikasi teoritisnya adalah model pengembangan kompetensi guru perlu memadukan struktur pembinaan eksternal dan proses belajar internal. Mengandalkan supervisi tanpa refleksi dapat menghasilkan perubahan dangkal, sedangkan menuntut refleksi tanpa menyediakan dukungan, data, dan ruang dialog dapat membebankan perbaikan sepenuhnya kepada individu.

Nilai R square sebesar 0,496 juga menunjukkan bahwa 50,4% variasi kompetensi belum dijelaskan oleh supervisi dan refleksi dalam model. Faktor lain yang mungkin relevan meliputi penguasaan materi, literasi asesmen, pengalaman mengajar, kepemimpinan pembelajaran, motivasi, efikasi diri, akses teknologi, beban kerja, komunitas belajar, dan dukungan kebijakan. Temuan ini mencegah kesimpulan yang terlalu sederhana bahwa peningkatan kompetensi cukup dilakukan melalui FGD. Forum kolaboratif perlu menjadi bagian dari sistem pengembangan profesional yang lebih luas, termasuk pelatihan berbasis kebutuhan, penyediaan sumber belajar, observasi kelas, dan pendampingan berkelanjutan.

Secara praktis, hasil penelitian mendukung desain supervisi sebagai siklus. Tahap pertama adalah identifikasi masalah berbasis bukti, misalnya ketidaksesuaian antara tujuan dan asesmen, dominasi soal tingkat rendah, atau belum optimalnya penggunaan hasil asesmen. Tahap kedua adalah FGD terpumpun berdasarkan rumpun mata pelajaran atau persoalan yang serupa. Tahap ketiga adalah penyusunan alternatif tindakan dan

indikator keberhasilan. Tahap keempat adalah penerapan, dokumentasi, dan refleksi individual. Tahap kelima adalah pertemuan tindak lanjut untuk menilai perubahan dan menetapkan perbaikan berikutnya. Struktur tersebut membuat FGD tidak berhenti sebagai forum berbagi pengalaman, tetapi menghasilkan siklus perbaikan yang dapat dipantau.

Secara teoretis, mediasi parsial memperkuat model pengembangan profesional yang menghubungkan struktur organisasi dan agensi guru. Supervisi akademik kolaboratif menyediakan kondisi eksternal berupa umpan balik, dialog, contoh praktik, dan dukungan pemecahan masalah. Refleksi guru berfungsi sebagai mekanisme interpretatif yang menyeleksi, memaknai, dan mengintegrasikan dukungan tersebut ke dalam keputusan pedagogis. Model ini menempatkan kompetensi bukan sebagai hasil pelatihan yang berdiri sendiri, tetapi sebagai produk interaksi antara kesempatan belajar yang disediakan sekolah dan kemampuan guru mengolah pengalaman profesionalnya.

Temuan juga memberi penjelasan mengapa kualitas supervisi perlu dinilai dari proses dan tindak lanjut, bukan hanya frekuensi. Supervisi yang sering dilakukan belum tentu berkaitan kuat dengan kompetensi apabila pembahasannya tidak berfokus pada bukti pembelajaran atau tidak mendorong refleksi. Sebaliknya, forum yang terarah dapat memberi dampak profesional lebih bermakna ketika guru memperoleh kesempatan untuk menguji asumsi, merevisi perangkat, dan menilai hasil perubahan. Perspektif ini selaras dengan kajian supervisi sebagai bantuan profesional dan pengembangan kompetensi pedagogik yang sistematis (Ma'ruf & Jamilus, 2025; Sulfiani et al., 2025).

Pada tingkat kepala sekolah, supervisi perlu diarahkan pada masalah instruksional yang spesifik. Agenda FGD sebaiknya disusun dari hasil observasi kelas, analisis perangkat, dan data asesmen, bukan dari topik umum yang tidak terkait dengan kebutuhan guru. Moderator perlu memastikan setiap peserta memiliki kesempatan berbicara, kritik disampaikan dengan bahasa profesional, dan diskusi berakhir dengan kesepakatan tindakan. Umpan balik hendaknya menjelaskan bukti yang diamati, dampaknya terhadap pembelajaran, dan pilihan perbaikannya.

Pada tingkat guru, refleksi perlu dibuat terstruktur dan ringan agar dapat dilakukan secara konsisten. Pertanyaan pemantik dapat mencakup: tujuan mana yang belum tercapai, bukti apa yang mendukung penilaian tersebut, strategi mana yang efektif, kelompok peserta didik mana yang belum terlayani, dan perubahan apa yang akan dicoba. Dokumentasi tidak harus panjang, tetapi perlu cukup jelas untuk digunakan dalam FGD berikutnya. Jurnal refleksi, catatan pascapembelajaran, analisis contoh pekerjaan peserta didik, dan revisi perangkat dapat menjadi portofolio pertumbuhan profesional.

Pada tingkat sekolah dan dinas pendidikan, waktu, fasilitator, dan akses sumber belajar perlu disediakan. FGD yang ditempatkan setelah beban mengajar yang padat berisiko menjadi formalitas. Sekolah perlu menjadwalkan pertemuan secara realistis, membentuk kelompok berdasarkan kebutuhan, dan mengintegrasikan hasilnya dengan program pengembangan keprofesian. Dinas pendidikan dapat menyediakan pelatihan moderator, bank contoh perencanaan dan asesmen, serta pendampingan lintas sekolah. Arah tindakan yang konsisten dengan hasil penelitian dirangkum pada Tabel 7.

Tabel 7. Arah Penguatan Supervisi, Refleksi, dan Kompetensi Guru

Tingkat	Fokus	Bentuk tindakan
Guru	Refleksi berbasis bukti	Catatan refleksi singkat, analisis pekerjaan siswa, revisi tujuan, strategi, dan asesmen.
Supervisor/kepala sekolah	FGD yang terarah	Agenda berbasis masalah, moderasi setara, umpan balik spesifik, kesepakatan tindak lanjut.
Sekolah	Siklus pengembangan profesional	Waktu kolaborasi, kelompok rumpon, observasi sejawat, dokumentasi perubahan praktik.
Dinas pendidikan	Dukungan sistem dan kapasitas	Pelatihan fasilitator, pendampingan lintas sekolah, sumber perencanaan dan asesmen autentik.

Sumber: Sintesis hasil penelitian dan kajian teori, 2026.

Temuan perlu dibaca dengan mempertimbangkan beberapa keterbatasan. Pertama, desain potong lintang tidak menetapkan urutan waktu sehingga koefisien jalur tidak dapat diperlakukan sebagai bukti kausal. Guru yang lebih reflektif atau lebih kompeten mungkin juga menilai supervisi secara lebih positif. Kedua, seluruh variabel diukur melalui kuesioner persepsi diri sehingga hasil dapat dipengaruhi kecenderungan jawaban sosial dan common method bias. Penelitian berikutnya perlu menggabungkan observasi perangkat, penilaian kualitas asesmen, wawancara, atau data hasil belajar. Ketiga, sampel terbatas pada guru SMP Negeri di Kota Pekanbaru, sehingga generalisasi ke jenjang, wilayah, dan karakteristik sekolah lain memerlukan kehati-hatian. Keempat, output tesis hanya melaporkan uji linearitas secara rinci untuk hubungan supervisi-kompetensi; penelitian selanjutnya perlu menyajikan pemeriksaan asumsi untuk seluruh jalur. Kelima, model

belum memasukkan faktor lain yang dapat menjelaskan kompetensi, seperti literasi asesmen, efikasi diri, kepemimpinan pembelajaran, beban kerja, dan dukungan teknologi.

KESIMPULAN

Supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD berhubungan positif dan signifikan dengan refleksi guru SMP Negeri di Kota Pekanbaru. Supervisi dan refleksi secara bersama-sama juga berhubungan signifikan dengan kompetensi perencanaan dan asesmen pembelajaran mendalam dan menjelaskan 49,6% variasinya. Refleksi guru berperan sebagai mediator parsial dalam hubungan supervisi akademik kolaboratif berbasis FGD dengan kompetensi perencanaan dan asesmen pembelajaran mendalam, sebagaimana ditunjukkan oleh hubungan tidak langsung sebesar 0,281 dan Z Sobel sebesar 5,24. Temuan ini menunjukkan bahwa forum supervisi yang dialogis perlu dipadukan dengan refleksi terstruktur dan tindak lanjut yang dapat dipantau. Kepala sekolah disarankan menyusun FGD berdasarkan masalah pembelajaran dan bukti asesmen, sedangkan guru perlu mendokumentasikan hasil refleksi untuk memperbaiki tujuan, strategi, dan instrumen asesmen. Penelitian berikutnya perlu menggunakan desain longitudinal atau campuran, melibatkan bukti kinerja selain kuesioner, dan menguji faktor organisasi maupun individual lain yang dapat memperluas penjelasan mengenai kompetensi guru.

DAFTAR REFERENSI

- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). SAGE Publications.
- Danim, S. (2019). *Pengembangan profesi guru*. Kencana.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin.
- Ghozali, I. (2016). *Aplikasi analisis multivariate dengan program IBM SPSS 23* (8th ed.). Badan Penerbit Universitas Diponegoro.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Kunandar. (2015). *Penilaian autentik: Penilaian hasil belajar peserta didik berdasarkan Kurikulum 2013*. Rajawali Pers.
- Mulyasa, E. (2021). *Menjadi guru profesional: Menciptakan pembelajaran kreatif dan menyenangkan*. Remaja Rosdakarya.
- Mulyasa, E. (2023). *Standar kompetensi dan sertifikasi guru*. Remaja Rosdakarya.
- Ma'ruf, I., & Jamilus. (2025). Kajian konsep dasar supervisi pendidikan. *Jurnal Tinta: Jurnal Ilmu Keguruan dan Pendidikan*, 7(2), 237-246. <https://doi.org/10.35897/jurnaltinta.v7i2.1995>
- Prasojo, L. D. (2020). *Supervisi pendidikan*. Gava Media.
- Rusdiana, A. (2022). *Etika profesi keguruan dan refleksi instruksional*. Pustaka Setia.
- Sagala, S. (2020). *Supervisi pembelajaran dalam profesi pendidikan*. Alfabeta.
- Sani, R. A. (2022). *Inovasi pembelajaran dan asesmen Kurikulum Merdeka*. Bumi Aksara.
- Sanjaya, W. (2017). *Strategi pembelajaran berorientasi standar proses pendidikan*. Kencana.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sudjana, N. (2019). *Supervisi akademik: Pembinaan profesional guru oleh kepala sekolah*. Binamulia Publika.
- Sulfiani, S., Ansar, A., & Saleh, S. (2025). Analisis pelaksanaan supervisi akademik sebagai upaya meningkatkan kompetensi pedagogik guru: Studi multi situs pada SMP di Kabupaten Bantaeng. *JAMP: Jurnal Administrasi dan Manajemen Pendidikan*, 8(4), 790-803.
- Sugiyono. (2019). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Routledge.