



RANGKUMAN LAPORAN PEMANTAUAN PENDIDIKAN GLOBAL

2024/5

Kepemimpinan dalam pendidikan

MEMIMPIN DEMI PEMBELAJARAN



Sustainable
Development
Goals



Global
Education
Monitoring
Report

RANGKUMAN LAPORAN PEMANTAUAN PENDIDIKAN GLOBAL



2024/5

Kepemimpinan dalam pendidikan

MEMIMPIN DEMI PEMBELAJARAN

Deklarasi Incheon dan Acuan Kerja Pendidikan 2030 menyatakan bahwa mandat *Laporan Pemantauan Pendidikan Global* adalah sebagai 'mekanisme pemantauan dan pelaporan untuk SDG 4 dan untuk pendidikan dalam tujuan SDG lainnya' dengan tanggung jawab untuk 'melaporkan pelaksanaan strategi nasional dan internasional untuk mendukung semua mitra terkait dalam mempertanggungjawabkan komitmen mereka sebagai bagian dari keseluruhan tindak lanjut dan tinjauan SDG.' Mekanisme ini disusun oleh tim independen yang diselenggarakan oleh UNESCO.

Tujuan penggunaan dan penyajian materi dalam publikasi ini tidak mewakili pendapat pihak manapun dari UNESCO baik berkenaan dengan status hukum negara, wilayah, kota atau daerah, maupun pihak berwenang manapun, atau pun mengenai penentuan batas-batas wilayah atau perbatasannya.

Tim Laporan Pemantauan Pendidikan Global bertanggung jawab atas pemilihan dan penyajian sejumlah fakta yang dimuat dalam laporan ini dan atas pandangan yang disampaikan di dalamnya, yang belum tentu mewakili pendapat UNESCO atau penyandang dananya serta tidak mengikat Organisasi tersebut. Seluruh tanggung jawab atas pandangan dan opini yang disampaikan dalam Laporan ini ditanggung oleh Direktur.

Laporan Pemantauan Pendidikan Global merupakan sebuah publikasi tahunan yang bersifat independen. Laporan GEM didanai oleh suatu kelompok yang terdiri dari pemerintah, lembaga multilateral dan badan-badan swasta dan difasilitasi serta didukung oleh UNESCO.

Tim Laporan Pemantauan Pendidikan Global

Direktur: Manos Antoninis

Samaher Al Hadheri, Daniel April, Marcela Barrios Rivera, Madeleine Barry, Yekaterina Baskakova, Yasmine Bekkouche, Catarina Cerqueira, Rafaela Maria Da Silva Santos, Anna Cristina D'Addio, Dmitri Davydov, Francesca Endrizzi, Pablo Fraser, Lara Gil Benito, Pierre Gouédard, Chandni Jain, Priyadarshani Joshi, Maria-Rafaela Kaldi, Josephine Kiyenje, Jodi Klue, Camila Lima De Moraes, Kate Linkins, Kassiani Lythrangomitis, Anissa Mehtar, Claudine Mukizwa, Yuki Murakami, Judith Randrianatoavina, Kate Redman, Maria Rojnov, Amina Sabour, Divya Sharma, Laura Stipanovic, Aziah-Katiana Tan and Dorothy Wang.



Publikasi ini tersedia melalui Open Access berdasarkan lisensi Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Dengan menggunakan isi dari publikasi ini, pengguna bersedia untuk mematuhi ketentuan penggunaan UNESCO Open Access Repository (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en).

Lisensi saat ini berlaku secara eksklusif untuk muatan teks dalam publikasi ini. Untuk penggunaan setiap materi yang tidak dinyatakan secara jelas sebagai milik UNESCO, izin penggunaan dapat diajukan kepada: publication.copyright@unesco.org or UNESCO Publishing, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France.

Lisensi saat ini berlaku secara eksklusif untuk teks. Untuk penggunaan gambar, diperlukan izin terlebih dulu.

UNESCO adalah penerbit Open Access dan semua publikasi tersedia secara daring, tanpa dikenai biaya melalui koleksi dokumenter UNESCO. Setiap komersialisasi publikasi UNESCO oleh UNESCO adalah untuk penggantian biaya sesuai jumlah biaya aktual untuk mencetak atau menyalin materi di atas kertas atau CD, dan distribusi. Tidak ada tujuan profit.



Judul asli dalam Bahasa Inggris: *Global Education Monitoring Report Summary 2024/5: Leadership in Education: Lead for Learning*.

Publikasi ini dapat dirujuk sebagai: UNESCO (2024). *Rangkuman Laporan Pemantauan Pendidikan Global 2024/5: Kepemimpinan dalam Pendidikan: Memimpin demi Pembelajaran*. Paris, UNESCO.

Untuk informasi lebih lanjut, silahkan hubungi:

Tim Laporan Pemantauan Pendidikan Global
UNESCO, 7, place de Fontenoy
75352 Paris 07 SP, France
Email: gemreport@unesco.org
Tel.: +33 1 45 68 07 41
<https://www.unesco.org/gem-report>

Setiap kesalahan atau kelalaian yang ditemukan setelah proses cetak akan diperbaiki dalam versi daring di <https://www.unesco.org/gem-report>

@ UNESCO, 2024

Semua hak dilindungi undang-undang
Edisi pertama

Diterbitkan pada tahun 2024 oleh United Nations
Educational, Scientific and Cultural Organization

7, Tempat de Fontenoy, 75352
Paris 07 SP, France

Pracetak oleh UNESCO
Desain grafis dan tata letak oleh
Optima Graphic Design Consultants Ltd

Keterangan fotografi: Pada tanggal 3 Maret 2022 di Al
Tasneem Sekolah di Basra, Irak, kepala sekolah Ansal
berdiri untuk difoto di kantornya. Dia berkata, "Kemiskinan,
kesehatan mental pekerja anak, pernikahan anak, adalah
beberapa faktor utama bagi siswa kami ... Kemiskinan adalah
masalah utama yang membuat mereka putus sekolah".

Foto milik: © UNICEF/UN0614639/Ibarra Sánchez*

<https://doi.org/10.54676/UWZG4643>
ED/GEMR/MRT/2024/51

Serial Laporan Pemantauan Pendidikan Global

2024/5	<i>Kepemimpinan dalam pendidikan: Memimpin demi pembelajaran</i>
2023	<i>Teknologi dalam pendidikan: Sarana yang diatur siapa?</i>
2021/2	<i>Aktor non-pemerintah dalam pendidikan: Siapa yang memilih? Siapa yang kalah?</i>
2020	<i>Inklusi dan pendidikan: Semua berarti semua</i>
2019	<i>Migrasi, pengungsian, dan pendidikan: Membangun penghubung, bukan penghalang</i>
2017/8	<i>Akuntabilitas dalam pendidikan: Mewujudkan komitmen kita</i>
2016	<i>Pendidikan untuk manusia dan bumi: Menciptakan masa depan yang berkelanjutan untuk semua</i>

Seri Laporan Pemantauan Global EFA

2015	<i>Education for All 2000-2015: Achievements and challenges</i>
2013/4	<i>Teaching and learning: Achieving quality for all</i>
2012	<i>Youth and skills: Putting education to work</i>
2011	<i>The hidden crisis: Armed conflict and education</i>
2010	<i>Reaching the marginalized</i>
2009	<i>Overcoming inequality: Why governance matters</i>
2008	<i>Education for All by 2015: Will we make it?</i>
2007	<i>Strong foundations: Early childhood care and education</i>
2006	<i>Literacy for life</i>
2005	<i>Education for All: The quality imperative</i>
2003/4	<i>Gender and Education for All: The leap to equality</i>
2002	<i>Education for All: Is the world on track?</i>

Laporan rangkuman ini dan semua materi terkait dapat diunduh di sini: <http://bit.ly/2024gemreport>

PESAN UTAMA

Pemimpin dalam pendidikan lebih dari sekadar manajer. Mereka adalah agen perubahan.

- **Pembuat kebijakan menghadapi tantangan besar:** bagaimana memastikan bahwa orang-orang dengan keterampilan dan visi yang tepat dapat ditemukan, dipilih, dipersiapkan, dan didukung sebagai para pemimpin.
- **Rencana nasional di tingkat sekolah, sistem dan politik perlu mengembangkan empat dimensi kepemimpinan yang mendasar:** menetapkan ekspektasi, fokus pada pembelajaran, mendorong kolaborasi, dan mengembangkan sumber daya manusia. Namun tinjauan global terhadap program persiapan dan pelatihan kepala sekolah menunjukkan bahwa hampir setengahnya berfokus hanya pada satu dari empat dimensi, dan hanya sepertiga yang mencakup keempat dimensi tersebut.

Sekolah yang baik membutuhkan pemimpin sekolah yang baik.

- **Kepala sekolah yang efektif mampu mengoptimalkan potensi terbaik dari siswa.** Di Amerika Serikat, di antara faktor-faktor yang dikendalikan sekolah, input kepemimpinan kepala sekolah dan guru diperkirakan berkontribusi hingga 27% dari perubahan hasil siswa, urutannya tepat di bawah dampak guru terhadap pembelajaran.
- **Kepala sekolah yang efektif mampu mengoptimalkan potensi terbaik dalam diri guru.** Sebuah studi terhadap 32 negara menegaskan bahwa kepemimpinan yang kuat berkorelasi dengan praktik pengajaran yang lebih baik. Secara global, 57% negara mengharapkan kepala sekolah untuk memberikan umpan balik kepada guru berdasarkan pengamatan mereka. Namun, di negara-negara berpenghasilan tinggi, persentase kepala sekolah menengah yang mengawasi kegiatan pengajaran menurun dari 81% pada tahun 2015 menjadi 77% pada tahun 2022.
- **Kepala sekolah yang efektif memastikan sekolah mereka aman, sehat, dan inklusif.** Mencegah perundungan dan memastikan keselamatan siswa menjadi tujuan utama bagi para pemimpin sekolah. Di Amerika Serikat, kepala sekolah menyesuaikan kurikulum untuk memprioritaskan kesejahteraan sosial dan emosional selama pandemi COVID-19. Di Malta, kepala sekolah bekerja dengan masyarakat untuk mengembangkan budaya sekolah yang inklusif bagi para migran dengan dukungan bahasa.

Kepemimpinan yang efektif menuntut praktik perekrutan yang adil, kepercayaan, dan peluang untuk berkembang.

- **Rekrutmen dan retensi bakat memerlukan proses yang transparan dan kompetitif.** Membatasi pertimbangan politik dalam menunjuk kepala sekolah meningkatkan hasil sekolah. Namun secara global, hanya 63% negara yang memiliki proses perekrutan kepala sekolah yang terbuka dan kompetitif di tingkat pendidikan dasar dan menengah.
- **Guru terbaik belum tentu menjadi kepala sekolah terbaik.** Tetapi, meskipun 76% negara mengharuskan kepala sekolah adalah guru yang memenuhi syarat, sekitar 3 dari 10 negara juga mewajibkan pengalaman manajemen.
- **Otonomi dapat membuka potensi pemimpin.** Sistem pendidikan dengan kinerja yang lebih tinggi biasanya memberikan otonomi lebih besar kepada kepala sekolah, terutama dalam pengambilan keputusan terkait sumber daya manusia dan keuangan. Tetapi di negara-negara kaya, kurang dari setengah kepala sekolah bertanggung jawab atas muatan program atau menetapkan tingkat gaji guru. Dan hampir 40% negara tidak mengakui otonomi lembaga pendidikan tinggi secara hukum.
- **Pemimpin profesional membutuhkan persiapan dan pelatihan.** Standar kepemimpinan sekolah dapat membantu mengarahkan pelatihan dengan menyusun kompetensi yang dibutuhkan, yang telah ditetapkan oleh hampir semua negara. Namun, hampir setengah dari kepala sekolah di negara-negara kaya tidak menerima pelatihan apapun sebelum penugasan dan hanya 31% dari semua negara memiliki peraturan untuk pembekalan kepala sekolah baru. Keterampilan praktis seperti penggunaan data, manajemen keuangan, dan literasi digital juga penting, namun seperempat kepala sekolah di negara-negara kaya tidak memiliki pelatihan yang memadai di bidang-bidang tersebut.

Pemimpin sekolah diharapkan bekerja maksimal dengan dukungan minimal.

- Tuntutan terhadap operasional sekolah terlalu banyak sehingga tidak menyisakan cukup waktu bagi kepala sekolah untuk menetapkan visi. Harapan terhadap kepala sekolah seringkali terlalu tinggi. Kepala sekolah adalah kunci implementasi reformasi yang efektif. Di beberapa negara, mereka juga berada di bawah pengawasan ketat karena mekanisme akuntabilitas yang baru. Namun sebuah survei terhadap kepala sekolah di 14 negara berpenghasilan menengah menunjukkan bahwa 68% waktu mereka dihabiskan untuk tugas-tugas manajemen rutin. Sekitar sepertiga kepala sekolah negeri dan seperlima kepala sekolah swasta di negara-negara OECD melaporkan kurangnya waktu untuk kepemimpinan instruksional.

Pemimpin sekolah tidak seharusnya menjadi pahlawan. Berbagi kepemimpinan membangun sekolah yang lebih baik.

- Berbagi kepemimpinan di seluruh sekolah menciptakan lingkungan belajar yang kolaboratif. Cara ini memberdayakan para guru untuk memimpin di dalam kelas mereka, para siswa agar menjadi pemimpin yang aktif bersama teman sebayanya, dan orang tua serta anggota masyarakat agar terlibat. Namun kolaborasi justru yang paling diabaikan dari empat dimensi kepemimpinan dalam program pelatihan.
- Kepemimpinan sekolah seringkali bersifat hierarkis. Asisten kepala sekolah dan guru dapat membantu mencapai tujuan sekolah ketika didukung dengan peran, pelatihan, dan insentif yang jelas. Tetapi hanya setengah dari seluruh negara yang secara eksplisit menekankan kolaborasi guru dalam standar kepemimpinan mereka dan kurang sepertiga dari program pelatihan kepemimpinan yang berfokus pada kolaborasi. Sekitar 81% negara mewajibkan dewan sekolah untuk menyertakan guru dan 83% untuk menyertakan orang tua, 62% anggota komunitas, dan 57% siswa.

Para pemimpin sistem tidak terlalu diperhatikan dalam rencana kepemimpinan.

- Pejabat pendidikan di tingkat pusat dan daerah merupakan para pemimpin potensial. Mereka dapat mendorong peningkatan dan penyesuaian seluruh sistem dalam reformasi dan kebijakan pendidikan. Negara-negara semakin menyadari bahwa para pejabat ini dapat memiliki pengaruh yang lebih besar jika mereka diberi otonomi yang lebih besar.
- Pemimpin sistem menjadi efektif saat mereka bekerja dengan aktor lain. Di negara bagian Puebla, Meksiko, keberhasilan reformasi pendidikan merupakan hasil dari upaya terkoordinasi di seluruh sistem yang melibatkan kepemimpinan para pejabat pendidikan.

Menteri pendidikan bekerja di lingkungan politik yang kompleks dan terhalang oleh masa jabatan yang singkat.

- Para menteri sering menghadapi berbagai tuntutan selama masa jabatan yang singkat dan umumnya tidak memiliki latar belakang di bidang pengajaran. Sebuah basis data global yang baru menunjukkan bahwa setengah dari menteri pendidikan sejak 2010 meninggalkan jabatannya dalam waktu dua tahun setelah pengangkatan mereka; hanya 23% yang memiliki pengalaman mengajar di sekolah sebelumnya.
- Para pemimpin politik harus cerdas dalam melakukan kompromi politik dan penjangkauan untuk mewujudkan reformasi. Koalisi dan membangun hubungan dapat mengatasi keterbatasan waktu dan data yang baik, juga saat menghadapi opini yang saling bertentangan.
- Masa jabatan yang singkat membuat reformasi menjadi sulit. Analisis proyek pendidikan Bank Dunia antara tahun 2000 hingga 2017 di 114 negara menemukan korelasi negatif yang signifikan antara pergantian menteri dan kinerja proyek.

Semakin banyak perempuan dalam kepemimpinan dapat memberikan hasil yang positif dalam pendidikan.

- Pemimpin politik perempuan lebih memprioritaskan sektor pendidikan dibandingkan dengan pemimpin laki-laki. Anggota parlemen perempuan telah membantu meningkatkan belanja pendidikan dasar secara global. Namun, persentase menteri perempuan hanya meningkat dari 23% pada tahun 2010-13 menjadi 30% pada tahun 2020-23.
- Beberapa penelitian menunjukkan bahwa perempuan sebagai kepala sekolah mencapai hasil pembelajaran yang lebih baik dibandingkan dengan laki-laki. Di wilayah Afrika yang berbahasa Prancis, siswa di sekolah dasar (SD) yang dipimpin oleh kepala sekolah perempuan setidaknya unggul enam bulan.

- Meskipun banyak perempuan berprofesi sebagai tenaga pengajar, hanya sedikit yang menduduki posisi sebagai pemimpin sekolah. Jumlah kepala sekolah perempuan di jenjang pendidikan dasar dan menengah rata-rata minimal 20 poin persentase lebih rendah dari jumlah rata-rata guru perempuan. Hanya 11% negara di seluruh dunia yang memiliki langkah-langkah untuk menangani keragaman gender dalam perekrutan kepala sekolah.
-

Banyak aktor menjalankan kepemimpinan dengan memengaruhi arah sistem pendidikan.

- Serikat guru, persatuan siswa, pemimpin bisnis, akademisi, dan masyarakat sipil meminta pertanggungjawaban pemerintah, melakukan lobi, dan membangun kesadaran. Pentingnya pengaruh: Di Amerika Serikat, beberapa lembaga riset mendapat skor rendah untuk keahlian tetapi meraih skor tinggi untuk diskusi pendidikan di Kongres, sementara lembaga lain justru sebaliknya.
 - Organisasi internasional membantu menata dan memfasilitasi perdebatan global tentang pendidikan, serta mendanai sistem pendidikan negara. Namun, persaingan untuk mendapatkan ruang dan pengaruh dapat mengalihkan organisasi ini dari tujuannya untuk peningkatan pendidikan dan legitimasi mereka dapat dipertanyakan karena kurangnya kapasitas atau efisiensi.
-

Pemimpin pendidikan sering dianggap remeh.

Namun, mereka menentukan arah sekolah, universitas, departemen, dan kementerian, melalui cara yang seringkali tidak terlihat. Gaya kepemimpinan mereka mencerminkan kepribadian dan keahlian mereka, tetapi juga menyesuaikan dengan karakteristik tim, tujuan organisasi, dan konteks tempat mereka bekerja. Keragaman gaya kepemimpinan justru menjadi alasan mengapa tidak ada cara mudah untuk menunjukkan cara mereka memengaruhi pendidikan. Ini juga alasan mengapa dampak tersebut sering diabaikan. Namun, kebutuhan akan sekolah, sistem, dan pemimpin politik yang baik sangat mendesak, karena tantangan pendidikan masih menakutkan.

Kepemimpinan sering dikaitkan dengan politik dan bisnis.

Literatur populer tentang manajemen memberikan banyak contoh dalam mempertimbangkan keterampilan, ciri kepribadian, perilaku, gaya, motivasi, dan nilai-nilai pemimpin, yang cenderung berfokus pada mereka sebagai individu yang luar biasa. Salah satu contohnya adalah daftar lima hal yang menjelaskan 'apa yang dilakukan pemimpin yang efektif'. Para penulis mengatakan bahwa pemimpin yang efektif menetapkan standar keunggulan dan contoh untuk diikuti orang lain ('memberi teladan'); membangun cita-cita untuk apa yang dapat dicapai sebuah organisasi ('menginspirasi visi bersama'); mencari cara inovatif untuk meningkatkan organisasi ('mempertanyakan prosesnya'); mendorong kolaborasi, berusaha keras untuk menciptakan suasana saling percaya dan membuat setiap orang merasa mampu ('memungkinkan orang lain untuk bertindak'); serta mengakui kontribusi yang dibuat individu ('menyemangati hati').

Kepemimpinan telah didefinisikan sebagai 'suatu proses pengaruh sosial, yang memaksimalkan upaya orang lain, untuk tercapainya suatu tujuan'. Definisi ini memiliki dua implikasi: pertama, bahwa kepemimpinan tidak diberikan secara otomatis dengan menduduki posisi berkuasa tetapi dengan kemampuan untuk memengaruhi tindakan orang lain, dan kedua, bahwa kepemimpinan dibingkai dalam hal tujuan di mana para pemimpin berperan penting dalam perumusan tujuan yang membuat anggota tim, organisasi atau masyarakat dapat bersatu. Dalam pendidikan, sebuah definisi baru mencerminkan dua konsep ini: 'kepemimpinan adalah advokasi dari bentuk pengorganisasian tertentu': 'advokasi' berarti proses pengaruh, sedangkan 'bentuk pengorganisasian' mengacu pada tujuan. Karena kepemimpinan dalam pendidikan melibatkan tujuan tertentu, proses pengaruh untuk menggerakkan orang-orang ke arah itu, serta peluang sekaligus kendala untuk mencapainya, maka muncul tiga pertanyaan:

Tujuan apa yang ingin dicapai oleh para pemimpin pendidikan? Laporan ini mengimbuu semua yang tertarik

dengan pendidikan untuk #MemimpinDemiPembelajaran #LeadforLearning. Mendefinisikan tujuan pembelajaran adalah proses politik yang melibatkan semua orang yang berkepentingan dengan pendidikan. Terdapat sebuah persepsi – yang terkadang dipengaruhi oleh laporan ini secara tidak sengaja, karena mandatnya untuk melaporkan indikator pendidikan yang sebanding – bahwa tujuan pembelajaran dapat dipersempit menjadi serangkaian hasil yang dapat diukur dalam mata pelajaran seperti membaca, matematika, dan sains. Namun, pendidikan memiliki tujuan pembelajaran yang jauh lebih luas: bukan hanya mentransfer ilmu dan memperoleh keterampilan yang mengarah pada kualifikasi, tetapi juga pemberdayaan siswa untuk berpikir dan bertindak secara bertanggung jawab dan sosialisasi mereka ke dalam praktik dan tradisi bersama. Mendefinisikan tujuan harus menjadi titik awal dalam setiap pembahasan kepemimpinan dalam pendidikan.

Bagaimana para pemimpin pendidikan berusaha mencapai tujuan-tujuan ini?

Pertumbuhan sekolah dan lembaga pendidikan lainnya yang menjadi organisasi besar dan evolusi birokrasi pendidikan yang sederhana yang menjadi sistem yang kompleks di negara-negara industri telah menumbuhkan minat terhadap administrasi dan manajemen pendidikan sebagai sebuah bidang. Namun, peran pemimpin pendidikan dimasukkan dalam analisis ini, dimana para peneliti terlebih dulu menganalisis pencapaian pemimpin sebagai karya orang-orang hebat. Pendekatan ilmiah yang lebih sistematis diadopsi secara bertahap, yang mulai melihat kepemimpinan sebagai elemen manajemen pendidikan dengan potensi khusus. Para peneliti percaya bahwa mereka dapat mengidentifikasi praktik individu dan pengaturan organisasi yang berkaitan dengan kepemimpinan, yang menimbulkan kritik bahwa kedua faktor ini tidak dapat dilihat secara terpisah, karena individu membentuk organisasi. Belakangan ini, pelaksanaan kepemimpinan dianggap sebagai hal yang ditentukan oleh hubungan sosial dalam institusi dan sistem pendidikan tersebut. Mereka yang bekerja di bidang pendidikan bergantung satu sama lain; oleh karena itu, fungsi kepemimpinan perlu dijalankan bersama untuk mencapai tujuan pendidikan

Apa yang bisa menghalangi para pemimpin pendidikan?

Mereka yang berada dalam peran kepemimpinan pendidikan perlu memiliki kapasitas untuk menjalankan fungsi yang diharapkan dari mereka. Tetapi konteks juga penting. Aturan dan norma sosial, ekonomi, politik dan budaya yang formal dan informal memperluas atau membatasi setiap inisiatif dan ruang lingkup pemimpin pendidikan untuk bertindak. Kebebasan mereka untuk mengambil keputusan adalah hasil dari aturan tata kelola dan akuntabilitas, yang sangat berbeda-beda antar negara, dan seringkali mencerminkan norma budaya. Peluang untuk menjalankan kepemimpinan

juga berbeda-beda di dalam negeri, terutama di antara lembaga pendidikan. Setiap pendidikan anak usia dini (PAUD), sekolah, institut teknik dan kejuruan, perguruan tinggi, universitas, dan pusat pendidikan orang dewasa berada dalam konteks yang berbeda dan para pemimpinnya menghadapi berbagai ekspektasi dari komunitas yang mereka layani. Lembaga pendidikan kecil dan besar, negeri dan swasta, perkotaan dan pedesaan, dengan sumber daya yang baik dan yang kurang, menghadapi kondisi yang berbeda-beda. Institusi yang beroperasi dalam situasi darurat atau dalam komunitas yang beragam secara etnis dan bahasa mengharuskan para pemimpin untuk memiliki pengetahuan yang mendalam dan responsif terhadap lingkungannya.

Pemimpin pendidikan mungkin terjebak di antara berbagai hasil tujuan. Berfokus pada peningkatan hasil pembelajaran yang terukur, yaitu hasil yang dinilai oleh sebagian besar studi penelitian, berpotensi mengorbankan peningkatan dalam berbagai hasil pendidikan lain yang diinginkan, seperti membangun lingkungan yang inklusif atau mempersiapkan peserta didik untuk siap beradaptasi dengan tantangan sebagai warga negara dan perubahan iklim di masa depan. Kinerja yang terstandarisasi mengukur risiko yang menghasilkan pendekatan yang terstandarisasi terhadap manajemen dan kepemimpinan, yang mungkin tidak sesuai dengan konteks individu. Meskipun laporan ini melihat bagaimana negara-negara menjawab persoalan tentang standar kepemimpinan, laporan ini hanya bertujuan untuk menjelaskan upaya mereka, bukan untuk menetapkan isi standar atau penerapannya.

Apakah kepribadian atau tim yang efektif yang mendorong hasil-hasil dalam pendidikan? Para kritikus berpendapat bahwa sosok individu terlalu diutamakan – dan menunjukkan bahwa kepemimpinan telah meningkat dari peran sederhana yang terpilih menjadi faktor terpenting kedua yang menjelaskan hasil pembelajaran. Memuji sosok individu yang mengubah sendiri sistem pendidikan bisa saja keliru – yang mungkin merupakan bias inheren dalam budaya Barat. Lingkungan kelembagaan yang tepat dan struktur organisasi yang baik mungkin lebih penting. Ini bukan berarti bahwa kepala sekolah tidak memainkan peran penting, melainkan bahwa peran ini memberi warna. Mendalami cara kerja sebuah lembaga pendidikan dapat mengungkapkan bahwa hasil pendidikan yang positif kemungkinan adalah hasil kerja dari beberapa orang yang pada dasarnya termotivasi untuk menyumbangkan komitmen dan keahlian mereka. Menggambarkan orang-orang ini sebagai para pengikut yang bergantung pada seorang pemimpin, meremehkan kontribusi mereka.

Ada perbedaan antara pengendalian dan pemberdayaan orang-orang untuk mengambil keputusan. Perbedaan

lainnya adalah antara aturan dan kemampuan untuk bertindak sesuai dengan keadaan, terlepas dari aturan apa pun. Meskipun kapasitas dan atribut pribadi pemimpin penting, kedua hal ini mungkin hanya bisa dimanfaatkan dalam lingkungan yang mendukung. Pemimpin juga bekerja dalam konteks yang terbatas. Meskipun sebagian pemimpin memiliki sumber daya untuk mengimplementasikan rencana mereka, sebagian lainnya harus menemukan solusi dalam keadaan yang sulit. Otonomi memungkinkan para pemimpin pendidikan untuk bertindak, namun tidak berarti mereka bertindak untuk kepentingan mereka sendiri melainkan untuk tujuan bersama untuk mencapai hasil.

Meskipun kepemimpinan adalah konsep yang menarik, laporan ini menyadari bahwa hal tersebut tidak sederhana.

Seringkali sulit untuk membedakan pemimpin yang baik dengan manajer yang baik. Terlepas dari tujuannya yang tinggi, pekerjaan para pemimpin pendidikan cenderung biasa-biasa saja. Kepala sekolah perlu mengelola anggaran sekolah atau mengadakan rapat untuk mengambil keputusan tata tertib. Kepala departemen dan pimpinan guru cenderung menghabiskan banyak waktu untuk menyiapkan jadwal dan mengatur perekrutan guru. Pejabat pendidikan daerah dipusingkan dengan pengiriman buku pelajaran tepat waktu atau pembayaran tunjangan kepada guru yang bepergian untuk mengikuti kursus pelatihan. Para menteri harus menanggapi anggota konstituensi mereka untuk memenuhi permintaan sepele atau menangkis kritik media tentang pelanggaran pejabat. Semua tanggung jawab rutin ini bukanlah yang biasanya dikaitkan dengan para pemimpin. Namun mengelola aktivitas sehari-hari secara efektif agar sempat merencanakan masa depan merupakan inti dari tugas pemimpin. Pada kenyataannya, terdapat rangkaian kegiatan, dan perbedaan antara manajemen pendidikan dan kepemimpinan dapat bersifat artifisial.

Haruskah kepemimpinan dikaitkan dengan perubahan?

Beberapa berpendapat bahwa kepemimpinan adalah tentang menjadi agen perubahan, dan ketika manajemen fokus untuk mempertahankan status quo, kepemimpinan justru mengubahnya. Manajemen perubahan mengacu pada penerapan perubahan yang telah diputuskan. Kepemimpinan perubahan adalah tentang perlunya perubahan dan mengumpulkan orang-orang di balik perubahan itu. Meski demikian, perlu dipertanyakan apakah semua perubahan itu baik atau apakah menolak perubahan, terutama perubahan yang dipaksakan secara eksternal, juga merupakan tanda kepemimpinan. Seorang komentator menjelaskan, 'Salah satu elemen zaman ini adalah perubahan terus-menerus yang diarahkan pada sekolah: arus gerakan baru, program baru, dan arahan baru. Sayangnya, sebagian pihak di semua tingkatan dalam pendidikan tampaknya selalu terburu-buru untuk mengejar kelahiran tren selanjutnya ... Namun, sangatlah keliru jika menganggap bahwa sebuah sekolah

hanya efektif saat sedang mengalami perubahan ... Kita perlu diingatkan bahwa perubahan demi perubahan, termasuk perubahan teknologi, belum tentu baik; perubahan harus ditempa dengan kebijaksanaan, kasih sayang, dan keadilan'.

Haruskah kepemimpinan dikaitkan dengan pengaruh?

Kepemimpinan pada umumnya memiliki konotasi yang baik. Namun, sumbernya (yang mungkin termasuk kekuasaan) dan caranya (yang mungkin mencakup manipulasi) bisa memiliki asosiasi negatif. Bahkan 'pengaruh' sama-sama dapat dilihat sebagai positif ataupun negatif. Seorang komentator bertanya: 'jika kepemimpinan adalah sebuah tipe, atau aspek, dari pengaruh, bukankah itu membuat 'kepemimpinan' tidak diperlukan? Artinya, jika memang pengaruh yang benar-benar kita bahas, mengapa tidak tetap menggunakan kata itu? ... Singkatnya, ketika menggambarkan dan menganalisis arus tindakan kolektif dan perilaku orang-orang sebagai bagian dari proses tersebut, mengapa kita membahas kepemimpinan, alih-alih pengaruh atau kekuasaan?"

Kepemimpinan menonjol di antara berbagai alasan keberhasilan pendidikan:

Argumennya mencakup: 'Dari semua faktor yang berkontribusi pada apa yang dipelajari siswa di sekolah ... kepemimpinan merupakan kekuatan kedua setelah pengajaran di kelas. Bahkan, kepemimpinan yang efektif memiliki dampak terbesar dalam situasi yang paling membutuhkan kepemimpinan (misalnya, sekolah 'yang bermasalah'). Bukti ini mendukung ketertarikan yang tersebar luas saat ini dalam meningkatkan kepemimpinan sebagai 'kunci keberhasilan pelaksanaan reformasi skala besar'; dan 'Hampir tidak ada dokumentasi yang mencontohkan perbaikan sekolah yang bermasalah tanpa campur tangan pemimpin yang kuat'. Laporan ini bermaksud untuk mempertimbangkan bagaimana wawasan ini dapat digunakan untuk membantu pembuat keputusan merancang kebijakan untuk memastikan bahwa setiap lembaga dan kantor pendidikan akan memiliki pemimpin yang siap untuk menangani dan menyelesaikan masalah pendidikan secara kompeten. Laporan ini mengalihkan perhatian dari sosok individu yang luar biasa ke proses yang sistematis.

TABEL 1:

Empat dimensi kepemimpinan sekolah menggambarkan praktik utama kepala sekolah

Dimensi	Praktik indikatif
Menetapkan ekspektasi	<p>Mengembangkan, menyampaikan, dan menjelaskan visi, misi, dan tujuan bersama, termasuk fokus pada pencapaian siswa</p> <p>Memiliki ekspektasi kinerja yang tinggi, untuk staf dan siswa</p> <p>Memberikan motivasi yang inspiratif, memberikan pengaruh dengan menetapkan teladan pribadi dan mewakili masyarakat</p> <p>Mengikuti perkembangan dan menggunakan data untuk pengambilan keputusan</p>
Fokus pada pembelajaran	<p>Fokus pada pengembangan pengajaran, misalnya melalui pengawasan pedagogis</p> <p>Menyediakan sumber daya dan materi pengajaran dan menyelaraskannya dengan tujuan perencanaan</p> <p>Merencanakan, mengatur, dan mengevaluasi kurikulum</p> <p>Melindungi staf dari gangguan kerja</p> <p>Memantau kemajuan siswa</p>
Mendorong kolaborasi	<p>Mengembangkan budaya sekolah dan suasana yang positif</p> <p>Menjaga lingkungan sekolah tetap aman dan sehat</p> <p>Meningkatkan sumber daya secara strategis, membangun jaringan dan mengelola risiko</p> <p>Memelihara kolaborasi, terutama antar guru, dan mendukung tindakan</p> <p>Membangun hubungan dan berkonsultasi dengan keluarga dan masyarakat</p>
Mengembangkan sumber daya manusia (SDM)	<p>Memerhatikan kebutuhan pembinaan profesional guru</p> <p>Memberikan dukungan profesional khusus dan peluang pendampingan bagi guru</p> <p>Mengevaluasi guru dan menghargai kinerja yang baik</p> <p>Memberikan stimulasi intelektual</p> <p>Membangun hubungan saling percaya dan mengelola konflik</p> <p>Mudah dihubungi</p>

Sumber: Leithwood (2012) dan Leithwood dkk. (2020a).

Konsep kepemimpinan sekolah dan persepsi terhadap peran pemimpin telah berubah. Pergeseran umumnya yaitu dari melihat kepala sekolah menjalankan fungsi administratif dan birokratis menjadi mengharapkan keterlibatan lebih banyak saat bekerja dengan para guru dan staf lainnya untuk meningkatkan 'hasil-hasil' sekolah. Harapan tentang wujud dari hasil ini dibentuk oleh preferensi sosial dan keyakinan otoritas pendidikan serta komunitas pendidikan, termasuk para pemimpin itu sendiri.

Tiga dimensi kepemimpinan sekolah – menetapkan ekspektasi, fokus pada pembelajaran dan mendorong kolaborasi – kurang lebih sesuai dengan tiga konsep kepemimpinan – transformasional, instruksional, dan merata – yang paling mendapat perhatian dalam penelitian, dan dimensi keempat terkait erat dengan ketiga konsep tersebut:

- Menetapkan ekspektasi terkait dengan kepemimpinan transformasional, yang melibatkan perilaku yang memengaruhi, menginspirasi, dan memotivasi anggota komunitas sekolah untuk meningkatkan sekolah.
- Fokus pada pembelajaran terkait dengan kepemimpinan instruksional, yang melibatkan perilaku yang memengaruhi, menginspirasi, dan memotivasi komunitas sekolah untuk meningkatkan hasil pembelajaran.
- Mendorong kolaborasi terkait dengan kepemimpinan yang merata atau terbagi-bagi, yang mengacu pada cara para pemimpin berinteraksi dan berkolaborasi dengan orang lain dan berbagi tanggung jawab mereka.
- Mengembangkan SDM adalah bagian dari tanggung jawab pemimpin sekolah dalam manajemen SDM, tapi juga mengharuskan mereka untuk lebih membantu timnya untuk belajar dan berkembang.

Dalam masing-masing dari empat dimensi, pemimpin yang baik diyakini terbentuk dari sekumpulan praktik dasar (Tabel 1). Faktanya, variasi dari praktik-praktik ini tidak hanya relevan untuk kepala sekolah dan pemimpin guru, tetapi juga untuk pemimpin sistem, terutama di tingkat daerah. Keempat dimensi kepemimpinan ini diperhitungkan di seluruh laporan.

KEPEMIMPINAN SEKOLAH: PERAN, DAMPAK, DAN STANDAR

Secara historis, para kepala sekolah biasanya dipandang sebagai administrator, tetapi mereka semakin diharapkan untuk mengambil peran dengan dampak yang lebih luas. Kepala sekolah perlu menguasai sejumlah besar keterampilan untuk memainkan peran-peran ini. Mereka harus dapat menggunakan data, memprioritaskan,

merencanakan, mengimplementasikan, mengawasi, dan menilai untuk mengatasi masalah. Mereka perlu berkomunikasi secara efektif untuk mengembangkan pemahaman bersama, memobilisasi tim berdasarkan tujuan, dan mendorong pertumbuhan profesional. Mereka perlu memiliki kecerdasan emosional, kesadaran diri, kesadaran sosial, dan keterampilan regulasi diri untuk membangun hubungan yang konstruktif.

Kepala sekolah diharapkan dapat menetapkan visi bagi komunitas sekolah. Secara global, 78% negara menyoroti kompetensi ini dalam standar nasional mereka. Brunei Darussalam dan Malaysia menekankan perlunya kepala sekolah memiliki keterampilan perencanaan yang visioner dan strategis untuk berkontribusi pada keunggulan organisasi. Kepala sekolah juga diharapkan menjunjung tinggi standar moral dan etika dalam menjalankan kepemimpinannya dan, jika memungkinkan, menginspirasi dan memimpin dengan teladan. Kazakhstan menekankan bahwa kepala sekolah harus memiliki intoleransi terhadap korupsi dan ketidakjujuran akademis.

Kepala sekolah diharapkan menjadi pemimpin instruksional. Secara global, 57% negara mengharapkan kepala sekolah untuk memberikan umpan balik kepada guru berdasarkan pengamatan mereka. Tetapi, praktik bisa menyimpang dari tuntutan regulasi secara tertulis. Sebuah tinjauan terhadap 14 negara berpenghasilan rendah dan menengah, termasuk Ekuador, Kenya, Pakistan, dan Filipina, menemukan bahwa kepala sekolah menghabiskan 68% waktunya untuk tugas-tugas manajemen. Bukti dari *Programme for International Student Assessment* (PISA) menunjukkan bahwa pengawasan terhadap kegiatan mengajar sedikit menurun dalam beberapa tahun terakhir. Persentase kepala sekolah menengah di negara-negara OECD yang melaporkan bahwa mereka atau rekan staf yang senior mereka mengawasi pelajaran turun dari 81% pada tahun 2015 menjadi 77% pada tahun 2022 (**Gambar 1**).

Kepala sekolah diharapkan dapat mendorong kolaborasi.

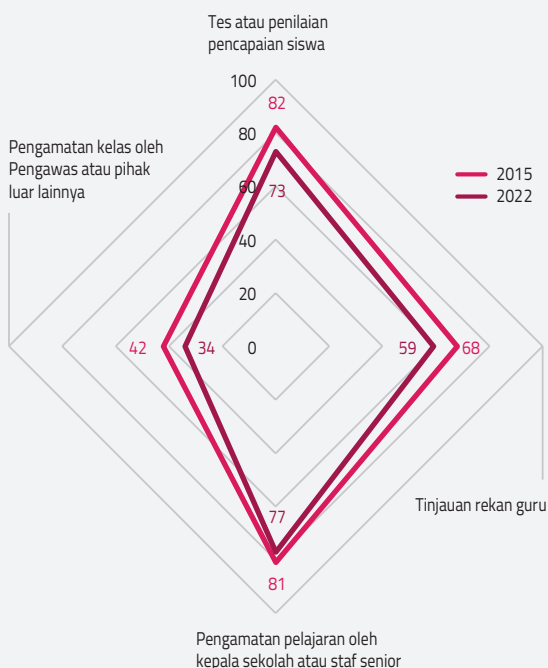
Sepuluh negara mewajibkan kepala sekolah untuk mempromosikan kerjasama guru, misalnya, dengan mendorong kolaborasi internal melalui komunitas pembelajaran profesional, perencanaan kolaboratif, proyek antardisiplin, tim guru, dan tanggapan rekan sejawat. Di Vietnam, kepala sekolah membentuk tim guru profesional yang dikelompokkan berdasarkan tingkat kelas atau mata pelajaran untuk fokus pada isu-isu seperti teknologi pendidikan, dukungan untuk pelajar penyandang disabilitas, konseling sekolah, pengembangan rencana pendidikan sekolah, dan pemilihan buku pelajaran.

Kepala sekolah diharapkan dapat membantu staf untuk berkembang. Secara global, 70% negara menugaskan

GAMBAR 1:

Para kepala sekolah melaporkan penurunan pengawasan mereka terhadap kegiatan mengajar di negara-negara berprestasi tinggi

Persentase kepala sekolah menengah yang melaporkan kegiatan pengawasan pengajaran tertentu, negara-negara OECD, 2015 dan 2022



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig1
Sumber: OECD (2023).

evaluasi guru kepada kepala sekolah dengan tujuan seperti kenaikan jabatan, peningkatan karier, jaminan kualitas, dan akuntabilitas. Di 48 sistem pendidikan yang mengikuti *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) 2018, 71% guru dinilai secara formal oleh kepala sekolah mereka setiap tahun. Metode evaluasi meliputi analisis hasil siswa (94%), survei siswa (82%), menilai pengetahuan materi guru (70%) dan penilaian mandiri (68%). Analisis terhadap 45 negara yang menggunakan data dari *Trends in International Mathematics and Science Study* 2015 menemukan bahwa kepuasan kerja guru lebih tinggi ketika pimpinan sekolah mendukung perencanaan pengajaran dan mudah dihubungi.

Kepala sekolah bisa sangat memengaruhi berbagai hasil siswa dan guru. Sangat sulit untuk mengevaluasi dampak kepala sekolah. Di sisi input, praktik-praktik sulit diamati dan sulit diukur. Praktik-praktik juga saling berinteraksi, dan berinteraksi dengan konteksnya. Di sisi output, terdapat

beberapa unit observasi –siswa, guru, sekolah dan masyarakat. Terdapat juga berbagai hasil. Namun banyak penelitian yang mengumpulkan bukti tentang dampak praktik kepemimpinan khusus terhadap organisasi sekolah, budaya, dan guru.

Sebagian besar studi berfokus pada dampak kepala sekolah terhadap pembelajaran siswa, yang lebih mudah diukur. Sebuah analisis terhadap 1.800 sekolah di 8 negara menemukan bahwa meningkatkan ukuran kualitas manajemen sebesar 1 standar deviasi menyebabkan peningkatan hasil siswa sebesar 0,23 hingga 0,43 dari standar deviasi. Sebuah penelitian yang melacak lebih dari 20.000 kepala sekolah di Inggris, Inggris Raya, dari tahun 2004 hingga 2019 menunjukkan bahwa mengganti kepala sekolah yang tidak efektif (dari 16% terbawah) dengan kepala sekolah yang efektif (dari 15% teratas) menghasilkan kenaikan dua tingkat di semua mata pelajaran atau satu tingkat dalam satu mata pelajaran di sekolah menengah. Di Haiti, praktik manajemen rutin yang lebih baik oleh kepala sekolah secara signifikan meningkatkan skor membaca kelas awal sebesar 0,43 dari standar deviasi di sekolah-sekolah yang rusak parah akibat Badai Matthew.

Studi juga menunjukkan dampak kepala sekolah terhadap berbagai hasil pendidikan lainnya. Kepala sekolah dapat memiliki pengaruh yang signifikan terhadap kehadiran dan retensi siswa. Di negara bagian Victoria, Australia, upaya kolaboratif antar kepala sekolah meningkatkan tingkat kehadiran dari 86,5% pada tahun 2022 menjadi 88,6% pada tahun 2023, yang memperkecil kesenjangan kehadiran antar berbagai tipe sekolah. Kepala sekolah yang efektif menciptakan lingkungan yang mendukung yang mendorong kesehatan emosional siswa. Di Jamaika, kepala sekolah menengah berperan dalam mempekerjakan konselor tambahan, mengalokasikan dana untuk dukungan siswa dan staf, dan memastikan tersedianya sumber daya seperti program sarapan. Kepala sekolah juga mengikuti praktik yang responsif secara budaya untuk membina lingkungan yang inklusif, seperti di Malta, di mana mereka telah mempromosikan budaya sekolah yang inklusif untuk mendukung keluarga dan siswa imigran.

Karakteristik individu, sekolah, dan sistem membentuk kepemimpinan kepala sekolah dan dampaknya terhadap prestasi siswa. Di Afrika Selatan, kepala sekolah perempuan mendapat pengakuan karena menciptakan lingkungan belajar yang lebih aman dan lebih kolegial, dengan tanggung jawab staf yang jelas. Pengalaman kerja kepala sekolah di sekolah yang kurang mampu di Argentina dalam hitungan tahun tidak sampai setengah pengalaman kepala sekolah di sekolah biasa. Di antara 20 negara yang mengikuti PISA 2022, semakin banyak kepala sekolah yang memiliki tanggung jawab utama dalam keputusan SDM dan

keuangan, semakin besar pula potensi suatu negara akan berada di antara negara yang berperingkat tinggi dalam hal kinerja rata-rata untuk matematika. Namun, terlalu banyak tanggung jawab tanpa sumber daya yang memadai dapat menimbulkan stres dan tantangan.

Standar kepemimpinan dapat memandu tindakan dan sertifikasi. Secara global, 95% negara telah mengadopsi standar, baik melalui undang-undang dan kebijakan atau dalam dokumen terpisah. Di Rwanda, *Professional Standards for Effective School Leadership* 2020 menjabarkan peran dan kompetensi utama, termasuk arahan strategis, memimpin belajar-mengajar, mengelola sekolah, dan terlibat dengan masyarakat. Hanya setengah dari negara yang memiliki standar untuk kepala sekolah yang secara eksplisit membahas dukungan untuk kerja sama guru. Tetapi standar kepemimpinan telah dikritik karena mengabaikan perbedaan dalam konteks dan terlalu bergantung pada model Barat

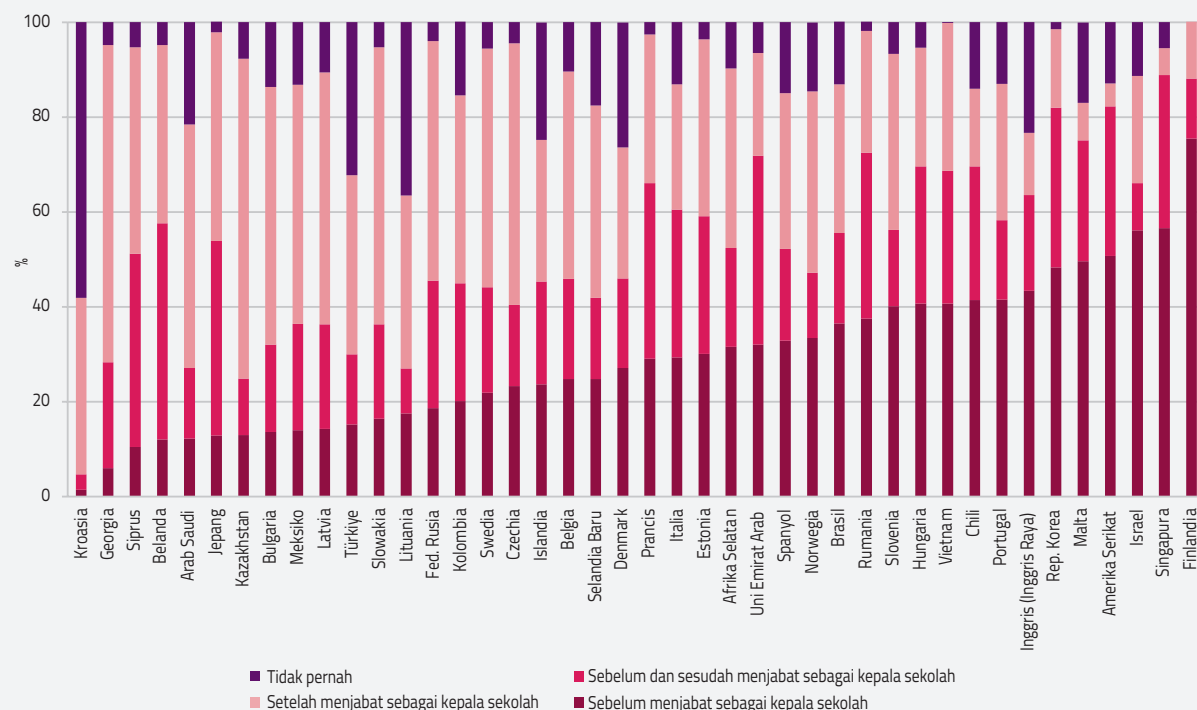
KEPEMIMPINAN SEKOLAH: SELEKSI, PERSIAPAN, DAN KETENTUAN

Profesionalisasi kepala sekolah sangat penting mengingat kompleksitas tugas yang ada. Untuk berkembang menjadi sebuah profesi, diperlukan aturan yang jelas, transparan, dan berbasis kemampuan untuk perekrutan dan seleksi; pelatihan dan peluang pembinaan yang tepat, termasuk dukungan pada tahap awal; dan kondisi kerja yang menarik untuk meningkatkan kepuasan kerja dan gengsi.

Peningkatan proses seleksi diperlukan untuk menjadikan karier kepala sekolah menjadi profesional. Terlepas dari tingkat otonomi yang diberikan kepada sekolah, kriteria yang objektif, adil, inklusif, transparan, dan ditetapkan dengan jelas, meningkatkan kredibilitas peran kepala sekolah dan meningkatkan hasil. Kenaikan jabatan internal menekankan pengetahuan dan pemahaman tentang budaya, cara beroperasi, dan tantangan sekolah. Perekrutan terbuka dapat menarik kandidat eksternal yang terampil dengan perspektif baru untuk pertumbuhan sekolah.

GAMBAR 2:

Relatif sedikit kepala sekolah yang memulai masa jabatannya setelah menyelesaikan program administrasi sekolah
Persentase kepala sekolah menengah pertama yang telah menyelesaikan program atau kursus administrasi sekolah atau pelatihan kepala sekolah, berdasarkan waktu, sejumlah negara berpendapatan menengah dan tinggi, 2018



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig2
 Sumber OECD (2019).

Proses seleksi kepala sekolah menjadi kompetitif. Baik proses perekrutan secara internal maupun terbuka dapat menggunakan kompetisi untuk mengevaluasi kandidat. Secara global, 63% negara menerapkan perekrutan kompetitif terbuka untuk pendidikan dasar dan menengah, sementara 8% menerapkan perekrutan kompetitif terbuka hanya untuk pendidikan dasar dan 3% hanya untuk pendidikan menengah. Di Rumania, pemilihan kepala sekolah yang kompetitif telah meningkatkan hasil-hasil siswa. Di Republik Korea, terdapat tiga jenis proses perekrutan yang sama-sama diterapkan. Pada tahun 2012, 68% pengangkatan dilakukan 'berdasarkan undangan' untuk sekolah reguler, 30% bersifat 'internal' (melalui kenaikan jabatan) untuk sekolah otonom, dan 2% bersifat terbuka, yang lalu meningkat menjadi 10% pada tahun 2022

Perekrutan dan seleksi kepala sekolah dapat bersifat politis. Patronasi adalah ciri umum penunjukan sektor publik di berbagai negara. Di Brasil, yang mungkin memiliki berbagai bentuk seleksi kepala sekolah di setiap negara bagian, modalitas seleksi yang paling umum dari urutan yang tertinggi yaitu pemilihan (56%), penunjukan politik (48%), dan seleksi berdasarkan pengajuan proposal ('rencana manajemen') (33%) atau kualifikasi dan sertifikat (30%). Di Georgia, potensi pengaruh politik pada perekrutan kepala sekolah menjadi sasaran protes mahasiswa.

Kriteria pemilihan kepala sekolah menjadi semakin ketat. Secara global, 46% sistem pendidikan hanya membutuhkan pengalaman mengajar dari calon kepala sekolah, 34% membutuhkan pengalaman mengajar dan manajemen, 11% meminta pengalaman yang relevan di bidang pendidikan, 2% meminta pengalaman di posisi administrasi atau kepemimpinan lainnya, dan 7% tidak membuat persyaratan khusus tentang pengalaman. Di Etiopia, 53% pemimpin sekolah tidak memiliki latar belakang pengalaman manajemen sebelum diangkat.

Latar belakang akademis dan pengalaman kepala sekolah berbeda-beda di setiap negara, yang mencerminkan tingkat pencapaian pendidikan, demografi, dan kebijakan perekrutan. Dalam 39 sistem pendidikan yang mengikuti *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), di antara siswa sekolah menengah pertama, 2% memiliki kepala sekolah tanpa gelar sarjana, 43% memiliki kepala sekolah dengan gelar sarjana dan 55% memiliki kepala sekolah dengan gelar pascasarjana. Pada TALIS 2018, kepala sekolah menengah pertama memiliki masa jabatan rata-rata 10 tahun, dimana 7 tahun dijalani di sekolah saat ini. Di Jepang dan Republik Korea, masa jabatan rata-rata kurang dari 5 tahun, sedangkan masa jabatan di Kolombia dan negara-negara Baltik adalah 13 hingga 16 tahun. Kepala sekolah di Australia, Selandia Baru, dan Singapura memiliki latar belakang pengalaman dua kali lebih lama (10 tahun)

dibandingkan kepala sekolah di negara lainnya (5 tahun) dalam bidang manajemen sekolah yang lain.

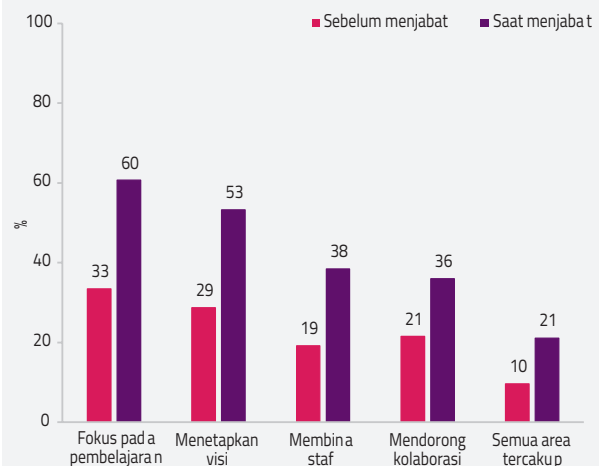
Tidak banyak keberagaman dalam posisi kepemimpinan sekolah. Di antara sekitar 40 negara dengan data pendidikan dasar dan menengah, rata-rata jumlah kepala sekolah perempuan setidaknya 20 poin persentase lebih rendah daripada rata-rata jumlah guru perempuan. Baik di jenjang pendidikan dasar maupun menengah pertama, tingkat kesenjangan tersebut setidaknya 30 poin persentase di Jepang, Republik Korea, Afrika Selatan, Turki, dan Vietnam. Kuota gender telah diberlakukan di beberapa negara, termasuk Rwanda di mana 30% posisi kepemimpinan diperuntukkan bagi perempuan. Di banyak negara, peningkatan keberagaman populasi sekolah belum diimbangi dengan keberagaman kepemimpinan pendidikan. Di Inggris, Inggris Raya, siswa kulit hitam mencapai 32% dan siswa etnis Asia dan minoritas mencapai 29% dari pendaftaran sekolah dasar dan menengah, tetapi hanya 2% kepala sekolah yang berasal dari kedua kelompok ini pada tahun 2020.

Tingkat persiapan kepala sekolah sebelum pengangkatan berbeda-beda di setiap negara. Para pemimpin sekolah yang hanya dilatih untuk menjadi guru yang baik tidak

GAMBAR 3:

Hanya seperlima dari program persiapan dan pelatihan kepala sekolah yang mencakup keempat dimensi kepemimpinan

Persentase program persiapan dan pelatihan kepala sekolah, berdasarkan area fokus, di negara tertentu, 2024



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig3

Sumber: Analisis tim Laporan GEM berdasarkan profil negara-negara PEER.

cukup siap untuk peran mereka. Dalam TALIS 2018, 88% kepala sekolah menengah pertama pada suatu masa dalam kariernya pernah menyelesaikan program atau kursus yang mencakup administrasi sekolah atau pelatihan kepala sekolah sebagai salah satu elemennya. Tetapi hanya 30% kepala sekolah yang telah menyelesaikan program atau kursus sebelum mereka mulai bekerja, 24% melakukannya sebelum dan sesudah mereka menjalankan tugasnya, dan 34% melakukannya baru setelah mereka mulai bertugas. Bulgaria, Meksiko, dan Belanda termasuk di antara negara-negara di mana kurang dari satu dari lima kepala sekolah telah mengikuti program atau kursus administrasi sekolah sebelum mengambil posisi tersebut (**Gambar 2**). Di antara para kepala sekolah tersebut, 15% menyatakan tingginya tingkat kebutuhan untuk pelatihan tentang kesetaraan dan keragaman, 28% tentang penggunaan data, dan 28% tentang kolaborasi guru.

Persiapan kepemimpinan dan program pembinaan berbeda di setiap negara. Terdapat program pelatihan pra-jabatan untuk calon kepala sekolah, program induksi dan program awal untuk kepala sekolah pemula, dan program pengembangan profesional lanjutan bagi mereka yang sudah berada di posisi tersebut, termasuk yang didasarkan pada pengalaman praktis secara langsung. Di China, kepala sekolah baru harus mengikuti dan menyelesaikan program pelatihan selama 300 jam, sementara setiap kepala sekolah yang aktif menjabat harus menyelesaikan pelatihan minimal 360 jam setiap 5 tahun di lembaga pelatihan resmi.

Persiapan seringkali terbatas pada pengetahuan teoretis. Terdapat lebih banyak manfaat ketika persiapan meliputi kegiatan magang, pendampingan, dan pengalaman langsung di lingkungan sekolah yang sebenarnya. Di Singapura, sebagai bagian dari *Leaders in Education Programme*, semua kepala sekolah baru menerima program pembekalan Skema Pendampingan selama tahun pertama jabatan mereka. Di Kamboja, kurikulum program kepemimpinan mencakup lokakarya pengembangan profesional, program berbasis praktik, dan proyek peningkatan sekolah, yang selaras dengan standar kepala sekolah.

Negara-negara masih memprioritaskan pelatihan untuk guru yang sudah diangkat dibandingkan dengan pelatihan pra-jabatan atau pembekalan. Secara global, 88% negara mencantumkan pengembangan profesional berkelanjutan setelah pengangkatan untuk kepala sekolah dalam undang-undang atau kebijakan mereka, tetapi hanya 60% yang menyebutkan pelatihan pendidikan dan 31% pelatihan pembekalan untuk kepala sekolah. Di India, Kebijakan Pendidikan Nasional 2020 mewajibkan

kepala sekolah untuk menyelesaikan setidaknya 50 jam pengembangan profesional berkelanjutan setiap tahun. Namun dalam TALIS 2018, 46% kepala sekolah menengah pertama (SMP) melaporkan adanya konflik antara pengembangan profesional dan pekerjaan (82% di Jepang), 36% menyebutkan kurangnya insentif (84% di Arab Saudi) dan 32% khawatir tentang biaya pelatihan (68% di Kolombia).

Terdapat ketidakseimbangan yang jelas dalam cakupan area kepemimpinan utama. Informasi tentang 142 program persiapan dan pelatihan kepala sekolah dari 92 negara menilai sejauh mana mereka berfokus pada empat dimensi inti kepemimpinan: menetapkan visi (42%) dan berfokus pada pembelajaran (47%) adalah dua bidang yang paling banyak dicakup, diikuti oleh pembinaan staf (31%) dan mendorong kolaborasi (29%). Hanya 18% dari semua program yang mencakup keempat dimensi tersebut. Program pengembangan profesional berkelanjutan pejabat aktif lebih cenderung mencakup empat dimensi kepemimpinan daripada program pra-jabatan. Analisis menunjukkan bahwa setidaknya setengah dari program tersebut berfokus pada kepemimpinan transformasional dan instruksional, sementara kepemimpinan bersama relatif kurang ditekankan (**Gambar 3**).

Program kepemimpinan yang dirancang dengan baik meningkatkan hasil pendidikan. Di Argentina, kepala sekolah dasar yang menerima umpan balik berbasis diagnostik dan memahami cara menggunakannya dapat membantu sekolah mereka mengungguli sekolah umum sebesar 0,33 standar deviasi dalam nilai matematika dan 0,36 standar deviasi dalam nilai membaca. Di Guatemala, program pelatihan untuk kepala sekolah membantu mengurangi putus sekolah siswa sebesar 4% dengan biaya rendah sebanyak USD 3 per siswa.

Sertifikasi kepala sekolah dapat meningkatkan kualitas kepemimpinan. Sertifikasi adalah prosedur formal di mana pengetahuan dan keterampilan kepala sekolah dinilai, diverifikasi, dan diakui, serta merupakan langkah penting untuk profesionalisasi. Pada TIMSS 2019, 68% siswa kelas 4 dan 71% siswa kelas 8 belajar di sekolah yang kepala sekolahnya memiliki sertifikat atau izin kepala sekolah. Di Republik Islam Iran, Kementerian Pendidikan menerbitkan sertifikat yang berlaku selama lima tahun berdasarkan penilaian kompetensi, yang menunjukkan kemampuan untuk memegang posisi manajerial di sekolah. Di Filipina, calon dan asisten kepala sekolah harus lulus Ujian Kualifikasi Nasional untuk Kepala Sekolah. Di Afrika Selatan, Departemen Pendidikan mengakreditasi Kualifikasi Nasional untuk Kepemimpinan Sekolah, kualifikasi profesional wajib yang dikembangkan lewat kemitraan dengan 14 universitas, serikat, Asosiasi

Kepala Sekolah Afrika Selatan, dan berbagai organisasi nonpemerintah.

Kondisi kerja kepala sekolah memainkan peran penting dalam retensi dan kepuasan kerja. Di Australia, kepala sekolah dilaporkan bekerja hampir 60 jam per minggu, di mana dua penyebab utama stres mereka adalah banyaknya pekerjaan dan kurangnya waktu untuk fokus pada pengajaran dan pembelajaran. Di Yunani, kepala sekolah menyatakan kewalahan dengan tugas-tugas administratif, mulai dari mengelola gaji guru pengganti hingga menangani perbaikan sekolah, yang mengalihkan mereka dari tanggung jawab kepemimpinan instruksional. Finlandia telah merampingkan proses administrasi untuk kepala sekolah, yang memungkinkan mereka untuk lebih fokus pada kepemimpinan instruksional, meningkatkan kepuasan kerja serta hasil siswa mereka.

Kepuasan kerja tinggi, namun stres dan kelelahan masih merata. Menurut survei TALIS 2018, sekitar 79% kepala sekolah menengah pertama di 48 sistem pendidikan setuju atau sangat setuju bahwa keuntungan dari profesi mereka jelas lebih besar daripada kekurangannya, dan 86% menyatakan bahwa, jika mereka dapat memutuskan lagi, mereka akan tetap memilih pekerjaan/posisi ini. Data pengunduran diri masih terbatas. Di Amerika Serikat, tidak ada bukti yang menunjukkan kenaikan tingkat pengunduran diri. Pada tahun 2021-22, diperkirakan 80% kepala sekolah negeri tetap menjabat di sekolahnya, 6% pindah ke sekolah lain dan 11% meninggalkan profesinya, angka yang pada dasarnya tidak berubah dari upaya pendataan sebelumnya pada tahun 2012-13 dan 2016-17. Di Swedia, analisis data administrasi antara tahun 1980 hingga 2017 menunjukkan bahwa mobilitas sedikit meningkat dari waktu ke waktu tetapi tidak selalu disebabkan oleh kondisi kerja yang memburuk. Namun, stres dan kelelahan tersebar luas. Pandemi COVID-19 memberikan lebih banyak tekanan pada kepala sekolah. Di Australia, 48% kepala sekolah memicu peringatan 'tanda bahaya' kesehatan mental pada tahun 2022, yang menunjukkan tingkat stres yang tinggi.

Sistem penilaian dapat meningkatkan efektivitas kepala sekolah. Secara global, 78% negara memiliki sistem penilaian untuk kepala sekolah. Tetapi sistem evaluasi mungkin tidak sepenuhnya mendukung pengembangan kepala sekolah. Di 39% negara, penilaian dikaitkan dengan sanksi dan hukuman. Di Chili, kepala sekolah menandatangani kontrak berbasis kinerja selama lima tahun dan bertanggung jawab untuk mencapai hasil spesifik terkait pendaftaran sekolah, kehadiran, dan pencapaian. Perjanjian kinerja terkait langsung dengan sanksi, termasuk pemutusan kontrak lebih awal jika pemerintah kota menganggap kinerja kepala sekolah tidak

memuaskan. Di Republik Moldova, kontrak direktur dapat diputus jika berulang kali mendapat peringkat yang tidak memuaskan dari evaluasi eksternal. Sebaliknya, pemimpin sekolah di Singapura dievaluasi berdasarkan sistem terstruktur yang terkait dengan kemajuan karier, di mana kepala sekolah yang berprestasi baik beralih ke peran kepemimpinan yang lebih tinggi.

BERBAGI KEPEMIMPINAN SEKOLAH

Ketika kepala sekolah berbagi tanggung jawab kepemimpinan dengan staf, siswa, orang tua, dan masyarakat, ini dapat mendorong inovasi, inklusi, dan peningkatan dalam lingkungan belajar. Terlepas dari potensi ini, kepemimpinan sekolah seringkali masih hierarkis dan membatasi keterlibatan pemangku kepentingan. Kepala sekolah tidak menerima persiapan yang cukup untuk mendorong kolaborasi. Guru membutuhkan pelatihan kepemimpinan dan otonomi. Keterlibatan siswa belum terbangun dengan baik. Orang tua dan masyarakat menghadapi hambatan dalam partisipasi mereka.

Asisten kepala sekolah dapat membantu membentuk visi sekolah, mengelola operasional, dan mengembangkan strategi pengajaran. Dukungan efektif untuk asisten kepala sekolah meliputi otoritas yang jelas, pendampingan terstruktur, dan pelatihan berkelanjutan. Namun, peran dan asisten kepala sekolah yang masih tidak jelas dapat mengurangi waktu untuk berkontribusi dalam kepemimpinan. Secara global, representasi asisten kepala sekolah pada tim manajemen berbeda-beda, di mana Jepang dan Singapura terdapat representasi penuh, tetapi di Kolombia hanya 21% dan di Kroasia 27%. Di Hong Kong, China, 300 wakil kepala sekolah melaporkan perbedaan yang signifikan antara waktu yang mereka alokasikan ke berbagai bidang kerja dengan persepsi mereka akan pentingnya bidang-bidang tersebut.

Guru dalam peran kepemimpinan menengah, seperti koordinator mata pelajaran dan kepala bidang kurikulum, sangat penting untuk membentuk pengajaran dan pembelajaran. Namun, guru dalam peran ini seringkali kurang memiliki pelatihan dalam keterampilan manajemen dan interpersonal. Tanggung jawab mereka mungkin tidak jelas dan insentif keuangan tidak memadai. Misalnya, Yunani dan Portugal tidak memberikan kompensasi tambahan untuk tugas-tugas manajemen. Keterlibatan pemimpin guru dalam tim manajemen sekolah juga sangat bervariasi: di Israel dan Kazakhstan, kepala departemen merupakan anggota di lebih dari 85% tim, sedangkan di Prancis dan Arab Saudi, keterlibatan mereka di bawah 10%. International Study of Teacher Leadership mendorong integrasi dimensi kepemimpinan ke dalam pelatihan

awal bagi para guru sehingga mereka dapat memahami hubungan antara kepemimpinan guru, budaya sekolah, dan pengajaran

Guru dapat memimpin secara efektif bahkan tanpa peran kepemimpinan formal. Mendampingi teman sebaya, mendorong inovasi, dan membentuk budaya sekolah merupakan kontribusi penting. Di Delhi, India, para guru pada awalnya merasa ragu untuk diawasi, tetapi mereka akhirnya memercayai mentor dan koordinator mereka dan mengakui peran dukungan dari pemimpin perantara. Guru dalam peran kepemimpinan juga menghubungkan sekolah dengan keluarga dan siswa. Di Selandia Baru, mereka mendukung siswa yang bahasa sehari-harinya bukan bahasa Inggris dengan membangun hubungan dengan keluarga mereka dan menyelenggarakan acara yang meningkatkan harga diri siswa dan kebanggaan terhadap bahasa dan budaya mereka.

Staf pendukung dapat menjalankan kepemimpinan dengan mengidentifikasi dan mengatasi hambatan belajar dan kemudian membantu membentuk strategi pembelajaran. Di negara bagian New Jersey, AS, kepala sekolah mengandalkan masukan kolektif dari psikolog sekolah, spesialis pengajaran, dan administrator daerah untuk membuat keputusan yang tepat tentang pendidikan inklusif. Perawat sekolah juga memimpin inisiatif kesehatan, termasuk kampanye vaksinasi, dan membantu meningkatkan hasil siswa seperti makan yang lebih sehat dan mengurangi kecemasan.

Siswa dapat menjalankan kepemimpinan formal dan informal. Peran formal, seperti di organisasi siswa intra sekolah (OSIS) dan komite manajemen, sangat memengaruhi lingkungan pendidikan dan pertumbuhan pribadi siswa. Secara global, 57% negara mengamanatkan perwakilan siswa dalam dewan sekolah dan OSIS. Meskipun OSIS pada umumnya dipilih, keterlibatan praktis mereka mungkin terbatas dalam pengambilan keputusan, yang pada akhirnya melemahkan otoritas siswa. Di Polandia, sebuah studi tentang OSIS sekolah menengah menemukan bahwa banyak pengawas dewan memberikan arahan kepada siswa, menghalangi antusiasme untuk partisipasi aktif dan pengambilan keputusan. Kepemimpinan informal mencakup rencana pembelajaran pribadi dan pertemuan guru dan siswa. Sebagian pemerintah membentuk forum terbuka yang mengundang siswa untuk mengungkapkan pendapat tentang pendidikan, seperti yang terlihat dalam CBSE Expression Series di India dan Badan Pengembangan Pemuda Nasional di Afrika Selatan. Meskipun terkesan jarang dan eksperimental, sekolah seperti Mechai Pattana di Thailand memfasilitasi siswa untuk terlibat secara luas dalam tata kelola semua operasional sekolah

dan menumbuhkan kepemimpinan melalui kegiatan kewirausahaan dan pengabdian masyarakat.

Orang tua dan anggota masyarakat yang terlibat dapat mengarahkan sekolah mencapai tujuan mereka. Sebagai perwakilan komite manajemen sekolah, orang tua dan anggota masyarakat mengawasi pengelolaan operasional sekolah, kebijakan, anggaran, dan sumber daya. Di Albania dan Ekuador, mereka memengaruhi anggaran sekolah dan evaluasi guru, sementara di Kenya, mereka mengawasi operasional dan kepegawaian. Asosiasi orang tua dan guru membahas masalah-masalah seperti pendidikan anak perempuan di India, inklusi disabilitas di Sudan Selatan, dan dukungan kepada siswa yang kurang beruntung di Vietnam. Kepala sekolah mendorong keterlibatan orang tua melalui komunikasi rutin, dengan 64% negara mewajibkan mereka untuk memberi tahu orang tua tentang kinerja sekolah dan siswa. Secara global, 83% negara mewajibkan partisipasi orang tua dalam tata kelola sekolah, meskipun 62% termasuk anggota masyarakat. Tingkat keterlibatan orang tua dilaporkan tinggi di negara-negara Amerika Latin, seperti Kolombia (55%), Republik Dominika (59%), dan El Salvador (60%). Dalam praktiknya, pemilihan anggota komite dan dewan manajemen sekolah dipengaruhi oleh dinamika sosial yang dapat menimbulkan pengecualian. Di Honduras, sebuah studi tentang sekolah yang dikelola masyarakat menemukan bahwa patronasi merusak transparansi dan akuntabilitas.

KEPEMIMPINAN SISTEM

Pejabat pendidikan di tingkat pusat dan daerah dapat menjadi para pemimpin sistem. Pemimpin sistem adalah pejabat pendidikan yang tindakannya tidak sekadar memastikan kepatuhan terhadap proses manajerial dan prosedur administrasi tempat mereka direkrut. Di tingkat pusat, mereka dapat menggunakan pemikiran strategis untuk mengantisipasi kebutuhan, menemukan solusi, dan memulai kebijakan dan reformasi. Di tingkat daerah, tergantung pada pengaturan tata kelola, sebagai pejabat, pengawas atau pemeriksa distrik, mereka dapat membuat keputusan tentang alokasi sumber daya, pengelolaan sumber daya, dan dukungan pengajaran.

Keselarasan antara desain dan implementasi kebijakan merupakan tanda kepemimpinan. Di provinsi Ontario, Kanada, sebuah penelitian terhadap lebih dari 2.000 pemimpin distrik dan sekolah di 45 distrik sekolah menunjukkan bahwa pembelajaran siswa dipengaruhi oleh penyelenggaraan kepemimpinan sistem, sebagaimana dibuktikan melalui visi, misi, dan tujuan; penyelarasan program pengajaran dengan tujuan tersebut; implementasi program yang koheren; dan penggunaan data. Fungsi

kepemimpinan distrik memiliki dampak pada pendidikan selain jenis dan kualitas kepemimpinan sekolah. Negara bagian Puebla di Meksiko mengubah peran dan kapasitas pengawas yang tugasnya terbatas pada kepatuhan. Di Norwegia, pejabat pendidikan kota dilaporkan berkontribusi dalam inklusi melalui penguatan otonomi guru dan kompetensi pedagogis.

Pemimpin daerah lebih berpeluang berkontribusi untuk peningkatan hasil pendidikan ketika mereka memiliki kewenangan dan kapasitas untuk merancang dan menerapkan kebijakan. Di Kolombia, terdapat kaitan antara kota-kota besar yang memiliki tanggung jawab manajemen penuh atas perekrutan, pelatihan, dan penempatan guru; infrastruktur sekolah; materi; dan transportasi sekolah, dengan penurunan proporsi siswa yang berprestasi buruk dalam nilai bahasa Spanyol dan matematika di kelas 3, 5 dan 9. Tetapi reformasi desentralisasi di Maroko yang bertujuan untuk memberikan otonomi administratif dan keuangan yang besar kepada otoritas daerah tidak membuahkan hasil yang lebih baik, sebagian karena kapasitas lokal yang lemah dan sebagian lagi karena pejabat pusat tetap mengontrol pengambilan keputusan.

Kepemimpinan sistem dapat terhambat oleh kurangnya orientasi dan motivasi yang jelas untuk bertindak untuk tujuan bersama. Sebuah survei terhadap pejabat pendidikan nasional dan distrik di Brasil, Republik Dominika, Guatemala, dan Peru menunjukkan bahwa mereka tidak dapat menyebutkan hingga empat dari lima tugas yang perlu mereka lakukan menurut undang-undang. Mereka juga mengaku bertanggung jawab atas satu dari tiga tugas yang diberikan ke tingkat pemerintahan lainnya. Kurangnya pemahaman tentang peran mereka dikaitkan secara negatif dengan hasil belajar sekolah di distrik mereka.

Tanggung jawab atas reformasi seringkali disembunyikan dari mereka yang seharusnya melaksanakannya. Beberapa negara membuat rencana reformasi yang ambisius tetapi mengalihkan tanggung jawab implementasinya ke lembaga atau unit penyelenggara lain yang manajernya memiliki lebih banyak otonomi dalam pengambilan keputusan. Konsultan dan penasihat eksternal dapat menetapkan standar, mengevaluasi sistem dan kemajuan kebijakan, dan memberi masukan tentang reformasi. Misalnya, di Malaysia, Unit Pengurusan Prestasi dan Pelaksanaan mempromosikan konsultasi yang luas dan rutin serta kerja sama yang erat antara tingkat pusat dan daerah dalam penentuan prioritas kebijakan, penetapan target, dan pemantauan implementasi. Tetapi unit pelaksanaan tidak selalu membuahkan hasil yang diharapkan, terutama karena minimnya fokus yang diberikan pada transformasi nilai, sikap, dan kemampuan pejabat pendidikan, seperti

halnya reformasi pemerintah daerah 2019 di provinsi Punjab, Pakistan.

Pemimpin sistem harus menjadi pemimpin instruksional.

Pemimpin sistem dapat membantu menjaga fokus terhadap hasil pembelajaran dengan memantau data untuk memahami kebutuhan, memfasilitasi pengembangan profesional, dan memberikan dukungan pedagogis. Tetapi tantangan utamanya adalah bahwa pegawai negeri sipil yang dipekerjakan dalam posisi tersebut mungkin belum siap untuk aspek teknis pekerjaan mereka atau bahkan mungkin tidak menyadari peran mereka yang seharusnya. Di Ghana, sebuah studi terhadap 174 kantor pendidikan distrik berdasarkan dimensi Survei Manajemen Dunia menunjukkan bahwa pejabat distrik tidak mungkin merencanakan dan memantau secara strategis, karena data dikumpulkan tapi tidak selalu ditinjau dan digunakan.

Pengawas sekolah berpotensi bertindak sebagai pemimpin sistem. Para pengawas menasihati, membantu, dan mendukung beberapa kepala sekolah pada saat yang bersamaan. Di Republik Bersatu Tanzania, jumlah kunjungan sekolah dan cara kunjungan dilakukan merupakan salah satu pengaruh terpenting dalam meningkatkan pembelajaran. Namun secara keseluruhan, inspeksi tetap terbatas pada pelaporan dengan dampak kecil pada kinerja sekolah. Sebuah studi di provinsi Shandong di Tiongkok menunjukkan bahwa peningkatan sekolah dipahami sebagai kepatuhan terhadap standar, peraturan, dan kebijakan nasional, dan inspektorat tidak terlibat dalam mengidentifikasi proses-proses dan hasil-hasil sekolah yang perlu ditingkatkan.

Pemimpin sistem tidak selalu dipilih untuk menjalankan peran tersebut. Hanya 12% petugas perencanaan di Etiopia dan kurang dari 10% di Guinea yang memiliki latar belakang pendidikan di bidang perencanaan dan manajemen. Di Bangladesh, India, dan Pakistan, pegawai negeri sipil direkrut untuk karier seumur hidup di bidang administrasi publik mana pun dan keterampilan mereka biasanya tidak terkait dengan persyaratan teknis dari posisi yang ditugaskan kepada mereka secara bergilir. Kesetiaan kepada kader yang menaungi pegawai negeri lebih ditekankan daripada prestasi. Sebaliknya, semua pegawai negeri senior di Republik Korea diangkat berdasarkan penilaian kepemimpinan yang wajib. Sekelompok penilai terlatih menguji kapasitas kepemimpinan kandidat melalui simulasi masalah kebijakan dan manajemen.

Pemimpin sistem dapat dilatih untuk menjalankan fungsi kepemimpinan. Peluang pengembangan profesional dapat mengimbangi kesenjangan di semua bidang kepemimpinan. Jovem de Futuro Brasil telah melatih direktur, pengawas,

dan direktur regional dalam mengidentifikasi tujuan yang berorientasi pada siswa dan memastikan keselarasan tindakan. Dalam beberapa kasus, penyedia jasa swasta mengisi kesenjangan dalam pelatihan kepemimpinan. Edvolution Enterprise sejauh ini telah melatih 176 pejabat pendidikan distrik melalui kerja sama dengan Kementerian Pendidikan Malaysia

KEPEMIMPINAN POLITIK

Berbagai aktor memainkan peran penting dalam proses politik dan sosial untuk membentuk tujuan pendidikan dan memengaruhi keputusan. Pemimpin politik yang visioner dapat memprioritaskan pendidikan dan membangun koalisi aksi. Aktor nonpemerintah dapat mengarahkan pemerintah untuk visi pendidikan mereka dan meminta pertanggungjawaban otoritas. Namun, motivasi dan kepentingan para aktor ini mungkin tidak sepenuhnya sejalan dengan tujuan peningkatan pendidikan. Selain itu, tindakan mereka dapat dibatasi oleh kurangnya pengalaman, sumber daya, dan lingkungan yang mendukung untuk menjalankan kepemimpinan.

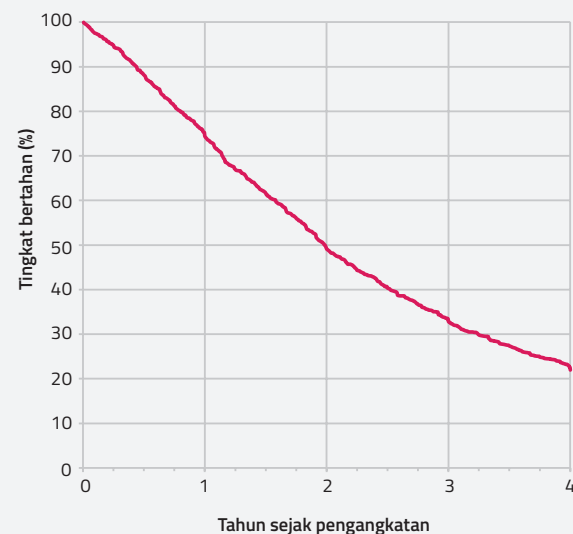
Pendidikan sangat menonjol dalam agenda politik nasional. Pendidikan sering ditekankan dalam rencana pembangunan nasional. Pemerintah juga menggunakan sistem pendidikan untuk mempromosikan visi kewarganegaraan dan identitas nasional tertentu. Di tahun 2020, sebuah survei terhadap lebih dari 900 pejabat senior dari 35 pemerintah di negara berpenghasilan rendah dan menengah menemukan bahwa mereka menempatkan sosialisasi sebagai hasil prioritas tertinggi, diikuti oleh kelulusan sekolah menengah, dan lalu oleh literasi dan numerasi dasar. Penekanan kurikulum – dalam hal penekanan pada materi dan simbol patriotik – bisa berbeda-beda sesuai dengan jenis rezim politik. Ketika perubahan pemerintah dikaitkan dengan perubahan ideologis yang besar, pendidikan dapat menjadi medan pertempuran utama.

Aksi pendidikan seringkali didorong oleh kepentingan pemilu daripada pertimbangan jangka panjang. Meski pun banyak pemerintah mencoba membentuk pendidikan agar sesuai dengan visi pembangunan nasional mereka, keputusan pendidikan seringkali merupakan hasil dari politik pemilu, yang mencakup dukungan dan transaksi antara partai dan pemilih. Pada tahun 2021, 29% negara sering atau hampir selalu menggunakan pandangan politik dalam keputusan perekrutan dan pemecatan gurunya. Ikatan politik yang erat dapat mengganggu hasil pendidikan. Di Kenya, keberpihakan etnis dalam pendidikan telah meningkatkan ketersediaan sekolah, termasuk juga jumlah tahun pencapaian pendidikan, bagi mereka yang termasuk dalam kelompok etnis yang sama dengan presiden dan menteri pendidikan.

Politisi membutuhkan waktu, dukungan, dan inspirasi untuk memimpin. Menteri pendidikan menyeimbangkan berbagai tuntutan selama masa jabatan yang singkat. Analisis berdasarkan basis data dari 1.412 menteri pendidikan sejak tahun 2010 yang disusun untuk laporan ini menunjukkan bahwa rata-rata usia menteri adalah 53 tahun, berpendidikan tinggi (72% memiliki gelar pascasarjana) dan laki-laki (73%). Sekitar 23% memiliki pengalaman mengajar sebelumnya di pendidikan dasar dan menengah. Masa jabatan rata-rata hanya di bawah 2 tahun 3 bulan dan bahkan lebih rendah untuk menteri dari negara-negara yang berada di tiga peringkat teratas Indeks Demokrasi Liberal, yaitu 1 tahun 11 bulan. Kemungkinan bertahan sebagai menteri pendidikan adalah 79% untuk satu tahun, 49% untuk dua tahun dan 33% untuk tiga tahun (Gambar 4).

Gambar 4:

Dalam waktu dua tahun setelah pengangkatan mereka, 51% menteri pendidikan meninggalkan jabatannya peluang seorang menteri pendidikan masih mejabat, berdasarkan waktu yang telah berlaku sejak pengangkatan



Catatan: Analisis tersebut mencakup periode 1 Januari 2010 hingga 31 Desember 2023 dan meliputi 1.412 menteri pendidikan dari 211 sistem pendidikan.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig4

Sumber: Analisis tim Laporan GEM.

Menteri pendidikan telah memberikan laporan langsung tentang pengalaman mereka dan bagaimana mereka mewujudkan perubahan. Para menteri di Kanada dan Denmark menyoroti kurangnya persiapan untuk pekerjaan tersebut dan sulitnya mencari waktu untuk menjalankan kepemimpinan. Di Peru, Sierra Leone, dan Delhi, India, menteri pendidikan menekankan bagaimana pembentukan koalisi, pengelolaan hubungan, dan penjangkauan

membantu mereka mencapai hasil pendidikan. Para menteri juga berusaha untuk belajar dari contoh negara lain atau menggunakan contoh tersebut untuk menyusun reformasi mereka.

Legislator dapat memimpin dengan menjalankan fungsinya.

Anggota parlemen dapat menjadi pemimpin kunci dengan menjalankan tanggung jawab utama termasuk membuat undang-undang, mengadvokasi, membentuk keuangan publik, mencermati tindakan eksekutif dan mewakili konstituen mereka. Tetapi para pemilih terkadang mengevaluasi perwakilan legislatif mereka berdasarkan layanan konstituensi secara langsung. Di Kenya, preferensi pemilih ini menyebabkan kurangnya fokus pada urusan kebijakan. Gender anggota parlemen terbukti penting untuk upaya dan hasil kebijakan pendidikan. Sebuah analisis terhadap 19 negara OECD antara tahun 1960 sampai 2015 mengungkapkan bahwa peningkatan kuota legislator perempuan sebesar satu poin persentase meningkatkan porsi belanja pendidikan publik sebagai bagian dari PDB sebesar 0,04 poin persentase.

Serikat guru dapat memimpin perubahan, namun sering digambarkan sebagai penentang perubahan.

Serikat guru memengaruhi kebijakan pendidikan melalui lobi, perundingan bersama, dan aksi mogok. Sebagai badan profesional pegawai negeri sipil terbesar, mereka juga dapat memengaruhi pemilu. Bekerja untuk meningkatkan pengajaran dan pembelajaran membutuhkan keterlibatan dengan serikat guru, karena guru adalah mereka yang akan melaksanakan reformasi dan dapat meredakan penentangan terhadapnya. Pada tahun 2021, sebagai bagian dari survei global terhadap 128 perwakilan serikat pekerja, hanya 37% yang melaporkan bahwa serikat pekerja selalu atau sering dimintai saran oleh pemerintah tentang kebijakan pendidikan. Salah satu kritik berpendapat bahwa serikat pekerja di beberapa negara, seperti Indonesia dan Tunisia, memiliki ruang lingkup yang lemah untuk memengaruhi kebijakan karena kurangnya kapasitas mereka dalam merumuskan proposal kebijakan yang tepercaya.

Serikat siswa dapat memimpin pendidikan dan transformasi sosial.

Serikat siswa menggunakan aktivisme politik untuk menuntut akuntabilitas dalam pendidikan dan masyarakat. Serikat siswa mengadvokasi hak atas pendidikan yang terjangkau dan inklusi dalam representasi pendidikan tinggi. Hubungan antara serikat siswa dan pemerintah seringkali bertentangan, terutama ketika aktivis mahasiswa terlibat atau bahkan memimpin tuntutan yang lebih luas untuk demokratisasi dan

reformasi politik. Dalam banyak kasus, gerakan-gerakan ini ditindas dengan kekerasan dan para pemimpinnya dianiaya karena alasan politik dan digambarkan sebagai penghasut. Namun, ketika tindakan mereka menyebabkan perubahan rezim, para pemimpin mahasiswa dapat diakui sebagai pahlawan. Di Bangladesh dan di Chili, gerakan mahasiswa mewakili contoh kepemimpinan mahasiswa yang luar biasa yang telah dilembagakan menjadi kegiatan pemerintahan.

Organisasi pemberi kerja dapat membentuk kebijakan pendidikan untuk meningkatkan daya saing tenaga kerja.

Tetapi tinjauan terhadap 28 organisasi pemberi kerja dan keanggotaan pengusaha nasional menemukan bahwa sebagian besar tidak dapat sepenuhnya memimpin sistem keterampilan. Di Amerika Serikat, hanya 3% di antara lebih dari 1.100 pengawas distrik menilai pemimpin bisnis sebagai orang yang berwawasan luas dan 14% menilai mereka keliru tentang pendidikan publik. Salah satu peran kepemimpinan umum untuk organisasi pemberi kerja adalah dalam pembentukan dewan keterampilan sektor. Di negara-negara dengan sistem pendidikan kejuruan ganda yang telah mapan, seperti Jerman dan Swiss, para pelaku bisnis menawarkan kontrak magang, kualitas pelatihan yang terjamin, dan ujian yang terorganisir.

Para peneliti mendorong kepemimpinan dengan memengaruhi usulan kebijakan.

Sebagian aktor memiliki pengaruh yang signifikan dengan menciptakan kepemimpinan pemikiran, menghasilkan penelitian melalui penugasan, berpartisipasi dalam debat kebijakan dan berperan dalam komite pemerintah, yang dapat mendukung penyusunan kebijakan berbasis bukti. Tetapi, meskipun pembuatan kebijakan berbasis bukti dan pemahaman tentang 'apa saja yang berhasil' dalam pendidikan semakin ditekankan, ada pula kritik bahwa pendekatan ini telah mempersempit cakupan dari objek yang diteliti dan perlu ditanyakan sesuatu tersebut berhasil dalam hal apa.

Organisasi internasional memainkan peran yang sangat berpengaruh dalam pendidikan.

Organisasi internasional mungkin berbeda-beda berdasarkan asal-usul, tata kelola, keanggotaan, dan khalayak mereka, serta jenis pendidikan yang mereka dukung. Namun mereka dapat menjalankan kepemimpinan dengan cara yang sama. Akan tetapi, mereka menghadapi tantangan. Mereka perlu secara aktif menyampaikan pesan khusus supaya relevan. Seringkali, mereka saling memperebutkan pengaruh untuk menarik perhatian dan pendanaan. Mereka memperoleh legitimasi dari mandat, pendanaan, dan data. OECD memengaruhi

dengan menghasilkan dan menggunakan bukti, Bank Dunia dengan bantuan keuangan dan teknisnya, dan UNESCO dengan kebijakan berbasis hak tentang isu-isu seperti inklusi. Tapi kemampuan mereka untuk memimpin dapat terhambat oleh prosedur internal yang lemah, kerentanan terhadap tren, pelaksanaan persyaratan, persaingan yang berlebihan, dan campur tangan negara-negara anggota.

Akuntabilitas adalah bagian dari kepemimpinan.

Masyarakat sipil seringkali menjadi pendukung terkuat untuk memerhatikan isu-isu pendidikan yang penting. Kampanye nasional dan internasional yang telah berlangsung lama berfokus pada infrastruktur sekolah, pasokan buku teks, ketersediaan data, keringanan utang, dan reformasi pajak. Organisasi nonpemerintah

telah mengadvokasi hak atas pendidikan dan inklusi kelompok-kelompok yang tidak dilibatkan secara bermakna. Peran akuntabilitas mereka, bagaimanapun, tergantung pada hubungan mereka dengan pemerintah. Media memiliki peran kunci dalam meminta pertanggungjawaban pemerintah dan meningkatkan kesadaran. Jurnalisme investigasi dapat menyoroti isu-isu yang perlu diungkap, seperti kekurangan guru, skandal pelecehan seksual, dan penggunaan dana yang tidak tepat. Kemandirian dari kepentingan pribadi merupakan prasyarat agar media dapat dipercaya dan memenuhi peran kepemimpinannya, tetapi menurunnya sumber daya telah menghambat jurnalisme.

REKOMENDASI

Kepemimpinan penting dalam pendidikan. Kepemimpinan membantu lembaga pendidikan, sistem pendidikan, dan masyarakat untuk berubah menjadi lebih baik. Para pemimpin tidak bertindak sendiri – mereka merespon aktor lain yang membantu mengubah sistem politik: anggota parlemen, peneliti, organisasi internasional, masyarakat sipil, serikat pekerja, media, dan lain-lain. Semuanya menjalankan kepemimpinan, membantu memengaruhi negara-negara untuk tujuan pendidikan khusus dan tujuan masyarakat yang lebih luas. Sebagian politisi, misalnya, telah memprioritaskan pendidikan yang inklusif dan merata yang berkualitas di negara mereka melalui reformasi yang berwawasan ke depan dan alokasi sumber daya yang memadai. Namun sebelum mempelajari aspek 'bagaimana' dari kepemimpinan – yang berisiko menjadikannya sebagai tujuan tersendiri – penting untuk melihat 'apa' yang ingin dicapai oleh kepemimpinan

Kepemimpinan dijalankan dalam banyak cara dan berbagai bentuk, mengingat perbedaan dalam konteks, nilai, kepribadian, dan organisasi. Jangkauan hasil yang diberikan oleh para pemimpin sangat luas. Memfokuskan pada salah satu dari hasil tersebut demi kemudahan analisis akan mengabaikan dampak utuh dari kepemimpinan. Kisah-kisah para pemimpin yang baik memberi inspirasi, namun hanya dapat menawarkan pelajaran langsung bagi mereka yang berada dalam situasi serupa. Tantangannya adalah belajar dari kisah-kisah individual ini dan fokus pada mekanisme kelembagaan yang tidak menghambat, melainkan membina para pemimpin berbakat dari semua karakter dan latar belakang, dalam semua konteks. Di banyak negara, pemimpin pendidikan sering dianggap hanya sebagai pengurus atau manajer. Namun dalam beberapa tahun terakhir, sebagian negara telah mengakui cakupan peran mereka secara penuh dan membangun fondasi untuk profesionalisasi mereka. Negara-negara lain bahkan telah mengambil langkah-langkah untuk membentuk pendekatan kepemimpinan, dengan mendesak para pemimpin untuk lebih terlibat dengan orang-orang di sekitar mereka. Namun, perubahan bisa berjalan lambat ketika melibatkan budaya dan tradisi yang sudah lama ada.

Empat rekomendasi laporan ini berfokus pada tindakan yang dapat diambil pemerintah untuk menumbuhkan kepemimpinan dalam pendidikan di sekolah dan dalam pelayanan sipil. Keempatnya didukung oleh empat dimensi dari peran seorang pemimpin pendidikan yang relevan bagi mereka untuk memimpin secara efektif, baik saat bekerja di sekolah atau pun kantor pendidikan pemerintah: seperti yang diperkenalkan di awal rangkuman – untuk menetapkan ekspektasi, fokus pada pembelajaran, mendorong kolaborasi dan mengembangkan kapasitas.

Dimensi-dimensi ini harus menjadi dasar untuk membangun strategi kepemimpinan pendidikan nasional yang koheren yang memengaruhi semua tingkat dalam sistem. Agar sistem pendidikan dapat berjalan dengan baik, para pemimpin di berbagai tingkat harus bekerja ke arah yang sama untuk mencapai tujuan bersama.

REKOMENDASI 1. PERCAYAKAN DAN BERDAYAKAN

Menciptakan kondisi yang kondusif bagi kepala sekolah untuk meningkatkan pendidikan

Tidak ada kepemimpinan apabila tidak ada kesempatan untuk membuat keputusan. Pemimpin pendidikan berkontribusi terhadap peningkatan pendidikan dalam semua situasi dan konteks, dan semakin mereka dipercaya untuk menggunakan keterampilannya, semakin besar pula pengaruh mereka. Oleh karena itu, sistem pendidikan perlu memberdayakan kepala sekolah dengan otonomi yang cukup untuk mengelola keuangan dan sumber daya manusia serta mengambil keputusan terkait belajar mengajar.

Namun memperkenalkan otonomi tidak akan cukup tanpa adanya langkah-langkah pendukung. Pemerintah harus jelas tentang ruang lingkup dari otoritas pengambilan keputusan para pemimpin sekolah. Mereka perlu mengalokasikan sumber daya yang memadai secara tepat waktu, adil, dan mudah diperkirakan. Para pemimpin sekolah harus bertanggung jawab kepada pemerintah dan masyarakat atas penggunaan sumber daya tersebut untuk mencapai hasil pendidikan yang layak. Pemerintah harus mengembangkan kapasitas pemimpin untuk menggunakan sumber daya secara efektif dan menggunakan kapasitas mereka sendiri untuk memantau sekolah serta menggunakan informasi secara efektif. Kepercayaan harus dikembangkan lebih lanjut melalui keterlibatan rutin yang bermakna. Dan pemerintah perlu mewaspadai kemungkinan aspek negatif akibat otonomi yang lebih besar dan melindungi pemimpin sekolah dari hal tersebut.

REKOMENDASI 2. PILIH, KEMBANGKAN DAN HARGAI

Berinvestasi dalam profesionalisasi kepala sekolah

a. Memilih kepala sekolah yang berbakat melalui perekrutan yang inklusif

Pendekatan perekrutan harus inklusif dan perlu menyadari bahwa potensi kepemimpinan yang baik dapat ditemukan pada mereka yang 'sederhana dan rendah hati, yang terkejut saat dipilih sebagai pemimpin yang efektif'. Orang-orang berbakat cenderung berkecil hati jika prosesnya tertutup dan tidak adil. Meskipun mungkin

ada jalur alternatif untuk menjadi pemimpin sekolah, sangatlah tidak mungkin seseorang di luar lingkungan guru bisa terpilih. Oleh karena itu, masuk akal jika unsur-unsur pengembangan kepemimpinan dimasukkan ke dalam pelatihan awal bagi guru. Pencarian bakat dan perencanaan penggantian harus menjadi komponen tak terpisahkan dari strategi perekrutan. Menawarkan peran manajemen dan kepemimpinan terlebih dahulu lebih diutamakan jika keadaan memungkinkan. Namun, sangatlah penting untuk memastikan bahwa pendekatan ini bebas dari bias, stereotip, dan pilih kasih, dan menghindari struktur hierarki, keberpihakan, atau perlindungan.

Kriteria seleksi harus didefinisikan dengan jelas, objektif dan transparan untuk memastikan bahwa kandidat yang memenuhi syarat memiliki kesempatan yang sama untuk menunjukkan keterampilan kepemimpinan mereka yang beragam, terlepas dari latar belakang atau gender mereka. Politik tidak boleh berperan dalam pemilihan pemimpin sekolah. Kurangnya keberagaman dalam posisi kepemimpinan menjadi masalah dalam pengambilan keputusan pendidikan pada semua tingkat. Saat ini, 8 dari 10 negara tidak memiliki langkah-langkah untuk memastikan representasi yang seimbang. Proses seleksi terbuka dapat membantu mengurangi kesenjangan representasi dalam posisi kepemimpinan, tetapi mungkin diperlukan kuota sementara jika masalah ini berlanjut.

Guru terbaik tidak langsung menjadi kepala sekolah terbaik – dan kehati-hatian perlu diterapkan untuk menghindari kesan bahwa posisi kepala sekolah adalah penghargaan bagi guru terbaik. Di sisi lain, menjadi guru yang baik itu penting agar berhasil sebagai kepala sekolah. Tinjauan proses seleksi untuk laporan ini menunjukkan bahwa 3 dari 4 negara mewajibkan kepala sekolah menjadi guru yang benar-benar memenuhi syarat. Tetapi hanya sekitar 3 dari 10 yang mengharuskan pengalaman manajemen. Oleh karena itu, kriteria seleksi harus diperluas dan didiversifikasi.

b. Mempersiapkan, melatih, dan mendukung kepala sekolah untuk fokus pada dimensi inti dari peran mereka

Tinjauan global program pelatihan untuk laporan ini, baik di tahap pendidikan maupun saat menjabat, menunjukkan bahwa hampir setengah dari program pelatihan yang fokus pada salah satu dari empat dimensi, yaitu kepemimpinan instruksional, ekspektasi dan visi, kolaborasi dan aliansi, dan pengembangan staf – dan hanya sepertiga yang fokus pada keempat dimensi. Program pelatihan perlu memerhatikan masing-masing dari empat dimensi ini tetapi cenderung bersifat akademis dan tidak membedakan beragam kebutuhan yang muncul pada berbagai tahapan karier.

Beberapa jenis dukungan, seperti pembekalan, pembinaan dan bimbingan, sangatlah penting untuk keberhasilan pemimpin pemula di awal karier, namun peran mereka kurang diperhatikan. Hanya 3 dari 10 negara yang memiliki peraturan untuk menyediakan pelatihan bagi kepala sekolah baru setelah pengangkatan. Program persiapan harus mencakup elemen pembelajaran praktik atau eksperiensial dan melibatkan dukungan dari pelatih dan mentor.

Program pengembangan profesional harus mengisi kesenjangan, terutama bagi para pemimpin yang pelatihan sebelumnya tidak mencakup empat dimensi inti. Kompetensi yang dapat dikembangkan meliputi antara lain kemampuan mengamati, menyimak, kemampuan sosial, emosional, dan analitis yang baik. Pelatihan juga harus mencakup setiap prioritas reformasi pemerintah untuk mendukung pelaksanaannya, termasuk memperkenalkan undang-undang dan peraturan inti pada pemimpin sekolah, dan mengembangkan keterampilan praktis dalam manajemen data, keuangan, sumber daya manusia, dan pedagogis. Pada akhirnya, kepala sekolah perlu merasa nyaman dalam mengambil keputusan. Seperempat kepala sekolah di negara-negara berpenghasilan menengah ke atas dan berpenghasilan tinggi menyatakan perlunya pelatihan di bidang-bidang ini. Pengetahuan khusus diperlukan untuk menerapkan kebijakan tentang inklusi dan transformasi digital. Bidang kebijakan pendidikan lainnya, seperti penghijauan serta kesehatan dan gizi, juga akan mengharuskan pemimpin sekolah untuk mengembangkan kapasitas.

Dengan semakin banyaknya tanggung jawab, kepemimpinan sering dikaitkan dengan stres dan kelelahan. Maka, penting untuk memberikan akses untuk konseling profesional dan layanan kesehatan mental, dan menciptakan jaringan yang mendukung di lingkungan sekolah di mana para pemimpin dapat mendiskusikan tantangan dan mencari bantuan. Biaya investasi ini akan terbayar karena pemimpin sekolah yang mendapat dukungan memadai kecil kemungkinan untuk berhenti.

c. Menetapkan dan menerapkan standar kepemimpinan sekolah dan mengakui pencapaian mereka

Secara global, hampir setengah negara-negara telah mengadopsi standar profesional nasional atau kerangka kompetensi tersendiri yang menetapkan kompetensi yang dibutuhkan dari calon kepala sekolah dan kepala sekolah sekaligus menyebutkan praktik yang diharapkan. Standar sangat penting ketika persepsi tentang peran kepala sekolah masih terbatas pada administrasi dan manajemen. Standar membantu menyampaikan prioritas nasional dan dapat digunakan untuk memandu proses

seleksi, persiapan, dan pelatihan. Tapi standar tidak boleh menciptakan keseragaman dan harus mencerminkan konteks pendidikan dan budaya negara, dengan menjauhi dorongan untuk mengimpor standar dari negara lain tanpa menyesuaikannya dengan konteks lokal.

Kinerja pemimpin sekolah harus dinilai berdasarkan standar ini dan hasil pendidikan yang diinginkan. Tujuan utama dari penilaian tersebut harus bersifat formatif: untuk memberikan umpan balik dan merekomendasikan perubahan dalam praktik. Sistem penilaian dapat digunakan sebagai dasar untuk menyusun proses sertifikasi yang mengakui kompetensi profesional para pemimpin sekolah. Sistem penilaian yang tertata dengan baik selanjutnya dapat digunakan untuk mengembangkan jalur peningkatan karier.

REKOMENDASI 3. BERBAGI

Mempromosikan kepemimpinan bersama dan budaya sekolah yang kolaboratif

Kepemimpinan terkadang dianggap sebagai rangkaian tindakan heroik. Namun para pemimpin sekolah bukanlah dan tidak boleh dilihat sebagai pahlawan; tidak mungkin bagi mereka untuk melakukan semua hal dan melakukannya sendiri. Mereka harus memimpin melalui kolaborasi untuk mencapai tujuan bersama sehingga semua pemangku kepentingan termotivasi untuk bekerja menuju arah yang sama dengan kekuatan masing-masing.

Status kepemimpinan perlu memiliki akar yang lebih dalam dari sekadar posisi kekuasaan. Status ini harus diraih melalui latihan sehari-hari yang menunjukkan integritas, komitmen, kemampuan, dan kemanusiaan. Kualitas-kualitas ini semakin kuat jika fungsi kepemimpinan dibagi, secara formal dan informal, dengan anggota tim manajemen (misalnya wakil kepala sekolah atau kepala departemen), guru dan staf pendukung sekolah, siswa, orang tua, dan anggota masyarakat. Kepala sekolah perlu mengetahui cara menggunakan struktur seperti komite manajemen sekolah dan OSIS secara bermakna, sebagai forum untuk konsultasi dan keterlibatan. Hubungan kolaboratif seperti ini memperkuat tata kelola, meningkatkan pengambilan keputusan, meningkatkan akuntabilitas, dan mendorong lingkungan yang inklusif dan tangguh. Kebijakan tentang kepemimpinan sekolah bersama harus disusun dan diimplementasikan. Namun hanya sekitar setengah negara-negara yang menekankan kolaborasi guru dalam standar kepemimpinan mereka. Dan hampir sepertiga dari program kepemimpinan yang ditinjau untuk laporan ini fokus pada pengembangan kesiapan pemimpin sekolah untuk berbagi tanggung jawab melalui keterbukaan, kolaborasi, dan kemitraan.

Oleh karena itu, program pengembangan profesional harus membantu kepala sekolah untuk memperjelas peran; mendelegasikan tanggung jawab; memberdayakan rekan kerja, siswa, dan orang tua serta mengakui kontribusi unik mereka; menciptakan lingkungan di mana setiap orang merasa dihargai; membangun saluran komunikasi yang jelas dan mekanisme umpan balik rutin; membangun tim; dan melihat sekolah sebagai organisasi pembelajaran yang bekerja untuk tujuan bersama.

REKOMENDASI 4. BERINVESTASI PADA PEMIMPIN SISTEM

Mengembangkan kapasitas pejabat pendidikan untuk melayani sebagai pemimpin sistem

Pemimpin sistem pendidikan adalah salah satu aktor pendidikan yang paling jarang dipelajari – dan biasanya tidak disiapkan dengan baik. Namun mereka dititipkan tanggung jawab besar untuk memprakarsai dan melaksanakan reformasi sistem pendidikan yang didorong oleh pemerintah dan mendukung proses penjaminan mutu. Terkadang, alih-alih memberdayakan mereka, fungsi mereka dialihkan atau diberikan ke struktur tata kelola yang baru.

Bagi pegawai negeri, tantangan sama yang juga memengaruhi profesionalisasi kepala sekolah ini bertambah berat. Perubahan proses perekrutan dan seleksi lambat karena reformasi administrasi publik berjalan lambat. Persiapan dan pengembangan profesional terhambat oleh kenyataan bahwa keahlian di bidang pendidikan mungkin tidak menjadi prasyarat. Hal ini sangat menyulitkan pejabat untuk memenuhi salah satu fungsi utama mereka: memimpin dukungan instruksional. Pejabat pun cenderung melihat perannya sebagai salah satu bentuk pengendalian, bukan pendukung. Mekanisme penilaian tidak memiliki tujuan yang terukur, yang dapat digunakan untuk memberikan umpan balik.

Program pengembangan profesional perlu membangun kapasitas untuk pejabat pendidikan, dengan penekanan khusus pada kepemimpinan instruksional dan jaminan mutu. Dalam lingkungan yang semakin kompleks, pejabat pendidikan juga membutuhkan persiapan dalam manajemen krisis.

Pemantauan pendidikan dalam Tujuan Pembangunan Berkelanjutan

PESAN UTAMA

Ada lebih banyak anak yang bersekolah dan berkembang melalui pendidikan saat ini dibandingkan sebelumnya.

- Partisipasi anak-anak di bawah usia 3 tahun dalam pendidikan telah meningkat secara global dan, secara khusus, sebesar lebih dari 10 poin persentase di Afrika sub-Sahara selama satu dekade terakhir.
- Sejak tahun 2015, lebih dari 110 juta anak, remaja, dan remaja telah bersekolah.
- Tingkat kelulusan juga meningkat: remaja yang menyelesaikan sekolah menengah hari ini 40 juta lebih banyak dibandingkan tahun 2015.
- Sejak tahun 2010, angka partisipasi kasar pendidikan tinggi telah meningkat dari 30% menjadi 43% dan bahkan lebih cepat di Amerika Latin dan Karibia serta di Asia Timur dan Tenggara

Namun mereka yang tertinggal adalah kelompok yang paling sulit dijangkau, yang menyebabkan stagnasi dan, dalam situasi konflik, kemunduran dalam perkembangan pendidikan.

- Pendaftaran pada usia 5 tahun mengalami stagnasi sekitar 75% selama satu dekade terakhir.
- Secara global, 251 juta anak-anak dan remaja masih putus sekolah, berkurang hanya 1% sejak tahun 2015, di mana 129 juta di antaranya adalah anak laki-laki dan 122 juta anak perempuan. Pengucilan diperburuk oleh norma-norma sosial dan kemiskinan: Sekitar 6 dari 10 anak-anak, remaja, dan pemuda putus sekolah di Afghanistan dan Niger.
- Banyak sekali anak yang terlambat masuk sekolah dan mengulang kelas di Afrika sub-Sahara: 26% setidaknya dua tahun terlalu tua untuk kelas mereka di sekolah dasar; 35% terlalu tua di sekolah menengah pertama.
- Tingkat kelulusan sekolah menengah telah meningkat dari 53% pada tahun 2015 menjadi 59% pada tahun 2023. Secara global, 650 juta anak meninggalkan sekolah tanpa ijazah sekolah menengah.
- Kesenjangan gender dalam angka kelulusan sekolah menengah telah dihapus secara global, namun masih banyak di Afrika sub-Sahara. Tingkat kemajuan di

kawasan ini selama satu dekade terakhir mencapai setengah kemajuan di Asia Tengah dan Selatan, yang merupakan satu-satunya kawasan lain di mana anak perempuan tertinggal dari anak laki-laki.

- Persentase orang dewasa yang setidaknya menyelesaikan sekolah menengah telah meningkat rata-rata sebesar 5 poin persentase dalam 10 tahun terakhir. Dengan kondisi ini, dibutuhkan waktu 80 tahun lagi untuk mencapai kelulusan sekolah menengah secara universal.
- Hanya 3% orang dewasa yang berpartisipasi dalam pendidikan dan pelatihan. Tingkat partisipasi turun di lebih dari setengah negara-negara dengan data tren yang tersedia sejak tahun 2015.
- Serangan terhadap sekolah berjumlah sekitar 3.000 pada tahun 2022, diperburuk oleh perang di Ukraina, dan sekali lagi pada tahun 2023 karena perang di Negara Palestina. Hingga Juli 2024, 61% sekolah di Gaza terkena serangan langsung.

Standar untuk guru seringkali terlalu rendah atau tidak terpenuhi.

- Kekurangan guru di ruang kelas bisa terjadi karena kekurangan pelamar atau lowongan. Kekurangan pelamar lebih umum terjadi di negara-negara kaya: hanya 4% anak berusia 15 tahun di negara-negara terkaya yang ingin menjadi guru; kekurangan lowongan terjadi di negara-negara miskin: di Senegal, pada tahun 2020 saja, terjadi surplus lebih dari 1.000 guru yang memenuhi syarat.
- Banyak guru tidak memiliki kualifikasi minimal yang diminta. Di Afrika sub-Sahara, jumlah tersebut turun dari 70% pada tahun 2012 menjadi 64% pada tahun 2022. Di Eropa dan Amerika Utara, jumlahnya turun dari 98% pada tahun 2010 menjadi 93% pada tahun 2023.
- Standar berbeda-beda di seluruh kawasan. Sebagian besar negara mengharuskan guru memiliki gelar sarjana untuk mengajar di pendidikan dasar, sementara 17% dari negara Afrika sub-Sahara menerima lulusan sekolah menengah pertama.

Tingkat hasil pembelajaran sudah menurun bahkan sebelum COVID-19, namun pandemi mempercepat tren penurunan tersebut.

- Sulit untuk menentukan tren, karena masih ada kesenjangan data yang parah secara global: rendahnya cakupan penilaian pembelajaran menunjukkan tidak ada informasi mengenai 680 juta anak.
- Bukti dari 70 negara berpenghasilan menengah ke atas dan berpenghasilan tinggi yang mengikuti PISA 2022 (di akhir sekolah menengah pertama) menunjukkan bahwa jumlah siswa yang mahir membaca turun 9 poin persentase dari tahun 2012 hingga 2018 dan turun 3 poin lagi menjadi 47% pada tahun 2022.
- Jumlah siswa yang mahir matematika ini meningkat 2 poin persentase dari tahun 2012 hingga 2018 tetapi turun 8 poin menjadi 36% pada tahun 2022. Penurunan jangka panjang mungkin telah berlangsung sejak tahun 2009. COVID-19 mungkin mempercepat penurunan tapi mungkin menyembunyikan faktor struktural lainnya.
- Bukti dari 6 negara Afrika sub-Sahara yang mengikuti survei AMPL tahun 2021 dan 2023 (di akhir sekolah dasar) menunjukkan bahwa hanya sekitar 1 dari 10 siswa yang mencapai tingkat kecakapan minimum dalam membaca dan 2 dari 10 siswa dalam matematika.

Teknologi membantu pelajar mengakses pendidikan yang sebelumnya tidak dapat mereka akses, namun juga membawa isu-isu baru.

- Pada pendidikan menengah atas, 8 dari 10 sekolah terhubung dengan internet. Kemajuan negara-negara dalam tolak ukur konektivitasnya hanya tiga poin persentase di luar jalur.
- Ada kesenjangan besar di antara negara-negara dalam kebiasaan melakukan aktivitas dasar berbasis komputer: 8 dari 10 orang dewasa di negara berpenghasilan tinggi dapat mengirim email dengan lampiran, sementara di negara berpenghasilan menengah hanya 3 dari 10 orang dewasa.
- Sehubungan dengan aktivitas berbasis ponsel cerdas, 51% remaja dan orang dewasa dapat menyiapkan langkah-langkah keamanan untuk perangkat digital di negara berpenghasilan tinggi dibandingkan dengan 9% di negara berpenghasilan menengah.
- Pendidikan formal berhubungan dengan kemahiran keterampilan digital yang lebih baik. Di Uni Eropa, jumlah orang dewasa dengan keterampilan digital dasar meningkat dari 34% di antara mereka yang berpendidikan SMP menjadi 51% untuk mereka yang berpendidikan SMA dan 80% untuk mereka yang berpendidikan di atas sekolah menengah.
- Kenaikan prevalensi perundungan yang lebih cepat

pada anak perempuan dibandingkan anak laki-laki sejalan dengan kerentanan mereka yang lebih tinggi terhadap perundungan dunia maya. Anak perempuan berisiko lebih tinggi, setidaknya sebagian karena mereka menghabiskan lebih banyak waktu di media sosial.

Perubahan iklim menimbulkan tantangan bagi infrastruktur dan kurikulum.

- Secara global, hampir satu dari empat SD bahkan tidak memiliki akses untuk air minum, sanitasi, dan kebersihan mendasar, namun pemerintah juga perlu berinvestasi lebih besar untuk melindungi siswa dan sekolah dari kenaikan suhu dan bencana alam.
- Sebuah indikator baru yang memantau konten pendidikan ramah lingkungan menunjukkan bahwa pendidikan perubahan iklim perlu diajarkan lebih banyak di kelas-kelas awal dan melalui lebih banyak mata pelajaran daripada sekadar sains.

Investasi nasional dan internasional dalam pendidikan menurun.

- Secara global, pengeluaran pendidikan publik turun 0,4 poin persentase dari PDB antara tahun 2015 hingga 2022: tingkat median turun dari 4,4% menjadi 4%.
- Jatah pendidikan dalam total belanja publik turun 0,6 poin persentase dari 13,2% pada tahun 2015 menjadi 12,6% pada 2022.
- Meningkatnya beban pembayaran utang berimplikasi pada pengeluaran pendidikan. Pengeluaran negara-negara Afrika sub-Sahara untuk pelunasan utang pada tahun 2022 hampir sama banyak dengan pengeluaran untuk pendidikan.
- Dalam hal tolok ukur ganda internasional untuk pengeluaran, minimal 4% dari PDB dan minimal 15% dari pengeluaran publik untuk pendidikan, 59 dari 171 negara tidak memenuhi target tersebut.
- Pengeluaran pendidikan per anak sebagian besar tetap sama sejak tahun 2010.
- Jumlah bantuan untuk pendidikan turun dari 9,3% pada tahun 2019 menjadi 7,6% pada 2022.

PENDAHULUAN

Konferensi Data dan Statistik Pendidikan (Konferensi EDS) yang pertama diselenggarakan oleh Institut Statistik UNESCO pada bulan Februari 2024 di Paris, bekerja sama dengan tim *Laporan Pemantauan Pendidikan Global*. Konferensi tersebut dihadiri oleh perwakilan dari 130 negara. Konferensi ini memiliki tiga tujuan utama: membentuk komunitas internasional ahli statistik pendidikan yang memandu Technical Cooperation Group (TCG) untuk indikator SDG 4; mengomunikasikan,

mendiskusikan dan mencapai kesepakatan tentang konsep, definisi, metodologi dan aspek operasional untuk pengukuran indikator dalam bentuk rekomendasi dan pedoman untuk diadopsi sebagai standar internasional; dan memperdebatkan dampak perkembangan teknologi terhadap statistik pendidikan. Konferensi ini merupakan konferensi perdana dari serangkaian konferensi, yang akan diadakan setiap tiga tahun dan keputusannya akan dilaksanakan oleh TCG, yang sekarang berganti nama menjadi Education Data and Statistics Commission (Komisi Data dan Statistik Pendidikan). Konferensi EDS mengisi kesenjangan yang penting. Sebagai perbandingan, Konferensi Ahli Statistik Perburuhan Internasional, yang telah memimpin proses standarisasi statistik ketenagakerjaan, merayakan hari jadinya yang keseratus pada tahun 2023.

Edisi kedua dari SDG 4 Scorecard diluncurkan pada Konferensi EDS. Edisi ini adalah gambaran tahunan tentang kemajuan negara menuju target nasional 2025 dan 2030, atau standar, sebuah proses yang sudah terbentuk saat ini. Hingga saat ini, 77% negara telah mengajukan setidaknya satu standar dan 7% negara lainnya, yang merupakan anggota Komunitas Karibia dan Uni Eropa, telah berkomitmen melalui target regionalnya.

Secara total, negara-negara telah menetapkan 54% dari semua kemungkinan nilai target untuk tahun 2025 dan 2030. Indikator dengan tingkat pengajuan standar tertinggi adalah tingkat partisipasi pendidikan anak usia dini atau PAUD (72%) dan tingkat kelulusan SMA (70%). Tingkat pengajuan standar terendah ditemukan untuk kesenjangan gender dalam kelulusan SMA (36%) dan indikator standar baru untuk konektivitas internet sekolah (33%).

Ketika Majelis Umum PBB mengadopsi kerangka indikator global SDG pada tahun 2017, Majelis Umum PBB menjadwalkan dua proses Tinjauan Komprehensif yang dipimpin oleh *Inter-agency and Expert Group on SDG Indicators*. Proses yang pertama (2019–20), ketika tingkat kelulusan diadopsi sebagai indikator global, berfokus pada metodologi indikator. Yang kedua berlangsung pada tahun 2024–25 dan berfokus pada cakupan indikator: data harus tersedia untuk minimal 40% negara dan populasi, setidaknya di wilayah di mana indikatornya relevan. Kriteria ini memengaruhi beberapa indikator SDG 4, terutama: persentase anak yang berkembang sesuai tahapan (4.2.1), kecakapan literasi dan numerasi yang fungsional (4.6.1), dan kecakapan minimum dalam membaca dan matematika (4.1.1). Indikator terakhir memiliki cakupan yang memadai di akhir jenjang SD (b) dan SMP (c), tetapi data hanya tersedia untuk 16% populasi dan 20% negara di tingkat kelas 2/3 (a). Tengah dilakukan usaha untuk memastikan lebih banyak negara yang mengumpulkan data tersebut, sekaligus

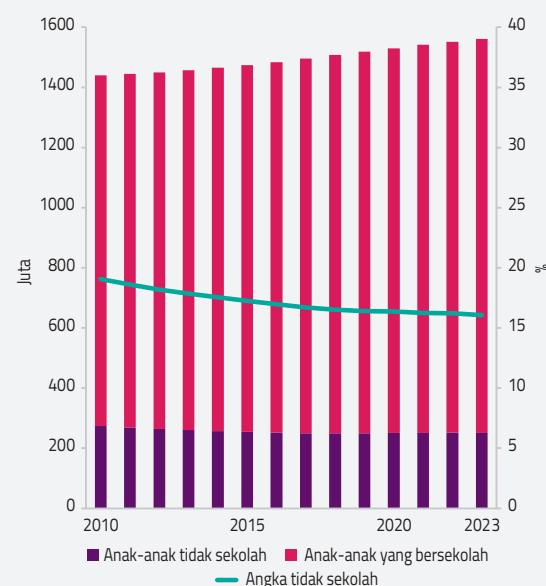
memudahkan beberapa penilaian untuk melaporkan sebagian keterampilan sebelumnya, yang saat ini tidak memenuhi kriteria pelaporan untuk tingkat kecakapan minimum.

TARGET 4.1. PENDIDIKAN DASAR DAN MENENGAH

Diperkirakan 251 juta anak dan remaja putus sekolah pada tahun 2023. Meski pun jumlah anak, remaja, dan remaja yang bersekolah bertambah sekitar 110 juta sejak tahun 2015, populasi putus sekolah hanya turun sebesar 3 juta, atau 1%, pada saat yang bersamaan (**Gambar 5**). Sebaliknya, dalam 8 tahun sebelum 2015, populasi putus sekolah mengalami penurunan sebesar 43 juta, atau sebesar 14%. Oleh karena itu, tingkat kemajuan melambat sebesar lebih dari 90%. Perkiraan ini tidak menggambarkan sebagian populasi yang terkena dampak krisis di mana proses pengumpulan data telah rusak. Berdasarkan

GAMBAR 5:

Sejak tahun 2015, populasi putus sekolah stagnan
Tingkat putus sekolah, anak putus sekolah dan anak yang terdaftar di pendidikan dasar dan menengah, 2000–23



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig5

Sumber: Basis data VIEW.

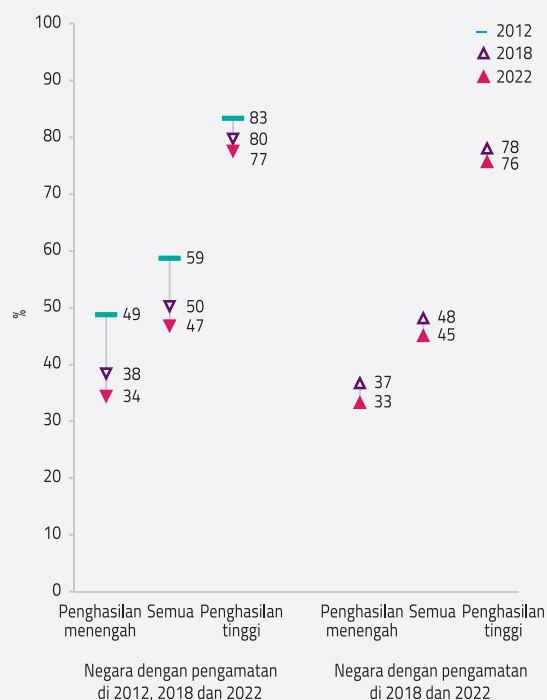
satu perkiraan, menambahkan potensi populasi putus sekolah di lima negara dengan keadaan darurat terbesar – Burkina Faso, Myanmar, Negara Palestina, Sudan Selatan, dan Sudan – akan meningkatkan populasi putus sekolah sebesar 5,5 juta.

GAMBAR 6:

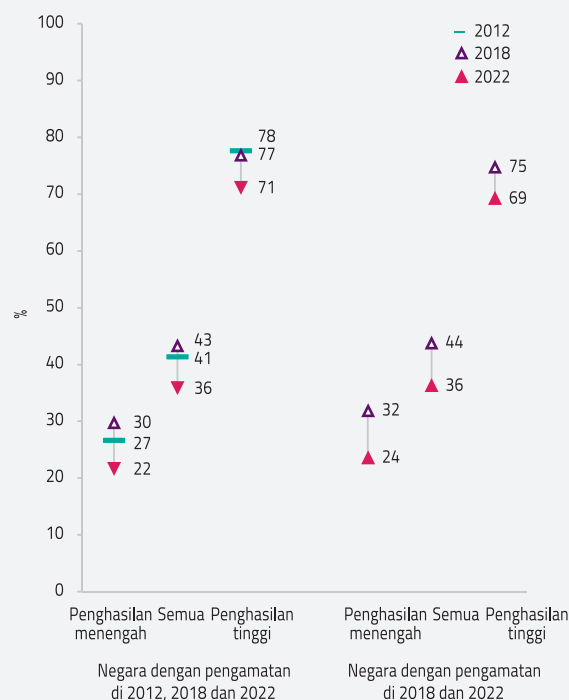
Sejak 2012, persentase siswa yang mencapai kecakapan minimum turun 12 poin persentase dalam membaca dan 6 poin persentase dalam matematika

Persentase siswa yang mencapai tingkat kecakapan minimum pada akhir jenjang SMP, di beberapa negara berpenghasilan menengah dan tinggi, 2012, 2018, dan 2022

a. Membaca



b. Matematika



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig6

Sumber: Analisis tim Laporan GEM berdasarkan data PISA.

Angka anak tidak sekolah turun dari 17,2% pada tahun 2015 menjadi 16,1% pada tahun 2023. Di antara anak usia sekolah, remaja dan pemuda, angka anak tidak sekolah 33% di negara berpenghasilan rendah, 19% di negara berpenghasilan menengah ke bawah, 8% di negara berpenghasilan menengah ke atas dan 3% di negara berpenghasilan tinggi. Secara global, sekitar 10% anak usia SD, 14% remaja usia SMP dan 30% anak muda usia SMA tidak sekolah. Stagnasi terjadi sekitar atau sesaat sebelum tahun 2015. Ini mendahului COVID-19 dan tampaknya tidak terkait dengan pandemi.

Tingkat kelulusan terus meningkat, meskipun lambat. Tingkat kelulusan SD meningkat dari 85% menjadi 88%, atau sebesar 3,1 poin persentase dari tahun 2015 hingga 2023, dan tingkat kelulusan SMP meningkat dari 74% menjadi 78%, atau sebesar 4 poin persentase. Tingkat kelulusan SMA meningkat dari 53% menjadi 59%, atau sebesar 5,9 poin persentase, yang setara dengan pertumbuhan tahunan sebesar 0,7 poin persentase. Jika mempertimbangkan mereka yang terlambat lulus di setiap siklus, maka tingkat kelulusan akan naik

sebesar 4,4 poin persentase untuk SD dan SMP dan sebesar 3,3 poin persentase untuk SMA. Sebagai contoh, ini berarti 62% remaja pada akhirnya menyelesaikan SMA. Afrika Sub-Sahara adalah kawasan yang memiliki kesenjangan terbesar antara tingkat kelulusan yang tepat waktu dan yang terlambat. Pada tahun 2023, 67% anak telah menyelesaikan SD tepat waktu tetapi 78% menyelesaikannya dengan penundaan beberapa tahun, selisih 10,4 poin persentase.

Secara global, diperkirakan 58% siswa mencapai tingkat kemahiran minimum dalam membaca dan 44% dalam matematika di penghujung SD. Demikian pula, 64% siswa mencapai tingkat kemahiran minimum dalam membaca dan 51% dalam matematika di penghujung SMP. Begitu banyak perhatian terhadap potensi dampak COVID-19 pada hasil belajar yang disebabkan gangguan akibat penutupan sekolah. Rilis dari PISA 2022, yang menilai siswa di akhir jenjang SMP, membuka peluang untuk menjawab pertanyaan ini. Dalam hal membaca, jumlah siswa yang mencapai tingkat kecakapan minimum turun sebesar 9 poin persentase dari tahun 2012 hingga 2018 dan

sebesar 3 poin lagi pada tahun 2022 (**Gambar 6a**). Dalam hal matematika, persentase siswa yang mencapai tingkat kecakapan minimum meningkat sebesar 2 poin persentase dari tahun 2012 hingga 2018 namun terjadi penurunan sebesar 8 poin pada tahun 2022 (**Gambar 6b**).

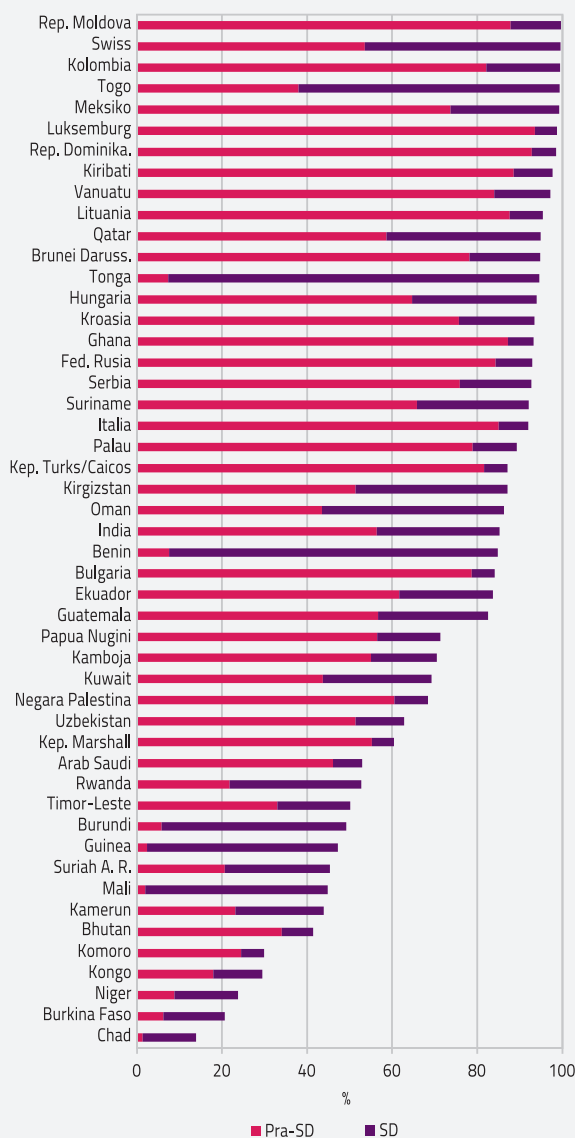
TARGET 4.2. ANAK USIA DINI

Selama satu dekade terakhir, partisipasi dalam pendidikan anak usia dini (PAUD) telah meningkat untuk anak-anak yang lebih kecil (usia 0-3 tahun) tetapi masih relatif stabil untuk anak-anak yang lebih besar. Antara tahun 2013 hingga 2023, jumlah anak-anak yang terdaftar di pendidikan satu tahun sebelum usia resmi masuk SD

GAMBAR 7:

Banyak anak terdaftar di pendidikan dasar satu tahun sebelum usia masuk resmi

Jumlah anak-anak yang terdaftar satu tahun sebelum usia masuk resmi untuk pendidikan dasar, menurut tingkat pendidikan, 2018-20



Catatan: Negara-negara yang ditampilkan memiliki setidaknya 5% anak yang terdaftar di pendidikan dasar satu tahun sebelum usia masuk resmi.

GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig7

Sumber: Basis data UIS.

mengalami stagnan sekitar 75%, meskipun meningkat sekitar 7 poin persentase di Afrika Utara dan Asia Barat (menjadi 51%) dan Afrika sub-Sahara (menjadi 49%), dua wilayah yang paling tertinggal.

Mengikuti pendidikan dasar lebih awal menghambat analisis indikator global SDG 4.2.2, yang tidak membedakan antara mereka yang terdaftar di pendidikan pra-SD dan mereka yang masuk pendidikan dasar setahun lebih awal. Setidaknya di 49 negara, lebih dari 5% anak-anak terdaftar di pendidikan dasar satu tahun lebih awal dari usia masuk resmi untuk jenjang tersebut (**Gambar 7**). Mengecualikan anak-anak yang terdaftar di pendidikan dasar akan menyebabkan penurunan nilai indikator sebesar 20%. Di Burundi, usia masuk resmi untuk pendidikan dasar adalah 7 tahun. Namun, hampir 90% anak usia 6 tahun di Burundi terdaftar di pendidikan dasar, bukan di pendidikan pra-SD. Di Burkina Faso, angka partisipasi murni anak-anak yang setahun lebih muda dari usia resmi masuk SD meningkat pesat dari 3% pada tahun 2011 menjadi 21% pada tahun 2020. Namun, sebagian besar kenaikan ini disebabkan oleh meningkatnya pendaftaran awal di pendidikan dasar.

Kehadiran di pra-SD dikaitkan dengan perkembangan anak yang lebih baik secara keseluruhan. Hasil dari alat pemantauan baru UNICEF, Indeks Perkembangan Anak Usia Dini 2030, menunjukkan bahwa anak-anak yang lebih kaya dan mereka yang bersekolah di PAUD lebih berpotensi berkembang sesuai tahapan. Di Eswatini, 74% anak-anak yang bersekolah di pendidikan pra-sekolah berkembang sesuai tahapan, dibandingkan dengan 38% yang tidak bersekolah. Lingkungan rumah yang mendukung dapat meningkatkan perkembangan anak, termasuk kesiapan sekolah, keterampilan awal literasi dan numerasi, serta keterampilan sosial dan emosional. Namun, setidaknya di 10 negara Afrika sub-Sahara, lebih dari 30% anak dibiarkan tanpa pengawasan yang memadai. Selain itu, para pengasuh membutuhkan pelatihan. Sebuah survei terhadap pengasuh di negara berpenghasilan rendah dan menengah menemukan bahwa hanya setengah yang terlibat dalam kegiatan-kegiatan utama yang penting untuk merangsang pembelajaran dan kesiapan sekolah.

Kepemimpinan PAUD itu penting, terutama kepemimpinan pedagogis, meskipun banyak pemimpin PAUD tidak memiliki persiapan atau persyaratan untuk bekerja. Tugas administrasi seringkali mendominasi. Di Israel dan Turki, para pemimpin PAUD menghabiskan kurang dari 20% waktunya untuk kepemimpinan pedagogis.

TARGET 4.3. PENDIDIKAN TINGGI, TEKNIK, KEJURUAN DAN PENDIDIKAN ORANG DEWASA

Angka rata-rata partisipasi orang dewasa dalam pendidikan dan pelatihan formal dan nonformal adalah 3%. Angka tersebut di atas 5% di 40 negara dan 10% di 15 negara yang mayoritas berpenghasilan tinggi. Untuk 78 negara dengan data pada tahun 2013 dan 2023, rata-rata angka partisipasi orang dewasa turun 0,5 poin persentase. Hal ini jelas mencerminkan fakta bahwa data untuk negara berpenghasilan tinggi, dengan angka partisipasi tinggi dan tingkat pelaporan tinggi, mengacu pada tahun 2022 dan masih terpengaruh dampak COVID-19. Dalam hal kesenjangan gender, situasi di negara-negara kaya berlawanan dengan situasi di negara-negara miskin. Di negara berpenghasilan tinggi, 73 pria berpartisipasi dalam pendidikan dan pelatihan untuk setiap 100 perempuan, sedangkan di negara berpenghasilan rendah, hanya 50 wanita yang berpartisipasi untuk setiap 100 pria.

Angka rata-rata pendaftaran anak muda dalam pendidikan dan pelatihan teknik dan kejuruan (TVET) meningkat dari 2% menjadi 5% dari tahun 2010 hingga 2023. Di 38 negara dengan data yang tersedia, ada sekitar 80 perempuan yang terdaftar di TVET untuk setiap 100 pria, sedangkan di pendidikan tinggi, biasanya yang terjadi adalah sebaliknya. Di delapan negara, laki-laki lebih berpotensi untuk berpartisipasi baik dalam pendidikan tinggi maupun TVET dibandingkan perempuan. Di enam negara, perempuan melampaui laki-laki di kedua pendidikan tersebut. Angka partisipasi kasar pendidikan tinggi meningkat dari 30% pada tahun 2010 menjadi 37% pada tahun 2015 dan 43% pada tahun 2023. Angka partisipasi meningkat pesat pada periode ini di Amerika Latin dan Karibia (sebesar 16 poin persentase) dan di Asia Timur dan Tenggara (sebesar 34 poin persentase). Sebaliknya, angkanya menurun di Oseania dan stagnan di Afrika sub-Sahara.

Para pemimpin pendidikan tinggi dihadapkan pada tantangan utama seperti perubahan teknologi yang cepat, ketidakstabilan politik, tekanan pada pengeluaran publik, keragaman mahasiswa, dan lebih banyak pengawasan. Namun mereka seringkali tidak memiliki otonomi untuk mengambil keputusan. Hampir 40% negara tidak mengakui otonomi lembaga pendidikan tinggi secara hukum. Sebagian besar pemimpin adalah akademisi yang dipromosikan tanpa atau dengan sedikit pelatihan manajemen, meskipun berbagai negara menangani hal ini dengan pelatihan. Perempuan kurang terwakili dalam kepemimpinan pendidikan tinggi, hanya mencapai 25% dari 200 universitas pendidikan tinggi teratas di seluruh dunia.

TARGET 4.4. KETERAMPILAN UNTUK BEKERJA

Secara global, data keterampilan teknologi informasi dan komunikasi (TIK) dikumpulkan secara tidak merata, dengan cakupan yang jauh lebih besar di negara-negara kaya. Berdasarkan negara-negara yang melaporkan pada tahun 2021, penguasaan keterampilan TIK tidak merata. Misalnya, 80% remaja dan orang dewasa di negara berpenghasilan tinggi rata-rata dapat mengirim email dengan lampiran dibandingkan dengan 32% di negara berpenghasilan menengah. Pemantauan aktivitas baru terkait penggunaan ponsel cerdas sedang berlangsung, meskipun data tersedia hanya untuk beberapa negara. Di antara negara berpenghasilan tinggi, 38% remaja dan orang dewasa dapat memverifikasi reliabilitas informasi daring dibandingkan dengan 10% di negara berpenghasilan menengah. Meski demikian, pendidikan formal sangat penting untuk menguasai keterampilan digital. Di Uni Eropa, jumlah orang dewasa dengan keterampilan digital dasar berkisar antara 34% di antara mereka yang maksimal sudah lulus SMP hingga 51% di antara mereka yang telah lulus SMA dan 80% di antara mereka yang berpendidikan di atas sekolah menengah.

Di negara rata-rata, pangsa populasi dengan pencapaian minimal sekolah menengah meningkat 0,5 poin persentase per tahun selama tahun 2012-13 dan 2022-23. Dengan kondisi ini, dibutuhkan waktu 80 tahun lagi untuk mencapai kelulusan sekolah menengah secara universal. Tetapi juga terdapat variasi yang signifikan di setiap kelompok negara. Misalnya, di antara negara-negara yang titik awalnya di bawah 20% pada 2012-13, India meningkat 18 poin persentase dalam 10 tahun sedangkan Guatemala, Niger, dan Senegal hampir stagnan. Di antara negara-negara yang titik awalnya antara 20% dan 40% pada 2012-13, Malta meningkat 21 poin dan Portugal 16 poin dalam 10 tahun sementara Republik Dominika dan Honduras stagnan. Ini menunjukkan bahwa meskipun ada sejumlah tren rata-rata yang jelas, arah perkembangan negara tidak direncanakan.

Keterampilan dan perilaku kepemimpinan dapat diperoleh melalui pendidikan. Pelatihan kepemimpinan telah berkembang dari kegiatan eksklusif untuk sebagian siswa dewasa menjadi lebih komprehensif, dan tujuannya diperluas untuk mempersiapkan generasi masa depan, bukan hanya untuk bisnis, melainkan juga untuk advokasi sosial. Penting untuk mengakui faktor sosial yang membentuk keterampilan kepemimpinan dan memberikan kesempatan yang sama bagi semua remaja untuk mengembangkan keterampilan ini.

TARGET 4.5. EKUITAS

Secara global, kesetaraan gender rata-rata hampir tercapai untuk angka anak tidak sekolah sejak 2015. Namun, anak laki-laki yang tetap tidak sekolah lebih banyak daripada anak perempuan di Asia Timur dan Tenggara, Eropa dan Amerika Utara, serta Amerika Latin dan Karibia, dengan kesenjangan yang makin besar: dari 107 anak laki-laki pada tahun 2015 menjadi 113 anak laki-laki untuk setiap 100 anak perempuan yang tidak sekolah pada tahun 2023.

Kesetaraan gender juga masih sama secara global untuk kelulusan SD dan SMP sejak tahun 2015, namun terjadi sebaliknya untuk pendidikan menengah atas: 97 remaja putri lulus SMA untuk setiap 100 remaja putra pada tahun 2010, tetapi pada tahun 2020, 97 remaja putra lulus SMA untuk setiap 100 remaja putri. Ada dua wilayah yang tersisa dengan kesenjangan yang mengorbankan kelulusan anak perempuan di SMA, tetapi Asia Tengah dan Selatan bergerak menuju kesetaraan dua kali lipat dari Afrika sub-Sahara. Kesenjangan lokasi juga menyempit: pada tahun 2010, 41 remaja di pedesaan lulus SMA untuk setiap 100 remaja di perkotaan; pada tahun 2022, rasio ini meningkat menjadi 67 remaja di pedesaan untuk setiap 100 remaja di perkotaan.

Di negara berpenghasilan tinggi, terdapat 88 laki-laki yang mencapai kecakapan membaca minimum untuk setiap 100 perempuan, sedangkan di negara berpenghasilan menengah hanya ada 72 laki-laki untuk setiap 100 perempuan yang mencapai tingkat tersebut. Rata-rata, tidak ada perbedaan gender yang substansial dalam kecakapan matematika. Tetapi hanya 47 siswa dari kelompok sosial ekonomi terendah yang mencapai kecakapan matematika minimum untuk setiap 100 siswa dari kelompok sosial ekonomi tertinggi. Kesenjangan seperti itu juga memengaruhi negara-negara Eropa: di Finlandia, Malta, Polandia, Spanyol, dan Swiss, 60 siswa dari kuintil terendah mencapai kecakapan matematika minimum untuk setiap 100 siswa dari kuintil terkaya.

Pada tahun 2015, persentase rata-rata anak-anak yang menerima pengajaran dalam bahasa ibu mereka di kelas awal adalah 84%; angka ini turun sedikit menjadi 82% pada tahun 2022. Data di akhir jenjang SD lebih terbatas, tetapi negara-negara Afrika termasuk Kamerun, Chad, Kongo, dan Pantai Gading menunjukkan peningkatan yang signifikan dalam jumlah siswa di akhir jenjang SD yang menerima pengajaran dalam bahasa ibu mereka.

TARGET 4.6. LITERASI REMAJA DAN ORANG DEWASA

Tingkat literasi telah berkembang selama beberapa dekade terakhir melalui pergeseran generasi. Negara

berpenghasilan rendah dan menengah ke bawah menunjukkan perbedaan terbesar dalam tingkat literasi lintas generasi, yang mencerminkan tren partisipasi pendidikan yang meningkat tajam. Di India, dengan data berasal dari survei rumah tangga atau angkatan kerja nasional, perbedaan tingkat literasi antara kelompok yang lebih muda (berusia 15 hingga 24 tahun) dan kelompok yang lebih tua (berusia 65 tahun ke atas) berada di atas 45 poin persentase. Di Mozambik, dengan data untuk semua kelompok umur berasal dari Survei Anggaran Rumah Tangga, tingkat literasi penduduk dewasa (56%) hampir dua kali lipat tingkat literasi penduduk lanjut usia atau lansia (29%).

Karena banyak negara yang hampir mencapai literasi universal untuk populasi anak mudanya, kesenjangan antar gender, pendapatan, dan lokasi cenderung menghilang. Di Nepal, hanya 24 perempuan lansia yang melek huruf untuk setiap 100 pria lansia. Kesenjangan gender berkurang menjadi 73 hingga 100 untuk mereka yang berusia 25 hingga 64 tahun dan telah mencapai kesetaraan bagi mereka yang berusia 15 hingga 24 tahun. Tetapi kantong-kantong kelompok yang kurang mampu dengan tingkat literasi yang rendah dapat ditemukan, bahkan di negara-negara dengan tingkat literasi yang tinggi secara keseluruhan. Di Peru, misalnya, 95% orang dewasa melek huruf, tetapi hal ini berlaku hanya untuk 78% perempuan di daerah pedesaan dan 84% perempuan dari kuintil termiskin.

Kebijakan literasi keluarga harus mengambil pendekatan jangka panjang untuk budaya pembelajaran yang berubah-ubah, terutama di kalangan keluarga dan komunitas yang kurang mampu; harus komprehensif dan memiliki sumber daya yang baik untuk mendukung keberlanjutan; bekerja untuk inklusi yang lebih besar dan dengan demikian menutup kesenjangan sosial, gender, etnis, dan digital; mempromosikan kemitraan dan kolaborasi dengan menjangkau seluruh departemen, kementerian, dan lembaga; dan menggunakan perspektif pembelajaran sepanjang hayat untuk memotivasi pelajar yang kurang mampu agar terlibat dan terus terlibat dalam pembelajaran literasi.

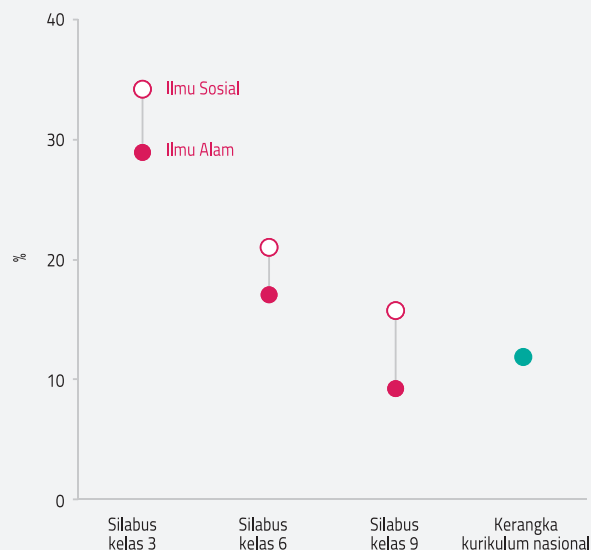
TARGET 4.7. PEMBANGUNAN BERKELANJUTAN DAN KEWARGANEGARAAN GLOBAL

Tim *Laporan Pemantauan Pendidikan Global*, Proyek Pemantauan dan Evaluasi Komunikasi dan Pendidikan Iklim atau *Monitoring and Evaluating Climate Communication and Education (MECCE)*, dan UNESCO telah bekerja sama untuk menganalisis prevalensi konten ramah lingkungan dalam kerangka kurikulum nasional dan silabus mata pelajaran sains dan ilmu sosial. Dari 76 negara, 34% negara tidak memasukkan konten lingkungan ke dalam silabus

GAMBAR 8:

Silabus cenderung mencakup konten lingkungan di SMP daripada di SD

Jumlah negara yang tidak memasukkan konten lingkungan, menurut jenis dokumen, kelas, dan domain



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig8

Sumber: Laporan GEM, proyek MECCE, dan basis data UNESCO.

ilmu sosial kelas 3, dibandingkan dengan 21% di kelas 6 dan 16% di kelas 9 (**Gambar 8**). Negara-negara kaya dan negara-negara yang lebih rentan terhadap dampak perubahan iklim tidak serta merta memasukkan lebih banyak konten lingkungan.

Persentase sekolah yang menyediakan pendidikan HIV dan seksualitas berbasis kecakapan hidup relatif stabil dari waktu ke waktu. Hampir 80 negara melaporkan berdasarkan indikator tersebut. Dari jumlah tersebut, sepertiga melaporkan bahwa semua sekolah di setiap tingkat pendidikan menyediakan pendidikan HIV dan seksualitas berbasis kecakapan hidup, termasuk Burundi, Thailand, dan Uruguay. Di 10% negara, termasuk Aljazair, Mauritania, dan Uganda, tidak satu pun sekolah di tingkat mana pun yang mengajarkan jenis pengetahuan ini. Hanya 9% negara yang SMA-nya tidak menyediakan pendidikan HIV dan seksualitas berbasis kecakapan hidup, dibandingkan dengan 25% untuk SD.

Program pendidikan kewarganegaraan harus membahas dua tantangan khusus: pertama, jumlah pemilih yang menurun (misalnya dari 77% pada tahun 1960-an menjadi 67% setelah tahun 2010 secara global), meskipun tingkat pendidikannya meningkat; dan kedua, besarnya kesenjangan gender dan sosial ekonomi dalam aspirasi politik dan partisipasi yang diinginkan. Anak perempuan

sering tumbuh dengan keyakinan bahwa kepemimpinan politik didominasi oleh aktivitas laki-laki. Di Amerika Serikat, dalam sebuah eksperimen di mana anak-anak diminta untuk menggambar seorang pemimpin politik, kemungkinan anak perempuan untuk menggambar seorang pria meningkat seiring bertambahnya usia, dari 47% di antara anak berusia 6 tahun menjadi 75% di antara anak berusia 12 tahun., sedangkan persentase anak laki-laki yang melakukan hal yang sama stabil pada setiap usia, sedikit di atas 70%. Studi tentang hubungan antara pendidikan dan partisipasi politik sebagian besar tidak meyakinkan. Selain pengajaran di kelas, kegiatan ekstrakurikuler dan etika sekolah dapat memengaruhi pembelajaran kewarganegaraan dan membentuk pembentukan identitas (etnis, politik, atau citra diri lainnya), agensi diri, dan efikasi diri.

TARGET 4.A. SARANA PENDIDIKAN DAN LINGKUNGAN BELAJAR

Pada tahun 2023, 77% sekolah dasar secara global memiliki akses untuk air minum. Cakupannya sama untuk layanan sanitasi dan kebersihan. Kemajuan global berjalan lambat, tetapi beberapa negara telah meningkat pesat sejak 2015. Di Rwanda, jumlah sekolah dasar yang memiliki akses untuk fasilitas cuci tangan meningkat dari 40% pada tahun 2015 menjadi 100% sejak tahun 2021.

Di 34 dari 66 negara dengan data yang tersedia, perundungan meningkat setidaknya 2 poin persentase untuk anak perempuan dari tahun 2018 hingga 2022. Hal yang sama berlaku untuk anak laki-laki di 22 negara saja. Di Türkiye, persentase anak perempuan berusia 15 tahun yang mengalami perundungan meningkat 18 poin persentase dibandingkan dengan 7 poin persentase untuk anak laki-laki.

10 negara teratas berdasarkan jumlah serangan mewakili 68% dari serangan global terhadap pendidikan pada tahun 2022 dan 80% pada tahun 2023. Sejak tahun 2013, Afghanistan dan Negara Palestina masing-masing mengalami lebih dari 100 serangan terhadap pendidikan setiap tahun kecuali tahun 2023. Pada tahun 2023, Negara Palestina mengalami 720 serangan terhadap pendidikan.

Pada tahun 2022, 418 juta anak menerima makanan sekolah secara global, bertambah 30 juta dibandingkan awal tahun 2020, sebelum pandemi COVID-19. Cakupan sangat bervariasi, mulai dari di bawah 5% anak SD di Aljazair dan Kamerun hingga hampir 100% di beberapa negara Eropa dan Amerika Latin. Perkiraan ini cenderung melupakan bahwa banyak siswa bersekolah di sekolah swasta. Program makanan di sekolah Gambia mencakup 47% siswa yang terdaftar, tetapi mengingat sepertiga siswa SD terdaftar di lembaga swasta, cakupan siswa sekolah negeri adalah 70%.

Menghadapi kenaikan suhu yang membahayakan kesehatan siswa dan menghambat kemampuan mereka untuk fokus telah menjadi perhatian utama di banyak negara. Solusi berkisar dari fasilitas berbiaya tinggi, seperti AC, hingga langkah-langkah yang lebih sederhana seperti mengecat dinding luar dengan warna putih dan menggunakan kerai dan kanopi. Di Indonesia, mengganti atap yang gelap dengan lapisan cat putih mengurangi suhu di dalam hingga lebih dari 10 C. Bahaya terkait iklim seperti kebakaran hutan, badai, banjir, kekeringan, dan naiknya permukaan laut dapat merusak sistem pendidikan. Negara-negara Kepulauan Pasifik merupakan 5 dari 10 negara teratas dengan kerugian ekonomi tertinggi akibat rusak atau hancurnya infrastruktur yang vital, termasuk sekolah, yang disebabkan oleh bencana.

TARGET 4.B. BEASISWA

Pada tahun 2022, bantuan pembangunan resmi (*official development assistance/ODA*) sebesar USD 4,6 miliar disalurkan dalam bentuk beasiswa dan biaya mahasiswa asing, meningkat 31% dibandingkan tahun 2015. Tingkat beasiswa menurun tajam sebesar 26% dari tahun 2019 hingga 2021 akibat pandemi COVID-19 dan, meskipun sudah pulih, masih sedikit di bawah tingkat tahun 2019 pada tahun 2022.

Secara global, jumlah mahasiswa internasional yang ke luar negeri meningkat tiga kali lipat sejak tahun 2000. Berdasarkan wilayah yang disorot dalam target SDG 4b, jumlah mahasiswa internasional yang ke luar negeri di Afrika dan Negara-Negara Berkembang Kepulauan Kecil tumbuh lebih lambat daripada kecepatan global, sedangkan di Negara-negara Kurang Berkembang lebih cepat. Prancis dan Jerman adalah donor utama yang melaporkan beasiswa dan, khususnya, pengeluaran biaya mahasiswa asing sebagai ODA. Di Afrika, Prancis menyumbang hampir dua pertiga dari total ODA dan Jerman menyumbang hampir sepertiga sisanya. Negara-negara lain yang mengalokasikan ODA untuk beasiswa termasuk Hongaria (yang membelanjakan USD 31 juta untuk siswa dari Afrika), Republik Korea (yang membelanjakan USD 22,5 juta untuk siswa dari Negara-negara Kurang Berkembang), dan Australia serta Selandia Baru (yang membelanjakan USD 23,5 juta untuk siswa dari Negara-negara Berkembang Pulau Kecil).

Pangsa ODA untuk beasiswa dari negara-negara yang bukan anggota Komite Bantuan Pembangunan OECD naik dari 1% pada tahun 2014 menjadi 9% pada tahun 2022. Qatar, Rumania, Arab Saudi, dan Turki telah meningkatkan beasiswa ODA mereka secara signifikan, dari hanya USD 29 juta pada tahun 2013 menjadi USD 450 juta pada tahun 2022. Sejak tahun 2018, sebagian besar ODA telah diberikan kepada mahasiswa Suriah. China telah berkembang

menjadi penyedia beasiswa utama bagi siswa dari negara berkembang, meskipun perhitungan arusnya tidak secara langsung.

TARGET 4.C. GURU

Jumlah guru dengan kualifikasi minimum yang disyaratkan telah menurun di seluruh dunia. Di tingkat SD, jumlah tersebut menurun dari 90% pada tahun 2010 menjadi 85% pada tahun 2023, seiring meningkatnya jumlah guru lebih dari 5 juta. Di Eropa dan Amerika Utara, jumlah guru dengan kualifikasi minimum secara bertahap menurun dari 98% pada tahun 2010 menjadi 93% pada tahun 2023.

Kekurangan guru adalah fenomena global, tetapi dapat muncul dari dua tantangan yang berbeda: pasokan guru yang tidak mencukupi (kurangnya kandidat yang memenuhi syarat) atau permintaan guru yang tidak mencukupi (kurangnya lowongan yang tersedia). Kedua tantangan ini sering digabungkan karena mengarah pada hasil yang sama, seperti rasio murid/guru yang tinggi, besarnya jumlah guru yang tidak memenuhi syarat atau tidak terlatih, kuatnya prevalensi pengajaran 'di luar bidang' (yaitu mata pelajaran tidak terkait dengan spesialisasi guru), jam mengajar ganda dan mengajar berbagai tingkat kelas. Kekurangan guru di negara-negara kaya cenderung timbul dari sisi penawaran, dengan rendahnya minat kalangan anak muda terhadap profesi ini dan turunnya pendaftaran untuk program persiapan guru. Di Australia, jumlah lulusan dari pendidikan guru awal menurun sebesar 17% dari tahun 2017 hingga 2020, dan serangkaian reformasi, termasuk beasiswa untuk program pendidikan guru, pun diperkenalkan. Sebaliknya, di beberapa negara miskin, jumlah calon pengajar yang memenuhi syarat melebihi jumlah posisi yang tersedia untuk mengajar. Di Senegal, di mana sekitar 25% guru tidak memiliki kualifikasi minimal yang disyaratkan, pemerintah hanya merekrut 2.000 dari 3.000 calon yang berhasil lolos kompetisi untuk menjadi guru pada tahun 2020.

Pelatihan guru praktik merupakan faktor kunci dalam mempertahankan guru, namun hanya 45% negara yang memiliki kebijakan tentang pengembangan berkelanjutan yang wajib untuk pendidikan pra-SD dan 53% memiliki kebijakan untuk pendidikan dasar dan menengah. Negara-negara kaya cenderung memiliki persyaratan akademik yang lebih tinggi untuk guru dan mengamankan pengembangan profesional wajib.

KEUANGAN

Pada tahun 2022, belanja pendidikan global, yang menggabungkan kontribusi dari pemerintah, donor, dan rumah tangga, meningkat 0,8% menjadi USD 5,8 triliun, meskipun terjadi penurunan belanja pemerintah, dari USD 4,39 triliun menjadi USD 4,33 triliun. Secara global,

tingkat pengeluaran pendidikan publik turun sebesar 0,3 menjadi 0,4 poin persentase dari PDB antara tahun 2015 dan 2022: tingkat median turun dari 4,4% menjadi 4% dan tingkat rata-rata turun dari 4,6% menjadi 4,3%. Dengan menggunakan median sebagai ukuran, pengeluaran pendidikan publik telah meningkat pesat di negara-negara berpenghasilan rendah dari 2,6% pada tahun 2010 menjadi 3,2% pada tahun 2015 dan 3,8% pada tahun 2022. Sebaliknya, pengeluaran tersebut turun dari 4,5% pada 2013 menjadi 3,5% pada 2021 di negara-negara berpenghasilan menengah ke bawah (**Gambar 9.a**).

Total belanja pendidikan publik sebagai bagian dari PDB merupakan produk dari dua indikator: volume total pengeluaran publik dan prioritas yang ditetapkan pemerintah untuk pendidikan dalam anggaran mereka. Anggaran pemerintah telah turun 0,6 poin persentase dari 13,2% pada tahun 2015 menjadi 12,6% pada tahun 2022, dengan kata lain, lebih besar dari penurunan total pengeluaran publik untuk pendidikan sebagai bagian dari PDB. Porsi pendidikan dalam total pengeluaran publik meningkat di negara-negara berpenghasilan rendah dari 13,2% pada tahun 2015 menjadi 15,6% pada tahun 2022 tetapi turun drastis dari 17,1% pada tahun 2011 menjadi 13,8% pada tahun 2022 di negara-negara berpenghasilan menengah ke bawah, kemungkinan karena dampak dari krisis utang yang terus meningkat (**Gambar 9.b**). Dalam hal standar kembar internasional untuk belanja, minimal 4% dari PDB dan minimal 15% dari pengeluaran publik untuk pendidikan, 59 dari 171 negara tidak memenuhi kedua target tersebut, sementara hanya 34 yang memenuhi keduanya.

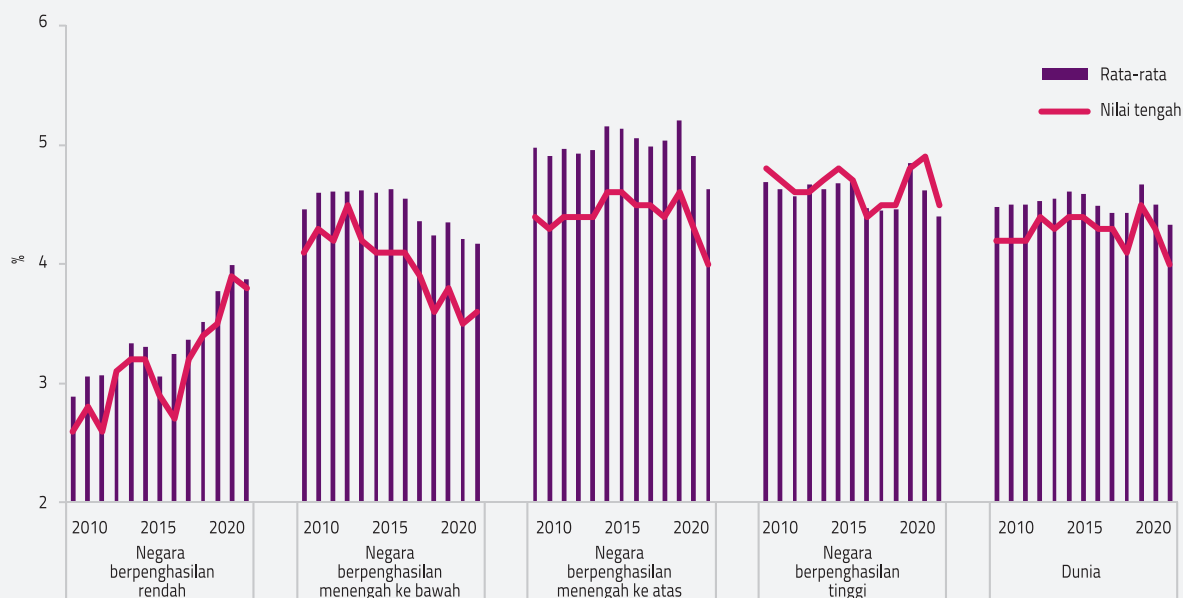
Dalam situasi tekanan terus-menerus terhadap anggaran pendidikan, menawarkan paket gaji yang kompetitif untuk menarik orang-orang berbakat menjadi kepala sekolah menjadi semakin sulit. Namun demikian, beberapa negara, termasuk Italia (dari tingkat yang sudah tinggi) dan Latvia (dari tingkat yang rendah), telah menaikkan gaji kepala sekolah secara signifikan dalam beberapa tahun terakhir. Italia memperkenalkan reformasi otonomi kepemimpinan sekolah, yang secara signifikan meningkatkan gaji kepala sekolah.

Total bantuan untuk pendidikan mencapai rekor tertinggi sebesar USD 16,6 miliar pada tahun 2022, naik dari USD 14,3 miliar pada tahun 2021, tumbuh secara riil sebesar 16% year on year. Terlepas dari peningkatan volume bantuan pendidikan secara keseluruhan, porsi pendidikan dalam total ODA mengalami penurunan, yang sebelumnya meningkat dari 8,2% pada tahun 2013 menjadi 9,3% pada tahun 2019, lalu mencapai 7,6% pada tahun 2022. Pembiayaan iklim, sumber yang berpotensi penting untuk mengatasi dampak perubahan iklim, belum dimanfaatkan sama sekali dalam pendidikan.

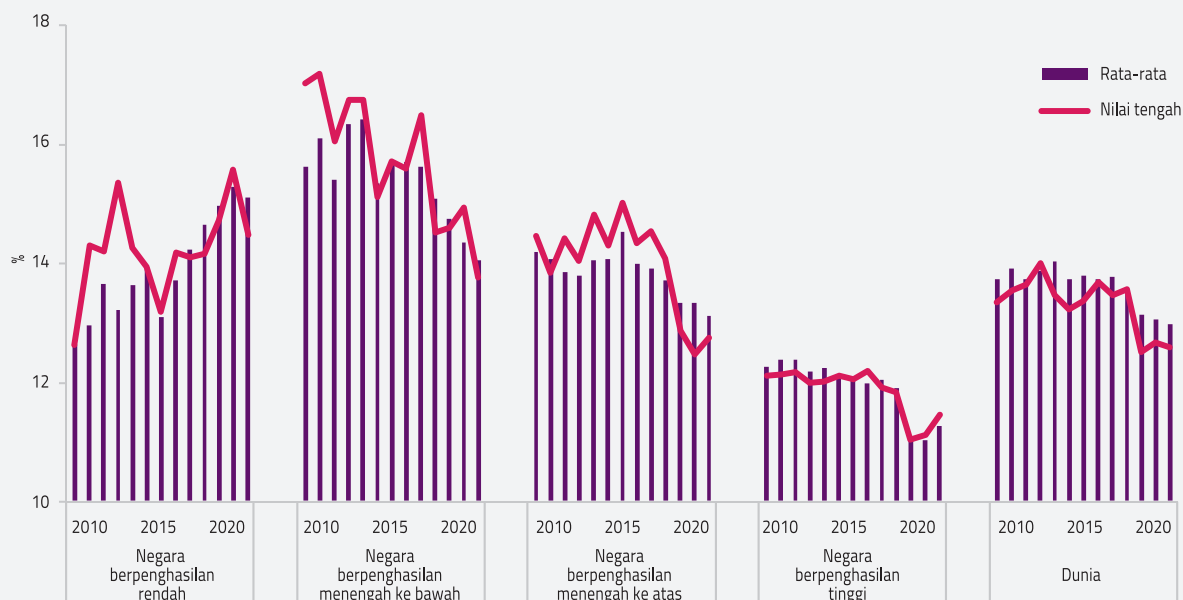
GAMBAR 9:

Pengeluaran pendidikan publik global agak menurun sejak 2015

a. Pengeluaran pendidikan publik sebagai bagian dari PDB, menurut kelompok pendapatan negara, 2010-22



b. Porsi pendidikan dalam total pengeluaran publik, menurut kelompok pendapatan negara, 2010-22



GEM StatLink: https://bit.ly/GEM2024_Summary_fig9

Sumber: Basis data EFW.

Rumah tangga menyumbang sekitar seperempat dari pengeluaran pendidikan global, jumlah yang sedikit meningkat dalam beberapa tahun terakhir. Rumah tangga mengalokasikan rata-rata 2,9% dari anggaran rumah tangga mereka untuk pendidikan di negara-negara berpenghasilan menengah ke bawah dibandingkan dengan 1,3% di negara-negara berpenghasilan tinggi. Di beberapa negara,

seperti India, belanja pendidikan rumah tangga meningkat dari 2,1% menjadi 2,8% dari PDB antara tahun 2010 dan 2021, sementara di negara lain seperti Kenya, turun dari 4,3% menjadi 3% pada periode yang sama. Perbedaan regional sangat mencolok; misalnya, rumah tangga di Namibia membelanjakan enam kali lebih banyak untuk pendidikan daripada di Senegal.

Kepemimpinan dalam pendidikan

MEMIMPIN DEMI PEMBELAJARAN

Para pemimpin pendidikan menentukan arah untuk tim, institusi, dan negara mereka. Ada banyak cara untuk memimpin, sehingga sulit untuk mengukur dampak dari pemimpin. Namun sekolah, sistem, dan pemimpin politik yang baik sangat dibutuhkan untuk membantu mendorong pendidikan ke arah yang benar, karena tantangannya masih menakutkan.

Konsep kepemimpinan sekolah diterapkan dalam cara yang berbeda-beda di berbagai negara dari waktu ke waktu. Ruang lingkup untuk menjalankan fungsi dan membuat keputusan, konteks kerja dan latar belakang pribadi membentuk tindakan para pemimpin. Selain itu, semakin meningkat kesadaran untuk mengalihkan penekanan dari fungsi administrasi dan birokrasi ke hasil pendidikan, seperti pembelajaran, inklusi, dan kesejahteraan.

Laporan Pemantauan Pendidikan Global 2024/5 menilai kemajuan menuju target tahun 2030 dan menunjukkan bahwa, meskipun lebih banyak anak yang bersekolah dan menyelesaikan pendidikan menengah daripada sebelumnya, terjadi stagnasi di berbagai bidang. Kepemimpinan sangat penting untuk mengatasi hal ini. Tidak ada sekolah yang meningkatkan hasil belajar siswa tanpa adanya pemimpin yang baik yang menunjukkan jalan. Berdasarkan tinjauan undang-undang dan kebijakan tentang pemilihan, persiapan, dan kondisi kerja kepala sekolah di 211 sistem pendidikan, laporan ini membahas instrumen kebijakan untuk menarik dan mempertahankan pemimpin yang berbakat.

Potensi kepemimpinan tidak terbatas pada pemimpin sekolah; potensi ini mencakup juga orang-orang di posisi lain, baik di dalam maupun di luar sistem pendidikan, dari asisten kepala sekolah, guru dan siswa (jika kepemimpinan dijalankan bersama), sampai pemimpin politik, masyarakat sipil, organisasi internasional, serikat pekerja, dan media, yang membantu membentuk tujuan pendidikan.

Laporan ini mengimbau upaya untuk mengembangkan pemimpin dalam empat dimensi kepemimpinan utama sehingga mereka dapat *menetapkan ekspektasi, fokus pada pembelajaran, mendorong kolaborasi, dan mengembangkan sumber daya manusia*. Agar dimensi ini terwujud, orang-orang dalam posisi kepemimpinan harus dipercaya dan diberdayakan; direkrut melalui praktik perekrutan yang adil; didukung untuk berkembang; dan didorong untuk mengembangkan budaya kolaboratif. Laporan ini juga mengimbau investasi dalam kapasitas pejabat pendidikan untuk melayani sebagai pemimpin sistem, dengan penekanan khusus pada kepemimpinan instruksional dan jaminan mutu.