

Kepemimpinan Instruksional di Sekolah Pedesaan dan Terpencil: Sintesis Sistematis tentang Konteks, Praktik, dan Mekanisme Pembelajaran

Gita Ananda Saputry^{1✉}, Dwi Esti Andriani², Didit Riyandi³
^{1,2,3} Manajemen Pendidikan, Universitas Negeri Yogyakarta, Indonesia

✉ Corresponding author
[gitaananda.2025@student.uny.ac.id]

ABSTRAK

Kepemimpinan instruksional diakui sebagai penggerak kualitas pembelajaran, namun pelaksanaannya di sekolah pedesaan dan terpencil dibentuk oleh kondisi geografis, sumber daya, dan kapasitas profesional yang khas. Penelitian ini bertujuan mensintesis praktik kepemimpinan instruksional, faktor kontekstual yang membentuk pelaksanaannya, serta mekanisme yang menghubungkannya dengan kapasitas guru, praktik pembelajaran, dan hasil siswa di konteks rural. Systematic literature review dilakukan mengikuti PRISMA 2020 melalui penelusuran Scopus, ERIC, dan DOAJ untuk publikasi Januari 2021–Juli 2026. Dua puluh tiga studi empiris dianalisis melalui sintesis tematik lintas studi dan penilaian metodologis berbasis desain. Hasil menunjukkan fungsi inti kepemimpinan instruksional relatif konsisten, tetapi diwujudkan melalui praktik relasional, distribusi peran, dan adaptasi kontekstual. Ruralitas membentuk ruang gerak kepemimpinan melalui keterbatasan sumber daya, staffing, beban kerja, dan isolasi profesional. Kapasitas dan pembelajaran guru merupakan mekanisme proksimal paling konsisten, sedangkan hubungan dengan hasil siswa bersifat distal dan kondisional. Temuan memposisikan kepemimpinan instruksional rural sebagai praktik responsif konteks, bukan penerapan fungsi kepemimpinan yang seragam.

Kata Kunci: *Kepemimpinan instruksional; sekolah pedesaan; sekolah terpencil; pembelajaran profesional guru; kepemimpinan responsif konteks; systematic literature review*

ABSTRACT

Instructional leadership is widely recognized as a driver of teaching quality, yet its enactment in rural and remote schools is shaped by distinctive geographic, resource, and professional conditions. This study systematically reviews empirical research on instructional leadership in rural and remote schools, focusing on leadership practices, contextual conditions, and mechanisms linking leadership with teacher capacity, instructional practice, and student outcomes. Following PRISMA 2020, searches were conducted across Scopus, ERIC, and DOAJ for studies published January 2021–July 2026. Twenty-three empirical studies were examined through cross-study thematic synthesis and design-appropriate methodological appraisal. Findings indicate that core instructional leadership functions remain relatively consistent but are enacted through relational, distributed, and adaptive practices shaped by rural conditions. Rurality influences leadership through resource constraints, staffing challenges, workload, and professional isolation. Teacher learning and capacity emerge as the most consistent proximal mechanisms, whereas student outcomes appear more distal and conditional. The review positions rural instructional leadership as context-responsive practice rather than uniform application of leadership functions.

Keywords: *Instructional leadership; rural schools; remote schools; teacher professional learning; context-responsive leadership; systematic literature review*

Article info

Submitted: August 5, 2026; Accepted: September 5, 2026; Published: September 5, 2026

PENDAHULUAN

Kepemimpinan pendidikan menghadapi tuntutan yang semakin kompleks seiring perubahan pembelajaran abad ke-21. Sekolah tidak hanya dituntut untuk meningkatkan capaian akademik, tetapi juga membangun kapasitas guru dan siswa untuk belajar, berkolaborasi, dan beradaptasi. Karena itu, kepemimpinan sekolah perlu mampu membaca konteks tempat sekolah beroperasi. [Fullan, \(2020\)](#) Menekankan pentingnya pemimpin menjadi *experts in context*, membangun tujuan bersama, dan mengembangkan akuntabilitas internal melalui budaya kolaboratif. Dalam kerangka ini, pembelajaran tetap menjadi inti kepemimpinan sekolah. *Instructional leadership* menempatkan kepala sekolah pada pekerjaan terkait misi akademik, pengelolaan program instruksional, supervisi, dan penciptaan iklim pembelajaran ([Hallinger & Hosseingholizadeh, 2020](#); [Hallinger & Murphy, 1985](#)). Bukti terdahulu menunjukkan bahwa penetapan tujuan, pengembangan guru, koordinasi pembelajaran, dan supervisi berkaitan dengan kualitas pengajaran dan capaian siswa ([Grissom et al., 2021](#); [Hallinger, 2018](#); [Robinson et al., 2008](#)). Namun, hubungan tersebut tidak berlangsung secara langsung maupun seragam. Pengaruh kepemimpinan bergantung pada kondisi profesional dan organisasional yang memungkinkan guru menerjemahkan arahan kepemimpinan ke dalam praktik. [Grissom et al. \(2021\)](#) Menekankan pentingnya kondisi kerja dan praktik guru, sementara [Liu et al. \(2024\)](#) Menunjukkan peran *teacher professional learning* dalam hubungan *instructional leadership* dengan kualitas pembelajaran. [W. Meng & Chang \(2024\)](#) Juga menunjukkan keterkaitan *teacher efficacy* dan pengembangan profesional dengan konsekuensi *instructional leadership* pada tingkat guru. Dengan demikian, perhatian perlu bergeser dari seberapa kuat fungsi instruksional dijalankan menuju bagaimana fungsi tersebut diwujudkan dan melalui mekanisme apa kepemimpinan berkaitan dengan pembelajaran.

Persoalan ini semakin kompleks di sekolah pedesaan dan terpencil karena kondisi geografis, sumber daya, tenaga pendidik, dan relasi komunitas dapat berbeda secara substansial dari konteks perkotaan. Keterbatasan guru, pendanaan, akses pengembangan profesional, beban administratif, dan tuntutan peran ganda dapat mempersempit ruang kepala sekolah untuk menjalankan pekerjaan instruksional ([Liu et al., 2024](#); [Mette, 2024](#); [Wallin et al., 2025](#)). Namun, *ruralitas* tidak otomatis menghasilkan kepemimpinan yang lebih lemah. [O'shea & Zuckerman, \(2022\)](#) menunjukkan bahwa fungsi *instructional leadership* di sekolah *rural* dan *nonrural* relatif serupa, tetapi pola distribusi dan adaptasinya berbeda; [Partin & Hayes, \(2024\)](#) Menegaskan pentingnya *coaching*, *mentoring*, dan *networking* dalam menghadapi isolasi profesional. *Ruralitas*, karena itu, lebih tepat dipahami sebagai kondisi yang membentuk ruang gerak dan pilihan kepemimpinan, bukan sekadar lokasi atau kondisi defisit.

Dalam kondisi tersebut, *instructional leadership rural* sering diwujudkan melalui relasi, distribusi peran, dan adaptasi. *Distributed Leadership Theory* memandang kepemimpinan sebagai praktik yang terbentuk melalui interaksi pemimpin, pengikut, dan situasi [Phillips et al. \(2024\)](#). Kolaborasi, jejaring profesional, komunitas belajar, dan pelibatan aktor lokal dapat memperluas kapasitas instruksional ([Banoğlu et al., 2026](#); [Britt, 2025](#); [Partin & Hayes, 2024](#)), meskipun distribusi tanggung jawab tidak selalu berarti distribusi kewenangan; guru dapat menerima tanggung jawab instruksional tanpa ruang keputusan yang sepadan [Mphatsoane-Sesoane et al. \(2026\)](#). *Ecological Systems Theory* menjelaskan bahwa tindakan kepala sekolah dibentuk oleh interaksi sekolah, guru, siswa, keluarga, komunitas, kebijakan, dan lingkungan geografis [Bronfenbrenner, \(1979\)](#), *Adaptive Leadership* menekankan penyesuaian respons terhadap persoalan kompleks dan berubah [Heifetz et al. \(2009\)](#).

Variasi juga muncul pada hubungan kepemimpinan dengan guru dan *learning outcomes*. [Osman & Kamrozzaman, \(2024\)](#) Menemukan *instructional leadership* dan komitmen guru yang relatif tinggi, tetapi hubungan keduanya lemah. Sebaliknya, [Gechere et al. \(2025\)](#) menemukan hubungan positif antara *instructional leadership*, *teacher self-efficacy*, dan performa siswa, sedangkan ([M. M. R. Shaoan, \(2026\)](#)) menunjukkan keterkaitan kepemimpinan dengan praktik instruksional guru. [Liu et al. \(2024\)](#) [W. Meng & Chang, \(2024\)](#), serta [Lin & Hu, \(2025\)](#) menunjukkan mekanisme yang berkaitan dengan pembelajaran profesional, efikasi, motivasi, dan kualitas pembelajaran. Pola ini mengindikasikan *outcome* yang tidak linier: *evidence* pada tingkat guru lebih konsisten daripada *evidence* mengenai hasil siswa, sementara desain potong lintang dan data persepsi membatasi inferensi temporal dan kausal.

Dengan demikian, *research gap* bukan ketiadaan studi tentang *instructional leadership rural*, melainkan fragmentasi temuan. Sebagian studi memetakan praktik tanpa mengaitkannya dengan kondisi *rural*; studi lain menekankan keterbatasan struktural tanpa menjelaskan respons kepemimpinan; sementara studi *outcome* sering menguji hubungan dengan guru atau siswa tanpa mengintegrasikan mekanismenya. Akibatnya, belum jelas apakah sekolah *rural* memerlukan fungsi *instructional leadership* yang berbeda atau menjalankan fungsi yang relatif sama melalui *enactment* yang berbeda; bagaimana konteks *rural* membentuk mekanisme pada tingkat guru; dan sejauh mana mekanisme tersebut berkaitan dengan *outcome* siswa.

Untuk mengisi *gap* tersebut, penelitian ini menggunakan *Systematic Literature Review* untuk mengidentifikasi, menilai, dan mensintesis bukti empiris mengenai *instructional leadership* di sekolah pedesaan dan terpencil. Review ini menjawab tiga pertanyaan:

RQ1. Bagaimana praktik *instructional leadership* kepala sekolah diwujudkan dalam konteks sekolah pedesaan dan terpencil?

RQ2. Faktor kontekstual apa yang membentuk pelaksanaannya?

RQ3. Melalui mekanisme apa *instructional leadership* berkaitan dengan kapasitas guru, praktik pembelajaran, dan hasil siswa?

Ketiga RQ menjadi dasar ekstraksi, *appraisal*, dan sintesis *evidence* untuk menjelaskan bukan hanya apa yang dilakukan kepala sekolah, tetapi juga bagaimana konteks *rural* membentuk *enactment* dan melalui mekanisme apa kepemimpinan berkaitan dengan pembelajaran dan *outcome* pendidikan.

METODE PENELITIAN

Desain dan Prosedur Review

Penelitian ini menggunakan *Systematic Literature Review* (SLR) untuk mengidentifikasi, menilai kualitas metodologis, dan mensintesis bukti empiris mengenai kepemimpinan instruksional kepala sekolah di sekolah pedesaan dan terpencil. Prosedur pelaporan mengikuti *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) 2020 (Cothorn, 2020). Review mencakup empat tahap utama, yaitu identifikasi *records*, penyaringan judul dan abstrak, penilaian kelayakan *full text*, dan inklusi studi dalam sintesis. Karena corpus terdiri atas penelitian kualitatif, kuantitatif, dan *mixed methods* dengan konstruk, instrumen, konteks, dan *outcome* yang heterogen, sintesis dilakukan secara tematik lintas studi dan naratif, bukan melalui meta-analisis.

Kriteria Inklusi dan Eksklusi

Studi dimasukkan apabila memenuhi seluruh kriteria berikut: (1) artikel jurnal *peer reviewed* yang teridentifikasi melalui Scopus, ERIC, atau DOAJ; (2) membahas *instructional leadership* kepala sekolah dalam konteks yang secara eksplisit dikategorikan oleh studi primer sebagai *rural*, *rural school*, *remote*, *isolated*, *geographically isolated*, *disadvantaged rural*, atau kategori administratif yang setara; (3) merupakan penelitian empiris mengenai praktik kepemimpinan dan/atau keterkaitannya dengan guru, pembelajaran, atau hasil siswa; (4) diterbitkan Januari 2021 sampai Juli 2026; (5) tersedia dalam teks lengkap; dan (6) ditulis dalam bahasa Indonesia atau Inggris. Studi komparatif *rural*-urban dipertahankan apabila karakteristik atau hasil dalam konteks *rural* dapat diidentifikasi secara jelas. Studi dikeluarkan apabila berupa prosiding, buku, bab buku, tesis, disertasi, editorial, opini, dokumen nonilmiah, tidak berfokus pada *instructional leadership* kepala sekolah, tidak memiliki konteks *rural* atau *remote* yang eksplisit, tidak menyajikan data empiris, atau tidak memenuhi persyaratan periode, bahasa, dan ketersediaan teks lengkap.

Ruralitas ditentukan berdasarkan klasifikasi studi primer, bukan asumsi peneliti. Konteks *rural* mencakup sekolah atau wilayah yang secara eksplisit disebut *rural*, *countryside*, *village*, atau kategori administratif pedesaan yang setara. Konteks *remote* mencakup kondisi yang disebut *remote*, *isolated*, *geographically isolated*, *northern/remote*, atau istilah setara yang menunjukkan keterisolasian geografis atau keterbatasan akses. Pendekatan ini digunakan untuk mempertahankan sensitivitas terhadap perbedaan definisi *ruralitas* antarnegara.

Sumber Informasi dan Strategi Penelusuran

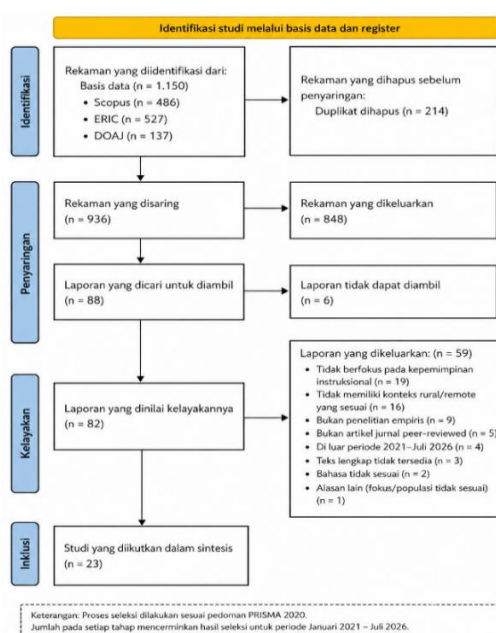
Penelusuran terakhir dilakukan pada 31 Juli 2026. Tanggal pencarian, basis data, *search string*, filter, dan jumlah *records* yang diperoleh dicatat dalam *search log*. Karena periode publikasi dibatasi sampai Juli 2026, artikel yang terbit setelah Juli 2026 tidak termasuk dalam corpus. Strategi pencarian dibangun dari tiga konsep utama, yaitu *instructional leadership*, aktor kepemimpinan sekolah, dan konteks *rural* atau *remote*. *Search string* inti yang digunakan adalah: ("*instructional leadership*") AND (*principal* OR "*school leader*" OR *headteacher*) AND (*rural* OR "*rural school*" OR "*rural education*" OR *remote* OR "*remote school*" OR "*remote education*" OR *isolated*)

Search string kemudian disesuaikan dengan sintaks dan fasilitas pencarian masing-masing basis data. Untuk meningkatkan reproduktibilitas, versi final *review* harus menyimpan *search string* lengkap untuk setiap basis data sebagai *supplementary material*. Istilah *student achievement*, *student outcomes*, dan *academic achievement* tidak dijadikan syarat wajib dalam pencarian agar studi yang berfokus pada mekanisme kepemimpinan, pembelajaran profesional guru, efikasi, praktik instruksional, atau kapasitas guru tetap dapat teridentifikasi.

Tabel 1. Search String Spesifik Basis Data

Basis data	Struktur pencarian	Batasan
Scopus	TITLE-ABS-KEY("instructional leadership" AND (principal OR "school leader" OR headteacher) AND (rural OR "rural school" OR "rural education" OR remote OR "remote school*" OR "remote education" OR isolated))	Article; 2021–July 2026; English/Indonesian*
ERIC	"instructional leadership" AND (principal OR "school leader" OR headteacher) AND (rural OR "rural school" OR "rural education" OR remote OR "remote school" OR "remote education" OR isolated)	Journal article; 2021–July 2026; English/Indonesian*
DOAJ	"instructional leadership" AND (principal OR "school leader" OR headteacher) AND (rural OR "rural school" OR "rural education" OR remote OR "remote school" OR "remote education" OR isolated)	Journal article; 2021–July 2026; English/Indonesian*

Penelusuran dilakukan pada Scopus, ERIC, dan DOAJ dengan tanggal pencarian terakhir 31 Juli 2026. Strategi pencarian menggunakan kombinasi istilah *instructional leadership*, aktor kepemimpinan sekolah, dan konteks *rural* atau *remote*. Seluruh *records* yang diperoleh dari ketiga basis data kemudian digabungkan dan dideduplikasi sebelum dilakukan *screening*.



Gambar 1. Diagram Alur Seleksi Studi berdasarkan PRISMA 2020

Selanjutnya, proses seleksi dilakukan melalui *screening* judul dan abstrak serta pemeriksaan *full text*. *Records* yang tidak memenuhi kriteria inklusi dikeluarkan dengan mencatat alasan eksklusi pada tahap *full text*. Proses tersebut menghasilkan 23 studi yang memenuhi seluruh kriteria dan digunakan dalam sintesis.

Seleksi Studi dan Pengendalian Bias

Records dari ketiga basis data digabungkan dan dideduplikasi sebelum *screening*. Seleksi dilakukan secara bertahap melalui *screening* judul dan abstrak, pemeriksaan *full text*, dan penetapan studi yang memenuhi seluruh kriteria inklusi. Pada setiap tahap, alasan eksklusi dicatat dan direkapitulasi dalam diagram PRISMA 2020. Untuk menjaga audit trail, keputusan *screening* disimpan dalam *screening log* yang memuat identitas *records*, status inklusi atau eksklusi, dan alasan eksklusi pada tahap *full text*.

Seluruh proses *screening* dan ekstraksi dilakukan oleh satu peneliti sebagai reviewer tunggal. Pada tahap *screening*, peneliti menerapkan kriteria inklusi dan eksklusi yang telah ditetapkan secara konsisten terhadap seluruh *records*. *Records* yang meragukan pada tahap judul dan abstrak tidak langsung dikeluarkan, tetapi dipertahankan untuk pemeriksaan *full text*. Pada tahap *full text*, keputusan inklusi atau eksklusi ditetapkan berdasarkan seluruh kriteria yang telah ditentukan dan alasan eksklusi dicatat dalam *screening log*. Ekstraksi dilakukan menggunakan *Master Evidence Matrix* yang terstruktur dan menggunakan kategori yang sama untuk seluruh studi. Setelah seluruh ekstraksi selesai, matriks ditinjau ulang secara menyeluruh dengan mencocokkan kembali data yang diekstraksi dengan artikel sumber untuk mengurangi kesalahan transkripsi dan inkonsistensi *coding*. Karena *review* menggunakan *single reviewer*, tidak diklaim adanya *independent duplicate screening*, *inter-rater agreement*, atau prosedur adjudikasi antarreviewer.

Penilaian Kualitas dan Sintesis Data

Kualitas metodologis 23 studi dinilai menggunakan *Mixed Methods Appraisal Tool* (MMAT) versi 2018 (Hong et al., 2018) sesuai desain penelitian. Appraisal digunakan untuk menilai kredibilitas dan keterbatasan *evidence* serta mengalibrasi kekuatan klaim sintesis, bukan untuk menghasilkan skor kualitas total untuk mengeluarkan studi secara mekanis. *Quality confidence* digunakan sebagai ringkasan interpretatif mengenai kekuatan *evidence* dalam menopang klaim lintas studi. Studi yang telah memenuhi kriteria inklusi tetap dipertahankan meskipun memiliki keterbatasan metodologis.

Data diekstraksi mengenai identitas studi, negara dan konteks, jenjang sekolah, peserta, desain, kerangka konseptual, praktik *instructional leadership*, kondisi kontekstual, mekanisme pada tingkat guru, *outcome*, keterbatasan, dan hasil *appraisal*. Sintesis dilakukan melalui *cross-study thematic synthesis*. Temuan dikodekan berdasarkan makna substantif, dikelompokkan menurut tiga RQ, kemudian dibandingkan untuk mengidentifikasi konvergensi, variasi, kontradiksi, dan mekanisme. Kategori yang berulang diintegrasikan menjadi *higher-order findings* dan diperiksa melalui *Evidence to Claim Matrix*. RQ1 memetakan praktik kepemimpinan, RQ2 menjelaskan kondisi yang membentuk *enactment*, sedangkan RQ3 mensintesis mekanisme dan *outcome*. Lima *higher order findings* digunakan sebagai hasil integratif lintas RQ. Karena heterogenitas desain dan *outcome*, tidak dihitung *effect size* gabungan; *evidence* dari studi *cross-sectional*, kualitatif, dan berbasis persepsi digunakan untuk klaim asosiasional atau interpretatif, bukan inferensi kausal.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Karakteristik Studi yang Termasuk

Sebanyak 23 studi empiris memenuhi seluruh kriteria inklusi dan digunakan dalam sintesis. Studi berasal dari 13 negara dan mencakup konteks *rural*, *remote*, serta beberapa studi komparatif *rural-urban*. Berdasarkan desain penelitian, corpus terdiri atas 11 studi kualitatif, 6 studi kuantitatif, dan 6 studi *mixed methods*. Tabel 2 merangkum karakteristik utama studi sekaligus kualitas metodologisnya berdasarkan MMAT 2018.

Tabel 2. Karakteristik 23 Studi yang Termasuk dalam Sintesis

Studi	Negara/konteks	Desain	Fokus utama	Quality confidence
Lin & Hu, (2025)	Fiji, <i>rural</i>	Kuantitatif	Kepemimpinan dan praktik sekolah	Sedang
Fred & Bishen Singh, (2021)	Malaysia, <i>rural</i>	<i>Mixed methods</i>	Kepemimpinan dan pengembangan profesional	Sedang-tinggi
Shaked, (2021)	Israel, <i>rural</i>	Kualitatif	Kepemimpinan dan kondisi lokal	Tinggi
Shava & Heystek, (2021)	Afrika Selatan, <i>rural</i>	Kualitatif	Kepemimpinan dan pembelajaran	Sedang
O'shea & Zuckerman, (2022)	AS, <i>rural</i> -nonrural	Kualitatif komparatif	Variasi <i>enactment</i>	Tinggi
Noor & Nawab, (2022)	Pakistan, <i>rural</i>	Kualitatif	Sumber daya dan pembelajaran	Sedang-tinggi
Bakokonyane, (2022)	Botswana, <i>rural</i>	Kualitatif multisitus	Pengembangan kapasitas	Tinggi
Cox & Mullen, (2023)	AS, <i>rural</i>	Studi kasus kualitatif	Kepemimpinan dan <i>outcome</i>	Sedang-tinggi
Mette, (2024)	AS, <i>rural</i> -urban	<i>Mixed methods</i>	Beban kerja dan kepemimpinan	Sedang-tinggi
Huang et al. (2024)	China, <i>rural</i> -urban	Kuantitatif	Pembelajaran profesional	Tinggi
Gomiole et al. (2024)	Ethiopia, <i>rural</i>	Kualitatif	Kondisi sekolah <i>rural</i>	Sedang-tinggi
Taole et al. (2024)	Afrika Selatan, <i>rural</i>	Kualitatif	Praktik dan konteks	Sedang-tinggi
Osman & Kamrozzaman, (2024)	Malaysia, <i>rural</i>	Kuantitatif	Kepemimpinan dan komitmen guru	Sedang
Z. Meng & Julsuwan, (2025)	China, <i>rural</i>	Kuantitatif	Efikasi dan pengembangan profesional	Sedang-tinggi
Gechere et al., (2025)	Ethiopia, <i>rural</i>	<i>Mixed methods</i>	Efikasi guru dan performa siswa	Tinggi
Britt, (2025)	AS, <i>rural</i>	Kualitatif PAR	Agency dan pengembangan profesional	Sedang-tinggi
Lin & Hu, (2025)	China, <i>rural</i> -urban	Kuantitatif	Efikasi dan kualitas pembelajaran	Sedang-tinggi
Wallin et al. (2019)	Kanada, <i>rural</i> -remote	Kuantitatif	Kondisi kerja	Sedang
Shaoan, (2026)	Bangladesh, <i>rural</i>	<i>Mixed methods</i>	Kepemimpinan dan konteks	Tinggi
M. R. Shaoan et al. (2026)	Bangladesh, <i>rural</i>	Kuantitatif	Praktik kepemimpinan	Sedang-tinggi
Wani, (2026)	Indonesia, <i>rural</i> -remote	Kualitatif	Kepemimpinan dalam keterpencilan	Sedang-tinggi
Jemsy et al. (2026)	Filipina, remote	Studi kasus kualitatif	<i>Resourcefulness</i> dan komunitas	Tinggi
Tesfaye et al. (2026)	Ethiopia, <i>rural</i> -urban	<i>Mixed methods</i>	Kepemimpinan dan perbedaan konteks	Tinggi

Secara keseluruhan, kualitas metodologis studi berada pada tingkat sedang hingga tinggi. Studi kualitatif umumnya memberikan bukti yang kuat mengenai pengalaman dan kondisi kontekstual, tetapi memiliki keterbatasan transferabilitas. Studi kuantitatif memberikan *evidence* yang lebih terstruktur mengenai hubungan antarkonstruksi, tetapi sebagian besar menggunakan desain potong lintang dan data persepsi sehingga membatasi inferensi temporal dan kausal. Studi *mixed methods* memperluas triangulasi *evidence*, meskipun integrasi antara komponen kuantitatif dan kualitatif tetap

menjadi pertimbangan. Karena itu, hasil *appraisal* digunakan untuk mengalibrasi kekuatan klaim sintesis, bukan sebagai dasar untuk mengeluarkan studi yang telah memenuhi kriteria inklusi.

RQ1. Bagaimana praktik kepemimpinan instruksional kepala sekolah diwujudkan dalam konteks sekolah pedesaan dan terpencil?

Fungsi inti kepemimpinan instruksional relatif konsisten

Sintesis lintas studi menunjukkan bahwa praktik kepemimpinan instruksional di sekolah pedesaan dan terpencil tetap memperlihatkan fungsi inti yang dikenal dalam literatur kepemimpinan instruksional. Penetapan arah pembelajaran, pengelolaan program instruksional, supervisi, monitoring, koordinasi pembelajaran, serta pengembangan guru muncul dalam berbagai konteks dan desain penelitian. Pola tersebut ditemukan dalam studi di Fiji, Malaysia, Botswana, China, Afrika Selatan, Bangladesh, dan Ethiopia, sehingga tidak tampak sebagai karakteristik yang terbatas pada satu sistem pendidikan tertentu.

Akan tetapi, kesamaan fungsi tidak berarti kesamaan pelaksanaan. [O'shea & Zuckerman, \(2022\)](#) Hal ini menunjukkan bahwa kepala sekolah *rural* dan *nonrural* menjalankan fungsi inti yang relatif serupa, tetapi sekolah *rural* menunjukkan penggunaan distribusi informal dan adaptasi yang lebih menonjol. ([Mette, 2024](#); [M. M. R. Shaoan, 2026](#); [Wallin et al., 2025](#)) Juga menunjukkan bahwa ukuran sekolah, posisi kepala sekolah, struktur pekerjaan, dan kondisi *rural* atau urban memengaruhi cara supervisi, pengembangan profesional, dan koordinasi pembelajaran dilaksanakan.

Relasional, terdistribusi, dan adaptif sebagai mode enactment

Selain fungsi formal tersebut, studi menunjukkan bahwa kepala sekolah *rural* menggunakan hubungan profesional, kolaborasi, *coaching*, jejaring, dan keterlibatan komunitas untuk mempertahankan pekerjaan instruksional ketika kapasitas formal terbatas. [Shava & Heystek, \(2021\)](#) [O'shea & Zuckerman, \(2022\)](#), [Britt, \(2025\)](#) dan [Jemsy et al. \(2026\)](#) Memperlihatkan bentuk kepemimpinan yang lebih relasional dan fleksibel. Distribusi tanggung jawab juga muncul sebagai respons terhadap keterbatasan kapasitas kepala sekolah, tetapi *evidence* menunjukkan bahwa pemberian tanggung jawab tidak selalu disertai distribusi kewenangan. Karena itu, distribusi peran lebih tepat dipahami sebagai *mode enactment instructional leadership* daripada sebagai model kepemimpinan yang terpisah.

Temuan tersebut membentuk *higher-order finding* pertama dan ketiga. Fungsi inti *instructional leadership* relatif stabil, sedangkan relasi, distribusi peran, dan adaptasi menjadi cara penting untuk menerjemahkan fungsi tersebut dalam kondisi *rural*. *Evidence to Claim Matrix* memberikan dukungan tinggi terhadap stabilitas fungsi inti dan dukungan tinggi hingga moderat terhadap pola relasional, distribusi, dan adaptasi.

RQ2. Faktor kontekstual apa yang membentuk pelaksanaan kepemimpinan instruksional di sekolah pedesaan dan terpencil?

Ruralitas membentuk ruang gerak kepemimpinan

Kondisi *rural* muncul secara konsisten sebagai faktor yang memengaruhi prioritas, kapasitas, dan pilihan kepala sekolah. Keterbatasan *staffing*, fasilitas, internet dan listrik, pendanaan, akses pengembangan profesional, beban administratif, peran ganda, dan kondisi komunitas ditemukan dalam berbagai studi. ([Fred & Bishen Singh, 2021](#); [Noor & Nawab, 2022](#); [Shaked, 2021](#)) dan ([Gomirole et al., 2024](#); [Noor & Nawab, 2022](#); [Taole et al., 2024](#); [Wallin et al., 2025](#)) dan [Tesfaye et al. \(2026\)](#) Menunjukkan bahwa kepala sekolah harus menegosiasikan tuntutan instruksional dengan kebutuhan operasional yang lebih luas.

Beban tersebut tidak hanya mengurangi waktu yang tersedia untuk supervisi atau pengembangan guru, tetapi juga mengubah jenis pekerjaan yang dianggap paling memungkinkan untuk dilakukan. Dalam kondisi kekurangan staf, misalnya, kepala sekolah dapat mengambil peran tambahan atau mendistribusikan sebagian tanggung jawab kepada guru. Dengan demikian, keterbatasan struktural tidak sekadar menjadi hambatan terhadap *instructional leadership*, tetapi juga memengaruhi konfigurasi praktiknya. *Evidence to Claim Matrix* menunjukkan dukungan tinggi hingga moderat bahwa *administrative overload* dan *role overload* bersaing dengan pekerjaan instruksional, terutama melalui keterbatasan waktu dan kapasitas.

Ruralitas bukan semata kondisi defisit

Meskipun keterbatasan merupakan pola yang kuat, *evidence* tidak mendukung pemahaman *rural* sebagai kondisi yang secara otomatis menghasilkan *instructional leadership* yang lebih lemah. O'shea & Zuckerman (2022) Menunjukkan pentingnya distribusi informal dan adaptasi, sementara Jemsy et al. (2026) Menunjukkan *resourcefulness* dan mobilisasi komunitas dalam menghadapi keterbatasan. (Bakokonyane, 2022) Juga menunjukkan pentingnya hubungan lokal dalam membangun kapasitas sekolah. Sebaliknya, Shaked, (2021) Memperlihatkan bahwa hubungan komunitas dan karakteristik orang tua pada kondisi tertentu justru dapat membatasi *monitoring* dan orientasi pencapaian. Dengan demikian, hubungan dengan komunitas tidak dapat dikategorikan secara otomatis sebagai faktor pendukung.

Pola tersebut menunjukkan bahwa *ruralitas* bekerja sebagai kondisi yang mengatur peluang dan tekanan kepemimpinan, bukan sebagai variabel yang hanya menghasilkan defisit. *Evidence* komparatif *rural* dan urban juga memperkuat interpretasi ini karena beberapa studi menunjukkan bahwa kekuatan hubungan *instructional leadership* dengan praktik pembelajaran dapat berbeda menurut konteks.

RQ3. Melalui mekanisme apa kepemimpinan instruksional berkaitan dengan kapasitas guru, praktik pembelajaran, dan hasil siswa?

Pembelajaran dan kapasitas guru sebagai mekanisme proksimal

Pola paling konsisten dalam RQ3 berada pada tingkat guru. *Professional development*, PLC, *peer observation*, *coaching*, efikasi, motivasi, *agency*, dan refleksi muncul berulang sebagai kondisi yang menghubungkan praktik kepala sekolah dengan perubahan pada pembelajaran. (Britt, 2025; Lin & Hu, 2025; Liu et al., 2024; Z. Meng & Julsuwan, 2025; Mette, 2024; M. M. R. Shaoan, 2026) Dan Jemsy et al. (2026) Memberikan bukti yang saling melengkapi mengenai hubungan tersebut. Liu et al. (2024)

Liu et al. (2024) memberikan bukti paling langsung mengenai mekanisme tersebut melalui *teacher professional learning*, sedangkan Z. Meng & Julsuwan, (2025) Serta Lin & Hu, (2025) Menunjukkan jalur yang berkaitan dengan efikasi, motivasi, pengembangan profesional, dan kualitas pembelajaran. Mette, (2024) dan Britt, (2025) Hal ini memperlihatkan bahwa supervisi yang bersifat dialogis, reflektif, dan *developmental* dapat menciptakan ruang bagi guru untuk belajar dan membangun *agency*. *Evidence to Claim Matrix* memberikan *confidence* tinggi terhadap klaim bahwa pembelajaran dan kapasitas guru merupakan mekanisme proksimal yang paling konsisten.

Outcome siswa lebih distal dan kondisional

Berbeda dengan *evidence* pada tingkat guru, bukti mengenai hasil siswa lebih terbatas dan heterogen. Cox & Mullen, (2023) melaporkan persepsi mengenai dampak kepemimpinan terhadap capaian siswa, sedangkan (Gechere et al., 2025) menemukan asosiasi positif antara *instructional leadership*, *teacher efficacy*, dan *student performance*. Di sisi lain, Osman & Kamrozzaman, (2024) Menemukan hubungan yang relatif lemah dengan komitmen guru meskipun tingkat *instructional leadership* dan komitmen guru sama-sama tinggi. Tesfaye et al. 2026) Juga menunjukkan bahwa hubungan *instructional leadership* dengan praktik guru berbeda antara konteks *rural* dan urban.

Pola ini menunjukkan adanya hierarki *evidence*. *Outcome* pada tingkat guru, seperti pembelajaran profesional, efikasi, *agency*, praktik instruksional, dan kesejahteraan, lebih sering dan lebih konsisten dilaporkan daripada perubahan langsung pada prestasi siswa. *Evidence to Claim Matrix* memberikan *confidence* tinggi untuk klaim tersebut, sementara hubungan langsung dengan *outcome* siswa harus diposisikan sebagai lebih distal dan belum mapan.

Sintesis Integratif Hasil

Jika ketiga RQ dibaca secara bersama, *evidence* menghasilkan lima *higher-order findings*: fungsi inti *instructional leadership* relatif stabil; *ruralitas* membentuk ruang gerak kepemimpinan; *enactment* banyak berlangsung melalui relasi, distribusi, dan adaptasi; pembelajaran serta kapasitas guru merupakan mekanisme proksimal utama; dan *outcome* siswa bersifat lebih distal serta kondisional. Kelima temuan ini merupakan hasil integratif lintas RQ, bukan lima tema yang berdiri sendiri atau urutan kausal yang telah diuji secara empiris.

Tabel 3. Sintesis Temuan Berdasarkan Pertanyaan Penelitian

RQ	Temuan sintesis	Pola bukti lintas studi	Higher order finding	Tingkat keyakinan
RQ1	Fungsi inti relatif konsisten	Penetapan arah, pengelolaan program, supervisi, monitoring, pengembangan guru	Fungsi inti relatif stabil, tetapi <i>enactment</i> peka konteks	Tinggi
RQ1	Praktik relasional, distribusi peran, dan adaptasi	<i>Coaching</i> , kolaborasi, trust, distribusi tanggung jawab	<i>Enactment</i> bersifat relasional, terdistribusi, dan adaptif	Tinggi-sedang
RQ2	Kondisi <i>rural</i> membentuk ruang gerak	<i>Staffing</i> , sumber daya, geografi, beban kerja, komunitas	<i>Ruralitas</i> mengonfigurasi kepemimpinan	Tinggi
RQ2	<i>Constraint</i> dapat mendorong adaptasi	<i>Resourcefulness</i> , mobilisasi komunitas, distribusi peran	Adaptasi sebagai respons terhadap kondisi	Sedang-tinggi
RQ3	<i>Teacher learning</i> menjadi mekanisme proksimal	PD, PLC, <i>coaching</i> , efikasi, motivasi, <i>agency</i>	<i>Teacher learning</i> sebagai mekanisme utama	Tinggi
RQ3	<i>Outcome</i> siswa lebih kondisional	Asosiasi dengan <i>outcome</i> siswa tidak selalu konsisten	<i>Outcome</i> pembelajaran bersifat kondisional	Sedang-tinggi

Tabel 4 memperlihatkan bahwa variasi utama tidak terletak pada apa fungsi kepemimpinan instruksional, tetapi pada bagaimana fungsi tersebut diwujudkan dalam kondisi *rural*. Kondisi tersebut kemudian berkaitan dengan mekanisme pada tingkat guru, sementara hubungan dengan *outcome* siswa menjadi lebih distal.

Tabel 4. Matriks Bukti terhadap Klaim Sintesis

Klaim sintesis	Studi pendukung	Pola bukti lintas studi	Variasi atau kontradiksi	Kekuatan bukti
Fungsi kepemimpinan instruksional relatif konsisten, tetapi cara pelaksanaannya berbeda menurut konteks.	Lingam et al. (2021) Fred & Bishen Singh, (2021) Bakokonyane, (2022) Taole et al. (2024) Osman & Kamrozzaman, (2024)(Lin & Hu, (2025) M. M. R. Shaoan, (2026) Tesfaye et al. (2026)	Penetapan arah atau misi, pengelolaan program instruksional, supervisi, monitoring, dan pengembangan guru muncul berulang dalam berbagai konteks <i>rural</i> .	Perbedaan terutama terlihat pada intensitas, prioritas, distribusi peran, dan cara fungsi tersebut diwujudkan. O'Shea dan Zuckerman (2022) secara eksplisit menunjukkan bahwa fungsi relatif serupa, tetapi <i>enactment rural</i> berbeda dari <i>nonrural</i> .	Tinggi
Konteks <i>rural</i> membentuk ruang gerak dan kapasitas kepala sekolah dalam melaksanakan kepemimpinan instruksional.	(Fred & Bishen Singh, 2021; Gomiole et al., 2024; Jemsy et al., 2026; Noor & Nawab, 2022; O'shea & Zuckerman, 2022; Shaked, 2021; Taole et al., 2024; Tesfaye et al., 2026; Wallin et al., 2025)	Geografi, keterbatasan sumber daya, kekurangan tenaga, beban administratif, beban peran, struktur multigrade, dan karakteristik komunitas memengaruhi prioritas serta kapasitas kepemimpinan.	<i>Ruralitas</i> tidak selalu menghasilkan pelemahan. Pada beberapa studi, keterbatasan justru mendorong <i>resourcefulness</i> , distribusi peran, mobilisasi komunitas, dan adaptasi. Namun, respons adaptif tidak menghilangkan kebutuhan terhadap dukungan struktural.	Tinggi
Kepemimpinan instruksional <i>rural</i>	(Bakokonyane, 2022; Britt, 2025;	Kolaborasi, kepercayaan,	Hubungan komunitas dapat menjadi sumber	Sedang-tinggi

Klaim sintesis	Studi pendukung	Pola bukti lintas studi	Variasi atau kontradiksi	Kekuatan bukti
cenderung diwujudkan melalui mekanisme relasional, distribusi tanggung jawab, dan adaptasi terhadap kebutuhan lokal.	Jemsy et al., 2026; O'Shea, 2021; Shava & Heystek, 2021; Taole et al., 2024; Wallin et al., 2025; Wani, 2026)	keterlibatan warga sekolah dan komunitas, distribusi peran, fleksibilitas, serta mobilisasi sumber daya lokal digunakan untuk mempertahankan fungsi instruksional.	dukungan sekaligus tuntutan tambahan. Distribusi tanggung jawab juga tidak selalu berarti distribusi kewenangan.	
Pembelajaran dan kapasitas guru merupakan mekanisme proksimal yang paling konsisten dalam hubungan antara kepemimpinan instruksional dan perbaikan praktik pembelajaran.	(Britt, 2025; Fred & Bishen Singh, 2021; Gechere et al., 2025a; Jemsy et al., 2026; Lin & Hu, 2025; Liu et al., 2024; W. Meng & Chang, 2024; Mette, 2024; M. M. R. Shaoan, 2026; Tesfaye et al., 2026)	Pengembangan profesional, PLC, <i>peer observation</i> , <i>coaching</i> , efikasi, motivasi, <i>agency</i> , refleksi, dan kapasitas profesional muncul sebagai penghubung antara tindakan kepala sekolah dan praktik pembelajaran.	Bentuk mekanismenya berbeda antarstudi, tetapi pola <i>teacher learning/capacity</i> relatif konsisten. Sebagian studi menunjukkan jalur melalui efikasi atau kesejahteraan, sedangkan studi lain menekankan supervisi, <i>coaching</i> , atau kolaborasi.	Tinggi
Hubungan kepemimpinan instruksional dengan outcome pembelajaran dan hasil siswa bersifat kondisional, bukan linier atau otomatis.	Cox & Mullen, (2023) Liu et al. (2024) Osman & Kamrozzaman, (2024) W. Meng & Chang, (2024) Gechere et al. (2025) Lin & Hu, (2025) M. M. R. Shaoan, (2026) Tesfaye et al. (2026)	Kepemimpinan berkaitan dengan praktik guru, kualitas pembelajaran, efikasi, kesejahteraan, dan pada sebagian studi performa siswa.	Osman & Kamrozzaman, (2024) Menemukan hubungan yang lemah dengan komitmen guru. Tesfaye et al. (2026) Menunjukkan bahwa hubungan dengan praktik guru muncul di konteks urban tetapi tidak signifikan di <i>rural</i> . Bukti langsung mengenai prestasi siswa juga lebih terbatas dibandingkan dengan bukti pada <i>outcome</i> guru.	Sedang-tinggi

Pemetaan *evidence* menunjukkan bahwa dukungan paling konsisten terdapat pada stabilitas fungsi inti dan posisi *teacher learning* serta kapasitas guru sebagai mekanisme proksimal. Variasi terbesar muncul pada cara kepemimpinan diwujudkan dan pada hubungannya dengan *outcome* siswa. Dengan demikian, sintesis mendukung pemahaman instructional leadership di sekolah *rural* dan terpencil sebagai *context-responsive enactment*, yaitu fungsi kepemimpinan yang relatif stabil tetapi diwujudkan melalui konfigurasi relasional, distribusi peran, dan adaptasi yang dibentuk oleh kondisi *rural*.

Pembahasan

Ruralitas Mengubah Cara Kepemimpinan Instruksional Diwujudkan

Sintesis ini menunjukkan bahwa perbedaan utama kepemimpinan instruksional di sekolah *rural* bukan terletak pada fungsi yang dijalankan, tetapi pada cara fungsi tersebut diwujudkan dalam kondisi yang berbeda. Penetapan arah pembelajaran, pengelolaan program, supervisi, monitoring, dan pengembangan guru tetap menjadi fungsi inti, sebagaimana ditegaskan dalam kerangka *instructional leadership* (Hallinger & Murphy, 1985; Robinson et al., 2008). Namun, O'shea & Zuckerman, (2022) menunjukkan bahwa kesamaan fungsi antara sekolah *rural* dan *nonrural* tidak menghasilkan praktik yang identik. Ukuran sekolah, beban kerja, *staffing*, dan kondisi organisasi membentuk ruang yang

tersedia bagi kepala sekolah untuk menjalankan pekerjaan instruksional (Mette, 2024; Tesfaye et al., 2026).

Temuan tersebut memperkuat gagasan Fullan, (2020) mengenai *experts in context*. Responsivitas konteks bukan berarti mengubah tujuan instruksional, tetapi menyesuaikan cara tujuan tersebut dicapai. Dalam kondisi *rural*, kepala sekolah dapat mempertahankan fokus pada pembelajaran dengan mengubah mekanisme supervisi, membagi tanggung jawab, menggunakan jejaring profesional, atau memobilisasi sumber daya komunitas. Dengan demikian, *instructional leadership rural* tidak tepat dipahami sebagai versi yang lebih lemah dari kepemimpinan di sekolah *nonrural*, tetapi sebagai fungsi kepemimpinan yang mengalami rekonfigurasi ketika berhadapan dengan kondisi lokal.

Perspektif *Ecological Systems Theory* Bronfenbrenner, (1979) Membantu menjelaskan rekonfigurasi tersebut. Praktik kepemimpinan tidak berdiri sendiri, tetapi terbentuk melalui hubungan antara kepala sekolah, guru, siswa, keluarga, komunitas, organisasi sekolah, kebijakan, dan lingkungan geografis. Karena itu, *ruralitas* lebih tepat dipahami sebagai *configuring condition* yang membentuk sumber daya, tuntutan, hubungan, dan pilihan yang tersedia bagi kepala sekolah. Keterbatasan *staffing*, sumber daya, akses pengembangan profesional, jarak geografis, dan beban administratif dapat mempersempit ruang kepemimpinan instruksional (Gomiole et al., 2024; Noor & Nawab, 2022; Thien & Liu, 2024; Wallin et al., 2025) Namun, membaca *ruralitas* hanya sebagai keterbatasan juga tidak memadai. O'shea & Zuckerman, (2022) serta Jemtsy et al. (2026) Menunjukkan bahwa keterbatasan dapat mendorong adaptasi, *resourcefulness*, dan mobilisasi komunitas. Temuan ini penting karena menunjukkan bahwa *constraint* tidak selalu menghasilkan pasivitas, tetapi dapat mendorong reorganisasi praktik kepemimpinan. Meski demikian, *resourcefulness* tidak dapat diposisikan sebagai pengganti dukungan struktural. Kemampuan kepala sekolah beradaptasi tetap membutuhkan *staffing*, infrastruktur, pendanaan, dan akses terhadap pengembangan profesional. Dengan demikian, konteks *rural* sebaiknya dipahami secara simultan sebagai sumber *constraint* dan ruang adaptasi.

Relasi dan Distribusi sebagai Respons terhadap Kondisi Kontekstual

Rekonfigurasi tersebut menjelaskan mengapa praktik kepemimpinan *rural* banyak bergantung pada relasi dan distribusi peran. *Distributed Leadership Theory* memandang kepemimpinan sebagai praktik yang terbentuk melalui interaksi pemimpin, pengikut, dan situasi Spillane, (2006). Dalam konteks *rural*, *coaching*, mentoring, jejaring profesional, dialog reflektif, dan keterlibatan komunitas dapat memperluas kapasitas yang tersedia bagi pekerjaan instruksional (Bakokonyane, 2022; Banoğlu et al., 2026; Britt, 2025; Jemtsy et al., 2026; Partin & Hayes, 2024; Shava & Heystek, 2021). Relasi dengan demikian bukan sekadar kondisi sosial di sekitar kepemimpinan, tetapi dapat berfungsi sebagai infrastruktur sosial yang memungkinkan fungsi instruksional dipertahankan ketika kapasitas formal terbatas.

Namun, *evidence* juga menunjukkan batas dari distribusi. Mphatsoane-Sesoane et al. (2026) Memperlihatkan bahwa pemberian tanggung jawab instruksional kepada guru tidak selalu disertai kewenangan pengambilan keputusan yang setara. Artinya, *distributed leadership* tidak dapat dinilai hanya dari banyaknya aktor yang terlibat. Yang lebih penting adalah apakah distribusi tersebut memberikan ruang *agency*, akses terhadap informasi, dan kewenangan yang memadai untuk memengaruhi praktik. Dengan demikian, distribusi tugas dan distribusi kekuasaan merupakan dua hal yang berbeda.

Hal yang sama berlaku pada hubungan dengan komunitas. Shaked, (2021) Menunjukkan bahwa hubungan dengan orang tua dan komunitas pada kondisi tertentu dapat menjadi tuntutan yang justru membatasi monitoring dan orientasi terhadap capaian pembelajaran. Temuan ini memperingatkan terhadap asumsi bahwa semakin besar partisipasi *stakeholder* selalu menghasilkan kepemimpinan yang lebih efektif. Nilai relasi bergantung pada kualitas *trust*, koordinasi, pertukaran informasi, dan kesesuaiannya dengan tujuan pembelajaran. Perspektif ini memperkaya *distributed leadership* dengan menunjukkan bahwa distribusi kepemimpinan *rural* merupakan proses yang situasional dan bergantung pada kualitas relasi, bukan sekadar perluasan partisipasi.

Teacher Learning sebagai Mekanisme yang Menghubungkan Kepemimpinan dan Pembelajaran

Kontribusi paling penting dari sintesis ini terletak pada posisi *teacher learning* sebagai mekanisme yang paling konsisten. *Evidence* menunjukkan bahwa hubungan instructional leadership dengan pembelajaran lebih jelas pada perubahan kapasitas dan kondisi profesional guru daripada pada hasil siswa secara langsung. *Professional development*, PLC, coaching, *peer observation*, efikasi, motivasi, *agency*, dan refleksi menyediakan mekanisme yang memungkinkan praktik kepemimpinan diterjemahkan ke dalam perubahan praktik pembelajaran. Liu et al. (2024) Menunjukkan peran *teacher professional learning*, sedangkan W. Meng & Chang, (2024) serta Lin & Hu, (2025) Menunjukkan keterkaitan efikasi, motivasi, pengembangan profesional, dan kualitas pembelajaran. Mette, (2024) dan Britt, (2025) Memperlihatkan bagaimana supervisi dan refleksi menciptakan kondisi bagi guru untuk belajar dan bertindak lebih mandiri.

Pola tersebut dapat dijelaskan melalui *Social Cognitive Theory* Bandura, (1986). Efikasi, pengalaman sosial, pembelajaran *observasional*, dan lingkungan profesional memengaruhi kemampuan guru menerjemahkan dukungan kepemimpinan menjadi tindakan. *Communities of Practice* Wenger, (1998) Melengkapi penjelasan ini dengan menempatkan pembelajaran sebagai proses partisipasi dalam praktik bersama. Dari perspektif ini, coaching, PLC, *peer observation*, dan jejaring profesional tidak penting karena aktivitasnya semata, tetapi karena menyediakan ruang untuk pertukaran pengetahuan, refleksi, dan pembentukan kapasitas profesional.

Interpretasi tersebut juga mengubah cara fungsi supervisi perlu dipahami. Supervisi tetap merupakan fungsi penting dari *instructional leadership*, tetapi *evidence* menunjukkan bahwa mekanisme kerjanya bergantung pada kualitas interaksi yang menyertainya. Supervisi yang bersifat *developmental* dan relational lebih memungkinkan guru menggunakan *feedback* untuk belajar dibandingkan dengan supervisi yang terutama berorientasi pada kepatuhan. Dengan demikian, kepemimpinan instruksional bekerja bukan hanya melalui apa yang dilakukan kepala sekolah, tetapi melalui kapasitas profesional yang berhasil dibangun pada guru.

Posisi *teacher learning* ini juga membantu menjelaskan variasi hasil antarstudi. Osman & Kamrozzaman, (2024) Misalnya, ditemukan bahwa tingkat *instructional leadership* dan komitmen guru relatif tinggi, tetapi hubungan keduanya lemah. Temuan tersebut menunjukkan bahwa keberadaan praktik kepemimpinan tidak dengan sendirinya menjamin perubahan pada guru. Mekanisme antara kepemimpinan dan pembelajaran dipengaruhi oleh kondisi profesional, relasional, dan organisasional tempat praktik tersebut berlangsung.

Menuju Context Responsive Instructional Leadership

Jika ketiga RQ dibaca secara integratif, sintesis ini mengarah pada satu argumentasi utama: fungsi *instructional leadership* relatif stabil, tetapi *enactment*-nya dibentuk oleh konteks *rural* dan terutama bekerja melalui kapasitas profesional guru. *Ruralitas* mengonfigurasi ruang gerak kepala sekolah melalui *staffing*, sumber daya, geografi, beban kerja, dan hubungan komunitas. Dalam kondisi tersebut, kepala sekolah mempertahankan orientasi instruksional melalui adaptasi, distribusi peran, relasi profesional, dan mobilisasi sumber daya lokal. Mekanisme tersebut paling konsisten berkaitan dengan *teacher learning*, efikasi, *agency*, dan praktik pembelajaran, sedangkan hubungan dengan *outcome* siswa lebih distal dan kondisional.

Kerangka ini mempertemukan beberapa perspektif teoretis tanpa mengklaim membangun teori baru. *Instructional leadership* menjelaskan fungsi inti kepemimpinan dalam pembelajaran (Hallinger & Murphy, 1985; Robinson et al., 2008) Perspektif ekologis menjelaskan kondisi yang membentuk *enactment* Bronfenbrenner, (1979) *Distributed leadership* menjelaskan konfigurasi praktik melalui interaksi pemimpin, pengikut, dan situasi Spillane, (2006) Sedangkan *Social Cognitive Theory* dan *Communities of Practice* membantu menjelaskan mekanisme pembelajaran profesional guru (Bandura, 1986; Wenger, 1998) Penggunaan beberapa perspektif tersebut berfungsi sebagai lensa integratif untuk membaca hubungan antara fungsi, konteks, *enactment*, dan mekanisme, bukan sebagai sintesis teori baru.

Atas dasar itu, istilah *context-responsive instructional leadership* digunakan dalam *review* ini sebagai interpretasi sintesis, bukan model kepemimpinan baru. Konsep tersebut membantu menghindari dua reduksionisme. Pertama, anggapan bahwa *instructional leadership* dapat diterapkan dengan cara yang sama pada semua sekolah. Kedua, anggapan bahwa sekolah *rural* hanya merupakan

versi yang lebih lemah dari sekolah urban. *Evidence* justru menunjukkan bahwa kepemimpinan *rural* mempertahankan orientasi terhadap pembelajaran melalui konfigurasi cara kerja yang disesuaikan dengan kondisi sosial, profesional, geografis, dan organisasional setempat.

Implikasinya, penguatan *instructional leadership* di sekolah *rural* tidak cukup dilakukan melalui peningkatan kompetensi kepala sekolah secara individual. Dukungan kebijakan perlu mencakup *staffing*, pengurangan beban administratif yang tidak esensial, akses *professional learning*, jejaring antarsekolah, *coaching*, dan infrastruktur, sekaligus memberi ruang bagi adaptasi lokal tanpa mengurangi standar pembelajaran. Secara teoretis, perhatian penelitian juga perlu bergeser dari seberapa kuat *instructional leadership* dijalankan menuju pada kondisi apa dan melalui cara apa fungsi tersebut dapat bekerja.

Keterbatasan dan Agenda Penelitian

Review ini dibatasi pada Scopus, ERIC, dan DOAJ, bahasa Indonesia dan Inggris, serta periode Januari 2021 sampai Juli 2026. Definisi *rural* dan *remote* mengikuti klasifikasi studi primer, sehingga heterogenitas konteks tetap melekat pada corpus. Variasi desain, konstruk, instrumen, dan *outcome* membatasi perbandingan langsung, sementara dominasi desain potong lintang dan data persepsi membatasi inferensi temporal dan kausal. Selain itu, proses *screening* dan *extraction* dilakukan oleh satu reviewer sehingga *selection* dan *interpretive bias* tidak dapat sepenuhnya dikesampingkan, meskipun *audit trail*, *Master Evidence Matrix*, *rechecking*, dan *Evidence to Claim Matrix* digunakan untuk menjaga konsistensi.

Penelitian berikutnya perlu menggunakan desain longitudinal dan multilevel untuk menguji urutan temporal antara konteks sekolah, *enactment* kepemimpinan, pembelajaran guru, praktik instruksional, dan *outcome* siswa. Studi komparatif *rural* dan urban juga diperlukan untuk menguji apakah perbedaan *enactment* benar-benar berkaitan dengan *ruralitas* atau dipengaruhi oleh karakteristik organisasi lain. Penelitian mendatang juga perlu mendefinisikan *ruralitas* secara lebih eksplisit dan memperhatikan variasi internal dalam konteks *rural* agar hubungan antara kondisi struktural, kepemimpinan, pembelajaran guru, dan *outcome* siswa dapat dijelaskan secara lebih presisi.

SIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa kepemimpinan instruksional di sekolah pedesaan dan terpencil memiliki fungsi inti yang relatif konsisten, tetapi cara fungsi tersebut diwujudkan sangat dipengaruhi oleh konteks *rural*. Kondisi geografis, keterbatasan sumber daya dan *staffing*, beban kerja, isolasi profesional, serta karakteristik relasi komunitas membentuk ruang gerak kepala sekolah dan mendorong penggunaan praktik yang lebih relasional, terdistribusi, dan adaptif. Di antara berbagai mekanisme yang teridentifikasi, pembelajaran dan kapasitas guru merupakan jalur proksimal yang paling konsisten dalam menghubungkan kepemimpinan dengan praktik pembelajaran, sedangkan bukti mengenai *outcome* siswa masih lebih terbatas dan menunjukkan pola yang kondisional. Dengan demikian, *instructional leadership* di sekolah *rural* dan terpencil lebih tepat dipahami sebagai *context-responsive enactment* dari fungsi kepemimpinan instruksional yang relatif stabil, bukan sebagai bentuk kepemimpinan yang secara inheren lebih lemah dibandingkan dengan konteks *nonrural*. Temuan ini menegaskan perlunya penelitian longitudinal, komparatif *rural* dan urban, serta multilevel untuk menguji lebih kuat bagaimana kondisi kontekstual membentuk *enactment* kepemimpinan dan bagaimana proses tersebut berkaitan dengan pembelajaran guru serta *outcome* siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Bakokonyane, K. (2022). *Influence of headship instructional leadership proficiencies on academic performance: The case of rural primary schools of Kweneng region in Botswana*. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2021-0383>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall <https://doi.org/10.1080/15426432.1986.10383574>
- Banoğlu, K., Gümüş, S., Karatas, I. H., & Lu, J. (2026). Transitivity between school principals' instructional and administrative advice-seeking relations in a rural district: Friendship matters. *Journal of Professional Capital and Community*, 11(2), 188–212. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2024-0154>

- Britt, L. (2025). Co-constructing equitable academic discourse: Culturally conscious instructional supervision in a rural early college high school. *Journal of Educational Supervision*, 8(2), 52–67. <https://doi.org/10.69772/jes.8.2.4>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press <https://doi.org/10.4159/9780674028845-013>
- Cothern, T. (2020). The professional development of rural school principals: The elements, contexts, and topics desired by principals in a rural school district. *School Leadership Review*, 15(1) <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787195>
- Cox, J. S., & Mullen, C. A. (2023). Impacting student achievement: Principals' instructional leadership practice in two Title I rural schools. *Journal of School Leadership*, 33(1), 3–25. <https://doi.org/10.1177/10526846221133996>
- Fred, A., & Bishen Singh, G. S. (2021). Instructional leadership practices in under-enrolled rural schools in Miri, Sarawak. *Asian Journal of University Education*, 17(1), 165. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.12694>
- Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139–142. <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>
- Gechere, T., Oumer, J., & Ouke, T. (2025a). Influence of principals' instructional leadership and teachers' efficacy on students' performance in secondary schools in the Wolaita Zone, South <https://doi.org/10.1007/s43621-025-01797-3>
- Gechere, T., Oumer, J., & Ouke, T. (2025b). Influence of principals' instructional leadership and teachers' efficacy on students' performance in secondary schools in the Wolaita Zone, South Ethiopia. *Discover Sustainability*, 6(1), 967. <https://doi.org/10.1007/s43621-025-01797-3>
- Gomiola, G. G., Tarekegn, W. M., & Wodajo, A. L. (2024). Principals as instructional leaders: An exploration of school context factors that affect principals' competence at primary schools in Tarcha town, Ethiopia. *International Journal of Leadership in Education*, 00(00), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13603124.2024.2387556>
- Grisson, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research. *The Wallace Foundation*. <https://doi.org/10.59656/EL-SB1065.001>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hallinger, P., & Hosseingholizadeh, R. (2020). Exploring instructional leadership in Iran: A mixed methods study of high- and low-performing principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(4), 595–616. <https://doi.org/10.1177/1741143219836684>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Heifetz, R. A., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard Business Press <https://doi.org/10.5040/9798400693946.ch-008>
- Hong, Q. N., Gonzalez-Reyes, A., & Pluye, P. (2018). Improving the usefulness of a tool for appraising the quality of qualitative, quantitative and mixed methods studies, the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 24(3), 459–467. <https://doi.org/10.1111/jep.12884>
- Huang, L., Zhao, D., & Zhou, S. (2024). Examining principal instructional leadership effects on the rural-urban instructional quality gap in China: The mechanism of teacher professional learning. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101346>
- Jemisy, S. U. A., Castulo, N. J., Hadji, A. A., Sangkula, Z., Reyes, R. B., Ugis, P. S., Hajad, S., Dugasan, N. J., Mohammad, K., Akmad, R. A., Abbani, R. S., Sahijuan, A. S., Tambihasan, A. M., Sabdul, A. Y., & Ondo, D. S. (2026). Adaptive instructional leadership in geographically isolated schools: Practices, challenges, and strategies of elementary school principals in Tawi-Tawi. *Frontiers in Education*, 11(May). <https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1785505>
- Lin, Y., & Hu, D. R. (2025). Instructional leadership malfunction in rural areas: Examining the influence of principal instructional leadership on instructional quality in Chinese rural schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 17.

- <https://doi.org/10.1177/17411432251346085>
- Lingam, G., Lingam, N., & Singh, S. (2021). Instructional leadership practices: Teachers' perceptions of a rural school principal in Fiji. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(6), 20–35. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n6.2>
- Liu, S.-M., Huang, Y.-C., & Wang, R.-J. (2024). Challenges and professional support for principals at rural schools for sustainable development. *Sustainability*, 16(21), 9251. <https://doi.org/10.3390/su16219251>
- Meng, W., & Chang, Y.-C. (2024). The effect of perceived principal's instructional leadership on the occupational well-being among rural elementary and middle school teachers. *The Open Psychology Journal*, 17(1), 1–13. <https://doi.org/10.2174/0118743501317478240902051149>
- Meng, Z., & Julsuwan, S. (2025). Program to enhance leadership literacy of rural kindergarten principals in Guangxi. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 13(2), 536–542. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.13n.2p.536>
- Mette, I. M. (2024). Instructional leadership in a rural state: How position and rurality influence supervision, professional growth, and evaluation. *Journal of Educational Supervision*, 7(3), 49–67. <https://doi.org/10.31045/jes.7.3.3>
- Mphatsoane-Sesoane, L., Jita, L. C., & Tshelane, M. (2026). Reframing teacher instructional leadership in curriculum reform: A practice-based model for secondary accounting classrooms. *Education Sciences*, 16(5), 742. <https://doi.org/10.3390/educsci16050742>
- Noor, T., & Nawab, A. (2022). Are school leaders working as instructional leaders? Exploration of school leadership practices in rural Pakistan. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2109315>
- O'shea, C. M., & Zuckerman, S. J. (2022). Comparing rural and non-rural principal's instructional leadership in the age of essa. *Rural Educator*, 43(3), 10–25. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1343>
- Osman, H., & Kamrozzaman, N. A. (2024). Instructional leadership practices among principals in rural areas of Sandakan district, Malaysia. *International Journal of Asian Social Science*, 14(7), 185–197. <https://doi.org/10.55493/5007.v14i7.5119>
- Partin, J. M., & Hayes, S. D. (2024). Learning from each other: Experiences of rural principals in a networked learning community. *The Rural Educator*, 45(2), 1–15. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1396>
- Phillips, D., Bhojedat, J., Phillips, S., Henry, C., & Stewart-Fox, T. (2024). Exploring the readiness of schools for distributed leadership: Perspectives of private school teachers in Guyana. *Creative Education*, 15(2), 249–277. <https://doi.org/10.4236/ce.2024.152015>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Shaked, H. (2021). Between center and periphery: Instructional leadership in Israeli rural schools. *International Journal of Educational Management*, 35(7), 1361–1374. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2021-0147>
- Shaoan, M. M. R. (2026). Principals' instructional leadership on teachers' instructional practices in rural primary schools in sirajganj, bangladesh. *Sage Open*, 16(1), 1–18. <https://doi.org/10.1177/21582440261417006>
- Shaoan, M. R., Wang, M., Lafferty, N., & Mannix McNamara, P. (2026). Principals' instructional leadership: A study of rural and urban elementary schools in Bangladesh. *ECNU Review of Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1177/20965311251414709>
- Shava, G., & Heystek, J. (2021). Managing teaching and learning: Integrating instructional and transformational leadership in South African schools context. *International Journal of Educational Management*, 35(5), 1048–1062. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2020-0533>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Taole, M. J., Mudau, P. K., Majola, X. M., & Mukhati, F. (2024). Instructional leadership challenges in rural multigrade schools. *Research in Educational Policy and Management*, 6(1), 102–122. <https://doi.org/10.46303/repam.2024.8>
- Tesfaye, Z., Edamo, D., & Bareke, M. L. (2026). Principals' instructional leadership and teachers'

- classroom practices: A mixed-methods study in Ethiopian rural and urban schools. *Research in Educational Administration & Leadership*, 11(2), 457–499. <https://doi.org/10.30828/real.1837906>
- Thien, L. M., & Liu, P. (2024). Linear and nonlinear relationships between instructional leadership and teacher professional learning through teacher self-efficacy as a mediator: A partial least squares analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1–13. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02500-5>
- Wallin, D., Newton, P., & Jutras, M. (2025). Teaching principals in rural, remote, and northern schools in Canada: An empirical analysis of workload, roles, and instructional leadership. *Theory & Practice in Rural Education*, 15(1), 182–213. <https://doi.org/10.3776/tpre.2025.v15n1p182-213>
- Wallin, D., Newton, P., Jutras, M., & Adilman, J. (2019). "I'm not where I want to be": Teaching principals' instructional leadership practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 40(2), 23–32. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v40i2.777>
- Wani, N. A. (2026). Peran kepala sekolah dalam komunitas belajar di daerah terpencil. *Manajemen Pendidikan*, 13. <https://doi.org/10.24246/j.jk.2026.v13.i1.p124-137>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>