Kesiapan Kepala Sekolah dalam Perubahan Pembelajaran: Tinjauan Efikasi Diri dalam Evaluasi Pra–Pascapelatihan Pembelajaran Mendalam

Wahyu Purwanto*, Hamzarudin Hikmatiar, Syaiful Arif, Alfin Niken Triretnoningrum, Dedi Kuswandi, Syaad Patmanthara, Made Duananda Kartika Degeng

Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia
*Penulis korespondensi, email: wahyu.purwanto.2501219@students.um.ac.id

https://doi.org/10.17977/2549-7774.006693

Riwayat artikel
Diajukan: 10 Juni 2026
Direvisi: 13 Juni 2026
Diterima: 16 Juni 2026
Dipublikasikan: 17 Juli 2026

Kata Kunci
Evaluasi pelatihan
Kepala sekolah
Kesiapan perubahan
Pembelajaran mendalam
Pendampingan

Abstrak
Kesiapan kepala sekolah menentukan kemampuan sekolah menerjemahkan kebijakan Pembelajaran Mendalam menjadi praktik pembelajaran, tetapi evaluasi pelatihan kerap berhenti pada skor total yang belum diuji secara konseptual. Artikel ini mendeskripsikan perubahan skor pra–pascapelatihan, menelaah batas interpretasi instrumen kesiapan melalui perspektif efikasi diri, dan mengidentifikasi dukungan implementasi yang diharapkan peserta. Desain kuantitatif deskriptif satu kelompok pra–pascates dengan data berpasangan dari 15 kepala sekolah di wilayah Lumajang. Skor dianalisis dengan statistik deskriptif, uji t berpasangan, dan uji Wilcoxon; jawaban terbuka dianalisis secara tematik-deskriptif. Rerata skor naik dari 89,11 (SD sama dengan 7,41) menjadi 93,41 (SD sama dengan 7,00), selisih 4,30 poin (95 persen CI [1,74; 6,85]); t(14) sama dengan 3,60, p sama dengan 0,003; Wilcoxon p sama dengan 0,003. Dua belas peserta naik, dua tetap, dan satu turun. Jawaban terbuka menonjolkan pendampingan berkelanjutan, monitoring dan evaluasi, kolaborasi pemangku kepentingan, penguatan kompetensi guru, serta supervisi reflektif. Kenaikan skor merupakan sinyal awal, bukan bukti efektivitas kausal maupun perubahan praktik, karena skor awal tinggi, sampel kecil, pembanding tidak ada, dan struktur konstruk belum tervalidasi. Evaluasi kesiapan perlu memisahkan dimensi dan dilengkapi bukti praktik di sekolah.

1. Pendahuluan

Transformasi pembelajaran menuntut > pengenalan istilah, penyesuaian dokumen, atau pelatihan satu kali. Perubahan perlu tampak pada cara guru merancang pengalaman belajar, melibatkan murid, menghubungkan konsep dengan konteks kehidupan, dan memfasilitasi refleksi. Dalam kebijakan pendidikan Indonesia, Pembelajaran Mendalam menekankan pengalaman belajar yang berkesadaran (*mindful*), bermakna (*meaningful*), dan menggembirakan (*joyful*), serta pengembangan murid secara holistik. Pemerintah menegaskan bahwa Pembelajaran Mendalam merupakan pendekatan pembelajaran, bukan kurikulum baru yang menggantikan Kurikulum Merdeka, dan bahwa miskonsepsi tentang pendekatan ini perlu diluruskan dalam komunikasi serta implementasi kebijakan (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah [Kemendikdasmen], 2025a, 2025b). Konsekuensinya, kesiapan implementasi tidak dapat disimpulkan dari persetujuan terhadap kebijakan atau dari skor total kuesioner. Kesiapan perlu ditelaah berdasarkan apa yang dipahami, diyakini mampu dilakukan, didukung oleh lingkungan sekolah, dan benar-benar direncanakan untuk dilaksanakan.

Kepala sekolah berada pada posisi strategis karena menghubungkan arah kebijakan dengan prioritas sekolah, supervisi akademik, pengembangan profesional guru, dan penggunaan sumber daya. Tinjauan terhadap bukti kepemimpinan sekolah menyimpulkan bahwa kepemimpinan berpengaruh signifikan pada fitur organisasi sekolah yang menentukan mutu pengajaran dan pembelajaran; pengaruh itu berukuran moderat, tetapi vital bagi keberhasilan upaya perbaikan sekolah (Leithwood et al., 2020). Basis pengetahuan kepemimpinan instruksional sendiri telah dipetakan secara luas untuk periode 1940–2018 (Hallinger et al., 2020), dan bukti dari konteks sekolah menengah di Nigeria menunjukkan bahwa kepemimpinan instruksional kepala sekolah memprediksi pengembangan profesional guru (He et al., 2024). Namun, Hallinger (2018) mengingatkan bahwa pengaruh kepemimpinan tidak dapat dilepaskan dari konteks tempat kepemimpinan itu dijalankan, sehingga temuan lintas negara tidak otomatis berlaku bagi sekolah di Indonesia.

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

Studi di Indonesia mulai memperlihatkan peran kepemimpinan dan kesiapan dalam implementasi pembelajaran. Amin dan Sumiati (2023) melaporkan pengaruh positif kepemimpinan kepala sekolah dan kesiapan guru untuk berubah terhadap kinerja guru pada 105 guru SMA di Jawa Barat. Pada tingkat sekolah dasar, studi kualitatif di satu sekolah menyimpulkan bahwa kesiapan manajemen dalam Pembelajaran Mendalam masih berada pada tahap awal karena pelatihan khusus bagi guru terbatas, pemanfaatan infrastruktur dan teknologi belum optimal, serta belum ada dokumen kebijakan yang secara eksplisit mengatur implementasi (Ahsanti et al., 2026). Studi kualitatif di taman kanak-kanak menggambarkan bahwa supervisi akademik serta dukungan manajerial kepala sekolah berupa fasilitas, pelatihan guru, dan sistem penilaian holistik menopang Pembelajaran Mendalam, meskipun perbedaan kemampuan anak dan dukungan orang tua tetap menjadi tantangan (Zahara et al., 2026). Temuan-temuan ini menunjukkan bahwa kesiapan bersifat multidimensi dan bergantung pada kondisi sekolah, bukan semata atribut individual kepala sekolah.

Secara konseptual, Weiner (2009) menjelaskan kesiapan organisasi untuk berubah melalui dua unsur, yaitu komitmen bersama untuk melaksanakan perubahan dan keyakinan bersama bahwa organisasi mampu melakukannya. Kerangka ini membantu membedakan antusiasme individu dari kesiapan implementasi pada tingkat sekolah: kepala sekolah dapat menyetujui Pembelajaran Mendalam, tetapi belum tentu yakin dapat mengatasi resistensi, mendampingi guru, menyediakan waktu kolaborasi, atau menjaga keberlanjutan praktik. Telaah sistematis terhadap instrumen kesiapan organisasi memperlihatkan bahwa instrumen yang tersedia beragam, terutama menangkap faktor kontekstual organisasi dan karakteristik individu, dan bahwa kekhususan butirnya menuntut penyesuaian dengan skenario implementasi; belum ada standar emas tunggal (Miake-Lye et al., 2020).

Evaluasi pelatihan juga perlu bergerak melampaui respons segera setelah kegiatan. Alsalamah dan Callinan (2021) mengadaptasi model empat tingkat Kirkpatrick, yaitu reaksi, pembelajaran, perilaku, dan hasil, untuk mengevaluasi program pelatihan kepala sekolah di Arab Saudi dengan melibatkan 250 kepala sekolah peserta dan 12 penyelia. Dalam literatur pengembangan profesional guru, Kennedy (2016) menelaah 28 studi dengan standar desain ketat dan menemukan bahwa banyak fitur desain program yang populer tidak berasosiasi dengan efektivitas, sedangkan pedagogi yang dipakai untuk membantu guru menerapkan gagasan baru berbeda tingkat efektivitasnya. Sims dan Fletcher-Wood (2021) menelaah secara kritis klaim tentang karakteristik pengembangan profesional yang efektif, Popova et al. (2022) menyoroti kesenjangan antara bukti dan praktik pengembangan profesional guru di berbagai negara, dan Basma dan Savage (2018) menilai pengaruh pengembangan profesional pada pertumbuhan literasi murid melalui meta-analisis, bukan sekadar reaksi peserta. Untuk pendampingan (*coaching*), meta-analisis terhadap 60 studi berdesain kausal melaporkan efek gabungan 0,49 SD pada praktik pengajaran dan 0,18 SD pada capaian murid, tetapi efek pada program berskala besar hanya sebagian kecil dari efek pada uji efikasi berskala kecil (Kraft et al., 2018). Pada tataran kepala sekolah, pengembangan profesional berhubungan positif namun lemah dengan praktik kepemimpinan, dan efikasi diri berperan sebagai mediator yang cukup besar (Gümüş & Bellibaş, 2020). Dari sisi transfer pelatihan ke pekerjaan, Ford et al. (2018) menekankan presisi dalam spesifikasi dan pengukuran variabel serta perhatian pada kriteria dan lintasan transfer, sejalan dengan seruan Desimone (2009) agar studi dampak pengembangan profesional memakai kerangka konseptual dan pengukuran yang konsisten.

Berdasarkan perspektif psikologi pendidikan, kesiapan menghadapi perubahan pembelajaran tidak hanya berkaitan dengan penguasaan pengetahuan, tetapi juga dengan keyakinan individu terhadap kemampuannya melaksanakan tindakan yang diperlukan. Bandura (1997) menjelaskan efikasi diri (*self-efficacy*) sebagai keyakinan individu mengenai kemampuannya mengorganisasi dan melaksanakan tindakan untuk mencapai hasil tertentu. Konsep ini penting dalam konteks kepemimpinan pembelajaran karena kepala sekolah tidak cukup hanya memahami prinsip Pembelajaran Mendalam, tetapi juga perlu memiliki keyakinan untuk menjelaskan pendekatan tersebut kepada guru, mendampingi penerapannya, serta menghadapi kendala yang muncul dalam proses perubahan. Meskipun demikian, efikasi diri perlu dibedakan dari pengetahuan konseptual, sikap terhadap perubahan, dan niat implementasi karena masing-masing merepresentasikan aspek yang berbeda. Dengan demikian, efikasi diri menjadi perspektif teoretis yang relevan untuk menelaah kesiapan kepala sekolah, tanpa mengasumsikan bahwa seluruh aspek kesiapan dapat direpresentasikan oleh satu konstruk psikologis.

Bandura (2006) menegaskan bahwa pengukuran efikasi diri perlu disesuaikan dengan ranah aktivitas yang diteliti. Efikasi diri mengacu pada penilaian mengenai kemampuan untuk melakukan suatu tindakan (*can do*), sedangkan niat mengacu pada kesediaan atau rencana untuk melakukan tindakan (*will do*). Keduanya berhubungan, tetapi secara konseptual berbeda. Dalam konteks kepala sekolah, pernyataan tentang keyakinan mampu mendampingi guru atau mengatasi hambatan implementasi lebih dekat dengan efikasi diri, sedangkan pernyataan tentang keinginan atau rencana menerapkan suatu pendekatan lebih dekat dengan niat implementasi. Pembedaan ini penting agar skor instrumen tidak ditafsirkan melampaui konstruk yang benar-benar diukur. Dengan demikian, audit instrumen dalam penelitian ini tidak hanya berfungsi memeriksa skor, tetapi juga menelaah kesesuaian antara isi butir, konstruk psikologis, dan interpretasi hasil evaluasi.

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

Tantangan metodologis muncul ketika instrumen menggabungkan pernyataan positif, pernyataan negatif, efikasi diri, pemahaman konsep, sikap, dan niat implementasi dalam satu skor total. Butir "saya yakin mampu" mengukur persepsi kemampuan, sedangkan butir yang menyatakan bahwa Pembelajaran Mendalam adalah kurikulum baru memuat pernyataan konseptual yang keliru; keduanya tidak otomatis menjadi indikator konstruk yang sama. Pembalikan skor pun tidak bebas masalah, karena penggunaan butir terbalik pada skala Likert dinilai sebagai praktik yang dipertanyakan (Suarez-Alvarez et al., 2018), dan pengembangan skala yang baik menuntut penelaahan bertahap atas validitas isi, dimensionalitas, dan reliabilitas sebelum skor ditafsirkan (Boateng et al., 2018). Skor awal yang tinggi juga dapat menimbulkan efek plafon yang membiaskan estimasi perbedaan dan ukuran efek (Simkovic & Trauble, 2019).

Berdasarkan literatur yang ditelaah, kajian Pembelajaran Mendalam di Indonesia yang menyoroti kepala sekolah cenderung bersifat kualitatif pada satu sekolah (Ahsanti et al., 2026; Zahara et al., 2026), sedangkan studi kuantitatif tentang kesiapan lebih sering berfokus pada guru (Amin & Sumiati, 2023). Belum tampak kajian yang sekaligus melaporkan perubahan skor berpasangan kepala sekolah setelah pelatihan Pembelajaran Mendalam dan menguji secara kritis apakah skor total instrumen layak ditafsirkan sebagai ukuran kesiapan. Kesenjangan ini penting karena skor yang dikomunikasikan sebagai "kesiapan" dapat memengaruhi keputusan penyelenggara pelatihan dan dinas pendidikan, sementara kemampuan skor itu mewakili kesiapan implementasi belum teruji. Kontribusi artikel ini terletak pada penempatan evaluasi skor dan audit interpretasi instrumen sebagai dua tugas yang berkaitan tetapi berbeda.

Tujuan penelitian ini adalah (1) mendeskripsikan perubahan skor pra–pascapelatihan kepala sekolah; (2) menilai implikasi metodologis skor total dan komposisi butir terhadap interpretasi kesiapan; dan (3) mengidentifikasi dukungan implementasi yang diharapkan peserta setelah pelatihan. Pertanyaan penelitian yang diajukan ialah bagaimana perubahan skor pra–pascapelatihan pada 15 kepala sekolah, sejauh mana skor total dapat ditafsirkan sebagai ukuran kesiapan yang utuh berdasarkan informasi instrumen yang tersedia, dan dukungan apa yang dipandang penting oleh peserta untuk mengimplementasikan Pembelajaran Mendalam di sekolah.

2. Metode

2.1. Desain Penelitian

Penelitian menggunakan pendekatan kuantitatif deskriptif dengan desain satu kelompok pra–pascapelatihan (*one-group pretest–posttest*), dilengkapi analisis deskriptif terhadap jawaban terbuka pada kuesioner akhir. Desain ini dipilih karena data berasal dari satu kegiatan pelatihan dan memungkinkan perbandingan skor pada responden yang sama. Konsekuensinya, desain ini tidak memiliki kelompok pembanding dan rentan terhadap ancaman validitas internal, seperti efek pengukuran berulang, kematangan, regresi ke rerata, dan peristiwa lain yang terjadi bersamaan (Marsden & Torgerson, 2012). Oleh karena itu, perubahan skor tidak diatribusikan secara kausal kepada pelatihan. Dalam kerangka evaluasi pelatihan model Kirkpatrick yang diadaptasi untuk kepala sekolah (Alsalamah & Callinan, 2021), data penelitian ini terutama berkaitan dengan tingkat pembelajaran dan tidak mencakup tingkat perilaku maupun hasil.

2.2. Partisipan

Lembar kerja memuat 15 kepala sekolah dengan skor pra- dan pascapelatihan yang dapat dipasangkan. Satu baris tambahan tidak berisi identitas dan respons substantif sehingga tidak disertakan dalam analisis pasangan. Peserta berasal dari SMP dan satuan pendidikan satu atap di wilayah Lumajang. Berdasarkan informasi pada kuesioner, delapan peserta (53,3%) melaporkan masa jabatan 4–6 tahun, tiga (20,0%) > enam tahun, tiga (20,0%) < satu tahun, dan satu (6,7%) selama 1–3 tahun. Enam peserta (40,0%) pernah mengikuti pelatihan khusus Pembelajaran Mendalam sebelumnya, sedangkan sembilan (60,0%) belum pernah. Kriteria inklusi yang diterapkan adalah tersedianya skor pra dan pascapelatihan pada responden yang sama; kriteria eksklusi adalah baris tanpa identitas dan respons substantif. Identitas individu dan sekolah tidak ditampilkan dalam pelaporan.

2.3. Populasi Target dan Teknik Pengambilan Sampel

Populasi target adalah kepala sekolah SMP dan satuan pendidikan satu atap di wilayah Lumajang yang mengikuti pelatihan Pembelajaran Mendalam. Sampel bersifat nonprobabilitas: seluruh peserta yang memiliki skor pra dan pascapelatihan yang dapat dipasangkan pada lembar kerja dilibatkan (n = 15). Teknik ini sesuai dengan tujuan deskriptif-evaluatif, tetapi tidak mendukung generalisasi statistik kepada populasi kepala sekolah yang lebih luas. Jumlah seluruh peserta pelatihan adalah 15 orang kepala sekolah jenjang SMP di Kabupaten Lumajang.

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

2.4. Instrumen

Kuesioner memuat 18 pernyataan dengan skala respons numerik 1–5 dan satu pertanyaan terbuka mengenai dukungan konkret yang diharapkan dari dinas pendidikan atau pengawas setelah pelatihan. Untuk keperluan audit, isi butir diklasifikasikan ke dalam lima ranah. Ranah pertama adalah efikasi diri kepemimpinan pembelajaran, misalnya keyakinan mampu menjelaskan konsep atau mengatasi penolakan guru. Ranah kedua adalah pemahaman pedagogis, misalnya peran pengalaman kontekstual dan pengetahuan awal murid. Ranah ketiga adalah sikap terhadap pendekatan pembelajaran. Ranah keempat adalah miskonsepsi konseptual, misalnya pernyataan bahwa Pembelajaran Mendalam adalah kurikulum baru yang menggantikan Kurikulum Merdeka. Ranah kelima adalah niat implementasi, termasuk pernyataan negatif tentang preferensi praktik konvensional atau penundaan implementasi. Pengelompokan ini merupakan klasifikasi isi untuk audit, bukan hasil analisis faktor atau bukti bahwa instrumen telah tervalidasi.

Skor pra- dan pascapelatihan dianalisis sesuai skor total yang tercatat dalam lembar kerja, dinyatakan pada skala 0–100. Skor pascapelatihan dapat ditelusuri dari total respons 18 butir yang dikonversi ke skala 100, sehingga selisih satu poin respons pada total butir setara dengan 1,11 poin pada skala 100. Data respons pra-pelatihan per butir tidak tersedia pada berkas yang dianalisis. Akibatnya, perbandingan perubahan per butir dan simulasi pembalikan skor per butir dari pra ke pascapelatihan tidak dilakukan; hal ini merupakan batas penting dalam audit instrumen.

Bukti psikometrik instrumen belum tersedia. Tidak ada analisis faktor atau estimasi konsistensi internal yang dilaporkan dalam berkas yang dianalisis, sehingga validitas konstruk dan reliabilitas belum dapat ditegaskan. Pelaporan psikometrik yang memadai idealnya mencakup validitas isi, dimensionalitas, dan reliabilitas (Boateng et al., 2018), dan koefisien alfa Cronbach tidak semestinya diperlakukan sebagai bukti tunggal validitas atau unidimensionalitas (Taber, 2018). Keterbatasan ini menjadi alasan utama artikel memperlakukan skor total sebagai indikator awal, bukan ukuran kesiapan yang tervalidasi.

2.5. Alat Ukur Lain

Tidak ada alat ukur lain, seperti protokol observasi kelas, rubrik kualitas perangkat ajar, atau dokumen refleksi guru, yang digunakan dalam penelitian ini. Dengan demikian, praktik aktual di sekolah tidak diukur dan tidak dilaporkan.

2.6. Prosedur dan Waktu Penelitian

Kuesioner pra-pelatihan diisi sebelum kegiatan pelatihan dimulai, dan kuesioner akhir yang memuat 18 pernyataan serta pertanyaan terbuka diisi setelah pelatihan berakhir. Pelatihan Pembelajaran Mendalam bagi kepala sekolah diselenggarakan pada bulan September Tahun 2026. Skor pra dan pascapelatihan dipasangkan menurut responden, kemudian dianalisis dan dilaporkan tanpa identitas individu maupun sekolah.

2.7. Strategi Analisis Data

Analisis kuantitatif dimulai dengan pemeriksaan pasangan data, rerata, simpangan baku, median, rentang, dan jumlah peserta yang mengalami kenaikan, skor tetap, atau penurunan. Selisih skor dihitung sebagai skor pascapelatihan dikurangi skor pra-pelatihan. Uji t berpasangan digunakan untuk menilai apakah rerata selisih berbeda dari nol, disertai interval kepercayaan 95% dan ukuran efek dalam-subjek dz, yaitu rerata selisih dibagi simpangan baku selisih. Uji *Wilcoxon signed-rank* digunakan sebagai pemeriksaan sensitivitas nonparametrik karena jumlah pasangan kecil dan asumsi kenormalan selisih tidak dapat dipastikan. Batas konvensional $p < 0,05$ dipakai untuk menandai perbedaan yang terdeteksi secara statistik, dan nilai p tidak diperlakukan sebagai bukti kausal. Untuk menelaah kemungkinan efek plafon, dilaporkan pula nilai maksimum pada kedua waktu pengukuran, karena efek plafon dapat membiaskan estimasi perbedaan dan ukuran efek (Simkovic & Trauble, 2019).

Jawaban terbuka dianalisis dengan pengodean tematik-deskriptif. Respons dibaca secara keseluruhan, kemudian dikelompokkan berdasarkan makna yang tampak, seperti pendampingan, monitoring-evaluasi, kolaborasi, penguatan kompetensi, dan refleksi. Satu respons dapat masuk ke > satu tema, sehingga tema tidak dimaksudkan sebagai kategori yang saling eksklusif. Mengikuti Braun dan Clarke (2019), tema dipahami sebagai hasil konstruksi aktif analis, bukan sesuatu yang sekadar "muncul" dari data. Analisis ini bersifat eksploratif dan tidak diklaim sebagai analisis kualitatif mendalam dengan triangulasi peneliti atau pemeriksaan kesepakatan antarpengode.

3. Hasil dan Pembahasan

Bagian ini memaparkan hasil perubahan skor, audit interpretasi instrumen, dan kebutuhan dukungan peserta, kemudian membahasnya dengan merujuk pada literatur, menguraikan implikasi, dan mengakui keterbatasan penelitian.

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

3.1. Hasil

3.1.1. Karakteristik Partisipan

Analisis melibatkan 15 pasangan skor. Mayoritas peserta telah menjabat sebagai kepala sekolah selama 4–6 tahun (8 orang; 53,3%). Sebanyak enam peserta (40,0%) melaporkan pernah mengikuti pelatihan khusus Pembelajaran Mendalam sebelumnya, sedangkan sembilan peserta (60,0%) belum pernah (Tabel 1). Karakteristik tersebut memberi konteks awal, tetapi ukuran sampel tidak memadai untuk analisis subkelompok yang stabil.

Tabel 1. Karakteristik Partisipan (n = 15)

Karakteristik	Kategori	n	Persentase
Masa jabatan	Kurang dari 1 tahun	3	20,0%
Masa jabatan	1–3 tahun	1	6,7%
Masa jabatan	4–6 tahun	8	53,3%
Masa jabatan	Lebih dari 6 tahun	3	20,0%
Pelatihan sebelumnya	Pernah	6	40,0%
Pelatihan sebelumnya	Belum pernah	9	60,0%

3.1.2. Perubahan Skor Pra–pascapelatihan

Rerata skor pra-pelatihan adalah 89,11 (SD = 7,41), sedangkan rerata pascapelatihan adalah 93,41 (SD = 7,00). Selisih rerata sebesar 4,30 poin dengan interval kepercayaan 95% dari 1,74 sampai 6,85. Sebanyak 12 peserta (80,0%) mengalami kenaikan skor, dua peserta (13,3%) tidak mengalami perubahan, dan satu peserta (6,7%) mengalami penurunan (Gambar 1). Median selisih adalah 3,33 poin, dengan rentang selisih dari −2,22 hingga 14,44 poin (Tabel 2).

Tabel 2. Statistik Deskriptif Skor Pra–Pascapelatihan (Skala 0–100)

Indikator	Pra-pelatihan	Pascapelatihan	Perubahan
Rerata	89,11	93,41	+4,30
Simpangan baku	7,41	7,00	—
Median	90,00	95,56	+3,33*
Minimum	73,33	77,78	—
Maksimum	100,00	100,00	—

Catatan. *Perubahan median dihitung dari median selisih individu, bukan dari selisih kedua median.

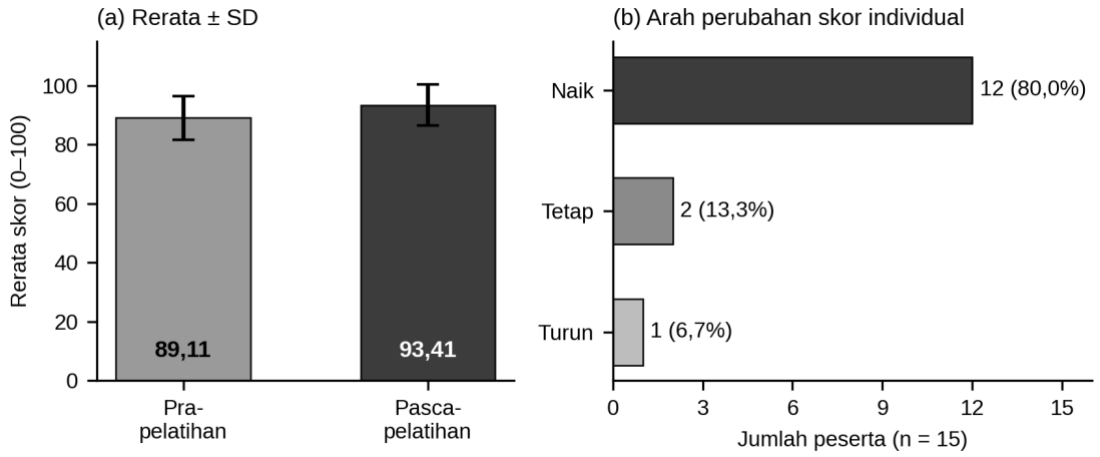
Uji t berpasangan menunjukkan perbedaan rerata yang terdeteksi secara statistik, t(14) = 3,60, p = 0,003, dengan ukuran efek dalam-subjek dz = 0,93. Uji *Wilcoxon signed-rank* juga menghasilkan p = 0,003 (Tabel 3). Nilai maksimum 100,00 tercatat pada kedua waktu pengukuran (Tabel 2), dan skor pra-pelatihan sudah berada pada kisaran yang tinggi.

Tabel 3. Hasil Perbandingan Skor Pra dan Pascapelatihan

Analisis	Statistik	Nilai
Selisih rerata (pasca – pra)	M	4,30
Selisih rerata	95% CI	1,74 sampai 6,85
Uji t berpasangan	t(14)	3,60
Uji t berpasangan	p	0,003
Ukuran efek dalam-subjek	dz	0,93
Uji Wilcoxon signed-rank	p	0,003

Catatan. Nilai p dibulatkan hingga tiga desimal.

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774



Gambar 1. Rerata Skor Pra- dan Pascapelatihan (Batang Galat = SD) dan Arah Perubahan Skor Individual (n = 15)

3.1.3. Audit Interpretasi Instrumen

Walaupun skor total meningkat, interpretasi substantif harus mempertimbangkan bahwa 18 butir tidak seluruhnya mengukur satu jenis konstruk (Tabel 4). Sebagian butir menilai efikasi diri kepala sekolah, sebagian menguji pemahaman pedagogis, sebagian menyatakan miskonsepsi atau preferensi praktik konvensional, dan sebagian lain mengukur antusiasme atau niat menunda implementasi.

Tabel 4. Ranah Isi Butir dan Catatan Audit Interpretasi

Ranah isi	Orientasi pernyataan	Catatan audit
Efikasi diri kepemimpinan	Keyakinan mampu menjelaskan konsep atau mengatasi penolakan guru	Mengukur persepsi kemampuan; belum menunjukkan tindakan yang dilakukan
Pemahaman pedagogis	Peran pengalaman kontekstual dan pengetahuan awal murid	Mengukur pemahaman konseptual yang berbeda dari efikasi
Sikap	Penerimaan atau antusiasme terhadap pendekatan pembelajaran	Persetujuan tinggi tidak setara dengan kemampuan melaksanakan
Miskonsepsi konseptual	Pernyataan bahwa Pembelajaran Mendalam adalah kurikulum baru yang menggantikan Kurikulum Merdeka	Bertentangan dengan penjelasan resmi (Kemendikdasmen, 2025a); lebih tepat sebagai pemeriksaan pemahaman
Niat implementasi	Preferensi praktik konvensional atau penundaan implementasi (butir negatif)	Arah penafsiran persetujuan berbeda; pembalikan skor memerlukan kisi-kisi teoretis

Salah satu butir menyatakan bahwa Pembelajaran Mendalam adalah kurikulum baru yang menggantikan Kurikulum Merdeka. Pernyataan ini bertentangan dengan penjelasan resmi pemerintah bahwa Pembelajaran Mendalam merupakan pendekatan pembelajaran, bukan kurikulum pengganti (Kemendikdasmen, 2025a). Butir semacam ini lebih tepat diperlakukan sebagai pemeriksaan pemahaman konseptual atau miskonsepsi, bukan otomatis dijumlahkan ke skala efikasi diri atau niat implementasi. Audit juga menemukan persoalan arah interpretasi: pada butir negatif, tingkat persetujuan yang lebih tinggi dapat mencerminkan keraguan, preferensi praktik konvensional, atau niat menunda, sehingga skor tinggi pada semua butir tidak selalu bermakna sama.

Data yang dianalisis tidak memuat respons pra-pelatihan per butir yang dapat dipasangkan dengan respons pascapelatihan. Oleh sebab itu, tidak dapat disimpulkan bahwa persetujuan terhadap setiap butir negatif meningkat atau menurun dari pra ke pasca, dan simulasi pembalikan skor per butir tidak dipakai sebagai perbandingan longitudinal. Temuan yang dapat dipertahankan adalah perubahan skor total sebagaimana tercatat pada lembar kerja, serta kebutuhan memperbaiki spesifikasi konstruk dan aturan penskoran sebelum skor total disebut ukuran kesiapan yang tervalidasi.

3.1.4. Kebutuhan Dukungan setelah Pelatihan

Jawaban terbuka memperlihatkan bahwa peserta mengharapkan dukungan yang berlanjut setelah pelatihan, bukan hanya penyampaian materi. Tema yang paling tampak adalah pendampingan oleh pengawas atau dinas, monitoring dan evaluasi, kolaborasi antarpemangku kepentingan, penguatan kompetensi guru melalui pelatihan atau Musyawarah Guru Mata Pelajaran (MGMP), serta supervisi dan refleksi yang solutif (Tabel 5). Tema-tema ini dapat tumpang tindih karena satu jawaban dapat menyebut > satu bentuk dukungan.

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

Tabel 5. Tema Kebutuhan Dukungan Pascapelatihan

Tema dukungan	Manifestasi dalam jawaban	Contoh kutipan anonim
Pendampingan berkelanjutan	Pengawas mendampingi kepala sekolah dan guru saat merancang atau melaksanakan pembelajaran	"Pendampingan yg konsisten."
Monitoring dan evaluasi	Pemantauan pelaksanaan, evaluasi, dan tindak lanjut	"Monitoring dan evaluasi."
Kolaborasi pemangku kepentingan	Kerja bersama dinas/pengawas, kepala sekolah, guru, komite, orang tua, dan siswa	"Memperkuat kolaborasi antara guru, Kepala Sekolah, dan Pengawas."
Penguatan kompetensi guru	Pelatihan, berbagi praktik baik, dan optimalisasi MGMP	"…berbagi praktik baik, serta penguatan kompetensi guru…"
Supervisi dan refleksi solutif	Observasi kelas yang tidak menghakimi, diskusi reflektif, dan perbaikan praktik	"…ruang diskusi reflektif untuk memecahkan permasalahan saat praktik di lapangan."

Catatan. Kutipan dipilih dari jawaban terbuka dan disajikan tanpa identitas responden.

Tema pendampingan berkelanjutan menunjukkan bahwa peserta memandang implementasi sebagai proses yang membutuhkan dukungan di tempat kerja. Monitoring dan evaluasi diharapkan tidak berhenti pada pemeriksaan administratif, tetapi menjadi sumber umpan balik bagi perbaikan. Penekanan pada MGMP, berbagi praktik baik, dan kolaborasi juga mengindikasikan perlunya mekanisme pembelajaran profesional yang memungkinkan guru menguji gagasan, mengamati praktik, dan merefleksikan hasil. Permintaan akan supervisi yang solutif dan observasi kelas yang tidak menghakimi menunjukkan harapan peserta, bukan bukti bahwa dukungan tersebut telah diberikan atau terbukti meningkatkan kualitas pembelajaran.

3.2. Pembahasan

3.2.1. Perubahan Skor sebagai Sinyal Awal, Bukan Bukti Efektivitas Kausal

Kenaikan rerata 4,30 poin dengan interval kepercayaan 95% [1,74; 6,85] dan hasil uji Wilcoxon yang konsisten menunjukkan bahwa skor pascapelatihan cenderung lebih tinggi pada 15 peserta yang dianalisis. Dalam kerangka empat tingkat Kirkpatrick yang diadaptasi untuk pelatihan kepala sekolah (Alsalamah & Callinan, 2021), temuan ini terutama berkaitan dengan tingkat pembelajaran dan belum menjangkau tingkat perilaku maupun hasil di sekolah. Hal ini sejalan dengan penekanan Ford et al. (2018) bahwa transfer pelatihan ke pekerjaan perlu diukur melalui kriteria dan lintasan transfer yang spesifik, bukan disimpulkan dari respons segera setelah pelatihan. Signifikansi statistik pun tidak = bukti kausal: pada desain satu kelompok, perubahan skor dapat bersumber dari pengukuran berulang, kematangan, regresi ke rerata, atau peristiwa lain (Marsden & Torgerson, 2012). Dua peserta yang tidak berubah dan satu yang menurun juga mengingatkan bahwa rerata yang naik tidak berarti semua peserta mengalami perubahan yang sama.

Ukuran efek dalam-subjek dz = 0,93 perlu dibaca dengan hati-hati. Nilai ini dihitung dari simpangan baku selisih pada sampel kecil satu kelompok, sehingga tidak dapat dibandingkan langsung dengan efek gabungan pada meta-analisis pendampingan guru yang berasal dari studi berdesain kausal, misalnya 0,49 SD pada praktik pengajaran (Kraft et al., 2018). Temuan bahwa pengembangan profesional kepala sekolah berhubungan positif tetapi lemah dengan praktik kepemimpinan (Gumus & Bellibas, 2020) juga menjadi pengingat bahwa perubahan skor persepsi tidak otomatis diterjemahkan menjadi perubahan praktik.

Rerata pra-pelatihan yang sudah mencapai 89,11 dari 100 menimbulkan pertanyaan tentang daya beda instrumen. Skor tinggi sebelum intervensi dapat menunjukkan kesiapan awal yang tinggi, tetapi dapat pula mencerminkan butir yang terlalu mudah disetujui, norma respons sosial, atau skala yang kurang sensitif. Karena nilai maksimum 100 tercatat pada kedua waktu pengukuran, efek plafon mungkin ikut bekerja. Simkovic dan Trauble (2019) menunjukkan melalui simulasi bahwa efek plafon dan lantai dapat membiaskan estimasi perbedaan dan ukuran efek, serta menekankan perlunya studi validasi atau kalibrasi pengukuran. Rentang selisih yang lebar (−2,22 hingga 14,44) memperlihatkan heterogenitas yang tidak dapat diurai tanpa data per butir dan per peserta, sehingga evaluasi berikutnya perlu melengkapi skor dengan distribusi per butir, analisis data hilang, dan bukti validitas konstruk.

Pembedaan antara pemahaman konseptual, efikasi diri, sikap, dan niat implementasi juga memperoleh dukungan dari perspektif psikologi pendidikan. Bandura (1997) menjelaskan bahwa keyakinan efikasi diri berkaitan dengan pilihan tindakan, usaha, dan ketekunan individu ketika menghadapi hambatan. Dalam konteks

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

kepemimpinan sekolah, Gumuş dan Bellibaş (2020), melalui penelitian terhadap 130 kepala sekolah di Turki, menemukan hubungan positif yang signifikan tetapi lemah antara pengembangan profesional dan praktik kepemimpinan yang berpusat pada pembelajaran, dengan efikasi diri berperan sebagai mediator dalam model yang diuji. Temuan tersebut memperkuat relevansi efikasi diri sebagai perspektif untuk memahami hubungan antara pengalaman pengembangan profesional dan praktik kepemimpinan. Namun, hasil penelitian tersebut tidak dapat langsung digeneralisasikan pada konteks penelitian ini karena perbedaan sampel, konteks, dan desain penelitian.

Efikasi diri dalam penelitian ini, perlu dibedakan dari dimensi kesiapan lainnya. Kepala sekolah mungkin memahami prinsip Pembelajaran Mendalam, tetapi belum tentu yakin mampu menjelaskan pendekatan tersebut kepada guru, mengatasi resistensi, atau mendampingi penerapannya. Sebaliknya, keyakinan terhadap kemampuan diri tidak selalu berarti bahwa tindakan implementasi telah dilakukan. Oleh karena itu, kenaikan skor kesiapan setelah pelatihan tidak dapat langsung ditafsirkan sebagai peningkatan efikasi diri. Instrumen yang digunakan mencakup beberapa ranah, sedangkan efikasi diri tidak dianalisis sebagai konstruk tersendiri. Dengan demikian, perspektif efikasi diri dalam penelitian ini berfungsi untuk memperdalam interpretasi konseptual mengenai kesiapan kepala sekolah, bukan untuk menyatakan adanya perubahan efikasi diri yang telah dibuktikan secara empiris.

3.2.2. Kesiapan Perlu Dipisahkan Menjadi Dimensi yang Dapat Ditindaklanjuti

Temuan audit menunjukkan bahwa satu skor total berpotensi menyembunyikan profil yang berbeda. Kepala sekolah dapat memiliki pemahaman konseptual yang baik tetapi efikasi diri rendah dalam mengatasi resistensi guru, atau memiliki antusiasme tinggi tanpa rencana implementasi yang konkret. Pembedaan ini sejalan dengan Weiner (2009), yang memisahkan komitmen untuk berubah dari keyakinan akan kemampuan melaksanakannya, dan dengan Miake-Lye et al. (2020), yang menunjukkan bahwa instrumen kesiapan beragam serta butirnya perlu disesuaikan dengan skenario implementasi sehingga skor tidak dapat dipindahkan begitu saja antarkonteks. Butir miskonsepsi, yang bertentangan dengan penjelasan resmi bahwa Pembelajaran Mendalam bukan kurikulum baru (Kemendikdasmen, 2025a, 2025b), lebih tepat dilaporkan sebagai indikator diagnostik tersendiri. Butir efikasi diri pun perlu dibedakan karena Gümüş dan Bellibaş (2020) menemukan efikasi diri sebagai mediator antara pengembangan profesional dan praktik kepemimpinan kepala sekolah; jika efikasi dicampur dengan pengetahuan dan niat, mekanisme ini tidak dapat ditelusuri.

Pembedaan dimensi tidak berarti semua dimensi harus digabung dalam satu instrumen panjang. Tiap dimensi memerlukan definisi operasional, indikator, dan bukti validitas yang sesuai. Pembalikan skor mekanis pada seluruh butir negatif berisiko menyatukan dimensi yang berbeda, dan penggunaan butir terbalik pada skala Likert sendiri dinilai bermasalah secara psikometrik (Suarez-Alvarez et al., 2018). Butir efikasi diri sebaiknya menanyakan kemampuan melakukan tindakan spesifik, sedangkan niat implementasi merujuk pada rencana, waktu, pelaksana, dan tindak lanjut yang realistis. Sebelum dipakai untuk pengambilan keputusan, instrumen perlu ditelaah ahli, diuji keterbacaannya, diuji coba pada sampel yang lebih memadai, dan diperiksa reliabilitas serta struktur dimensinya (Boateng et al., 2018), dengan tetap menafsirkan koefisien alfa secara hati-hati (Taber, 2018).

3.2.3. Kebutuhan Dukungan Konsisten dengan Pengembangan Profesional Berkelanjutan

Harapan peserta terhadap pendampingan, monitoring-refleksi, kolaborasi, dan penguatan kompetensi selaras dengan bukti bahwa pendampingan berdesain kausal dapat memengaruhi praktik pengajaran, walaupun efeknya jauh lebih kecil pada program berskala besar (Kraft et al., 2018). Kennedy (2016) menunjukkan bahwa efektivitas program tidak ditentukan oleh fitur desain yang populer, melainkan oleh cara program membantu guru menerapkan gagasan baru dalam praktik mereka, dan Sims dan Fletcher-Wood (2021) mengajak pembaca menelaah klaim tentang karakteristik pengembangan profesional secara kritis. Popova et al. (2022) menyoroti kesenjangan antara bukti dan praktik di berbagai negara, sehingga permintaan peserta akan dukungan yang konsisten patut dibaca sebagai upaya menutup kesenjangan antara pelatihan dan praktik sehari-hari. Dengan demikian, pelatihan Pembelajaran Mendalam lebih tepat dipandang sebagai titik awal dari siklus dukungan, bukan intervensi yang selesai ketika sesi pelatihan berakhir.

Temuan ini juga sejalan dengan kondisi yang dilaporkan studi-studi di Indonesia. Ahsanti et al. (2026) menemukan bahwa pelatihan khusus Pembelajaran Mendalam masih terbatas dan dokumen kebijakan sekolah belum tersedia, sedangkan Zahara et al. (2026) menggambarkan supervisi akademik yang berpusat pada perencanaan, pembelajaran eksploratif, dan refleksi sebagai tindak lanjut perbaikan. Secara lebih luas, pengaruh kepemimpinan berjalan melalui fitur organisasi sekolah (Leithwood et al., 2020) dan, pada konteks Indonesia, kesiapan guru untuk berubah berkaitan dengan kinerja guru (Amin & Sumiati, 2023). Oleh karena itu, dukungan

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

dinas dan pengawas yang kontekstual penting untuk melengkapi peran kepala sekolah. Bukti dari konteks lain bahwa kepemimpinan instruksional memprediksi pengembangan profesional guru (He et al., 2024) perlu diterapkan dengan mempertimbangkan konteks (Hallinger, 2018), dan data terbuka dalam penelitian ini hanya menunjukkan harapan peserta, bukan bukti bahwa dukungan tersebut telah diberikan atau menghasilkan perbaikan pembelajaran.

3.3. Implikasi

Secara teoretis, penelitian ini memperkuat pandangan bahwa kesiapan perlu diperlakukan sebagai konstruk multidimensi yang mencakup pengetahuan konseptual, efikasi diri, sikap, niat implementasi, dan dukungan organisasi, bukan sebagai satu skor total (Miake-Lye et al., 2020; Weiner, 2009). Penelitian ini juga menunjukkan nilai membedakan tiga lapisan bukti dalam evaluasi pelatihan, yakni respons skor, persepsi dukungan yang dibutuhkan, dan perubahan praktik aktual, sehingga tiap klaim dibatasi pada lapisan yang benar-benar diukur (Alsalamah & Callinan, 2021; Ford et al., 2018).

Secara praktis, penyelenggara pelatihan dapat membangun evaluasi pada beberapa titik waktu: sebelum pelatihan untuk memetakan pengetahuan dan efikasi awal; segera setelah pelatihan untuk menilai pemahaman dan rencana tindakan; beberapa minggu atau bulan kemudian untuk menilai pelaksanaan; serta pada tahap berikutnya untuk menelaah perubahan praktik melalui observasi, dokumen perencanaan, refleksi guru, atau contoh pekerjaan murid. Dukungan pascapelatihan dapat dirancang dalam siklus yang dimulai ketika kepala sekolah dan guru memilih satu fokus praktik; guru kemudian merancang pengalaman belajar yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan; pengawas atau rekan sejawat memberikan observasi dan umpan balik; guru merefleksikan bukti keterlibatan dan hasil kerja murid; dan tim sekolah menyesuaikan rancangan berikutnya. Siklus ini merupakan implikasi yang disarankan berdasarkan tema jawaban peserta, bukan program yang telah diuji dalam penelitian ini.

Berdasarkan sudut sisi kebijakan, dinas pendidikan dan pengawas perlu mengutamakan pendampingan kontekstual yang konsisten dibandingkan instruksi umum, serta menghindari pelaporan skor total sebagai "kesiapan" sebelum instrumen memiliki bukti validitas. Butir miskonsepsi dapat dimanfaatkan sebagai indikator diagnostik untuk meluruskan pemahaman tentang Pembelajaran Mendalam sebagaimana dikehendaki kebijakan (Kemendikdasmen, 2025b). Dari perspektif evaluasi program, skor kuesioner sebaiknya ditempatkan sebagai satu sumber bukti di antara beberapa sumber lain, karena skor dapat mengidentifikasi kebutuhan awal tetapi tidak menggantikan pemeriksaan terhadap kualitas rancangan pembelajaran atau praktik di kelas.

3.4. Keterbatasan

Penelitian memiliki sejumlah keterbatasan. Pertama, jumlah peserta hanya 15 orang dari satu konteks pelatihan dan diambil secara nonprobabilitas, sehingga generalisasi kepada populasi kepala sekolah yang lebih luas harus dilakukan secara hati-hati. Kedua, desain satu kelompok tidak memiliki pembanding dan tidak mendukung inferensi kausal (Marsden & Torgerson, 2012). Ketiga, skor pra-pelatihan yang tersedia berupa skor total, sedangkan respons pra-pelatihan per butir tidak tersedia, sehingga perubahan pada tingkat butir dan audit pembalikan skor lintas waktu tidak dapat dilakukan. Keempat, struktur konstruk dan kualitas psikometrik instrumen belum tervalidasi. Kelima, skor merupakan laporan diri dan dapat dipengaruhi kecenderungan menyetujui pernyataan atau keinginan memberikan jawaban yang dipandang baik, di samping kemungkinan efek plafon (Simkovic & Trauble, 2019). Keenam, jawaban terbuka hanya menanyakan dukungan yang diharapkan setelah pelatihan, sehingga tidak cukup untuk menyimpulkan perubahan persepsi hambatan dari sebelum ke sesudah pelatihan. Ketujuh, tema jawaban terbuka disusun secara deskriptif dan belum melalui pengodean independen atau pemeriksaan kesepakatan antarpengode.

Penelitian berikutnya perlu mengumpulkan respons per butir pada setiap waktu pengukuran, menggunakan instrumen dengan kisi-kisi yang tervalidasi, menambah sampel dan konteks sekolah, serta mempertimbangkan kelompok pembanding jika memungkinkan. Pengukuran tindak lanjut dapat mencakup observasi praktik, kualitas perangkat ajar, catatan refleksi, dan bukti keterlibatan murid agar evaluasi tidak hanya bergantung pada persepsi diri.

4. Simpulan

Pada 15 kepala sekolah dengan skor berpasangan, rerata skor meningkat dari 89,11 sebelum pelatihan menjadi 93,41 setelah pelatihan, dan kenaikan itu terdeteksi secara statistik pada uji t berpasangan maupun uji Wilcoxon. Namun, hasil tersebut tidak membuktikan bahwa pelatihan secara kausal meningkatkan kesiapan atau bahwa perubahan telah terjadi dalam praktik sekolah, mengingat skor awal yang tinggi, kemungkinan efek plafon, ukuran sampel kecil, dan struktur instrumen yang belum tervalidasi. Audit konseptual menunjukkan bahwa butir efikasi diri, pemahaman pedagogis, miskonsepsi, sikap, dan niat implementasi tidak semestinya ditafsirkan sebagai satu konstruk tanpa bukti validitas, sedangkan jawaban terbuka menunjukkan harapan

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

peserta terhadap pendampingan berkelanjutan, monitoring dan evaluasi, kolaborasi, penguatan kompetensi guru, dan supervisi yang solutif.

Evaluasi kesiapan kepala sekolah perlu membedakan pengetahuan konseptual, efikasi diri, sikap, dan niat implementasi berdasarkan perspektif psikologi pendidikan. Penelitian selanjutnya disarankan mengembangkan pengukuran efikasi diri yang secara khusus merujuk pada tugas kepemimpinan pembelajaran, serta melengkapinya dengan bukti praktik di sekolah. Langkah ini diperlukan agar evaluasi tidak hanya menunjukkan perubahan skor setelah pelatihan, tetapi juga dapat menelaah secara lebih tepat keyakinan kemampuan diri dan keterkaitannya dengan penerapan perubahan pembelajaran.

Rekomendasi utama adalah memperbaiki kisi-kisi dan penskoran instrumen, melaporkan dimensi kesiapan secara terpisah, melengkapi evaluasi dengan bukti praktik di sekolah, dan membangun dukungan pascapelatihan yang berkelanjutan. Hipotesis yang layak diuji pada penelitian lanjutan adalah bahwa pendampingan pascapelatihan yang kontekstual berkaitan dengan perubahan praktik pembelajaran yang teramati, yang dapat diuji dengan desain berpembanding dan pengukuran tindak lanjut.

Kontribusi Penulis

Untuk meningkatkan transparansi, kontribusi penulis dinyatakan dengan peran CRediT. Wahyu Purwanto: konseptualisasi, kurasi data, analisis formal, metodologi, dan penulisan–draf awal. Hamzarudin Hikmatiar dan Syaiful Arif, Alfin Niken Triretnoningrum: investigasi, administrasi proyek, validasi, penulisan–penelaahan dan penyuntingan. Dedi Kuswandi, Syaad Patmanthara, Made Duananda Kartika Degeng: pembimbingan (*supervision*) melalui arahan akademik dan masukan terhadap penyempurnaan naskah. Seluruh penulis telah membaca dan menyetujui naskah akhir.

Pendanaan

Penelitian ini tidak menerima pendanaan khusus dari lembaga pendanaan publik, komersial, atau nirlaba.

Deklarasi Konflik Kepentingan

Para penulis menyatakan tidak terdapat potensi konflik kepentingan terkait penelitian, kepenulisan, dan/atau publikasi artikel ini.

Pernyataan Etika dan Persetujuan

Penelitian ini menganalisis data evaluasi pelatihan secara anonim. Nama individu dan nama sekolah tidak ditampilkan dalam pelaporan, dan kutipan jawaban terbuka disajikan tanpa identitas responden.

Ketersediaan Data

Data yang mendukung temuan penelitian ini, berupa skor pra dan pascapelatihan terpasang tanpa identitas serta ringkasan tema jawaban terbuka, tersedia dari penulis korespondensi atas permintaan yang wajar, sepanjang sesuai dengan persetujuan peserta dan ketentuan perlindungan data. Data respons per butir pascapelatihan diperlakukan dengan ketentuan yang sama.

Deklarasi Penggunaan AI

Penulis menggunakan alat berbantuan kecerdasan artifisial untuk membantu penyuntingan bahasa, penataan struktur naskah, dan penelusuran awal literatur di bawah pengawasan manusia. Penulis memeriksa metadata dan relevansi seluruh rujukan serta bertanggung jawab penuh atas akurasi data, analisis statistik, interpretasi, dan simpulan.

Ucapan Terima Kasih

Penulis mengucapkan terima kasih kepada para kepala sekolah yang berpartisipasi dan kepada pihak penyelenggara pelatihan yang memfasilitasi pengumpulan data.

Daftar Rujukan

Ahsanti, N. R., Mulyono, R., & Saryanto. (2026). Kesiapan manajemen sekolah dalam pembelajaran deep learning di SD Muhammadiyah 1 Ngaglik Sleman. *Jurnal Manajemen Pendidikan, 14*(2), 1495–1501. https://doi.org/10.33751/jmp.v14i02.240

Alsalamah, A., & Callinan, C. (2021). Adaptation of Kirkpatrick's four-level model of training criteria to evaluate training programmes for head teachers. *Education Sciences, 11*(3), Article 116. https://doi.org/10.3390/educsci11030116

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

Amin, A., & Sumiati. (2023). Pengaruh kepemimpinan kepala sekolah dan kesiapan guru untuk berubah terhadap kinerja guru. *JAMP: Jurnal Administrasi dan Manajemen Pendidikan, 6*(1), 76–82. https://journal-fip.um.ac.id/index.php/jamp/article/view/1580

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents (pp. 307–337)*. Information Age Publishing

Basma, B., & Savage, R. (2018). Teacher professional development and student literacy growth: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(2), 457–481. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9416-4

Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quiñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health, 6*, Article 149. https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199. https://doi.org/10.3102/0013189X08331140

Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5*, 201–225. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104443

Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). The relationship between professional development and school principals' leadership practices: The mediating role of self-efficacy. *International Journal of Educational Management, 34*(7), 1155–1170. https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2019-0380

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., Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). "Are principals instructional leaders yet?" A science map of the knowledge base on instructional leadership, 1940–2018. *Scientometrics, 122*(3), 1629–1650. https://doi.org/10.1007/s11192-020-03360-5

He, P., Guo, F., & Abazie, G. A. (2024). School principals' instructional leadership as a predictor of teacher's professional development. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 9*, Article 63. https://doi.org/10.1186/s40862-024-00290-0

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025a, 23 Juli). *Permendikdasmen Nomor 13 Tahun 2025, menguatkan arah kebijakan melalui Pembelajaran Mendalam* [Siaran pers]. https://gtk.kemendikdasmen.go.id/news/siaran-pers/c034d26f-83b6-4b4b-926c-b572e665e477

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025b, 5 September). *Meluruskan miskonsepsi Pembelajaran Mendalam untuk pendidikan bermutu*. https://gtkdikmendiksus.kemendikdasmen.go.id/meluruskan-miskonsepsi-pembelajaran-mendalam-untuk-pendidikan-bermutu/

Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research, 86*(4), 945–980. https://doi.org/10.3102/0034654315626800

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research, 88*(4), 547–588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Marsden, E., & Torgerson, C. J. (2012). Single group, pre- and post-test research designs: Some methodological concerns. *Oxford Review of Education, 38*(5), 583–616. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.731208

Miake-Lye, I. M., Delevan, D. M., Ganz, D. A., Mittman, B. S., & Finley, E. P. (2020). Unpacking organizational readiness for change: An updated systematic review and content analysis of assessments. *BMC Health Services Research, 20*, Article 106. https://doi.org/10.1186/s12913-020-4926-z

Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer, 37*(1), 107–136. https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006

Šimkovic, M., & Träuble, B. (2019). Robustness of statistical methods when measure is affected by ceiling and/or floor effect. *PLOS ONE, 14*(8), Article e0220889. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220889

Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: A critical review. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(1), 47–63. https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841

Suárez-Álvarez, J., Pedrosa, I., Lozano, L. M., García-Cueto, E., Cuesta, M., & Muñiz, J. (2018). Using reversed items in Likert scales: A questionable practice. *Psicothema, 30*(2), 149–158. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.33

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education, 48*(6), 1273–1296. https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774

Weiner, B. J. (2009). A theory of organizational readiness for change. *Implementation Science, 4*, Article 67. https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-67

Zahara, S., Kurnia, R., Nainggolan, A. S. P., Azzahra, M., Ramadhana, N., & Zenidah, S. (2026). Implementasi supervisi kepala sekolah dalam pembelajaran deep learning anak usia dini. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar, 11*(2), 150–157. https://doi.org/10.23969/jp.v11i02.45134

© 2026 The Author(s)
This is an Open Access article under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License
ISSN: 2549-7774