

Kepala Sekolah sebagai *Instructional Leader*: Penguatan Kompetensi Pedagogik Guru untuk Pembelajaran Mendalam di Sekolah Dasar

Hanik^{1✉}, Nuphanudin², Amrozi Khamidi³, Erny Roesminingsih⁴, Andi Kristanto⁵, Syunu Trihantoyo⁶ & Muhammad Syaidul Haq⁷

^{1✉}Universitas Negeri Surabaya, 25010845053@mhs.unesa.ac.id, Orcid ID: [0009-0008-5777-3000](https://orcid.org/0009-0008-5777-3000)

²Universitas Negeri Surabaya, nuphanudinnuphanudin@unesa.ac.id, Orcid ID: [0000-0003-0251-9941](https://orcid.org/0000-0003-0251-9941)

³Universitas Negeri Surabaya, amrozikhamidi@unesa.ac.id, Orcid ID: [0009-0002-4358-6673](https://orcid.org/0009-0002-4358-6673)

⁴Universitas Negeri Surabaya, ernyroesminingsih@unesa.ac.id, Orcid ID: [0000-0003-2183-0989](https://orcid.org/0000-0003-2183-0989)

⁵Universitas Negeri Surabaya, andikristanto@unesa.ac.id, Orcid ID: [0000-0002-8127-2707](https://orcid.org/0000-0002-8127-2707)

⁶Universitas Negeri Surabaya, syunutrihantoyo@unesa.ac.id, Orcid ID: [0000-0001-6403-817X](https://orcid.org/0000-0001-6403-817X)

⁷Universitas Negeri Surabaya, mohammadhaq@unesa.ac.id, Orcid ID: [0000-0002-2335-5344](https://orcid.org/0000-0002-2335-5344)

Article Info

History Articles

Received:

Sep 2025

Accepted:

Sep 2025

Published:

Sep 2025

Abstract

This study investigates how instructional leadership affects teachers' pedagogical skills for deep learning in elementary schools under the Merdeka Curriculum. Despite previous research highlighting the impact of principals' and teachers' capacity on learning quality, a gap persists between improvement policies and actual practices in schools. This study aims to analyze how principals implement the three dimensions of instructional leadership (school mission formulation, instructional program management, and positive learning climate development) and their impact on teachers' pedagogical competencies and deep learning practices. The research used a multiple-case study qualitative design across three elementary schools in Jombang Regency, with data collection through in-depth interviews, participatory observation, and document analysis, and analysis using an interactive model. The results show that strong instructional leadership encourages teachers' ability to plan learning, apply active and student-centered strategies, and use authentic assessments. Schools with consistent supervision, continuous professional development, and a collaborative culture demonstrate stronger implementation of deep learning than schools with limited capacity. This study concludes that instructional leadership is the main lever for improving the quality of learning and, theoretically, confirms that teachers' pedagogical competence and deep learning result from a dynamic interaction among the dimensions of mission, instructional programs, and the learning climate managed by the principal.

Keywords:

Instructional Leadership, Pedagogical Competence, Deep Learning

How to cite:

Hanik, H., Nuphanudin, N., Khamidi, A., Roesminingsih, E., Kristanto, A., Trihantoyo, S., & Haq, M. S. (2025). Kepala sekolah sebagai Instructional Leader: Penguatan kompetensi pedagogik guru untuk pembelajaran mendalam di sekolah dasar. *Didaktika*, 5(3), 405-420.

Info Artikel

Riwayat Artikel

Dikirim:

Sep 2025

Diterima:

Sep 2025

Diterbitkan:

Sep 2025

Abstrak

Penelitian ini mengkaji peran kepemimpinan instruksional dalam kompetensi pedagogik guru untuk mewujudkan pembelajaran mendalam (*deep learning*) di sekolah dasar pada konteks implementasi Kurikulum Merdeka. Meskipun berbagai studi menunjukkan pengaruh kepala sekolah dan kapasitas guru terhadap kualitas pembelajaran, masih terdapat kesenjangan antara kebijakan peningkatan mutu dan praktik di tingkat sekolah. Penelitian ini bertujuan menganalisis bagaimana kepala sekolah mengimplementasikan tiga dimensi kepemimpinan instruksional, yakni perumusan misi sekolah, pengelolaan program instruksional, dan pembangunan iklim belajar positif, serta dampaknya terhadap kompetensi pedagogik guru dan praktik pembelajaran mendalam. Penelitian menggunakan desain kualitatif studi kasus multipel pada tiga SD di Kabupaten Jombang, dengan pengumpulan data melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan analisis dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan model interaktif. Hasil menunjukkan bahwa kepemimpinan instruksional yang kuat mendorong kemampuan guru dalam merencanakan pembelajaran, menerapkan strategi aktif dan berpusat pada siswa, serta menggunakan asesmen autentik. Sekolah dengan supervisi konsisten, pengembangan profesional berkelanjutan, dan budaya kolaboratif menampilkan implementasi *deep learning* yang lebih kuat dibanding sekolah dengan kapasitas terbatas. Penelitian ini menyimpulkan bahwa kepemimpinan instruksional merupakan pengungkit utama peningkatan kualitas pembelajaran dan secara teoretis menegaskan bahwa kompetensi pedagogik guru dan pembelajaran mendalam merupakan hasil interaksi dinamis antara dimensi misi, program instruksional, dan iklim belajar yang dikelola kepala sekolah.

Kata Kunci:

Kepemimpinan Instruksional, Kompetensi Pedagogik, Pembelajaran Mendalam

Cara mengutip:

Hanik, H., Nuphanudin, N., Khamidi, A., Roesminingsih, E., Kristanto, A., Trihantoyo, S., & Haq, M. S. (2025). Kepala sekolah sebagai Instructional Leader: Penguatan kompetensi pedagogik guru untuk pembelajaran mendalam di sekolah dasar. *Didaktika*, 5(3), 405-420.

PENDAHULUAN

Gelombang reformasi pendidikan abad ke-21 menuntut sekolah tidak hanya mengejar capaian akademik, tetapi juga menumbuhkan kemampuan berpikir kritis, kreatif, kolaboratif, dan berkarakter melalui pembelajaran yang bermakna dan mendalam (UNESCO, 2024). Dalam konteks Indonesia, Kurikulum Merdeka menegaskan pentingnya pembelajaran yang berpusat pada siswa dan berbasis pada pemahaman konsep yang mendalam, bukan sekadar hafalan permukaan. Gagasan ini sejalan dengan konsep pembelajaran mendalam (*Deep Learning*) dan keselarasan konstruktif (*Constructive Alignment*) yang menekankan keterkaitan tujuan, proses, dan asesmen pembelajaran untuk mendorong pemahaman konseptual yang kuat (Biggs, 2020; Kovač et al., 2025).

Sejumlah kajian telah menunjukkan bahwa kepala sekolah memegang peran strategis dalam meningkatkan kualitas pembelajaran melalui kepemimpinan sekolah yang efektif (Grissom et al., 2021; Papadakis et al., 2024). Dalam tradisi kepemimpinan instruksional, kepala sekolah dipandang sebagai instructional leader yang mengarahkan misi sekolah, mengelola program instruksional, dan membangun iklim belajar yang kondusif (Hallinger & Murphy, 1985; Weber, 1996). Penelitian internasional dan nasional menunjukkan bahwa kepemimpinan instruksional berhubungan positif dengan kompetensi guru, kinerja mengajar, dan hasil belajar siswa (Ayub et al., 2025; Elfira et al., 2024; Hastuti et al., 2024; Ngatini et al., 2025). Di sisi lain, kajian tentang kompetensi guru menunjukkan bahwa penguatan kompetensi pedagogik menjadi kunci untuk menghadirkan pembelajaran yang bermakna dan berorientasi pada pengembangan berpikir tingkat tinggi (Ozturk et al., 2025; Sartika, 2023).

Namun, meskipun hubungan antara kepemimpinan kepala sekolah, kompetensi guru, dan kualitas pembelajaran telah banyak dibahas, masih terdapat sejumlah ruang kosong dalam literatur. Pertama, sebagian besar penelitian berfokus pada indikator kinerja konvensional (seperti nilai ujian dan kinerja administratif), belum secara spesifik menelaah bagaimana kepemimpinan instruksional kepala sekolah menopang praktik pembelajaran mendalam di kelas khususnya di jenjang sekolah dasar dan dalam konteks implementasi Kurikulum Merdeka (Hastuti et al., 2024; Lani & Pauzi, 2024; Ralebese et al., 2025). Kedua, banyak studi menggunakan pendekatan kuantitatif dan berskala luas, tetapi kurang memberikan gambaran “bagaimana” mekanisme kepemimpinan instruksional bekerja dalam praktik sehari-hari, terutama terkait interaksi kepala sekolah dan guru dalam perencanaan, pelaksanaan, dan asesmen pembelajaran (Carvalho et al., 2021; Grissom et al., 2021). Ketiga, kajian yang secara eksplisit menjembatani kerangka kepemimpinan instruksional Hallinger & Murphy (1985) dengan teori *Deep Learning* dan konstruktivisme (Biggs, 2020; Kovač et al., 2025; Nafi'ah & Faruq, 2025) dalam konteks sekolah dasar Indonesia masih sangat terbatas.

Telaah penelitian terkini menunjukkan adanya pergeseran perhatian dari sekadar “kepala sekolah sebagai manajer” menuju “kepala sekolah sebagai *instructional leader*” yang membangun budaya belajar kolaboratif, mendukung pengembangan profesional guru, dan mendorong pembelajaran yang lebih dalam serta berorientasi pada masa depan (Leithwood, 2021; Sliwka et al., 2024; Heenan et al., 2024). Di Indonesia, studi mutakhir mulai mengonfirmasi peran kepemimpinan instruksional dan supervisi akademik dalam membentuk kompetensi guru dan kualitas pembelajaran (Elfira et al., 2024; Maulana & Suryana, 2023; Mustari, 2022; Sari, 2025). Namun, hubungan spesifik antara kepala sekolah sebagai instructional leader, kompetensi pedagogik guru, dan implementasi pembelajaran mendalam di sekolah dasar masih jarang dianalisis secara kualitatif dan kontekstual.

Studi pendahuluan yang dilakukan penulis di beberapa SD di Kabupaten Jombang mengindikasikan adanya kesenjangan antara kebijakan penguatan pembelajaran berorientasi deep learning dan praktik di tingkat sekolah. Di satu sisi, dokumen visi–misi dan rencana kerja sekolah telah menggunakan istilah “pembelajaran bermakna” dan “berpikir kritis”; namun di sisi lain, praktik di kelas masih didominasi ceramah, latihan rutin, dan asesmen yang berfokus pada jawaban tunggal. Observasi awal juga menunjukkan variasi yang kuat antar sekolah. Beberapa kepala sekolah tampak aktif mendampingi guru dalam menyusun RPP, mengobservasi pembelajaran, dan memfasilitasi *lesson study*, sementara di sekolah lain kepala sekolah lebih banyak terserap oleh tugas administrasi sehingga peran instruksionalnya lemah. Variasi ini menguatkan pentingnya kajian mendalam tentang bagaimana kepala sekolah memainkan peran sebagai *instructional leader* dalam konteks yang berbeda-beda.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, penelitian ini menawarkan kebaruan (*novelty*) dalam beberapa hal. Pertama, fokus penelitian bukan sekadar pada kinerja guru atau capaian akademik, tetapi secara eksplisit menautkan kepemimpinan instruksional kepala sekolah dengan penguatan kompetensi pedagogik guru untuk mewujudkan pembelajaran mendalam di sekolah dasar. Kedua, penelitian ini menggunakan desain kualitatif studi kasus multipel untuk mengungkap mekanisme dan dinamika praktik kepemimpinan instruksional di tiga tipe sekolah (maju, sedang, terbatas), sehingga memberikan pemahaman kontekstual yang lebih kaya dibanding studi kuantitatif berskala besar (Miles et al., 2014). Ketiga, secara teoretis, studi ini mengintegrasikan kerangka kepemimpinan instruksional (Hallinger & Murphy, 1985) dengan konsep *deep learning* dan *constructive alignment* (Biggs, 2020; Kovač et al., 2025; Nafi’ah & Faruq, 2025) untuk menjelaskan bagaimana misi, program instruksional, dan iklim belajar bertemu dalam praktik pedagogik guru.

Kontribusi penelitian ini bersifat ganda. Secara teoretis, studi ini akan memperkaya pengembangan model kepemimpinan instruksional dengan menunjukkan bahwa kompetensi pedagogik guru dan praktik pembelajaran mendalam dapat dipahami sebagai hasil interaksi dinamis antara dimensi misi, program instruksional, dan iklim belajar yang dikelola kepala sekolah. Secara praktis, hasil penelitian ini diharapkan memberikan wawasan bagi kepala sekolah dan pengawas tentang strategi konkret dalam merancang supervisi akademik, pengembangan profesional guru, dan pembudayaan iklim belajar yang mendukung *deep learning*. Bagi pembuat kebijakan, temuan ini menegaskan pentingnya desain program peningkatan kapasitas kepala sekolah yang secara eksplisit menekankan peran sebagai *instructional leader* dalam konteks Kurikulum Merdeka.

Berangkat dari kerangka teori kepemimpinan instruksional Hallinger & Murphy (1985), dan klaim tentang pengaruh kepala sekolah terhadap kualitas pembelajaran (Grissom et al., 2021), serta konsep deep learning (Biggs, 2020; Kovač et al., 2025; Nafi’ah & Faruq, 2025), penelitian ini dipandu pertanyaan bagaimana kepala sekolah dasar mengimplementasikan tiga dimensi kepemimpinan instruksional, yakni perumusan misi sekolah, pengelolaan program instruksional, dan pembangunan iklim belajar positif, dalam konteks Kurikulum Merdeka? Penelitian ini diharapkan memberikan pemahaman konseptual dan empiris yang lebih komprehensif mengenai implementasi kepemimpinan instruksional dalam konteks pendidikan dasar di Indonesia, serta menawarkan rekomendasi bagi praktik sekolah maupun kebijakan pendidikan.

METODOLOGI

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus situs multipel untuk memperoleh pemahaman mendalam mengenai praktik kepemimpinan instruksional kepala

sekolah dan dampaknya terhadap kompetensi pedagogik guru. Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan peneliti menggali fenomena secara kontekstual dan memeriksa variasi pada berbagai sekolah dasar (situs) dengan karakteristik berbeda di Kabupaten Jombang. Data penelitian dapat diakses melalui repositori daring Open Science Framework (OSF) pada tautan <https://osf.io/2hkbq/> dengan seizin peneliti.

Dalam perspektif pendekatan kualitatif, situs penelitian ini mencakup 30 sekolah dasar yang dipilih secara purposive untuk mewakili karakteristik wilayah perkotaan, semi-perkotaan, dan pedesaan, sehingga peneliti tetap memperoleh cakupan konteks yang luas. Dari 30 sekolah tersebut, tiga sekolah yang dianggap paling representatif, masing-masing satu sekolah kategori maju, sedang, dan terbatas atau pedesaan, dipilih sebagai kasus utama untuk dianalisis secara sangat mendalam pada bagian hasil, sementara data dari 27 sekolah lainnya dimanfaatkan sebagai sumber pendukung dan konfirmasi pola temuan (triangulasi antar situs). Strategi ini sejalan dengan karakteristik studi kualitatif yang lebih mengutamakan kedalaman pemahaman daripada keluasan sampel, di mana umumnya 3–5 kasus dipandang memadai untuk menghasilkan uraian tebal (*thick description*) mengenai fenomena yang dikaji. Informan utama terdiri atas 3 kepala sekolah, sedangkan informan pendukung meliputi 26 guru serta enam pemangku kepentingan lain, seperti pengawas sekolah dan siswa. Pemilihan informan dilakukan melalui teknik *purposive* dan *snowball* untuk memastikan bahwa mereka yang dilibatkan memiliki relevansi langsung dengan fokus penelitian dan mampu memberikan informasi yang kaya serta mendalam mengenai praktik kepemimpinan instruksional dan implementasi pembelajaran mendalam di konteks masing-masing sekolah.

Data penelitian diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan analisis dokumentasi yang dirancang saling melengkapi dalam kerangka triangulasi data. Wawancara mendalam digunakan untuk menggali secara komprehensif praktik kepemimpinan instruksional kepala sekolah, strategi pembinaan guru, serta persepsi para informan terhadap pelaksanaan pembelajaran mendalam, sehingga diperoleh pemahaman yang kaya mengenai makna, pertimbangan, dan rasionalitas di balik tindakan mereka. Observasi partisipatif dilakukan pada aktivitas supervisi kepala sekolah, rapat pembinaan, dan proses pembelajaran di kelas untuk menangkap dinamika interaksi, pola komunikasi, dan praktik nyata yang mungkin tidak sepenuhnya terungkap melalui wawancara. Sementara itu, analisis dokumentasi terhadap perangkat pembelajaran, laporan hasil supervisi akademik, program kerja sekolah, serta dokumen kurikulum dimanfaatkan sebagai sumber data pendukung sekaligus sarana verifikasi (*cross-check*) terhadap temuan wawancara dan observasi. Kombinasi ketiga teknik ini memungkinkan peneliti bukan hanya mendeskripsikan praktik kepemimpinan instruksional dan pembelajaran mendalam, tetapi juga menilai konsistensi antara pernyataan, tindakan, dan dokumen yang dihasilkan sekolah secara lebih argumentatif dan meyakinkan.

Instrumen utama dalam penelitian ini adalah peneliti sendiri yang terlibat secara langsung dalam proses pengumpulan, penafsiran, dan analisis data. Posisi peneliti sebagai instrumen kunci memungkinkan dilakukannya pemaknaan yang mendalam terhadap konteks, bahasa, dan dinamika sosial yang muncul selama penelitian, sekaligus menuntut kepekaan reflektif dan kemampuan melakukan judgment ilmiah secara berkesinambungan. Untuk menunjang peran tersebut, digunakan instrumen bantu berupa pedoman wawancara, lembar observasi, dan format dokumentasi yang disusun berdasarkan fokus dan tujuan penelitian. Ketiga instrumen bantu ini berfungsi menjaga konsistensi prosedur pengumpulan data, memastikan keterfokusan informasi yang digali tetap selaras dengan rumusan masalah, serta meminimalkan bias akibat perbedaan situasi dan waktu pengambilan data. Dengan demikian, kombinasi antara peneliti sebagai

instrumen utama dan perangkat bantu yang terstruktur memungkinkan proses penggalian data berlangsung sistematis, terdokumentasi dengan baik, dan tetap terbuka terhadap kedalaman makna yang menjadi karakteristik penelitian kualitatif.

Analisis data dilakukan menggunakan model interaktif yang meliputi tiga komponen utama: kondensasi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan-verifikasi (Miles et al., 2014). Kondensasi data dilakukan sejak awal pengumpulan data melalui proses pengodean awal, pengelompokan kategori, dan pengembangan tema untuk mengidentifikasi pola-pola bermakna terkait kepemimpinan instruksional, kompetensi pedagogik guru, dan pembelajaran mendalam. Data yang telah terkondensasi kemudian disajikan secara sistematis dalam bentuk narasi, tabel, dan matriks tematik sehingga hubungan antar kategori dan tema dapat terlihat lebih jelas dan dapat ditelaah secara komparatif antar kasus. Penarikan kesimpulan dilakukan secara berulang dan bertahap, tidak hanya pada tahap akhir, tetapi sepanjang proses analisis, dengan terus-menerus memeriksa konsistensi temuan lintas sumber data (wawancara, observasi, dan dokumentasi) serta melakukan verifikasi terhadap interpretasi yang muncul. Pendekatan ini memungkinkan peneliti mengembangkan pemahaman yang argumentatif dan berlapis tentang bagaimana kepala sekolah memainkan peran sebagai *instructional leader* dan bagaimana hal tersebut berkelindan dengan praktik pedagogik guru di kelas.

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, teknik, dan waktu, perpanjangan kehadiran peneliti di lapangan, ketekunan pengamatan, serta *member check* kepada informan utama. Triangulasi dilakukan dengan membandingkan informasi dari kepala sekolah, guru, dan pemangku kepentingan lain, mengontraskan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi, serta memanfaatkan perbedaan waktu pengambilan data untuk melihat konsistensi temuan (Miles et al., 2014). Perpanjangan kehadiran dan ketekunan pengamatan memungkinkan peneliti memahami konteks secara lebih utuh dan mengurangi risiko kesimpulan yang terburu-buru, sementara *member check* digunakan untuk mengonfirmasi kembali interpretasi peneliti kepada informan sehingga makna yang ditarik tidak menyimpang dari pengalaman mereka. Melalui langkah-langkah tersebut, temuan penelitian diupayakan benar-benar mencerminkan kondisi faktual di lapangan dan memiliki kredibilitas yang kuat dalam kerangka penelitian kualitatif.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Gambaran Umum Konteks Sekolah

Variasi konteks sekolah menunjukkan perbedaan yang jelas dalam implementasi kepemimpinan instruksional, sejalan dengan temuan bahwa efektivitas kepemimpinan sangat dipengaruhi oleh kondisi struktur, budaya, dan sumber daya sekolah. Sekolah-sekolah yang berada di wilayah maju atau perkotaan umumnya memiliki akses teknologi yang lebih baik, dukungan administrasi yang memadai, serta sistem supervisi yang lebih terstruktur, kondisi yang memudahkan penerapan kepemimpinan berbasis data dan pembelajaran abad ke-21. Seorang kepala sekolah di wilayah kota, misalnya, menegaskan: “*Di sini kami terbantu karena semua sudah digital, supervisi dan pemantauan RPP bisa saya cek lewat sistem setiap minggu*” (KS-Maju).

Sebaliknya, sekolah semi-perkotaan menampilkan kekuatan pada aspek kolaborasi guru dan budaya kerja tim, yang dalam berbagai studi dipandang sebagai fondasi penting peningkatan kualitas pembelajaran dan kinerja guru. Seorang guru menyatakan: “*Kami memang tidak selengkap sekolah kota, tapi guru-guru di sini kompak. Setiap minggu kami diskusi bareng untuk memperbaiki pembelajaran*” (G-Sedang). Sementara itu, sekolah di wilayah pedesaan dihadapkan dengan keterbatasan sarana prasarana dan akses teknologi, namun justru memiliki

budaya sekolah yang akrab dan kooperatif, sebagaimana ditunjukkan literatur tentang peran iklim dan budaya sekolah dalam menopang kesejahteraan dan keterlibatan peserta didik. Seorang kepala sekolah di pedesaan menggambarkan: “*Internet sering putus, LCD juga cuma satu, tapi hubungan kami dengan guru dan orang tua sangat dekat, jadi komunikasi untuk belajar anak lebih enak*” (KS-Terbatas).

Tabel 1. Ringkasan Tema dan Kutipan Kunci Temuan Kualitatif

Tema	Subtema Kunci	Ringkasan Temuan	Contoh Kutipan Verbatim
Konteks & Perbedaan Kasus	Perkotaan, semi-perkotaan, pedesaan	Sekolah kota ditopang TIK dan supervisi digital; semi-perkotaan kuat dalam kolaborasi; pedesaan kaya modal sosial namun sarpras terbatas.	“ <i>Di sini kami terbantu karena semua sudah digital, supervisi dan pemantauan RPP bisa saya cek lewat sistem setiap minggu.</i> ” (KS-Maju) “ <i>Kami memang tidak selengkap sekolah kota, tapi guru-guru di sini kompak.</i> ” (G-Sedang)
<i>Defining the School Mission</i>	Revisi visi–misi & arah <i>deep learning</i>	Visi–misi direvisi agar menekankan karakter, berpikir kritis, dan pembelajaran bermakna.	“ <i>Kami merevisi visi–misi supaya jelas bahwa sekolah ini bukan hanya mengejar nilai, tetapi membentuk anak yang kritis dan berkarakter.</i> ” (KS-Maju)
<i>Managing the Instructional Program</i>	Supervisi sebagai pendampingan guru	Supervisi bergeser dari mencari kesalahan menjadi dialog reflektif yang menguatkan kompetensi pedagogik guru.	“ <i>Dulu supervisi itu terasa seperti mencari kesalahan. Sekarang kepala sekolah datang ke kelas, lalu setelahnya kami diajak diskusi, bukan dimarahi.</i> ” (G-Sedang)
<i>Positive School Climate</i>	Dukungan emosional & apresiasi	Kepala sekolah hadir sebagai penyemangat; penghargaan sederhana meningkatkan motivasi guru dan siswa.	“ <i>Kepala sekolah sering masuk kelas bukan untuk menilai, tapi untuk menyemangati, itu membuat kami merasa didukung.</i> ” (G-Sedang)
Implementasi <i>Deep Learning</i>	Proyek kontekstual & berpikir kritis	<i>Deep learning</i> tampak melalui proyek autentik yang mengaitkan pembelajaran dengan kehidupan nyata siswa.	“ <i>Anak-anak diminta membuat proyek tentang sampah di lingkungan rumah... mereka wawancara tetangga dan menghitung volume sampah harian.</i> ” (G-Maju)
Kendala & Batasan	Beban administrasi & kapasitas terbatas	Beban administrasi dan keterbatasan sumber daya menghambat konsistensi pelaksanaan <i>deep learning</i> .	“ <i>Kami paham deep learning itu penting, tapi jujur saja banyak waktu habis untuk administrasi dan laporan.</i> ” (G-Terbatas)

Variasi konteks ini secara nyata memengaruhi bentuk dan intensitas pelaksanaan kepemimpinan instruksional, baik dalam perencanaan pembelajaran, supervisi, maupun penciptaan iklim belajar yang mendukung pembelajaran mendalam. Di sekolah dengan dukungan sumber daya dan budaya kolaboratif yang kuat, kepala sekolah memiliki ruang yang lebih luas untuk mengaktualisasikan peran sebagai *instructional leader* secara konsisten, sementara di konteks dengan keterbatasan sarpras dan tekanan administratif, peran tersebut cenderung terfragmentasi dan sporadis. Dengan demikian, efektivitas kepemimpinan instruksional tidak dapat dilepaskan dari konteks sekolah tempat ia dijalankan, sebagaimana ditegaskan dalam

berbagai kajian tentang *instructional leadership* dan implementasinya di beragam setting pendidikan.

Praktik Kepemimpinan Instruksional

Di sekolah maju, kepemimpinan kepala sekolah bersifat aktif dan visioner, berfungsi sebagai "coach" daripada "pengawas," yang mendukung model kepemimpinan instruksional dan transformasional. *"Kepala sekolah kami selalu bilang, 'Saya tidak mencari salah, saya ingin membantu Ibu Bapak mengajar lebih baik,' itu membuat kami nyaman mencoba hal baru di kelas"* (G-Maju). Di sekolah kategori sedang, kepemimpinan instruksional sudah cukup kuat, namun belum merata; beberapa guru telah mengadopsi pembelajaran mendalam, sementara yang lain masih beradaptasi. Seorang guru mengatakan: *"Kami sudah mulai sering pakai proyek dan diskusi, tapi belum semua guru siap, masih ada yang nyaman dengan cara lama"* (G-Sedang). Di sekolah terbatas, supervisi akademik lemah karena kepala sekolah lebih fokus pada administrasi, mengakibatkan kurangnya implementasi praktik pembelajaran mendalam. Guru-guru di sekolah ini mengakui bahwa waktu untuk merancang proyek pembelajaran masih minim. Seorang kepala sekolah menyampaikan dengan jujur: *"Idealnya saya sering masuk kelas, tapi kenyataannya banyak rapat di luar dan urusan administrasi yang harus saya selesaikan"* (KS-Terbatas). Guru di sekolah ini mengakui bahwa implementasi *deep learning* masih minim: *"Kami masih fokus mengejar materi dan administrasi, belum banyak waktu untuk merancang proyek-proyek pembelajaran mendalam"* (G-Terbatas). Secara lebih detail praktik kepemimpinan instruksional tersebut dapat dipisahkan berdasarkan kriteria *instructional leadership*.

Defining the School Mission

Mayoritas kepala sekolah telah melakukan revisi visi–misi untuk menyesuaikan dengan arah Kurikulum Merdeka, sejalan dengan pandangan bahwa kepemimpinan instruksional yang efektif dimulai dari kejelasan misi dan tujuan sekolah (Hallinger & Murphy, 1985; Weber, 1996). Tujuan sekolah semakin menekankan pembelajaran bermakna, penguatan karakter, dan kompetensi abad ke-21, sebagaimana ditegaskan oleh agenda global pendidikan dan kepemimpinan untuk pembelajaran (Leithwood, 2021; Richardson & Khawaja, 2025; UNESCO, 2024). Seorang kepala sekolah menyampaikan: *"Kami merevisi visi–misi supaya jelas bahwa sekolah ini bukan hanya mengejar nilai, tetapi membentuk anak yang kritis dan berkarakter"* (KS-Maju).

Namun, efektivitas komunikasi misi kepada guru masih bervariasi. Di sekolah yang memiliki mekanisme komunikasi rutin, seperti rapat bulanan dan forum refleksi, guru melaporkan pemahaman yang lebih baik tentang arah pembelajaran mendalam, sejalan dengan temuan bahwa kepemimpinan yang kuat akan berpengaruh pada kualitas pembelajaran melalui kejelasan arah dan keterlibatan guru. Seorang guru menjelaskan: *"Setiap awal bulan kepala sekolah selalu mengingatkan lagi visi–misi dan apa maksud deep learning, jadi kami merasa arahnya jelas"* (G-Maju). Sebaliknya, di sekolah dengan komunikasi yang kurang intens, sebagian guru mengaku hanya memahami visi–misi secara umum. *"Visi–misi ditempel di dinding, tapi jujur saja kami belum pernah membahas secara mendalam apa artinya untuk pembelajaran di kelas"* (G-Sedang).

Temuan ini menunjukkan bahwa perumusan misi saja tidak cukup; kualitas komunikasi dan internalisasi misi menjadi faktor kunci agar kepemimpinan instruksional benar-benar mengarahkan praktik pembelajaran yang jauh lebih menentukan adalah kualitas komunikasi dan proses internalisasi misi di kalangan guru, sehingga visi sekolah tidak berhenti sebagai slogan

administratif. Tanpa proses tersebut, kepemimpinan instruksional sulit benar-benar mengarahkan praktik pembelajaran ke arah yang konsisten dengan tujuan pembelajaran mendalam.

Managing the Instructional Program

Supervisi akademik muncul sebagai aspek kepemimpinan instruksional yang paling konsisten diterapkan di ketiga konteks sekolah, sejalan dengan tradisi teori supervisi pengembangan yang menempatkan supervisi sebagai alat pengembangan profesional guru, bukan sekadar kontrol (Glickman et al., 2013). Kepala sekolah melakukan observasi kelas, memberikan umpan balik, dan memantau hasil belajar siswa, sesuai dengan temuan berbagai studi tentang pengaruh positif supervisi akademik terhadap kinerja guru dan kualitas pembelajaran. Seorang guru menyatakan: *“Dulu supervisi itu terasa seperti mencari kesalahan. Sekarang kepala sekolah datang ke kelas, lalu setelahnya kami diajak diskusi, bukan dimarahi”* (G-Sedang).

Guru melaporkan bahwa dukungan kepala sekolah melalui supervisi dan pendampingan kurikulum memperkuat kemampuan mereka dalam tiga aspek utama: (1) menyusun RPP berorientasi capaian pembelajaran, (2) menerapkan metode aktif dan berpusat pada siswa (diskusi, eksperimen, proyek), dan (3) menggunakan asesmen autentik dan formatif. Hal ini selaras dengan literatur tentang *instructional leadership* dan pengembangan profesional guru yang menekankan pentingnya dukungan kepala sekolah dalam mengarahkan proses pembelajaran menuju praktik yang lebih aktif dan berpusat pada siswa. Seorang guru menggambarkan perubahan tersebut: *“Setelah didampingi, RPP saya tidak lagi hanya berisi langkah-langkah ceramah, tapi ada proyek kecil dan asesmen formatif di tiap pertemuan”* (G-Maju).

Koordinasi kurikulum belum merata di semua sekolah. Sekolah dengan tim kurikulum yang aktif menunjukkan perbaikan lebih signifikan dalam keselarasan program pembelajaran, sejalan dengan temuan bahwa kolaborasi profesional dan komunitas belajar guru berperan dalam memperkuat implementasi kurikulum. Seorang kepala sekolah menyebutkan: *“Tim kurikulum kami rutin mengecek kesesuaian antara CP, modul ajar, dan penilaian. Itu membuat arah pembelajaran lebih terjaga”* (KS-Maju). Di sisi lain, kepala sekolah di sekolah terbatas mengakui: *“Kami masih banyak sibuk administrasi, jadi koordinasi kurikulum belum berjalan optimal”* (KS-Terbatas).

Promoting a Positive School Learning Climate

Iklm belajar positif dibangun melalui perlindungan waktu belajar, pengembangan profesional berkelanjutan (*in-house training, lesson study, peer coaching*), serta kehadiran aktif kepala sekolah dalam aktivitas pembelajaran. Hal ini selaras dengan kajian yang menunjukkan bahwa iklim dan budaya sekolah yang positif berkontribusi terhadap kesejahteraan siswa, emosi guru, dan adaptivitas pengajaran. Seorang guru menyampaikan: *“Kepala sekolah sering masuk kelas bukan untuk menilai, tapi untuk menyemangati, itu membuat kami merasa didukung”* (G-Sedang).

Di beberapa sekolah, pemberian penghargaan bagi guru dan siswa menjadi strategi penting untuk meningkatkan motivasi, sejalan dengan temuan tentang peran kepemimpinan dalam membangun budaya apresiasi dan kinerja tinggi. Seorang siswa mengatakan: *“Kalau proyek kami bagus, diumumkan di apel dan fotonya dipajang, jadi kami lebih semangat belajar”* (S-Maju). Guru di sekolah lain menguatkannya: *“Penghargaan kecil seperti sertifikat atau ucapan di rapat sudah cukup membuat guru merasa dihargai usahanya”* (G-Maju).

Temuan ini menunjukkan bahwa iklim belajar positif tidak semata-mata dibentuk oleh aturan dan prosedur formal sekolah. Lebih jauh, suasana belajar yang kondusif tumbuh ketika guru dan siswa mendapatkan pengakuan, dukungan emosional, serta kesempatan untuk terlibat dalam kolaborasi profesional yang bermakna. Ketiga aspek ini banyak difasilitasi oleh peran

kepala sekolah sebagai *instructional leader*, sehingga iklim belajar yang positif pada akhirnya menjadi hasil kombinasi antara kebijakan struktural dan relasi interpersonal yang suportif.

Implementasi Pembelajaran Mendalam

Indikator pembelajaran mendalam (*deep learning*) muncul pada beberapa praktik kelas, antara lain keterlibatan aktif siswa di 26 sekolah, praktik berpikir kritis melalui tugas proyek, kolaborasi dalam pembelajaran khususnya di kelas IV–VI, kegiatan refleksi melalui jurnal belajar, dan pembelajaran kontekstual seperti proyek lingkungan, kesehatan, dan ekonomi lokal. Praktik ini sejalan dengan konsep *deep learning* dan *meaningful learning* yang menekankan keterlibatan kognitif mendalam, konstruksi makna, dan keterkaitan pengetahuan dengan konteks kehidupan nyata (Biggs, 2007; Kovač et al., 2025; Nafi'ah & Faruq, 2025). Seorang guru menceritakan: “Anak-anak diminta membuat proyek tentang sampah di lingkungan rumah. Mereka bukan hanya membuat poster, tapi juga wawancara tetangga dan menghitung volume sampah harian” (G-Maju).

Namun, kualitas implementasi berbeda antar sekolah. Di sekolah dengan supervisi konsisten dan budaya kolaboratif yang kuat, guru merasa lebih percaya diri menerapkan pembelajaran mendalam, sejalan dengan temuan bahwa *self-efficacy* guru dan dukungan kepemimpinan berkontribusi terhadap keberanian menerapkan strategi pembelajaran inovatif. “Karena sering diskusi dengan teman sejawat, saya berani mencoba metode baru seperti debat dan proyek kelompok” (G-Sedang). Sementara itu, di sekolah dengan kapasitas terbatas, guru masih cenderung fokus pada penyelesaian materi dan tuntutan administrasi, sebagaimana juga ditemukan dalam konteks sekolah lain yang menghadapi keterbatasan sumber daya. Seorang guru mengakui: “Kami paham *deep learning* itu penting, tapi jujur saja banyak waktu habis untuk administrasi dan laporan” (G-Terbatas).

Fakta ini menegaskan bahwa *deep learning* tidak semata-mata bergantung pada pemahaman konseptual guru mengenai materi dan strategi pembelajaran. Lebih dari itu, keberlanjutan praktik pembelajaran mendalam sangat ditentukan oleh keberadaan struktur dukungan, kualitas kepemimpinan, dan kultur sekolah yang mendorong eksperimen serta refleksi pedagogik secara terus-menerus. Dengan kata lain, tanpa ekosistem sekolah yang suportif, pemahaman guru tentang *deep learning* berisiko tetap berada pada tataran wacana dan tidak terwujud secara konsisten dalam praktik kelas.

Pembahasan

Hasil pemetaan konteks situs menunjukkan bahwa variasi konteks sangat berpengaruh terhadap kepemimpinan instruksional, termasuk dalam perencanaan, supervisi, dan pembentukan iklim belajar (Grissom et al., 2021; Ozdogru et al., 2025). Di sekolah dengan sumber daya dan budaya kolaboratif yang baik, kepala sekolah dapat menjalankan peran pemimpin instruksional secara konsisten (Papadakis et al., 2024). Sebaliknya, di sekolah yang terbatas, peran ini menjadi kurang terfokus (Bentsalo et al., 2025; Kouhsari et al., 2023; Qu, 2024; Wullschleger et al., 2025). Oleh karena itu, efektivitas kepemimpinan instruksional sangat terkait dengan konteks sekolah yang ada sebagaimana ditegaskan dalam berbagai kajian tentang *instructional leadership* dan implementasinya di beragam setting pendidikan (Hallinger & Murphy, 1985; Ngatini et al., 2025; Ralebese et al., 2025).

Temuan praktik instruksional ini menekankan bahwa perumusan misi tidak cukup; kualitas komunikasi dan internalisasi misi adalah faktor kunci dalam kepemimpinan instruksional yang mempengaruhi praktik pembelajaran (Ayub et al., 2025; Lani & Pauzi, 2024; Suryadi et al., 2025).

Kualitas komunikasi dan proses internalisasi di kalangan guru sangat penting agar visi sekolah tidak hanya menjadi slogan, dan tanpa hal tersebut, kepemimpinan instruksional akan kesulitan dalam mengarahkan praktik pembelajaran menuju tujuan yang konsisten (Carvalho et al., 2021; Pitriani, 2024). Dalam mengelola program instruksional, supervisi akademik adalah elemen penting dalam kepemimpinan instruksional yang mendukung pengembangan profesional guru (Nugroho & Suherman, 2025; Maulana & Suryana, 2023; Sari, 2025; Yolviansyah & Hermanto, 2023). Kepala sekolah terlibat dalam observasi kelas dan memberikan umpan balik yang berdampak positif pada kinerja guru dan kualitas pembelajaran. Dukungan ini membantu guru dalam menyusun RPP, menerapkan metode aktif, dan menggunakan asesmen autentik (Darling-Hammond et al., 2024; Elfira et al., 2024; He et al., 2024; Herawati & Tjahjono, 2020; Papadakis et al., 2024). Meskipun demikian, koordinasi kurikulum masih tidak merata, dengan sekolah-sekolah yang memiliki tim kurikulum aktif menunjukkan hasil yang lebih baik dalam implementasi kurikulum (Khasawneh et al., 2023; Pashmforoosh et al., 2023; Wullschleger et al., 2025).

Temuan penelitian ini menunjukkan bahwa iklim belajar positif dipengaruhi oleh dukungan emosional, pengakuan, dan kolaborasi profesional antara guru dan siswa, bukan hanya oleh aturan formal sekolah (Bentsalo et al., 2025; Kouhsari et al., 2023; Qu, 2024). Peran kepala sekolah sebagai pemimpin instruksional sangat penting dalam menciptakan suasana belajar yang kondusif, menghasilkan kombinasi antara kebijakan struktural dan hubungan interpersonal yang suportif (Ayub et al., 2025; Daly et al., 2025; Hattie, 2012; Heenan et al., 2024; Ozdogru et al., 2025; Suryadi et al., 2025). Temuan implementasi *deep learning* menunjukkan relevansi bahwa dalam pendidikan tidak hanya bergantung pada pemahaman konseptual guru, tetapi juga pada struktur dukungan, kepemimpinan yang berkualitas, dan kultur sekolah yang mendukung eksperimen serta refleksi pedagogik (Elfira et al., 2024; Hayward & Ohlson, 2023; Zhang et al., 2025). Tanpa ekosistem sekolah yang suportif, pemahaman guru tentang *deep learning* dapat terjebak dalam wacana dan tidak terimplementasi secara konsisten dalam praktik kelas (Hattie, 2012; Silviani & Mulyanto, 2025; Sliwka et al., 2024; UNESCO, 2024).

Perbandingan tiga kasus utama, yakni sekolah maju, sekolah sedang, dan sekolah terbatas/pedesaan, menunjukkan spektrum praktik kepemimpinan instruksional dan implikasinya terhadap pembelajaran mendalam, sejalan dengan kajian-kajian yang menegaskan bahwa variasi gaya dan intensitas kepemimpinan akan berdampak berbeda pada kinerja guru dan hasil belajar siswa (Lani & Pauzi, 2024; Ngatini et al., 2025; Ozturk et al., 2025; Rahayu et al., 2021). Di sekolah maju, kepemimpinan kepala sekolah sangat aktif dan visioner. Kepala sekolah sering digambarkan sebagai “coach” daripada “pengawas”, selaras dengan model kepemimpinan instruksional dan transformasional yang menekankan peran kepala sekolah sebagai pembelajar utama dan pendamping guru (Suryadi et al., 2025; Heenan et al., 2024). Akibatnya, kompetensi pedagogik guru relatif tinggi dan implementasi *deep learning* tampak kuat dan konsisten, sebagaimana juga ditunjukkan oleh penelitian di konteks Indonesia yang mengaitkan kepemimpinan instruksional dengan kompetensi pedagogik dan kualitas pembelajaran (Hastuti et al., 2024; Sartika, 2023). Di sekolah kategori sedang, kepemimpinan instruksional sudah cukup kuat namun belum merata di semua lini. Beberapa guru telah mempraktikkan pembelajaran mendalam, sementara yang lain masih berada pada tahap transisi. Hal ini mencerminkan temuan bahwa perubahan praktik pembelajaran sering terjadi secara bertahap dan tidak homogen di antara guru. Sementara itu, di sekolah terbatas/pedesaan, supervisi akademik cenderung lemah dan kepala sekolah lebih banyak disibukkan oleh tugas administrasi dan urusan eksternal, situasi yang

juga ditemukan dalam studi tentang tantangan kepemimpinan di sekolah dengan sumber daya terbatas (Mustari, 2022; Valida, 2025).

Secara keseluruhan, rangkaian temuan ini menunjukkan bahwa kepemimpinan instruksional yang kuat berkorelasi dengan meningkatnya kompetensi pedagogik guru sekaligus menguatnya kualitas implementasi pembelajaran mendalam di sekolah dasar. Ketika kepala sekolah secara konsisten memainkan peran sebagai instructional leader, guru lebih terbantu dalam merancang, melaksanakan, dan merefleksikan pembelajaran yang aktif, berpusat pada siswa, dan kontekstual. Temuan ini sejalan dengan berbagai studi yang menegaskan bahwa kepemimpinan instruksional merupakan salah satu pengungkit paling penting dalam membangun kapasitas guru dan mendorong terciptanya praktik pembelajaran yang berorientasi pada *deep learning* (Elfira et al., 2024; Ngatini et al., 2025; Papadakis et al., 2024). Secara empiris, hasil ini memberikan gambaran mikro tentang bagaimana relasi kepala sekolah dan guru di ruang kelas menjadi arena nyata di mana teori kepemimpinan instruksional diwujudkan dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

KESIMPULAN

Penelitian ini menunjukkan bahwa kepemimpinan instruksional kepala sekolah memiliki peran sentral dalam meningkatkan kompetensi pedagogik guru dan mewujudkan pembelajaran mendalam di sekolah dasar. Tiga dimensi kepemimpinan instruksional, yakni perumusan misi sekolah, pengelolaan program instruksional, dan pembangunan iklim belajar positif, terbukti saling melengkapi dan bersama-sama berkontribusi signifikan terhadap kualitas proses pembelajaran. Pertama, penetapan visi, misi, dan tujuan sekolah yang selaras dengan Kurikulum Merdeka memberikan arah yang jelas bagi guru dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran yang bermakna bagi siswa. Kedua, supervisi akademik dan koordinasi kurikulum berfungsi sebagai pengungkit utama peningkatan kompetensi pedagogik, khususnya dalam perencanaan pembelajaran, penggunaan strategi aktif dan berpusat pada siswa, serta penerapan asesmen autentik dan formatif. Ketiga, iklim sekolah yang positif, ditandai oleh perlindungan waktu belajar, budaya kolaborasi antar guru, program pengembangan profesional berkelanjutan, serta kehadiran aktif kepala sekolah di ruang-ruang belajar, mendorong keterlibatan guru dan siswa dalam aktivitas pembelajaran yang lebih reflektif, kritis, dan kontekstual.

Implementasi pembelajaran mendalam ditemukan lebih kuat di sekolah yang memiliki kepemimpinan instruksional konsisten, struktur supervisi yang berkelanjutan, dan kultur kolaboratif yang mengakar. Sebaliknya, sekolah dengan kapasitas kepemimpinan, sarana, dan dukungan profesional yang terbatas cenderung menampilkan praktik *deep learning* yang sporadis dan belum sistematis. Dengan demikian, penelitian ini menegaskan bahwa efektivitas pembelajaran mendalam sangat dipengaruhi oleh kualitas kepemimpinan instruksional dan sejauh mana guru memperoleh dukungan terarah dalam mengembangkan kompetensi pedagogiknya. Secara keseluruhan, penguatan kepemimpinan instruksional perlu ditempatkan sebagai salah satu prioritas utama dalam agenda peningkatan mutu pendidikan dasar. Temuan penelitian ini memberikan implikasi teoretis dengan menegaskan relevansi model kepemimpinan instruksional dalam konteks implementasi Kurikulum Merdeka, sekaligus implikasi praktis bagi kepala sekolah dan guru dalam merancang praktik supervisi dan pembelajaran yang lebih berorientasi pada *deep learning*. Bagi pembuat kebijakan, hasil studi ini mengisyaratkan pentingnya program pengembangan kapasitas kepala sekolah dan guru yang terintegrasi, berkelanjutan, serta relevan dengan tuntutan pembelajaran abad ke-21.

PERSEMBAHAN

Penulis menyampaikan penghargaan dan terima kasih kepada para kepala sekolah, guru, pengawas, serta seluruh pemangku kepentingan di Kabupaten Jombang yang telah membuka ruang dialog, berbagi pengalaman, dan memberikan kepercayaan selama proses penelitian ini. Ucapan terima kasih juga disampaikan kepada tim akademik Program Magister Manajemen Pendidikan serta para rekan sejawat yang dengan sabar memberikan arahan ilmiah, umpan balik konstruktif, dan dukungan di tengah berbagai tantangan penelitian. Semoga kerja bersama ini menjadi bagian kecil yang bermakna dalam upaya memperbaiki mutu pendidikan di tanah air.

DAFTAR PUSTAKA

- Ayub, D., Putra, M. J. A., & Suryana, D. (2025). The instructional leadership and 21st-century competencies of Indonesian school principals. *Journal of Education and E-Learning Research*, 19(2), 289–297. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v12i2.6892>
- Bentsalo, I., Ümarik, M., Loogma, K., & Väljataga, T. (2025). Understanding the roles of positive school culture and climate in supporting students' wellbeing in vocational schools. *Frontiers in Education*, 10, 1596252. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1596252>
- Biggs, J. (2020). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5–22. <https://herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-1/5-22>
- Carvalho, M., Cabral, I., Verdasca, J. L., & Alves, J. M. (2021). Strategy and strategic leadership in education: A scoping review. *Frontiers in Education*, 6, 706608. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.706608>
- Daly, B. P., Resnikoff, A., & Litke, S. (2025). Effective school leadership for supporting students' mental health: Findings from a narrative literature review. *Behavioral Sciences*, 15(1), 36. <https://doi.org/10.3390/bs15010036>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>
- Elfira, E., Rasdiana, R., Fitrawati, F., Jasman, M. W., Reski, K., Anwar, A., & Enaldi, E. (2024). How does principal's instructional leadership shape teacher performance mediated by teacher self-efficacy in Indonesian education context? *Frontiers in Education*, 9, 1401394. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1401394>
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2013). *The Basic Guide to Supervision and Instructional Leadership (3rd Edition)*. Pearson Education Inc.
- Grissom, 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://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>.
- 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>
- Hastuti, H. N., Nurkolis, N., & Ginting, R. B. (2024). Pengaruh kompetensi pedagogik guru dan

kepemimpinan instruksional kepala sekolah terhadap kualitas pembelajaran Sekolah Dasar Negeri di Kecamatan Kranggan Kabupaten Temanggung. *JIIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 7(12), 13371–13381. <https://doi.org/10.54371/jiip.v7i12.6346>

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>

Hayward, C., & Ohlson, M. (2023). Teachers' perspectives on teacher self-efficacy and principal leadership characteristics. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 19(2), 1–26. <https://doi.org/10.22230/ijepl.2023v19n2a1291>

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(1), 63. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00290-0>

Heenan, I. W., Lafferty, N., & McNamara, P. M. (2024). Enactment of transformational school leadership—Insights from primary school and system leaders. *Education Sciences*, 14(6), 557. <https://doi.org/10.3390/educsci14060557>

Herawati, R., & Tjahjono, H. K. (2020). The influence of instructional leadership on professional competence mediated by self-efficacy and social capital. *Jurnal Manajemen Bisnis*, 11(2), 202–213. <https://doi.org/10.18196/mb.11298>

Khasawneh, Y. J. A., Alsarayreh, R., Al Ajlouni, A. A., Eyadat, H. M., Ayasrah, M. N., & Khasawneh, M. A. S. (2023). An examination of teacher collaboration in professional learning communities and collaborative teaching practices. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(3), 446–452. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i3.4841>

Kouhsari, M., Huang, X., Wang, C., & Lee, J. C. K. (2023). The association between school climate, teacher emotions, and adaptive instruction. *Frontiers in Education*, 9, 1447440. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1447440>

Kovač, V. B., Nome, D. Ø., Jensen, A. R., & Skreland, L. L. (2025). The why, what and how of deep learning: Critical analysis and additional concerns. *Education Inquiry*, 16(2), 237–253. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2194502>

Lani, A., & Pauzi, H. (2024). Instructional leadership : Principal's challenges and solutions in enhancing students' academic performance. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan, Pengajaran Dan Pembelajaran*, 10(3), 1268–1282. <https://doi.org/10.33394/jk.v10i3.12862>

Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Education Sciences*, 11(8), 377. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>

Maulana, A. D., & Suryana, S. (2023). Supervisi akademik kepala sekolah dalam meningkatkan kualitas pembelajaran guru. *Dirasah : Jurnal Studi Ilmu dan Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 93–103. <https://doi.org/10.58401/dirasah.v6i1.589>

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook (3rd ed.)*. SAGE Publications. <https://pdfroom.com/books/qualitative-data-analysis-a-methods-sourcebook/9qlgyX3PdMG>

- Mustari, M. (2022). Supervisi kepala sekolah dalam meningkatkan kompetensi pedagogi di masa pandemi Covid 19. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(3), 2296–2303. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i3.1963>
- Nafiah, J., & Faruq, D. J. (2025). Conceptualizing deep learning approach in primary education: Integrating mindful, meaningful, and joyful. *Journal of Educational Research and Practice*, 3(2), 225–237. <https://doi.org/10.70376/jerp.v3i2.384>
- Ngatini, N., Kusumaningsih, W., Nurkolis, N., & Baldemor, M. R. (2025). Influence of instructional leadership and academic supervision on the quality of learning. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*, 6(2), 602–614. <https://doi.org/10.46245/ijorer.v6i2.804>
- Nugroho, D. Y., & Suherman, S. (2025). The influence of academic supervision on teacher teaching quality: A literature review. *Journal of English Language and Education*, 10(1), 85–90. <https://doi.org/10.31004/jele.v10i1.611>
- Ozdogru, M., Sarier, Y., & Korucuoglu, T. (2025). How leadership and school climate influence student achievement: Evidence from a comparative meta-analysis. *Educational Process: International Journal*, 15, e2025156. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.15.156>
- Ozturk, F. Z., Kopish, M., & Ozturk, T. (2025). The ongoing trend in teacher competence : A bibliometric analysis of Scopus. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 11(1), 166–189. <https://doi.org/10.46328/ijres.3619>
- Papadakis, S., Kanadh, S., Kardas, A., Tülübaş, T., Karakose, T., & Polat, H. (2024). Investigating the relationship between leadership for learning and student achievement through the mediation of teacher performance: A meta-analytic structural equation modeling (MASEM) approach. *Education Sciences*, 14(12), 1320. <https://doi.org/10.3390/educsci14121320>
- Pashmforoosh, R., Irby, B. J., Lara-Alecio, R., & Tong, F. (2023). Building school leaders' instructional leadership capacity through virtual professional leadership learning communities. *Frontiers in Education*, 8, 1168734. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1168734>
- Pitriani, E. (2024). Educational leadership in improving school performance and teacher professional development: A literature review. *PPSDP International Journal of Education*, 3(2), 233–244. <https://doi.org/10.59175/pijed.v3i2.312>
- Qu, G. (2024). Perceived school climate, collective teacher efficacy, self-compassion, and subjective well-being in Chinese university teachers: A mediation analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1600. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04074-2>
- Rahayu, S., Usman, H., & Wibawa, S. (2021). The pattern of principal instructional leadership at Indonesian senior high schools. *Journal of Positive School Psychology*, 6(3), 4356–4368. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/2455>
- Ralebese, M. D., Jita, L. C., & Badmus, O. T. (2025). Perceptions and practices of principals: examining instructional leadership for curriculum reform. *Frontiers in Education*, 10, 1591106. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1591106>

- Sari, R. N. (2025). The principal's academic supervision on improving teachers' performance and students' learning achievement. *PPSDP International Journal of Education*, 4(2), 559–567. <https://doi.org/10.59175/pijed.v4i2.537>
- Sartika, D. (2023). Role of the principal on teacher pedagogic competence. *Journal of Education Method and Learning Strategy*, 1(1), 29–34. <https://doi.org/10.59653/jemls.v1i01.14>
- Silviani, A., & Mulyanto, A. (2025). Implementing inclusive education in resource-constrained primary schools: A comparative case study of management strategies in West Java, Indonesia. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, 4(4), 2619–2628. <https://doi.org/10.56916/jirpe.v4i4.2163>
- Sliwka, A., Klopsch, B., Beigel, J., & Tung, L. (2024). Transformational leadership for deeper learning: Shaping innovative school practices for enhanced learning. *Journal of Educational Administration*, 62(1), 103–121. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2023-0049>
- Suryadi, Y., Nurdin, D., Supit, D., & Hayati, R. (2025). Leadership effectiveness in educational management in secondary schools : A review of teacher perspectives in Indonesia. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 14(1), 177–187. <https://doi.org/10.23887/jpiundiksha.v14i1.84543>
- Richardson, J. W., & Khawaja, S. (2025). Meta-synthesis of school leadership competencies to support learner-centered, personalized education. *Frontiers in Education*, 10, 1537055. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1537055>
- UNESCO. (2024). Leadership in education: Lead for learning. *Global Education Monitoring Report*, 2024/5. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>
- Valida, H. J. Y. (2025). The role of instructional supervision in improving student outcomes in multigrade school. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Studies*, 5(7), 904–923. <https://www.ijams-bbp.net/wp-content/uploads/2025/07/7-IJAMS-JULY-2025-904-923.pdf>
- Weber, J. R. (1996). Leading the instructional programme. In S. C. Smith & P. K. Piele, *School Leadership: Handbook for Excellence*, 253–278. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED309513.pdf>
- Wullschleger, A., Daly, A. J., & van Halem, N. (2025). Collaboration on school improvement under different educational accountability systems in two countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 37(3), 303–329. <https://doi.org/10.1007/s11092-025-09460-1>
- Yolviansyah, F., & Hermanto, H. (2023). Literature study: Academic supervision by the principal to improve the quality of educators. *EduFisika*, 8(1), 16–22. <https://doi.org/10.59052/edufisika.v8i1.22615>
- Zhang, N., Siaw, Y. L., & Jiang, N. (2025). The relationship between principal instructional leadership and teacher self-efficacy in student engagement and classroom management: a cross-sectional study in China. *Frontiers in Psychology*, 16, 1589958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1589958>