

Strategi Pengembangan Human Capital Guru Berbasis Deep Learning: Analisis SWOT pada Sekolah Dasar Berbeda Kesiapan

Ika Nur Setyawati^{1✉}, Muhamad Sholeh², Syunu Trihantoyo³, Erny Roesminingsih⁴, Nuphanudin⁵ & Amrozi Khamidi⁶

^{1✉} Universitas Negeri Surabaya, 25010845050@mhs.unesa.ac.id, Orcid ID: [0000-0001-6524-8769](https://orcid.org/0000-0001-6524-8769)

² Universitas Negeri Surabaya, muhamadsholeh@unesa.ac.id, Orcid ID: [0009-0008-4294-7098](https://orcid.org/0009-0008-4294-7098)

³ Universitas Negeri Surabaya, syunutrihantoyo@unesa.ac.id, Orcid ID: [0000-0001-6403-817X](https://orcid.org/0000-0001-6403-817X)

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

⁵ Universitas Negeri Surabaya, nuphanudinnuphanudin@unesa.ac.id, Orcid ID: [0000-0003-0251-9941](https://orcid.org/0000-0003-0251-9941)

⁶ Universitas Negeri Surabaya, amrozikhamidi@unesa.ac.id, Orcid ID: [0009-0002-4358-6673](https://orcid.org/0009-0002-4358-6673)

Article Info

History Articles

Received:

Dec 2025

Accepted:

Dec 2025

Published:

Dec 2025

Abstract

This study aims to analyze strategies for developing teacher human capital through deep learning in elementary schools at different levels of organizational readiness. The study uses a qualitative, multi-site case study design across two public elementary schools in one sub-district that represent high and low readiness. Data were collected through in-depth interviews, learning observations, and document analysis, then analyzed using an interactive model and SWOT analysis to formulate teacher development strategies. The results show that schools with high readiness develop teacher human capital more comprehensively through active instructional leadership, a collaborative culture, and support for digital infrastructure, enabling the implementation of deep learning at a more advanced stage. Conversely, schools with low readiness still face limitations in teacher pedagogical capacity and digital literacy, requiring a phased development strategy that focuses on strengthening basic competencies and continuous pedagogical mentoring. Cross-site analysis confirms that effective teacher development strategies are context-specific and differentiated by school readiness level. This study concludes that the development of teacher human capital through deep learning should be designed with readiness in mind, integrated with instructional leadership, and aligned with school organizational culture. These findings make a conceptual contribution by explaining the importance of differentiating teacher development strategies to encourage the implementation of sustainable deep learning in elementary schools, especially in developing countries with varying levels of school readiness.

Keywords:

Deep Learning, Readiness Analysis, Teacher Human Capital, SWOT Analysis

How to cite:

Setyawati, I. N., Sholeh, M., Trihantoyo, S., Roesminingsih, S., Nuphanudin, N., & Khamidi, A. (2025). Strategi pengembangan human capital guru berbasis deep learning: Analisis SWOT pada sekolah dasar berbeda kesiapan. *Didaktika*, 5(4), 476-492.

Info Artikel

Riwayat Artikel

Dikirim:

Des 2025

Diterima:

Des 2025

Diterbitkan:

Des 2025

Abstrak

Penelitian ini bertujuan menganalisis strategi pengembangan human capital guru berbasis pembelajaran mendalam (*deep learning*) pada sekolah dasar dengan tingkat kesiapan organisasi yang berbeda. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus multi-situs pada dua sekolah dasar negeri dalam satu kecamatan yang merepresentasikan kesiapan tinggi dan kesiapan rendah. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi pembelajaran, dan analisis dokumen, kemudian dianalisis menggunakan model interaktif serta analisis SWOT untuk merumuskan strategi pengembangan guru. Hasil penelitian menunjukkan bahwa sekolah dengan kesiapan tinggi mengembangkan human capital guru secara lebih komprehensif melalui kepemimpinan instruksional yang aktif, budaya kolaboratif, dan dukungan infrastruktur digital, sehingga implementasi pembelajaran mendalam berada pada tahap yang lebih maju. Sebaliknya, sekolah dengan kesiapan rendah masih menghadapi keterbatasan kapasitas pedagogik dan literasi digital guru, sehingga memerlukan strategi pengembangan bertahap yang berfokus pada penguatan kompetensi dasar dan pendampingan pedagogik berkelanjutan. Analisis lintas situs menegaskan bahwa strategi pengembangan guru yang efektif bersifat kontekstual dan diferensial sesuai tingkat kesiapan sekolah. Penelitian ini menyimpulkan bahwa pengembangan human capital guru berbasis pembelajaran mendalam perlu dirancang berbasis kesiapan, terintegrasi dengan kepemimpinan instruksional dan budaya organisasi sekolah. Temuan ini memberikan kontribusi konseptual dalam menjelaskan pentingnya diferensiasi strategi pengembangan guru untuk mendorong implementasi pembelajaran mendalam yang berkelanjutan di sekolah dasar, khususnya dalam konteks negara berkembang dengan tingkat kesiapan sekolah yang beragam.

Kata Kunci:

Deep Learning, Analisis Kesiapan, Human Capital Guru, Analisis SWOT

Cara mengutip:

Setyawati, I. N., Sholeh, M., Trihantoyo, S., Roesminingsih, S., Nuphanudin, N., & Khamidi, A. (2025). Strategi pengembangan human capital guru berbasis deep learning: Analisis SWOT pada sekolah dasar berbeda kesiapan. *Didaktika*, 5(4), 476-492.

PENDAHULUAN

Perkembangan pendidikan pada era digital menuntut sekolah untuk tidak lagi berfokus pada penguasaan pengetahuan dasar semata, tetapi juga pada pengembangan kompetensi abad ke-21, seperti berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, komunikasi, serta kemampuan belajar sepanjang hayat. Dalam konteks tersebut, pembelajaran mendalam (*deep learning*) menjadi pendekatan pedagogis yang dipandang relevan karena menekankan pemahaman konseptual, keterkaitan pengetahuan dengan konteks nyata, serta pengembangan metakognisi peserta didik (Isnayanti et al., 2025). Kurikulum Merdeka yang diimplementasikan secara bertahap di Indonesia secara eksplisit menempatkan pembelajaran mendalam sebagai inti proses pembelajaran, melalui penekanan pada diferensiasi, asesmen autentik, dan pengalaman belajar yang bermakna (Mustapa et al., 2025).

Namun, berbagai data nasional dan internasional menunjukkan adanya kesenjangan yang signifikan antara tuntutan kebijakan tersebut dan praktik pembelajaran di lapangan. Hasil Programme for International Student Assessment (PISA) menunjukkan bahwa capaian literasi membaca, matematika, dan sains siswa Indonesia masih berada di bawah rata-rata OECD, yang mengindikasikan lemahnya penguasaan keterampilan berpikir tingkat tinggi secara optimal (OECD, 2023). Di tingkat nasional, laporan-laporan evaluasi implementasi Kurikulum Merdeka menunjukkan bahwa sebagian besar guru sekolah dasar masih menghadapi kesulitan dalam merancang pembelajaran berbasis kompetensi, menerapkan diferensiasi, serta melakukan asesmen autentik secara konsisten (Mustapa et al., 2025). Selain itu, hasil pemetaan kompetensi guru juga memperlihatkan adanya kesenjangan literasi pedagogik dan literasi digital, khususnya pada guru di sekolah dengan keterbatasan sarana dan dukungan organisasi (Yarun et al., 2023). Data-data tersebut memperkuat indikasi bahwa implementasi deep learning di sekolah dasar belum berjalan optimal dan masih bersifat tidak merata (Hasanah & Pujiati, 2025).

Kesenjangan tersebut tidak semata-mata disebabkan oleh faktor individu guru, melainkan juga oleh kesiapan organisasi sekolah yang berbeda-beda (Hallinger, 2020). Tidak semua sekolah dasar memiliki kapasitas yang sama dalam hal kepemimpinan instruksional, budaya kolaboratif, serta ketersediaan sarana-prasarana pendukung pembelajaran (Robinson et al., 2008). Beberapa sekolah mampu mengadopsi pembelajaran mendalam secara relatif cepat dan konsisten, sementara sekolah lain masih berada pada tahap pembelajaran permukaan (*surface learning*) yang berorientasi pada penyampaian materi (Marmoah et al., 2023). Kondisi ini menunjukkan bahwa pendekatan pengembangan guru yang bersifat seragam berpotensi tidak efektif, karena mengabaikan variasi konteks dan kesiapan sekolah (Pane et al., 2025).

Dalam perspektif pengembangan sumber daya manusia, guru merupakan aset strategis (human capital) yang menentukan kualitas proses dan hasil pembelajaran (Ameyaw et al., 2019). Implementasi deep learning menuntut guru memiliki seperangkat kompetensi abad ke-21 yang teroperasionalisasi dalam kemampuan merancang tugas bermakna, memfasilitasi inkuiri dan pemecahan masalah, melakukan asesmen autentik, serta mengintegrasikan teknologi secara pedagogis (Darling-Hammond et al., 2020). Oleh karena itu, pengembangan human capital guru perlu dipahami sebagai proses strategis dan berkelanjutan yang sangat dipengaruhi oleh konteks organisasi sekolah (Senge et al., 2015). Sayangnya, kajian empiris yang secara eksplisit mengaitkan implementasi deep learning dengan pengembangan human capital guru berdasarkan tingkat kesiapan sekolah dasar masih relatif terbatas (Hallinger & Kovačević, 2022).

Penelitian-penelitian sebelumnya lebih banyak menyoroti aspek desain pembelajaran, model asesmen, atau peran kepemimpinan instruksional secara terpisah (Marmoah et al., 2023). Sementara itu, penggunaan pendekatan analisis berbasis konteks, seperti analisis SWOT, dalam

merumuskan strategi pengembangan human capital guru untuk implementasi deep learning di sekolah dasar masih jarang dilakukan (Gürel & Tat, 2021). Padahal, analisis SWOT memungkinkan pemetaan kekuatan, kelemahan, peluang, dan ancaman secara sistematis sehingga strategi yang dirumuskan lebih adaptif, realistis, dan sesuai dengan kondisi riil sekolah.

Berdasarkan pertimbangan tersebut, penelitian ini dilakukan pada dua sekolah dasar negeri dalam satu kecamatan yang dipilih secara purposif karena merepresentasikan dua profil kesiapan organisasi yang kontras, yaitu sekolah dengan kesiapan tinggi dan sekolah dengan kesiapan rendah dalam implementasi pembelajaran mendalam (Yin, 2018). Pemilihan kedua sekolah dalam satu wilayah administratif yang sama dimaksudkan untuk mengendalikan variasi kebijakan lokal, karakteristik sosial masyarakat, serta dukungan struktural dari dinas pendidikan, sehingga perbedaan temuan dapat lebih difokuskan pada faktor kesiapan internal sekolah (Miles et al., 2020). Dengan demikian, meskipun penelitian ini bersifat studi kasus multi-situs dan tidak dimaksudkan untuk generalisasi statistik, temuan yang dihasilkan diharapkan memiliki *transferability* yang kuat bagi sekolah dasar lain dengan karakteristik kesiapan yang serupa (Creswell & Poth, 2021).

Dengan latar belakang tersebut, penelitian ini bertujuan untuk: menganalisis kekuatan, kelemahan, peluang, dan ancaman dalam implementasi pembelajaran mendalam pada sekolah dasar dengan tingkat kesiapan berbeda; serta merumuskan strategi pengembangan human capital guru berbasis deep learning melalui pendekatan analisis SWOT. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi konseptual dan praktis dalam pengembangan kebijakan dan strategi peningkatan kapasitas guru yang kontekstual, diferensial, dan berkelanjutan pada jenjang pendidikan dasar.

METODOLOGI

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus multi-situs untuk memahami secara mendalam strategi pengembangan *human capital* guru melalui implementasi pembelajaran mendalam (*deep learning*) pada sekolah dasar dengan tingkat kesiapan organisasi yang berbeda. Pemilihan lokasi penelitian dilakukan secara *purposive* berdasarkan kriteria kesiapan sekolah yang ditetapkan sebelum penelitian lapangan, meliputi ketersediaan sarana pembelajaran dan TIK dasar, indikator mutu kelembagaan yang tercermin dari akreditasi dan hasil supervisi akademik, serta kapasitas pedagogik awal guru yang diidentifikasi melalui informasi awal dari kepala sekolah dan pengawas. Berdasarkan kriteria tersebut, dipilih dua sekolah dasar negeri dalam satu kecamatan yang menunjukkan profil kesiapan tinggi dan kesiapan rendah untuk mengendalikan pengaruh kebijakan eksternal dan konteks lingkungan. Pendekatan ini bertujuan menghasilkan pemahaman kontekstual mengenai variasi strategi pengembangan guru berdasarkan tingkat kesiapan sekolah, bukan generalisasi statistik.

Kriteria kesiapan ini ditetapkan sebelum pengumpulan data utama berdasarkan telaah data sekunder dan informasi awal yang tersedia, meliputi dokumen akreditasi sekolah sebagai indikator mutu kelembagaan, hasil supervisi pengawas dalam dua tahun terakhir, serta kondisi sarana-prasarana pendukung pembelajaran, khususnya ketersediaan dan pemanfaatan TIK. Selain itu, peneliti melakukan pemetaan awal melalui diskusi pendahuluan dengan kepala sekolah untuk memperoleh gambaran kesiapan pedagogik dan organisasi sekolah. Berdasarkan sintesis data awal tersebut, dua sekolah dasar dalam satu kecamatan diklasifikasikan ke dalam kategori kesiapan tinggi (Sekolah A) dan kesiapan rendah (Sekolah B) sebagai situs studi kasus multi-situs.

Data dikumpulkan melalui tiga teknik utama, yaitu: (a) wawancara mendalam (*in-depth interview*), (b) observasi pembelajaran, dan (c) analisis dokumen. Wawancara mendalam digunakan untuk menggali persepsi, pengalaman, strategi, dan kendala guru serta pemimpin sekolah dalam menerapkan pembelajaran mendalam (*deep learning*) (Creswell & Poth, 2021). Observasi pembelajaran dilakukan untuk melihat praktik pembelajaran mendalam secara langsung, termasuk interaksi guru–siswa, penggunaan teknologi, dan penerapan diferensiasi pembelajaran di kelas. Sementara itu, analisis dokumen digunakan untuk menelaah perangkat pembelajaran dan kebijakan sekolah, seperti RPP, LKPD, catatan refleksi guru, serta dokumentasi kegiatan pembelajaran yang relevan (Bowen, 2009). Penggunaan ketiga teknik pengumpulan data tersebut dimaksudkan untuk memperoleh data yang komprehensif dan mendalam serta memungkinkan dilakukannya triangulasi sumber dan teknik dalam rangka meningkatkan keabsahan temuan penelitian.

Instrumen utama dalam penelitian ini adalah peneliti sendiri (*researcher as key instrument*) yang berperan dalam perencanaan, pengumpulan, analisis, dan interpretasi data (Creswell & Poth, 2021). Untuk menjaga konsistensi dan ketelitian pengumpulan data, peneliti menggunakan instrumen bantu yang meliputi: (1) pedoman wawancara semi-terstruktur, (2) lembar observasi pembelajaran, (3) format analisis dokumen, serta (4) format pemetaan dan analisis SWOT. Pedoman wawancara disusun untuk menggali persepsi dan pengalaman kepala sekolah dan guru terkait implementasi pembelajaran mendalam, kepemimpinan instruksional, serta strategi pengembangan kompetensi guru. Lembar observasi pembelajaran dirancang berdasarkan indikator *deep learning*, seperti pemantik kontekstual, aktivitas inkuiri, keterlibatan siswa dalam berpikir tingkat tinggi, penerapan diferensiasi, dan penggunaan asesmen autentik. Analisis dokumen mencakup telaah RPP, LKPD, rubrik asesmen, catatan refleksi guru, serta dokumen kebijakan sekolah yang relevan (Bowen, 2009).

Untuk perumusan strategi pengembangan human capital guru, digunakan instrumen analisis SWOT yang disusun dalam bentuk matriks SWOT (Gürel & Tat, 2021). Faktor internal sekolah diklasifikasikan ke dalam kekuatan (*strengths*) dan kelemahan (*weaknesses*), sedangkan faktor eksternal diklasifikasikan sebagai peluang (*opportunities*) dan ancaman (*threats*). Identifikasi faktor-faktor SWOT dilakukan melalui sintesis hasil wawancara, observasi, dan analisis dokumen. Faktor-faktor tersebut kemudian dipetakan ke dalam Matriks SWOT kualitatif untuk merumuskan alternatif strategi SO, WO, ST, dan WT secara sistematis. Meskipun penelitian ini tidak berorientasi pada perhitungan kuantitatif, logika Internal Factor Analysis Summary (IFAS) dan External Factor Analysis Summary (EFAS) digunakan secara kualitatif untuk menilai tingkat signifikansi relatif setiap faktor dalam penentuan prioritas strategi.

Keabsahan temuan dijaga melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik secara konkret, dengan membandingkan data yang diperoleh dari kepala sekolah, guru, dan pengawas sekolah sebagai sumber data utama. Sebagai contoh, temuan wawancara dengan kepala sekolah Sekolah A yang menyatakan adanya penerapan pembelajaran berbasis inkuiri dan asesmen autentik diverifikasi melalui observasi kelas yang menunjukkan penggunaan tugas pemecahan masalah dan diskusi kelompok, serta dikonfirmasi kembali melalui analisis RPP dan rubrik penilaian yang memuat indikator berpikir kritis dan refleksi siswa. Demikian pula, pernyataan guru mengenai keterbatasan literasi digital di Sekolah B diuji melalui observasi pembelajaran yang menunjukkan minimnya pemanfaatan teknologi serta telaah dokumen perangkat ajar yang masih bersifat konvensional (Merriam & Tisdell, 2020). Dengan penggunaan instrumen yang terstruktur, pemetaan SWOT berbasis matriks, serta triangulasi yang dilakukan secara lintas sumber dan

teknik, penelitian ini berupaya memastikan bahwa proses analisis bersifat sistematis, transparan, dan dapat dipertanggungjawabkan secara metodologis (Miles et al., 2020).

Analisis data dilakukan secara bertahap menggunakan model interaktif Miles dan Huberman yang meliputi: (a) pengumpulan data; (b) reduksi data melalui pengkodean tematik; (c) penyajian data dalam bentuk matriks temuan antar situs; dan (d) penarikan kesimpulan/verifikasi. Untuk merumuskan strategi, digunakan analisis SWOT, yaitu: (a) identifikasi kekuatan dan kelemahan internal sekolah; (b) identifikasi peluang dan ancaman eksternal; dan (c) penyusunan strategi SO, WO, ST, dan WT sesuai profil masing-masing sekolah (Gürel & Tat, 2021).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil penelitian ini disajikan berdasarkan temuan utama dari dua sekolah dasar yang memiliki tingkat kesiapan berbeda dalam mengimplementasikan pembelajaran mendalam (*deep learning*). Temuan dipaparkan dalam empat kategori: (1) kondisi awal dan kesiapan sekolah, (2) implementasi *deep learning* dalam praktik, (3) kondisi *human capital* guru, dan (4) profil SWOT masing-masing sekolah. Seluruh temuan diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi kelas, dan analisis dokumen.

Kondisi Awal dan Kesiapan Sekolah

Hasil penelitian menunjukkan adanya perbedaan kondisi awal dan tingkat kesiapan antara Sekolah A dan Sekolah B dalam mengimplementasikan pembelajaran mendalam. Kepala Sekolah A menjelaskan bahwa kesiapan sekolah dibangun melalui kebijakan dan pembiasaan pembelajaran yang berorientasi pada keaktifan siswa. “Sejak dua tahun terakhir kami memang mengarahkan guru untuk tidak lagi mengajar satu arah. Dalam setiap perencanaan, guru diminta menyiapkan aktivitas diskusi dan tugas yang menantang cara berpikir siswa (KS-A).” Pernyataan tersebut diperkuat oleh pandangan guru yang merasakan adanya dukungan institusional dalam praktik pembelajaran. “Kami didorong untuk mencoba model pembelajaran yang lebih aktif. Walaupun tidak selalu mudah, sekolah memberi ruang bagi guru untuk berinovasi.” (G-A) “Perangkat pembelajaran juga mulai disesuaikan, misalnya dengan menambahkan pertanyaan pemantik dan tugas berbasis masalah (G-A).”

Sebaliknya, kondisi awal di Sekolah B menunjukkan kesiapan yang lebih terbatas. Kepala Sekolah B mengungkapkan bahwa implementasi pembelajaran mendalam masih menghadapi berbagai kendala. “Kami menyadari pembelajaran mendalam itu penting, tetapi kesiapan guru dan sarana pendukung kami masih terbatas, sehingga pelaksanaannya belum optimal (KS-B).” Guru di Sekolah B juga menyampaikan keterbatasan serupa dalam praktik pembelajaran sehari-hari. “Sebagian besar pembelajaran masih berfokus pada penyampaian materi karena kami belum terbiasa merancang aktivitas yang lebih mendalam (G-B).” Pandangan tersebut sejalan dengan penilaian pengawas sekolah yang membandingkan kesiapan antar sekolah. “Secara umum, Sekolah A lebih siap dari sisi pedagogik dan perencanaan pembelajaran, sementara Sekolah B masih memerlukan pendampingan intensif (P).” Hasil observasi pembelajaran menunjukkan bahwa di Sekolah A guru telah melibatkan siswa dalam diskusi kelompok dan pemecahan masalah sederhana, sedangkan di Sekolah B pembelajaran masih didominasi metode ceramah dengan interaksi siswa yang terbatas.

Implementasi Pembelajaran Mendalam di Kelas

Hasil penelitian menunjukkan adanya perbedaan yang jelas dalam implementasi pembelajaran mendalam di kelas antara Sekolah A dan Sekolah B. Di Sekolah A, guru menunjukkan upaya yang relatif konsisten dalam menerapkan pembelajaran yang melibatkan keaktifan dan proses berpikir siswa. Seorang guru menjelaskan: “Anak-anak lebih aktif ketika diberi masalah yang dekat dengan kehidupan mereka. Mereka jadi banyak bertanya, berdiskusi, dan mencoba mencari solusi sendiri, meskipun tetap perlu arahan dari guru (G-A).” Guru lain di sekolah yang sama menyampaikan pengalaman serupa dalam pelaksanaan pembelajaran. “Biasanya saya mulai dengan pertanyaan pemantik supaya siswa terpancing berpikir. Setelah itu mereka bekerja dalam kelompok dan saling bertukar pendapat (G-A).” Kepala Sekolah A menegaskan bahwa praktik tersebut merupakan bagian dari kebijakan pembelajaran yang didorong di sekolah. “Kami memang mengarahkan guru untuk memberi ruang lebih besar kepada siswa agar aktif bertanya dan berdiskusi, bukan hanya mendengarkan penjelasan guru (KS-A).” Pandangan eksternal dari pengawas sekolah turut menguatkan temuan tersebut. “Dalam beberapa kali supervisi, terlihat bahwa guru di Sekolah A sudah mencoba menerapkan pembelajaran yang menuntut partisipasi aktif siswa, meskipun kualitasnya masih bervariasi (P).” Hasil observasi pembelajaran di Sekolah A menunjukkan bahwa guru memulai pembelajaran dengan pertanyaan kontekstual, melibatkan siswa dalam diskusi kelompok, serta memberi kesempatan kepada siswa untuk mempresentasikan hasil kerja dan menanggapi pendapat teman.

Sebaliknya, implementasi pembelajaran di Sekolah B masih menunjukkan kecenderungan berorientasi pada penyampaian materi. Seorang guru menyampaikan: “Kalau mau membuat diskusi atau tugas proyek, sering terkendala waktu dan kemampuan kami sendiri, jadi akhirnya kembali ke cara mengajar yang biasa (G-B).” Guru lain menambahkan bahwa pembelajaran lebih banyak difokuskan pada penjelasan konsep. “Sebagian besar waktu habis untuk menjelaskan materi supaya target kurikulum tercapai (G-B).” Kepala Sekolah B juga mengakui kondisi tersebut. “Kami masih dalam tahap belajar. Guru-guru belum semuanya siap menerapkan pembelajaran yang lebih mendalam di kelas (KS-B).” Hasil observasi di Sekolah B menunjukkan bahwa pembelajaran didominasi oleh metode ceramah dan latihan soal tertulis, dengan interaksi siswa yang terbatas serta minimnya penggunaan strategi diskusi atau kerja kelompok.

Kondisi Human Capital Guru

Hasil penelitian menunjukkan perbedaan yang nyata dalam kondisi human capital guru antara Sekolah A dan Sekolah B, khususnya dalam kemampuan merancang *meaningful tasks* dan menerapkan asesmen autentik dalam pembelajaran. Di Sekolah A, guru menunjukkan pemahaman dan pengalaman yang relatif lebih baik dalam mengembangkan tugas pembelajaran yang bermakna. Seorang guru menjelaskan bahwa tugas yang diberikan tidak hanya berorientasi pada penyelesaian soal, tetapi juga pada proses berpikir siswa. “Sekarang tugasnya tidak hanya menjawab soal. Misalnya, siswa diminta mengamati masalah di lingkungan sekitar, lalu mencari solusi dan menjelaskannya dengan alasan mereka sendiri (G-A).” Guru lain menambahkan bahwa tugas-tugas tersebut dirancang untuk mendorong diskusi dan refleksi siswa. “Kami sering meminta siswa bekerja kelompok, berdiskusi, lalu mempresentasikan hasilnya. Dari situ terlihat bagaimana cara mereka berpikir dan berargumentasi (G-A).” Kepala Sekolah A menegaskan bahwa penguatan kapasitas guru dalam merancang tugas bermakna menjadi perhatian sekolah. “Kami mendorong guru untuk membuat tugas yang menantang cara berpikir siswa, bukan sekadar latihan soal. Walaupun belum sempurna, arahnya ke sana (KS-A).” Praktik asesmen di Sekolah A juga menunjukkan variasi yang lebih beragam. Guru menyampaikan bahwa penilaian tidak

hanya dilakukan melalui tes tertulis. “Penilaian tidak hanya dari ulangan. Kami juga menilai proses diskusi, presentasi, dan hasil kerja kelompok menggunakan rubrik sederhana (G-A).”

Hasil observasi pembelajaran di Sekolah A menunjukkan bahwa guru menggunakan lembar penilaian kinerja untuk menilai partisipasi siswa dalam diskusi kelompok serta kemampuan mereka menjelaskan solusi yang diajukan. Sebaliknya, kondisi human capital guru di Sekolah B menunjukkan keterbatasan dalam perancangan *meaningful tasks* dan penerapan asesmen autentik. Seorang guru menyampaikan bahwa tugas pembelajaran masih didominasi oleh latihan tertulis. “Selama ini tugasnya masih banyak berupa soal-soal. Kami belum terbiasa membuat tugas yang lebih kompleks karena bingung menilainya (G-B).” Guru lain mengungkapkan keterbatasan serupa terkait asesmen. “Kalau menilai diskusi atau presentasi, kami belum punya pedoman yang jelas, jadi akhirnya nilai diambil dari tes tertulis saja (G-B).” Kepala Sekolah B juga mengakui bahwa kapasitas guru dalam aspek tersebut masih perlu ditingkatkan. “Guru-guru kami masih perlu pendampingan, terutama dalam membuat tugas dan penilaian yang sesuai dengan pembelajaran mendalam.” (KS-B). Hasil observasi pembelajaran di Sekolah B menunjukkan bahwa tugas yang diberikan kepada siswa umumnya berupa latihan soal dari buku teks, sementara penilaian didominasi oleh tes tertulis tanpa penggunaan rubrik kinerja atau penilaian proses belajar siswa.

Profil SWOT Setiap Sekolah

Hasil analisis menunjukkan bahwa Sekolah A dan Sekolah B memiliki profil kekuatan, kelemahan, peluang, dan ancaman yang berbeda, yang kemudian memengaruhi strategi pengembangan pembelajaran mendalam di masing-masing sekolah. Analisis SWOT dilakukan dengan mensintesis data wawancara, observasi, dan dokumen sekolah, kemudian dipetakan ke dalam Matriks SWOT untuk merumuskan strategi pengembangan.

Profil SWOT Sekolah A

Berdasarkan data empiris, salah satu kekuatan utama Sekolah A adalah budaya kolaboratif antar guru yang relatif kuat. Seorang guru menyampaikan: “Kami terbiasa berdiskusi setelah pembelajaran. Kalau ada kesulitan, biasanya dibahas bersama dalam forum kecil atau KKG sekolah (G-A).” Kepala Sekolah A juga menegaskan bahwa kolaborasi guru menjadi modal utama dalam pengembangan pembelajaran. “Saya melihat kekuatan kami ada pada kemauan guru untuk saling belajar. Jika ada program baru, biasanya kami bahas bersama dan dicoba bertahap (KS-A).” Hasil observasi menunjukkan adanya forum refleksi guru secara informal setelah pembelajaran dan penggunaan perangkat ajar yang disusun secara kolaboratif. Selain kekuatan tersebut, Sekolah A juga memiliki kelemahan, antara lain keterbatasan waktu guru untuk melakukan refleksi mendalam dan pendampingan individual. Guru mengungkapkan: “Kadang ide sudah ada, tetapi waktunya terbatas karena beban administrasi (G-A).” Dari sisi peluang, Sekolah A memiliki dukungan eksternal berupa program pendampingan dan kebijakan pengembangan pembelajaran dari dinas pendidikan. Pengawas sekolah menyampaikan: “Sekolah A sering menjadi prioritas pendampingan karena kesiapan internalnya cukup baik (P).” Ancaman yang dihadapi Sekolah A antara lain perubahan kebijakan dan beban administrasi yang berpotensi mengurangi fokus guru pada inovasi pembelajaran. Seluruh temuan tersebut dipetakan ke dalam Matriks SWOT Sekolah A (Tabel 1). Melalui matriks ini, kekuatan berupa budaya kolaboratif guru dipertemukan dengan peluang berupa dukungan eksternal, sehingga menghasilkan strategi SO, yaitu penguatan komunitas belajar guru sebagai wahana pengembangan pembelajaran mendalam secara berkelanjutan. Proses perumusan strategi ini menunjukkan bahwa kolaborasi guru menjadi dasar untuk memanfaatkan peluang pendampingan eksternal secara lebih efektif.

Profil SWOT Sekolah B

Berbeda dengan Sekolah A, hasil analisis menunjukkan bahwa Sekolah B memiliki kekuatan yang lebih terbatas. Salah satu kekuatan yang teridentifikasi adalah komitmen individu guru untuk memperbaiki pembelajaran, meskipun belum terorganisasi secara sistematis. Seorang guru menyatakan: “Kami sebenarnya ingin pembelajaran lebih baik, hanya saja masih belum tahu harus mulai dari mana (G-B).” Kelemahan utama Sekolah B terletak pada rendahnya kapasitas pedagogik guru dalam merancang pembelajaran mendalam dan asesmen autentik. Guru mengungkapkan: “Kami belum terbiasa membuat tugas yang kompleks dan menilai proses belajar siswa (G-B).” Kepala Sekolah B juga mengakui keterbatasan tersebut. “Guru-guru masih perlu banyak pendampingan, terutama dalam perencanaan dan penilaian pembelajaran (KS-B).” Dari sisi peluang, Sekolah B memiliki kesempatan untuk mendapatkan pendampingan melalui program peningkatan kompetensi guru. Namun, ancaman yang dihadapi adalah keterbatasan sarana pendukung dan tingginya beban tugas guru. Pengawas sekolah menjelaskan: “Sekolah B memiliki potensi, tetapi perlu dukungan intensif karena tantangan internalnya cukup besar (P).” Temuan tersebut dipetakan dalam Matriks SWOT Sekolah B (Tabel 2). Hasil pemetaan menunjukkan dominasi faktor kelemahan dan ancaman, sehingga strategi yang muncul lebih banyak berada pada kuadran WO dan WT, seperti strategi peningkatan kapasitas pedagogik guru melalui pendampingan intensif dan penyederhanaan fokus pembelajaran.

Visualisasi Proses Analisis SWOT

Hasil pemetaan faktor internal dan eksternal serta perumusan strategi SO, WO, ST, dan WT untuk masing-masing sekolah disajikan dalam bentuk Matriks SWOT Kualitatif pada Tabel 1 (Sekolah A) dan Tabel 2 (Sekolah B). Matriks tersebut memperlihatkan secara eksplisit proses penghubungan antara temuan empiris (S, W, O, T) dengan strategi pengembangan pembelajaran yang dirumuskan.

Tabel 1. Matriks SWOT Sekolah A (Kesiapan Tinggi)

Faktor Internal/Eksternal	Peluang (O)	Ancaman (T)
	• Dukungan program pendampingan pembelajaran dari dinas • Kebijakan penguatan pembelajaran mendalam • Akses pada forum KKG dan jejaring profesional	• Beban administrasi guru • Perubahan kebijakan yang cepat • Keterbatasan waktu refleksi pembelajaran
Kekuatan (S) • Budaya kolaboratif guru relatif kuat • Komitmen guru terhadap inovasi pembelajaran • Dukungan kepala sekolah terhadap praktik reflektif	Strategi SO Memanfaatkan budaya kolaboratif guru untuk mengoptimalkan program pendampingan eksternal melalui penguatan komunitas belajar guru dan refleksi pembelajaran secara berkelanjutan.	Strategi ST Menggunakan kekuatan kepemimpinan dan kolaborasi guru untuk menjaga konsistensi implementasi pembelajaran mendalam meskipun menghadapi beban administrasi dan perubahan kebijakan.
Kelemahan (W) • Waktu guru untuk refleksi terbatas • Variasi kualitas implementasi antar guru	Strategi WO Mengatasi keterbatasan waktu dan variasi kualitas guru dengan memanfaatkan program pendampingan eksternal yang terfokus pada peningkatan kapasitas pedagogik dan asesmen autentik.	Strategi WT Menjaga fokus pada prioritas pembelajaran mendalam dengan menyederhanakan program sekolah agar tidak membebani guru secara berlebihan.

Tabel 1 menunjukkan bahwa Sekolah A memiliki dominasi faktor internal positif yang kuat, terutama pada aspek kepemimpinan instruksional, kapasitas pedagogik guru, dan budaya kolaboratif, yang menjadi landasan utama dalam implementasi pembelajaran mendalam. Kekuatan tersebut diperkuat oleh peluang eksternal berupa dukungan kebijakan kurikulum, akses terhadap pelatihan, serta ketersediaan teknologi pembelajaran, sehingga sekolah berada pada posisi strategis untuk mengembangkan inovasi pedagogik secara lebih eksploratif. Meskipun demikian, matriks juga mengindikasikan adanya kelemahan internal, seperti variasi kemampuan literasi digital antar guru dan keterbatasan waktu refleksi profesional, yang berpotensi menghambat optimalisasi inovasi jika tidak dikelola secara sistematis. Ancaman eksternal, seperti beban administrasi dan tuntutan kurikulum yang dinamis, menegaskan pentingnya strategi yang mampu menjaga keseimbangan antara stabilitas praktik pembelajaran yang telah mapan dan pengembangan inovasi secara berkelanjutan.

Tabel 2. Matriks SWOT Sekolah B (Kesiapan Rendah)

	Peluang (O)	Ancaman (T)
Faktor Internal/Eksternal	• Program peningkatan kompetensi guru • Pendampingan pengawas dan fasilitator eksternal • Kebijakan penguatan pembelajaran mendalam	• Keterbatasan sarana pendukung pembelajaran • Beban kerja guru yang tinggi • Rendahnya pengalaman implementasi pembelajaran mendalam
Kekuatan (S)	Strategi SO	Strategi ST
• Komitmen individu guru untuk memperbaiki pembelajaran • Keterbukaan terhadap pendampingan	Memanfaatkan komitmen guru untuk mengikuti program peningkatan kompetensi dan pendampingan eksternal sebagai langkah awal penerapan pembelajaran mendalam secara bertahap.	Menggunakan komitmen guru dan dukungan kepemimpinan sekolah untuk mempertahankan motivasi perubahan meskipun menghadapi keterbatasan sarana dan beban kerja.
Kelemahan (W)	Strategi WO	Strategi WT
• Kapasitas pedagogik guru masih terbatas • Minim pengalaman merancang <i>meaningful tasks</i> dan asesmen autentik • Budaya kolaborasi belum berkembang	Memprioritaskan pendampingan intensif dan pelatihan praktis untuk meningkatkan kemampuan guru dalam merancang tugas bermakna dan asesmen autentik.	Mengurangi risiko kegagalan implementasi dengan memfokuskan perubahan pada praktik pembelajaran dasar sebelum memperluas inovasi pembelajaran.

Tabel 2 memperlihatkan bahwa Sekolah B didominasi oleh kelemahan internal yang berkaitan dengan keterbatasan kapasitas pedagogik guru, rendahnya literasi digital, serta belum berkembangnya budaya kolaboratif yang mendukung pembelajaran mendalam. Kondisi tersebut menyebabkan peluang eksternal, seperti kebijakan kurikulum dan program peningkatan kompetensi guru, belum dapat dimanfaatkan secara optimal. Ancaman eksternal berupa keterbatasan sumber daya, beban kerja guru, dan tuntutan implementasi kurikulum yang terus berubah semakin memperkuat kebutuhan akan strategi pengembangan yang bersifat bertahap dan stabilisasi praktik pembelajaran. Meskipun demikian, keberadaan peluang dukungan eksternal menunjukkan bahwa Sekolah B memiliki potensi untuk meningkatkan kesiapan organisasi

apabila strategi pengembangan guru difokuskan pada penguatan kompetensi dasar, pendampingan pedagogik berkelanjutan, dan pembangunan kapasitas kolaboratif secara gradual.

Temuan Lintas Situs (*Cross-Site Analysis*)

Analisis lintas situs menunjukkan adanya perbedaan yang konsisten antara Sekolah A dan Sekolah B dalam kesiapan sekolah, praktik pembelajaran di kelas, kapasitas human capital guru, serta strategi pengembangan pembelajaran mendalam yang diterapkan. Pada Sekolah A, kesiapan sekolah tercermin dari dukungan kepemimpinan dan budaya kolaborasi guru yang relatif kuat, yang berdampak pada praktik pembelajaran dan asesmen di kelas. Seorang guru Sekolah A menyatakan: “Kami terbiasa saling berbagi setelah mengajar. Kalau ada pembelajaran yang berhasil atau belum berhasil, biasanya langsung didiskusikan (G-A).” Pandangan tersebut diperkuat oleh kepala sekolah yang menegaskan bahwa kolaborasi menjadi dasar pengembangan pembelajaran. “Kami berusaha membangun kebiasaan refleksi bersama agar guru tidak berjalan sendiri-sendiri (KS-A).” Sebaliknya, di Sekolah B, kesiapan sekolah dan kolaborasi guru belum berkembang secara optimal. Guru mengungkapkan bahwa praktik berbagi dan refleksi masih jarang dilakukan. “Kami lebih sering fokus menyelesaikan pembelajaran di kelas masing-masing, jarang ada diskusi bersama tentang cara mengajar (G-B).”

Perbedaan lintas situs juga tampak jelas pada implementasi pembelajaran mendalam di kelas. Di Sekolah A, guru telah mulai menerapkan tugas bermakna dan melibatkan siswa secara aktif dalam diskusi dan pemecahan masalah. Hasil observasi menunjukkan adanya penggunaan kerja kelompok, presentasi hasil, serta penilaian proses belajar siswa. Sebaliknya, di Sekolah B, pembelajaran masih didominasi oleh metode ceramah dan latihan soal, dengan keterlibatan siswa yang terbatas dan asesmen yang berfokus pada tes tertulis.

Dari sisi human capital guru, Sekolah A menunjukkan kapasitas pedagogik yang lebih siap dalam merancang *meaningful tasks* dan asesmen autentik. Guru Sekolah A menjelaskan: “Kami sudah mulai terbiasa menilai proses diskusi dan cara siswa menjelaskan jawabannya, tidak hanya hasil akhirnya (G-A).” Sementara itu, guru di Sekolah B mengungkapkan keterbatasan dalam aspek tersebut. “Kami masih kesulitan membuat tugas yang menuntut proses berpikir dan menilainya secara adil (G-B).”

Perbedaan lintas situs juga tercermin dalam strategi pengembangan pembelajaran yang dirumuskan. Sekolah A cenderung memanfaatkan kekuatan internal dan peluang eksternal untuk memperkuat praktik pembelajaran yang sudah berjalan, sedangkan Sekolah B lebih berfokus pada strategi peningkatan kapasitas dasar guru melalui pendampingan dan pelatihan. Pengawas sekolah menegaskan perbedaan tersebut dengan menyatakan: “Sekolah A sudah pada tahap penguatan dan pengembangan, sementara Sekolah B masih membutuhkan pendampingan dasar agar praktik pembelajaran bisa lebih konsisten (P).” Secara keseluruhan, temuan lintas situs menunjukkan bahwa perbedaan tingkat kesiapan sekolah berimplikasi langsung pada kualitas implementasi pembelajaran mendalam, kapasitas human capital guru, serta strategi pengembangan pembelajaran yang ditempuh oleh masing-masing sekolah.

Ringkasan Hasil

Secara keseluruhan, hasil penelitian menunjukkan adanya perbedaan yang konsisten antara Sekolah A dan Sekolah B dalam kesiapan sekolah, implementasi pembelajaran mendalam di kelas, kondisi human capital guru, serta strategi pengembangan pembelajaran yang dirumuskan. Sekolah A menunjukkan tingkat kesiapan yang relatif lebih tinggi, ditandai oleh dukungan kepemimpinan sekolah dan budaya kolaborasi guru yang mendorong praktik reflektif dan inovasi

pembelajaran. Praktik pembelajaran di kelas telah mengarah pada keterlibatan aktif siswa melalui diskusi, kerja kelompok, dan pemecahan masalah, serta didukung oleh penggunaan tugas bermakna dan asesmen autentik secara bertahap. Kondisi human capital guru di Sekolah A memungkinkan pengembangan pembelajaran mendalam dilakukan secara lebih sistematis dan berkelanjutan.

Sebaliknya, Sekolah B berada pada tahap kesiapan yang lebih rendah. Pembelajaran di kelas masih didominasi oleh penyampaian materi dan latihan soal, dengan keterbatasan dalam penerapan tugas bermakna dan asesmen autentik. Kondisi human capital guru di Sekolah B menunjukkan kebutuhan akan peningkatan kapasitas pedagogik, khususnya dalam perancangan pembelajaran mendalam dan penilaian proses belajar siswa. Strategi pengembangan yang dirumuskan lebih berfokus pada upaya peningkatan kapasitas dasar guru melalui pendampingan dan pelatihan. Temuan lintas situs menegaskan bahwa perbedaan tingkat kesiapan sekolah berimplikasi langsung pada kualitas implementasi pembelajaran mendalam, kapasitas human capital guru, serta arah strategi pengembangan pembelajaran di masing-masing sekolah. Ringkasan hasil ini menjadi dasar untuk pembahasan lebih lanjut mengenai implikasi temuan dan rekomendasi pengembangan pembelajaran mendalam pada konteks sekolah dasar.

Pembahasan

Temuan penelitian ini tidak hanya menegaskan pentingnya kepemimpinan instruksional dan pengembangan kapasitas guru dalam implementasi pembelajaran mendalam, tetapi juga menawarkan kontribusi konseptual dengan menempatkan strategi *readiness-based support* dalam kerangka teori organisasi dan pembelajaran profesional yang lebih luas (Hallinger, 2020; Darling-Hammond et al., 2020). Berbeda dari kajian sebelumnya yang cenderung memandang kepemimpinan instruksional sebagai seperangkat praktik universal, temuan penelitian ini menunjukkan bahwa efektivitas kepemimpinan instruksional sangat bergantung pada tingkat kesiapan organisasi sekolah. Perbedaan strategi pengembangan human capital guru pada sekolah dengan tingkat kesiapan berbeda menunjukkan bahwa implementasi *deep learning* merupakan proses adaptif yang melibatkan kemampuan sekolah untuk mengelola stabilitas dan perubahan secara simultan (Hendrianty et al., 2024; Mahardika & Jaya, 2025).

Dalam perspektif *organizational ambidexterity*, strategi pengembangan guru yang dirumuskan melalui analisis SWOT dapat dipahami sebagai upaya sekolah untuk menyeimbangkan aktivitas eksploitasi dan eksplorasi (O'Reilly & Tushman, 2021; Citraningsih & Wiranata, 2022). Sekolah dengan kesiapan tinggi menunjukkan kecenderungan eksploratif yang lebih kuat, ditandai oleh keberanian guru dan pimpinan sekolah dalam mengembangkan inovasi pedagogik, menerapkan tugas inkuiri, serta mengintegrasikan teknologi secara reflektif (Darling-Hammond et al., 2020). Pada saat yang sama, sekolah tersebut tetap mempertahankan praktik-praktik dasar pembelajaran yang telah mapan sebagai bentuk eksploitasi. Sebaliknya, sekolah dengan kesiapan rendah lebih menekankan eksploitasi, yaitu penguatan praktik pembelajaran dasar dan stabilisasi kapasitas guru sebelum melakukan eksplorasi inovasi (Hallinger & Kovačević, 2022). Temuan ini menunjukkan bahwa ambidexterity di tingkat sekolah dasar tidak bersifat simultan sebagaimana diasumsikan dalam banyak studi organisasi, melainkan berkembang secara bertahap sesuai kesiapan organisasi. Temuan ini memperluas teori *organizational ambidexterity* dengan menunjukkan bahwa keseimbangan eksplorasi dan eksploitasi di sekolah dasar tidak bersifat universal, melainkan sangat bergantung pada tingkat kesiapan organisasi dan kapasitas human capital yang dimiliki (Neolaka & Fitria, 2024).

Selain itu, variasi kondisi human capital guru di kedua sekolah memberikan kontribusi penting terhadap pengembangan model *Professional Learning Communities* (PLC), khususnya dalam konteks negara berkembang (de Jong et al., 2021; Ardhi et al., 2024). Temuan menunjukkan bahwa PLC tidak cukup dipahami sebagai struktur formal kolaborasi guru, melainkan sebagai proses pembelajaran profesional yang sangat dipengaruhi oleh kapasitas reflektif dan literasi digital guru (Windrawanto, 2015). Dengan demikian, penelitian ini menantang pandangan normatif tentang PLC yang mengasumsikan bahwa pembentukan struktur kolaboratif secara otomatis akan meningkatkan kualitas pembelajaran. Di sekolah dengan kesiapan tinggi, praktik kolaborasi guru berkembang menjadi ruang refleksi pedagogik yang bermakna, di mana guru secara aktif berbagi praktik, mendiskusikan data pembelajaran, dan mengadaptasi strategi *deep learning* (Hendrianty et al., 2024). Sebaliknya, di sekolah dengan kesiapan rendah, komunitas guru masih berfungsi secara terbatas dan cenderung administratif karena keterbatasan kompetensi pedagogik dan literasi digital. Temuan ini memperluas model PLC dengan menegaskan bahwa efektivitas komunitas belajar guru di negara berkembang mensyaratkan penguatan human capital sebagai prasyarat utama, bukan sekadar pembentukan forum kolaborasi (de Jong et al., 2021; Ardhi et al., 2024).

Lebih lanjut, strategi *readiness-based support* yang diusulkan dalam penelitian ini dapat dipahami sebagai mekanisme penghubung antara *organizational ambidexterity* dan PLC (Salleh & Ibrahim, 2020). Dukungan yang disesuaikan dengan tingkat kesiapan sekolah memungkinkan guru mengembangkan *agency* secara bertahap, dari tahap mengikuti praktik yang ada menuju tahap refleksi dan eksplorasi inovasi pembelajaran (Priestley et al., 2015). Dengan demikian, penelitian ini menunjukkan bahwa pengembangan *human capital* guru berbasis *deep learning* merupakan proses perubahan sistemik yang menuntut diferensiasi strategi, koherensi kepemimpinan, dan pembelajaran kolektif yang berkelanjutan (Hallinger, 2020).

Secara keseluruhan, pembahasan ini memperlihatkan bahwa kontribusi utama penelitian tidak hanya terletak pada perumusan strategi praktis pengembangan guru, tetapi juga pada pengayaan kerangka teoretis yang menjelaskan bagaimana kesiapan organisasi, kapasitas human capital guru, dan dinamika pembelajaran kolektif berinteraksi dalam mendorong transformasi pembelajaran mendalam di sekolah dasar. Keunikan penelitian ini terletak pada analisis lintas situs yang menunjukkan bahwa satu model pengembangan pembelajaran mendalam tidak dapat diterapkan secara seragam pada sekolah dengan tingkat kesiapan yang berbeda. Temuan ini relevan untuk memperluas diskursus internasional tentang perubahan sistem pendidikan di negara berkembang, di mana ketimpangan kesiapan sekolah menjadi faktor kunci dalam implementasi inovasi pedagogik (Bouchamma et al., 2021).

Sintesis pembahasan ini menegaskan bahwa implementasi pembelajaran mendalam di sekolah dasar merupakan proses perubahan organisasi yang bersifat adaptif dan kontekstual dalam kerangka perubahan sistem pendidikan (*system change*) (Hallinger, 2020; de Jong et al., 2021). Strategi *readiness-based support* yang dirumuskan dalam penelitian ini tidak hanya berfungsi sebagai pendekatan praktis pengembangan guru, tetapi juga merepresentasikan mekanisme *organizational ambidexterity*, di mana sekolah mengelola keseimbangan antara eksploitasi praktik pembelajaran yang telah mapan dan eksplorasi inovasi pedagogik secara bertahap sebagaimana ditekankan dalam model perubahan koheren Fullan dan prinsip *learning organization* (Senge et al., 2015; O'Reilly & Tushman, 2021). Tingkat kesiapan sekolah terbukti memengaruhi bagaimana keseimbangan tersebut dibangun dan dikelola, sehingga perubahan pembelajaran tidak berlangsung seragam, melainkan diferensial sesuai kapasitas organisasi (Hallinger & Kovačević, 2022).

Lebih lanjut, temuan penelitian ini memperluas pemahaman tentang *Professional Learning Communities* dengan menunjukkan bahwa efektivitas PLC di konteks negara berkembang sangat ditentukan oleh kualitas human capital guru, khususnya kemampuan reflektif dan literasi digital (Syahid et al., 2022). PLC tidak hanya berfungsi sebagai wadah kolaborasi struktural, tetapi sebagai ruang pembelajaran profesional yang hidup ketika guru memiliki kapasitas untuk merefleksikan praktik, memanfaatkan teknologi, dan mengembangkan *teacher agency* yakni kemampuan guru untuk mengambil keputusan pedagogik secara reflektif dan kontekstual sebagai hasil dari dukungan organisasi yang bertahap, sebagai prasyarat utama perubahan pembelajaran yang berkelanjutan (Priestley et al., 2015). Perbedaan praktik PLC di kedua sekolah mengindikasikan bahwa penguatan human capital merupakan prasyarat utama bagi keberlanjutan pembelajaran kolektif guru (de Jong et al., 2021)

Dengan demikian, sintesis akhir ini menempatkan pengembangan human capital guru berbasis *deep learning* dalam kerangka perubahan sistem pendidikan yang lebih luas, yang mengaitkan kesiapan organisasi, *organizational ambidexterity*, dan dinamika PLC secara terpadu dalam perspektif manajemen perubahan pendidikan (Salleh & Ibrahim, 2020). Kontribusi utama penelitian ini terletak pada penyediaan kerangka konseptual yang menjelaskan bagaimana strategi diferensial berbasis kesiapan sekolah dapat mendorong transformasi pembelajaran yang koheren dan berkelanjutan di sekolah dasar, serta memperlihatkan relevansinya bagi diskursus global tentang reformasi pendidikan di berbagai konteks (Bouchamma et al., 2021).

KESIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa implementasi pembelajaran mendalam (*deep learning*) di sekolah dasar merupakan proses perubahan sistemik yang dipengaruhi secara signifikan oleh tingkat kesiapan organisasi sekolah, kapasitas *human capital* guru, dan kepemimpinan instruksional yang mampu membangun koherensi perubahan. Strategi *readiness-based support* yang dikembangkan dalam penelitian ini menunjukkan relevansi dan daya dukung dalam mengakomodasi perbedaan kesiapan sekolah, sehingga pengembangan guru dan inovasi pembelajaran dapat berlangsung secara kontekstual dan berkelanjutan. Secara teoretis, penelitian ini memberikan kontribusi dengan menempatkan *readiness-based support* dalam kerangka *organizational ambidexterity*. Temuan menunjukkan bahwa sekolah dengan tingkat kesiapan berbeda mengelola keseimbangan antara eksploitasi praktik pembelajaran yang telah mapan dan eksplorasi inovasi pedagogik secara berbeda pula. Dengan demikian, penelitian ini memperluas pemahaman tentang *organizational ambidexterity* dalam konteks pendidikan dasar, khususnya di lingkungan dengan ketimpangan kapasitas antar sekolah.

Selain itu, temuan penelitian ini memperkaya model *Professional Learning Communities* (PLC) dengan menegaskan bahwa efektivitas komunitas belajar guru di konteks negara berkembang sangat ditentukan oleh kualitas *human capital* guru, terutama kemampuan reflektif dan literasi digital. PLC tidak hanya berfungsi sebagai struktur kolaborasi formal, tetapi sebagai ruang pembelajaran profesional yang bermakna ketika guru memiliki kapasitas dan dukungan organisasi untuk mengembangkan *teacher agency*. Secara keseluruhan, penelitian ini menegaskan bahwa transformasi pembelajaran mendalam di sekolah dasar memerlukan pendekatan diferensial berbasis kesiapan sekolah, penguatan *human capital* guru, serta kepemimpinan yang mampu mengelola perubahan secara koheren. Temuan dan kerangka konseptual yang dihasilkan dalam konteks studi kualitatif multi-situs ini diharapkan dapat menjadi rujukan bagi pengembangan kebijakan dan praktik pendidikan yang lebih adaptif dan berkelanjutan, khususnya dalam konteks negara berkembang.

DAFTAR PUSTAKA

- Ardhi, M. W., Praptiwi, E., & Ernawati, D. (2024). Eksplorasi professional learning community (PLC) pada dimensi supportive and leadership di sekolah dasar program khusus. *EDUKASIA Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 5(1), 301–310. <https://doi.org/10.62775/edukasia.v5i1.766>
- Ameyaw, D. A. K., Peprah, W. K., & Anowuo, I. (2019). Human capital development and organizational performance: A conceptual review. *International Journal of Innovative Research and Development*, 8(1), 49–54. <https://doi.org/10.24940/ijird/2019/v8/i1/DEC18038>
- Bouchamma, Y., Basque, M., & April, D. (2021). Material, human, and social capital in the professional learning community and correlations with teacher/school characteristics. *Alberta Journal of Educational Research*, 67(4), 442–462. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v67i4.70264>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Citrarningsih, D., & Wiranata, R. R. S. (2022). Analisis SWOT pembelajaran daring era pandemi covid-19 pada sekolah dasar. *Humanika: Kajian Ilmiah Mata Kuliah Umum*, 22(1), 21–40. <https://doi.org/10.21831/hum.v22i1.47092>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches (4th Edition)*. SAGE Publications, Inc.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). *Effective Teacher Professional Development (2nd ed.)*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., & Gardner, M. (2020). *Education Reimagined: The Future of Learning*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/global-competence/education-reimagined-the-future-of-learning.htm>
- Gürel, E., & Tat, M. (2021). SWOT analysis: A theoretical review. *Journal of International Social Research*, 10(51), 994–1006. <https://doi.org/10.17719/jisr.2017.1832>
- Hallinger, P. (2020). Analyzing the intellectual structure of the knowledge base on managing for sustainability, 1982–2019: A meta-analysis. *Sustainable Development*, 28(5), 1493–1506. <https://doi.org/10.1002/sd.2071>
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2021). Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(1), 5–30. <https://doi.org/10.1177/1741143219859002>
- Hasanah, N., & Pujiati, P. (2025). Penerapan pendekatan deep learning pada pembelajaran di sekolah dasar Kota Bekasi. *El Banar: Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 8(1), 72–79. <https://doi.org/10.54125/elbanar.v8i1.539>

- Hendrianty, B. J., Ibrahim, A., Iskandar, S., & Mulyasari, E. (2024). Membangun pola pikir deep learning guru sekolah dasar. *Kalam Cendekia: Jurnal Ilmiah Kependidikan*, 12(3), 1348–1358. <https://doi.org/10.20961/jkc.v12i3.96699>
- Isnayanti, A. N., Putriwanti, P., Kasmawati, K., & Rahmita, R. (2025). Integrasi pembelajaran mendalam (deep learning) dalam kurikulum sekolah dasar: Tantangan dan peluang. *Cokroaminoto Journal of Primary Education*, 8(2), 911–920. <https://doi.org/10.30605/cjpe.8.2.2025.6027>
- Jalal, R., Ernawati, E., & Mardizal, J. (2025). Pengaruh kepemimpinan instruksional kepala sekolah terhadap kinerja guru: Kajian literatur. *Journal on Education*, 7(2), 9171–9177. <https://doi.org/10.31004/joe.v7i2.7841>
- de Jong, L., Wilderjans, T., Meirink, J., Schenke, W., Sligte, H., & Admiraal, W. (2021). Teachers' perceptions of their schools changing toward professional learning communities. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(4), 336–353. <https://doi.org/10.1108/JPC-07-2020-0051>
- Mahardika, Y., & Jaya, C. A. (2025). Persepsi guru terhadap penerapan deep learning dalam kerangka kerja pembelajaran mendalam. *Edukasiana: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 4(3), 1123–1139. <https://doi.org/10.56916/ejip.v4i3.1748>
- Marmoah, S., Mulia, B. N., & Nafisah, A. (2023). Kepemimpinan kepala sekolah dalam manajemen kelas sekolah dasar. *Jurnal Ilmiah Dikdaya*, 13(1), 162–173. <http://dx.doi.org/10.33087/dikdaya.v13i1.408>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2020). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th ed.)*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (4th ed.)*. SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/qualitative-data-analysis/book246128>
- Mustapa, A., Ramadhani, K., Dewi, L. P., Oktarina, N., & Widodo, J. (2025). Implementasi pendekatan pembelajaran kurikulum merdeka: Understanding by design, berdiferensiasi, dan deep learning. *Pendas : Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(2), 427–441. <https://doi.org/10.23969/jp.v10i02.25134>
- Neolaka, G., & Fitria, R. (2024). Eksplorasi kesiapan guru sekolah dasar generasi milenial-Z menghadapi pendidikan society 5.0. *Jurnal Elementaria Edukasia*, 7(1), 2208–2224. <https://doi.org/10.31949/jee.v7i1.8820>
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- O'Reilly, C. A., & Tushman, M. L. (2013). Organizational ambidexterity: Past, present, and future. *Academy of Management Perspectives*, 35(1), 1–19. <https://doi.org/10.5465/amp.2019.0026>
- Pane, A., Sembiring, E., Harianja, L., Yopi, M. H. F., Simanjuntak, N. S., & Siboro, E. S. (2025). Kajian tentang pengembangan profesi guru dalam kompetensi pedagogik melalui

penambahan pendekatan pada kurikulum merdeka. *Jurnal Inovasi Pendidikan dan Teknologi Informasi (JIPTI)*, 6(1), 266–279. <https://doi.org/10.52060/jipti.v6i1.2889>

Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (pp. 134–148). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678573-15>

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

Salleh, F., & Ibrahim, A. (2020). The contribution of professional learning community (PLC) to teachers' workplace learning and career development. *International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development*, 9(2), 775–785. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i2/7849>

Senge, P., Hamilton, H., & Kania, J. (2015). The Dawn of System Leadership. *Stanford Social Innovation Review*, 13, 27–33. <https://doi.org/10.48558/yte7-xt62>

Syahid, A. A., Hernawan, A. H., & Dewi, L. (2022). Analisis kompetensi digital guru sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 4600–4611. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2909>

Windrawanto, Y. (2015). Pelatihan dalam rangka pengembangan keprofesian berkelanjutan guru: Suatu tinjauan literatur. *Satya Widya*, 31(2), 90–101. <https://doi.org/10.24246/j.sw.2015.v31.i2.p90-101>

Yarun, A., Bakar, M. Y. A., & Kholis, N. (2023). Assessing the preparedness of islamic religious education teachers in Indonesia for technology-based learning innovations. *Ta'dibuna: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 6(2), 91–105. <https://dx.doi.org/10.30659/jpai.6.2.91-105>

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). SAGE Publications.