

**MODEL EFEK RESIPROKAL KEPEMIMPINAN
INSTRUKSIONAL KEPALA SEKOLAH TERHADAP HASIL
BELAJAR PESERTA DIDIK MELALUI EFIKASI DIRI GURU
DAN BUDAYA SEKOLAH**

(Disertasi)

Oleh

**LILI PUSPITA RAHAYU
NPM. 2333031002**



**FAKULTAS KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN
UNIVERSITAS LAMPUNG
BANDAR LAMPUNG
2026**

**MODEL EFEK RESIPROKAL KEPEMIMPINAN
INSTRUKSIONAL KEPALA SEKOLAH TERHADAP HASIL
BELAJAR PESERTA DIDIK MELALUI EFIKASI DIRI GURU
DAN BUDAYA SEKOLAH**

Oleh

LILI PUSPITA RAHAYU

Disertasi

**Sebagai Salah Satu Syarat untuk Mencapai Gelar
DOKTOR PENDIDIKAN**

Pada

**Program Studi Doktor Pendidikan
Fakultas Pendidikan dan Ilmu Keguruan Universitas Lampung**



**FAKULTAS KEGURUAN DAN ILMU PENDIDIKAN
UNIVERSITAS LAMPUNG
BANDAR LAMPUNG
2026**

PERNYATAAN KEASLIAN TULISAN DAN PUBLIKASI ISI DISERTASI

Saya menyatakan dengan sebenarnya bahwa:

1. Disertasi yang berjudul **“MODEL EFEK RESIPROKAL KEPEMIMPINAN INSTRUKSIONAL KEPALA SEKOLAH TERHADAP HASIL BELAJAR PESERTA DIDIK MELALUI EFIKASI DIRI GURU DAN BUDAYA SEKOLAH”** ini adalah karya penelitian saya sendiri dan bebas plagiat, serta tidak terdapat karya ilmiah yang pernah diajukan oleh orang lain untuk memperoleh gelar akademik serta tidak terdapat karya atau pendapat yang pernah ditulis atau diterbitkan oleh orang lain kecuali secara tertulis digunakan sebagai acuan dalam naskah ini dan disebutkan dalam sumber acuan serta daftar pustaka. Apabila dikemudian hari terdapat plagiat dalam karya ini, maka saya bersedia menerima sanksi sesuai ketentuan peraturan perundang-undangan.
2. Publikasi sebagian atau keseluruhan isi disertasi pada jurnal atau forum ilmiah harus seizin dan menyertakan tim pembimbing sebagai *author* dan FKIP Universitas Lampung sebagai institusinya. Apabila dalam waktu sekurang-kurangnya satu semester atau enam bulan sejak pengesahan disertasi saya tidak melakukan publikasi dari sebagian atau keseluruhan disertasi ini maka Program Studi Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung berhak mempublikasikan pada jurnal ilmiah yang dituju atau dikelola oleh Program Studi Doktor Pendidikan FKIP Universitas Lampung. Apabila saya melakukan pelanggaran dari ketentuan publikasi ini, maka saya bersedia mendapatkan sanksi akademik yang berlaku.

Bandar Lampung, 14 April 2026
Yang Membuat Pernyataan



LILI PUSPITA RAHAYU
NPM 2333031002

ABSTRAK

MODEL EFEK RESIPROKAL KEPEMIMPINAN INSTRUKSIONAL KEPALA SEKOLAH TERHADAP HASIL BELAJAR PESERTA DIDIK MELALUI EFIKASI DIRI GURU DAN BUDAYA SEKOLAH

Oleh
LILI PUSPITA RAHAYU

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis pengaruh kepemimpinan instruksional kepala sekolah berbasis manajerial dan reflektif–kolaboratif serta iklim sekolah terhadap efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik, baik secara langsung maupun tidak langsung, serta mengkaji dinamika efek resiprokal antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik. Penelitian menggunakan desain *explanatory sequential mixed methods*, dengan tahap kuantitatif melalui *Structural Equation Modeling (SEM) non-recursive* dan tahap kualitatif untuk menjelaskan mekanisme yang mendasari hubungan antarvariabel.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kepemimpinan instruksional berbasis manajerial dan reflektif–kolaboratif serta iklim sekolah berpengaruh signifikan terhadap efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik. Pengaruh tidak langsung melalui efikasi diri guru dan budaya sekolah memperkuat hubungan tersebut, menunjukkan bahwa peningkatan hasil belajar terjadi melalui transformasi kapasitas individu dan kolektif di sekolah. Temuan utama penelitian ini adalah adanya efek resiprokal antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik, di mana capaian belajar berfungsi sebagai umpan balik yang memengaruhi penyesuaian praktik kepemimpinan.

Berdasarkan sintesis temuan, penelitian ini mengembangkan Model SERASI (Siklus Efek Resiprokal Kepemimpinan Instruksional), yang menempatkan hasil belajar sebagai pemicu siklus perbaikan berkelanjutan melalui refleksi berbasis data, penyesuaian kepemimpinan, penguatan efikasi guru, dan pengembangan budaya sekolah dalam konteks iklim sekolah yang kondusif.

Penelitian ini memberikan kontribusi teoretis dalam pengembangan model kepemimpinan instruksional yang dinamis, kontribusi metodologis melalui penggunaan SEM non-recursive dan instrumen SKI-MARK, serta kontribusi praktis dalam bentuk model implementatif berbasis data untuk peningkatan kualitas pembelajaran di sekolah dasar.

Kata Kunci: kepemimpinan instruksional, efek resiprokal, efikasi diri guru, budaya sekolah, hasil belajar peserta didik

ABSTRACT

A RECIPROCAL EFFECTS MODEL OF PRINCIPALS' INSTRUCTIONAL LEADERSHIP ON STUDENTS' LEARNING OUTCOMES THROUGH TEACHER SELF-EFFICACY AND SCHOOL CULTURE

**By
LILI PUSPITA RAHAYU**

This study aims to analyze the direct and indirect effects of managerial- and reflective–collaborative-based instructional leadership, as well as school climate, on teacher self-efficacy, school culture, and student learning outcomes. In addition, the study examines the reciprocal dynamics between instructional leadership and student learning outcomes. The research employs an explanatory sequential mixed methods design, with the quantitative phase conducted using non-recursive Structural Equation Modeling (SEM), followed by a qualitative phase to explain the underlying mechanisms of the relationships among variables.

The findings indicate that both managerial and reflective–collaborative instructional leadership, along with school climate, have significant effects on teacher self-efficacy, school culture, and student learning outcomes. Indirect effects mediated by teacher self-efficacy and school culture further strengthen these relationships, suggesting that improvements in learning outcomes occur through the transformation of both individual and collective capacities within schools. A key finding of this study is the presence of a reciprocal relationship between instructional leadership and student learning outcomes, where learning achievement functions as feedback that shapes and adjusts leadership practices.

Based on the synthesis of findings, this study develops the SERASI Model (Reciprocal Effects Cycle of Instructional Leadership), which positions learning outcomes as a trigger for a continuous improvement cycle through data-based reflection, leadership adjustment, strengthening of teacher self-efficacy, and the development of school culture within a supportive school climate.

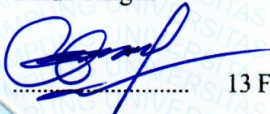

This study contributes theoretically to the development of a dynamic instructional leadership model, methodologically through the use of non-recursive SEM and the SKI-MARK instrument, and practically by offering a data-driven implementation model to enhance the quality of learning in primary schools.

Keywords: instructional leadership, reciprocal effects, teacher self-efficacy, school culture, students' learning outcomes

**MODEL EFEK RESIPROKAL KEPEMIMPINAN INSTRUKSIONAL
KEPALA SEKOLAH TERHADAP HASIL BELAJAR PESERTA DIDIK
MELALUI EFIKASI DIRI GURU DAN BUDAYA SEKOLAH**

DISERTASI

Oleh:
Lili Puspita Rahayu
NPM. 2333031002

Komisi Pembimbing	Nama	Tanda Tangan	Tanggal
Promotor	Prof. Dr. Sowiyah, M.Pd. NIP. 196007251984032001		13 Februari 2026
Co-promotor	Dr. Handoko, S.T., M.Pd. NIP. 198605152024061001		13 Februari 2026

Telah dinyatakan memenuhi syarat pada tanggal 06 Februari 2026

Koordinator Program Studi Doktor Pendidikan
Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung,

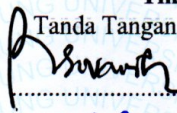

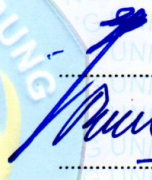





Prof. Hasan Hariri, S.Pd., MBA, Ph.D.
NIP. 196705212000121001

**MODEL EFEK RESIPROKAL KEPEMIMPINAN INSTRUKSIONAL
KEPALA SEKOLAH TERHADAP HASIL BELAJAR PESERTA DIDIK
MELALUI EFIKASI DIRI GURU DAN BUDAYA SEKOLAH**

DISERTASI

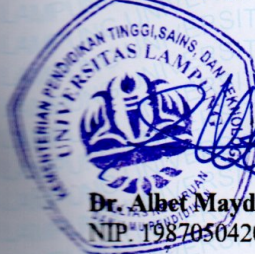
Oleh:
Lili Puspita Rahayu
NPM. 2333031002

		Tim Penguji	
Jabatan	Nama	Tanda Tangan	Tanggal
Ketua	Dr. Riswandi, M.Pd. NIP. 197608082009121001		04 Maret 2026
Sekretaris	Prof. Hasan Hariri, S.Pd., MBA, Ph.D. NIP. 196705212000121001		04 Maret 2026
Anggota	Prof. Dr. Agus Pahrudin, M.Pd. NIP. 196408051991031008		04 Maret 2026
	Prof. Dr. Bujang Rahman, M.Si. NIP. 196003151985031003		04 Maret 2026
	Prof. Dr. Sowiyah, M.Pd. NIP. 196007251984032001		04 Maret 2026
	Dr. Handoko, S.T., M.Pd. NIP. 198605152024061001		04 Maret 2026

Telah dipertahankan di depan penguji pada Sidang Tertutup
Dinyatakan telah memenuhi syarat pada tanggal 04 Maret 2026

Dekan FKIP UNILA

Koordinator Program Studi Doktor Pendidikan



Dr. Albet Maydiantoro, M.Pd.
NIP. 198705042014041001

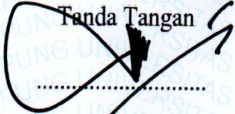






Prof. Hasan Hariri, S.Pd., MBA, Ph.D.
NIP. 196705212000121001



**MODEL EFEK RESIPROKAL KEPEMIMPINAN INSTRUKSIONAL
KEPALA SEKOLAH TERHADAP HASIL BELAJAR PESERTA DIDIK
MELALUI EFIKASI DIRI GURU DAN BUDAYA SEKOLAH**

DISERTASI

Oleh:
Lili Puspita Rahayu
NPM. 2333031002

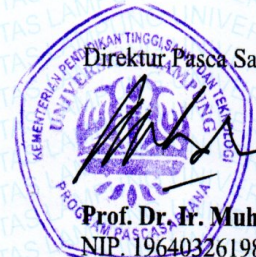
Jabatan	Nama	Tim Penguji	
		Tanda Tangan	Tanggal
Ketua	Prof. Dr. Sunyono, M.Si. NIP. 196512301991111001		13 April 2026
Sekretaris	Prof. Hasan Hariri, S.Pd., MBA, Ph.D. NIP. 196705212000121001		13 April 2026
Anggota	Prof. Dr. Agus Pahrudin, M.Pd. NIP 196408051991031008		13 April 2026
	Dr. Albet Maydiantoro, M.Pd. NIP. 198705042014041001		13 April 2026
	Prof. Dr. Bujang Rahman, M.Si. NIP. 196003151985031003		13 April 2026
	Prof. Dr. Sowiya, M.Pd. NIP. 196007251984032001		13 April 2026
	Dr. Handoko, S.T., M.Pd. NIP. 198605152024061001		13 April 2026

Telah dipertahankan di depan penguji pada Sidang Terbuka
Dinyatakan telah memenuhi syarat pada tanggal 13 April 2026



Dekan FKIP UNILA

Dr. Albet Maydiantoro, M.Pd.
NIP. 198705042014041001

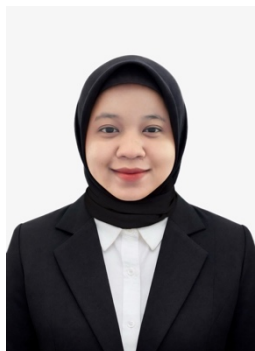


Direktur Pasca Sarjana

Prof. Dr. dr. Muhtadi, M.Si.
NIP. 196403261989021001

Tanggal lulus ujian disertasi 13 April 2026

RIWAYAT HIDUP



Lili Puspita Rahayu lahir di Kota Metro, pada tanggal 01 September 1989. Merupakan putri pertama dari 3 bersaudara dari pasangan Bapak H. Suyono, S.Pd. dan Ibu Hj. Emiyati, S.Pd. Saat ini bertempat tinggal di Meranti Residence Blok A No. 34, Kel. Tanjung Gading, Kec. Kedamaian, Kota Bandar Lampung, Lampung.

Saat ini peneliti menjabat sebagai Penelaah Teknis Kebijakan di Balai Penjaminan Mutu Pendidikan (BPMP) Provinsi Lampung, UPT Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah dari tahun 2015 sampai dengan sekarang.

Riwayat pendidikan yang pernah ditempuh diantaranya SDN 2 Tempuran lulus pada 2001, SMPN 6 Metro lulus pada 2004, dan SMAN 1 Metro lulus pada 2007. Pada tahun 2007 melanjutkan pendidikan ke jenjang pendidikan tinggi di Program Studi Statistika, FMIPA, Institut Pertanian Bogor (IPB) dan lulus pada 2011. Pada tahun 2011, melanjutkan ke jenjang S2 Program Studi Statistika di perguruan tinggi yang sama dan lulus pada 2014.

Sebagai bentuk komitmen dalam pengembangan keilmuan di bidang pendidikan, pada tahun 2023, berbekal Surat Tugas Belajar Mandiri yang dikeluarkan Sekretaris Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar, dan Pendidikan Menengah terdaftar sebagai mahasiswa Program Doktor S3 Pendidikan di FKIP Universitas Lampung.

Peneliti telah menghasilkan sejumlah keluaran akademik, di antaranya sebuah buku ber-ISBN dan HAKI, publikasi artikel di jurnal bereputasi SINTA 2 dan Scopus Q4. Dengan capaian tersebut, peneliti berharap dapat memberikan kontribusi nyata bagi pengembangan ilmu pengetahuan, khususnya di bidang pendidikan dan kepemimpinan instruksional berbasis data.

HALAMAN PERSEMBAHAN

Bismillahirrohmanirrohim

Puji dan syukur kepada Allah SWT atas segala hidayah dan karunia-Nya. Sholawat dan Salam semoga selalu tercurah kepada Nabi Muhammad SAW. Dengan kerendahan hati dan rasa syukur, ku persembahkan sebuah karya ini sebagai tanda cinta dan sayangku kepada:

1. Kedua orang tuaku Bapak H. Suyono, S.Pd dan Ibu Hj. Emiyati, S.Pd. yang telah membesarkanku dengan penuh kasih sayang, pengorbanan, dan kesabaran. Terima kasih atas setiap tetes keringat, dan yang selalu membimbing serta senantiasa mendoakanku, semoga Allah SWT selalu meridhoi Bapak dan Mamak dengan berlimpah keberkahan, keselamatan, kebahagiaan dunia dan akhirat. Aamiin Ya Rabb.
2. Kedua mertuaku almarhum Bapak H. Juanda, S.I.P. dan almarhumah Ibu Hj. Maryati, S.I.P. yang selalu mendoakanku semasa hidup. Semoga Allah SWT menerima amal ibadah Bapak dan Ibu serta husnul khotimah. Aamiin Ya Rabb.
3. Kepada Suamiku Riki Adittiawan, S.A.P dan anakku tercinta almarhum Rafif Fakhri Mannaf, sumber semangat yang tak pernah padam. Kehadiran dan cinta kalian memberikan motivasi sekaligus alasan untuk peneliti terus berjuang.
4. Kepada Adik dan Ponakanku tersayang Ardian Cahyadi, M.Pd., Aji Satria, S.Pd., Riri Erlina, A.Md., Mazaya Amala Aca; Rini Meidayati, M.Kes., Ria Putri Darmayati, S.E., Kapten Lek Wahid Bahir Muluq, Muhammad Izzan Bahir Muluq, Fatimah Aiza Baahira Muluq, dan Ibrahim Zean Bahir Muluq.
5. Kepada Almamater Universitas Lampung, sebagai tempat peneliti menimba ilmu, merajut pengalaman, dan mengukir perjalanan yang penuh warna dan memberikan fondasi kuat untuk masa depan.

MOTTO

“Sebaik-baik manusia adalah yang paling bermanfaat bagi manusia lainnya”

(HR. Ahmad)

SANWACANA

Allhamdulillahirobbil'aalamin,

Puji syukur kehadiran Allah SWT, atas rahmat dan hidayah-Nya, saya dapat menyelesaikan penyusunan disertasi ini. Sholawat serta salam semoga tercurahkan kepada Nabi Muhammad SAW. Penelitian disertasi yang berjudul “**Model Efek Resiprokal Kepemimpinan Instruksional Kepala Sekolah Terhadap Hasil Belajar Peserta Didik Melalui Efikasi Diri Guru Dan Budaya Sekolah**” adalah salah satu syarat untuk memperoleh gelar Doktor Pendidikan pada Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung. Peneliti menyadari bahwa dalam penyusunan disertasi ini tidak terlepas dari bantuan dan pendukung dari berbagai pihak. Oleh karena itu, dalam kesempatan ini peneliti mengucapkan terima kasih kepada:

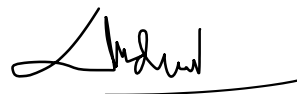
1. Prof. Dr. Ir. Lusmeilia Afriani, D.E.A., I.P.M., Rektor Universitas Lampung
2. Prof. Dr. Ir Murhadi, M.Si., Direktur Program Pascasarjana Universitas Lampung.
3. Dr. Albet Maydiantoro, M.Pd., Dekan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung.
4. Dr. Riswandi, M.Pd., Wakil Dekan Bidang Akademik dan Kerjasama Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan.
5. Prof. Hasan Hariri, S.Pd., M.B.A., Ph.D., Koordinator Program Studi Doktor Pendidikan Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan Universitas Lampung yang telah memberikan dukungan dalam menyelesaikan penulisan disertasi ini.
6. Prof. Dr. Sowiyah, M. Pd., Promotor disertasi yang telah membimbing peneliti dan memberikan dukungan dalam menyelesaikan penulisan disertasi ini.
7. Dr. Handoko, S.T., M.Pd., Co Promotor disertasi yang telah membimbing peneliti dan memberikan dukungan dalam menyelesaikan penulisan disertasi ini.

8. Prof. Dr. H. Bujang Rahman, M.Si., Pembahas dan Penguji yang telah memberikan masukan, saran, dan perbaikan dalam penulisan disertasi ini.
9. Prof. Dr. Agus Pahrudin, M.Pd., Penguji eksternal (Universitas Islam Negeri Raden Intan Lampung) yang memberikan masukan, saran, dan perbaikan dalam penulisan disertasi ini.
10. Bapak dan Ibu Validator Ahli: Prof. Dr. Hj. Nirva Diana, M.Pd., (Universitas Islam Negeri Raden Intan Lampung), Prof. Ag. Bambang Setiyadi, M.A., Ph.D. (Universitas Negeri Lampung), Prof. Hasan Hariri, S.Pd., M.B.A., Ph.D. (Universitas Lampung), Dr. Budi Karyanto, S.Pd., M.A. (Universitas Lampung), Dr. Siti Rahma Sari, S.Pd., M.Pd. (Universitas Lampung).
11. Bapak/Ibu dosen dan staf di Program Studi Doktoral Pendidikan, FKIP Universitas Lampung yang telah membagikan pengetahuan, pengalaman, dan wawasan yang mendalam selama perkuliahan.
12. Teman-teman angkatan 2023 serta sahabat seperjuangan Bu Rona Romadhianti, M.Pd., Bu Sri Latifah M.Pd., Bu Trisnawati, M.Pd., Dek Winda Anisha, M.Pd. atas kebersamaan dan inspirasinya. Semoga kesuksesan di masa mendatang membersamai kita semua.
13. Dr. Khairullah, S.Pd., M.Pd., Kepala Balai Penjaminan Mutu Pendidikan (BPMP) Provinsi Lampung dan Riki Kurniawansyah, S.T., M.M., Kasubbag Umum BPMP Lampung yang selalu mendukung dan mendoakan peneliti dalam menyelesaikan pendidikan ini.
14. Bu Ida Dwi Sunarti, M.Pd., Bu Anita Sari, M.Pd., Bu Khairul Ulya, M.Pd., Bu Vidia Susiana Wijaya, S.E., Bu Cik Veda Sari, M.Pd., Bu Lismayanah M.Pd., Bu Fahraza, S.Si., M.Pd., Bu Zaleha, S.Pd., Bapak I Wayan Suwiyarsa M.Pd., Bu Elza Maisinur, M.Hum., Ibu Dr. Fawziana Ratna Mustika., S.Psi., M.Si., Ibu Nanik Suasmani, S.Pd., Ibu Widiyati Djunaidi, S.K.M., Bapak Drs. Dani Maulana, M.Si., Bapak Dani Jaya Kesuma, S.Kom., M.T., Bapak Syahrul Fatriansah, S.Sos., M.Pd. serta Bapak/Ibu BPMP Provinsi Lampung yang selalu mendukung dan mendoakan peneliti dalam menyelesaikan pendidikan ini.

15. *Tribute* untuk almarhum Bapak Anton Anggrianto, M.T., yang dengan penuh ketulusan mengingatkan pentingnya sedekah subuh sebagai ikhtiar agar disertasi ini berjalan lancar; serta almarhum Bapak Firdaus, M.Si., yang dengan antusias berharap dapat menghadiri seminar hasil disertasi, namun Allah SWT lebih dahulu memanggil beliau.
16. Bapak Dr. Agung Sedayu, M.T., Bapak Nasib Wasito, M.Pd., Bu Diana Sari, M.Pd., Bu Nurningsih, M.Stat dari Balai Guru dan Tenaga Kependidikan (BGTK) Provinsi Lampung yang telah membantu dalam pengumpulan data penelitian disertasi ini.
17. Sabahatku Intan Jovinty, S.Pt., Zesty Ardinan Barlan, M.Si., Indah Sulistin Rahayu, S.Hut., dr. Melly Agustin, Sp.N., Indhit Tri Utami, M.Kes., Kusmaria, M.Si. yang selalu mendoakan dan menyemangati peneliti.
18. Bapak dan Ibu dari Dinas Pendidikan dan Kebudayaan di 15 Kabupaten/Kota/Provinsi, pengawas sekolah, kepala sekolah, dan guru Jenjang SD, SMP, dan SMA se-Provinsi Lampung yang telah membantu memberikan waktu, tempat dan masukan dalam penelitian disertasi ini.
19. Semua pihak yang telah berjasa dan membantu yang tidak dapat disebutkan satu persatu, terimakasih atas segala kontribusinya.

Semoga hasil penelitian ini dapat berguna serta bermanfaat bagi kita semua. Peneliti mengucapkan banyak terima kasih atas segala bantuannya, semoga Allah SWT memberikan kebahagiaan serta keselamatan dunia dan akhirat atas semua yang telah diberikan.

Bandar Lampung, 14 April 2026



Lili Puspita Rahayu
NPM. 2333031002

DAFTAR ISI

	Halaman
PERNYATAAN KEASLIAN	iii
ABSTRAK.....	iv
ABSTRACT	v
PENGESAHAN.....	vi
RIWAYAT HIDUP	ix
HALAMAN PERSEMBAHAN	x
MOTTO	xi
SANWACANA	xii
DAFTAR ISI	xv
DAFTAR TABEL	xviii
DAFTAR GAMBAR.....	xix
DAFTAR LAMPIRAN	xx
BAB I. PENDAHULUAN.....	1
1.1 Latar Belakang	1
1.2 Identifikasi Masalah.....	22
1.3 Pembatasan Masalah	24
1.4 Rumusan Masalah	24
1.5 Tujuan Penelitian	25
1.6 Manfaat Penelitian	25
1. Manfaat Teoretis.....	25
2. Manfaat Praktis.....	26
BAB II. KAJIAN PUSTAKA, KERANGKA BERPIKIR, DAN HIPOTESIS	28
2.1 Kajian Pustaka.....	28
2.1.1 Kepemimpinan Instruksional	28
2.1.2 Relevansi Teori Vygostky dalam Kepemimpinan Instruksional	32
2.1.3 Iklim Sekolah	36
2.1.4 Efikasi Diri Guru.....	40
2.1.5 Budaya Sekolah	45
2.1.6 Hasil Belajar Peserta Didik	48

2.1.7 Model Konseptual Kepemimpinan Instruksional dan Pembelajaran	51
2.1.8 Sintesis <i>Grand Theory</i>	61
2.2 Kerangka Berpikir.....	64
2.3 Hipotesis Penelitian.....	70
BAB III. METODE PENELITIAN	77
3.1 Tempat dan Waktu Penelitian	79
3.2 Populasi dan Sampling.....	81
3.2.1 Populasi Penelitian Kuantitatif	81
3.2.2 Teknik Pengambilan Sampel Kuantitatif.....	83
3.2.3 Subjek dan Teknik Sampling Penelitian Kualitatif.....	86
3.2.4 Keterpaduan Teknik Sampling dengan Desain Penelitian.....	87
3.3 Metode Pengumpulan Data.....	88
3.3.1 Definisi Operasional	89
3.3.2 Instrumen Penelitian Pada Pendekatan Kuantitatif.....	93
3.3.3 Pedoman Wawancara Pada Pendekatan Kualitatif	99
3.4 Validitas Data.....	104
3.4.1 Validitas dan Reliabilitas Data Kuantitatif	105
3.4.2 Validitas dan Reliabilitas Data Kualitatif	106
3.5 Analisis Data.....	108
3.5.1 Analisis Data Kuantitatif.....	108
3.5.2 Analisis Data Kualitatif.....	114
3.5.3 Integrasi Hasil Analisis	116
3.5.4 Alur Penelitian	118
BAB IV. HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN.....	122
4.1 Hasil Penelitian	123
4.1.1 Deskriptif Responden.....	124
4.1.2 <i>Exploratory Factor Analysis</i> (EFA).....	128
4.1.3 Uji Asumsi dalam SEM	143
4.1.4 Model Pengukuran	148

4.1.5 Model Struktural	153
4.1.5.1 Pengaruh Langsung Antar Variabel	156
4.1.5.2 Pengaruh Tidak Langsung melalui Efikasi Diri Guru dan Budaya Sekolah	172
4.1.5.3 Efek Resiprokal antara Kepemimpinan Instruksional dan Hasil Belajar Peserta Didik.....	177
4.1.5.4 Koefisien Determinasi	186
4.1.6 Integrasi Hasil Penelitian dalam Kerangka <i>Explanatory Sequential Mixed Methods</i>	189
4.2 Pembahasan.....	203
4.2.1 Mekanisme Pengaruh Langsung Antar Variabel	204
4.2.2 Mekanisme Pengaruh Tidak Langsung Melalui Efikasi Diri Guru dan Budaya Sekolah	212
4.2.3 Dinamika Efek Resiprokal antara Kepemimpinan Instruksional dengan Hasil Belajar Peserta Didik.....	219
4.2.4 Peran Iklim Sekolah sebagai Konteks Organisasi dalam Sistem Pembelajaran	226
4.2.5 Sintesis Model dan Dinamika Sistem Pembelajaran Sekolah (Model SERASI).....	236
4.3 Temuan Penelitian (<i>Novelty</i>).....	254
4.4 Luaran Penelitian	258
 BAB V. KESIMPULAN, IMPLIKASI DAN SARAN	 261
5.1 Kesimpulan	261
5.2 Implikasi.....	263
5.3 Saran.....	266
DAFTAR PUSTAKA.....	269
LAMPIRAN	278

DAFTAR TABEL

	Halaman
3.1 Jadwal Penelitian	80
3.2 Rekapitulasi satuan pendidikan pada jenjang SD Negeri di 15 kabupaten /kota Provinsi Lampung	82
3.3 Daftar lima kabupaten/kota terpilih	84
3.4 Rekapitulasi jumlah SD Negeri di lima kabupaten/kota terpilih	84
3.5 Kisi-Kisi Instrumen Pada Penelitian Kuantitatif	94
3.6 Kisi-Kisi Pedoman Wawancara Pada Penelitian Kuantitatif	103
3.7 Prasyarat uji validitas	105
3.8 Prasyarat uji reliabilitas	106
3.9 Kriteria kecocokan model SEM	113
4.1 Profil kepala sekolah berdasarkan kabupaten/kota di Provinsi Lampung	125
4.2 Profil guru berdasarkan kabupaten/kota di Provinsi Lampung	126
4.3 Hasil uji KMO and Bartlett's.....	129
4.4 Seleksi item dari 71 item menjadi 38 item	132
4.5 Skala Kepemimpinan Instruksional Kepala Sekolah Berbasis Manajerial dan Reflektif-Kolaboratif (SKI-MARK)	138
4.6 Hasil Uji Normalitas Univariat (Skewness dan Kurtosis)	144
4.7 Hasil Uji Normalitas Multivariat (Mardia's Coefficient)	145
4.8 Hasil Uji Multikolinearitas (<i>Tolerance</i> dan VIF)	146
4.9 Hasil Uji Identifikasi Model <i>non-recursive</i>	147
4.10 Uji Kecocokan Model Pengukuran	150
4.11 Uji Validitas dan Reliabilitas Model Pengukuran	151
4.12 Hasil Estimasi Pengaruh Langsung pada Model Struktural	156
4.13 Hasil Estimasi Pengaruh Tidak Langsung dan Pengaruh Total	172
4.14 Hasil Estimasi Efek Resiprokal pada Model Struktural	178
4.15 Koefisien Determinasi (R^2) pada Model Struktural	187
4.16 Matriks Integrasi Hasil Kuantitatif yang diperkuat dengan Kualitatif pada Pengaruh Langsung, Pengaruh Tidak Langsung, dan Efek Resiprokal	189

DAFTAR GAMBAR

	Halaman
1.1 Persebaran capaian literasi dan numerasi jenjang SD dan SMP di Kabupaten/Kota se-Indonesia Tahun 2025	3
1.2 <i>Heatmap</i> distribusi tema per jenjang pendidikan berdasarkan survei pendahuluan di Provinsi Lampung.....	9
1.3 Visualisasi jaringan penelitian tentang kepemimpinan instruksional di sekolah dengan rentang waktu 2020 sampai dengan 2025	15
1.4 Overlay jaringan penelitian tentang kepemimpinan instruksional di sekolah dengan rentang waktu 2020 sampai dengan 2025	17
2.1 Model <i>Triadic Reciprocal Determinism</i> (Bandura, 1977).....	42
2.2 Kerangka manajemen instruksional <i>Far West Lab</i> (Bossert et al. 1982) ..	52
2.3 Model-model konseptual tentang kepemimpinan dan pembelajaran (diadaptasi dari Hallinger dan Heck 1996; Pitner 1988)	54
2.4 Kerangka Berpikir.....	69
2.5 Alur Hipotesis	75
3.1 Triangulasi sumber pengumpulan data	107
3.2 Tahapan Penelitian dalam <i>Explanatory Sequential Design</i>	119
3.3 Alur Penelitian	121
4.1 <i>Screeplot</i> dua faktor	130
4.2 Diagram Model Efek Resiprokal Kepemimpinan Instruksional Kepala Sekolah terhadap Hasil Belajar Peserta Didik melalui Efikasi Diri Guru dan Budaya Sekolah	155
4.3 Siklus Efek Resiprokal Kepemimpinan Instruksional Kepala Sekolah terhadap Hasil Belajar Peserta Didik melalui Efikasi Diri Guru dan Budaya Sekolah	180
4.4 Model Konseptual SERASI.....	237
4.5 Model SERASI	241

DAFTAR LAMPIRAN

	Halaman
1	Capaian Kemampuan Literasi dan Numerasi Pada Jenjang SD Negeri di Provinsi Lampung 278
2	Adaptasi Instrumen 280
3	Lembar Validasi Penelitian Kuantitatif Setelah Revisi oleh Validator Ahli 293
	3a. Permohonan validator ahli pada penelitian kuantitatif 293
	3b. Hasil validasi instrumen penelitian kuantitatif oleh validator ahli 293
	3c. Lembar validasi penelitian kuantitatif setelah revisi oleh validator ahli 293
	3d. Tautan survey pada penelitian kuantitatif untuk Kepala Sekolah 306
	3e. Tautan survey pada penelitian kuantitatif untuk Guru 307
4	Lembar Validasi Penelitian Kualitatif Setelah Revisi oleh Validator Ahli 308
	4a. Permohonan validator ahli pada penelitian kualitatif 308
	4b. Hasil validasi instrumen penelitian kualitatif oleh validator ahli 308
	4c. Lembar validasi penelitian kualitatif setelah revisi oleh validator ahli 308
	4d. Transkrip Wawancara Informan 313
	4e. Dokumentasi pelaksanaan penelitian kualitatif 352
5	Izin Penelitian 354
6	Kode Etik Penelitian 355
7	Output Penelitian Kuantitatif 356
	7a Output EFA dengan menggunakan SPSS versi 18 356
	7b Output LISREL 358
8	Output Penelitian Kualitatif 369
	8a Skema Koding Deduktif Berdasarkan Hasil Temuan Kuantitatif.... 369
	8b Output NVIVO 377

BAB I. PENDAHULUAN

Transformasi pendidikan abad ke-21 menuntut pergeseran paradigma dalam pengelolaan pembelajaran di satuan pendidikan, dari pendekatan administratif menuju kepemimpinan instruksional yang berdampak langsung terhadap proses dan hasil belajar peserta didik. Konteks perubahan global yang semakin kompleks, kepala sekolah dituntut tidak hanya sebagai pengelola birokrasi, tetapi juga sebagai pemimpin pembelajaran yang mampu menciptakan iklim belajar yang kondusif, memberdayakan guru, serta membangun budaya profesional yang kolaboratif. Berbagai temuan penelitian internasional dan nasional menunjukkan bahwa peningkatan mutu pendidikan sangat bergantung pada efektivitas kepemimpinan dalam membentuk lingkungan belajar yang mendukung. Efektivitas pembelajaran bukanlah hasil dari satu peran tunggal, melainkan produk dari interaksi antar warga sekolah dalam ekosistem sekolah. Oleh karena itu, penelitian ini berawal dari kebutuhan untuk mengembangkan model konseptual yang menjelaskan hubungan resiprokal antara kepemimpinan instruksional kepala sekolah dan hasil belajar peserta didik melalui efikasi diri guru dan budaya sekolah dalam konteks iklim sekolah.

1.1 Latar Belakang

Pendidikan merupakan elemen strategis dalam membangun fondasi kemajuan suatu bangsa. Di tingkat global, pendidikan telah diakui sebagai kunci utama dalam pencapaian pembangunan berkelanjutan (*Sustainable Development Goals/SDGs*), khususnya pada target SDG 4 yang menekankan pentingnya menjamin pendidikan yang inklusif dan berkualitas serta mendorong kesempatan belajar sepanjang hayat untuk semua (UNESCO, 2021). Tantangan global di abad ke-21 menuntut sistem pendidikan untuk menghasilkan peserta didik yang tidak hanya memiliki kecakapan

literasi dan numerasi dasar, tetapi juga kompetensi abad 21 seperti berpikir kritis, pemecahan masalah, kreativitas, kolaborasi, serta kemampuan menggunakan teknologi informasi secara produktif dan etis (Trilling & Fadel, 2009).

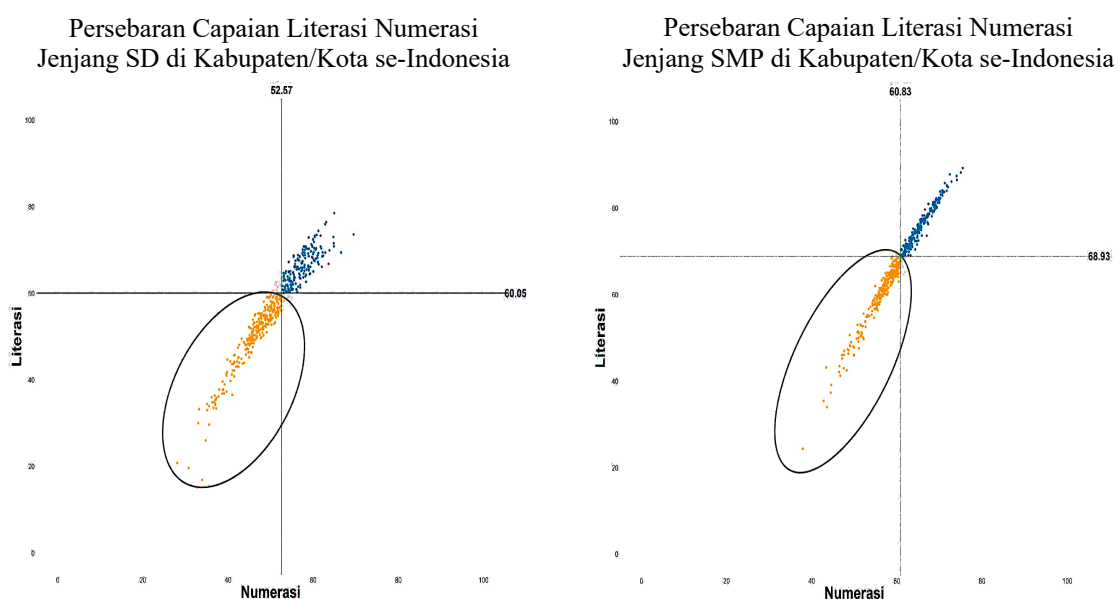
Revolusi industri 4.0 dan transformasi digital telah mendorong perubahan paradigma dalam dunia kerja dan kehidupan masyarakat. Konteks ini, sistem pendidikan dituntut tidak hanya mengajarkan pengetahuan deklaratif, tetapi juga mengembangkan kecakapan adaptif. Hal ini penting agar peserta didik mampu bertahan dan berkembang di tengah ekosistem sosial, ekonomi, dan budaya yang terus berubah (Schleicher, 2018). Organisasi internasional seperti *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD) menegaskan bahwa keberhasilan suatu sistem pendidikan diukur bukan hanya dari hasil ujian akademik, tetapi juga dari sejauh mana sistem tersebut mampu menyiapkan peserta didik untuk hidup produktif, berpartisipasi aktif dalam masyarakat, dan menghargai keberagaman budaya (OECD, 2019).

Salah satu alat ukur internasional yang sering digunakan untuk menilai kualitas sistem pendidikan suatu negara adalah *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), yang diselenggarakan secara periodik oleh *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. TIMSS mengukur kemampuan matematika dan sains peserta didik pada jenjang kelas 4 dan 8 sebagai indikator penguasaan konsep dan keterampilan berpikir tingkat tinggi. Hasil TIMSS tahun 2023 menunjukkan bahwa capaian peserta didik Indonesia masih relatif rendah dibandingkan dengan rata-rata internasional. Skor matematika dan sains Indonesia berada di bawah nilai tengah skala internasional (500), yang mengindikasikan bahwa sebagian besar peserta didik belum mencapai tingkat kemahiran yang diharapkan dalam memahami konsep dasar dan penerapannya (Indicators, 2023).

Kesenjangan hasil belajar tersebut menunjukkan bahwa tantangan pendidikan di Indonesia tidak hanya terletak pada akses dan partisipasi, tetapi juga pada aspek kualitas dan relevansi. Meskipun Angka Partisipasi Kasar (APK) pada jenjang pendidikan dasar dan menengah tergolong tinggi, banyak peserta didik yang belum mencapai kompetensi minimal yang dibutuhkan untuk melanjutkan pendidikan atau

memasuki dunia kerja secara efektif (World Bank, 2020). Masalah ini diperparah oleh ketimpangan antarwilayah, disparitas kualitas sekolah, serta variasi dalam ketersediaan guru berkualitas dan keterbatasan sarana prasarana pendidikan.

Analisis yang dilakukan melalui Rapor Pendidikan Tahun 2025 juga mengonfirmasi bahwa capaian literasi dan numerasi peserta didik jenjang SD dan SMP di berbagai kabupaten/kota di Indonesia masih menunjukkan kesenjangan yang signifikan. Gambar 1.1 di bawah ini menggambarkan persebaran capaian literasi dan numerasi di tingkat kabupaten/kota yang memperlihatkan dominasi wilayah dengan capaian di bawah rata-rata nasional.



(Sumber: Rapor Pendidikan Tahun 2025, Paparan Kemendikdasmen Tahun 2025)

Gambar 1.1 Persebaran capaian literasi dan numerasi jenjang SD dan SMP di Kabupaten/Kota se-Indonesia Tahun 2025

Hasil analisis Rapor Pendidikan Tahun 2025 yang divisualisasikan dalam Gambar 1.1 menunjukkan bahwa rata-rata capaian literasi dan numerasi peserta didik Indonesia masih memperlihatkan ketimpangan yang signifikan antarwilayah. Visualisasi persebaran pada tingkat kabupaten/kota memperlihatkan bahwa banyak daerah, terutama di wilayah non-perkotaan, yang memiliki rata-rata capaian literasi dan numerasi di bawah rata-rata nasional.

Pada jenjang SD, capaian literasi nasional berada pada skor 52.57 dan numerasi pada skor 60.05. Sedangkan pada jenjang SMP, capaian literasi rata-rata nasional tercatat sebesar 60.83 dan numerasi 68.93. Persebaran titik-titik oranye dalam kuadran kiri bawah grafik menunjukkan dominasi kabupaten/kota dengan capaian rendah, baik untuk literasi maupun numerasi. Sebaliknya, titik-titik biru yang menggambarkan daerah dengan capaian tinggi masih sangat terbatas dan tersebar secara tidak merata.

Temuan ini mengindikasikan bahwa capaian literasi dan numerasi peserta didik di Indonesia belum merata secara nasional. Sebagian besar daerah belum mencapai standar kompetensi minimum yang diharapkan. Selain mencerminkan tantangan dalam mewujudkan pemerataan mutu pendidikan, kondisi ini juga menjadi indikator bahwa efektivitas proses pembelajaran di banyak satuan pendidikan masih belum optimal. Pada jenjang sekolah dasar, persoalan ini menjadi sangat penting karena fase ini merupakan tahap penanaman fondasi literasi, numerasi, sains, karakter, dan kebiasaan belajar peserta didik.

Kepala sekolah memiliki peran yang sangat strategis sebagai pemimpin pembelajaran dalam kondisi tersebut. Tugas kepala sekolah tidak lagi sekadar bersifat administratif atau birokratif, melainkan menuntut kepemimpinan yang instruksional, reflektif, dan adaptif dalam mengarahkan strategi peningkatan mutu pembelajaran secara berkelanjutan. Kepemimpinan instruksional yang kuat dapat menginspirasi guru untuk memperbaiki praktik pengajaran, menciptakan budaya kolaboratif, serta membangun iklim belajar yang positif dan mendukung pencapaian hasil belajar yang lebih baik.

Hasil studi longitudinal *Indonesian Family Life Survey* (IFLS) memperkuat temuan sebelumnya dengan menunjukkan bahwa latar belakang sosial ekonomi keluarga merupakan determinan utama dalam pencapaian hasil belajar anak-anak di Indonesia (Indrahadi & Wardana, 2020). Peserta didik dari keluarga dengan status sosial ekonomi rendah cenderung memiliki akses terbatas terhadap sumber belajar di rumah, lebih berisiko mengalami putus sekolah, dan menghadapi berbagai hambatan non-akademik dalam proses pembelajaran.

Kesenjangan akses terhadap pendidikan berkualitas juga diperburuk oleh distribusi yang tidak merata dalam hal guru berkualitas, pelatihan profesional berkelanjutan, dan fasilitas pendukung pembelajaran. Ketimpangan tersebut menjadi tantangan berulang yang terus muncul dalam laporan nasional maupun internasional, dan belum tertangani secara sistemik.

Kerangka reformasi manajemen pendidikan, pemerintah Indonesia telah menerapkan kebijakan Manajemen Berbasis Sekolah (MBS) sejak awal tahun 2000-an. Kebijakan ini bertujuan memberikan otonomi lebih besar kepada sekolah untuk mengelola sumber daya, membuat keputusan strategis, dan meningkatkan partisipasi masyarakat dalam pengelolaan pendidikan. MBS secara konseptual memberikan ruang bagi kepala sekolah untuk bertindak sebagai pemimpin pembelajaran. Namun, studi yang dilakukan oleh Bandura (2012) dan Sumintono et al. (2019) menunjukkan bahwa implementasi MBS di banyak sekolah tidak dibarengi dengan penguatan kapasitas kepala sekolah dan guru dalam menjalankan fungsi instruksional. Praktiknya, banyak kepala sekolah masih terjebak dalam aktivitas administratif dan kepatuhan birokrasi, dan belum sepenuhnya memainkan peran sebagai pemimpin transformasional dalam pengelolaan proses belajar mengajar.

Kelemahan tersebut menghambat efektivitas sekolah dalam meningkatkan hasil belajar peserta didik. Perubahan kebijakan dan penyusunan kurikulum baru tidak akan memberikan dampak signifikan jika tidak disertai dengan perbaikan praktik kepemimpinan di tingkat sekolah. Oleh karena itu, perbaikan mutu pendidikan perlu difokuskan pada tataran mikro, terutama pada aspek-aspek yang menyentuh langsung praktik belajar mengajar, seperti kepemimpinan instruksional, efikasi guru, budaya sekolah, dan iklim belajar.

Tren penelitian global dalam dua dekade terakhir secara konsisten menunjukkan bahwa kepala sekolah memainkan peran sentral dalam membentuk ekosistem pembelajaran yang utuh, inklusif, dan berkelanjutan. Meta-analisis yang dilakukan oleh Leithwood et al. (2020) menunjukkan bahwa kepemimpinan kepala sekolah merupakan faktor penentu terbesar kedua setelah kualitas pengajaran guru dalam memengaruhi hasil belajar peserta didik. Kepemimpinan yang efektif dapat

menciptakan arah strategis, membangun harapan akademik tinggi, serta mendukung kolaborasi dan inovasi pedagogis di antara guru.

Kepemimpinan kepala sekolah merupakan elemen kunci dalam mewujudkan sekolah yang efektif. Dua dekade terakhir, berbagai penelitian menunjukkan bahwa kepala sekolah memiliki peran signifikan dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif, memotivasi guru, dan meningkatkan capaian akademik peserta didik Leithwood et al. (2020) dan Hallinger (2011). Di antara berbagai model kepemimpinan, kepemimpinan instruksional muncul sebagai pendekatan yang paling terkait langsung dengan peningkatan mutu pembelajaran dan hasil belajar peserta didik.

Konsep kepemimpinan instruksional berakar dari gerakan *Effective Schools Movement* pada akhir 1970-an yang dipelopori oleh Ronald Edmonds di Amerika Utara. Pandangan Edmonds (1979), sekolah yang efektif memiliki karakteristik seperti ekspektasi akademik yang tinggi, fokus pada hasil belajar, serta kepemimpinan yang kuat. Model kepemimpinan instruksional yang dikembangkan oleh Hallinger and Murphy (1985) menjadi rujukan utama dalam praktik dan kajian kepemimpinan sekolah. Model ini menempatkan kepala sekolah sebagai peran utama dalam tiga ranah utama yaitu (1) merumuskan visi dan misi akademik sekolah, (2) mengelola program instruksional, dan (3) menciptakan iklim belajar yang positif.

Kepemimpinan instruksional menekankan keterlibatan langsung kepala sekolah dalam proses peningkatan mutu pembelajaran. Kepala sekolah tidak hanya bertindak sebagai manajer yang mengatur anggaran dan jadwal, tetapi juga sebagai fasilitator profesional yang memberikan arahan, bimbingan, supervisi akademik, dan umpan balik konstruktif kepada guru. Praktik ini mencakup kebijakan pengalokasian waktu belajar, pengembangan kurikulum, pengadaan sumber belajar, pelatihan profesional guru, hingga penetapan ekspektasi akademik yang tinggi dan jelas (Blase & Blase, 1999).

Leithwood et al. (2020) menegaskan bahwa pengaruh kepemimpinan instruksional terhadap hasil belajar bersifat tidak langsung namun signifikan, terutama melalui mediasi kualitas pengajaran dan pengaruh terhadap budaya dan

iklim sekolah. Hal ini menegaskan bahwa efektivitas kepemimpinan instruksional tidak hanya diukur dari kebijakan yang ditetapkan, tetapi juga dari bagaimana guru memersepsi dan merespons gaya kepemimpinan yang diterapkan di sekolah.

Di Indonesia, meskipun kebijakan MBS telah memberikan kewenangan lebih besar kepada kepala sekolah untuk mengelola pembelajaran, implementasi kepemimpinan instruksional masih menghadapi berbagai tantangan. Studi Bandur (2012) menunjukkan bahwa sebagian besar kepala sekolah lebih fokus pada aspek administratif dan operasional, seperti pengelolaan anggaran, laporan, dan pemenuhan dokumen formal, dibandingkan menjalankan fungsi sebagai pemimpin pembelajaran. Hal serupa juga diungkapkan Sukarmin and Sin (2022), yang menemukan bahwa keterlibatan kepala sekolah dalam proses supervisi pembelajaran dan pengembangan profesional guru masih sangat terbatas.

Beberapa faktor turut memengaruhi lemahnya praktik kepemimpinan instruksional di Indonesia. Pertama, program pelatihan kepala sekolah masih cenderung berfokus pada aspek manajerial dan belum menekankan keterampilan pedagogis serta supervisi akademik secara memadai. Kedua, beban kerja administratif yang tinggi menyita waktu dan energi kepala sekolah, sehingga mereka kesulitan melaksanakan fungsi instruksional secara langsung dan berkelanjutan. Ketiga, belum adanya sistem insentif dan evaluasi yang secara eksplisit mendorong kepala sekolah untuk berperan aktif sebagai pemimpin pembelajaran (Sumintono et al., 2019).

Namun demikian, sejumlah studi menunjukkan bahwa ketika kepemimpinan instruksional dijalankan secara konsisten dan kontekstual, dampaknya terhadap mutu sekolah sangat signifikan. Penelitian Bellibas and Liu (2017) yang melibatkan beberapa negara berkembang menemukan bahwa kepala sekolah yang menerapkan kepemimpinan instruksional cenderung berhasil meningkatkan efikasi diri guru, membentuk budaya sekolah kolaboratif, dan meningkatkan hasil belajar peserta didik. Studi Liu et al. (2021) menegaskan bahwa fokus kepemimpinan pada penguatan visi akademik dan supervisi instruksional berkontribusi terhadap meningkatnya kepercayaan guru dan kinerja kolektif dalam pembelajaran.

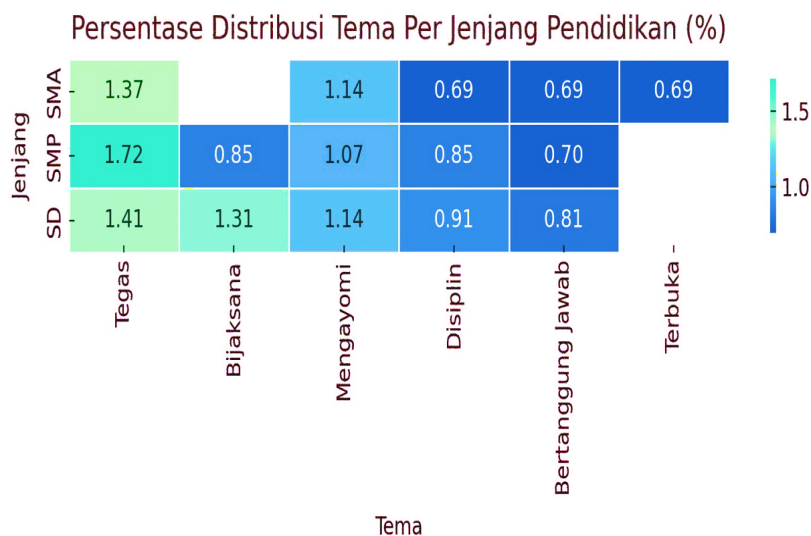
Lebih jauh, kepemimpinan instruksional juga berkontribusi terhadap pembentukan budaya profesional sekolah. Kepala sekolah memiliki peran penting dalam membangun norma, nilai, dan praktik kerja kolektif di antara guru melalui keteladanan, komunikasi terbuka, dan pengambilan keputusan partisipatif. Budaya sekolah yang positif menciptakan lingkungan kerja yang mendorong guru untuk merasa dihargai, termotivasi, dan terlibat aktif dalam pengembangan diri serta peningkatan mutu pembelajaran.

Untuk memperkuat dasar konseptual sekaligus menegaskan urgensi kontekstual penelitian ini, penulis melakukan survei pendahuluan guna mengeksplorasi persepsi guru mengenai kepemimpinan kepala sekolah, iklim sekolah, dan budaya organisasi sekolah. Survei dilaksanakan pada 30 Desember 2024 terhadap guru-guru di 15 kabupaten/kota di Provinsi Lampung, mencakup jenjang SD, SMP, dan SMA. Sebanyak 1.594 guru dari berbagai latar belakang berpartisipasi dalam survei ini.

Metode survei dilakukan secara daring menggunakan instrumen kuesioner semi-terstruktur. Instrumen tersebut memuat pertanyaan terbuka yang meminta guru mendeskripsikan karakteristik kepala sekolah yang mereka anggap ideal. Tujuan dari survei ini adalah mengidentifikasi tema-tema dominan dalam persepsi guru terhadap kepemimpinan instruksional yang efektif di tingkat lokal, dengan mempertimbangkan variabel jenjang pendidikan dan karakteristik sosial-budaya.

Hasil analisis jawaban guru menunjukkan enam tema utama karakteristik kepala sekolah ideal, yaitu: (1) tegas, (2) bijaksana, (3) mengayomi, (4) disiplin, (5) bertanggung jawab, dan (6) terbuka. Distribusi tema-tema ini kemudian diklasifikasikan menurut jenjang pendidikan (SD, SMP, dan SMA), dan divisualisasikan dalam bentuk *heatmap* untuk memudahkan interpretasi. Gambar 1.2 memperlihatkan bahwa terdapat perbedaan ekspektasi guru terhadap gaya kepemimpinan kepala sekolah berdasarkan jenjang pendidikan. Guru SD cenderung menilai karakter kepala sekolah yang mengayomi dan bijaksana sebagai penting, menggambarkan preferensi terhadap pendekatan emosional dan protektif. Guru SMP lebih menghargai ketegasan dan struktur, menunjukkan kebutuhan akan stabilitas dan kejelasan peran. Di sisi lain, guru SMA lebih menyukai gaya

kepemimpinan yang terbuka dan demokratis, yang memberikan ruang diskusi profesional dan otonomi kerja lebih besar.



(Sumber: Survei Pendahuluan *cut off* per 30 Desember 2024)

Gambar 1.2 *Heatmap* distribusi tema per jenjang pendidikan berdasarkan survei pendahuluan di Provinsi Lampung

Temuan ini menunjukkan bahwa gaya kepemimpinan instruksional yang efektif di Indonesia perlu mempertimbangkan konteks jenjang pendidikan dan karakteristik sosial budaya guru yang dipimpinnya. Hal ini sejalan dengan pandangan Berkovich (2018) yang menekankan bahwa efektivitas gaya kepemimpinan sangat dipengaruhi oleh kesesuaian antara konteks organisasi, struktur hierarki, dan kebutuhan psikososial staf pendidikan.

Lebih jauh, survei ini juga menunjukkan adanya keterkaitan antara persepsi guru terhadap gaya kepemimpinan kepala sekolah dan persepsi mereka terhadap iklim serta budaya sekolah. Guru yang menggambarkan kepala sekolahnya sebagai demokratis, terbuka, dan mengayomi, umumnya juga melaporkan adanya budaya kerja kolaboratif, keterbukaan terhadap inovasi, serta lingkungan belajar yang kondusif. Sebaliknya, di sekolah-sekolah yang kepala sekolahnya dipersepsi sebagai otoriter atau tidak responsif, guru mengungkapkan minimnya diskusi pedagogis, resistensi terhadap perubahan, dan beban administratif yang tinggi.

Temuan dari survei pendahuluan ini sejalan dengan literatur yang menyebutkan bahwa kepala sekolah berperan sebagai arsitek budaya (*cultural*

architect) yang membentuk nilai, norma, dan etos kerja di sekolah melalui gaya kepemimpinan dan kebijakan yang diterapkan (Schein, 2010). Ketika kepala sekolah mampu menciptakan iklim yang positif dan budaya kerja yang sehat, maka guru merasa lebih dihargai, percaya diri, dan bersemangat dalam menjalankan tugasnya (Gruenert & Whitaker, 2015). Secara konseptual, efikasi diri guru merujuk pada keyakinan guru terhadap kemampuannya dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran yang efektif, memotivasi peserta didik, serta mengelola lingkungan kelas yang kondusif (Bandura, 1997); (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Efikasi diri ini berperan penting dalam menentukan sejauh mana guru mampu mengatasi hambatan dalam proses belajar-mengajar, mencoba pendekatan baru, dan mempertahankan komitmen profesionalnya di tengah tekanan kerja yang tinggi.

Guru dengan tingkat efikasi diri tinggi umumnya menunjukkan perilaku mengajar yang lebih reflektif, adaptif, dan responsif terhadap kebutuhan peserta didik. Mereka lebih berani mengeksplorasi metode pembelajaran inovatif, memberikan umpan balik yang bermakna, serta mendorong partisipasi aktif peserta didik dalam proses belajar. Penelitian Ross (1994) dan Zee and Koomen (2016) menunjukkan bahwa guru yang memiliki efikasi tinggi tidak hanya menciptakan lingkungan belajar yang lebih positif dan mendukung perkembangan sosial-emosional peserta didik, tetapi juga menghasilkan capaian akademik yang lebih tinggi.

Faktor-faktor yang memengaruhi efikasi diri guru antara lain adalah pengalaman mengajar, dukungan kepala sekolah, ketersediaan sumber daya pembelajaran, serta persepsi terhadap keberhasilan pengajaran sebelumnya (Hoy & Spero, 2005). Konteks ini, kepemimpinan instruksional kepala sekolah menjadi kontributor utama yang dapat memperkuat atau melemahkan efikasi guru. Kepala sekolah yang memberikan arahan jelas, supervisi pedagogis yang membangun, serta mengakui pencapaian guru akan mendorong terbentuknya efikasi diri yang tinggi di kalangan tenaga pendidik (Goddard et al., 2000).

Konteks pendidikan di Indonesia, pentingnya efikasi diri guru juga ditegaskan oleh berbagai studi lokal. Penelitian Elfira et al. (2024) menunjukkan bahwa guru

dengan efikasi tinggi lebih mampu beradaptasi dengan kebijakan Kurikulum Merdeka dan cenderung lebih aktif dalam kegiatan komunitas belajar. Studi Cansoy and Parlar (2018) juga menemukan bahwa kepemimpinan kepala sekolah yang suportif dan partisipatif berkontribusi signifikan terhadap efikasi guru dan kinerja profesional mereka. Namun demikian, penguatan efikasi diri guru di Indonesia masih menghadapi berbagai tantangan struktural dan kultural. Variasi kualitas pelatihan guru, beban administrasi yang tinggi, minimnya umpan balik dari kepala sekolah, serta lemahnya budaya refleksi dan kolaborasi antarguru menjadi penghambat utama. Selain itu, model supervisi yang masih cenderung bersifat formal dan *top-down* juga turut melemahkan peran kepala sekolah sebagai fasilitator pembelajaran.

Seiring dengan efikasi diri guru, budaya sekolah juga memegang peran sentral dalam membentuk karakter organisasi sekolah dan mendukung pencapaian tujuan pembelajaran. Budaya sekolah adalah sekumpulan nilai, keyakinan, norma, dan kebiasaan yang dianut dan dijalankan oleh warga sekolah secara kolektif (Peterson & Deal, 2009). Budaya ini tercermin dalam cara guru berinteraksi, pola komunikasi, gaya kepemimpinan, hingga sikap terhadap perubahan dan inovasi.

Budaya sekolah yang positif ditandai oleh kepercayaan, kolaborasi, keterbukaan, serta dukungan terhadap pembelajaran dan pengembangan profesional. Lingkungan seperti ini, guru merasa memiliki, saling mendukung, dan termotivasi untuk terus meningkatkan kualitas pengajaran. Sebaliknya, budaya sekolah yang tidak baik yang ditandai oleh persaingan tidak sehat, isolasi, atau dominasi otoritas dapat menurunkan moral guru, menghambat inovasi, dan berdampak negatif pada hasil belajar peserta didik (Gruenert & Whitaker, 2015).

Penelitian Ninković and Knežević Florić (2024) menunjukkan bahwa budaya kolaboratif dalam sekolah berperan sebagai katalisator bagi pembentukan efikasi kolektif guru. Ketika budaya sekolah mendorong refleksi bersama, diskusi profesional, dan pemberdayaan, guru merasa lebih yakin dan percaya terhadap kemampuan tim dalam meningkatkan mutu pembelajaran. Sebaliknya, budaya sekolah yang kompetitif atau tertutup cenderung memperburuk efikasi guru secara individu maupun kolektif.

Konteks pendidikan Indonesia, pembentukan budaya sekolah yang kuat masih menghadapi berbagai hambatan. Faktor-faktor seperti beban kerja guru yang tinggi, dominasi gaya kepemimpinan birokratis, serta minimnya waktu untuk kolaborasi menjadi tantangan utama. Studi Harris et al. (2017) mengindikasikan bahwa banyak sekolah di daerah non-perkotaan belum memiliki budaya profesional yang mapan. Kepala sekolah cenderung belum memainkan peran sebagai penggerak budaya, dan komunitas guru masih berjalan secara individual.

Perkembangan mutakhir dalam teori kepemimpinan pendidikan menunjukkan adanya pergeseran penting dalam pendekatan kepemimpinan instruksional. Pergeseran ini sering disebut sebagai peralihan dari pendekatan behavioristik ke konstruktivistik (Nelson & Sassi, 2000), atau seperti yang disampaikan (Robinson, 2006), sebagai upaya mengembalikan inti pendidikan ke dalam kepemimpinan. Perubahan ini bukan hanya soal strategi kepemimpinan, tetapi juga menyangkut cara pandang terhadap bagaimana proses belajar seharusnya berlangsung dan kontekstual. Hal ini, teori konstruktivisme sosial dari Vygotsky menjadi sangat relevan.

Salah satu kerangka konseptual yang dapat menjembatani perubahan ini adalah teori belajar sosiokultural dari Lev Vygotsky. Teori ini menekankan bahwa proses belajar merupakan fenomena sosial yang berlangsung dalam konteks budaya melalui interaksi antarmanusia. Konsep utama dari teori ini adalah *Zone of Proximal Development (ZPD)* dan *scaffolding*, yaitu bantuan terstruktur dari individu yang lebih kompeten kepada individu yang sedang berkembang Vygotsky (1978);(Wood et al., 1976). Hal ini menjelaskan bagaimana guru dapat membantu peserta didik mencapai level kognitif yang lebih tinggi melalui dukungan yang disesuaikan dengan tingkat perkembangan mereka dalam pembelajaran.

Konteks kepemimpinan instruksional, kepala sekolah dapat memainkan peran sebagai *scaffolder* bagi guru, yaitu memberikan struktur dukungan yang memungkinkan guru berkembang secara profesional. Dukungan ini dapat berbentuk supervisi akademik, pelatihan, bimbingan pedagogis, maupun umpan balik reflektif yang sesuai dengan tingkat kesiapan guru. Seiring dengan meningkatnya kompetensi guru, dukungan ini secara bertahap dikurangi untuk

mendorong kemandirian profesional. Interaksi semacam ini mencerminkan prinsip ZPD, di mana guru mampu mencapai tingkat kemampuan yang lebih tinggi melalui dukungan yang tepat sasaran (Holzman, 2018).

Lebih jauh, teori sosiokultural menjelaskan bahwa proses belajar tidak hanya bersifat individual, tetapi juga kolektif. Budaya sekolah menjadi ruang belajar bersama, tempat nilai, norma, dan praktik berkembang melalui interaksi sosial yang berkelanjutan (Rogoff, 1994). Ketika kepala sekolah berhasil menciptakan budaya kolaboratif yang mendorong refleksi bersama dan pembelajaran timbal balik, maka proses pertumbuhan profesional guru menjadi lebih bermakna dan berkelanjutan.

Pendekatan sosiokultural dalam kepemimpinan instruksional mendorong terjadinya hubungan yang lebih simetris dan partisipatif antara kepala sekolah dan guru. Kepala sekolah tidak lagi diposisikan semata sebagai otoritas struktural, melainkan sebagai mitra belajar yang turut terlibat dalam pengembangan kapasitas profesional warga sekolah. Perspektif ini sejalan dengan pendekatan konstruktivistik dalam kepemimpinan yang menekankan pentingnya dialog, kolaborasi, dan pembentukan makna bersama dalam proses pengambilan keputusan dan perencanaan pembelajaran (Stein & Nelson, 2003). Mereka memperkenalkan konsep *leadership content knowledge*, yaitu pengetahuan pemimpin sekolah tentang isi dan proses pembelajaran yang dibutuhkan untuk mendukung guru dan peserta didik secara efektif. Pemimpin sekolah dipandang tidak hanya sebagai pengelola, tetapi juga sebagai fasilitator pembelajaran di sekolah. Tugas mereka adalah menciptakan lingkungan belajar yang mendukung, di mana pengetahuan dapat dibagikan dan dikembangkan bersama. Hal ini dilakukan dengan memanfaatkan perbedaan tingkat keahlian antar individu di sekolah, serta mendorong terjadinya dialog, kolaborasi, dan refleksi. Pendekatan ini, kepemimpinan instruksional dipahami sebagai proses sosial yang dinamis, saling memengaruhi, dan berorientasi pada peningkatan kemampuan bersama.

Penerapan teori Vygotsky dalam konteks kepemimpinan sekolah masih relatif terbatas, khususnya di Indonesia. Selama ini, pendekatan ini lebih banyak digunakan dalam studi pembelajaran peserta didik di kelas. Padahal, jika diterapkan dalam ranah kepemimpinan, konsep ZPD dan *scaffolding* dapat menjadi fondasi

yang kuat untuk merancang sistem pengembangan guru yang responsif dan reflektif, serta untuk menciptakan ekosistem pembelajaran yang bersifat adaptif terhadap dinamika perubahan pendidikan.

Implementasi teori Vygotsky dalam organisasi sekolah di Indonesia menghadapi berbagai hambatan struktural. Hubungan antara kepala sekolah dan guru cenderung bersifat vertikal dan birokratis, dengan supervisi yang lebih berorientasi pada kepatuhan administratif ketimbang pembinaan profesional yang reflektif. Interaksi yang terjadi umumnya formal dan tidak selalu mencerminkan prinsip *scaffolding* yang bersifat suportif dan adaptif. Padahal, dari perspektif sosiokultural, pembelajaran dan pengembangan profesional hanya dapat terjadi secara optimal melalui interaksi otentik yang dilandasi oleh kepercayaan, dialog terbuka, dan kolaborasi yang setara (Smagorinsky, 2011).

Penelitian Fernández et al. (2015) menekankan bahwa kepala sekolah yang mampu mengimplementasikan prinsip-prinsip *scaffolding* dalam pendekatan kepemimpinannya cenderung lebih berhasil dalam membina guru. Mereka tidak hanya memberikan instruksi, tetapi juga mendampingi guru dalam proses refleksi, memberikan umpan balik yang konstruktif, serta menciptakan ruang diskusi untuk pertumbuhan profesional. *Scaffolding* bukan sekadar strategi pengajaran, melainkan filosofi kepemimpinan yang berfokus pada pembelajaran dan pertumbuhan kolektif..

Perspektif sosiokultural, hubungan antara kepala sekolah, guru, dan peserta didik merupakan interaksi dinamis yang saling memengaruhi. Ketika peserta didik menunjukkan peningkatan hasil belajar, guru merasa upaya pedagogisnya berhasil, yang kemudian memperkuat efikasi dan komitmen profesional mereka. Efek ini pada akhirnya menjadi umpan balik bagi kepala sekolah untuk mengevaluasi dan menyesuaikan strategi kepemimpinannya. Mekanisme ini mencerminkan prinsip resiprositas, yaitu hubungan timbal balik yang membentuk siklus pembelajaran kolektif dalam ekosistem sekolah (Palincsar, 1998).

Model hubungan resiprokal ini berbeda dari pendekatan linear satu arah yang umum digunakan dalam studi kepemimpinan pendidikan. Untuk menangkap dinamika interaksi tersebut secara empiris, diperlukan pendekatan analitik yang

Hasil analisis bibliometrik pada Gambar 1.3 mengungkapkan pola tematik dan tren riset yang memberikan justifikasi kuat atas urgensi dan kebaruan penelitian ini. Visualisasi jaringan (*network visualization*) menunjukkan adanya beberapa kluster tematik dominan yang saling berinteraksi. Kluster merah dalam visualisasi tersebut menunjukkan dominasi topik-topik seperti kurikulum, akuntabilitas, dan peran kebijakan pendidikan, yang menggambarkan pendekatan struktural dan top-down dalam memahami kepemimpinan sekolah. Sementara itu, kluster hijau menunjukkan pergeseran fokus riset ke arah pendekatan empirik-analitik berbasis hubungan antarkomponen sekolah. Kata kunci seperti *relationship*, *principal leadership*, *self-efficacy*, *teacher collaboration*, dan *structural equation modeling* menjadi pusat dalam kluster ini, menunjukkan meningkatnya minat terhadap model-model yang menelusuri jalur mediasi dan keterkaitan tidak langsung.

Berdasarkan visualisasi tersebut, terlihat bahwa sejumlah kata kunci seperti *relationship*, *sample*, *data analysis*, *questionnaire*, dan *dimension* berada pada area dengan warna kuning terang. Hal ini menunjukkan bahwa fokus penelitian terkini dalam bidang kepemimpinan instruksional telah mengalami pergeseran dari pendekatan konseptual dan normatif menuju pendekatan yang lebih empirik dan berbasis data. Peneliti tidak lagi hanya membahas peran kepemimpinan secara deskriptif, tetapi mulai menekankan pentingnya analisis hubungan antarvariabel yang dapat diuji secara statistik. Sehingga, terdapat kecenderungan kuat untuk mengkaji bagaimana variabel-variabel dalam ekosistem sekolah saling berinteraksi dan memengaruhi satu sama lain.

Keberadaan kata kunci seperti *mediating effect*, *school culture*, dan *teacher self-efficacy* dalam kluster dominan mengindikasikan bahwa fokus riset terkini tidak lagi hanya pada pengaruh langsung kepemimpinan terhadap hasil belajar, tetapi mulai mengeksplorasi jalur-jalur mediasi yang lebih kompleks. Ini menunjukkan pergeseran paradigma menuju model yang lebih reflektif dan kontekstual.

Gambar 1.4, yang menampilkan *overlay visualization*, menunjukkan bahwa kata kunci terkait SEM dan mediator mendominasi warna kuning cerah, menandakan bahwa topik ini merupakan tren terkini dalam penelitian

dalam sistem pendidikan negara berkembang seperti Indonesia, muncul tantangan struktural, kultural, dan operasional yang tidak dapat diabaikan. Selain keterbatasan kapasitas kelembagaan, capaian literasi dan numerasi peserta didik yang masih rendah seperti ditunjukkan oleh hasil PISA dan Rapor Pendidikan 2025, menjadi indikator bahwa strategi kepemimpinan instruksional yang ada belum optimal dalam mendorong transformasi pembelajaran.

Konteks ini, Iklim Sekolah berperan sebagai variabel kontekstual yang khas dan esensial dalam praktik kepemimpinan instruksional di Indonesia. Iklim sekolah tidak hanya berfungsi sebagai latar belakang (*background variable*), tetapi sebagai pengungkit (*enabler*) utama dalam membentuk budaya belajar yang sehat, mendukung kolaborasi antarpendidik, dan meningkatkan kenyamanan serta keterlibatan peserta didik. Studi Cohen and Holcomb (2009) dan Thapa et al. (2013) menunjukkan bahwa iklim sekolah yang positif berkorelasi kuat dengan hasil belajar peserta didik, keterlibatan guru, dan kesejahteraan emosional warga sekolah.

Konteks Indonesia yang ditandai dengan kesenjangan mutu antarwilayah, keterbatasan sarana, dan variabilitas kapasitas SDM sekolah, penguatan iklim sekolah menjadi kebutuhan strategis. Kepala sekolah dihadapkan pada realitas bahwa mereka tidak hanya harus mengelola pembelajaran, tetapi juga menciptakan atmosfer psikososial yang mendukung, membangun kepercayaan tim, dan menumbuhkan budaya reflektif. Hal ini menjadikan iklim sekolah sebagai bagian integral dari praktik kepemimpinan instruksional yang kontekstual dan transformatif.

Pendekatan sosiokultural Cole and SCRIBNER (1978) memberikan fondasi konseptual yang kuat untuk memahami bagaimana interaksi sosial dan dukungan yang terstruktur (*scaffolding*) menjadi penentu utama dalam proses belajar dan pengembangan profesional. Dengan mengadopsi perspektif ini, kepala sekolah diposisikan sebagai scaffolder utama dalam sistem sekolah yang tidak hanya memediasi antara kebijakan dan praktik, tetapi juga membentuk kultur belajar kolektif melalui relasi yang partisipatif, reflektif, dan adaptif.

Meskipun teori belajar Vygotsky telah banyak digunakan dalam pendekatan pembelajaran, integrasinya ke dalam model kepemimpinan instruksional masih jarang dijumpai, terutama dalam sistem pendidikan negara berkembang. Perspektif ini membuka ruang untuk reinterpretasi teori Vygotsky, khususnya konsep ZPD dan *scaffolding*, dalam hubungan profesional kepala sekolah dengan guru. Ketika kepala sekolah diposisikan sebagai *scaffolder* bagi guru, dan guru sebagai *scaffolder* bagi peserta didik, terbentuklah rantai dukungan pembelajaran yang berlapis dan berkelanjutan (Walqui & Van Lier, 2010); (Holzman, 2018).

Model konseptual efek resiprokal yang diajukan dalam penelitian ini menempatkan efikasi diri guru dan budaya sekolah sebagai variabel mediasi yang menjembatani hubungan antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik. Sehingga, pengaruh kepemimpinan kepala sekolah tidak dipandang sebagai hubungan satu arah yang linier, tetapi sebagai proses dinamis dalam sistem terbuka yang saling memengaruhi. Hasil belajar peserta didik, dalam model ini, juga memberikan umpan balik terhadap strategi kepemimpinan yang dijalankan oleh kepala sekolah. Hal ini menjadi celah penelitian yang penting, karena pendekatan linear yang menempatkan kepemimpinan sebagai faktor tunggal yang menentukan hasil belajar telah banyak dikritik karena menyederhanakan kompleksitas interaksi dalam ekosistem sekolah (Pietsch et al., 2024).

Urgensi penelitian ini terletak pada kebutuhan untuk membangun model konseptual yang tidak hanya menjelaskan pengaruh satu arah dari kepemimpinan instruksional terhadap hasil belajar peserta didik, tetapi juga mengintegrasikan hubungan yang resiprokal antara keduanya. Model ini mengasumsikan bahwa hasil belajar peserta didik bukan sekadar luaran dari proses pembelajaran, melainkan juga sumber informasi reflektif yang turut memengaruhi cara kepala sekolah menjalankan kepemimpinan instruksionalnya.

Di sinilah muncul kebaruan model efek resiprokal dalam penelitian ini. Model ini tidak lagi menempatkan kepemimpinan instruksional sebagai faktor tunggal yang secara linier memengaruhi hasil belajar peserta didik, tetapi sebagai bagian dari sistem dinamis yang menerima umpan balik dari hasil belajar peserta didik. Ketika capaian peserta didik meningkat, guru merasa dihargai dan lebih yakin

terhadap kemampuannya, yang pada akhirnya memperkuat komitmen dan kinerja mereka. Efek ini kemudian menjadi dasar bagi kepala sekolah untuk mengevaluasi efektivitas pendekatan kepemimpinannya.

Model efek resiprokal ini menempatkan variabel iklim sekolah sebagai penguat kontekstual yang membedakan pendekatan kepemimpinan instruksional di Indonesia dari praktik-praktik di negara maju. Jika di negara maju struktur sistemik sudah memungkinkan kepala sekolah untuk fokus pada pengajaran, di Indonesia kepala sekolah perlu membangun iklim sekolah sebagai basis untuk mengembangkan instruksi yang efektif. Oleh karena itu, penelitian ini tidak hanya menyajikan replikasi model barat, tetapi melakukan adaptasi kontekstual yang mengarah pada sintesis teoritis baru. Model konseptual dalam penelitian ini mencoba menjembatani kekosongan tersebut dengan mengadopsi pendekatan sosiokultural sebagai landasan filosofis dan metodologis. Pendekatan ini memungkinkan analisis yang lebih mendalam terhadap dinamika hubungan antaraktor di sekolah (kepala sekolah–guru–peserta didik), serta bagaimana proses belajar dan kepemimpinan saling memengaruhi dalam suatu siklus yang saling memperkaya.

Kebutuhan akan model seperti ini juga diungkapkan oleh beberapa studi terbaru. Ninković and Knežević Florić (2024) menegaskan bahwa pendekatan model satu arah tidak cukup menjelaskan dinamika hubungan antara kepala sekolah, guru, dan peserta didik. Sementara itu, Hallinger and Heck (1996) menyarankan bahwa penelitian masa depan seharusnya lebih menekankan pada interaksi antarperan dalam sistem sekolah secara simultan. Bahkan, meta-analisis oleh Pietsch et al. (2024) menyimpulkan bahwa efektivitas kepemimpinan sangat dipengaruhi oleh konteks budaya dan struktur sistem pendidikan, sehingga model yang terlalu sederhana berpotensi memberikan kesimpulan yang bias.

Kerangka teoritis klasik, model resiprokal telah dikenalkan oleh Pitner (1988) dan dikembangkan lebih lanjut oleh Hallinger dan Heck (1996), yang menyatakan bahwa efektivitas kepemimpinan tidak hanya memengaruhi hasil belajar peserta didik, tetapi juga dipengaruhi oleh kinerja guru dan capaian peserta didik melalui umpan balik yang diterima oleh kepala sekolah. Model ini memberikan alternatif

terhadap pendekatan kausal konvensional dengan menekankan dinamika interaksi antara konteks, proses, dan hasil dalam sistem pendidikan. Namun sayangnya, model ini belum banyak diadopsi secara luas, terutama dalam penelitian-penelitian kontemporer di negara berkembang seperti Indonesia.

Di samping itu, sebagian besar studi di Indonesia masih menggunakan pendekatan kuantitatif deskriptif atau korelasional yang hanya menguji hubungan antarvariabel secara permukaan. Jarang sekali ditemukan penggunaan SEM, khususnya pendekatan SEM *non-recursive* yang memungkinkan analisis hubungan dua arah (*feedback loop*) dalam sistem variabel yang saling memengaruhi. Padahal, pendekatan ini sangat dibutuhkan untuk menguji secara empiris bagaimana hasil belajar peserta didik tidak hanya menjadi output akhir, tetapi juga sebagai masukan evaluatif terhadap strategi kepemimpinan kepala sekolah (Liu et al., 2021). Sehingga, model ini menggunakan pendekatan *explanatory sequential mixed methods*. Pendekatan ini menggabungkan analisis kuantitatif untuk menguji struktur hubungan antarvariabel secara statistik dengan analisis kualitatif untuk mengeksplorasi mekanisme hubungan tersebut secara lebih mendalam. Konteks sosial dan budaya sekolah Indonesia menjadi fokus utama dalam eksplorasi kualitatif.

Lebih lanjut, dari sisi konseptual, penelitian yang mengintegrasikan teori sosiokultural Vygotsky dalam model kepemimpinan juga masih sangat langka. Mayoritas studi menggunakan teori kepemimpinan transformasional, situasional, atau *distributed leadership*. Teori Vygotsky, dengan konsep ZPD dan *scaffolding*, memberikan landasan yang kuat untuk menjelaskan bagaimana interaksi sosial antaraktor di sekolah membentuk pembelajaran yang bermakna dan berkelanjutan. Kepala sekolah sebagai *scaffolder* bagi guru, dan guru sebagai *scaffolder* bagi peserta didik, merupakan kerangka konseptual yang belum banyak dijadikan acuan dalam model kepemimpinan pendidikan di Indonesia (Holzman, 2018; Walqui, 2010).

Kerangka model konseptual efek resiprokal yang diusulkan dalam penelitian ini, efikasi diri guru dan budaya sekolah diposisikan sebagai variabel mediasi antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik. Artinya, dampak

kepemimpinan kepala sekolah terhadap hasil belajar tidak hanya bersifat langsung, tetapi juga melalui pengaruhnya terhadap efikasi guru dan karakter budaya sekolah. Model ini berupaya menangkap dinamika hubungan yang lebih kompleks dan kontekstual, dengan asumsi bahwa hasil belajar peserta didik juga dapat memberikan umpan balik terhadap pembentukan budaya dan efikasi secara jangka panjang.

Secara teoritis, penelitian ini memberikan perluasan atas model kepemimpinan instruksional dengan menambahkan dimensi resiprokal yang selama ini jarang dieksplorasi dalam literatur kepemimpinan di Indonesia. Sementara secara praktis, model ini memberikan arah baru bagi pengembangan kepemimpinan kepala sekolah yang tidak hanya mengandalkan kontrol dan supervisi, tetapi juga mengadopsi pendekatan reflektif berdasarkan capaian aktual hasil belajar peserta didik. Dengan demikian, model efek resiprokal kepemimpinan instruksional yang dikembangkan dalam penelitian ini bukan sekadar adaptasi mekanis dari model Hallinger dan Heck (1996) atau Pitner (1988), melainkan reinterpretasi berbasis konteks Indonesia. Kebaruan penelitian ini terletak pada integrasi antara pendekatan kepemimpinan instruksional, teori belajar sosiokultural Vygotsky, dan pentingnya variabel iklim sekolah sebagai kekuatan lokal yang mampu memperkuat jalur pengaruh kepemimpinan terhadap hasil belajar peserta didik secara dinamis dan saling memengaruhi. Kontribusi ini diharapkan mampu mengisi kesenjangan teoritis dan praktis dalam pengembangan model kepemimpinan instruksional di negara-negara berkembang.

1.2 Identifikasi Masalah

Berdasarkan uraian latar belakang, ditemukan beberapa poin identifikasi masalah yang berkaitan dengan pentingnya pengembangan model efek resiprokal antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik dalam ekosistem sekolah, serta sejauh mana efikasi guru dan budaya sekolah berperan sebagai mediator dalam hubungan tersebut, antara lain:

1. Capaian hasil belajar peserta didik di Indonesia masih menunjukkan dibawah standar minimal, terutama dalam literasi membaca, matematika, dan sains.

2. Data PISA 2022 dan Rapor Pendidikan 2025 menunjukkan bahwa sebagian besar peserta didik belum mencapai kompetensi minimum yang diharapkan.
3. Ketimpangan capaian antarwilayah di jenjang SD dan SMP masih tinggi, sebagaimana tergambar dalam distribusi skor antar kabupaten/kota pada data Rapor Pendidikan. Hal ini menunjukkan bahwa kualitas pembelajaran belum merata.
4. Penerapan Manajemen Berbasis Sekolah (MBS) belum sepenuhnya berdampak pada peningkatan kualitas pembelajaran.
5. Peran kepala sekolah masih dominan pada aspek administratif, bukan sebagai pemimpin instruksional yang mampu membina guru dan mendorong hasil belajar.
6. Survei pendahuluan terhadap guru di Provinsi Lampung menunjukkan keberagaman persepsi terhadap gaya kepemimpinan kepala sekolah. Variasi ini mencerminkan perbedaan kebutuhan pendampingan dan ekspektasi profesional yang belum terfasilitasi secara optimal oleh model kepemimpinan yang ada.
7. Penelitian terdahulu telah menunjukkan hubungan antara efikasi diri guru dan budaya sekolah terhadap pembelajaran, namun mekanisme pengaruh dan keterkaitan antarvariabel tersebut dalam konteks lokal Indonesia masih belum tergambar secara empiris dan teoritis secara memadai.
8. Literatur internasional menunjukkan tren penggunaan model resiprokal dan pendekatan sosiokultural untuk menjelaskan hubungan dinamis dalam ekosistem sekolah.
9. Analisis bibliometrik terhadap 882 artikel terindeks Scopus menunjukkan tren penggunaan pendekatan kuantitatif berbasis model struktural, khususnya SEM *non-recursive*.
10. Kontribusi dari konteks Indonesia dalam penelitian global kepemimpinan instruksional masih minim, terutama dalam mengintegrasikan variabel iklim sekolah dan mekanisme efek resiprokal.

1.3 Pembatasan Masalah

Pembatasan masalah dalam penelitian ini disusun berdasarkan identifikasi masalah. Pembatasan masalah dalam penelitian ini, sebagai berikut:

1. Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1).
2. Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X_2).
3. Iklim Sekolah (X_3).
4. Efikasi Diri Guru (M_1).
5. Budaya Sekolah (M_2).
6. Hasil Belajar Peserta Didik (Y).

1.4 Rumusan Masalah

Rumusan masalah dalam penelitian ini disusun berdasarkan pembatasan masalah yang telah ditentukan, sebagai berikut:

1. Bagaimana pengaruh langsung kepemimpinan instruksional kepala sekolah berbasis manajerial dan reflektif-kolaboratif serta iklim sekolah terhadap efikasi diri guru, budaya sekolah, serta hasil belajar peserta didik?
2. Bagaimana pengaruh tidak langsung kepemimpinan instruksional kepala sekolah berbasis manajerial dan reflektif-kolaboratif serta iklim sekolah terhadap hasil belajar peserta didik yang dimediasi oleh efikasi diri guru dan budaya sekolah?
3. Apakah terdapat efek resiprokal antara kepemimpinan instruksional kepala sekolah berbasis manajerial dan reflektif-kolaboratif dan hasil belajar peserta didik?
4. Bagaimana pengalaman dan persepsi pengawas sekolah, kepala sekolah, dan guru dalam menjelaskan dinamika efek resiprokal antara kepemimpinan instruksional berbasis manajerial dan reflektif-kolaboratif dengan hasil belajar peserta didik, serta hubungan antara iklim sekolah, efikasi diri guru, dan budaya sekolah yang memengaruhi dinamika tersebut?

1.5 Tujuan Penelitian

Berdasarkan rumusan masalah, tujuan penelitian ini dapat dirumuskan sebagai berikut:

1. Menganalisis pengaruh langsung kepemimpinan instruksional kepala sekolah berbasis manajerial dan reflektif-kolaboratif serta iklim sekolah terhadap efikasi diri guru, budaya sekolah, serta hasil belajar peserta didik.
2. Menganalisis pengaruh tidak langsung kepemimpinan instruksional kepala sekolah berbasis manajerial dan reflektif-kolaboratif serta iklim sekolah terhadap hasil belajar peserta didik yang dimediasi oleh efikasi diri guru dan budaya sekolah.
3. Menganalisis efek resiprokal antara kepemimpinan instruksional kepala sekolah manajerial dan reflektif-kolaboratif dan hasil belajar peserta didik.
4. Menjelaskan pengalaman serta persepsi pengawas sekolah, kepala sekolah, dan guru dalam memahami dinamika efek resiprokal antara kepemimpinan instruksional berbasis manajerial dan reflektif-kolaboratif dengan hasil belajar peserta didik serta keterkaitan iklim sekolah, efikasi diri guru, dan budaya sekolah yang memengaruhi dinamika tersebut.

1.6 Manfaat Penelitian

Manfaat dari penelitian mencakup beberapa aspek yang penting, baik secara teoritis maupun praktis, sebagai berikut:

1. Manfaat Teoretis

Penelitian ini memberikan kontribusi pada pengembangan teori kepemimpinan pendidikan, khususnya dalam:

- a. Menyempurnakan model kepemimpinan instruksional berbasis teori belajar sosiokultural Vygotsky, dengan pendekatan *scaffolding* dan ZPD.
- b. Mengisi kesenjangan penelitian terkait model hubungan resiprokal antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik, yang selama ini didominasi pendekatan kausal satu arah.

- c. Mengintegrasikan variabel iklim sekolah, efikasi diri guru, dan budaya sekolah ke dalam model struktural yang utuh, sehingga menghasilkan pendekatan yang lebih komprehensif dan kontekstual dalam menjelaskan peningkatan mutu pembelajaran di sekolah.

2. Manfaat Praktis

Hasil penelitian ini diharapkan dapat menjadi pedoman praktis bagi semua warga sekolah dan *stakeholder* untuk meningkatkan efektivitas kepemimpinan instruksional kepala sekolah dengan didukung iklim sekolah, sehingga lebih memperhatikan efikasi diri guru dan budaya sekolah yang dapat mendukung hasil belajar peserta didik:

- a. Bagi Pimpinan Pendidikan (Dinas Pendidikan atau Pengambil Kebijakan)

Penelitian ini memberikan rekomendasi berbasis data terkait pembinaan kepala sekolah dalam memperkuat praktik kepemimpinan instruksional yang berorientasi pada hasil belajar. Selain itu, penelitian ini juga menyediakan dasar pengembangan kebijakan berbasis bukti (*evidence-based policy*) dalam peningkatan mutu sekolah melalui intervensi pada iklim sekolah dan penguatan budaya kolaboratif.

- b. Bagi Kepala Sekolah

Penelitian ini memberikan model praktik kepemimpinan yang dapat digunakan untuk merancang strategi pembinaan guru berdasarkan hasil belajar peserta didik secara resiprokal. Kemudian, penelitian ini juga mendorong kepala sekolah untuk menggunakan hasil belajar sebagai dasar refleksi dan evaluasi efektivitas gaya kepemimpinannya, serta memberi wawasan tentang pentingnya membentuk iklim sekolah yang positif sebagai modal dasar kepemimpinan instruksional yang berhasil.

- c. Bagi Guru

Penelitian ini meningkatkan kesadaran guru mengenai pentingnya efikasi diri dalam proses pengajaran dan keberhasilan akademik peserta didik. Penelitian ini juga mendorong terciptanya budaya sekolah yang mendukung kolaborasi, profesionalisme, dan refleksi. Selain itu, penelitian ini menyediakan landasan

bagi guru untuk memahami hubungan antara dukungan kepala sekolah dan motivasi kerja yang produktif.

d. Bagi Peserta Didik

Penelitian ini secara tidak langsung mendapatkan manfaat dari sistem pembelajaran yang lebih adaptif, suportif, dan berpusat pada perkembangan potensi. Selain itu, penelitian ini juga menjadi bagian dari lingkungan belajar yang lebih positif dan kolaboratif, yang mendukung pencapaian akademik dan perkembangan karakter.

e. Bagi Pendamping Satuan Pendidikan (Pengawas Sekolah)

Penelitian ini menyediakan kerangka kerja untuk memahami dan membina kepemimpinan instruksional kepala sekolah secara lebih sistematis. Model yang dihasilkan menunjukkan bahwa peningkatan hasil belajar peserta didik tidak hanya dipengaruhi oleh kepemimpinan instruksional, tetapi juga oleh efikasi diri guru dan budaya sekolah dalam konteks iklim sekolah. Selain itu, hasil belajar peserta didik juga berfungsi sebagai umpan balik evaluatif bagi praktik kepemimpinan pada siklus berikutnya.

BAB II. KAJIAN PUSTAKA, KERANGKA BERPIKIR, DAN HIPOTESIS

Bab ini menyajikan landasan teoretis dan kajian empirik yang menjadi dasar pengembangan model konseptual dalam penelitian ini. Tinjauan pustaka difokuskan pada penguatan argumentasi konseptual mengenai peran kepemimpinan instruksional kepala sekolah dalam membentuk iklim sekolah, meningkatkan efikasi diri guru, serta menumbuhkan budaya sekolah yang mendukung pembelajaran bermakna. Selanjutnya, pembahasan diperluas dengan mengintegrasikan teori belajar sosiokultural Vygotsky sebagai kerangka epistemologis untuk memahami dinamika interaksi antarperan dalam satuan pendidikan. Pemilihan teori dan variabel tersebut didasarkan pada temuan-temuan terkini dari studi nasional dan internasional, serta ditujukan untuk membangun model efek resiprokal yang menjelaskan hubungan timbal balik antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik dalam konteks pendidikan Indonesia. Bab ini tidak hanya berfungsi sebagai fondasi teoritis, tetapi juga sebagai konseptual yang mengarahkan alur analisis dan kerangka metodologis dalam penelitian ini.

2.1 Kajian Pustaka

2.1.1 Kepemimpinan Instruksional

Kepemimpinan dalam pendidikan telah mengalami perubahan paradigma signifikan sejak dekade 1980-an, ketika para peneliti mulai menyoroti pentingnya kontribusi kepala sekolah dalam meningkatkan hasil belajar peserta didik. Kepemimpinan instruksional merupakan salah satu yang paling berpengaruh dan terus relevan dalam konteks pembaruan pendidikan hingga hari ini dari sekian banyak pendekatan kepemimpinan yang dikembangkan. Kepemimpinan instruksional menempatkan kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran yang

secara aktif terlibat dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi kegiatan pembelajaran di sekolah. Ini merupakan pergeseran dari paradigma manajerial yang bersifat administratif ke arah praktik kepemimpinan yang substantif dan mendalam dalam hal pedagogi.

Salah satu kerangka konseptual paling berpengaruh dalam pengembangan kepemimpinan instruksional dikembangkan oleh Hallinger and Murphy (1985), yang menyusun model fungsional kepemimpinan instruksional berdasarkan temuan dari gerakan *Effective Schools*. Kepala sekolah dalam konteks ini tidak lagi dianggap semata sebagai pengelola administratif, melainkan sebagai agen perubahan yang bertanggung jawab atas kualitas pengajaran dan pembelajaran. Model Hallinger dan Murphy menyatakan bahwa kepemimpinan instruksional meliputi tiga domain utama: mendefinisikan misi sekolah, mengelola program instruksional, dan menciptakan iklim belajar yang positif. Ketiganya merupakan landasan untuk memahami praktik kepemimpinan kepala sekolah yang berorientasi pada penguatan proses belajar-mengajar.

Konsep mendefinisikan misi sekolah menekankan bahwa kepala sekolah harus mampu merumuskan visi akademik yang jelas dan berorientasi pada hasil belajar peserta didik. Kepala sekolah yang efektif tidak hanya sekadar menyusun dokumen visi dan misi, tetapi juga memastikan bahwa seluruh warga sekolah memahami, menerima, dan mengintegrasikan visi tersebut dalam praktik keseharian. Misi akademik yang kuat bertindak sebagai kompas strategis bagi semua keputusan pendidikan di tingkat sekolah. Penekanan pada misi ini konsisten dengan temuan Edmonds (1979) yang menyatakan bahwa sekolah efektif selalu menunjukkan ekspektasi akademik yang tinggi terhadap semua peserta didik, terlepas dari latar belakang sosial dan ekonomi mereka.

Selanjutnya, pengelolaan program instruksional adalah inti dari kepemimpinan instruksional karena menyangkut bagaimana kepala sekolah mengorganisasi, memantau, dan mengevaluasi aktivitas pembelajaran. Kepala sekolah perlu terlibat dalam penyusunan kurikulum, supervisi pengajaran, pengembangan profesional guru, dan alokasi sumber daya untuk mendukung pembelajaran. Praktiknya, kepala sekolah melakukan observasi kelas, memberikan

umpan balik konstruktif, dan memfasilitasi pelatihan guru. Mereka juga bertindak sebagai perantara antara kebijakan nasional dan implementasinya di ruang kelas, menjembatani antara regulasi makro dan realitas mikro.

Fungsi ketiga dari model Hallinger dan Murphy (1985) adalah menciptakan iklim belajar yang positif. Iklim belajar merupakan kondisi sosial dan psikologis yang memungkinkan peserta didik dan guru untuk bekerja secara optimal. Kepala sekolah yang menjalankan fungsi ini menciptakan lingkungan sekolah yang aman, suportif, dan memotivasi. Mereka menetapkan standar perilaku yang tinggi, mendorong keterlibatan orang tua, dan membangun budaya kolaborasi di antara guru. Konsep ini memperkuat pandangan bahwa proses belajar tidak hanya terjadi dalam ruang kelas, tetapi juga dibentuk oleh atmosfer kolektif di seluruh lingkungan sekolah.

Di antara seluruh pendekatan dalam kepemimpinan pendidikan, kepemimpinan instruksional memiliki bukti empiris yang kuat mengenai efektivitasnya dalam meningkatkan kinerja akademik. Meta-analisis yang dilakukan oleh Robinson et al. (2008) menunjukkan bahwa pengaruh kepemimpinan instruksional terhadap hasil belajar peserta didik lebih besar dibandingkan pendekatan kepemimpinan lainnya seperti kepemimpinan transformasional. Studi ini, aspek paling berdampak dari kepemimpinan instruksional adalah keterlibatan kepala sekolah dalam supervisi pembelajaran dan pengembangan kapasitas guru. Ini menunjukkan bahwa kepemimpinan yang berbasis konten pembelajaran dan instruksi memiliki kontribusi signifikan dalam meningkatkan hasil akademik.

Namun, kepemimpinan instruksional tidak terlepas dari kritik. Salah satu kritik utama adalah kecenderungannya yang terlalu terfokus pada tugas-tugas teknis, dan kurang memberikan ruang bagi dimensi sosial, emosional, dan kultural dari kepemimpinan. Di beberapa konteks, seperti Indonesia, praktik kepemimpinan kepala sekolah masih didominasi oleh fungsi administratif yang menghambat keterlibatan kepala sekolah dalam kegiatan instruksional. Hasil studi oleh Bandur (2012) dan Sumintono et al. (2019) menunjukkan bahwa dalam implementasi kebijakan Manajemen Berbasis Sekolah (MBS), banyak kepala sekolah mengalami

kesulitan untuk menjalankan fungsi instruksional secara optimal karena beban administratif yang tinggi dan kurangnya pelatihan yang relevan.

Hallinger mengembangkan sebuah instrumen yang disebut *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) untuk memperkuat model kepemimpinan instruksional, yang berfungsi sebagai alat ukur perilaku kepemimpinan instruksional kepala sekolah berdasarkan ketiga dimensi model. PIMRS telah diterapkan secara luas dalam berbagai konteks internasional dan memberikan kontribusi penting dalam pengukuran praktik kepemimpinan sekolah. Instrumen ini memungkinkan penilaian yang objektif dan sistematis terhadap peran kepala sekolah dalam mendorong pencapaian akademik melalui pengelolaan pembelajaran (Hallinger, 2011).

Tantangan besar dalam penerapan kepemimpinan instruksional di negara berkembang seperti Indonesia berkaitan erat dengan struktur birokrasi yang kaku, keterbatasan sumber daya, serta kesenjangan profesional di kalangan guru dan kepala sekolah. Kepala sekolah di Indonesia masih ditunjuk berdasarkan pertimbangan senioritas atau administratif, bukan pada kapasitas pedagogis atau kepemimpinan instruksional mereka. Hal ini berdampak pada rendahnya kemampuan supervisi pembelajaran dan lemahnya upaya pengembangan profesional guru yang seharusnya menjadi tulang punggung dari strategi peningkatan mutu pendidikan.

Terlepas dari tantangan-tantangan tersebut, konsep kepemimpinan instruksional terus berkembang, bahkan mengalami perluasan makna dan pendekatan dalam dekade terakhir. Artikel "*Reconceptualizing Instructional Leadership*" oleh Stein and Nelson (2003) mengusulkan perluasan konsep kepemimpinan instruksional yang mencakup pengetahuan konten pedagogis (*leadership content knowledge*) dan kesadaran kontekstual dalam mendukung guru. Kepala sekolah diposisikan bukan hanya sebagai supervisor pembelajaran, tetapi juga sebagai *scaffolder* yang mendampingi proses pengembangan profesional guru melalui dialog, refleksi, dan pembelajaran kolektif. Pandangan ini sejalan dengan pendekatan konstruktivistik dalam pembelajaran dan kepemimpinan, yang

menekankan bahwa kepala sekolah dan guru belajar bersama dalam komunitas praktisi.

Kepemimpinan instruksional bukanlah model yang statis, tetapi sebuah pendekatan dinamis yang harus terus disesuaikan dengan konteks sosial, kultural, dan struktural dari setiap lingkungan sekolah. Kepala sekolah yang sukses dalam menjalankan kepemimpinan instruksional adalah mereka yang mampu membaca konteks, menjalin hubungan interpersonal yang kuat, dan menciptakan ekosistem pembelajaran yang menumbuhkan partisipasi, inovasi, dan keberlanjutan. Kepemimpinan instruksional menuntut keseimbangan antara fungsi manajerial dan pedagogis, antara pengawasan dan pendampingan, serta antara penegakan visi dan pemberdayaan komunitas sekolah.

Konteks pendidikan abad ke-21, kebutuhan terhadap kepemimpinan instruksional semakin mendesak seiring dengan kompleksitas tuntutan terhadap sistem pendidikan. Kepala sekolah tidak lagi cukup hanya menjadi penjamin akuntabilitas administratif, tetapi harus mampu memimpin proses transformasi pembelajaran yang mendalam dan berdampak luas. Kepemimpinan instruksional yang adaptif, reflektif, dan berbasis data adalah salah satu jalan menuju peningkatan mutu pendidikan yang berkelanjutan dan berkeadilan.

2.1.2 Relevansi Teori Vygostky dalam Kepemimpinan Instruksional

Teori belajar Vygotsky memiliki pengaruh besar dalam cara pandang kontemporer terhadap proses pembelajaran. Vygotsky (1978) menekankan bahwa pembelajaran adalah proses sosial yang terjadi dalam konteks budaya tertentu, dan interaksi sosial memainkan peran sentral dalam membentuk perkembangan kognitif individu. Dua konsep utama dari teorinya, yakni *Zone of Proximal Development* (ZPD) dan *scaffolding*, telah banyak digunakan dalam merancang strategi pengajaran. Namun, aplikasi konsep-konsep ini tidak hanya relevan dalam konteks hubungan guru dan murid, melainkan juga dapat digunakan untuk memahami dan memperkuat praktik kepemimpinan instruksional di sekolah.

Zone of Proximal Development merupakan jarak antara kemampuan yang dimiliki individu saat ini (*actual development*) dan potensi kemampuan yang dapat

dicapai dengan bantuan dari orang yang lebih kompeten (Vygotsky, 1978). Konsep ini mengindikasikan bahwa perkembangan optimal tidak dapat terjadi hanya dengan belajar secara mandiri, tetapi perlu adanya dukungan dari lingkungan sosial yang mendorong pencapaian tahap selanjutnya. Praktikanya, hal ini berarti bahwa guru dapat memberikan dukungan kepada peserta didik agar mereka mencapai potensi tertingginya melalui bimbingan dan kolaborasi.

Ketika diterapkan dalam konteks kepemimpinan instruksional, kepala sekolah dapat dipahami sebagai figur yang memainkan peran *scaffolder* bagi guru. Seperti halnya guru yang menjadi fasilitator belajar bagi peserta didik, kepala sekolah juga memiliki tanggung jawab untuk menciptakan kondisi yang memungkinkan guru berkembang secara profesional. Stein dan Nelson (2003) memperkenalkan istilah *leadership content knowledge* untuk menggambarkan kapasitas pemimpin sekolah dalam memahami konten pembelajaran dan proses instruksional yang mendalam. Konsep ini memperluas peran kepala sekolah dari sekadar manajer administratif menjadi pemimpin pembelajaran yang terlibat aktif dalam meningkatkan kualitas pengajaran.

Peran kepala sekolah dalam memberikan *scaffolding* kepada guru dapat diwujudkan melalui supervisi instruksional, pembinaan berkelanjutan, pemberian umpan balik konstruktif, serta penciptaan komunitas belajar profesional. Walqui and Van Lier (2010) menyatakan bahwa *scaffolding* bukan sekadar bantuan teknis, tetapi melibatkan proses sosial yang mendorong pertumbuhan profesional melalui dialog dan refleksi. Hal ini, kepala sekolah tidak hanya menyampaikan perintah atau kebijakan, tetapi berpartisipasi dalam proses belajar bersama dengan guru untuk memecahkan masalah pembelajaran yang kompleks.

Konteks organisasi sekolah menuntut kepala sekolah untuk mampu membangun budaya pembelajaran yang mendukung kolaborasi. Budaya ini menjadi media di mana proses *scaffolding* dapat berlangsung secara alami. Vygotsky percaya bahwa interaksi sosial dalam konteks budaya adalah tempat utama terjadinya pembelajaran (Vygotsky, 1978). Maka, peran kepala sekolah dalam membentuk budaya kolaboratif menjadi krusial agar praktik kepemimpinan instruksional dapat efektif. Rogoff (1994) menjelaskan bahwa proses belajar yang

bermakna terjadi ketika semua anggota komunitas terlibat dalam aktivitas bersama yang menekankan refleksi dan dialog.

Model pembelajaran Vygotsky (1978) yang berakar pada interaksi sosial juga menjelaskan pentingnya menciptakan sistem pendukung yang berlapis. Kerangka ini, kepala sekolah bertindak sebagai pengarah, fasilitator, sekaligus mitra belajar bagi guru. Ketika kepala sekolah memahami bahwa guru juga sedang belajar, maka strategi kepemimpinan yang digunakan akan lebih bersifat reflektif dan partisipatif, bukan *top-down*. Holzman (2018) menunjukkan bahwa gaya kepemimpinan yang berbasis pada prinsip-prinsip sosiokultural cenderung menghasilkan lingkungan kerja yang lebih adaptif dan kreatif, karena memperhatikan konteks perkembangan individu dan kolektif.

Relevansi teori Vygotsky (1978) dalam kepemimpinan instruksional juga tampak dalam cara kepala sekolah mengorganisasi proses pembelajaran di sekolah. Mereka harus mampu merancang struktur kerja yang memungkinkan adanya pertukaran ide, dukungan antar kolega, dan pengembangan profesional berkelanjutan. Smagorinsky (2011) menyebutkan bahwa pembelajaran yang mendalam tidak akan terjadi jika interaksi antar pelaku pendidikan bersifat formal dan kaku. Sebaliknya, ketika interaksi bersifat otentik dan terbuka, maka kapasitas kolektif dalam memecahkan masalah meningkat secara signifikan.

Paktik di Indonesia, banyak kepala sekolah masih terjebak pada fungsi administratif dan pengawasan formal. Padahal, penerapan teori Vygotsky menawarkan pendekatan alternatif yang lebih humanistik dan memberdayakan. Kepala sekolah dapat menciptakan lingkungan belajar bagi guru melalui strategi scaffolding seperti coaching, lesson study, atau *Professional Learning Community* (PLC) yang didasarkan pada kebutuhan aktual guru. Sanz-Cervera et al. (2015) mengingatkan bahwa keberhasilan pembinaan guru bergantung pada kemampuan kepala sekolah untuk mengembangkan kepercayaan dan ruang diskusi yang aman dan konstruktif.

Pendekatan Vygotsky juga menekankan pentingnya dialog sebagai media utama dalam proses belajar. Kepala sekolah yang mampu membangun komunikasi dua arah dengan guru menciptakan rasa saling percaya dan saling belajar yang

menjadi prasyarat bagi terciptanya budaya reflektif. Schein (2010) menyebut kepala sekolah sebagai arsitek budaya, karena mereka tidak hanya menetapkan aturan tetapi juga membentuk nilai dan norma melalui perilaku dan interaksi sehari-hari. Ketika kepala sekolah mempraktikkan kepemimpinan yang berbasis dialog, guru merasa dihargai, terdorong untuk berinovasi, dan tidak takut mengambil risiko dalam pembelajaran.

Vygotsky (1978) memberikan kerangka konseptual dalam konteks ini yang memperkuat pentingnya dinamika sosial dalam hubungan kepemimpinan. Hubungan antara kepala sekolah dan guru tidak bersifat satu arah, tetapi saling memengaruhi. Ketika kepala sekolah memberikan dukungan yang relevan, guru akan lebih percaya diri dan menunjukkan peningkatan dalam kualitas pengajaran. Sebaliknya, guru yang berhasil meningkatkan hasil belajar peserta didik akan memperkuat kepercayaan kepala sekolah terhadap strategi kepemimpinannya. Proses ini membentuk suatu siklus umpan balik yang disebut sebagai hubungan resiprokal (Palincsar, 1998).

Lebih lanjut, pendekatan Vygotsky memungkinkan interpretasi baru terhadap mekanisme pembinaan profesional yang bersifat kontekstual. Kepala sekolah dituntut untuk memahami kondisi unik dari masing-masing guru dan menyediakan dukungan yang disesuaikan, bukan seragam. Pendekatan ini menekankan pentingnya kesesuaian antara strategi kepemimpinan dan tingkat kesiapan profesional guru. Praktik *scaffolding* dalam kepemimpinan instruksional mencerminkan fleksibilitas dan empati, dua elemen penting yang mendukung pembelajaran dewasa (Daniels, 2001).

Selain itu, teori Vygotsky menggarisbawahi pentingnya komunitas belajar sebagai ruang tumbuh bersama. Rogoff (1994) dan (Cole et al., 1978) menunjukkan bahwa interaksi kolektif merupakan katalis bagi perkembangan individu. Kepala sekolah dalam konteks ini menjadi fasilitator utama dalam membangun komunitas belajar guru yang aktif, saling berbagi praktik terbaik, dan membangun pengetahuan bersama. Komunitas ini menjadi ruang belajar sosial yang memperkuat rasa memiliki, meningkatkan refleksi profesional, dan memperluas perspektif pedagogis guru.

Praktik kepemimpinan yang diinspirasi oleh teori Vygotsky juga menekankan pentingnya mengurangi ketimpangan relasi kekuasaan dalam organisasi sekolah. Alih-alih menempatkan diri sebagai otoritas tunggal, kepala sekolah mengambil posisi sebagai mitra belajar. Pendekatan ini konsisten dengan prinsip-prinsip dialogis dalam pembelajaran, di mana semua pihak memiliki suara dan kontribusi dalam membentuk arah pembelajaran. Praktik ini memperkuat otonomi profesional guru dan meningkatkan rasa tanggung jawab terhadap kualitas pengajaran.

Relevansi teori Vygotsky dalam kepemimpinan instruksional tidak hanya bersifat konseptual, tetapi juga menawarkan implikasi praktis yang kuat. Strategi kepemimpinan tidak hanya berfokus pada kebijakan dan pengawasan tetapi pada penciptaan ekosistem belajar yang hidup, dengan memahami kepala sekolah sebagai *scaffolder*. Kepala sekolah memfasilitasi proses belajar guru, membantu mereka menavigasi tantangan pengajaran, dan membuka ruang untuk refleksi bersama. Semua ini sejalan dengan esensi kepemimpinan instruksional yang berorientasi pada pembelajaran.

Integrasi teori Vygotsky dalam kepemimpinan instruksional memperkaya cara pandang kita terhadap sekolah sebagai komunitas belajar. Sekolah tidak lagi dipahami sebagai tempat instruksi satu arah, melainkan sebagai ruang dinamis tempat semua aktor pendidikan belajar secara terus-menerus. Kepala sekolah memimpin bukan dari atas, tetapi dari tengah, dengan menjadi bagian dari proses belajar itu sendiri. Pendekatan ini, kepemimpinan instruksional menjadi lebih kontekstual, manusiawi, dan berorientasi pada pengembangan kapasitas kolektif.

2.1.3 Iklim Sekolah

Iklim sekolah merupakan suatu konstruk multidimensional yang mencerminkan pengalaman kolektif peserta didik, guru, dan seluruh warga sekolah terhadap lingkungan belajar, relasi interpersonal, serta struktur organisasi dan proses yang berlaku. Konsep ini telah menjadi pusat perhatian dalam kajian pendidikan karena berpengaruh signifikan terhadap kualitas pembelajaran, kesejahteraan psikologis, dan hasil belajar peserta didik (Zullig et al., 2010).

Secara historis, pemahaman tentang iklim sekolah berakar dari teori iklim organisasi yang dikembangkan oleh Kurt Lewin. Lewin (1936) menegaskan bahwa perilaku individu tidak hanya dipengaruhi oleh kondisi personal tetapi juga oleh lingkungannya, yang dalam konteks sekolah berarti bahwa interaksi sosial, struktur institusional, serta norma yang berlaku di sekolah membentuk pengalaman belajar peserta didik. Pendekatan ini kemudian berkembang melalui teori ekologi Bronfenbrenner, yang menempatkan sekolah sebagai bagian dari sistem mesosistem tempat peserta didik terlibat secara aktif dalam berbagai relasi yang saling memengaruhi, seperti antara rumah dan sekolah (McGiboney, 2023).

Iklim sekolah mencakup dimensi fisik, sosial, dan akademik yang bersama-sama menciptakan suasana yang mendukung atau menghambat pembelajaran dalam kerangka pendidikan. Dimensi fisik mencakup kondisi bangunan sekolah, kebersihan, dan keamanan, sedangkan dimensi sosial merujuk pada kualitas relasi antar peserta didik, antara peserta didik dan guru, serta antara staf sekolah. Dimensi akademik, pada gilirannya, mencerminkan tingkat ekspektasi akademik, dukungan pembelajaran, dan kualitas pengajaran (Loukas & Murphy, 2007).

Iklim sekolah dalam konteks modern mencakup aspek sosial dan fisik dari kehidupan sekolah, termasuk hubungan antarwarga sekolah, praktik pengajaran, keselamatan, dan struktur organisasi (Cohen et al., 2009). Pendekatan ini merefleksikan integrasi antara karakter lingkungan belajar dan persepsi individu yang hidup di dalamnya. McGiboney (2023) menyatakan bahwa iklim sekolah adalah ‘udara yang kita hirup’ dalam dunia pendidikan—ia mungkin tidak tampak secara fisik, namun ketika terganggu, efeknya sangat terasa oleh semua anggota komunitas sekolah.

Zullig et al. (2010) menyusun lima domain utama yang secara konsisten muncul dalam studi iklim sekolah, yaitu: (1) ketertiban, keselamatan, dan disiplin; (2) hasil akademik; (3) hubungan sosial; (4) fasilitas fisik sekolah; dan (5) keterhubungan atau *connectedness*. Kelima dimensi ini saling terkait dan membentuk fondasi bagi terciptanya lingkungan belajar yang sehat dan produktif. Misalnya, rasa aman dan disiplin yang ditegakkan secara adil menciptakan ruang

psikologis bagi peserta didik untuk fokus pada pembelajaran, sementara hubungan sosial yang suportif memupuk rasa memiliki dan kepercayaan diri.

Menurut McGiboney (2023), iklim sekolah diibaratkan seperti udara yang kita hirup tidak selalu terlihat namun selalu terasa. Ketika sesuatu tidak beres dalam iklim sekolah, dampaknya bisa sangat terasa dalam bentuk rendahnya keterlibatan peserta didik, tingginya angka ketidakhadiran, hingga munculnya perilaku menyimpang. Oleh karena itu, pemeliharaan iklim sekolah yang sehat menjadi aspek penting dari kepemimpinan sekolah dan pengembangan sekolah secara keseluruhan.

Lebih lanjut, berbagai penelitian menunjukkan bahwa iklim sekolah yang positif dapat meningkatkan prestasi akademik peserta didik secara signifikan. Dalam studi yang dilakukan oleh Zullig et al. (2010), ditemukan bahwa persepsi peserta didik terhadap keterhubungan sosial di sekolah sangat berkorelasi dengan pencapaian akademik mereka. Ketika peserta didik merasa didukung, dihargai, dan aman secara emosional, mereka cenderung lebih terlibat dalam proses belajar dan menunjukkan motivasi belajar yang lebih tinggi.

Di sisi lain, iklim sekolah yang negatif dapat menciptakan rasa terasing, ketidakamanan, dan kecemasan yang berdampak langsung terhadap performa akademik dan kesejahteraan mental peserta didik. Hal ini diperkuat oleh McGiboney dalam bab enam bukunya, yang menjelaskan bahwa gaya kepemimpinan kepala sekolah memengaruhi persepsi guru terhadap iklim sekolah, dan selanjutnya memengaruhi motivasi serta efikasi guru dalam mengajar. Kepemimpinan yang kolaboratif dan transformatif terbukti mendukung terbentuknya iklim sekolah yang sehat (McGiboney, 2023).

Iklim sekolah juga memiliki dampak kuat terhadap kesejahteraan psikologis peserta didik. Studi oleh Way et al. (2007) menunjukkan bahwa persepsi terhadap dukungan sosial di sekolah dapat memediasi hubungan antara stres lingkungan dan kesehatan mental peserta didik. Sekolah yang membangun relasi positif antara peserta didik dan guru berpotensi menjadi pelindung (*buffer*) terhadap berbagai tekanan eksternal yang dialami peserta didik.

Lebih dari itu, penelitian tentang implementasi *Social Emotional Learning* (SEL) di sekolah-sekolah menunjukkan bahwa upaya meningkatkan kompetensi sosial peserta didik harus berjalan beriringan dengan pembenahan iklim sekolah. McGiboney (2023) menyoroti bahwa banyak program SEL yang gagal karena tidak memperhatikan pentingnya iklim sekolah sebagai prasyarat keberhasilan implementasi. Iklim sekolah yang mendukung memungkinkan peserta didik mempraktikkan kompetensi SEL secara otentik dan berkelanjutan.

Secara konseptual, *National School Climate Center* mendefinisikan iklim sekolah sebagai “kualitas dan karakter kehidupan sekolah sebagaimana tercermin dalam norma, nilai, hubungan interpersonal, serta struktur dan proses organisasi yang berlaku.” Definisi ini menekankan pentingnya interaksi sosial sebagai penentu kualitas iklim sekolah. Oleh karena itu, dalam mengevaluasi iklim sekolah, bukan hanya indikator fisik atau administratif yang dinilai, tetapi juga pengalaman subjektif individu terhadap hubungan yang mereka bangun dan alami di lingkungan sekolah (Horton Jr, 2018).

Konteks praktis, pengukuran iklim sekolah sering kali menggunakan pendekatan multidimensi. Zullig et al. (2010) mengembangkan instrumen pengukuran yang meliputi aspek keamanan, relasi, pengajaran dan pembelajaran, serta proses perbaikan sekolah. Instrumen ini memungkinkan identifikasi area perbaikan spesifik dan memandu intervensi berbasis data yang efektif. Di sisi lain, instrumen seperti *School Climate Assessment Instrument* (SCAI) dan *Georgia School Climate Survey* (SCS) juga telah digunakan secara luas untuk memetakan persepsi peserta didik, guru, dan orang tua terhadap berbagai aspek iklim sekolah.

Penelitian juga menunjukkan bahwa persepsi guru terhadap iklim sekolah berpengaruh terhadap efikasi diri mereka. Guru yang merasa bekerja dalam lingkungan yang suportif dan kolaboratif cenderung memiliki motivasi yang lebih tinggi dan komitmen yang lebih besar terhadap pembelajaran peserta didik. Sebaliknya, iklim sekolah yang otoriter atau tidak mendukung berpotensi menurunkan efikasi dan memicu burnout (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Pentingnya iklim sekolah dalam perspektif kebijakan telah mendorong munculnya regulasi dan kebijakan pendidikan yang mewajibkan sekolah untuk

melakukan penilaian rutin terhadap iklim belajar. Di Amerika Serikat, misalnya, negara bagian seperti Georgia telah mengintegrasikan indikator iklim sekolah ke dalam sistem penilaian kinerja sekolah. Kebijakan ini mendorong sekolah untuk lebih aktif dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung, aman, dan inklusif (McGiboney, 2023).

Korelasi positif antara iklim sekolah dan hasil belajar juga ditemukan pada populasi peserta didik yang secara sosial dan ekonomi kurang beruntung. Penelitian oleh Berkowitz (2020) menunjukkan bahwa iklim sekolah yang positif mampu mengurangi kesenjangan prestasi antara peserta didik dari latar belakang sosial ekonomi berbeda. Iklim sekolah yang mendukung tidak hanya meningkatkan keterlibatan akademik tetapi juga mengurangi perilaku berisiko dan meningkatkan rasa memiliki peserta didik terhadap sekolah.

Implikasi dari berbagai temuan tersebut sangat relevan dalam konteks pengembangan kepemimpinan instruksional. Pemimpin sekolah tidak hanya dituntut untuk mengelola aspek administratif, tetapi juga harus mampu menciptakan dan memelihara iklim sekolah yang kondusif. Hal ini melibatkan kemampuan dalam membangun relasi positif, memfasilitasi partisipasi warga sekolah, dan merespons secara efektif terhadap dinamika sosial yang terjadi di lingkungan sekolah.

Pengelolaan iklim sekolah harus menjadi prioritas utama dalam upaya membangun sekolah yang efektif dan berkeadilan. Seperti yang dinyatakan oleh Elias et al. (2010) menciptakan iklim sekolah yang mendukung suara peserta didik dan keterlibatan mereka merupakan alat paling ampuh untuk meningkatkan motivasi dan hasil belajar, serta menutup kesenjangan pendidikan yang masih menjadi tantangan di berbagai belahan dunia.

2.1.4 Efikasi Diri Guru

Efikasi diri guru merupakan konsep psikologis penting yang mencerminkan sejauh mana seorang guru percaya pada kemampuannya untuk merancang, mengatur, dan melaksanakan tindakan yang diperlukan dalam mencapai tujuan pembelajaran yang diinginkan. Konsep ini pertama kali diperkenalkan oleh Albert

Bandura melalui teori sosial kognitifnya, yang menekankan bahwa keyakinan terhadap kemampuan diri (*self-efficacy*) memengaruhi cara individu berpikir, merasa, memotivasi diri, dan bertindak (Bandura, 1997).

Efikasi diri guru bukan hanya menjadi indikator kapasitas profesional individu, tetapi juga faktor penting yang berkorelasi langsung dengan efektivitas pembelajaran, keterlibatan peserta didik, serta iklim kelas yang positif. Guru yang memiliki efikasi diri tinggi cenderung lebih inovatif, lebih tahan terhadap stres, dan lebih gigih dalam menghadapi tantangan pembelajaran (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Keyakinan ini terbentuk dan berkembang melalui pengalaman mengajar, keberhasilan sebelumnya, dukungan sosial, dan interaksi dengan pemimpin sekolah.

Bandura (1997) menekankan bahwa efikasi diri dibentuk melalui empat sumber utama yaitu pengalaman langsung (*mastery experiences*), pengalaman vikarius (*vicarious experiences*), persuasi verbal (*verbal persuasion*), dan kondisi fisiologis serta afektif (*physiological and affective states*). Praktiknya, keberhasilan dalam mengajar akan meningkatkan keyakinan guru terhadap kemampuannya. Sebaliknya, kegagalan yang terjadi berulang kali dapat melemahkan efikasi diri, terutama jika tidak diimbangi dengan dukungan sosial atau refleksi pedagogis yang membangun.

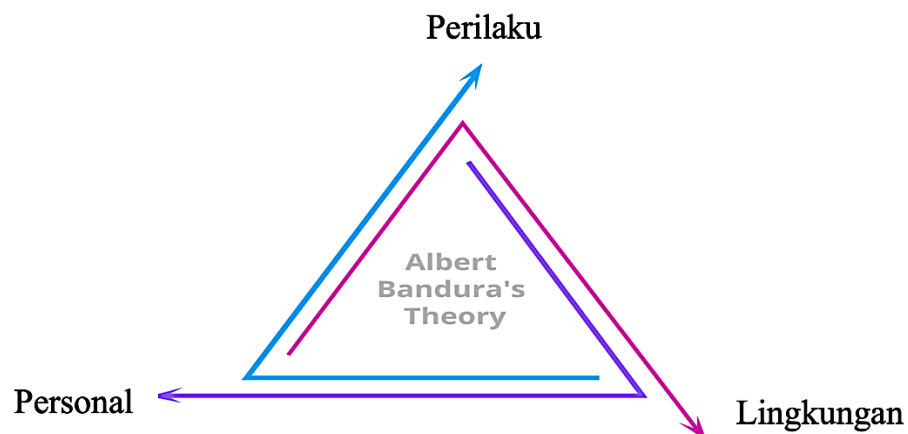
Pengalaman vikarius, yaitu mengamati keberhasilan rekan sejawat yang memiliki kemiripan kondisi atau tantangan, juga menjadi pendorong penting efikasi diri. Guru yang melihat koleganya berhasil menghadapi kelas yang sulit akan lebih percaya diri bahwa mereka pun dapat melakukannya. Dalam konteks ini, budaya kolaboratif di sekolah menjadi kunci penting dalam membentuk persepsi positif terhadap efikasi diri.

Sementara itu, persuasi verbal seperti umpan balik positif dari kepala sekolah atau kolega dapat memperkuat efikasi guru, terutama ketika diberikan dalam konteks yang otentik dan bermakna. Dukungan verbal semacam ini tidak hanya memberikan dorongan moral, tetapi juga mengafirmasi eksistensi profesional guru sebagai aktor penting dalam ekosistem pembelajaran.

Kondisi fisiologis dan afektif seperti stres, kelelahan, dan kecemasan juga berkontribusi terhadap persepsi efikasi. Guru yang sering mengalami tekanan emosional cenderung merasa tidak kompeten, yang kemudian berpengaruh pada strategi pembelajaran yang mereka pilih dan pada akhirnya pada hasil belajar peserta didik. Oleh karena itu, lingkungan kerja yang suportif, sehat secara psikologis, dan bebas dari tekanan berlebihan merupakan prasyarat penting dalam membangun efikasi guru yang tinggi (Bandura, 1997).

Bandura (1977) menyampaikan bahwa interaksi antara individu, perilaku, dan lingkungan bersifat saling memengaruhi dan membentuk satu sistem dinamis yang dikenal sebagai *Triadic Reciprocal Determinism*. Model ini menjelaskan bahwa kepercayaan diri guru terhadap kemampuan mengajarnya tidak hanya dipengaruhi oleh pengalaman pribadi, tetapi juga oleh respon peserta didik, dukungan dari rekan sejawat, serta iklim sekolah secara keseluruhan.

Gagasan ini divisualisasikan dalam Gambar 2.1 berikut yang menunjukkan arah interaksi timbal balik antara tiga komponen utama: personal (keyakinan, persepsi, emosi), perilaku (tindakan guru), dan lingkungan (dukungan sekolah, iklim kelas, dan respon peserta didik).



Gambar 2.1 Model *Triadic Reciprocal Determinism* (Bandura, 1977)

Melalui model ini, menjadi jelas bahwa untuk memahami efikasi guru secara utuh, pendekatan yang digunakan harus mempertimbangkan ketiga aspek tersebut secara holistik. Intervensi yang hanya menasar satu aspek (misalnya pelatihan

teknis saja) tanpa memperhatikan konteks lingkungan sosial atau keyakinan pribadi guru, cenderung kurang efektif dalam meningkatkan efikasi secara berkelanjutan.

Model efikasi diri guru yang dikembangkan oleh Tschannen-Moran dan Woolfolk Hoy (2001) memberikan kerangka konseptual yang komprehensif mengenai bagaimana keyakinan ini terbentuk dan memengaruhi praktik pembelajaran. Model ini mencakup tiga domain utama: efikasi dalam manajemen kelas, efikasi dalam pengajaran, dan efikasi dalam keterlibatan peserta didik. Ketiganya saling berinteraksi membentuk sistem keyakinan profesional yang kompleks dan dinamis.

Efikasi dalam manajemen kelas mencerminkan kemampuan guru dalam menciptakan dan memelihara lingkungan belajar yang teratur, aman, dan kondusif. Guru yang memiliki keyakinan tinggi dalam domain ini cenderung mampu menangani perilaku peserta didik yang menantang tanpa kehilangan kontrol emosional atau otoritas pedagogis. Efikasi ini juga mendorong guru untuk menggunakan pendekatan disiplin yang bersifat restoratif, bukan represif.

Efikasi dalam pengajaran merujuk pada sejauh mana guru merasa mampu menyampaikan materi pembelajaran dengan cara yang efektif, adaptif terhadap kebutuhan peserta didik, dan sesuai dengan standar kurikulum. Guru yang memiliki efikasi tinggi dalam aspek ini lebih mungkin menggunakan strategi pembelajaran diferensiatif, teknologi pendidikan, serta penilaian formatif untuk meningkatkan keterlibatan peserta didik dan pemahaman konseptual.

Efikasi dalam keterlibatan peserta didik menggambarkan keyakinan guru bahwa mereka mampu memotivasi dan melibatkan seluruh peserta didik dalam proses pembelajaran, termasuk peserta didik yang kurang termotivasi atau memiliki kesulitan belajar. Guru dengan efikasi tinggi tidak mudah menyerah ketika menghadapi peserta didik dengan latar belakang sosial ekonomi yang kompleks atau kondisi psikososial yang menantang.

Efikasi diri guru terbukti memiliki dampak signifikan terhadap hasil belajar peserta didik. Penelitian menunjukkan bahwa guru dengan efikasi tinggi lebih cenderung menetapkan tujuan pembelajaran yang menantang, memberikan dukungan belajar yang konsisten, dan menciptakan hubungan yang positif dengan

peserta didik (Ross, 1994). Efikasi guru juga berpengaruh terhadap penggunaan praktik pengajaran reflektif dan partisipatif, yang pada gilirannya meningkatkan hasil belajar peserta didik dalam jangka panjang.

Selain itu, efikasi diri guru memiliki hubungan yang erat dengan kesejahteraan kerja dan kepuasan profesional. Studi oleh Zee and Koomen (2016) menunjukkan bahwa efikasi guru merupakan prediktor utama terhadap burnout, dengan guru ber-efikasi rendah lebih rentan terhadap kelelahan emosional, depersonalisasi, dan penurunan komitmen kerja. Sebaliknya, guru yang yakin terhadap kompetensinya cenderung lebih tahan terhadap tekanan kerja dan lebih aktif dalam pengembangan profesional.

Kepemimpinan sekolah juga memainkan peran sentral dalam memperkuat atau melemahkan efikasi guru. Kepala sekolah yang menjalankan kepemimpinan instruksional secara konsisten, memberikan supervisi yang konstruktif, serta menyediakan kesempatan pengembangan profesional akan menciptakan lingkungan kerja yang mendukung pembentukan efikasi guru. Dalam kerangka kepemimpinan instruksional, kepala sekolah berperan sebagai scaffolder yang memberikan dukungan pedagogis sesuai dengan tingkat kesiapan profesional guru (McGiboney, 2023).

Pengaruh iklim sekolah terhadap efikasi guru tidak dapat diabaikan. Iklim sekolah yang positif, ditandai oleh dukungan emosional, ekspektasi akademik yang tinggi, dan hubungan profesional yang harmonis, terbukti meningkatkan kepercayaan diri guru terhadap kemampuan mereka (Hoy & Woolfolk, 1993). Lingkungan ini memungkinkan guru untuk mengambil risiko pedagogis, berbagi praktik terbaik, dan terlibat dalam diskusi reflektif tentang pengajaran.

Kaitan antara efikasi guru dan hasil belajar peserta didik juga dapat dijelaskan melalui kerangka resiprokal yang diajukan oleh Bandura. Dalam pandangan ini, guru dan peserta didik saling memengaruhi satu sama lain melalui interaksi sosial dan proses belajar yang dinamis. Ketika guru merasa efektif, mereka akan lebih bersemangat dalam mengajar, yang pada akhirnya meningkatkan keterlibatan dan capaian peserta didik. Sebaliknya, ketika peserta didik menunjukkan kemajuan, guru memperoleh umpan balik positif yang memperkuat efikasi mereka.

Efikasi diri guru adalah variabel kunci dalam upaya peningkatan mutu pendidikan. Keyakinan terhadap kemampuan diri tidak hanya menentukan strategi pengajaran yang dipilih, tetapi juga memengaruhi cara guru berinteraksi dengan peserta didik, menangani tantangan, serta membangun iklim belajar yang kondusif. Oleh karena itu, upaya sistematis untuk membangun dan memelihara efikasi guru harus menjadi bagian integral dari kebijakan pendidikan dan praktik kepemimpinan sekolah.

2.1.5 Budaya Sekolah

Budaya sekolah adalah fondasi tak terlihat namun menentukan dari segala proses pembelajaran dan interaksi yang berlangsung di lingkungan pendidikan. Budaya sekolah mencerminkan nilai-nilai, kepercayaan, dan praktik yang berkembang dari waktu ke waktu, membentuk identitas dan cara berpikir kolektif warga sekolah. Pengertian ini, budaya sekolah adalah “cara segala sesuatu dilakukan di sini”, sebuah ekspresi dari kebiasaan yang membentuk realitas sehari-hari (Gruenert & Whitaker, 2015).

Secara konseptual, budaya sekolah berbeda dengan iklim sekolah, meskipun keduanya saling terkait. Iklim sekolah menggambarkan persepsi jangka pendek atau suasana emosional yang dapat berubah dari waktu ke waktu. Sebaliknya, budaya bersifat lebih mendalam dan berkembang secara historis. Gruenert dan Whitaker (2015) menyatakan bahwa “iklim sekolah adalah jendela untuk memahami budayanya, serta merupakan respons yang dipelajari yang diajarkan oleh budaya tersebut kepada anggota barunya”.

Studi literatur menyebutkan bahwa budaya sekolah adalah cerminan dari “kepribadian kolektif” organisasi sekolah, sedangkan iklim adalah “sikap kolektif.” Budaya bersifat stabil dan terbangun dalam waktu lama melalui nilai-nilai dan keyakinan, sementara iklim cenderung berubah lebih cepat dan didasarkan pada persepsi jangka pendek. Gruenert dan Whitaker (2015) menegaskan bahwa budaya menentukan apakah perubahan sekolah dapat terjadi, sementara iklim adalah aspek pertama yang akan berubah ketika perbaikan dimulai.

Budaya yang positif menciptakan komunitas belajar yang kolaboratif, mendorong inovasi, dan memperkuat semangat profesionalisme. Peterson dan Deal (2009) menekankan bahwa pemimpin sekolah harus menjadi “arsitek budaya” yang secara sadar mengelola simbol, cerita, dan ritual sekolah untuk memperkuat nilai-nilai inti. Budaya seperti ini menginspirasi loyalitas, membangun kepercayaan, dan menumbuhkan harapan bersama akan kemajuan.

Penelitian empiris mendukung pentingnya budaya sekolah dalam memengaruhi kinerja peserta didik. Miller et al. (2018) dalam penelitiannya pada 160 sekolah penerima Title I di Amerika Serikat, menemukan bahwa aspek professional development dan learning partnership dalam budaya sekolah secara signifikan berkorelasi dengan prestasi akademik peserta didik. Studi ini menunjukkan bahwa ketika budaya sekolah mendukung pembelajaran dan pengembangan profesional guru, hasil belajar peserta didik juga meningkat.

Sementara itu, dalam konteks Indonesia, Nurhayati dan Azizah (2021) menunjukkan bahwa sekolah-sekolah di daerah 3T (Tertinggal, Terdepan, Terluar) yang mengembangkan budaya gotong royong, spiritualitas, dan keterbukaan lebih mampu mengatasi tantangan keterbatasan infrastruktur dan sumber daya. Budaya lokal, dalam hal ini, menjadi penguat yang memungkinkan terciptanya lingkungan pembelajaran yang suportif dan adaptif terhadap konteks.

Aspek penting lain dari budaya sekolah adalah moral staf, yang mencerminkan tingkat kesejahteraan emosional guru dan pegawai. Cohen et al. (2009) dan Van Houtte and Van Maele (2011) mencatat bahwa moral staf berpengaruh besar terhadap iklim sekolah. Bahkan, perubahan iklim hanya bisa terjadi jika didukung oleh budaya yang memungkinkan. Oleh karena itu, kepala sekolah berperan penting dalam membentuk budaya kerja yang sehat dan suportif.

Pengukuran budaya sekolah dapat dilakukan menggunakan instrumen seperti *School Culture Survey* (SCS) yang dikembangkan oleh (Gruenert & Valentine, 1998). SCS mengukur enam dimensi utama, yaitu *collaborative leadership*, *teacher collaboration*, *professional development*, *collegial support*, *learning partnership*, dan *unity of purpose*. Instrumen ini memungkinkan pemetaan persepsi warga

sekolah terhadap aspek-aspek budaya yang krusial dan membantu perumusan intervensi berbasis data.

Dimensi pertama adalah *collaborative leadership*, yang merujuk pada sejauh mana kepala sekolah dan pemimpin lainnya melibatkan guru dan staf dalam proses pengambilan keputusan serta mendorong keterlibatan dalam kepemimpinan berbasis kolaborasi. Dimensi kedua, *teacher collaboration*, menunjukkan tingkat kolaborasi horizontal antar guru, termasuk kebiasaan bertukar praktik terbaik, merancang pembelajaran bersama, dan mendukung satu sama lain dalam pengembangan profesional. Dimensi ketiga adalah *professional development*, yang mencerminkan sejauh mana sekolah menyediakan peluang pengembangan kapasitas yang berkelanjutan dan relevan bagi guru untuk meningkatkan kompetensinya.

Selanjutnya, *collegial support* mengukur dukungan emosional dan profesional yang diberikan antar guru, yang menjadi indikator penting dari kohesi sosial dan kepercayaan dalam komunitas sekolah. Dimensi kelima, *learning partnership*, menunjukkan kualitas hubungan antara guru, peserta didik, dan orang tua dalam proses pembelajaran; ini menilai keterlibatan seluruh pihak sebagai mitra dalam menciptakan lingkungan belajar yang produktif. Terakhir, *unity of purpose* menggambarkan sejauh mana seluruh warga sekolah berbagi visi, nilai, dan tujuan bersama dalam menjalankan misi pendidikan. Keenam dimensi ini tidak hanya berperan sebagai indikator diagnostik kondisi budaya sekolah, tetapi juga sebagai kerangka kerja strategis untuk penguatan kapasitas kelembagaan secara menyeluruh.

Namun demikian, mengubah budaya sekolah bukanlah perkara mudah. Budaya bersifat laten dan terkadang tidak disadari oleh para anggotanya. Oleh karena itu, proses perubahan memerlukan kepemimpinan instruksional yang transformatif, kesabaran, serta strategi perubahan yang sistematis. Transformasi budaya membutuhkan waktu, mulai dari perubahan perilaku, penguatan simbol, penciptaan narasi baru, hingga pelebagaan norma-norma baru yang sejalan dengan visi sekolah (Peterson & Deal, 2009).

Sebagai contoh konkret, sekolah-sekolah yang berhasil membangun budaya kolaboratif biasanya memiliki rutinitas refleksi bersama, forum diskusi guru, serta penghargaan terhadap inovasi pengajaran. Mereka juga menempatkan guru sebagai agen perubahan yang memiliki otonomi profesional, bukan sekadar pelaksana kurikulum. Budaya semacam ini mendorong partisipasi aktif dan memperkuat rasa memiliki terhadap sekolah.

Budaya sekolah bukanlah milik eksklusif pimpinan sekolah, tetapi hasil dari konstruksi bersama seluruh warga sekolah. Strategi membangun budaya harus melibatkan partisipasi seluruh peran yaitu guru, peserta didik, staf pendukung, dan orang tua. Partisipasi ini tidak hanya bersifat simbolik, tetapi juga substantif, misalnya melalui perumusan visi bersama, refleksi praktik pembelajaran, dan pengambilan keputusan kolektif.

Kepemimpinan instruksional berperan strategis dalam membentuk dan memelihara budaya sekolah. Pemimpin yang efektif adalah mereka yang mampu membaca budaya sekolah saat ini, mengenali kekuatan dan tantangannya, serta menggerakkan komunitas sekolah menuju budaya yang lebih mendukung pembelajaran. Pendekatan yang inklusif dan empatik, kepemimpinan dapat menjembatani beragam kepentingan untuk membangun kesatuan visi dan tindakan. Budaya sekolah bukan sekadar fondasi yang menopang kehidupan organisasi pendidikan, tetapi juga merupakan pendorong utama bagi transformasi berkelanjutan. Memahami dan mengelola budaya sekolah secara strategis adalah langkah penting dalam menciptakan sekolah yang inklusif, responsif, dan bermakna.

2.1.6 Hasil Belajar Peserta Didik

Hasil belajar peserta didik dalam dimensi kognitif merupakan indikator utama dalam menilai efektivitas proses pendidikan. Dimensi ini mencerminkan kemampuan peserta didik dalam memahami, mengolah, dan menerapkan pengetahuan secara sistematis serta dalam menyelesaikan berbagai persoalan akademik. Taksonomi kognitif yang direvisi oleh Anderson and Krathwohl (2001)

menguraikan enam jenjang utama: mengingat, memahami, menerapkan, menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta.

Menurut Suskie (2018) hasil belajar kognitif merupakan pernyataan eksplisit mengenai pengetahuan dan keterampilan intelektual yang seharusnya dimiliki peserta didik setelah mengikuti suatu kegiatan pembelajaran. Dengan demikian, fokus dari hasil belajar kognitif tidak hanya pada reproduksi informasi, tetapi pada kemampuan berpikir reflektif, pemecahan masalah, dan transfer pengetahuan lintas konteks.

Hasil belajar kognitif umumnya diukur melalui asesmen formatif dan sumatif, seperti ujian tulis, presentasi, tugas proyek, serta ujian berbasis standar nasional atau internasional. Penilaian ini menjadi alat evaluasi bagi pendidik untuk mengidentifikasi keberhasilan pengajaran serta kebutuhan penguatan belajar. Namun, efektivitas pengukuran hasil belajar kognitif sangat tergantung pada validitas dan reliabilitas instrumen yang digunakan.

Penelitian oleh Hattie (2009) menunjukkan bahwa strategi pengajaran seperti umpan balik berkualitas, pengajaran eksplisit, dan pengelolaan kelas yang efektif memiliki efek signifikan terhadap hasil belajar kognitif peserta didik. Guru yang mampu menyampaikan materi dengan jelas, memahami kebutuhan belajar individu, serta mendorong peserta didik untuk berpikir kritis, berkontribusi besar terhadap pencapaian akademik mereka.

Selain pendekatan pedagogis, iklim dan budaya sekolah juga memainkan peran penting. Lingkungan belajar yang mendukung perkembangan intelektual, menghargai usaha peserta didik, serta mendorong ekspektasi akademik yang tinggi akan memberikan ruang yang optimal bagi peserta didik untuk berkembang. Cohen et al. (2009) menegaskan bahwa persepsi peserta didik terhadap keamanan, keterhubungan sosial, dan dukungan akademik di sekolah berkorelasi positif dengan keterlibatan belajar dan capaian kognitif.

Budaya sekolah yang menekankan pembelajaran sebagai nilai utama memperkuat orientasi peserta didik terhadap capaian akademik. Peterson & Deal (2009) menyatakan bahwa budaya yang mencerminkan nilai profesionalisme, kolaborasi, dan pencapaian akan menciptakan kondisi internal yang kondusif bagi

peserta didik untuk belajar secara maksimal. Dalam konteks ini, budaya bukan sekadar atmosfer normatif, melainkan kekuatan simbolik yang membentuk ekspektasi dan perilaku belajar.

Peran kepemimpinan sekolah, khususnya kepemimpinan instruksional, terbukti memediasi pencapaian hasil belajar kognitif peserta didik melalui penguatan kualitas pengajaran. Robinson et al. (2008) menggarisbawahi bahwa pemimpin sekolah yang menfokuskan diri pada pembinaan guru, pengembangan kurikulum, dan pemantauan hasil belajar memiliki dampak signifikan terhadap peningkatan prestasi akademik peserta didik. Kepemimpinan yang demikian tidak hanya bersifat administratif, tetapi transformatif dalam mengarahkan visi akademik sekolah.

Faktor internal dari peserta didik juga tidak dapat diabaikan. Efikasi diri akademik yang tinggi memungkinkan peserta didik untuk mengatasi tantangan belajar dan menetapkan tujuan kognitif yang ambisius. Bandura (1997) menyatakan bahwa individu dengan efikasi tinggi lebih gigih, mandiri, dan terlibat aktif dalam proses belajar. Oleh karena itu, penguatan efikasi diri akademik melalui pengalaman keberhasilan, model panutan, dan dukungan verbal sangat penting dalam strategi peningkatan hasil belajar.

Kesenjangan sosial ekonomi merupakan salah satu tantangan yang berdampak pada capaian akademik peserta didik. Meski demikian, studi oleh Berkowitz (2020) menunjukkan bahwa sekolah dengan iklim yang mendukung, harapan tinggi, dan budaya belajar yang kuat mampu mengurangi disparitas tersebut. Sekolah dalam konteks ini bertindak sebagai agen pelindung terhadap ketimpangan struktural, dengan cara menciptakan pengalaman belajar yang bermakna dan mendalam bagi seluruh peserta didik tanpa memandang latar belakang sosial.

Hasil belajar kognitif juga dipengaruhi oleh keterampilan berpikir tingkat tinggi, seperti metakognisi, literasi digital, dan kemampuan reflektif. Laporan PISA 2022 oleh OECD menunjukkan bahwa peserta didik yang mampu mengatur strategi belajar, menghubungkan konsep lintas mata pelajaran, serta memonitor pemahamannya sendiri cenderung memiliki skor akademik yang lebih tinggi dalam

literasi membaca, matematika, dan sains. Oleh karena itu, kurikulum yang mengembangkan keterampilan ini akan berkontribusi secara langsung pada capaian kognitif.

Penguatan hasil belajar kognitif membutuhkan evaluasi berkelanjutan yang tidak hanya mengukur capaian, tetapi juga menganalisis proses belajar. Guru perlu memiliki keterampilan asesmen formatif untuk memberikan umpan balik yang tepat sasaran dan mendorong refleksi belajar. Di sisi lain, kebijakan pendidikan nasional harus mendorong sistem evaluasi yang mengedepankan pemahaman mendalam dan transfer pengetahuan, bukan sekadar hafalan dan pengulangan informasi.

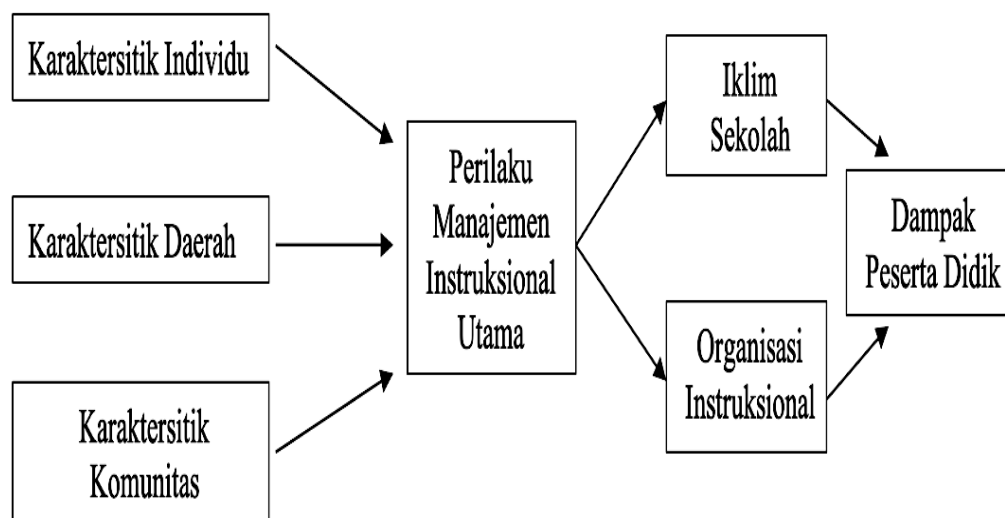
Perspektif pendidikan global abad ke-21, hasil belajar kognitif tidak lagi terbatas pada prestasi numerik atau nilai ujian, tetapi mencakup kemampuan berpikir kritis, literasi teknologi, dan adaptasi terhadap perubahan. Pendidikan yang berorientasi pada pengembangan kompetensi-kompetensi ini akan melahirkan lulusan yang tidak hanya berpengetahuan, tetapi juga mampu bersaing dan berkontribusi dalam masyarakat global yang kompleks dan dinamis.

Hasil belajar peserta didik dalam aspek kognitif merupakan produk dari interaksi multidimensional antara pendekatan instruksional, iklim dan budaya sekolah, faktor personal, dan dukungan sistemik. Pendekatan terpadu dan strategis diperlukan untuk menjamin bahwa seluruh peserta didik memiliki kesempatan yang adil untuk mencapai potensi intelektual tertinggi mereka.

2.1.7 Model Konseptual Kepemimpinan Instruksional dan Pembelajaran

Dua model konseptual utama kepemimpinan instruksional muncul pada tahun 1980-an di Amerika Serikat. Model-model ini dikembangkan oleh Bossert et.al (1982) di *Far West Lab for Research and Development*, San Francisco dan model pelengkap dikembangkan oleh Hallinger dan Murphy (1985) yaitu konsep PIMRS. Kerangka manajemen instruksional *Far West Lab* (Bossert et al., 1982) pada Gambar 2.2 menjelaskan sebuah model konseptual yang menjelaskan bagaimana berbagai karakteristik konteks eksternal memengaruhi hasil belajar peserta didik melalui perilaku manajerial instruksional kepala sekolah dan faktor-faktor organisasi internal sekolah. Model ini menunjukkan bahwa tiga jenis karakteristik

yaitu karakteristik individu seperti latar belakang kepala sekolah dan guru; karakteristik daerah misalnya kondisi geografis, ekonomi, atau kebijakan lokal; dan karakteristik komunitas seperti norma sosial, budaya, dan partisipasi orang tua memiliki pengaruh langsung terhadap perilaku manajemen instruksional utama yang dijalankan oleh kepala sekolah.



Gambar 2.2 Kerangka manajemen instruksional *Far West Lab* (diadaptasi dari Bossert et al. 1982)

Perkembangan selanjutnya ditandai oleh kontribusi Pitner (1988), yang mengusulkan beberapa model konseptual untuk menjelaskan hubungan antara kepemimpinan dan pembelajaran peserta didik, yaitu model efek langsung, model efek tidak langsung, dan model efek resiprokal. Sepuluh tahun kemudian, Hallinger dan Heck (1996) mengembangkan dan mensintesis model-model tersebut melalui tinjauan empiris yang komprehensif terhadap penelitian kepemimpinan kepala sekolah dan hasil belajar peserta didik.

Model-model konseptual tentang kepemimpinan dan pembelajaran yang diadaptasi dari Hallinger dan Heck (1996) dan Pitner (1988) pada Gambar 2.3 memuat enam model konseptual yang menggambarkan beragam pendekatan dalam menganalisis hubungan antara kepemimpinan instruksional dan hasil sekolah, sebagaimana dikembangkan dalam literatur kepemimpinan pendidikan oleh

Hallinger dan Heck (1996). Setiap model merepresentasikan evolusi pemahaman terhadap kompleksitas dinamika kepemimpinan dalam konteks pendidikan, mulai dari hubungan yang sederhana hingga relasi yang bersifat timbal balik.

Model A memperlihatkan pendekatan awal yang menekankan pengaruh variabel *antecedent* atau konteks (misalnya karakteristik kepala sekolah atau lingkungan sosial) terhadap kepemimpinan instruksional. Model ini berfokus pada faktor-faktor yang membentuk atau menentukan gaya kepemimpinan, tanpa menghubungkannya langsung dengan hasil pembelajaran. Sementara itu, Model B menyoroti hubungan langsung antara kepemimpinan instruksional dan kondisi atau hasil sekolah (misalnya prestasi akademik, efikasi guru, atau budaya sekolah). Model ini mencerminkan pendekatan kausal satu arah yang sederhana, di mana kepemimpinan diposisikan sebagai penyebab utama peningkatan kinerja sekolah.

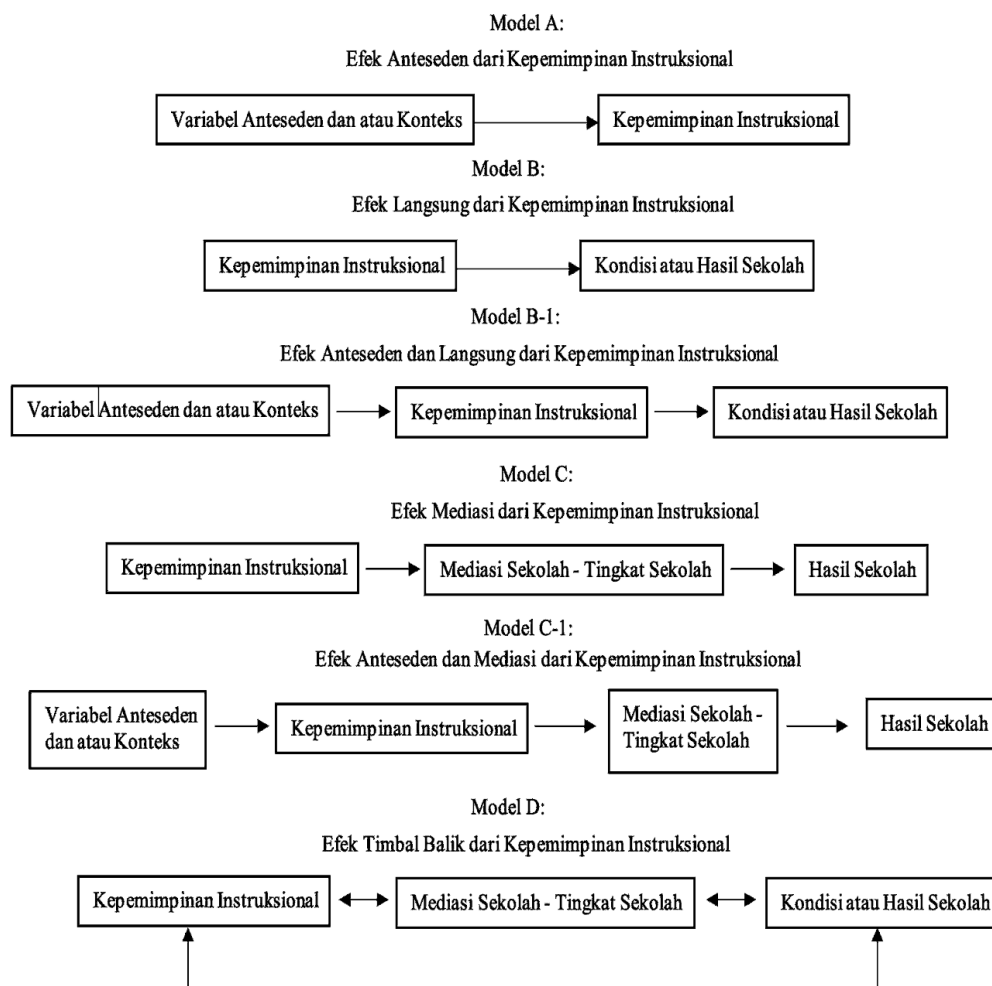
Model B-1 merupakan pengembangan dari dua model sebelumnya dengan menggabungkan pengaruh *antecedent* dan hubungan langsung. Dalam model ini, variabel konteks tidak hanya membentuk kepemimpinan, tetapi juga memungkinkan adanya jalur langsung dari kepemimpinan ke hasil sekolah. Hal ini mencerminkan bahwa efek kepemimpinan tidak dapat dilepaskan dari latar sosial dan organisasi di mana kepemimpinan itu berkembang.

Model C memperkenalkan konsep mediasi, di mana pengaruh kepemimpinan instruksional terhadap hasil sekolah disalurkan melalui mediator pada tingkat sekolah, seperti iklim sekolah, budaya profesional, atau efikasi guru. Ini adalah model yang lebih realistis dan digunakan dalam banyak penelitian kontemporer, karena mengakui bahwa pengaruh kepemimpinan terhadap hasil pembelajaran tidak berlangsung secara langsung, melainkan melalui penciptaan kondisi internal yang mendukung pembelajaran. Model C-1 merupakan perluasan dari Model C dengan memasukkan variabel *antecedent* yang juga memengaruhi kepemimpinan dan mediator, menciptakan jalur mediasi yang lebih kompleks.

Model D adalah model yang paling komprehensif dan dinamis, menunjukkan hubungan timbal balik (*reciprocal effects*) antara kepemimpinan instruksional, mediator sekolah (seperti efikasi guru dan budaya sekolah), dan hasil belajar peserta didik. Dalam model ini, kepemimpinan instruksional tidak hanya memengaruhi

kondisi sekolah, tetapi juga menerima umpan balik dari hasil yang dicapai. Misalnya, ketika hasil belajar peserta didik meningkat, persepsi terhadap efektivitas kepemimpinan pun menguat, yang pada akhirnya dapat mengubah strategi atau pendekatan kepemimpinan itu sendiri. Ini mencerminkan sifat adaptif dari praktik kepemimpinan yang berlangsung dalam siklus reflektif dan pembelajaran organisasi yang berkelanjutan.

Keenam model ini tidak berdiri sendiri, melainkan membentuk spektrum pemahaman terhadap hubungan kompleks antara kepemimpinan instruksional, mediator organisasi, dan hasil pembelajaran. Model D secara khusus menjadi dasar konseptual yang kuat bagi penelitian-penelitian kontemporer yang menekankan pentingnya interaksi dinamis dan sistemik dalam peningkatan mutu pendidikan.



Gambar 2.3 Model-model konseptual tentang kepemimpinan dan pembelajaran (diadaptasi dari Hallinger dan Heck 1996; Pitner 1988)

Berdasarkan perkembangan literatur kepemimpinan pendidikan, penelitian ini memandang bahwa hubungan antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik tidak bersifat linier, melainkan dinamis dan timbal balik. Model konseptual dalam penelitian ini secara sengaja dirancang menggunakan pendekatan efek resiprokal (*non-recursive*) untuk merepresentasikan sifat dinamis dan adaptif dari kepemimpinan instruksional dalam konteks sekolah. Pendekatan linier yang memposisikan kepemimpinan sebagai penyebab tunggal dan hasil belajar sebagai akibat pasif dipandang tidak memadai untuk menjelaskan kompleksitas interaksi sosial dalam organisasi pendidikan (Pitner, 1988; Hallinger & Heck, 1996).

Secara teoretis, model ini berakar pada teori sosial-kognitif Bandura (1977) yang menegaskan prinsip reciprocal determinism, di mana perilaku, faktor personal, dan lingkungan saling memengaruhi secara simultan. Dalam konteks sekolah, kepemimpinan instruksional tidak hanya membentuk iklim, efikasi guru, dan budaya sekolah, tetapi juga dibentuk ulang oleh hasil belajar peserta didik sebagai bentuk umpan balik sosial dan profesional. Temuan empiris menunjukkan bahwa keberhasilan akademik peserta didik dapat memperkuat legitimasi, kepercayaan diri, dan orientasi reflektif pemimpin sekolah, yang pada gilirannya memengaruhi strategi kepemimpinan berikutnya (Hallinger & Heck, 2011); (Leithwood et al., 2020).

Perspektif metodologis, penggunaan *Structural Equation Modeling* (SEM) *non-recursive* dipandang tepat untuk mengestimasi hubungan timbal balik tersebut secara simultan. Model ini memenuhi persyaratan identifikasi melalui penyertaan variabel instrumen eksogen, yaitu lama masa jabatan kepala sekolah dan frekuensi pelatihan kepala sekolah, yang secara teoretis memengaruhi praktik kepemimpinan instruksional tetapi tidak memiliki hubungan langsung dengan hasil belajar peserta didik. Potensi bias endogenitas dapat diminimalkan, dan estimasi parameter menjadi teridentifikasi secara statistik (Bollen, 1989); (Kline, 2023).

Pendekatan resiprokal ini memungkinkan pemahaman yang lebih realistis terhadap kepemimpinan sekolah sebagai proses pembelajaran organisasi, bukan sekadar fungsi struktural. Hasil belajar peserta didik diposisikan bukan hanya

sebagai *outcome* evaluatif, tetapi juga sebagai sumber informasi reflektif yang membentuk kembali praktik kepemimpinan, iklim sekolah, serta efikasi dan budaya profesional guru. Oleh karena itu, model ini memberikan kontribusi teoretis dan metodologis dengan memperluas kajian kepemimpinan instruksional dari paradigma kausal linier menuju paradigma sistemik dan dinamis yang lebih sesuai dengan realitas pendidikan kontemporer.

Model D ini yang akan diadaptasi dalam penelitian ini. Model efek resiprokal dalam kepemimpinan pendidikan di penelitian ini menggarisbawahi bahwa proses belajar dan manajemen sekolah merupakan sistem dinamis yang saling memengaruhi. Tidak hanya kepemimpinan instruksional dan iklim sekolah memengaruhi hasil belajar peserta didik, namun hasil belajar itu sendiri juga berdampak balik terhadap gaya kepemimpinan dan kualitas iklim yang terbentuk (Hallinger & Heck, 2011). Perspektif ini, pendekatan linier yang menempatkan peserta didik sebagai objek pasif hasil pengaruh sekolah menjadi tidak memadai. Sebaliknya, peserta didik aktif memberikan umpan balik terhadap sistem yang mengelilinginya.

Kepemimpinan instruksional, sebagaimana dijelaskan oleh Hallinger dan Murphy (1985), mencakup dimensi mendefinisikan misi sekolah, mengelola program pembelajaran, serta menciptakan iklim akademik yang kondusif. Dimensi ini berinteraksi dengan praktik pedagogis guru serta persepsi peserta didik atas lingkungan belajar mereka. Keberhasilan akademik peserta didik secara tidak langsung dapat memperkuat persepsi positif terhadap kepala sekolah, yang pada gilirannya menambah kepercayaan guru terhadap efektivitas kepemimpinan tersebut (Leithwood et al., 2020). Sebaliknya, apabila prestasi akademik rendah, muncul tekanan terhadap pemimpin untuk mengevaluasi strategi instruksional dan relasionalnya.

Konteks kepemimpinan konstruktivistik, kepala sekolah diposisikan tidak hanya sebagai pemimpin administratif atau instruksional, tetapi juga sebagai pembelajar utama dalam komunitas pendidikan. Lambert (2002) menekankan bahwa kepemimpinan yang efektif bukan sekadar produk dari jabatan struktural,

melainkan hasil dari proses pembelajaran yang berkelanjutan dan reflektif yang dijalani oleh seluruh anggota komunitas sekolah, termasuk kepala sekolah.

Konsep kepala sekolah sebagai pembelajar didasarkan pada prinsip bahwa proses kepemimpinan merupakan proses timbal balik (*reciprocal process*) yang memungkinkan semua anggota komunitas pendidikan untuk membangun makna bersama menuju tujuan kolektif pendidikan. Dalam kerangka ini, kepala sekolah tidak hanya memfasilitasi pembelajaran guru dan peserta didik, tetapi juga secara aktif terlibat dalam konstruksi pengetahuan melalui dialog, refleksi, dan kolaborasi dengan warga sekolah lainnya.

Model kepemimpinan ini menempatkan kepala sekolah sebagai bagian dari komunitas pembelajar yang saling terhubung, di mana keberhasilan kepemimpinan sangat ditentukan oleh kemampuan kepala sekolah untuk mendengar, memahami, dan belajar dari guru, peserta didik, dan orang tua. Hal ini berbanding terbalik dengan model tradisional yang bersifat *top-down*. Pandangan Lambert, kepala sekolah harus mengembangkan kapasitas kepemimpinan berbasis belajar (*leadership capacity*) yang memungkinkan tumbuhnya pemimpin-pemimpin lain dalam komunitas sekolah, sehingga tercipta simbiosis mutualisme antara kepemimpinan dan pembelajaran.

Selain itu, Lambert (2002) menekankan pentingnya penguatan nilai demokratis, keberagaman perspektif, serta pola hubungan yang setara dalam membangun komunitas belajar. Kepala sekolah yang berperan sebagai pembelajar aktif mampu menciptakan budaya sekolah yang menghargai pertanyaan kritis, eksperimentasi pedagogis, dan refleksi kolektif terhadap praktik-praktik pengajaran.

Integrasi peran kepala sekolah sebagai pembelajar memperkaya model konseptual kepemimpinan instruksional dalam konteks Indonesia yang kompleks dan beragam. Pendekatan ini mendukung transisi dari model kepemimpinan yang bersifat birokratis menuju kepemimpinan berbasis komunitas dan pembelajaran reflektif, yang lebih adaptif terhadap kebutuhan lokal dan perubahan pendidikan abad ke-21.

Prinsip-prinsip dasar konstruktivisme sebagaimana dirumuskan oleh Lambert (2002) memperkuat posisi kepala sekolah sebagai peran sentral dalam membangun budaya belajar yang demokratis dan berpusat pada makna. Prinsip-prinsip ini meliputi: (1) pengetahuan dibentuk dalam diri pembelajar dan tidak dapat dipaksakan dari luar; (2) pembelajar secara pribadi memberi makna pada pengalaman; (3) pengalaman sebelumnya sangat menentukan cara individu membangun makna baru; (4) kegiatan belajar harus membuka akses terhadap pengalaman dan keyakinan individu; (5) latar belakang budaya dan sosial membentuk pola belajar secara individual dan kolektif; (6) pembelajaran adalah aktivitas sosial yang diperkaya melalui penyelidikan bersama; (7) refleksi dan metakognisi menjadi fondasi dalam membentuk pengetahuan; (8) pembelajar berperan aktif dalam menilai proses belajarnya sendiri; dan (9) hasil belajar bersifat beragam dan tidak selalu dapat diprediksi.

Kepala sekolah sebagai pembelajar tidak hanya menciptakan kondisi belajar yang sesuai dengan prinsip-prinsip di atas bagi guru dan peserta didik, tetapi juga mempraktikkan prinsip tersebut dalam pengembangan dirinya. Ia menjadi model pembelajar reflektif, terbuka terhadap perbedaan, menghargai pengalaman kolektif, serta mampu menavigasi kompleksitas pendidikan dengan pendekatan humanistik dan kolaboratif.

Konteks ini, efikasi diri guru menjadi variabel mediasi yang sangat strategis. Guru dengan efikasi tinggi memiliki kepercayaan yang kuat terhadap kapasitasnya dalam memengaruhi hasil belajar peserta didik (Bandura, 1997). Kepemimpinan yang mendukung, menyediakan pelatihan yang sesuai, serta membuka ruang refleksi kolektif dapat memperkuat efikasi ini (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Namun, hasil belajar juga memberi pengaruh balik terhadap efikasi tersebut. Ketika peserta didik menunjukkan peningkatan prestasi, guru akan memperoleh validasi terhadap usaha mereka dan memperkuat persepsi keberdayaan pribadi (Caprara & Steca, 2006). Hal ini, proses belajar bukan hanya menampilkan outcome, melainkan juga membentuk kembali proses dan aktor di dalamnya.

Budaya sekolah turut memainkan peran sebagai medan sosial tempat berlangsungnya pertukaran makna antar warga sekolah. Budaya yang ditopang oleh

nilai kolaboratif, profesionalisme, dan tanggung jawab bersama memperkuat implementasi visi instruksional kepala sekolah (Peterson & Deal, 2009). Namun, budaya ini juga dapat berubah sebagai respons terhadap hasil belajar peserta didik. Capaian yang positif meningkatkan rasa memiliki terhadap institusi, memperkuat semangat kerja kolektif, dan menjadi sumber kebanggaan budaya sekolah (Gruenert & Whitaker, 2015). Sebaliknya, kegagalan belajar peserta didik dapat menimbulkan disonansi terhadap nilai-nilai budaya yang ada, dan memaksa organisasi untuk mendefinisikan orientasi bersama.

Iklm sekolah, sebagai representasi persepsi kolektif tentang kualitas hubungan sosial, ekspektasi, serta suasana emosional belajar, sangat dipengaruhi oleh hasil belajar. Iklim yang positif dengan ciri rasa aman, keterbukaan, dan keadilan merupakan prasyarat penting bagi pembelajaran yang efektif (Hoy & Miskel, 2008). Namun, ketika hasil belajar meningkat, iklim ini akan semakin diperkuat karena tercipta rasa percaya diri kolektif dan validasi terhadap sistem sekolah. Studi yang dilakukan oleh (Leithwood & Jantzi, 2005), ditunjukkan bahwa hasil belajar peserta didik berkorelasi positif terhadap persepsi guru dan kepala sekolah terhadap kondisi kerja dan moral profesional mereka.

Hubungan ini bersifat resiprokal yaitu iklim yang baik mendukung pembelajaran, dan pembelajaran yang berhasil memperkuat iklim. Jika peserta didik merasa aman dan dihargai, mereka cenderung menunjukkan keterlibatan belajar yang tinggi, dan hasilnya mendorong sekolah untuk terus menjaga iklim tersebut. Sebaliknya, kegagalan peserta didik dapat menurunkan persepsi terhadap keadilan sistem, yang kemudian melemahkan motivasi guru, mereduksi efikasi kolektif, dan memperburuk persepsi iklim.

Sebagaimana diuraikan oleh Hallinger dan Heck (2011), struktur resiprokal ini dapat dianalisis dalam kerangka *non-recursive structural equation modeling*, di mana setiap variabel memiliki peluang menjadi penyebab dan akibat secara simultan. Dengan demikian, hasil belajar peserta didik bukanlah ujung linear dari serangkaian tindakan sekolah, melainkan menjadi simpul reflektif yang membentuk kembali keputusan, struktur, dan interaksi dalam sistem sekolah.

Perspektif pengambilan kebijakan, model resiprokal menawarkan paradigma evaluasi dan perbaikan yang berorientasi jangka panjang. Hasil belajar tidak hanya dijadikan alat akuntabilitas, tetapi juga indikator proses yang membantu mengidentifikasi kekuatan dan kelemahan dalam kepemimpinan, pengembangan profesional, serta kualitas budaya dan iklim organisasi. Kepala sekolah dapat menjadikan data akademik sebagai refleksi kolektif untuk menyusun strategi baru yang bersifat adaptif dan partisipatif.

Lebih jauh, hubungan resiprokal antara hasil belajar dan struktur organisasi sekolah memperkuat pentingnya model pembelajaran berkelanjutan (*learning organization*). Sekolah yang berhasil membangun siklus refleksi ini cenderung memiliki daya tahan lebih baik dalam menghadapi dinamika kebijakan, perubahan kurikulum, maupun tuntutan masyarakat. Peserta didik tidak lagi dipandang sebagai “hasil” dari kebijakan sekolah, tetapi sebagai mitra dalam proses belajar yang membentuk arah dan struktur organisasi.

Meskipun berbagai model konseptual telah dikembangkan untuk menjelaskan hubungan antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik, sebagian besar penelitian masih menggunakan pendekatan kausal linear yang menempatkan kepemimpinan sebagai variabel independen yang memengaruhi hasil belajar secara satu arah, baik secara langsung maupun melalui variabel mediasi seperti efikasi diri guru dan budaya sekolah. Dalam pendekatan ini, hasil belajar peserta didik diposisikan sebagai outcome akhir dari proses pendidikan yang bersifat pasif.

Namun demikian, pendekatan linear tersebut belum sepenuhnya mampu menjelaskan dinamika interaksi dalam organisasi sekolah yang bersifat kompleks dan adaptif. Praktiknya, hasil belajar peserta didik tidak hanya menjadi hasil dari proses kepemimpinan, tetapi juga berpotensi memberikan umpan balik terhadap praktik kepemimpinan itu sendiri. Peningkatan capaian belajar dapat memperkuat legitimasi dan efektivitas kepemimpinan, sedangkan capaian yang rendah dapat mendorong refleksi dan penyesuaian strategi kepemimpinan.

Keterbatasan dalam penelitian sebelumnya terletak pada masih terbatasnya kajian yang menguji hubungan timbal balik (resiprokal) antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik dalam satu kerangka analisis yang terintegrasi. Padahal, secara teoretis, konsep reciprocal determinism dalam teori sosial-kognitif Bandura serta model efek resiprokal dalam kepemimpinan pendidikan (Hallinger & Heck, 2011) menunjukkan bahwa hubungan antara kepemimpinan dan hasil belajar bersifat dinamis dan saling memengaruhi.

Oleh karena itu, penelitian ini mengembangkan pendekatan yang tidak hanya menguji pengaruh langsung dan tidak langsung kepemimpinan instruksional terhadap hasil belajar peserta didik, tetapi juga menguji hubungan resiprokal antara keduanya. Pendekatan ini diharapkan dapat memberikan pemahaman yang lebih komprehensif mengenai dinamika kepemimpinan dalam konteks sekolah sebagai sistem pembelajaran yang adaptif dan berkelanjutan.

2.1.8 Sintesis *Grand Theory*

Sintesis *grand theory* dalam penelitian ini bertujuan untuk mengintegrasikan tiga perspektif teoretis utama, yaitu teori kepemimpinan instruksional, teori sosiokultural Vygotsky, dan pendekatan konstruktivisme kepemimpinan, dalam satu kerangka konseptual yang koheren untuk menjelaskan dinamika hubungan antara kepemimpinan sekolah, kondisi organisasi, kapasitas guru, dan hasil belajar peserta didik. Ketiga teori ini dipadukan untuk memahami proses pendidikan sebagai sistem sosial yang bersifat interaktif, kontekstual, dan berkelanjutan.

Teori kepemimpinan instruksional yang dikembangkan oleh Hallinger dan Murphy (1985) menempatkan kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran yang berperan strategis dalam meningkatkan kualitas proses dan hasil belajar peserta didik. Kepemimpinan instruksional menekankan tiga fungsi utama, yaitu mendefinisikan misi akademik, mengelola program pembelajaran, dan menciptakan iklim belajar yang kondusif. Kerangka ini, kepala sekolah tidak hanya berfungsi sebagai administrator, tetapi sebagai aktor pedagogis yang terlibat langsung dalam pengembangan kualitas pembelajaran di sekolah.

Namun demikian, kepemimpinan instruksional tidak bekerja secara langsung terhadap hasil belajar peserta didik, melainkan melalui pembentukan kondisi organisasi yang memungkinkan proses pembelajaran berlangsung secara efektif. Salah satu kondisi organisasi yang penting dalam konteks ini adalah iklim sekolah. Iklim sekolah mencerminkan kualitas lingkungan sosial dan akademik yang dirasakan oleh warga sekolah, termasuk hubungan interpersonal, rasa aman, dukungan pembelajaran, dan ekspektasi akademik.

Kepemimpinan instruksional yang efektif akan membentuk iklim sekolah yang positif, yang kemudian menjadi konteks utama bagi berlangsungnya interaksi profesional dan pembelajaran di sekolah. Iklim sekolah yang kondusif menciptakan ruang bagi guru untuk berkembang, berkolaborasi, dan menjalankan praktik pembelajaran secara optimal. Dengan demikian, iklim sekolah berfungsi sebagai jembatan antara praktik kepemimpinan kepala sekolah dan dinamika profesional guru.

Perspektif teori sosiokultural Vygotsky (1978), pembelajaran dipahami sebagai proses sosial yang terjadi melalui interaksi antarindividu dalam konteks budaya tertentu. Konsep ZPD dan *scaffolding* menjelaskan bahwa individu dapat mencapai tingkat perkembangan yang lebih tinggi melalui dukungan dari pihak yang lebih kompeten. Konsep ini dapat diperluas untuk menjelaskan hubungan antara kepala sekolah dan guru, serta antara guru dan peserta didik dalam konteks sekolah.

Kepala sekolah berperan sebagai *scaffolder* bagi guru dengan menyediakan dukungan profesional, supervisi instruksional, serta ruang refleksi yang memungkinkan guru meningkatkan kapasitas pedagogisnya. Proses ini tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga sosial dan dialogis, di mana pembelajaran terjadi melalui interaksi, kolaborasi, dan refleksi bersama. Selanjutnya, guru yang memiliki kapasitas profesional yang berkembang akan mampu menjalankan perannya sebagai *scaffolder* bagi peserta didik dalam proses pembelajaran di kelas.

Namun, efektivitas proses *scaffolding* tersebut sangat dipengaruhi oleh kondisi iklim sekolah. Iklim yang suportif memungkinkan terjadinya interaksi yang terbuka, saling percaya, dan kolaboratif, yang menjadi prasyarat bagi

berkembangnya kapasitas profesional guru. Konteks ini, iklim sekolah tidak hanya berfungsi sebagai latar, tetapi sebagai kondisi yang secara aktif membentuk kualitas proses pembelajaran dan pengembangan profesional.

Dampak dari interaksi antara kepemimpinan instruksional dan iklim sekolah selanjutnya tercermin dalam efikasi diri guru. Efikasi diri guru merupakan keyakinan guru terhadap kemampuannya dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran secara efektif. Guru yang bekerja dalam lingkungan yang mendukung dan dipimpin oleh kepala sekolah yang berorientasi pada pembelajaran cenderung memiliki efikasi diri yang lebih tinggi. Keyakinan ini memengaruhi cara guru mengajar, berinteraksi dengan peserta didik, serta menghadapi tantangan dalam proses pembelajaran.

Efikasi diri guru kemudian berperan sebagai fondasi psikologis dalam pembentukan budaya sekolah. Guru dengan efikasi tinggi cenderung lebih terbuka terhadap kolaborasi, lebih aktif dalam berbagi praktik pembelajaran, serta lebih reflektif dalam mengembangkan kompetensinya. Hal ini mendorong terbentuknya budaya sekolah yang kolaboratif, profesional, dan berorientasi pada peningkatan mutu pembelajaran.

Pendekatan konstruktivisme kepemimpinan yang dikemukakan oleh Lambert (2002) memperkuat pemahaman ini dengan menempatkan kepemimpinan sebagai proses pembelajaran kolektif dalam komunitas sekolah. Kepemimpinan tidak lagi dipandang sebagai aktivitas individual yang bersifat *top-down*, tetapi sebagai kapasitas bersama yang berkembang melalui partisipasi, dialog, dan refleksi. Kepala sekolah dalam konteks ini tidak hanya berperan sebagai pemimpin formal, tetapi juga sebagai bagian dari komunitas pembelajar yang terlibat dalam proses pengembangan bersama.

Kerangka konstruktivisme kepemimpinan, budaya sekolah menjadi ruang utama di mana proses pembelajaran kolektif berlangsung. Budaya yang mendukung kolaborasi, refleksi, dan inovasi akan memperkuat praktik kepemimpinan instruksional serta meningkatkan kualitas pembelajaran. Dengan demikian, budaya sekolah tidak hanya menjadi hasil dari interaksi organisasi, tetapi juga menjadi mekanisme yang menjaga keberlanjutan praktik pembelajaran yang efektif.

Alur hubungan yang terbentuk menunjukkan bahwa kepemimpinan instruksional memengaruhi iklim sekolah sebagai konteks organisasi, yang kemudian membentuk efikasi diri guru sebagai kapasitas psikologis, yang selanjutnya mendorong terbentuknya budaya sekolah sebagai sistem nilai dan praktik kolektif. Pada akhirnya, budaya sekolah yang kondusif akan berdampak pada peningkatan hasil belajar peserta didik sebagai tujuan utama pendidikan.

Sintesis dari ketiga teori ini menunjukkan bahwa proses pendidikan dalam organisasi sekolah tidak bersifat linear, melainkan berlangsung dalam suatu sistem yang saling terhubung dan dinamis. Kepemimpinan instruksional berfungsi sebagai penggerak utama yang membentuk kondisi organisasi, mengembangkan kapasitas guru, dan memengaruhi hasil belajar peserta didik melalui mekanisme yang berlapis dan berkelanjutan. Pendekatan ini memberikan dasar konseptual yang kuat untuk memahami hubungan antarvariabel dalam penelitian ini sebagai suatu sistem sosial yang kompleks dan adaptif.

2.2 Kerangka Berpikir

Penelitian ini dikembangkan untuk memahami hubungan kompleks antara kepemimpinan instruksional kepala sekolah, iklim sekolah, efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik dalam satu model konseptual yang terstruktur dan berbasis teori. Model ini tidak hanya menguji pengaruh langsung dan tidak langsung antarvariabel, tetapi juga menyertakan hubungan timbal balik (resiprokal) antara hasil belajar peserta didik dan kepemimpinan instruksional.

Secara teoretis, model ini bertumpu pada tiga landasan utama. Pertama, teori kepemimpinan instruksional dari Hallinger dan Murphy (1985), yang menjelaskan bahwa kepala sekolah memiliki tanggung jawab utama dalam merumuskan misi akademik, mengelola program pembelajaran, serta menciptakan iklim pembelajaran yang kondusif. Kedua, teori sosiokultural Vygotsky (1978), yang menempatkan proses belajar dalam konteks interaksi sosial, dengan menekankan pentingnya peran orang yang lebih berpengalaman dalam memberikan scaffolding bagi perkembangan individu. Ketiga, prinsip-prinsip dasar konstruktivisme dari

Lambert (2002), yang memperkuat posisi kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran yang membangun budaya belajar secara partisipatif dan demokratis.

Model kepemimpinan instruksional dalam penelitian ini terdiri dari dua dimensi utama. Dimensi pertama adalah kepemimpinan instruksional berbasis manajerial (X_1), yang merepresentasikan aspek-aspek teknis dan administratif dalam praktik kepemimpinan kepala sekolah. Dimensi ini terdiri atas: (1) keselarasan tujuan dan kebijakan (X_{11}), yaitu sejauh mana kepala sekolah mampu mengintegrasikan visi akademik ke dalam kebijakan operasional sekolah; (2) koordinasi kurikulum dan asesmen (X_{12}), yang mencerminkan keterpaduan dalam pengelolaan proses belajar-mengajar dan penilaian; (3) supervisi dan umpan balik (X_{13}), yakni pelaksanaan pembinaan instruksional yang sistematis; serta (4) kehadiran dan lingkungan belajar (X_{14}), yang mencakup pengelolaan waktu belajar dan penciptaan lingkungan belajar yang kondusif.

Dimensi kedua adalah kepemimpinan instruksional berbasis reflektif-kolaboratif (X_2), yang didasarkan pada prinsip-prinsip konstruktivisme. Lambert (2002) menyebutkan bahwa kepala sekolah yang konstruktivis melihat pengetahuan sebagai hasil konstruksi sosial dan pembelajaran sebagai proses reflektif. Dimensi X_2 terdiri dari: (1) refleksi berbasis data (X_{21}), yaitu penggunaan data hasil belajar dan observasi dalam pengambilan keputusan instruksional; (2) pembelajaran profesional dan berbagi (X_{22}), yang mencerminkan keterlibatan kepala sekolah dalam memfasilitasi komunitas belajar guru; (3) budaya inklusif dan kolaboratif (X_{23}), yaitu upaya kepala sekolah dalam menciptakan ruang aman untuk inovasi dan pertukaran gagasan; serta (4) apresiasi dan penguatan motivasi belajar (X_{24}), yaitu strategi kepala sekolah dalam memberikan pengakuan dan dukungan bagi guru dan peserta didik.

Selain kepemimpinan instruksional, model ini juga memasukkan variabel iklim sekolah (X_3) sebagai variabel bebas yang berperan penting dalam membentuk kondisi belajar yang mendukung. Iklim sekolah dipahami sebagai persepsi kolektif warga sekolah terhadap kualitas lingkungan sosial dan akademik yang mereka alami. Iklim sekolah dalam model ini terdiri dari tiga dimensi utama: (1) lingkungan fisik (X_{31}), yang mencakup kebersihan, kenyamanan, dan keamanan fisik sekolah;

(2) lingkungan sosial (X_{32}), yang mencerminkan kualitas interaksi antaranggota sekolah serta keberadaan norma-norma yang mendukung hubungan saling menghargai; dan (3) dukungan akademik (X_{33}), yakni adanya ekspektasi tinggi terhadap pembelajaran, serta dukungan terhadap keberhasilan akademik peserta didik. Ketiga variabel bebas yaitu kepemimpinan instruksional berbasis manajerial (X_1), kepemimpinan instruksional berbasis reflektif-kolaboratif (X_2), dan iklim sekolah (X_3) diasumsikan dapat memengaruhi hasil belajar peserta didik (Y) secara langsung maupun tidak langsung melalui dua variabel mediasi utama yaitu efikasi diri guru (M_1) dan budaya sekolah (M_2).

Variabel efikasi diri guru (M_1) mengacu pada keyakinan personal guru terhadap kemampuannya dalam mengelola pembelajaran secara efektif. Berdasarkan model Tschannen-Moran dan Hoy (2001), efikasi guru terdiri dari tiga dimensi: (1) efikasi dalam keterlibatan peserta didik (M_{11}), yaitu keyakinan guru dalam membangkitkan motivasi dan partisipasi aktif siswa; (2) efikasi strategi pengajaran (M_{12}), yakni kemampuan guru memilih dan menerapkan pendekatan instruksional yang sesuai; serta (3) efikasi pengelolaan kelas (M_{13}), yaitu penguasaan guru dalam menciptakan dan menjaga suasana belajar yang tertib dan produktif.

Adapun variabel budaya sekolah (M_2) dalam model ini dipahami sebagai konstruksi nilai, norma, dan praktik kolektif yang berkembang dalam komunitas sekolah. Budaya sekolah memiliki pengaruh jangka panjang terhadap cara guru bekerja, berkolaborasi, dan belajar satu sama lain. Dimensi dari budaya sekolah mencakup: (1) kolaborasi guru (M_{21}), yaitu sejauh mana guru terlibat dalam kerja sama profesional yang berorientasi pada peningkatan mutu pembelajaran; (2) keseragaman tujuan (M_{22}), yaitu keterpaduan visi dan misi di antara anggota sekolah; dan (3) dukungan kolegal (M_{23}), yakni rasa saling percaya dan solidaritas di antara sesama guru dalam menghadapi tantangan instruksional. Efikasi diri guru dan budaya sekolah diasumsikan sebagai jalur utama (mediasi berganda) yang menghubungkan kepemimpinan kepala sekolah dan iklim sekolah dengan hasil belajar peserta didik.

Variabel terikat dalam model ini adalah hasil belajar peserta didik (Y). Hasil belajar dipahami secara kuantitatif berdasarkan rerata nilai rapor peserta didik pada tiga mata pelajaran utama selama Tahun Ajaran 2024/2025, yaitu: (1) Bahasa Indonesia (Y_1), (2) Matematika (Y_2), dan (3) Ilmu Pengetahuan Alam/IPA (Y_3). Pemilihan indikator ini bertujuan untuk memberikan gambaran representatif terhadap literasi, numerasi, dan pemahaman sains peserta didik secara objektif, lintas jenjang, dan berdasarkan data sekolah yang valid.

Keunikan model ini terletak pada adanya hubungan resiprokal (*non-recursive*) antara hasil belajar peserta didik (Y) dengan dua variabel kepemimpinan instruksional (X_1 dan X_2). Artinya, tidak hanya kepemimpinan kepala sekolah yang memengaruhi capaian akademik siswa, tetapi capaian tersebut juga menjadi umpan balik terhadap gaya kepemimpinan yang digunakan. Ketika hasil belajar meningkat, kepala sekolah memperoleh validasi terhadap efektivitas kepemimpinannya, yang selanjutnya mendorong penguatan praktik reflektif maupun manajerial yang relevan. Hal ini selaras dengan prinsip dalam teori sosiokultural Vygotsky, yang menyatakan bahwa interaksi dan pengalaman sosial memberikan pengaruh timbal balik dalam proses pembelajaran dan pengembangan profesional.

Untuk mendukung pengujian efek resiprokal tersebut, model menyertakan dua variabel instrumen yaitu (1) Lama masa jabatan kepala sekolah (dalam satuan bulan), dan (2) Rata-rata jumlah pelatihan kepala sekolah per tahun. Kedua variabel ini diasumsikan hanya memengaruhi X_1 dan X_2 secara eksogen, dan tidak memiliki hubungan langsung dengan Y, sehingga memenuhi syarat sebagai instrumen untuk estimasi efek resiprokal yang valid dalam pendekatan *Structural Equation Modeling* (SEM).

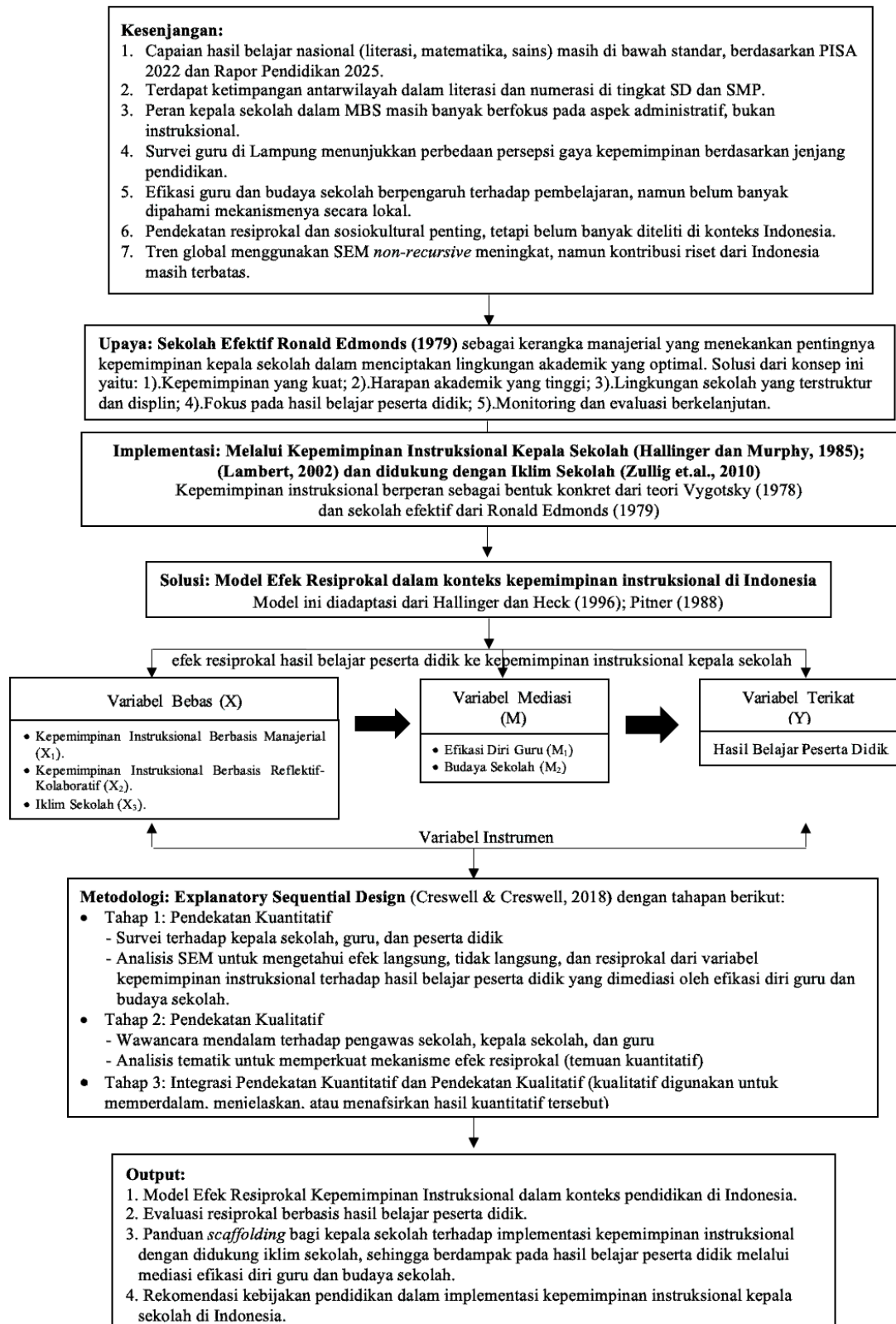
Pendekatan penelitian, model konseptual ini diuji melalui metode *explanatory sequential mixed methods*, yang memadukan analisis kuantitatif dengan pendalaman kualitatif. Tahap kuantitatif menggunakan teknik SEM *non-recursive* untuk menganalisis lintasan hubungan antarvariabel secara simultan, termasuk pengaruh langsung, pengaruh tidak langsung, dan efek resiprokal. Sementara tahap kualitatif dilakukan untuk menggali dinamika efek resiprokal

tersebut melalui wawancara mendalam khususnya untuk menjelaskan temuan-temuan kuantitatif yang kompleks.

Secara teoretis, model ini memberikan kontribusi dengan mengembangkan pendekatan kepemimpinan instruksional yang tidak hanya bersifat linier dan *top-down*, tetapi juga reflektif, kontekstual, dan berbasis dialog. Integrasi antara teori Hallinger dan Murphy (1985), Vygotsky (1978), dan Lambert (2002) membentuk dasar konseptual yang kuat untuk memahami hubungan antara kepemimpinan, guru, budaya sekolah, dan hasil belajar dalam konteks pendidikan Indonesia.

Secara praktis, model ini menawarkan kerangka kerja yang dapat dijadikan dasar dalam menyusun intervensi kebijakan di tingkat satuan pendidikan dan daerah. Kepala sekolah sebagai aktor kunci dalam membangun budaya sekolah dan mendampingi pengembangan profesional guru melalui pendekatan manajerial dan reflektif-kolaboratif, serta dengan memperhatikan iklim sekolah, efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik dapat ditingkatkan secara berkelanjutan.

Visualisasi dari kerangka berpikir dalam penelitian ini ditampilkan pada Gambar 2.4, yang memetakan secara sistematis hubungan antarvariabel dalam model konseptual yang dikembangkan. Gambar ini memperlihatkan arah pengaruh antara Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1), Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X_2), dan Iklim Sekolah (X_3) terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui dua jalur mediasi, yaitu Efikasi Diri Guru (M_1) dan Budaya Sekolah (M_2). Selain itu, visualisasi ini juga menggambarkan efek resiprokal antara variabel Hasil Belajar Peserta Didik (Y) dan Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1), Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X_2), serta memasukkan variabel instrumen berupa lama masa jabatan dan frekuensi pelatihan kepala sekolah yang bertindak sebagai prediktor eksogen terhadap X_1 dan X_2 . Struktur alur dalam gambar dirancang untuk mencerminkan kompleksitas hubungan antar peran kepala sekolah dengan guru dan antarproses dalam ekosistem sekolah secara dinamis, kontekstual, dan empiris.



Gambar 2.4 : Kerangka Berpikir

2.3 Hipotesis Penelitian

Berdasarkan kerangka berpikir yang telah disusun, penelitian ini mengajukan hipotesis untuk menguji hubungan antara kepemimpinan instruksional kepala sekolah, iklim sekolah, efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik yang ditunjukkan pada Gambar 2.5. Penelitian ini mengembangkan sebuah model konseptual yang menguji hubungan kepemimpinan instruksional kepala sekolah, iklim sekolah, efikasi diri guru, budaya sekolah, serta hasil belajar peserta didik melalui pendekatan efek langsung, tidak langsung, dan efek resiprokal. Model ini didasarkan pada teori Hallinger & Heck (1996) serta Pitner (1998) yang menekankan bahwa kepemimpinan sekolah tidak hanya berdampak secara langsung pada hasil belajar, tetapi juga melalui berbagai mekanisme mediasi dan efek resiprokal.

Hipotesis dalam penelitian ini dikategorikan menjadi tiga jenis utama: (a) Pengaruh Langsung, (b) Pengaruh Tidak Langsung, dan (c) Efek Resiprokal, yang dijelaskan sebagai berikut:

a. Hipotesis untuk Pengaruh Langsung:

1) X_1M_1 :

- H_0 : Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1) tidak berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Efikasi Diri Guru (M_1).
- H_1 : Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1) berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Efikasi Diri Guru (M_1).

2) X_1M_2 :

- H_0 : Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1) tidak berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Budaya Sekolah (M_2).
- H_1 : Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1) berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Budaya Sekolah (M_2).

3) X_2M_1 :

- H_0 : Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X_2) tidak berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Efikasi Diri Guru (M_1).

- H₁: Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X₂) berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Efikasi Diri Guru (M₁).
- 4) X₂M₂:
- H₀: Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X₂) tidak berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Budaya Sekolah (M₂).
 - H₁: Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X₂) berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Budaya Sekolah (M₂).
- 5) X₃M₁:
- H₀: Iklim Sekolah (X₃) tidak berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Efikasi Diri Guru (M₁).
 - H₁: Iklim Sekolah (X₃) berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Efikasi Diri Guru (M₁).
- 6) X₃M₂:
- H₀: Iklim Sekolah (X₃) tidak berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Budaya Sekolah (M₂).
 - H₁: Iklim Sekolah (X₃) berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Budaya Sekolah (M₂).
- 7) X₁Y:
- H₀: Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X₁) tidak berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y).
 - H₁: Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X₁) berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y).
- 8) X₂Y:
- H₀: Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X₂) tidak berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y).
 - H₁: Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X₂) berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y).

9) X_3Y :

- H_0 : Iklim Sekolah (X_3) tidak berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y).
- H_1 : Iklim Sekolah (X_3) berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y).

10) M_1Y :

- H_0 : Efikasi Diri Guru (M_1) tidak berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y).
- H_1 : Efikasi Diri Guru (M_1) berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y).

11) M_2Y :

- H_0 : Budaya Sekolah (M_2) tidak berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y).
- H_1 : Budaya Sekolah (M_2) berpengaruh secara langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y).

b. Hipotesis untuk Pengaruh Tidak Langsung:

12) X_1M_1Y :

- H_0 : Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1) tidak berpengaruh secara tidak langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui Efikasi Diri Guru (M_1).
- H_1 : Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1) berpengaruh secara tidak langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui Efikasi Diri Guru (M_1).

13) X_1M_2Y :

- H_0 : Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1) tidak berpengaruh secara tidak langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui Budaya Sekolah (M_2).

- H_1 : Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1) berpengaruh secara tidak langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui Budaya Sekolah (M_2).

14) X_2M_1Y :

- H_0 : Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X_2) tidak berpengaruh secara tidak langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui Efikasi Diri Guru (M_1).
- H_1 : Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X_2) berpengaruh secara tidak langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui Efikasi Diri Guru (M_1).

15) X_2M_2Y :

- H_0 : Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X_2) tidak berpengaruh secara tidak langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui Budaya Sekolah (M_2).
- H_1 : Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X_2) berpengaruh secara tidak langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui Budaya Sekolah (M_2).

16) X_3M_1Y :

- H_0 : Iklim Sekolah (X_3) tidak berpengaruh secara tidak langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui Efikasi Diri Guru (M_1).
- H_1 : Iklim Sekolah (X_3) berpengaruh secara tidak langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui Efikasi Diri Guru (M_1).

17) X_3M_2Y :

- H_0 : Iklim Sekolah (X_3) tidak berpengaruh secara tidak langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui Budaya Sekolah (M_2).
- H_1 : Iklim Sekolah (X_3) berpengaruh secara tidak langsung dan positif terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui Budaya Sekolah (M_2).

c. Hipotesis untuk Efek Resiprokal:

18) YX_1 :

- H_0 : Hasil Belajar Peserta Didik (Y) tidak memberikan efek resiprokal dan positif terhadap Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1).
- H_1 : Hasil Belajar Peserta Didik (Y) memberikan efek resiprokal dan positif terhadap Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1).

19) YX_2 :

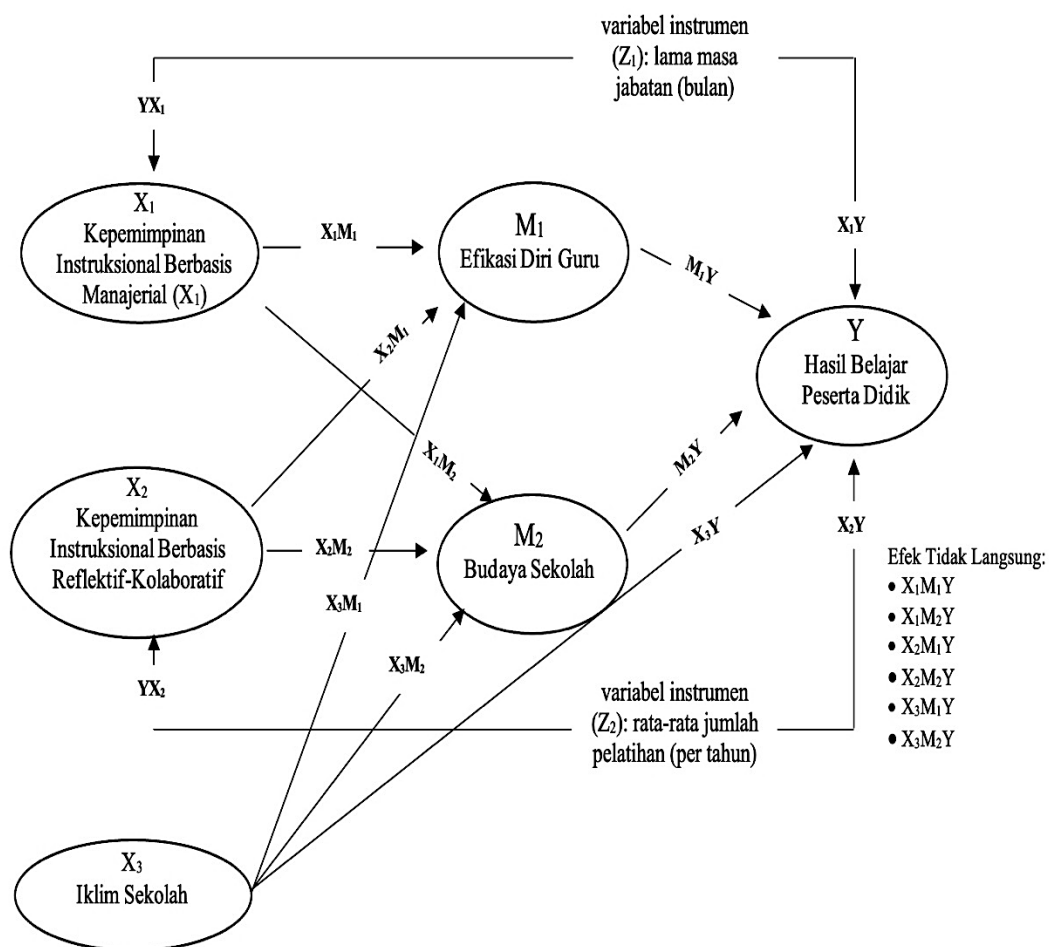
- H_0 : Hasil Belajar Peserta Didik (Y) tidak memberikan efek resiprokal dan positif terhadap Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X_2).
- H_1 : Hasil Belajar Peserta Didik (Y) memberikan efek resiprokal dan positif terhadap Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X_2).

Pada model SEM *non-recursive* yang menunjukkan efek resiprokal, terdapat potensi endogenitas pada variabel endogen yang saling memengaruhi. Sehingga, untuk memastikan parameter dapat diestimasi secara teridentifikasi dan mengurangi bias akibat endogenitas, penelitian ini menggunakan variabel instrumen berupa Z_1 dan Z_2 . Variabel instrumen Z_1 adalah lama masa jabatan dalam satuan bulan, sedangkan Z_2 adalah rata-rata jumlah pelatihan per tahun yang telah dilaksanakan oleh kepala sekolah.

Taraf nyata (signifikansi) dalam penelitian ini ditetapkan sebesar 5% ($\alpha = 0.05$). Taraf nyata ini merupakan konvensi yang paling umum digunakan dalam penelitian ilmu sosial dan pendidikan karena memberikan keseimbangan yang memadai antara risiko kesalahan tipe I (menolak hipotesis nol yang sebenarnya benar) dan kemampuan mendeteksi efek yang bermakna secara statistik (Field et al., 2013); (Creswell & Creswell, 2017). Artinya, peneliti menerima kemungkinan sebesar 5% untuk melakukan kesalahan dalam menyimpulkan adanya hubungan antarvariabel yang sebenarnya tidak ada.

Taraf nyata sebesar 5% secara luas diterima sebagai standar konvensional dalam uji hipotesis kuantitatif, termasuk dalam pendekatan SEM yang digunakan dalam penelitian ini, sebagaimana dijelaskan oleh Hair et al. (2014). Nilai $\alpha = 0,05$ dinilai cukup konservatif untuk meminimalkan risiko kesimpulan yang salah, namun juga cukup sensitif untuk mendeteksi pengaruh yang benar-benar ada dalam populasi.

Alur hipotesis pada Gambar 2.5 dalam penelitian ini menggambarkan kompleksitas hubungan antar variabel dalam sistem pendidikan, yang tidak hanya bersifat sebab-akibat linear, tetapi juga dinamis dan saling mempengaruhi (efek resiprokal).



Gambar 2.5 Alur Hipotesis untuk Model Efek Resiprokal Kepemimpinan Instruksional Kepala Sekolah terhadap Hasil Belajar Peserta Didik melalui Efikasi Diri Guru

Model konseptual ini, Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1) dan Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X_2) diasumsikan memiliki efek langsung terhadap Efikasi Diri Guru (M_1) dan Budaya Sekolah (M_2) sebagai variabel mediasi, serta dapat pula memengaruhi Hasil Belajar Peserta Didik (Y) secara tidak langsung melalui kedua mediator tersebut. Selain itu, keduanya juga memiliki kemungkinan hubungan timbal balik dengan variabel terikat Y , yang tercermin dalam panah dua arah ($Y \leftrightarrow X_1$ dan $Y \leftrightarrow X_2$), mengindikasikan adanya mekanisme resiprokal dalam model. Iklim Sekolah (X_3) diposisikan sebagai variabel bebas yang turut memengaruhi M_1 , M_2 , dan Y . Keberadaan X_3 memperkuat kontribusi struktural dan afektif dalam menciptakan lingkungan pembelajaran yang kondusif, sekaligus memperluas pemahaman terhadap konteks internal sekolah sebagai sistem kompleks yang saling memengaruhi. Model konseptual ini mengintegrasikan logika kausalitas dan dinamika kontekstual dalam organisasi sekolah, sekaligus memberikan pemahaman yang lebih komprehensif terhadap proses pembelajaran yang efektif.

BAB III. METODE PENELITIAN

Bab ini menguraikan secara sistematis desain dan prosedur metodologis yang digunakan untuk menjawab rumusan masalah serta mencapai tujuan penelitian. Penelitian ini menggunakan pendekatan *mixed method*, yaitu pendekatan penelitian yang mengintegrasikan metode kuantitatif dan kualitatif dalam satu studi secara terencana dan sistematis untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif terhadap suatu fenomena (Creswell & Creswell, 2018); (Teddlie & Tashakkori, 2008). Pendekatan ini, integrasi tidak sekadar menggabungkan dua jenis data, melainkan menghasilkan interpretasi terpadu yang dikenal sebagai meta-inference, yakni kesimpulan yang dibangun dari sintesis hasil kuantitatif dan kualitatif.

Penggunaan *mixed method* dalam penelitian ini dilatarbelakangi oleh kompleksitas masalah yang dikaji. Model yang diteliti melibatkan hubungan langsung, tidak langsung, serta efek resiprokal antara kepemimpinan instruksional, efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik. Secara kuantitatif, hubungan tersebut dapat diuji melalui pendekatan *Structural Equation Modeling* (SEM) *non-recursive* untuk mengidentifikasi arah, kekuatan, dan signifikansi hubungan antarvariabel laten. Namun, meskipun model statistik mampu menjelaskan pola hubungan struktural, pendekatan kuantitatif memiliki keterbatasan dalam menjelaskan mekanisme sosial, proses interaksi, serta dinamika kontekstual yang mendasari hubungan tersebut.

Sebagai contoh, model analisis dapat menunjukkan adanya hubungan dua arah antara kepemimpinan instruksional dan variabel lainnya dalam sistem organisasi sekolah. Akan tetapi, analisis statistik tidak secara langsung menjelaskan bagaimana praktik kepemimpinan tersebut dijalankan dalam keseharian, bagaimana guru merespons kebijakan instruksional, atau bagaimana dinamika interaksi di sekolah membentuk proses timbal balik antarvariabel tersebut. Dimensi prosesual,

kontekstual, dan pengalaman subjektif para aktor pendidikan tidak sepenuhnya terjangkau melalui angka dan koefisien model.

Oleh karena itu, diperlukan analisis data kualitatif yang lebih detail dan mendalam untuk melengkapi model kuantitatif yang telah dibangun. Pendekatan kualitatif memungkinkan eksplorasi terhadap pengalaman, persepsi, dan praktik nyata yang menjadi konteks berlangsungnya hubungan antarvariabel dalam model. *Mixed method* digunakan agar mendapatkan informasi yg lebih detail dan mendalam untuk melengkapi model analisis yg telah disusun. Terkadang jawaban permasalahan penelitian yang lebih mendalam tidak dapat dihasilkan hanya melalui pengujian hipotesis sehingga diperlukan analisis data kualitatif yang lebih detail dan lebih mendalam.

Konteks inilah *mixed method* diperlukan. Pendekatan ini memungkinkan peneliti tidak hanya menguji model konseptual secara empiris, tetapi juga memahami bagaimana dan mengapa hubungan tersebut terjadi dalam praktik pendidikan. Creswell dan Creswell (2018) menjelaskan bahwa *mixed methods* digunakan ketika satu pendekatan saja tidak cukup untuk menjawab pertanyaan penelitian secara memadai. Sementara itu, Teddlie dan Tashakkori (2008) menegaskan bahwa kekuatan *mixed method* terletak pada kemampuannya mengurangi kelemahan masing-masing pendekatan dan menghasilkan pemahaman yang lebih utuh terhadap fenomena kompleks dalam ilmu sosial.

Penelitian ini secara khusus menggunakan desain *explanatory sequential*, yaitu desain yang menempatkan tahap kuantitatif sebagai fase awal, kemudian diikuti oleh tahap kualitatif yang dibangun berdasarkan hasil kuantitatif (Creswell & Plano Clark, 2023). Desain ini dipilih karena tujuan penelitian tidak hanya mengonfirmasi hubungan antarvariabel, tetapi juga menjelaskan temuan statistik yang memerlukan pendalaman makna. Pada tahap interpretasi, integrasi kedua jenis data dilakukan untuk menghasilkan pemahaman terpadu mengenai dinamika kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik.

Melalui penggunaan *mixed method*, penelitian ini diharapkan menghasilkan tiga luaran utama. Pertama, model empiris yang teruji secara statistik mengenai hubungan langsung, tidak langsung, dan efek resiprokal antarvariabel. Kedua,

penjelasan kontekstual mengenai mekanisme dan proses yang mendasari hubungan tersebut dalam praktik sekolah dasar. Ketiga, *meta-inference* yang mengintegrasikan temuan kuantitatif dan kualitatif untuk menghasilkan pemahaman teoretis yang lebih substantif dan kontekstual terhadap model efek resiprokal kepemimpinan instruksional terhadap hasil belajar peserta didik.

3.1 Tempat dan Waktu Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan di Provinsi Lampung, yang secara administratif mencakup 15 kabupaten/kota. Pemilihan Provinsi Lampung sebagai lokasi penelitian didasarkan pada pertimbangan keterwakilan konteks pendidikan dasar serta adanya variasi capaian pendidikan antar wilayah, sehingga memungkinkan pengkajian hubungan antara kepemimpinan instruksional kepala sekolah, efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik secara lebih komprehensif dan representatif.

Pelaksanaan penelitian dilakukan dalam dua tahap utama. Tahap pertama dilaksanakan sejak semester I hingga pelaksanaan seminar proposal. Pada tahap ini, peneliti melakukan reviu literatur secara sistematis serta survei pendahuluan terhadap variabel-variabel yang digunakan dalam penelitian. Reviu literatur bertujuan untuk memperkuat landasan teoretis dan menyusun kerangka konseptual penelitian, sedangkan survei pendahuluan dilakukan untuk memperoleh gambaran awal mengenai kondisi kepemimpinan instruksional kepala sekolah, efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik di 15 kabupaten/kota Provinsi Lampung. Hasil reviu literatur dan survei pendahuluan tersebut telah disajikan pada Bab I Pendahuluan dan digunakan sebagai dasar dalam penyusunan desain serta instrumen penelitian.

Tahap kedua penelitian dimulai setelah pelaksanaan seminar proposal dan difokuskan pada pelaksanaan penelitian utama. Tahap ini mencakup rangkaian kegiatan penelitian yang disusun secara sistematis sesuai dengan pendekatan *mixed methods*, yang melibatkan pendekatan kuantitatif sebagai tahap awal (Pendekatan I) dan pendekatan kualitatif sebagai tahap lanjutan (Pendekatan II). Pada tahap kuantitatif, peneliti melakukan pengumpulan dan analisis data untuk menguji

hubungan antarvariabel penelitian secara statistik. Selanjutnya, pada tahap kualitatif, peneliti melakukan pengumpulan dan analisis data untuk memperdalam serta menjelaskan temuan-temuan kuantitatif yang diperoleh.

Rincian tahapan pelaksanaan penelitian pada Tahap II disajikan secara kronologis dalam Tabel 3.1, yang meliputi kegiatan seminar proposal, perbaikan proposal, perencanaan dan pengembangan instrumen, validasi instrumen, pengumpulan dan analisis data kuantitatif, pengembangan dan validasi instrumen kualitatif, pengumpulan dan analisis data kualitatif, integrasi hasil kuantitatif dan kualitatif, hingga penyusunan dan penyelesaian laporan penelitian.

Tabel 3.1 Jadwal Penelitian

No.	Tahapan Penelitian	Bulan (Tahun 2025)											
		Jan	Feb	Mar	Apr	Mei	Jun	Jul	Agt	Sep	Okt	Nov	Des
1.	Seminar proposal penelitian												
2.	Perbaikan proposal penelitian												
3.	Perencanaan dan pengembangan instrumen												
4.	Validasi instrumen kuantitatif												
5.	Penyusunan instrumen kuantitatif berdasarkan hasil validator ahli												
6.	Pengumpulan data kuantitatif (Pendekatan I)												
7.	Analisis data kuantitatif												
8.	Pengembangan pedoman wawancara berdasarkan hasil kuantitatif												
9.	Validasi instrumen kualitatif												

hasil belajar peserta didik. Oleh karena itu, unit analisis penelitian kuantitatif adalah satuan pendidikan, bukan individu semata. Pertimbangan tersebut, populasi penelitian kuantitatif mencakup seluruh jenjang Sekolah Dasar (SD) Negeri di 15 kabupaten/kota Provinsi Lampung. Penentuan jenjang SD didasarkan pada studi empiris yang menunjukkan bahwa di sekolah dasar, keterampilan dasar seperti literasi dan numerasi sedang dibangun secara fundamental (Supovitz et al., 2010). Oleh karena itu, kepemimpinan instruksional kepala sekolah pada jenjang ini dipandang memiliki peran strategis dalam memengaruhi kualitas pembelajaran dan hasil belajar peserta didik.

Berdasarkan data Data Pokok Pendidikan (Dapodik) tahun 2025, jumlah SD Negeri di Provinsi Lampung tercatat sebanyak 4.295 satuan pendidikan yang tersebar di 15 kabupaten/kota. Rekapitulasi jumlah satuan pendidikan pada masing-masing kabupaten/kota tersebut disajikan secara rinci dalam Tabel 3.2 sebagai berikut:

Tabel 3.2 Rekapitulasi satuan pendidikan pada jenjang SD Negeri di 15 kabupaten/kota Provinsi Lampung

No	Kabupaten/Kota	Jumlah (Satuan Pendidikan)
1	Bandar Lampung	166
2	Lampung Barat	179
3	Tulang Bawang	178
4	Lampung Tengah	683
5	Tanggamus	395
6	Lampung Timur	531
7	Lampung Selatan	472
8	Lampung Utara	398
9	Way Kanan	298
10	Pesawaran	284
11	Pringsewu	251
12	Tulang Bawang Barat	164
13	Metro	47
14	Pesisir Barat	122
15	Mesuji	127
TOTAL		4295

(Sumber: Data Pokok Pendidikan Semester Ganjil 2024/2025, 02 Januari 2025 14.28 WIB, <https://dapo.kemdikbud.go.id>)

Berdasarkan sebaran jumlah SD Negeri pada masing-masing kabupaten/kota sebagaimana ditunjukkan pada Tabel 3.2, dapat disimpulkan bahwa populasi penelitian memiliki karakteristik yang heterogen baik dari sisi jumlah satuan pendidikan maupun konteks wilayah. Variasi jumlah sekolah antar kabupaten/kota ini mencerminkan perbedaan kondisi geografis, demografis, dan pengelolaan pendidikan dasar di Provinsi Lampung. Oleh karena itu, diperlukan penerapan teknik pengambilan sampel yang tidak hanya efisien secara operasional, tetapi juga mampu menjamin keterwakilan setiap wilayah dan variasi konteks pendidikan. Atas dasar pertimbangan tersebut, penelitian ini menggunakan teknik multistage random sampling dalam penentuan sampel penelitian kuantitatif, yang dijelaskan secara rinci pada subbab berikutnya.

3.2.2 Teknik Pengambilan Sampel Kuantitatif

Sampel merupakan bagian kecil dari jumlah dan sifat yang dimiliki oleh suatu populasi. Sampel untuk penelitian kuantitatif ini diambil dari populasi SD Negeri di Provinsi Lampung. Teknik pengambilan sampel yang digunakan dalam penelitian kuantitatif ini adalah teknik *multistage random sampling*. Teknik ini dipilih karena populasi penelitian berjumlah besar, tersebar secara geografis, serta memiliki heterogenitas karakteristik antarwilayah. Keunggulan penggunaan teknik ini terletak pada kemampuannya dalam mengurangi bias dan kesalahan baku (*standard error*) dalam penelitian sebagaimana dijelaskan oleh (Sugiyono, 2013). Langkah-langkah dalam pengambilan sampel untuk penelitian kuantitatif dapat diuraikan sebagai berikut:

a. Stratifikasi Wilayah (*Stratified Random Sampling*)

- 1) Peneliti membagi populasi berdasarkan strata atau kelompok, yaitu 15 kabupaten/kota di Provinsi Lampung. Kelompok ditentukan berdasarkan peringkat capaian literasi dan numerasi pada jenjang SD Negeri di Provinsi Lampung yang tertera pada Lampiran 1.
- 2) Peneliti memilih 5 kabupaten/kota dari populasi yang dilakukan secara *stratified random sampling* untuk memastikan semua strata atau kelompok terwakili. Daftar 5 kabupaten/kota yang terpilih ditampilkan pada Tabel 3.3

berdasarkan kategori peringkat atas, menengah (atas, tengah, bawah), dan bawah dengan data lengkap 15 kabupaten/kota pada Lampiran 1 sebagai berikut:

Tabel 3.3 Daftar lima kabupaten/kota terpilih

No	Kabupaten/Kota	Kelompok
1	Bandar Lampung	Peringkat Atas
2	Mesuji	Peringkat Menengah Atas
3	Lampung Tengah	Peringkat Menengah
4	Pesawaran	Peringkat Menengah Bawah
5	Lampung Timur	Peringkat Bawah

(Sumber: Rapor Pendidikan Tahun 2025)

b. Pemilihan Sekolah Secara Acak di Kabupaten/Kota Terpilih (*Cluster Sampling*)

- 1) Peneliti memilih sejumlah SD Negeri secara acak setelah menentukan 5 kabupaten/kota di masing-masing kabupaten/kota tersebut. Rekapitulasi jumlah SD Negeri di 5 kabupaten/kota terpilih tertera pada Tabel 3.4 yang akan dijadikan dasar perhitungan pengambilan contoh di setiap kabupaten/kota terpilih, sebagai berikut:

Tabel 3.4 Rekapitulasi jumlah SD Negeri di lima kabupaten/kota terpilih

No	Kabupaten/Kota	Jumlah SD Negeri
1	Kota Bandar Lampung	166
2	Kab. Mesuji	127
3	Kab. Lampung Tengah	683
4	Kab. Pesawaran	284
5	Kab. Lampung Timur	531
Total		1791

(Sumber: Data Pokok Pendidikan Semester Ganjil 2024/2025, 02 Januari 2025 14.28 WIB, <https://dapo.kemdikbud.go.id>)

- 2) Pemilihan sekolah ini menggunakan teknik *cluster random sampling*, karena sekolah dianggap sebagai unit cluster. Banyaknya jumlah SD Negeri yang akan diambil sebagai sampel dilakukan dengan perhitungan slovin yaitu

$$n = \frac{N}{(1 + N(e)^2)}$$

keterangan:

n : Jumlah sampel yang dibutuhkan

N : Total populasi (Jumlah SD Negeri di 5 kabupaten/kota terpilih = 1791)

e : Tingkat kesalahan yang diinginkan (5% atau 0,05)

sehingga, perhitungannya sebagai berikut:

$$n = \frac{1791}{(1 + 1791(0,05)^2)} = \frac{1791}{5,4775} \approx 327$$

Jadi, sampel sekolah yang dibutuhkan adalah 327 sekolah SD Negeri di 5 kabupaten/kota terpilih. Pendistribusian jumlah sampel SD Negeri secara proporsional berdasarkan populasi di 5 kabupaten/kota sebagai berikut:

$$n_i = N_i x \frac{n}{N}$$

keterangan:

n_i : Sampel sekolah dari kabupaten ke-i

N_i : Jumlah populasi sekolah di kabupaten ke-i

n : Total sampel SD Negeri (327)

N : Total Populasi Sekolah (1791)

sehingga, perhitungan ukuran sample SD Negeri di setiap kabupaten/kota terpilih sebagai berikut:

- Kota Bandar Lampung

$$n_1 = 166x \frac{327}{1791} \approx 30$$

- Kabupaten Mesuji

$$n_2 = 127x \frac{327}{1791} \approx 23$$

- Kabupaten Lampung Tengah

$$n_3 = 683x \frac{327}{1791} \approx 125$$

- Kabupaten Pesawaran

$$n_3 = 284x \frac{327}{1791} \approx 52$$

- Kabupaten Lampung Timur

$$n_3 = 531x \frac{327}{1791} \approx 97$$

Total sample SD Negeri di setiap kabupaten/kota terpilih yaitu

$$30 + 23 + 125 + 52 + 97 = 327$$

- c. Pemilihan Kepala Sekolah dan Guru di Sekolah Terpilih (*Simple Random Sampling*)
- 1) Setelah sekolah terpilih, Peneliti mengambil sampel kepala sekolah dan guru kelas yang mengajar mata pelajaran Matematika, Bahasa Indonesia, dan IPA.
 - 2) Guru kelas di jenjang SD Negeri yang mengajar semua mata pelajaran adalah kelas atas yaitu kelas 4; 5; dan 6, sehingga peneliti dapat memilih guru kelas atas secara *simple random sampling* di setiap sekolah.
 - 3) Mendaftarkan seluruh guru kelas tinggi di sekolah terpilih, dengan memilih secara acak 1 guru dari total guru kelas tinggi di setiap sekolah. Sehingga, banyaknya ukuran sample yang akan menjadi sample utama dari penelitian kuantitatif ini sebesar 327 kepala sekolah dan guru jenjang SD Negeri yang tersebar di 5 kabupaten/kota terpilih.

3.2.3 Subjek dan Teknik Sampling Penelitian Kualitatif

Pada pendekatan kualitatif, penentuan subjek penelitian tidak bertujuan untuk memperoleh keterwakilan statistik, melainkan untuk mendapatkan kedalaman informasi (*information-rich cases*) yang relevan dengan fokus penelitian. Oleh karena itu, teknik sampling yang digunakan dalam penelitian kualitatif ini adalah *purposive sampling*, yaitu teknik pemilihan informan secara sengaja berdasarkan kriteria tertentu yang selaras dengan tujuan penelitian.

Subjek penelitian kualitatif mencakup pengawas sekolah, kepala sekolah, dan guru yang berasal dari sekolah-sekolah yang telah terlibat dalam tahap penelitian kuantitatif. Pemilihan subjek dari konteks yang sama dengan penelitian kuantitatif bertujuan untuk menjaga koherensi desain *explanatory sequential*, di mana data kualitatif digunakan untuk menjelaskan dan memperdalam temuan kuantitatif yang telah diperoleh sebelumnya (Creswell & Creswell, 2018); (Creswell & Plano Clark, 2023). Kriteria pemilihan informan kualitatif ditetapkan sebagai berikut:

- 1) memiliki pengalaman profesional yang memadai dalam konteks pendidikan dasar;
- 2) terlibat langsung dalam praktik kepemimpinan instruksional dan pengelolaan pembelajaran;

- 3) memiliki pemahaman terhadap dinamika hasil belajar peserta didik, efikasi diri guru, dan budaya sekolah; serta
- 4) bersedia memberikan informasi secara mendalam dan reflektif.

Berdasarkan kriteria tersebut, informan kualitatif dalam penelitian ini terdiri atas satu pengawas sekolah, satu kepala sekolah, dan dua guru pada setiap konteks wilayah yang terpilih pada tahap kuantitatif. Pelibatan lima kabupaten/kota terpilih, jumlah informan kualitatif dalam penelitian ini adalah 20 orang.

Penentuan jumlah informan kualitatif mengacu pada prinsip saturation point atau titik kejenuhan data, yaitu kondisi ketika data yang diperoleh telah berulang, tidak lagi menghasilkan informasi baru yang signifikan, dan telah cukup untuk menjelaskan fenomena yang diteliti (Creswell & Creswell, 2018). Penelitian kualitatif, kejenuhan data dipandang lebih penting dibandingkan jumlah informan secara kuantitatif, karena kualitas dan kedalaman informasi menjadi fokus utama analisis.

Pemilihan pengawas sekolah sebagai informan dimaksudkan untuk memperoleh perspektif makro mengenai kebijakan, supervisi, dan praktik kepemimpinan instruksional di tingkat sekolah. Kepala sekolah dipilih sebagai informan utama karena berperan langsung sebagai peran sentral dalam kepemimpinan instruksional dan pembentukan iklim sekolah. Sementara itu, guru dipilih untuk memberikan perspektif empiris terkait implementasi kepemimpinan instruksional, dinamika efikasi diri dan budaya sekolah, serta pengalaman langsung dalam proses pembelajaran dan pencapaian hasil belajar peserta didik.

3.2.4 Keterpaduan Teknik Sampling dengan Desain Penelitian

Penentuan populasi dan teknik sampling dalam penelitian ini dirancang secara terpadu dan konsisten dengan desain *explanatory sequential mixed methods*. Sampel kuantitatif digunakan untuk menguji model konseptual penelitian secara empiris melalui analisis statistik, sedangkan subjek kualitatif dipilih secara purposif untuk menjelaskan dan memperdalam temuan kuantitatif yang memerlukan pemaknaan lebih lanjut.

Keterpaduan ini memungkinkan penelitian untuk menghasilkan temuan yang tidak hanya kuat secara statistik, tetapi juga kaya secara konteks dan makna empirik. Dengan demikian, hasil penelitian diharapkan mampu memberikan gambaran yang lebih utuh mengenai hubungan langsung, tidak langsung, dan resiprokal antara kepemimpinan instruksional kepala sekolah, efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik dalam konteks pendidikan dasar.

3.3 Metode Pengumpulan Data

Metode pengumpulan data dalam penelitian ini disusun sesuai dengan pendekatan *mixed methods* dengan desain *explanatory sequential*, di mana pengumpulan data kuantitatif dilakukan sebagai tahap awal dan utama, kemudian diikuti oleh pengumpulan data kualitatif sebagai tahap pendalaman dan penjelasan terhadap temuan kuantitatif. Strategi ini dipilih untuk memperoleh data yang tidak hanya memungkinkan pengujian hubungan antarvariabel secara statistik, tetapi juga memberikan pemahaman yang lebih mendalam mengenai konteks dan mekanisme hubungan tersebut.

Pengumpulan data kuantitatif dilakukan melalui metode survei dengan tujuan untuk mencapai generalisasi temuan penelitian. Creswell & Creswell (2018) menjelaskan bahwa survei merupakan metode yang efektif untuk mengumpulkan data mengenai berbagai variabel dan dimensi, serta untuk menguji teori atau model konseptual secara empiris. Oleh karena itu, metode survei dipandang sesuai untuk mengukur konstruk laten dalam penelitian ini, seperti kepemimpinan instruksional kepala sekolah, iklim sekolah efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik.

Instrumen pengumpulan data kuantitatif berupa kuesioner tertutup yang disusun menggunakan skala Likert lima poin, dengan rentang skor 1 = sangat tidak setuju, 2 = tidak setuju, 3 = cukup setuju, 4 = setuju, 5 = sangat setuju. Penggunaan skala Likert lima poin memungkinkan responden memberikan penilaian secara bertingkat terhadap pernyataan yang diajukan serta memudahkan pengolahan data secara statistik. Menurut Sugiyono (2013) skala Likert efektif digunakan untuk

mengukur sikap, persepsi, dan pendapat responden terhadap suatu fenomena sosial yang kompleks.

Kuesioner disebarakan kepada responden secara daring melalui *platform Google Form*. Penggunaan platform daring dipilih atas pertimbangan efisiensi, kemudahan distribusi, serta kemampuan menjangkau responden yang tersebar di wilayah geografis yang luas.. Menurut Baker et al. (2016) menyatakan bahwa pemanfaatan platform survei daring dapat meningkatkan efektivitas pengumpulan data serta meminimalkan kesalahan input data.

Pengumpulan data kualitatif dilakukan melalui wawancara mendalam dengan menggunakan pertanyaan terbuka. Wawancara dilaksanakan secara semi-terstruktur, sehingga peneliti memiliki panduan pertanyaan yang jelas namun tetap fleksibel untuk mengeksplorasi isu-isu yang berkembang selama proses wawancara. Seluruh proses wawancara direkam dengan persetujuan tertulis dari informan, dan pelaksanaannya mengikuti kode etik penelitian, khususnya terkait kerahasiaan, anonimitas, dan perlindungan data responden. Rekaman wawancara tidak dipublikasikan dan hanya digunakan untuk kepentingan akademik, kemudian ditranskripsi secara verbatim untuk keperluan analisis data.

Pedoman wawancara disusun berdasarkan hasil analisis data kuantitatif, sehingga fokus pertanyaan diarahkan pada temuan-temuan yang memerlukan penjelasan lebih lanjut. Wawancara difokuskan pada bagaimana kepemimpinan instruksional kepala sekolah berperan dalam mendukung hasil belajar peserta didik melalui efikasi diri guru dan budaya sekolah, termasuk kemungkinan adanya efek resiprokal antara hasil belajar peserta didik dan praktik kepemimpinan instruksional.

3.3.1 Definisi Operasional

Definisi operasional dalam penelitian ini merujuk pada pendefinisian setiap variabel penelitian secara konseptual dan praktis, yang bertujuan untuk memastikan bahwa seluruh dimensi dan indikator dapat diukur secara kuantitatif menggunakan instrumen yang valid. Definisi ini disusun berdasarkan kajian teori utama serta hasil

validasi ahli, dan selanjutnya dikonfirmasi melalui analisis faktor eksploratori (*Exploratory Factor Analysis/EFA*) pada data lapangan.

Pada tahap awal, kepemimpinan instruksional kepala sekolah dioperasionalkan sebagai satu variabel tunggal yang mengacu pada kerangka *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) dari Hallinger dan Murphy (1985). Namun, berdasarkan rekomendasi validator ahli, variabel ini diperluas dengan memasukkan prinsip-prinsip kepemimpinan reflektif dan kolaboratif yang dikembangkan oleh Lambert (2002). Selanjutnya, hasil EFA menunjukkan bahwa konstruk ini terdiri dari dua faktor yang distinktif secara statistik dan substantif, sehingga didefinisikan ulang menjadi dua variabel yaitu Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1) dan Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X_2).

Adapun keseluruhan variabel yang digunakan dalam penelitian ini meliputi variabel bebas (X_1, X_2, X_3), variabel mediasi (M_1, M_2), variabel terikat (Y), dan dua variabel instrumen (Z_1, Z_2). Penjabaran definisi operasional masing-masing variabel beserta dimensinya adalah sebagai berikut:

1. Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1)

Variabel ini menggambarkan kemampuan kepala sekolah dalam mengelola fungsi-fungsi instruksional secara teknis dan administratif untuk mendukung pencapaian tujuan akademik sekolah. Variabel ini terdiri atas empat dimensi utama:

- X_{11} : Keselarasan Tujuan dan Kebijakan yaitu kemampuan kepala sekolah dalam menyusun, menyampaikan, dan memastikan keterpaduan visi, misi, serta kebijakan sekolah yang mendukung pembelajaran.
- X_{12} : Koordinasi Kurikulum dan Asesmen yaitu keterlibatan kepala sekolah dalam menyelaraskan pelaksanaan kurikulum, jadwal pembelajaran, dan sistem evaluasi hasil belajar.
- X_{13} : Supervisi dan Umpan Balik yaitu tindakan kepala sekolah dalam memberikan pengawasan instruksional dan umpan balik kepada guru secara terstruktur.

- X_{14} : Kehadiran dan Lingkungan Belajar yaitu peran kepala sekolah dalam menciptakan kondisi belajar yang kondusif melalui kehadiran aktif dan pengelolaan waktu belajar.

Setiap dimensi diukur melalui beberapa indikator yang dijabarkan ke dalam butir pernyataan dalam kuesioner dan dinilai dengan skala Likert 1–5.

2. Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif (X_2)

Variabel ini mengacu pada peran kepala sekolah sebagai fasilitator pembelajaran yang membangun budaya belajar partisipatif, kolaboratif, dan berbasis refleksi, sesuai prinsip konstruktivisme (Lambert, 2002). Variabel ini terdiri dari empat dimensi:

- X_{21} : Refleksi Berbasis Data yaitu Kemampuan kepala sekolah dalam menggunakan data hasil belajar dan umpan balik sebagai dasar perbaikan instruksional.
- X_{22} : Pembelajaran Profesional dan Berbagi yaitu Dorongan kepala sekolah terhadap pembentukan komunitas belajar guru dan berbagi praktik baik.
- X_{23} : Budaya Inklusif dan Kolaboratif yaitu Upaya menciptakan lingkungan yang terbuka, adil, dan mendorong kolaborasi antarwarga sekolah.
- X_{24} : Apresiasi dan Penguatan Motivasi yaitu Strategi kepala sekolah dalam memberi penghargaan, umpan balik positif, dan membangun motivasi guru dan siswa.

Setiap dimensi diukur melalui beberapa indikator yang dijabarkan ke dalam butir pernyataan dalam kuesioner dan dinilai dengan skala Likert 1–5.

3. Iklim Sekolah (X_3)

Variabel ini menggambarkan persepsi guru terhadap kondisi lingkungan fisik, sosial, dan akademik di sekolah yang memengaruhi suasana belajar mengajar. Iklim sekolah diposisikan sebagai variabel bebas yang memiliki tiga dimensi utama:

- X_{31} : Lingkungan Fisik yaitu keamanan, kebersihan, dan kenyamanan ruang kelas serta fasilitas pembelajaran.
- X_{32} : Lingkungan Sosial yaitu Hubungan interpersonal antarwarga sekolah yang saling menghargai dan mendukung.

- X_{33} : Dukungan Akademik yaitu Harapan dan dorongan terhadap pencapaian prestasi akademik serta keterlibatan guru dan siswa dalam kegiatan belajar.

Setiap dimensi memiliki 4 indikator dengan total 12 butir pernyataan yang diukur dengan skala Likert.

3. Efikasi Diri Guru (M_1)

Variabel mediasi ini merujuk pada keyakinan guru terhadap kemampuannya dalam menjalankan tugas profesionalnya. Dimensi efikasi diri guru terdiri dari:

- M_{11} : Efikasi dalam Keterlibatan Peserta Didik yaitu kepercayaan guru dalam membangkitkan minat dan partisipasi siswa.
- M_{12} : Efikasi Strategi Pengajaran yaitu keyakinan terhadap kemampuan merancang dan mengimplementasikan metode pembelajaran yang efektif.
- M_{13} : Efikasi Pengelolaan Kelas yaitu kemampuan guru dalam mengatur dan menjaga keteraturan proses belajar di kelas.

Masing-masing dimensi terdiri dari 4 item, sehingga total terdapat 12 pernyataan yang diukur menggunakan skala Likert.

4. Budaya Sekolah (M_2)

Variabel ini menggambarkan nilai, norma, dan praktik yang berkembang di lingkungan sekolah. Dimensi budaya sekolah mencakup:

- M_{21} : Kolaborasi Guru yaitu derajat kerja sama profesional antarguru dalam kegiatan perencanaan dan evaluasi pembelajaran.
- M_{22} : Keseragaman Tujuan yaitu tingkat keselarasan visi dan misi antara kepala sekolah dan guru dalam mencapai tujuan pendidikan.
- M_{23} : Dukungan Kolegial yaitu saling dukung, kepercayaan, dan solidaritas antarwarga sekolah dalam mengembangkan profesionalisme.

Tiap dimensi terdiri dari beberapa indikator yang dioperasionalkan ke dalam 15 butir pernyataan dan diukur menggunakan skala Likert.

5. Hasil Belajar Peserta Didik (Y)

Variabel ini sebagai variabel endogen yang merupakan variabel terikat yang diukur berdasarkan rerata nilai rapor peserta didik dalam tiga mata pelajaran inti:

- Y_1 : Literasi (Bahasa Indonesia) yaitu nilai rapor mata pelajaran Bahasa Indonesia semester ganjil dan genap tahun ajaran 2024/2025.
- Y_2 : Numerasi (Matematika) yaitu nilai rapor mata pelajaran Matematika semester ganjil dan genap tahun ajaran 2024/2025.
- Y_3 : Sains (IPA) yaitu nilai rapor mata pelajaran Ilmu Pengetahuan Alam (IPA) semester ganjil dan genap tahun ajaran 2024/2025.

Data ini dikumpulkan secara dokumentatif dari sistem penilaian sekolah, menghasilkan total 6 data numerik (2 semester \times 3 mata pelajaran) untuk setiap peserta didik sebagai unit analisis.

6. Variabel Instrumen (Z_1 dan Z_2)

Variabel instrumen digunakan untuk memenuhi asumsi dalam pengujian model SEM *non-recursive*, yaitu sebagai variabel eksogen yang memengaruhi variabel bebas tanpa berkorelasi langsung dengan variabel terikat (Y).

a. Z_1

Z_1 didefinisikan sebagai lama masa jabatan kepala sekolah dalam satuan bulan di 5 Kabupaten/Kota. Nilai Z_1 berbentuk bilangan bulat dan digunakan sebagai instrumen untuk variasi eksogen yang relevan terhadap konstruk X_1 dalam sistem *non-recursive*.

b. Z_2

Z_2 didefinisikan sebagai rata-rata jumlah pelatihan per tahun yang telah dilaksanakan selama satu tahun di 5 Kabupaten/Kota. Nilai Z_2 berbentuk bilangan bulat dan digunakan sebagai instrumen untuk variasi eksogen yang relevan terhadap konstruk X_2 dalam sistem *non-recursive*.

3.3.2 Instrumen Penelitian Pada Pendekatan Kuantitatif

Instrumen penelitian merupakan alat yang digunakan peneliti dalam proses pengumpulan data di lapangan. Peneliti menggunakan beberapa instrumen atau alat pada saat proses penghimpunan data dalam penelitian ini, diantaranya menggunakan lembar angket yang diinputkan dan disebarakan melalui *platform Google Form*. Adapun kisi-kisi instrumen penelitian yang telah disusun oleh Peneliti yang tercantum pada Tabel 3.5 sebagai berikut:

Tabel 3.5 Kisi-Kisi Instrumen Pada Penelitian Kuantitatif

No	Variabel	Dimensi	Indikator
1.	Kepemimpinan Instruksional Kepala Sekolah (X_1)	1. Mendefinisi misi sekolah	1. Menetapkan tujuan sekolah
			2. Mengkomunikasikan tujuan sekolah
		2. Mengelola program instruksional	1. Mengawasi dan mengevaluasi instruksi
			2. Koordinasikan kurikulum
			3. Mengawasi kemajuan peserta didik
		3. Mengembangkan iklim belajar di sekolah yang positif	1. Melindungi Waktu Pembelajaran
			2. Pertahankan visibilitas yang tinggi
			3. Memberikan insentif bagi para guru
			4. Mempromosikan Pengembangan Profesional
			5. Memberikan insentif belajar
		4. Kepala sekolah sebagai pembelajar	1. Mengaitkan informasi baru dengan pengalaman dan pemahaman sebelumnya dalam pengambilan keputusan kepemimpinan.

No	Variabel	Dimensi	Indikator
			kolektif di kalangan warga sekolah.
			3. Melakukan refleksi dan mengevaluasi proses berpikir serta praktik kepemimpinan untuk perbaikan berkelanjutan.
			4. Mengakomodasi keberagaman sosial, budaya, dan latar belakang individu dalam praktik kepemimpinan dan pembelajaran.
			5. Melibatkan diri dan warga sekolah dalam penilaian diri serta pembelajaran sepanjang hayat sebagai budaya organisasi.
2.	Iklim Sekolah (X_2)	1. Lingkungan Fisik Sekolah	-
		2. Lingkungan Sosial Sekolah	-
		3. Dukungan Akademis	-
3.	Efikasi Diri Guru (M_1)	1. Efikasi dalam keterlibatan peserta didik	-
		2. Efikasi dalam strategi pengajaran	-
		3. Efikasi pengelolaan kelas	-

No	Variabel	Dimensi	Indikator
4.	Budaya Sekolah (M ₂)	1. Kolaborasi Guru	-
		2. Keseragaman Tujuan	-
		3. Dukungan Kolegial	-
5.	Hasil Belajar Peserta Didik (Y)	1. Kemampuan Literasi	-
		2. Kemampuan Numerasi	-
		3. Sains	-

Penelitian ini, peneliti menggunakan empat instrumen utama yang telah teruji secara empiris dan bersumber dari literatur internasional yang kredibel untuk mengukur masing-masing variabel. Instrumen pertama untuk Kepemimpinan Instruksional Kepala Sekolah, diadaptasi dari *Principal Instructional Management Rating Scale* (PIMRS) yang dikembangkan oleh Hallinger (2011). Instrumen ini secara luas digunakan dalam studi kepemimpinan pendidikan untuk mengukur perilaku instruksional kepala sekolah dalam tiga domain utama: mendefinisikan misi sekolah, mengelola program pembelajaran, serta menciptakan iklim belajar yang positif.

PIMRS memiliki keandalan dan validitas yang tinggi di berbagai konteks pendidikan internasional dan telah banyak digunakan dalam pengukuran kepemimpinan berbasis instruksi. Namun, pendekatan ini berfokus pada peran kepala sekolah sebagai pengelola pembelajaran, bukan sebagai subjek yang aktif dalam proses pembelajaran itu sendiri. Padahal, pendekatan kepemimpinan kontemporer menuntut kepala sekolah untuk menjadi learning leader yaitu seorang pemimpin yang secara aktif belajar, merefleksikan, dan tumbuh bersama komunitas sekolahnya. Hal ini sejalan dengan pandangan Linda Lambert (2002) dalam *The Constructivist Leader*, yang menekankan bahwa pemimpin sekolah seharusnya tidak hanya memimpin pembelajaran, tetapi juga terlibat dalam proses belajar secara aktif, menghidupkan prinsip-prinsip konstruktivisme dalam praktik kepemimpinannya.

Konteks teoritis, pengembangan ini relevan dengan evolusi model konseptual kepemimpinan dan pembelajaran dari Pitner (1988) yang membagi pengaruh

kepemimpinan terhadap pembelajaran ke dalam model langsung, tidak langsung (*mediated*), dan resiprokal (*reciprocal effects*). Penambahan dimensi “kepala sekolah sebagai pembelajar” memperkaya model resiprokal, di mana terjadi hubungan timbal balik antara kepemimpinan dan kondisi sekolah. Lebih lanjut, Hallinger dan Heck (1996, 2011) menegaskan bahwa model kepemimpinan yang paling berdampak terhadap hasil belajar adalah yang menekankan efek tidak langsung dan resiprokal, yakni melalui interaksi yang dinamis antara pemimpin, guru, budaya sekolah, dan proses belajar. Oleh karena itu, ketika kepala sekolah menjadi subjek belajar yang aktif, maka ia tidak hanya memengaruhi guru, tetapi juga dipengaruhi oleh dinamika belajar yang terjadi di komunitas sekolahnya. Hal ini membentuk *loop* pengaruh yang saling memperkuat, selaras dengan konsepsi *mutual influence* dalam model resiprokal. Dengan demikian, hanya mengadaptasi PIMRS tanpa memperluas ke dimensi pembelajar akan meninggalkan ruang kosong dalam memahami peran kepala sekolah secara utuh dalam konteks abad ke-21. Penambahan dimensi ini juga mengakomodasi realitas sosial-budaya Indonesia, di mana pendekatan kolektif dan pembelajaran bersama menjadi ciri penting dalam membangun komunitas sekolah yang transformatif.

Instrumen kedua digunakan untuk mengukur Iklim Sekolah, dengan mengadaptasi *School Climate Measure* (SCM) yang dikembangkan oleh Zullig, Koopman, Patton, dan Ubbes (2010) merupakan salah satu alat ukur yang banyak digunakan untuk menilai persepsi terhadap iklim sekolah dari sudut pandang peserta didik pada jenjang menengah, yakni SMP dan SMA. Instrumen ini memiliki validitas konstruk yang kuat dan terbagi dalam sembilan domain yang mencakup berbagai aspek psikososial, akademik, dan struktural yang mempengaruhi suasana belajar di lingkungan sekolah.

Namun demikian, penggunaan SCM secara langsung untuk jenjang Sekolah Dasar (SD) tidak serta merta dapat dilakukan tanpa adaptasi konseptual dan teknis. Hal ini mengingat perbedaan karakteristik perkembangan peserta didik SD, struktur organisasi sekolah dasar, serta tanggung jawab peran pendidik dan kepala sekolah di tingkat tersebut. Selain itu, subjek yang dilibatkan dalam pengisian instrumen pada jenjang SD juga perlu disesuaikan. Peserta didik SD, khususnya pada jenjang

awal, belum memiliki kematangan kognitif dan linguistik untuk memberikan refleksi mendalam terhadap iklim sekolah. Oleh karena itu, guru dan kepala sekolah menjadi responden yang lebih representatif untuk menggambarkan kondisi iklim sekolah di jenjang SD.

Penelitian ini, dilakukan adaptasi SCM dengan mengalihkan fokus responden dari peserta didik menjadi kepala sekolah dan guru SD, serta menyesuaikan redaksi butir pernyataan agar sesuai dengan konteks kerja dan pengalaman profesional mereka. Misalnya, pernyataan seperti “Teachers care about me” diubah menjadi “Guru di sekolah ini memperhatikan kesejahteraan murid” untuk digunakan oleh guru dan kepala sekolah sebagai penilai.

Lebih lanjut, tidak semua domain dari SCM digunakan secara utuh. Pemilihan domain difokuskan pada aspek yang paling relevan dan dapat diamati secara objektif oleh pendidik dan kepala sekolah, yakni: (1) Lingkungan Fisik Sekolah, (2) Dukungan Akademik, dan (3) Lingkungan Sosial Sekolah. Ketiga domain ini dinilai mewakili aspek utama dalam iklim sekolah SD yang berhubungan erat dengan efektivitas pengelolaan sekolah, kualitas interaksi sosial, serta dukungan terhadap proses belajar mengajar.

Pendekatan adaptasi ini, diharapkan instrumen SCM dapat digunakan secara valid dan reliabel dalam konteks Sekolah Dasar, serta mampu memberikan gambaran menyeluruh mengenai kondisi iklim sekolah yang mendukung pencapaian hasil belajar peserta didik. Adaptasi ini juga memperkuat kontribusi instrumen dalam mendukung penelitian-penelitian pendidikan dasar yang kontekstual dan relevan dengan kebutuhan pembaruan kebijakan pendidikan di Indonesia.

Untuk mengukur Efikasi Diri Guru, digunakan *Teachers' Sense of Efficacy Scale* (TSES) dari Tschannen-Moran dan Woolfolk Hoy (2001). TSES merupakan alat ukur yang telah banyak digunakan dalam penelitian pendidikan untuk mengevaluasi sejauh mana guru meyakini kemampuan dirinya dalam memengaruhi proses dan hasil belajar peserta didik. Terdiri dari tiga domain utama yaitu efikasi dalam manajemen kelas, strategi instruksional, dan keterlibatan peserta didik. Skala ini dianggap mampu merepresentasikan dimensi psikologis dan profesional guru

yang relevan dalam konteks kepemimpinan instruksional. Penyesuaian dilakukan untuk memastikan kesesuaian linguistik dan konteks dengan sistem pendidikan di Indonesia.

Adapun untuk Budaya Sekolah, peneliti mengadaptasi *School Culture Survey* (SCS) yang dikembangkan oleh Gruenert dan Whitaker (2015). Instrumen ini memetakan tiga dimensi utama budaya sekolah yang dipilih, yaitu kolaborasi antar guru (*teacher collaboration*), kesatuan tujuan (*unity of purpose*), dan dukungan kolegal (*collegial support*). SCS dipilih karena mampu menggambarkan secara menyeluruh aspek-aspek kultural yang berpengaruh terhadap iklim dan efikasi kolektif dalam organisasi sekolah. Proses adaptasi instrumen ini melibatkan tahapan terjemahan, uji validitas isi, serta analisis reliabilitas untuk memastikan instrumen tetap memiliki konsistensi dan akurasi dalam mengukur konstruksi budaya sekolah dalam konteks lokal. Keempat instrumen tersebut kemudian diadaptasi dan disusun dalam kuesioner penelitian dengan mempertimbangkan kelayakan isi, keterbacaan, serta kesesuaian konteks pendidikan Indonesia yang tercantum pada Lampiran 2.

Hasil belajar peserta didik diukur menggunakan data dokumentasi akademik, yaitu nilai rapor peserta didik pada tiga mata pelajaran inti, meliputi Bahasa Indonesia (literasi), Matematika (numerasi), dan Ilmu Pengetahuan Alam (sains). Nilai yang digunakan merupakan rata-rata nilai semester ganjil dan genap tahun ajaran 2024/2025 pada kelas tinggi untuk jenjang SD, sehingga diperoleh tiga data numerik di setiap mata pelajaran untuk setiap satuan pendidikan.

Penggunaan nilai rapor dipilih karena mencerminkan hasil belajar autentik yang diperoleh melalui proses penilaian formal di sekolah, serta merepresentasikan capaian akademik peserta didik secara komprehensif. Data hasil belajar ini selanjutnya diagregasi sesuai kebutuhan analisis dan diperlakukan sebagai variabel endogen dalam model SEM.

3.3.3 Pedoman Wawancara Pada Pendekatan Kualitatif

Pedoman wawancara pada pendekatan kualitatif disusun sebagai instrumen utama untuk memperoleh data yang bersifat mendalam, kontekstual, dan reflektif,

yang berfungsi untuk menjelaskan, memperluas, dan memaknai temuan penelitian kuantitatif. Kerangka *explanatory sequential mixed methods*, data kualitatif digunakan secara strategis sebagai tahap lanjutan setelah analisis kuantitatif, dengan tujuan mengungkap mekanisme, proses, dan dinamika hubungan antarvariabel yang tidak sepenuhnya dapat dijelaskan melalui data statistik semata (Creswell & Creswell, 2018); (Creswell & Plano Clark, 2023).

Secara khusus, wawancara kualitatif dalam penelitian ini diarahkan untuk memahami bagaimana praktik kepemimpinan instruksional kepala sekolah baik yang bersifat manajerial maupun reflektif-kolaboratif berinteraksi dengan efikasi diri guru dan budaya sekolah dalam mendukung hasil belajar peserta didik. Selain itu, wawancara juga digunakan untuk menelusuri hubungan resiprokal, yaitu bagaimana perubahan capaian hasil belajar peserta didik turut memengaruhi cara kepala sekolah memimpin pembelajaran serta bagaimana guru menyesuaikan praktik pembelajarannya.

Jenis wawancara yang digunakan dalam penelitian ini adalah wawancara mendalam (*in-depth interview*) dengan pendekatan semi-terstruktur. Pendekatan semi-terstruktur dipilih karena memungkinkan peneliti memiliki kerangka pertanyaan yang sistematis dan terarah sesuai dengan variabel penelitian, sekaligus memberikan ruang fleksibilitas bagi informan untuk mengemukakan pengalaman, pandangan, dan refleksi secara lebih luas berdasarkan konteks yang mereka alami. Pendekatan ini dipandang tepat untuk penelitian disertasi yang berfokus pada fenomena kompleks, seperti kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik, karena mampu menghasilkan data yang kaya makna, sekaligus tetap menjaga keterbandingan data antar informan.

Pedoman wawancara dikembangkan berdasarkan hasil analisis data kuantitatif, khususnya temuan mengenai hubungan langsung, tidak langsung, dan resiprokal antarvariabel dalam model konseptual penelitian. Sehingga, pertanyaan wawancara tidak disusun secara umum atau eksploratif semata, melainkan diarahkan secara spesifik untuk:

- 1) mengklarifikasi dan memperdalam temuan statistik yang memerlukan penjelasan lebih lanjut;

- 2) mengidentifikasi proses dan mekanisme yang mendasari hubungan antarvariabel;
- 3) menggali faktor kontekstual yang memengaruhi efektivitas kepemimpinan instruksional dan pembelajaran; serta
- 4) menelusuri dinamika umpan balik antara hasil belajar peserta didik dan praktik kepemimpinan serta pembelajaran di sekolah.

Pedoman wawancara disusun dalam bentuk kisi-kisi pertanyaan yang mengaitkan variabel penelitian dengan dimensi dan informan yang relevan. Penyusunan kisi-kisi ini bertujuan untuk menjaga fokus wawancara agar tetap selaras dengan rumusan masalah dan tujuan penelitian, serta untuk memastikan bahwa data yang diperoleh memiliki keterkaitan langsung dengan model konseptual penelitian. Wawancara dilakukan terhadap pengawas sekolah, kepala sekolah, dan guru, yang dipilih sebagai informan kunci karena masing-masing memiliki peran strategis dalam memahami dinamika kepemimpinan dan pembelajaran di sekolah dasar.

Wawancara dengan pengawas sekolah difokuskan pada pengalaman pengawas dalam mengamati perubahan hasil belajar peserta didik di sekolah binaan, langkah-langkah kepemimpinan kepala sekolah yang dinilai paling berpengaruh setelah membaca data hasil belajar, serta peran pengawas dalam pembinaan, pendampingan, dan monitoring tindak lanjut. Selain itu, pengawas diminta untuk merefleksikan dampak langkah-langkah tersebut terhadap hasil belajar pada periode berikutnya, faktor-faktor kunci yang mendukung perbaikan berkelanjutan, serta kemungkinan adanya perubahan pendekatan kepemimpinan kepala sekolah sebagai respons terhadap naik atau turunnya hasil belajar peserta didik.

Wawancara dengan kepala sekolah diarahkan untuk menggali pengalaman langsung dalam membaca, menafsirkan, dan merespons data hasil belajar peserta didik. Fokus wawancara mencakup keputusan strategis yang diambil setelah melihat data hasil belajar, cara keputusan tersebut dikomunikasikan dan diimplementasikan kepada guru, serta proses pendampingan dan monitoring yang dilakukan. Kepala sekolah juga diminta untuk menjelaskan perubahan hasil belajar

pada periode berikutnya beserta bukti data pendukung, mengidentifikasi prioritas utama untuk menjaga keberlanjutan perbaikan, serta merefleksikan apakah perubahan capaian hasil belajar pernah mendorong perubahan dalam cara memimpin pembelajaran.

Wawancara dengan guru difokuskan pada pengalaman pembelajaran di tingkat kelas. Guru diminta untuk menceritakan perubahan hasil belajar peserta didik yang dialami di kelas yang diampu, respons sekolah dan kepala sekolah terhadap kondisi tersebut, serta perubahan praktik pembelajaran yang dilakukan, seperti penyesuaian metode mengajar, penggunaan asesmen formatif, pemberian remedial atau pengayaan, dan pemanfaatan media pembelajaran. Guru juga diminta untuk mengidentifikasi bentuk dukungan yang paling berpengaruh terhadap keberhasilan perbaikan hasil belajar, serta merefleksikan apakah perubahan hasil belajar peserta didik pernah mendorong guru atau kepala sekolah mengubah pendekatan pembelajaran.

Seluruh wawancara dilaksanakan dengan memperhatikan prinsip etika penelitian, termasuk persetujuan sadar dari responden (*informed consent*), kerahasiaan identitas, dan perlindungan data. Proses wawancara direkam dengan persetujuan responden, dan rekaman tersebut tidak dipublikasikan serta hanya digunakan untuk kepentingan akademik. Seluruh rekaman wawancara kemudian ditranskripsi secara verbatim untuk memastikan keakuratan data dan mendukung proses analisis kualitatif secara sistematis.

Pedoman wawancara berperan sebagai alat bantu utama untuk memastikan bahwa data kualitatif yang diperoleh memiliki keterkaitan langsung dengan temuan kuantitatif dan model konseptual penelitian. Sehingga, hasil wawancara diharapkan mampu memperkuat validitas temuan penelitian, memberikan pemahaman yang lebih mendalam mengenai hubungan antarvariabel, serta menjelaskan dinamika resiprokal antara kepemimpinan instruksional, efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik. Rincian pertanyaan wawancara, keterkaitannya dengan variabel penelitian, serta informan yang terlibat disajikan secara sistematis dalam Tabel 3.6. sebagai berikut:

Tabel 3.6 Kisi-Kisi Pedoman Wawancara Pada Penelitian Kualitatif

Variabel	Dimensi	Informan
Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X ₁)	Keselarasn tujuan & kebijakan	1. Pengawas Sekolah 2. Kepala Sekolah 3. Guru
	Koordinasi kurikulum & asesmen	1. Pengawas Sekolah 2. Kepala Sekolah 3. Guru
	Supervisi & umpan balik	1. Pengawas Sekolah 2. Kepala Sekolah 3. Guru
	Kehadiran & lingkungan belajar	1. Kepala Sekolah 2. Guru
Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif Kolaboratif (X ₂)	Refleksi berbasis data	1. Kepala Sekolah 2. Guru
	Pembelajaran profesional & berbagi	1. Kepala Sekolah 2. Guru
	Budaya inklusif & kolaboratif	1. Kepala Sekolah 2. Guru
	Apresiasi & penguatan motivasi belajar	1. Kepala Sekolah 2. Guru
Iklim Sekolah (X ₃)	Lingkungan fisik	1. Pengawas Sekolah 2. Kepala Sekolah
	Lingkungan sosial	1. Kepala Sekolah 2. Guru
	Dukungan akademik	Guru
Efikasi Diri Guru (M ₁)	Efikasi dalam keterlibatan peserta didik	Guru
	Efikasi dalam strategi pengajaran	Guru
	Efikasi pengelolaan kelas	Guru
Budaya Sekolah (M ₂)	Kolaborasi guru	1. Kepala Sekolah 2. Guru
	Keseragaman tujuan	1. Kepala Sekolah 2. Guru
	Dukungan kolegial	1. Kepala Sekolah

Variabel	Dimensi	Informan
		2. Guru
Hasil Belajar Peserta Didik (Y)	Capaian akademik	1. Pengawas Sekolah 2. Kepala Sekolah
	Indikator keberhasilan kepemimpinan	1. Pengawas Sekolah 2. Kepala Sekolah

Data hasil wawancara yang diperoleh berdasarkan pedoman tersebut selanjutnya dianalisis secara sistematis melalui proses transkripsi, pengkodean, dan pengelompokan tema sesuai dengan fokus penelitian. Hasil analisis ini digunakan untuk menjelaskan dan memperdalam temuan kuantitatif, khususnya terkait dinamika hubungan antarvariabel dalam model penelitian. Selanjutnya, untuk memastikan bahwa seluruh data yang dikumpulkan memenuhi standar keabsahan ilmiah, pada subbab berikutnya dibahas prosedur validitas dan reliabilitas data yang digunakan dalam penelitian ini.

3.4 Validitas Data

Validitas dan reliabilitas data merupakan komponen fundamental dalam penelitian ilmiah untuk memastikan bahwa data yang diperoleh mampu merepresentasikan konstruk yang diteliti secara akurat dan konsisten. Penelitian ini, pengujian validitas dan reliabilitas dilakukan terhadap dua jenis data, yaitu data kuantitatif dan data kualitatif. Setiap prosedur pengujian dilaksanakan secara sistematis agar hasil penelitian memiliki tingkat keabsahan dan keandalan yang memadai dalam menjawab tujuan penelitian.

Secara umum, validitas mengacu pada sejauh mana instrumen mampu mengukur konstruk yang seharusnya diukur (Creswell & Creswell, 2018). Konteks model persamaan struktural /SEM, validitas tidak hanya menilai butir instrumen secara individual, tetapi juga menguji kesesuaian konstruk laten melalui model pengukuran (*measurement model*) (Hair et al., 2019). Sementara itu, reliabilitas merujuk pada konsistensi pengukuran suatu konstruk laten yang dinilai melalui indikator-indikatornya.

3.4.1 Validitas dan Reliabilitas Data Kuantitatif

Pada pendekatan kuantitatif, pengujian validitas dan reliabilitas dilakukan melalui analisis model pengukuran dalam kerangka SEM. Evaluasi dilakukan melalui pengujian validitas konstruk, validitas konvergen, validitas diskriminan, serta reliabilitas konstruk. Validitas konstruk menunjukkan sejauh mana indikator-indikator mampu merepresentasikan konstruk laten yang diukur. Validitas konvergen mengukur sejauh mana indikator-indikator dalam satu konstruk memiliki korelasi yang tinggi satu sama lain. Validitas diskriminan menunjukkan sejauh mana suatu konstruk benar-benar berbeda dari konstruk lainnya dalam model. Sehingga, setiap variabel laten dalam model penelitian memiliki karakteristik yang unik dan tidak tumpang tindih secara konseptual maupun empiris. Rincian kriteria pengujian validitas dalam penelitian ini disajikan pada Tabel 3.7 :

Tabel 3.7 Prasyarat uji validitas

Validitas	Persyaratan
Validitas Konstruk	Pengukuran validitas konstruk dapat dinilai melalui nilai <i>Critical Ratio</i> (CR) yang melebihi 1.96, disertai dengan Probabilitas (P) yang kurang dari 0.05. Tanda asterisk (*) digunakan untuk menunjukkan tingkat signifikansi yang lebih rendah dari 0.05.
Validitas Konvergen	<i>Convergent validity</i> dapat dianggap terpenuhi apabila nilai <i>loading factor</i> atau estimasi loading yang distandardisasi melebihi 0.50. Hal ini menjadi suatu indikator validitas yang dapat dipertimbangkan dalam konteks penelitian akademis.
Validitas Diskriminan	Ketika keabsahan diskriminan terpenuhi, hal tersebut dapat diamati melalui perbandingan nilai <i>Average Variance Extracted</i> (AVE) ≥ 0.5 dari setiap konstruk dengan kuadrat nilai korelasi antarkonstruk.

Reliabilitas dalam model SEM dinilai merujuk pada seberapa handalnya suatu model pengukuran dalam menilai konstruk laten yang diinginkan (Hair et al., 2019). Evaluasi terhadap reliabilitas model pengukuran dilakukan dengan mengacu pada dua kriteria yang tertera pada Tabel 3.8 sebagai berikut:

Tabel 3.8 Prasyarat uji reliabilitas

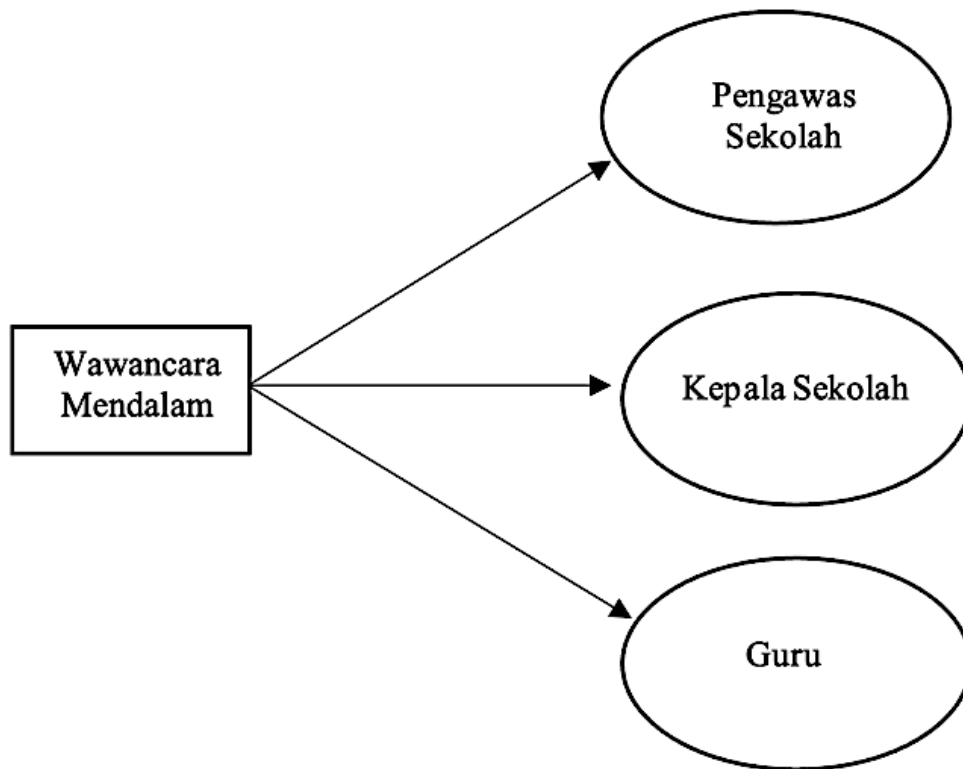
Reliabilitas	Persyaratan
<i>Construct Reliability (CR)</i>	Keandalan suatu instrumen dapat dianggap memadai apabila nilai CR melebihi batas ambang 0.70
<i>Average Variance Extracted (AVE)</i>	Suatu alat dianggap memiliki keandalan yang baik apabila nilai AVE mencapai atau melebihi angka 0.50

Berdasarkan kriteria tersebut, model pengukuran dalam penelitian ini dinyatakan layak apabila seluruh konstruk memenuhi ambang batas validitas dan reliabilitas yang telah ditetapkan. Pemenuhan kriteria tersebut memastikan bahwa setiap variabel laten dalam model SEM memiliki ketepatan pengukuran dan konsistensi internal yang memadai sebelum dilakukan pengujian model struktural. Selanjutnya, untuk melengkapi keabsahan penelitian secara menyeluruh, pada bagian berikut dijelaskan prosedur validitas dan reliabilitas data kualitatif yang digunakan dalam penelitian ini.

3.4.2 Validitas dan Reliabilitas Data Kualitatif

Pada pendekatan kualitatif, keabsahan data tidak diuji menggunakan parameter statistik, melainkan melalui kriteria kredibilitas, dependabilitas, dan konfirmabilitas. Dalam penelitian ini, validitas data kualitatif diuji melalui triangulasi sumber, yaitu membandingkan informasi yang diperoleh dari pengawas sekolah, kepala sekolah, dan guru untuk memastikan konsistensi dan kedalaman informasi.

Triangulasi sumber dilakukan dengan cara mengonfirmasi temuan wawancara antar informan pada konteks yang sama, sehingga diperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai fenomena yang diteliti. Stainback and William (1998) menyatakan bahwa tujuan triangulasi bukan semata-mata untuk mencari kebenaran absolut, melainkan untuk meningkatkan pemahaman peneliti terhadap fenomena yang dikaji. Ilustrasi proses triangulasi sumber dalam penelitian ini disajikan pada Gambar 3.1, sebagai berikut:



Gambar 3.1 Triangulasi sumber pengumpulan data

Selain triangulasi, reliabilitas atau dependabilitas data kualitatif dijaga melalui beberapa langkah berikut:

1) Konsistensi Prosedur Wawancara

Wawancara dilakukan menggunakan pedoman yang sama untuk seluruh responden sesuai peran masing-masing. Peneliti menjaga netralitas dan menghindari pertanyaan yang bersifat sugestif untuk meminimalkan bias.

2) *Audit Trail dan Dependability*

Seluruh proses pengumpulan data, transkripsi, pengkodean, dan analisis didokumentasikan secara sistematis. Peneliti juga melibatkan auditor eksternal (rekan peneliti) untuk menelaah konsistensi prosedur dan interpretasi data.

3) Konfirmabilitas

Untuk memastikan bahwa temuan benar-benar bersumber dari data dan bukan dari asumsi peneliti, dilakukan pemeriksaan ulang terhadap transkrip wawancara dan kesesuaian antara data mentah dengan hasil interpretasi.

Penerapan prosedur tersebut, data kualitatif dalam penelitian ini diharapkan memiliki tingkat kredibilitas dan keabsahan yang memadai serta mampu mendukung temuan kuantitatif dalam menjelaskan dinamika hubungan antarvariabel penelitian.

3.5 Analisis Data

Analisis data dalam penelitian ini dilakukan secara bertahap sesuai dengan desain *explanatory sequential mixed methods*, di mana tahap pertama berfokus pada analisis kuantitatif dan tahap kedua pada analisis kualitatif. Tahap kuantitatif digunakan untuk menguji hubungan langsung, tidak langsung, serta efek resiprokal antarvariabel dalam model struktural. Selanjutnya, tahap kualitatif digunakan untuk menjelaskan dan memperdalam temuan statistik yang diperoleh pada tahap pertama. Integrasi kedua hasil tersebut dilakukan untuk memperoleh pemahaman yang komprehensif mengenai dinamika kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik.

3.5.1 Analisis Data Kuantitatif

Tahap pertama analisis difokuskan pada pengolahan data kuantitatif yang diperoleh melalui kuesioner dan data dokumentatif hasil belajar peserta didik. Analisis ini bertujuan untuk menguji model konseptual penelitian yang melibatkan pengaruh langsung, tidak langsung (mediasi), serta hubungan resiprokal antarvariabel. Langkah-langkah dalam menganalisis data kuantitatif:

a. Pengolahan Data Awal

Sebelum dilakukan analisis inferensial, data melalui beberapa tahap pengolahan awal sebagai berikut:

1. Pembersihan Data (*Data Cleaning*):

Data yang diperoleh dari kuesioner diperiksa untuk mengidentifikasi data hilang (*missing values*), respons tidak konsisten, dan *outlier* ekstrem. Data yang tidak memenuhi kelayakan analisis dikeluarkan berdasarkan pertimbangan statistik dan substantif. Pemeriksaan outlier dilakukan melalui analisis *Mahalanobis Distance* untuk menjaga kestabilan model SEM.

2. Pengkodean Data:

Jawaban responden pada skala Likert 1–5 dikodekan secara numerik sesuai dengan bobot masing-masing kategori. Proses ini dilakukan untuk mempermudah pengolahan data dalam perangkat lunak statistik.

3. Uji Asumsi Awal:

Sebelum estimasi SEM dilakukan, beberapa asumsi statistik diuji:

- Normalitas data, melalui Uji Kolmogorov-Smirnov serta pemeriksaan nilai skewness dan kurtosis.
- Multikolinearitas, melalui korelasi antarkonstrak dan nilai *Variance Inflation Factor* (VIF), untuk memastikan tidak terjadi korelasi tinggi (> 0.8) yang dapat menyebabkan bias dalam model.

b. Analisis Deskriptif

Analisis deskriptif dalam penelitian ini dilakukan untuk menggambarkan karakteristik responden dan profil data penelitian sebelum dilakukan pengujian model struktural menggunakan Structural Equation Modeling (SEM). Tahap ini bertujuan untuk memberikan konteks empirik terhadap sampel penelitian serta memastikan bahwa data yang digunakan dalam analisis inferensial memiliki variasi dan distribusi yang memadai.

Statistik deskriptif yang digunakan meliputi distribusi frekuensi, persentase, nilai rata-rata (mean), dan standar deviasi. Distribusi frekuensi dan persentase digunakan untuk menggambarkan karakteristik responden berdasarkan variabel demografis dan profesional, seperti masa jabatan kepala sekolah, pengalaman mengajar guru, jumlah pelatihan yang diikuti, serta karakteristik sekolah. Sementara itu, nilai rata-rata dan standar deviasi digunakan untuk menunjukkan kecenderungan umum respons terhadap item instrumen penelitian. Hasil analisis deskriptif berfungsi sebagai:

- 1) Gambaran umum profil sampel penelitian, untuk memastikan keterwakilan dan keberagaman karakteristik responden.
- 2) Informasi pendukung dalam menafsirkan hasil analisis struktural, khususnya dalam memahami konteks hubungan antarvariabel.

3) Dasar pertimbangan dalam pemanfaatan variabel tertentu sebagai variabel instrumen (*instrumental variables*) dalam model SEM *non-recursive*, seperti lama masa jabatan kepala sekolah (Z_1) dan rata-rata jumlah pelatihan per tahun (Z_2).

Meskipun penelitian ini berfokus pada pengujian hubungan kausal antarvariabel laten melalui SEM, analisis deskriptif tetap diperlukan sebagai tahap awal untuk memastikan kualitas data, distribusi respons, serta stabilitas estimasi model. Analisis deskriptif tidak hanya berfungsi sebagai penyajian statistik awal, tetapi juga sebagai langkah metodologis untuk mendukung validitas dan interpretasi hasil analisis inferensial.

c. Analisis Inferensial

Pada tahap ini, data kuantitatif dianalisis menggunakan *Structural Equation Modeling* (SEM) dengan pendekatan *non-recursive* melalui perangkat lunak LISREL versi 8.8. SEM dipilih karena mampu menganalisis hubungan langsung, tidak langsung, dan efek resiprokal antar variabel secara simultan (Hair et al., 2019). SEM juga dipilih karena sebagian besar variabel penelitian merupakan konstruk laten yang diukur melalui banyak indikator, sehingga analisis membutuhkan pendekatan yang mampu menguji model pengukuran (validitas konstruk melalui CFA) sekaligus model struktural (hubungan kausal langsung, tidak langsung, dan resiprokal) dalam satu kerangka terpadu, serta mengakomodasi kesalahan pengukuran (*measurement error*). SEM dengan pendekatan *non-recursive* secara khusus dirancang untuk menganalisis hubungan timbal balik antar variabel, yakni hubungan kausal yang berlangsung dua arah dalam sistem simultan (Bollen, 1989).

Tidak seperti model *recursive* yang berasumsi hubungan satu arah dari variabel eksogen ke endogen, model *non-recursive* mengakui bahwa dua konstruk dapat saling memengaruhi secara simultan. Model seperti ini berguna ketika variabel seperti hasil belajar peserta didik tidak hanya dipengaruhi oleh kepemimpinan instruksional, tetapi juga memengaruhi kembali praktik kepemimpinan tersebut (Hallinger & Heck, 2011). Misalnya, meningkatnya hasil belajar dapat meningkatkan kepercayaan diri kepala sekolah dan

memperkuat kepemimpinan transformatif, yang pada gilirannya menciptakan siklus peningkatan berkelanjutan.

Secara struktur, model *non-recursive* ditandai dengan panah dua arah antar variabel laten yang menunjukkan hubungan resiprokal (Bollen, 1989). Ini berarti bahwa estimasi parameter tidak hanya mengukur pengaruh satu variabel terhadap variabel lain, tetapi juga bagaimana variabel tersebut secara simultan dipengaruhi. Sebagai contoh, hubungan antara iklim sekolah dan budaya sekolah dapat dimodelkan sebagai hubungan dua arah, karena masing-masing saling menguatkan dalam menciptakan lingkungan belajar yang produktif (Hallinger & Heck, 2011).

Untuk dapat diestimasi secara statistik, model *non-recursive* harus memenuhi persyaratan identifikasi model. Hal ini berarti bahwa jumlah informasi yang tersedia dari data (jumlah variabel observasi dan kovarians antar variabel) harus cukup untuk mengestimasi semua parameter dalam model. Salah satu teknik yang digunakan untuk memenuhi persyaratan ini adalah dengan menyertakan instrumental variables, yaitu variabel eksogen yang memengaruhi salah satu dari dua variabel dalam hubungan timbal balik, tetapi tidak berhubungan langsung dengan variabel lainnya (Kline, 2023).

Jumlah sampel untuk tahap ini dihitung berdasarkan aturan SEM dengan pendekatan *non-recursive*, yaitu minimal 10 kali jumlah indikator yang digunakan dalam model penelitian (Kline, 2023). Jumlah indikator dari variabel laten sebanyak 20 indikator, sehingga total minimal sampel berdasarkan aturan SEM pendekatan *non-recursive* terpenuhi. Ukuran sampel yang lebih besar dapat meningkatkan stabilitas hasil analisis (Byrne et al., 2016).

Langkah-langkah dalam pengolahan SEM sebagai berikut:

1. Model pengukuran digunakan untuk memastikan bahwa setiap variabel laten dalam penelitian diukur secara valid dan reliabel melalui indikator-indikator yang dibangun. Prosedur pengujian model pengukuran dilakukan melalui dua langkah, yaitu analisis faktor eksploratori (*Exploratory Factor Analysis/EFA*) dan analisis faktor konfirmatori (*Confirmatory Factor Analysis/CFA*), sebagai berikut:

a. *Exploratory Factor Analysis* (EFA)

EFA dilakukan untuk menyusun dan mereduksi struktur dimensi dari konstruk kepemimpinan instruksional yang awalnya terdiri dari 71 item. Prosedur ini digunakan karena konstruk tersebut berasal dari penggabungan dua pendekatan teoritis, yakni model PIMRS (Hallinger & Murphy, 1985) dan prinsip konstruktivistik (Lambert, 2002), berdasarkan hasil validasi ahli. Melalui EFA, indikator-indikator kepemimpinan instruksional dikelompokkan secara empiris menjadi dua faktor utama yang berbeda secara statistik dan substantif:

- X₁: Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial
- X₂: Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif

Kriteria kelayakan faktor ditentukan berdasarkan nilai *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) > 0.5, serta hasil *Bartlett's Test of Sphericity* yang signifikan ($p < 0.05$). Item yang memiliki muatan faktor di bawah ambang batas (*cut off*) 0.7 dieliminasi.

b. *Confirmatory Factor Analysis* (CFA)

Setelah struktur faktor terbentuk melalui EFA, analisis CFA dilakukan untuk menguji validitas konstruk dan memastikan bahwa indikator-indikator memiliki *loading factor* yang kuat dan signifikan terhadap dimensi yang diwakilinya. Pengujian CFA mencakup semua variabel laten dalam model, termasuk:

- X₁ (Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial), X₂ (Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif-Kolaboratif), X₃ (Iklim Sekolah)
- M₁ (Efikasi Diri Guru), M₂ (Budaya Sekolah), dan Y (Hasil Belajar Peserta Didik)

Evaluasi kelayakan model pengukuran dilakukan menggunakan berbagai uji kecocokan (*Goodness-of-Fit*) dengan kriteria sebagai berikut:

Tabel 3.9 Kriteria kecocokan model SEM

Indeks Kecocokan Model	<i>Cut-Off Value</i>	Keterangan
<i>Chi-Square</i>	Nilai kecil	Good Fit
<i>p-value Significance</i>	≥ 0.05	Good Fit
<i>RMR (Root Mean Square Residual)</i>	≤ 0.05 atau ≤ 0.10	Good Fit
<i>RMSEA (Root Mean Square Error)</i>	≤ 0.08	Good Fit
<i>GFI (Goodness of Fit Index)</i>	≥ 0.90	Good Fit
<i>AGFI (Adjusted GFI)</i>	≥ 0.90	Good Fit
<i>CFI (Comparative Fit Index)</i>	≥ 0.90	Good Fit

Jika model pengukuran memenuhi sebagian besar indeks di atas, maka dapat disimpulkan bahwa model memiliki fit yang baik, dan dapat dilanjutkan ke tahap pengujian model struktural.

2. Model Struktural (*Structural Model*) untuk mengestimasi pengaruh langsung, tidak langsung, dan resiprokal sebagai berikut:
 - a. Uji hubungan antar variabel laten dilakukan berdasarkan model konseptual penelitian.
 - b. Pengaruh yang diuji meliputi:
 - Pengaruh langsung kepemimpinan instruksional berbasis manajerial dan reflektif-kolaboratif, iklim sekolah terhadap efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik.
 - Pengaruh tidak langsung melalui efikasi diri guru dan budaya sekolah sebagai mediator.
 - Efek resiprokal hasil belajar peserta didik terhadap kepemimpinan instruksional berbasis manajerial dan reflektif-kolaboratif.
3. Uji Hipotesis:
 - a. Signifikansi hubungan diuji dengan melihat nilai *p-value* (< 0.05 dianggap signifikan).
 - b. Besarnya pengaruh diuji melalui nilai koefisien jalur (*path coefficient*).
4. Analisis Mediasi:

Untuk menguji apakah efikasi diri guru dan budaya sekolah memediasi hubungan antara kepemimpinan instruksional kepala sekolah dan hasil belajar peserta didik, digunakan metode *bootstrapping*.

3.5.2 Analisis Data Kualitatif

Analisis data kualitatif dalam penelitian ini dilaksanakan setelah tahap analisis kuantitatif selesai dilakukan, sesuai dengan karakteristik desain *explanatory sequential mixed methods* (Creswell & Plano Clark, 2023). Desain ini, data kualitatif berfungsi untuk menjelaskan, memperdalam, serta memberikan konteks terhadap temuan statistik yang diperoleh melalui analisis SEM. Oleh karena itu, analisis kualitatif diarahkan untuk menginterpretasikan dan mengelaborasi hubungan antarvariabel sebagaimana telah dimodelkan secara kuantitatif.

Pendekatan yang digunakan adalah analisis tematik deduktif (*deductive thematic analysis*), di mana kerangka pengkodean disusun berdasarkan rumusan masalah dan model konseptual penelitian. Kerangka analisis difokuskan pada tiga kategori utama, yaitu pengaruh langsung kepemimpinan instruksional terhadap hasil belajar peserta didik, pengaruh tidak langsung melalui efikasi diri guru dan budaya sekolah sebagai variabel mediasi, serta efek resiprokal hasil belajar peserta didik terhadap praktik kepemimpinan instruksional kepala sekolah. Analisis data kualitatif diarahkan untuk mengidentifikasi mekanisme proses dan dinamika kontekstual yang melatarbelakangi hubungan-hubungan tersebut.

a. Transkripsi Data dan Organisasi Data

Proses pengolahan data kualitatif dilakukan melalui tahapan sebagai berikut:

1) Transkripsi Verbatim

Seluruh wawancara yang telah direkam dengan persetujuan informan ditranskripsi secara verbatim untuk menjaga keutuhan makna dan akurasi informasi. Proses transkripsi dilakukan segera setelah wawancara untuk memastikan konteks situasional tetap terjaga.

2) Klasifikasi Berdasarkan Informan

Transkrip wawancara dikelompokkan berdasarkan jenis informan, yaitu pengawas sekolah, kepala sekolah, dan guru. Pengelompokan ini memungkinkan analisis komparatif antarlevel peran dalam sistem sekolah.

3) Pengorganisasian Berdasarkan Fokus Analisis

Data kemudian diorganisasikan sesuai dengan kategori analisis deduktif, yakni pengaruh langsung, pengaruh tidak langsung, dan efek resiprokal, untuk mempermudah proses pengkodean secara sistematis dan menjaga konsistensi dengan model konseptual penelitian.

b. Analisis Tematik

Pendekatan analisis tematik digunakan untuk mengidentifikasi pola atau tema utama dalam data kualitatif. Prosesnya meliputi langkah-langkah berikut:

1) Familiarisasi Data

Peneliti membaca seluruh transkrip secara berulang untuk memperoleh pemahaman menyeluruh terhadap konteks narasi yang disampaikan informan serta mengidentifikasi bagian-bagian yang relevan dengan fokus penelitian.

2) Pengkodean Deduktif

Setiap pernyataan informan yang relevan diberi kode sesuai dengan kategori analisis yang telah ditetapkan. Narasi yang menunjukkan praktik kepemimpinan yang berdampak langsung terhadap pembelajaran atau capaian akademik dikategorikan sebagai pengaruh langsung. Pernyataan yang menggambarkan perubahan efikasi diri guru atau dinamika budaya sekolah sebagai perantara antara kepemimpinan dan hasil belajar dikategorikan sebagai pengaruh tidak langsung. Sementara itu, narasi yang menunjukkan adanya perubahan strategi kepemimpinan sebagai respons terhadap naik atau turunnya hasil belajar peserta didik diidentifikasi sebagai efek resiprokal.

3) Refleksi dan Kesesuaian dengan Temuan Kuantitatif

Hasil pengkodean kemudian direfleksikan kembali terhadap temuan kuantitatif untuk memastikan koherensi antara hasil statistik dan narasi empiris. Tahap ini dilakukan untuk memperkuat integrasi dalam desain mixed methods dan menjaga konsistensi interpretasi.

Fokus analisis diarahkan pada identifikasi mekanisme kausal dan dinamika perubahan yang menjelaskan bagaimana kepemimpinan instruksional

memengaruhi praktik pembelajaran dan budaya sekolah, serta bagaimana perubahan hasil belajar peserta didik memengaruhi cara kepala sekolah mengambil keputusan dan menyesuaikan strategi kepemimpinan. Analisis kualitatif dalam penelitian ini tidak hanya memberikan deskripsi kontekstual, tetapi juga menjelaskan proses yang melatarbelakangi hubungan resiprokal yang teridentifikasi dalam model SEM *non-recursive*.

Untuk menjaga kredibilitas temuan, dilakukan triangulasi sumber dengan membandingkan informasi dari pengawas sekolah, kepala sekolah, dan guru. Selain itu, proses analisis didokumentasikan secara sistematis sebagai bagian dari audit trail guna memastikan transparansi dan konsistensi prosedur. Melalui langkah-langkah tersebut, hasil analisis kualitatif memiliki dasar metodologis yang kuat dan dapat digunakan secara sah untuk memperkaya interpretasi hasil kuantitatif.

3.5.3 Integrasi Hasil Analisis

Sebagai bagian dari pendekatan *explanatory sequential mixed methods*, tahap akhir dalam proses analisis penelitian ini adalah mengintegrasikan temuan kuantitatif dan kualitatif untuk menghasilkan pemahaman yang lebih komprehensif terhadap hubungan antarvariabel penelitian. Desain ini, data kuantitatif dianalisis terlebih dahulu untuk menguji model struktural, kemudian diikuti oleh analisis kualitatif yang bertujuan menjelaskan dan memperdalam temuan statistik (Creswell & Plano Clark, 2023). Integrasi dilakukan untuk menghasilkan *meta-inference*, yaitu kesimpulan terpadu yang diperoleh melalui sintesis kedua jenis data.

Mengacu pada strategi integrasi dalam desain *explanatory sequential*, penelitian ini menggunakan pendekatan *connective integration*, di mana hasil kuantitatif menjadi dasar dalam menentukan fokus eksplorasi kualitatif. Dengan kata lain, temuan dari analisis SEM, baik berupa pengaruh langsung, pengaruh tidak langsung melalui variabel mediasi, maupun efek resiprokal, digunakan untuk mengarahkan pertanyaan wawancara serta proses analisis tematik pada tahap kualitatif (Creswell & Plano Clark, 2023).

Pada tahap pelaporan dan interpretasi, integrasi dilakukan melalui penggunaan *joint display* atau matriks integrasi hasil. *Joint display* merupakan

teknik penyajian yang menyanggahkan hasil kuantitatif dan temuan kualitatif dalam satu tampilan terpadu, sehingga memungkinkan peneliti untuk membandingkan, menghubungkan, dan mensintesis kedua jenis data secara eksplisit (McCrudden & McTigue, 2019). Melalui *joint display*, hubungan struktural yang diuji secara statistik dipadankan dengan tema dan kutipan wawancara yang relevan, sehingga menghasilkan interpretasi yang lebih kontekstual dan mendalam.

Proses integrasi dilakukan melalui penyusunan matriks *joint display* yang memuat empat komponen utama, yaitu: (1) hasil kuantitatif berupa nilai koefisien jalur, signifikansi, dan arah pengaruh; (2) tema utama hasil wawancara yang relevan dengan jalur tersebut; (3) kutipan representatif dari informan; dan (4) meta-inferensi atau penafsiran terpadu yang menjelaskan bagaimana dan mengapa hubungan tersebut terjadi dalam konteks empiris sekolah dasar di Provinsi Lampung.

Penelitian ini, penyusunan *joint display* dilakukan dengan mengorganisasikan hasil berdasarkan tiga fokus utama rumusan masalah, yaitu pengaruh langsung kepemimpinan instruksional terhadap hasil belajar peserta didik, pengaruh tidak langsung melalui efikasi diri guru dan budaya sekolah sebagai mediator, serta efek resiprokal hasil belajar peserta didik terhadap praktik kepemimpinan instruksional. Setiap jalur dalam model SEM dicantumkan bersama nilai koefisien jalur dan tingkat signifikansinya, kemudian disejajarkan dengan tema kualitatif yang relevan serta interpretasi terpadu yang menjelaskan mekanisme hubungan tersebut.

Melalui proses ini, integrasi tidak hanya berfungsi untuk mengonfirmasi hasil kuantitatif, tetapi juga untuk mengidentifikasi konvergensi, divergensi, dan elaborasi antara kedua jenis data (McCrudden & McTigue, 2019). Ketika ditemukan hubungan yang signifikan secara statistik, data kualitatif digunakan untuk menjelaskan bagaimana dan mengapa hubungan tersebut terjadi dalam konteks empiris sekolah dasar. Sebaliknya, apabila terdapat hubungan yang lemah atau tidak signifikan, narasi kualitatif dimanfaatkan untuk memahami faktor kontekstual yang mungkin memengaruhi hasil tersebut.

Penggunaan *joint display* sebagai strategi integrasi, penelitian ini menghasilkan model konseptual terpadu yang merepresentasikan hubungan

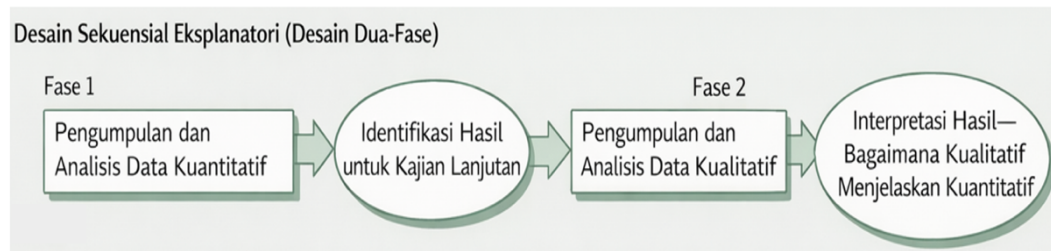
mediasi dan resiprokal secara lebih holistik dan kontekstual. Pendekatan ini memperkuat validitas meta-inferensi karena temuan kuantitatif dan kualitatif tidak disajikan secara terpisah, melainkan dianalisis secara simultan dalam satu kerangka interpretatif (Creswell & Plano Clark, 2023) ; (McCrudden & McTigue, 2019).

Melalui integrasi tersebut, penelitian ini tidak hanya menyajikan kesimpulan berbasis koefisien statistik, tetapi juga menghadirkan penjelasan prosedural mengenai dinamika kepemimpinan instruksional dan pembelajaran di sekolah dasar. Hal ini memperkaya kontribusi teoretis terhadap pengembangan model kepemimpinan instruksional berbasis resiprokal serta memberikan implikasi praktis yang lebih aplikatif bagi peningkatan mutu pendidikan.

3.5.4 Alur Penelitian

Penelitian ini menggunakan desain *explanatory sequential mixed methods*, yaitu desain penelitian campuran yang menempatkan pendekatan kuantitatif sebagai tahap utama (fase pertama), kemudian diikuti oleh pendekatan kualitatif sebagai tahap lanjutan untuk menjelaskan dan memperdalam temuan kuantitatif (Creswell & Plano Clark, 2023). Desain ini, proses pengumpulan dan analisis data dilakukan secara berurutan (*sequential*), dengan prioritas utama pada fase kuantitatif.

Menurut Creswell dan Plano Clark (2023), karakteristik utama desain *explanatory sequential* meliputi: (1) pengumpulan dan analisis data kuantitatif pada tahap awal, (2) pengumpulan dan analisis data kualitatif yang didasarkan pada hasil kuantitatif, serta (3) integrasi kedua jenis data pada tahap interpretasi untuk menghasilkan meta-inferensi yang komprehensif. Desain ini dipilih karena penelitian bertujuan tidak hanya menguji model struktural secara statistik, tetapi juga memahami mekanisme dan dinamika kontekstual di balik hubungan antarvariabel. Tahapan penelitian digambarkan dalam diagram pada Gambar 3.2, yaitu sebagai berikut:



Gambar 3.2 Tahapan Penelitian dalam *Explanatory Sequential Design*

Tahap pertama penelitian diawali dengan pengumpulan data melalui survei terhadap kepala sekolah dan guru pada satuan pendidikan yang telah ditetapkan sebagai sampel. Instrumen yang digunakan telah melalui proses validasi dan uji reliabilitas. Data kuantitatif yang diperoleh kemudian dianalisis menggunakan SEM dengan pendekatan *non-recursive* untuk menguji:

- 1) Pengaruh langsung kepemimpinan instruksional terhadap hasil belajar peserta didik.
- 2) Pengaruh tidak langsung melalui efikasi diri guru dan budaya sekolah sebagai variabel mediasi.
- 3) Efek resiprokal antara hasil belajar peserta didik dan kepemimpinan instruksional.

Hasil analisis ini menghasilkan model struktural berupa koefisien jalur, nilai signifikansi, serta pola hubungan antarvariabel yang menjadi dasar dalam menentukan fokus eksplorasi pada tahap berikutnya.

Tahap kedua dilakukan setelah hasil kuantitatif diperoleh dan diinterpretasikan. Pada fase ini, peneliti menyusun pedoman wawancara yang secara khusus diarahkan untuk menjelaskan jalur-jalur hubungan yang signifikan maupun yang memerlukan pendalaman interpretatif.

Wawancara mendalam dilakukan kepada pengawas sekolah, kepala sekolah, dan guru. Fokus eksplorasi diarahkan pada:

- 1) Mekanisme bagaimana kepemimpinan instruksional memengaruhi efikasi diri guru dan budaya sekolah.
- 2) Proses perubahan praktik pembelajaran setelah terjadi perubahan hasil belajar peserta didik.

3) Bukti empiris efek resiprokal antara capaian akademik dan perubahan praktik kepemimpinan.

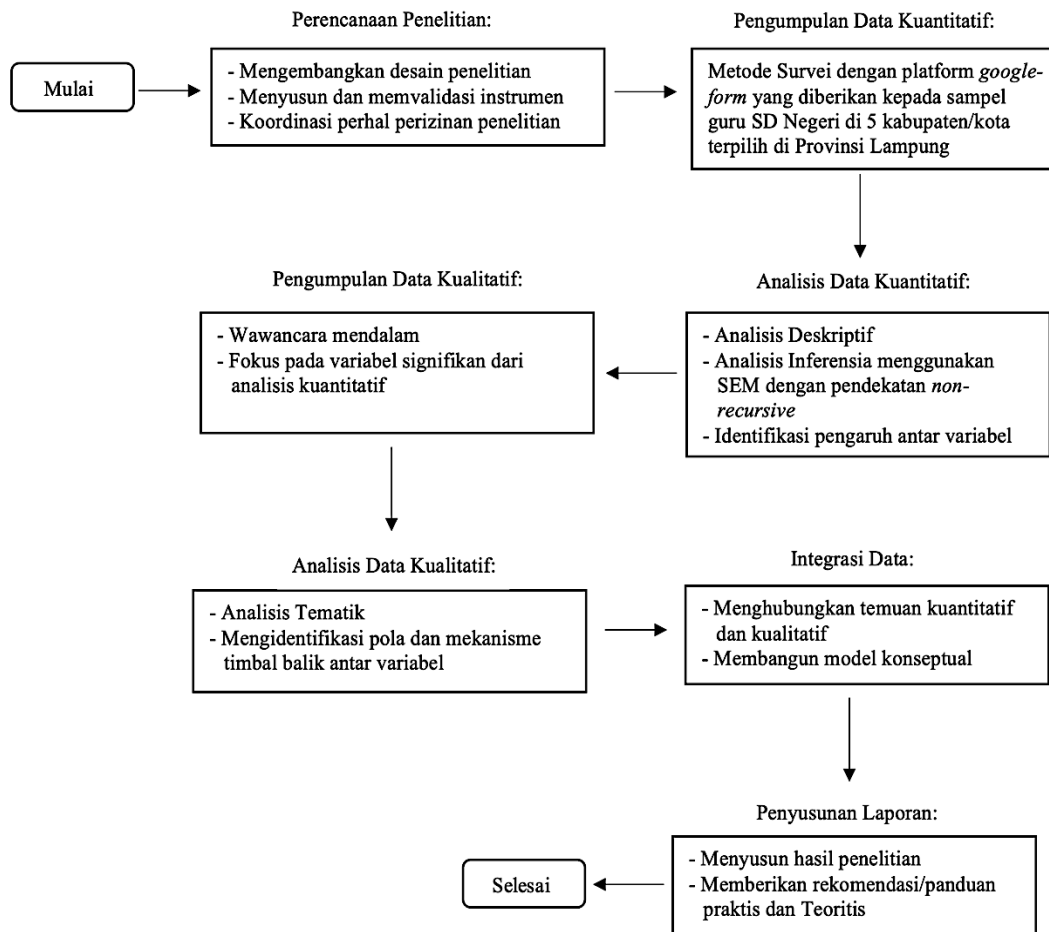
Analisis dilakukan melalui pendekatan tematik deduktif yang disusun berdasarkan rumusan masalah dan model konseptual penelitian.

Tahap terakhir adalah integrasi hasil kuantitatif dan kualitatif. Sesuai dengan prinsip *explanatory sequential design*, integrasi dilakukan pada tahap interpretasi menggunakan *joint display* untuk menyandingkan hasil statistik dan temuan naratif (Creswell & Plano Clark, 2023). Integrasi ini bertujuan untuk:

- 1) Mengidentifikasi konvergensi antara hasil SEM dan temuan wawancara.
- 2) Menjelaskan mekanisme di balik hubungan mediasi dan resiprokal.
- 3) Menyusun model konseptual akhir yang lebih kontekstual.

Alur ini, penelitian tidak hanya menghasilkan kesimpulan berbasis angka, tetapi juga memberikan pemahaman prosedural mengenai dinamika kepemimpinan instruksional dalam konteks sekolah dasar.

Manfaat yang peneliti peroleh dari desain *explanatory sequential design*, antara lain: (1) validitas dan kredibilitas hasil penelitian lebih meningkat, karena pendekatan tersebut relevan dan hasilnya dapat diandalkan serta valid; (2) saling melengkapi, karena kuantitatif dan kualitatif masing-masing memiliki kekuatan dan kelemahan yang berbeda, sehingga hasil dari pendekatan kuantitatif dapat diklarifikasi dan dikembangkan dengan pendekatan kualitatif; dan (3) hasil penelitian ini lebih lengkap dan memberikan pengetahuan yang lebih komprehensif tentang fenomena yang diteliti, sekaligus mempelajari berbagai aspek kehidupan yang diteliti, dan memperluas ruang lingkup penelitian (Ali & Anwar, 2021).



Gambar 3.3 Alur Penelitian

Alur penelitian ini dirancang untuk mencerminkan desain *Explanatory Sequential* yang ditunjukkan pada Gambar 3.3 mengintegrasikan tahap kuantitatif dan kualitatif secara berurutan untuk mencapai tujuan penelitian. Proses penelitian dilakukan secara sistematis melalui tahapan-tahapan yang saling melengkapi, dimulai dari pengumpulan data kuantitatif untuk menggambarkan hubungan antar variabel, diikuti dengan pengumpulan data kualitatif untuk mendalami hasil kuantitatif.

BAB V. KESIMPULAN, IMPLIKASI DAN SARAN

Bab ini menyajikan kesimpulan, implikasi dan saran berdasarkan hasil penelitian mengenai model efek resiprokal dari Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial (X_1), Kepemimpinan Instruksional Berbasis Reflektif–Kolaboratif (X_2), dan Iklim Sekolah (X_3) terhadap Hasil Belajar Peserta Didik (Y) melalui Efikasi Diri Guru (M_1) dan Budaya Sekolah (M_2).

5.1 Kesimpulan

Secara umum, temuan penelitian ini menunjukkan bahwa peningkatan hasil belajar peserta didik tidak hanya ditentukan oleh kekuatan pengaruh langsung kepemimpinan instruksional, tetapi juga oleh mekanisme mediasi serta dinamika resiprokal yang membentuk suatu sistem kepemimpinan yang adaptif dan berkelanjutan. Berdasarkan hasil analisis data kuantitatif dan penguatan temuan kualitatif melalui desain *explanatory sequential mixed methods*, kesimpulan penelitian ini disusun sebagai berikut:

1. Peningkatan hasil belajar peserta didik berkaitan dengan praktik kepemimpinan instruksional kepala sekolah yang dijalankan secara integratif melalui pendekatan manajerial dan reflektif–kolaboratif, serta didukung oleh iklim sekolah yang kondusif. Hasil analisis kuantitatif menunjukkan adanya pengaruh langsung yang signifikan antar variabel tersebut, sementara temuan kualitatif mengungkap bahwa dalam praktiknya kepala sekolah tidak menggunakan pendekatan secara terpisah, melainkan secara simultan melalui penguatan supervisi akademik, penetapan target berbasis data, serta fasilitasi refleksi dan kolaborasi guru. Integrasi ini memperkuat efikasi diri guru dan membentuk budaya sekolah yang berorientasi pada pembelajaran, sehingga berdampak pada peningkatan kualitas pembelajaran di kelas.

2. Peningkatan hasil belajar peserta didik berlangsung melalui mekanisme tidak langsung yang dimediasi oleh efikasi diri guru dan budaya sekolah. Secara kuantitatif, pengaruh tidak langsung kepemimpinan instruksional dan iklim sekolah terhadap hasil belajar terbukti signifikan melalui kedua variabel tersebut. Temuan kualitatif memperdalam hasil ini dengan menunjukkan bahwa peningkatan efikasi diri guru terbentuk melalui pengalaman keberhasilan mengajar, dukungan kepala sekolah, serta praktik refleksi berkelanjutan, sedangkan budaya sekolah berkembang melalui kebiasaan kolaborasi, diskusi profesional, dan kesepahaman tujuan pembelajaran. Sehingga, hasil belajar peserta didik lebih tepat dipahami sebagai hasil dari proses transformasi kapasitas individu dan kolektif dalam organisasi sekolah, bukan semata-mata akibat intervensi langsung.
3. Hasil belajar peserta didik berfungsi tidak hanya sebagai keluaran (output), tetapi juga sebagai sumber resiprokal strategis (input) dalam praktik kepemimpinan instruksional. Hasil kuantitatif menunjukkan adanya hubungan resiprokal yang signifikan antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar, sementara temuan kualitatif mengonfirmasi bahwa kepala sekolah secara aktif menggunakan data capaian literasi dan numerasi sebagai dasar refleksi dan pengambilan keputusan. Praktik ini tercermin dalam penyesuaian strategi supervisi, penguatan program pembelajaran, serta pengembangan forum refleksi bersama guru. Sehingga, hubungan antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik bersifat dua arah, adaptif, dan berlangsung dalam siklus berkelanjutan.
4. Integrasi temuan kuantitatif dan kualitatif menunjukkan bahwa hubungan antara kepemimpinan instruksional, iklim sekolah, efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik membentuk suatu sistem yang dinamis dan berbasis umpan balik. Temuan kuantitatif memberikan gambaran pola hubungan struktural antar variabel, sedangkan temuan kualitatif menjelaskan mekanisme kontekstual dan praktik nyata yang mendasari hubungan tersebut di tingkat sekolah. Pengalaman pengawas sekolah, kepala sekolah, dan guru menunjukkan bahwa efektivitas kepemimpinan sangat dipengaruhi oleh kemampuan

mengelola refleksi berbasis data, membangun kolaborasi profesional, serta menciptakan lingkungan sekolah yang suportif. Berdasarkan integrasi tersebut, penelitian ini menghasilkan sintesis berupa Model SERASI (Siklus Efek Resiprokal Kepemimpinan Instruksional), yang menegaskan bahwa peningkatan hasil belajar terjadi melalui siklus berkelanjutan yang melibatkan refleksi, penyesuaian kepemimpinan, serta penguatan kapasitas dan budaya sekolah secara kolektif.

5.2 Implikasi

Berdasarkan temuan penelitian yang menunjukkan adanya pengaruh langsung, tidak langsung, serta efek resiprokal antara kepemimpinan instruksional, iklim sekolah, efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik, penelitian ini memiliki implikasi yang bersifat teoretis, metodologis, dan praksis dalam pengembangan ilmu kepemimpinan pendidikan serta praktik pembelajaran di sekolah dasar, sebagai berikut:

1. Implikasi Teoritis

Temuan penelitian ini memperkuat sekaligus memperluas kerangka teori kepemimpinan instruksional dengan menunjukkan bahwa hubungan antara kepemimpinan dan hasil belajar tidak bersifat linear, melainkan resiprokal dan dinamis. Hasil belajar peserta didik tidak hanya berfungsi sebagai variabel dependen, tetapi juga sebagai input strategis yang memengaruhi praktik kepemimpinan pada siklus berikutnya. Sehingga, penelitian ini memberikan kontribusi konseptual terhadap pengembangan teori kepemimpinan pendidikan dengan menggeser paradigma dari hubungan sebab-akibat satu arah menuju hubungan timbal balik yang adaptif.

Selain itu, penelitian ini mengintegrasikan perspektif teori sosial-kognitif (Bandura), teori sosiokultural (Vygotsky), dan kepemimpinan instruksional dalam satu kerangka sistem pembelajaran sekolah. Integrasi ini menunjukkan bahwa peningkatan hasil belajar tidak hanya ditentukan oleh intervensi struktural kepemimpinan, tetapi juga oleh interaksi sosial, proses refleksi kolektif, serta konteks organisasi yang memediasi hubungan tersebut. Efikasi

diri guru dalam hal ini tidak hanya dipahami sebagai faktor individual, tetapi sebagai hasil dari interaksi antara kepemimpinan dan lingkungan sosial sekolah, sementara budaya sekolah menjadi mekanisme kolektif yang menjaga keberlanjutan praktik pembelajaran.

Penelitian ini juga memberikan kontribusi teoretis melalui diferensiasi kepemimpinan instruksional ke dalam dua variabel utama, yaitu kepemimpinan berbasis manajerial dan reflektif–kolaboratif. Temuan menunjukkan bahwa kedua variabel tersebut memiliki fungsi yang berbeda namun saling melengkapi, di mana pendekatan manajerial berperan dalam menyediakan struktur dan akuntabilitas, sedangkan pendekatan reflektif–kolaboratif berperan dalam mengembangkan pembelajaran profesional dan inovasi pedagogis. Dengan demikian, penelitian ini memperkaya pemahaman mengenai dimensi kepemimpinan instruksional yang sebelumnya cenderung dipandang sebagai konstruk tunggal.

Lebih lanjut, posisi iklim sekolah dalam penelitian ini memperluas peran konteks organisasi dalam teori kepemimpinan pendidikan. Iklim sekolah tidak hanya dipahami sebagai latar belakang, tetapi sebagai kondisi pemungkin yang secara langsung memengaruhi efikasi diri guru, budaya sekolah, dan hasil belajar peserta didik. Hal ini menunjukkan bahwa efektivitas kepemimpinan instruksional tidak dapat dilepaskan dari kondisi lingkungan organisasi tempat praktik tersebut berlangsung.

2. Implikasi Metodologis

Penelitian ini memberikan implikasi metodologis melalui penggunaan pendekatan *Structural Equation Modeling (SEM) non-recursive* yang memungkinkan pengujian hubungan dua arah antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik. Pendekatan ini memberikan kontribusi dalam pengembangan metodologi penelitian pendidikan, karena mampu menangkap fenomena endogenitas yang tidak dapat dijelaskan melalui model linear konvensional.

Selain itu, penerapan desain *explanatory sequential mixed methods* menunjukkan bahwa integrasi pendekatan kuantitatif dan kualitatif dapat

menghasilkan pemahaman yang lebih komprehensif terhadap fenomena pendidikan. Analisis kuantitatif memberikan peta hubungan struktural antar variabel, sementara analisis kualitatif menjelaskan mekanisme sosial, profesional, dan kontekstual yang melatarbelakangi hubungan tersebut. Dengan demikian, implikasi metodologis dari penelitian ini adalah pentingnya pendekatan integratif dalam memahami kompleksitas praktik pendidikan.

Pengembangan instrumen SKI-MARK juga menjadi implikasi metodologis yang signifikan. Instrumen ini memungkinkan pengukuran kepemimpinan instruksional secara lebih presisi dengan membedakan fungsi penguatan struktur akademik dan fungsi pengembangan pembelajaran kolektif. Validasi melalui analisis faktor dan pengujian model struktural menunjukkan bahwa instrumen ini memiliki validitas konstruk yang kuat dan relevansi konseptual yang tinggi dengan konteks sekolah dasar. Oleh karena itu, SKI-MARK dapat digunakan sebagai alat ukur dalam penelitian lanjutan maupun dalam evaluasi praktik kepemimpinan di lapangan.

3. Implikasi Praktis

Implikasi praktis dari penelitian ini menunjukkan bahwa kepemimpinan instruksional kepala sekolah perlu dikembangkan sebagai praktik yang berbasis data, adaptif, dan terintegrasi dengan kondisi organisasi sekolah. Temuan penelitian menunjukkan bahwa penggunaan data hasil belajar, khususnya capaian literasi dan numerasi, memiliki peran strategis dalam mengarahkan praktik kepemimpinan. Data tidak hanya berfungsi sebagai alat evaluasi administratif, tetapi sebagai dasar dalam melakukan refleksi kolektif dan perbaikan pembelajaran.

Konteks ini, kepala sekolah perlu mengembangkan praktik kepemimpinan yang mengintegrasikan pendekatan manajerial dan reflektif–kolaboratif secara simultan. Pendekatan manajerial diperlukan untuk memastikan keterlaksanaan program pembelajaran secara konsisten, sementara pendekatan reflektif–kolaboratif diperlukan untuk mengembangkan kapasitas guru melalui pembelajaran profesional dan kolaborasi. Kombinasi kedua pendekatan ini menjadi kunci dalam meningkatkan kualitas pembelajaran secara berkelanjutan.

Penelitian ini juga menunjukkan bahwa peningkatan hasil belajar peserta didik tidak dapat dilepaskan dari penguatan efikasi diri guru dan budaya sekolah. Oleh karena itu, praktik kepemimpinan perlu diarahkan pada penciptaan kondisi yang memungkinkan guru untuk berkembang secara profesional, baik melalui supervisi yang konstruktif maupun melalui kolaborasi dalam komunitas belajar. Budaya sekolah yang kolaboratif menjadi mekanisme penting dalam menjaga konsistensi praktik pembelajaran lintas kelas.

Selain itu, pengelolaan iklim sekolah menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari praktik kepemimpinan instruksional. Lingkungan fisik yang mendukung, hubungan sosial yang positif, serta dukungan akademik yang konsisten menjadi faktor penting dalam menciptakan kondisi pembelajaran yang efektif. Iklim sekolah yang kondusif memungkinkan seluruh proses pembelajaran berlangsung secara optimal, sekaligus memperkuat hubungan antara kepemimpinan, efikasi diri guru, dan budaya sekolah.

Secara operasional, model SERASI yang dihasilkan dalam penelitian ini memberikan kerangka praktis bagi sekolah dalam mengelola pembelajaran berbasis siklus refleksi. Model ini menunjukkan bahwa peningkatan hasil belajar peserta didik perlu dilakukan melalui proses berkelanjutan yang dimulai dari analisis data, penyesuaian kepemimpinan, penguatan kapasitas guru dan budaya sekolah, hingga implementasi dan evaluasi ulang pembelajaran. Dengan demikian, implikasi praktis penelitian ini tidak hanya bersifat konseptual, tetapi juga memberikan arah yang jelas bagi praktik kepemimpinan dan pembelajaran di sekolah dasar.

5.3 Saran

Berdasarkan temuan penelitian, beberapa saran yang dapat diajukan untuk pengembangan keilmuan, praktik pendidikan, kebijakan, serta penelitian lanjutan adalah sebagai berikut:

1. Pengembangan Keilmuan Kepemimpinan Pendidikan

Temuan mengenai hubungan resiprokal antara kepemimpinan instruksional dan hasil belajar peserta didik membuka ruang bagi pengembangan model

kepemimpinan yang bersifat dinamis dan berbasis umpan balik. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya perlu mengkaji model kepemimpinan adaptif yang tidak hanya menempatkan kepemimpinan sebagai faktor yang memengaruhi hasil belajar, tetapi juga sebagai praktik yang dibentuk kembali oleh capaian belajar peserta didik. Pengembangan ini penting dilakukan melalui pendekatan longitudinal agar dinamika perubahan dapat ditangkap secara lebih mendalam, sehingga model kepemimpinan pendidikan berkembang dari pola yang statis menuju sistem yang kontekstual dan berkelanjutan.

2. Penguatan Praktik Kepemimpinan di Satuan Pendidikan

Kepala sekolah perlu mengembangkan kepemimpinan instruksional yang berbasis pada pemanfaatan data hasil belajar sebagai dasar pengambilan keputusan. Capaian literasi dan numerasi tidak cukup diposisikan sebagai indikator kinerja, tetapi perlu dimanfaatkan sebagai sumber refleksi dalam memperbaiki praktik pembelajaran. Untuk itu, penguatan kapasitas kepala sekolah dalam literasi data menjadi penting, disertai dengan pengembangan mekanisme refleksi kolektif di tingkat sekolah. Selain itu, integrasi antara pendekatan manajerial dan reflektif-kolaboratif perlu dijalankan secara seimbang agar perubahan pembelajaran tidak hanya terstruktur, tetapi juga bermakna bagi guru dan berdampak nyata pada peserta didik.

3. Pengembangan Profesionalisme Guru

Efikasi diri guru dan keterlibatan dalam budaya kolaboratif terbukti berperan dalam meningkatkan kualitas pembelajaran. Oleh karena itu, praktik pembelajaran profesional yang berkelanjutan perlu diperkuat melalui berbagai bentuk kegiatan, seperti komunitas belajar guru, lesson study, dan refleksi berbasis data. Keterlibatan aktif dalam kegiatan tersebut tidak hanya meningkatkan kapasitas individu, tetapi juga memperkuat budaya sekolah yang mendukung pembelajaran. Dalam konteks ini, guru tidak hanya berperan sebagai pelaksana pembelajaran, tetapi sebagai bagian dari komunitas profesional yang terus belajar, berbagi, dan berkembang.

4. Penguatan Kebijakan Berbasis Iklim Sekolah

Bagi pengambil kebijakan pendidikan, hasil penelitian ini menunjukkan pentingnya menempatkan iklim sekolah sebagai bagian integral dalam strategi peningkatan mutu pendidikan. Kebijakan yang berfokus semata pada capaian akademik berpotensi menghasilkan perubahan yang tidak berkelanjutan apabila tidak diiringi dengan penguatan lingkungan sekolah. Oleh karena itu, kebijakan perlu diarahkan tidak hanya pada target hasil belajar, tetapi juga pada pengembangan iklim sekolah yang mencakup lingkungan fisik, hubungan sosial, dan dukungan akademik. Model SERASI (Siklus Efek Resiprokal Kepemimpinan Instruksional) yang dihasilkan dalam penelitian ini dapat dipertimbangkan sebagai kerangka dalam merancang program peningkatan mutu berbasis sekolah yang lebih sistematis, kontekstual, dan berkelanjutan.

5. Arah Penelitian Lanjutan

Penelitian selanjutnya memiliki peluang untuk mengembangkan dan memperluas temuan ini. Pertama, replikasi penelitian pada jenjang pendidikan dan konteks wilayah yang berbeda diperlukan untuk menguji konsistensi model yang dihasilkan. Kedua, instrumen SKI-MARK (Skala Kepemimpinan Instruksional Berbasis Manajerial dan Reflektif-Kolaboratif) dapat dikembangkan lebih lanjut melalui pengujian validitas lintas konteks dan lintas budaya agar memiliki daya guna yang lebih luas. Ketiga, penelitian berikutnya dapat memasukkan variabel lain, seperti kepemimpinan transformasional, keterlibatan orang tua, atau faktor kebijakan pendidikan, yang berpotensi memengaruhi dinamika sistem pembelajaran.

DAFTAR PUSTAKA

- Ali, B. J., & Anwar, G. (2021). An empirical study of employees' motivation and its influence job satisfaction. *Ali, BJ, & Anwar, G.(2021). An Empirical Study of Employees' Motivation and its Influence Job Satisfaction. International Journal of Engineering, Business and Management, 5(2), 21-30.*
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition.* Addison Wesley Longman, Inc.
- Baker, C. N., Brown, S. M., Wilcox, P. D., Overstreet, S., & Arora, P. (2016). Development and psychometric evaluation of the attitudes related to trauma-informed care (ARTIC) scale. *School Mental Health, 8(1), 61-76.*
- Bandur, A. (2012). School-based management developments: challenges and impacts. *Journal of Educational Administration, 50(6), 845-873.*
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84(2), 191.*
- Bandura, A. (1997). *Bandura* (Vol. 2). FrancoAngeli.
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration, 55(1), 49-69.*
- Berkovich, I. (2018). Typology of trust relationships: Profiles of teachers' trust in principal and their implications. *Teachers and Teaching, 24(7), 749-767.*
- Berkowitz, R. (2020). Students' physical victimization in schools: The role of gender, grade level, socioeconomic background and ethnocultural affiliation. *Children and Youth Services Review, 114, 105048.*
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly, 35(3), 349-378.*
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables.* John Wiley & Sons.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly, 18(3), 34-64.*

- Byrne, Z. S., Peters, J. M., & Weston, J. W. (2016). The struggle with employee engagement: Measures and construct clarification using five samples. *Journal of Applied Psychology, 101*(9), 1201.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International Journal of Educational Management, 32*(4), 550-567.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2006). The contribution of self-regulatory efficacy beliefs in managing affect and family relationships to positive thinking and hedonic balance. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*(6), 603-627.
- Cohen, A. L., & Holcomb, M. (2009). Why corals care about ocean acidification: uncovering the mechanism. *Oceanography, 22*(4), 118-127.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). Mind in society. *Mind in society the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M., & SCRIBNER, S. (1978). Vygotsky, Lev S.(1978): Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. In.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. *Handbook of mixed methods research designs, 1*(1), 21-36.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-24.
- Elfira, Rasdiana, Fitrawati, Jasman, M. W., Reski, K., Anwar, A., & Enaldi. (2024). How does principal's instructional leadership shape teacher performance mediated by teacher self-efficacy in Indonesian education context? *Frontiers in Education*,
- Elias, M. J., DeFini, J., & Bergmann, J. (2010). Coordinating social-emotional and character development (SECD) initiatives improves school climate and student learning. *Middle School Journal, 42*(1), 30-37.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N., & Rojas-Drummond, S. (2015). Re-conceptualizing" scaffolding" and the zone of proximal development in the

context of symmetrical collaborative learning. *Journal of Classroom Interaction*, 54-72.

- Field, E., Pande, R., Papp, J., & Rigol, N. (2013). Does the classic microfinance model discourage entrepreneurship among the poor? Experimental evidence from India. *American Economic Review*, 103(6), 2196-2226.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with 'professional capital'. *Education week*, 31(33), 30-36.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*, 37(2), 479-507.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. *Wallace Foundation*, 2(1), 30-41.
- Gruenert, S., & Valentine, J. (1998). School climate survey. *Columbia, MO: Middle*.
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. ASCD.
- Hair, J. F., Gabriel, M., & Patel, V. (2014). AMOS covariance-based structural equation modeling (CB-SEM): Guidelines on its application as a marketing research tool. *Brazilian Journal of Marketing*, 13(2).
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European business review*, 31(1), 2-24.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Leadership and student learning outcomes. *Leadership and learning*, 56-70.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hattie, J. (2009). The black box of tertiary assessment: An impending revolution. *Tertiary assessment & higher education student outcomes: Policy, practice & research*, 259, 275.

- Heifetz, R. A., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. Harvard business press.
- Holzman, L. (2018). Zones of proximal development: Mundane and magical. In *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development* (pp. 42-55). Routledge.
- Horton Jr, J. A. (2018). A descriptive study of school climate and school culture in selected public secondary schools in New Jersey and New York.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education, 21*(4), 343-356.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2008). School effectiveness. *Educational administration: Theory, research, and practice, 34*(2), 299-308.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*(4), 355-372.
- Indicators, O. (2023). Education at a Glance 2022. *link*]. Acesso em março de.
- Indrahadi, D., & Wardana, A. (2020). The Impact of Sociodemographic Factors on Academic Achievements among High School Students in Indonesia. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 9*(4), 1114-1120.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). Organizations and the system concept. *Classics of organization theory, 80*(480), 27.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Lambert, L. (2002). *The constructivist leader*. Teachers College Press.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 177-199.
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of “The four paths model”. *Educational Administration Quarterly, 56*(4), 570-599.
- Lewin, K. (1936). A dynamic theory of personality: Selected papers. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 84*(5), 612-613.

- Liu, J., Lee, M., & Gershenson, S. (2021). The short-and long-run impacts of secondary school absences. *Journal of Public Economics*, 199, 104441.
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528.
- Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of school psychology*, 45(3), 293-309.
- McCrudden, M. T., & McTigue, E. M. (2019). Implementing integration in an explanatory sequential mixed methods study of belief bias about climate change with high school students. *Journal of Mixed Methods Research*, 13(3), 381-400.
- McGiboney, G. W. (2023). *The psychology of school climate*. Cambridge Scholars Publishing.
- Miller, J. M., Binnicker, M. J., Campbell, S., Carroll, K. C., Chapin, K. C., Gilligan, P. H., Gonzalez, M. D., Jerris, R. C., Kehl, S. C., & Patel, R. (2018). A guide to utilization of the microbiology laboratory for diagnosis of infectious diseases: 2018 update by the Infectious Diseases Society of America and the American Society for Microbiology. *Clinical Infectious Diseases*, 67(6), e1-e94.
- Nelson, B. S., & Sassi, A. (2000). Shifting approaches to supervision: The case of mathematics supervision. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 553-584.
- Ninković, S., & Knežević Florić, O. (2024). School leadership and teaching practice: a systematic review of studies of the indirect effects. *Journal of Educational Administration*, 62(4), 357-372.
- OECD. (2019). An OECD learning framework 2030. In *The future of education and labor* (pp. 23-35). Springer.
- Palincsar, A. S. (1998). Keeping the metaphor of scaffolding fresh—a response to C. Addison Stone's “The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities”. *Journal of learning disabilities*, 31(4), 370-373.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *The shaping school culture fieldbook*. John Wiley & Sons.
- Pietsch, M., Cramer, C., Brown, C., Aydin, B., & Witthöft, J. (2024). Open innovation in schools: a new imperative for organising innovation in education? *Technology, Knowledge and Learning*, 29(2), 1051-1077.

- Pitner, N. J. (1988). Leadership substitutes: Their factorial validity in educational organizations. *Educational and Psychological Measurement*, 48(2), 307-315.
- Printy, S., & Liu, Y. (2021). Distributed leadership globally: The interactive nature of principal and teacher leadership in 32 countries. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 290-325.
- Robinson, V. (2006). Putting education back into educational leadership. *Leading and managing*.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
<https://doi.org/10.1177/0013161x08321509>
- Robinson, V. M. (2001). Descriptive and normative research on organizational learning: locating the contribution of Argyris and Schön. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 58-67.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, culture, and activity*, 1(4), 209-229.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and teacher education*, 10(4), 381-394.
- Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G., Fernandez-Andres, M.-I., & Tarraga-Minguez, R. (2015). Sensory processing in children with Autism Spectrum Disorder: Relationship with non-verbal IQ, autism severity and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder symptomatology. *Research in Developmental Disabilities*, 45, 188-201.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons.
- Schleicher, A. (2018). Educating learners for their future, not our past. *ECNU Review of Education*, 1(1), 58-75.
- Smagorinsky, P. (2011). Vygotsky's stage theory: The psychology of art and the actor under the direction of perezhivanie. *Mind, culture, and activity*, 18(4), 319-341.
- Stainback, S., & William, S. (1998). Understanding and Conducting Qualitative. *Research. Iowa: Kendall Publishing Company*.
- Stein, M. K., & Nelson, B. S. (2003). Leadership content knowledge. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(4), 423-448.

- Sugiyono, D. (2013). Metode penelitian pendidikan pendekatan kuantitatif, kualitatif dan R&D.
- Sukarmin, S., & Sin, I. (2022). The influence of principal instructional leadership behaviour on the organisational commitment of junior high school teachers in Surakarta. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 19(2), 69-95.
- Sumintono, B., Hariri, H., Nugroho, P. J., Izzati, U. A., & Sriyanto, J. (2019). The role of districts in supporting school leaders' instructional leadership: a view and experience from a developing country. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 591-600.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Suskie, L. (2018). *Assessing student learning: A common sense guide*. John Wiley & Sons.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2008). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage publications.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- UNESCO, P. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Educational and Cultural Organization of the United Nations Paris, France.
- Van Houtte, M., & Van Maele, D. (2011). The black box revelation: In search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505-524.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Vol. 86). Harvard university press.
- Walqui, A., & Van Lier, L. (2010). *Scaffolding the academic success of adolescent English language learners: A pedagogy of promise*. ERIC.

- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American journal of community psychology, 40*(3), 194-213.
- Weick, K. E., & Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations* (Vol. 3). Sage publications Thousand Oaks, CA.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry, 17*(2), 89-100.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981-1015.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of psychoeducational assessment, 28*(2), 139-152.

