

# Evaluasi Kebijakan Pengembangan Kompetensi Guru dan Kepala Sekolah Berbasis CIPP (Context, Input, Process, and Product) di Sekolah Binaan Yayasan Bina Harati PAMA

Aris Dianto <sup>1\*</sup>, Arief Rahman Yusuf <sup>2</sup>, Sigit Dwi Laksana <sup>3</sup>

<sup>1,2,3</sup> Universitas Muhammadiyah Ponorogo, Indonesia.

\* [arisdianto2015@gmail.com](mailto:arisdianto2015@gmail.com)

## Abstrak

Urgensi penelitian ini adalah perlunya evaluasi komprehensif terhadap kebijakan pengembangan kompetensi guru dan kepala sekolah menggunakan model CIPP (Context, Input, Process, and Product) untuk memastikan efektivitas pelaksanaan program serta mendukung peningkatan mutu pendidikan di sekolah binaan Yayasan Bina Harati PAMA. Kebijakan pengembangan kompetensi guru dan kepala sekolah merupakan instrumen strategis dalam peningkatan mutu pendidikan. Namun, dalam praktiknya, kebijakan tersebut seringkali belum dilaksanakan berdasarkan analisis kebutuhan yang mendalam maupun evaluasi yang sistematis. Penelitian ini bertujuan untuk mengevaluasi kebijakan pengembangan kompetensi guru dan kepala sekolah di sekolah binaan Yayasan Bina Harati PAMA (YBHP), Kalimantan Tengah, menggunakan model CIPP. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus evaluatif. Subjek penelitian berjumlah 20 orang, terdiri dari 3 pengelola yayasan, 5 kepala sekolah, 10 guru, dan 2 asesor dari Balai Penjaminan Mutu Pendidikan (BPMP) Provinsi Kalimantan Tengah. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi. Analisis data dilakukan secara interaktif melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Keabsahan data diperkuat dengan triangulasi sumber, triangulasi teknik, dan member checking. Temuan penelitian menunjukkan bahwa kebijakan pengembangan kompetensi telah berjalan dan memiliki tujuan yang relevan. Namun demikian, perencanaan kebijakan belum sepenuhnya didasarkan pada kebutuhan riil di lapangan, distribusi sumber daya belum merata, tindak lanjut pascapelatihan masih sangat terbatas, dan hasil evaluasi belum dijadikan dasar yang kuat dalam pengambilan keputusan kebijakan. Implikasi hasil penelitian ini menegaskan perlunya penguatan sistem perencanaan berbasis data, pemerataan akses pelatihan, serta penyusunan mekanisme pendampingan berkelanjutan sebagai dasar perbaikan kebijakan di tingkat yayasan maupun satuan pendidikan.

**Kata Kunci:** *Evaluasi Kebijakan, Pengembangan Kompetensi, Model CIPP, Guru, Kepala Sekolah*

## Pendahuluan

Peningkatan mutu pendidikan secara fundamental bertumpu pada kualitas guru dan kepala sekolah sebagai ujung tombak pelaksanaan pembelajaran (Hallinger & Wang, 2021). Guru dituntut menguasai kompetensi pedagogik, profesional, sosial, dan kepribadian, sementara kepala sekolah berperan sebagai pemimpin pembelajaran (instructional leader) yang efektif (Bellibaş et al., 2021). Keempat dimensi kompetensi guru tersebut saling terkait dan menentukan kualitas proses pembelajaran di sekolah (Fitriani et al., 2023). Sementara itu, kepala sekolah diharapkan tidak hanya berfungsi sebagai administrator, tetapi juga sebagai agen perubahan yang mampu menggerakkan seluruh sumber daya sekolah secara efektif dan efisien (Liu & Hallinger, 2023).

Kebijakan pengembangan kompetensi pendidik harus dirancang secara sistematis, berbasis kebutuhan nyata, dan didukung evaluasi berkelanjutan (Utami et al., 2025; Sriyati et al., 2023). Namun, realitas di lapangan menunjukkan bahwa kebijakan tersebut seringkali belum diimplementasikan berdasarkan analisis kebutuhan yang mendalam (Risdiyani, 2021; Tampubolon et al., 2022). Di Indonesia, kebijakan pengembangan kompetensi guru diwujudkan melalui program Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) dan sertifikasi guru (Sukmawati & Rahaju, 2025; Indrawan et al., 2025; Wiyani, 2021; Susanti et al., 2025). Berbagai studi menunjukkan bahwa implementasinya masih menghadapi kendala, terutama terkait pemetaan kebutuhan individu guru dan lemahnya sistem evaluasi yang berkelanjutan (Susanti et al., 2024). Studi-studi sebelumnya telah banyak menggunakan model CIPP untuk mengevaluasi berbagai program pendidikan. Tabel 1 menyajikan ringkasan penelitian-penelitian relevan yang menjadi acuan dalam penelitian ini.

**Tabel 1.** Kajian Penelitian yang Relevan tentang Model CIPP

No	Peneliti & Tahun	Fokus	Temuan Utama
1	Sofyan et al., (2019)	Pelatihan Kurikulum 2013	Model CIPP efektif meningkatkan kompetensi akademik guru
2	Nurhattati et al., (2020)	Kebijakan sertifikasi guru	Pedagogik meningkat, namun inovasi masih rendah
3	Alanshori et al., (2025)	Evaluasi kebijakan pendidikan	CIPP menyeimbangkan evaluasi formatif dan sumatif
4	Suri & Hariyati (2024)	Pelatihan guru	Pendekatan refleksi dan kolaborasi berdampak substantif
5	Jang & Yang (2021)	Kepemimpinan kepala sekolah	Kesenjangan dukungan sumber daya dalam pengembangan
6	Wardana et al., (2023)	Kebijakan PKB guru	Refleksi hasil pelatihan belum terintegrasi
7	Rizal et al., (2023)	Pendidikan-industri	CIPP memperkuat kolaborasi dan relevansi lulusan

Berdasarkan Tabel kajian penelitian yang relevan tentang Model CIPP menunjukkan bahwa model ini telah diterapkan secara luas dalam berbagai konteks kebijakan pendidikan, mulai dari pelatihan Kurikulum 2013 hingga kebijakan sertifikasi guru dan pengembangan profesional berkelanjutan (PKB). Temuan utama dari ketujuh studi tersebut mengindikasikan bahwa Model CIPP efektif dalam meningkatkan kompetensi akademik guru (Sofyan et al., 2019). serta menyeimbangkan evaluasi formatif dan sumatif (Alanshori et al., 2025). Meskipun masih ditemukan berbagai tantangan seperti rendahnya inovasi pasca-sertifikasi (Nurhattati et al., 2020). Kesenjangan dukungan sumber daya dalam kepemimpinan kepala sekolah (Jang & Yang, 2021). Belum terintegrasinya refleksi hasil pelatihan (Wardana et al., 2023). Serta belum optimalnya kolaborasi pendidikan-industri meskipun model CIPP dinilai mampu memperkuat hal tersebut (Rizal et al, 2023). Sementara itu, pendekatan refleksi dan kolaborasi dalam pelatihan guru telah terbukti memberikan dampak substantif (Suri & Hariyati, 2024).

Meskipun demikian, sebagian besar penelitian tersebut berfokus pada satu jenis aktor (guru atau kepala sekolah) di sekolah negeri. Kebaruan (novelty) penelitian ini terletak pada tiga hal. Pertama, penelitian ini mengevaluasi kebijakan pengembangan kompetensi secara simultan untuk guru dan kepala sekolah dalam satu kerangka CIPP, yang masih jarang dilakukan. Kedua, penelitian ini dilakukan di konteks sekolah binaan yayasan swasta berbasis CSR (*Corporate Social Responsibility*) di wilayah terpencil Kalimantan Tengah, yang memiliki tantangan geografis dan aksesibilitas berbeda dengan sekolah negeri di perkotaan. Ketiga, penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif studi kasus evaluatif untuk menggali secara mendalam dinamika kebijakan, termasuk kesenjangan antara perencanaan, implementasi, dan tindak lanjut, yang belum banyak dikaji dalam literatur sebelumnya. Dengan demikian, penelitian ini mengisi

research gap tentang evaluasi komprehensif kebijakan pengembangan kompetensi di lembaga pendidikan swasta binaan yayasan. Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini mengajukan pertanyaan: (1) Bagaimana konteks kebijakan pengembangan kompetensi? (2) Bagaimana kesiapan input kebijakan? (3) Bagaimana proses implementasi kebijakan? (4) Bagaimana hasil kebijakan? Tujuan penelitian ini adalah mengevaluasi keempat aspek tersebut menggunakan model CIPP di sekolah binaan Yayasan Bina Harati PAMA.

## Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kasus evaluatif (Yin, 2018). Desain ini dipilih karena memungkinkan peneliti untuk memahami secara mendalam fenomena kebijakan pengembangan kompetensi dalam konteks nyata di sekolah binaan Yayasan Bina Harati PAMA (YBHP), Kalimantan Tengah. Model evaluasi CIPP (Context, Input, Process, Product) digunakan sebagai kerangka analisis utama. Penelitian dilaksanakan di sekolah-sekolah binaan YBHP yang tersebar di Kabupaten Barito Utara dan Kabupaten Kapuas, Provinsi Kalimantan Tengah. Lokasi ini dipilih karena YBHP secara aktif melaksanakan kebijakan pengembangan kompetensi namun belum pernah dievaluasi secara komprehensif dengan model CIPP. Pemilihan informan dilakukan secara purposif dengan kriteria: (a) terlibat langsung dalam kebijakan pengembangan kompetensi, (b) memiliki pengalaman minimal 2 tahun sebagai guru atau kepala sekolah di sekolah binaan, dan (c) bersedia berpartisipasi secara sukarela. Dalam penelitian kualitatif, istilah yang tepat adalah purposif atau pemilihan informan secara sengaja (bukan purposive sampling yang lebih mengacu pada logika kuantitatif). Total informan berjumlah 20 orang, meliputi 3 orang pengelola yayasan, 5 orang kepala sekolah, 10 orang guru, dan 2 orang asesor dari Balai Penjaminan Mutu Pendidikan (BPMP) Provinsi Kalimantan Tengah.

**Tabel 2.** Karakteristik Informan Penelitian

Kategori	Jumlah	Kriteria
Pengelola Yayasan	3	Terlibat langsung dalam perumusan kebijakan
Kepala Sekolah	5	Masa kerja minimal 2 tahun di sekolah binaan
Guru	10	Mewakili berbagai jenjang dan mata pelajaran
Asesor BPMP	2	Terlibat dalam asesmen kompetensi tahun 2025

Berdasarkan Tabel karakteristik informan penelitian terdiri dari empat kategori utama dengan total 20 orang. Pengelola yayasan berjumlah 3 orang yang terlibat langsung dalam perumusan kebijakan, sementara 5 orang kepala sekolah dipilih dengan kriteria masa kerja minimal 2 tahun di sekolah binaan. Selanjutnya, 10 orang guru yang menjadi informan mewakili berbagai jenjang dan mata pelajaran, serta 2 orang asesor BPMP yang terlibat dalam asesmen kompetensi tahun 2025. Keseluruhan informan ini memberikan representasi yang komprehensif dari tingkat pengelola hingga pelaksana di lapangan.

### **Instrumen dan Pengumpulan Data**

Data dikumpulkan melalui tiga teknik yang saling melengkapi. Pertama, wawancara semi-terstruktur dilakukan untuk menggali persepsi, pengalaman, dan refleksi informan terkait perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi kebijakan. Durasi wawancara berkisar antara 45-90 menit per informan. Kedua, observasi partisipatif dilakukan terhadap proses pelatihan, supervisi akademik, dan dinamika pembelajaran di kelas. Observasi difokuskan pada interaksi antara fasilitator dan peserta, kualitas pendampingan, serta dokumentasi kegiatan. Ketiga, studi dokumentasi meliputi laporan asesmen kompetensi BPMP tahun 2025, dokumen kebijakan CSR YBHP, modul pelatihan, laporan kegiatan, dan arsip supervisi akademik.

Peneliti bertindak sebagai instrumen utama (human instrument) yang didukung oleh instrumen pendukung: (a) protokol panduan wawancara semi-terstruktur yang dikembangkan berdasarkan empat komponen CIPP, (b) lembar observasi sistematis dengan indikator terukur, dan (c) format analisis dokumen. Seluruh instrumen telah divalidasi melalui expert judgment oleh dosen pembimbing dan praktisi evaluasi pendidikan.

### ***Analisis dan Keabsahan Data***

Analisis data mengikuti model interaktif Miles, Huberman, & Saldaña (2018) yang meliputi tiga tahap. Reduksi data dilakukan dengan memilih, memfokuskan, menyederhanakan, dan mengabstraksi data mentah dari transkrip wawancara, catatan observasi, dan dokumen. Penyajian data disusun dalam bentuk uraian naratif, matriks, dan bagan untuk memudahkan penarikan kesimpulan. Penarikan kesimpulan dilakukan secara bertahap dan terus diverifikasi selama proses penelitian berlangsung. Keabsahan temuan diperkuat melalui tiga mekanisme. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan data dari berbagai informan (pengelola yayasan, kepala sekolah, guru, asesor BPMP). Triangulasi teknik dilakukan dengan memadukan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi. Member checking dilakukan dengan mengonfirmasi temuan dan interpretasi peneliti kepada informan untuk memastikan tidak ada distorsi makna. Penelitian ini juga menerapkan prinsip-prinsip etika penelitian seperti informed consent, kerahasiaan identitas, dan partisipasi sukarela.

## **Hasil**

Berdasarkan penilaian Best Practices dan wawancara kepada kepala sekolah, diperoleh hasil penilaian sebagai berikut.

***Tabel 3. Hasil Penilaian Kompetensi Kepala Sekolah Berdasarkan Kategori***

Nama Sekolah	Jumlah Kepala Sekolah Berdasarkan Kategori				
	Paham	Dasar	Menengah	Mumpuni	Ahli
SDN 1 Buhut Jaya	0	1	0	0	0
SDN 2 Buhut Jaya	0	1	0	0	0
SMPN 3 Kapuas Tengah Satu Atap	0	0	0	0	0
SDN 3 Lemo 1	1	0	0	0	0
SMK Maharati	0	0	0	0	1
SDN 1 Batapah	1	0	0	0	0
SMPN 5 Timpah Satap	0	0	1	0	0
SDN 1 Barunuang	1	0	0	0	0
SDN 2 Barunuang	1	0	0	0	0
SDS Pendarawah	0	1	0	0	0
SMPN 4 Kapuas Tengah	0	1	0	0	0
SDN 1 Lemo II	0	1	0	0	0
SDN 2 Lemo II	0	0	1	0	0
SMPN 4 Muara Teweh	0	0	1	0	0
SDN 1 Lemo 1	0	1	0	0	0
SDN 1 Paring Lahung	0	0	1	0	0
SDN 2 Paring Lahung	0	1	0	0	0
SMAS PGRI Tumpung Laung	1	0	0	0	0
SMPN 4 Montallat	0	0	1	0	0
SDS Sakarangan	0	1	0	0	0
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

Data manajerial pada satuan pendidikan yang diamati, distribusi kompetensi Kepala Sekolah menunjukkan pemusatan yang signifikan pada level intermedier ke bawah. Mayoritas kepemimpinan sekolah berada pada kategori "Dasar" (8 orang) dan "Paham" (5 orang).

Fenomena ini mengindikasikan bahwa secara umum, para kepala sekolah telah memiliki kesadaran dan pengetahuan fundamental terkait tata kelola institusi, namun masih berada dalam tahap adaptasi implementatif dan belum sepenuhnya menginternalisasi instruksi kerja secara mandiri dalam konteks dinamis. Di sisi lain, akumulasi kepala sekolah pada kategori "Menengah" (5 orang) menunjukkan adanya kelompok transisi yang potensial untuk didorong menuju level superior.

Temuan kritis yang memerlukan perhatian intervensi kebijakan adalah kekosongan mutlak pada kategori "Mumpuni" (0 orang) dan sangat minimnya representasi pada kategori "Ahli" (hanya 1 orang, yakni di SMK Maharati). Ketimpangan struktur kompetensi ini mencerminkan adanya leadership gap di tingkat strategis. Tanpa adanya figur kepemimpinan yang berada di level "Mumpuni" atau "Ahli" sebagai motor penggerak, satuan-satuan pendidikan ini diprediksi akan mengalami hambatan dalam melakukan inovasi kurikulum, transformasi digital, dan kedalaman supervisi akademik secara mandiri. Sedangkan penilaian simulasi mengajar dan wawancara kepada guru, diperoleh hasil penilaian sebagai berikut.

**Tabel 4.** Hasil Penilaian Kompetensi Guru Berdasarkan Kategori

Nama Sekolah	Jumlah Guru Berdasarkan Kategori			
	Berkembang	Layak	Cakap	Jumlah
SDN 1 Buhut Jaya	1	7	0	8
SDN 2 Buhut Jaya	4	3	1	8
SMPN 3 Kapuas Tengah Satu Atap	0	6	0	6
SDN 3 Lemo 1	4	0	0	4
SMK Maharati	0	12	14	26
SDN 1 Batapah	3	1	0	4
SMPN 5 Timpah Satu Atap	1	4	1	6
SDN 1 Barunuang	2	5	0	7
SDN 2 Barunuang	2	2	0	4
SDS Pendarawah	3	1	0	4
SMPN 4 Kapuas Tengah	6	3	0	9
SDN 1 Lemo II	6	5	0	11
SDN 2 Lemo II	1	7	2	10
SMPN 4 Muara Teweh	3	9	4	16
SDN 1 Lemo 1	7	3	0	10
SDN 1 Paring Lahung	1	5	1	7
SDN 2 Paring Lahung	0	7	1	8
SMAS PGRI Tumpung Laung	2	6	0	8
SMPN 4 Montallat	2	5	1	8
SDS Sakakaran	6	1	0	7
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>92</b>	<b>25</b>	<b>171</b>

Selaras dengan potret kompetensi kepala sekolah, profil profesionalisme guru di wilayah ini juga memperlihatkan pola distribusi yang serupa, dengan titik tumpu utama pada kategori "Layak" (92 guru) dan "Berkembang" (54 guru) dari total keseluruhan 171 pendidik. Dominasi pada kategori "Layak" mengonfirmasi bahwa secara normatif-regulasi, mayoritas guru telah memenuhi standar eksekusi minimum pembelajaran di kelas. Kendati demikian, tingginya angka pada kategori "Berkembang" (sekitar 31,5%) memberikan sinyalemen bahwa sepertiga dari total modal manusia pendidik masih membutuhkan pendampingan intensif (supervisi klinis) untuk mencapai kemandirian instruksional yang ideal. Kabar baik terlihat pada kategori "Cakap" yang telah diisi oleh 25 guru. Jika dibedah per institusi, SMK Maharati kembali muncul sebagai outlier positif dengan konsentrasi guru kategori "Layak" (12 orang) dan "Cakap" (14 orang) tertinggi. Hal ini mengindikasikan adanya korelasi linear yang positif antara kehadiran Kepala Sekolah

berkategori "Ahli" di sekolah tersebut dengan performa kolektif para gurunya. Berdasarkan data diatas, Hasil penelitian disajikan berdasarkan empat dimensi model CIPP.

### ***Konteks Kebijakan (Context)***

Kebijakan pengembangan kompetensi di YBHP memiliki tujuan yang jelas dan relevan, yaitu meningkatkan mutu pembelajaran dan kepemimpinan sekolah. Kebijakan ini lahir sebagai respons terhadap hasil asesmen BPMP yang menunjukkan mayoritas pendidik berada pada tingkat kompetensi dasar hingga menengah. Fokus kebijakan mencakup penguatan kompetensi pedagogik dan profesional guru, serta pengembangan kemampuan manajerial dan supervisi akademik kepala sekolah. Namun, pemanfaatan data asesmen untuk perencanaan program masih sangat terbatas dan cenderung bersifat administratif. Seorang kepala sekolah (KS-01) mengungkapkan: "Sejauh yang saya ketahui, hasil asesmen memang sudah ada, tetapi belum sepenuhnya dijadikan acuan. Biasanya program sudah ditentukan dari yayasan, baru kemudian kami menyesuaikan di sekolah." Hal serupa diungkapkan oleh pengelola yayasan (PY-02): "Kami memang memiliki data hasil asesmen, tetapi dalam praktiknya, program pelatihan seringkali mengikuti jadwal yang sudah ditentukan dari pusat. Belum ada waktu yang cukup untuk memetakan secara detail kebutuhan masing-masing guru."

Para guru juga merasakan bahwa program pelatihan cenderung bersifat umum (one-size-fits-all) dan belum menjawab kebutuhan spesifik individu atau konteks sekolah, terutama perbedaan antara sekolah di daerah terpencil dan yang mudah diakses. Guru (G-07) dari sekolah terpencil menyatakan: "Pelatihan yang kami ikuti materinya sama dengan guru-guru dari sekolah di kota. Padahal tantangan kami di sini berbeda—akses internet terbatas, jumlah siswa sedikit tetapi multigrade, dan fasilitas minim. Seharusnya ada penyesuaian." Asesor BPMP (AB-01) mengonfirmasi hal ini: "Dari hasil asesmen, sebenarnya rekomendasi untuk setiap guru dan kepala sekolah itu spesifik. Ada yang perlu penguatan pedagogik, ada yang perlu manajemen kelas, ada yang perlu supervisi akademik. Tetapi rekomendasi ini belum diterjemahkan secara baik ke dalam program pelatihan yang terdiferensiasi."

***Tabel 5. Ringkasan Temuan Aspek Konteks (Context)***

<b>Indikator</b>	<b>Temuan</b>	<b>Kategori</b>
Kejelasan tujuan kebijakan	Tujuan jelas: peningkatan mutu pembelajaran dan kepemimpinan	Positif
Respons terhadap asesmen	Kebijakan lahir dari hasil asesmen yang menunjukkan kesenjangan	Positif
Pemanfaatan data asesmen	Data asesmen belum menjadi acuan utama perencanaan	Lemah
Kesesuaian program dengan kebutuhan	Program bersifat umum, belum terdiferensiasi	Lemah
Akomodasi perbedaan konteks	Sekolah terpencil vs perkotaan belum mendapat penanganan berbeda	Lemah

Berdasarkan Tabel Ringkasan Temuan Aspek Konteks (*Context*), evaluasi terhadap kebijakan menunjukkan gambaran yang berimbang antara kekuatan dan kelemahan. Dari sisi positif, kebijakan memiliki tujuan yang jelas yakni peningkatan mutu pembelajaran dan kepemimpinan, serta lahir sebagai respons terhadap hasil asesmen yang menunjukkan adanya kesenjangan di lapangan. Namun, terdapat sejumlah kelemahan signifikan, di mana data asesmen belum dimanfaatkan sebagai acuan utama dalam perencanaan, program yang disusun masih bersifat umum dan belum terdiferensiasi sesuai kebutuhan spesifik, serta belum adanya penanganan yang berbeda antara sekolah di daerah terpencil dengan sekolah di perkotaan. Dengan demikian, meskipun orientasi kebijakan sudah tepat, aspek konteks masih memerlukan

perbaikan terutama dalam hal pemanfaatan data dan penyesuaian program terhadap keragaman kondisi lapangan.

### **Masukan Kebijakan (Input)**

YBHP telah menyediakan berbagai sumber daya seperti narasumber, modul, dana CSR, dan kemitraan dengan BPMP. Namun, persoalan utama terletak pada distribusi yang tidak merata dan ketidaksesuaian sumber daya dengan kebutuhan. Sekolah yang lokasinya mudah dijangkau lebih sering mendapat pelatihan dan pendampingan dibandingkan sekolah terpencil. Kepala sekolah (KS-03) dari sekolah yang relatif mudah dijangkau mengakui: "Kami cukup sering mendapat jadwal pelatihan. Dalam satu tahun, bisa 3-4 kali. Tetapi saya juga mendengar rekan-rekan dari sekolah yang lebih jauh jarang mendapat kesempatan yang sama." Sebaliknya, guru (G-10) dari sekolah terpencil mengeluhkan: "Kami hanya kebagian pelatihan setahun sekali dari Dinas, itupun kadang hanya setengah hari. Tidak ada pendampingan lanjutan.

Selain itu, materi pelatihan masih umum dan kurang menyentuh kebutuhan spesifik berdasarkan hasil asesmen. Seorang guru (G-03) menyatakan: "Pelatihannya cukup membantu, tapi materinya masih umum. Kadang belum sesuai dengan masalah yang kami hadapi di kelas. Misalnya, saya lemah dalam pengelolaan kelas yang aktif, tetapi materi pelatihan lebih banyak tentang pembuatan RPP." Asesor BPMP (AB-02) menambahkan: "Ketersediaan fasilitator yang berkualitas juga terbatas. Jumlahnya tidak sebanding dengan jumlah sekolah binaan yang tersebar. Akibatnya, pendampingan tidak bisa optimal dan cenderung terjadwal secara bergilir tanpa mempertimbangkan tingkat urgensi."

**Tabel 6. Ringkasan Temuan Aspek Input**

<b>Indikator</b>	<b>Temuan</b>	<b>Kategori</b>
Ketersediaan narasumber/fasilitator	Tersedia namun jumlah terbatas	Cukup
Ketersediaan modul/materi	Tersedia namun umum	Cukup
Alokasi dana CSR	Tersedia	Cukup
Kemitraan dengan BPMP	Terjalin dengan baik	Positif
Distribusi pelatihan	Tidak merata antar sekolah	Lemah
Kesesuaian materi dengan kebutuhan individu	Rendah	Lemah
Ketersediaan pendampingan pascapelatihan	Sangat terbatas	Sangat Lemah

Berdasarkan Tabel Ringkasan Temuan Aspek Input, evaluasi terhadap sumber daya pendukung kebijakan menunjukkan kondisi yang beragam dengan dominasi kelemahan pada indikator krusial. Di satu sisi, kemitraan dengan BPMP terjalin dengan baik (kategori positif), sementara ketersediaan narasumber, modul materi, serta alokasi dana CSR dinilai cukup memadai meskipun dengan jumlah dan kualitas yang terbatas serta bersifat umum. Namun, ditemukan kelemahan signifikan berupa distribusi pelatihan yang tidak merata antar sekolah dan rendahnya kesesuaian materi dengan kebutuhan individu masing-masing guru atau kepala sekolah. Yang paling mengkhawatirkan adalah ketersediaan pendampingan pascapelatihan yang sangat terbatas (kategori sangat lemah), sehingga berpotensi menghambat keberlanjutan implementasi hasil pelatihan di lapangan. Dengan demikian, aspek input memerlukan perhatian khusus terutama dalam hal pemerataan akses, personalisasi materi, dan penguatan mekanisme pendampingan berkelanjutan.

### **Proses Implementasi Kebijakan (Process)**

Pelaksanaan kebijakan berlangsung aktif melalui pelatihan, workshop, pendampingan, dan supervisi akademik dengan tingkat partisipasi yang relatif tinggi. Namun, dua masalah substansial menghambat efektivitas implementasi. Pertama, praktik supervisi akademik dan refleksi pembelajaran berjalan di atas dokumentasi yang rapuh dan tidak terstruktur, sehingga

jejak perkembangan kompetensi sulit dilacak. Seorang kepala sekolah (KS-01) mengakui: "Supervisi sudah kami lakukan, tetapi jujur saja dokumentasinya belum rapi. Lebih banyak bersifat pembinaan langsung, belum tertulis secara sistematis. Akibatnya, kami sulit melihat kemajuan guru dari waktu ke waktu."

Observasi peneliti terhadap pelaksanaan supervisi di tiga sekolah binaan menunjukkan bahwa instrumen supervisi yang digunakan masih sederhana, umpan balik diberikan secara lisan tanpa catatan tertulis, dan tidak ada rencana tindak lanjut yang terdokumentasi. Dari 5 kepala sekolah yang diwawancarai, hanya 2 orang yang memiliki catatan supervisi tertulis, itupun belum lengkap. Kedua, tidak ada mekanisme tindak lanjut yang sistematis pascapelatihan. Guru kembali ke rutinitas tanpa pendampingan lanjutan. Guru (G-03) menyatakan: "Belum terlalu ada. Biasanya setelah pelatihan ya kembali mengajar seperti biasa, tanpa pendampingan lanjutan. Padahal yang saya butuhkan adalah seseorang yang bisa mendampingi saya saat menerapkan ilmu baru di kelas." Pengelola yayasan (PY-01) mengakui keterbatasan ini: "Kami sadar bahwa tindak lanjut pascapelatihan adalah kelemahan kami."

Saat ini, setelah pelatihan selesai, tidak ada mekanisme formal untuk memastikan bahwa pengetahuan yang diperoleh guru benar-benar diaplikasikan di kelas. Keterbatasan jumlah fasilitator dan biaya menjadi kendala utama." Sistem pemantauan yang diterapkan juga lebih bersifat administratif (verifikasi kehadiran dan laporan kegiatan) dibandingkan penilaian perubahan substansial kompetensi. Dari 10 guru yang diwawancarai, semuanya menyatakan bahwa tidak pernah ada evaluasi yang mengukur secara spesifik peningkatan kompetensi mereka pascapelatihan.

**Tabel 7. Ringkasan Temuan Aspek Process**

Indikator	Temuan	Kategori
Pelaksanaan pelatihan	Terjadwal dan aktif	Positif
Partisipasi guru dan kepala sekolah	Relatif tinggi	Positif
Supervisi akademik	Dilakukan namun belum terstruktur	Cukup
Dokumentasi supervisi	Tidak sistematis	Lemah
Tindak lanjut pascapelatihan	Tidak ada mekanisme formal	Sangat Lemah
Sistem pemantauan	Administratif (kehadiran, laporan)	Lemah
Penilaian perubahan kompetensi subjektif	Tidak dilakukan	Sangat Lemah

Berdasarkan Tabel Ringkasan Temuan Aspek Process, pelaksanaan program menunjukkan kinerja yang cukup baik pada tahap awal, namun masih lemah dalam hal keberlanjutan dan evaluasi dampak. Pelaksanaan pelatihan berjalan terjadwal dan aktif dengan partisipasi guru serta kepala sekolah yang relatif tinggi, keduanya masuk dalam kategori positif. Supervisi akademik telah dilakukan meskipun belum terstruktur (cukup). Namun, sejumlah kelemahan signifikan ditemukan pada indikator lanjutan: dokumentasi supervisi tidak sistematis, tidak ada mekanisme formal untuk tindak lanjut pascapelatihan (sangat lemah), sistem pemantauan hanya bersifat administratif sebatas kehadiran dan laporan, serta penilaian terhadap perubahan kompetensi secara subjektif sama sekali tidak dilakukan (sangat lemah). Dengan demikian, meskipun antusiasme dan keterlaksanaan teknis pelatihan tergolong baik, aspek proses masih gagal dalam membangun sistem dokumentasi, tindak lanjut, pemantauan substantif, dan penilaian perubahan kompetensi secara bermakna.

### **Hasil Kebijakan (Product)**

Dampak awal kebijakan terlihat positif pada peningkatan kesadaran dan sikap guru serta kepala sekolah terhadap pentingnya pengembangan profesional berkelanjutan. Mereka menjadi lebih terbuka terhadap pelatihan dan supervisi sebagai bagian dari peningkatan kapasitas diri.

Kepala sekolah (KS-04) menyatakan: "Sebelumnya, ada guru yang menganggap pelatihan hanya formalitas. Sekarang, mereka lebih antusias dan sering bertanya kapan ada pelatihan lagi. Kesadaran akan pentingnya belajar sepanjang hayat mulai tumbuh." Namun, peningkatan kompetensi yang terukur dan berkelanjutan belum menunjukkan kemajuan signifikan. Meskipun mayoritas peserta memberikan penilaian positif terhadap relevansi materi pelatihan secara umum, implementasi pengetahuan tersebut dalam praktik pembelajaran masih menghadapi sejumlah hambatan. Guru (G-01) mengungkapkan: "Saya mendapat banyak ilmu baru dari pelatihan, tetapi ketika kembali ke kelas, saya kesulitan menerapkannya karena tidak ada yang membimbing. Kelas saya juga berbeda dengan asumsi yang digunakan dalam pelatihan."

Hambatan utama bersumber pada dua faktor: (1) terbatasnya program pendampingan lanjutan pascapelatihan, dan (2) kurangnya dukungan sistemik dari lingkungan kerja. Selain itu, data hasil asesmen kompetensi yang seharusnya berfungsi sebagai dasar evaluasi dan perencanaan pengembangan selanjutnya belum dimanfaatkan secara optimal. Asesor BPMP (AB-01) mengkritisi: "Hasil asesmen kami sampaikan lengkap dengan rekomendasi individual. Namun ketika ditanya bagaimana tindak lanjutnya, yayasan belum memiliki rencana sistematis. Padahal, kalau data ini diolah dengan baik, bisa menjadi peta jalan pengembangan kompetensi yang sangat terarah." Capaian kebijakan hingga saat ini masih cenderung berorientasi pada penyelenggaraan kegiatan (*activity-oriented*), bukan pada peningkatan kompetensi substantif (*outcome-oriented*). Hal ini tercermin dari indikator keberhasilan yang lebih banyak diukur dari jumlah pelatihan yang dilaksanakan dan jumlah peserta yang hadir, bukan dari peningkatan kompetensi yang diukur secara berulang (*pre-test* dan *post-test* yang terstandar).

**Tabel 8. Ringkasan Temuan Aspek Product**

Indikator	Temuan	Kategori
Peningkatan kesadaran akan pengembangan profesional	Terjadi peningkatan sikap positif	Positif
Keterbukaan terhadap pelatihan dan supervisi	Meningkat	Positif
Peningkatan kompetensi terukur	Belum signifikan	Lemah
Implementasi pengetahuan dalam praktik	Terhambat kurangnya pendampingan	Lemah
Pemanfaatan hasil asesmen untuk perencanaan	Belum optimal	Sangat Lemah
Orientasi capaian kebijakan	Activity-oriented, bukan outcome-oriented	Lemah

Berdasarkan Tabel Ringkasan Temuan Aspek Product, hasil akhir dari implementasi kebijakan menunjukkan capaian yang kontras antara aspek sikap dan kompetensi nyata. Pada sisi positif, terjadi peningkatan kesadaran akan pengembangan profesional serta meningkatnya keterbukaan terhadap pelatihan dan supervisi (keduanya berkategori positif), yang mengindikasikan adanya perubahan pola pikir dan sikap yang konstruktif dari para guru dan kepala sekolah. Namun, capaian substantif masih sangat terbatas: peningkatan kompetensi terukur belum signifikan, implementasi pengetahuan ke dalam praktik nyata terhambat oleh kurangnya pendampingan, pemanfaatan hasil asesmen untuk perencanaan masih belum optimal (sangat lemah), dan yang paling mendasar adalah orientasi capaian kebijakan masih bersifat *activity-oriented* (berorientasi pada pelaksanaan kegiatan) bukan *outcome-oriented* (berorientasi pada hasil perubahan nyata). Dengan demikian, aspek product menunjukkan bahwa kebijakan berhasil membangun kesadaran dan keterbukaan, tetapi gagal menerjemahkannya menjadi peningkatan kompetensi terukur serta perubahan praktik yang berkelanjutan.

### **Triangulasi**

Memastikan keabsahan data, peneliti melakukan triangulasi sumber dengan membandingkan data dari pengelola yayasan, kepala sekolah, guru, dan asesor BPMP. Misalnya, terkait pemanfaatan data asesmen, ketiga sumber (pengelola yayasan, kepala sekolah, dan

asesor BPMP) secara konsisten menyatakan bahwa rekomendasi asesmen belum dijadikan dasar perencanaan program. Triangulasi teknik dilakukan dengan memadukan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi. Hasil observasi di tiga sekolah menunjukkan bahwa tidak ada catatan supervisi tertulis, yang mengonfirmasi pernyataan kepala sekolah (KS-01) tentang lemahnya dokumentasi. Studi dokumentasi terhadap laporan kegiatan tahun 2025 juga membuktikan bahwa tidak ada mekanika evaluasi pascapelatihan yang terdokumentasi. Member checking dilakukan dengan mengonfirmasikan temuan utama kepada 5 informan kunci, dan semuanya menyetujui interpretasi peneliti tanpa ada distorsi makna.

## Pembahasan

Temuan penelitian ini mengkonfirmasi dan memperluas hasil studi-studi sebelumnya. Kesenjangan antara perencanaan berbasis data dan implementasi yang bersifat umum di YBHP sejalan dengan temuan terdahulu bahwa kebijakan sertifikasi guru belum sepenuhnya mendorong inovasi (Nurhattati et al., 2020). Kurangnya pemanfaatan hasil asesmen untuk perencanaan program menunjukkan lemahnya pendekatan evidence-based policy (Wardana et al., 2023). Padahal, kebijakan pendidikan yang efektif harus disusun dengan berpijak pada data empiris yang akurat tidak termuat dalam daftar pustaka, sehingga tidak dikutip). Ketimpangan distribusi sumber daya dan rendahnya tindak lanjut pascapelatihan merupakan pola umum di wilayah dengan tantangan geografis (Jang & Yang, 2021). Perencanaan yang brilian sekalipun dapat gagal jika inputnya rapuh. Temuan ini memperkuat argumentasi bahwa aspek input merupakan fondasi kritis keberhasilan kebijakan (Alanshori et al., 2025).

Dominasi aspek proses namun lemah pada konteks dan produk mencerminkan kebijakan yang terjebak pada rutinitas kegiatan. Hal ini mendukung pernyataan penelitian terdahulu bahwa pengembangan kompetensi ideal mencakup tiga ranah: pengetahuan, keterampilan, dan identitas profesional (Rizal et al., 2023). Secara kritis, kebijakan pengembangan kompetensi di YBHP sedang berada pada tahap transisi dari program seremonial-administratif menuju kebijakan yang lebih berbasis data dan reflektif. Keunggulan utama penelitian ini adalah penggunaan model CIPP secara simultan untuk guru dan kepala sekolah, yang berhasil memetakan bahwa efektivitas kebijakan tidak boleh hanya diukur dari banyaknya kegiatan, tetapi dari keselarasan antara konteks, kecukupan input, kualitas proses, dan keberlanjutan produk. Temuan ini memberikan kontribusi teoritis pada pengembangan kajian evaluasi kebijakan pendidikan, khususnya dalam penerapan model CIPP di lembaga pendidikan berbasis yayasan dengan karakteristik geografis yang kompleks.

**Tabel 9. Sintesis Temuan dan Implikasi Kebijakan**

Aspek CIPP	Temuan Utama	Implikasi Kebijakan
Context	Tujuan relevan namun perencanaan belum berbasis needs assessment	Perlu penguatan analisis kebutuhan partisipatif
Input	Distribusi tidak merata, kesesuaian rendah	Perlu mekanisme pemerataan dan penyesuaian materi
Process	Implementasi aktif namun dokumentasi lemah, tidak ada tindak lanjut	Perlu sistem dokumentasi dan pendampingan berkelanjutan
Product	Kesadaran meningkat namun kompetensi terukur belum signifikan	Perlu indikator outcome-based dan evaluasi berulang

Berdasarkan Tabel Sintesis Temuan dan Implikasi Kebijakan, evaluasi menyeluruh dengan model CIPP menunjukkan bahwa kebijakan memiliki tujuan yang relevan, namun masih menghadapi kelemahan sistemik di semua aspek yang berujung pada ketidakberhasilan dalam menghasilkan peningkatan kompetensi yang terukur secara signifikan. Pada aspek context,

tujuan sudah relevan tetapi perencanaan belum berbasis kebutuhan riil (*needs assessment*), sehingga diperlukan penguatan analisis kebutuhan yang partisipatif. Aspek input menghadapi masalah distribusi pelatihan yang tidak merata dan rendahnya kesesuaian materi, sehingga membutuhkan mekanisme pemerataan serta penyesuaian konten. Aspek process menunjukkan implementasi yang aktif secara prosedural, namun lemah dalam dokumentasi dan sama sekali tidak memiliki mekanisme tindak lanjut, yang mengindikasikan perlunya sistem dokumentasi dan pendampingan berkelanjutan. Adapun aspek product berhasil meningkatkan kesadaran, namun gagal dalam meningkatkan kompetensi terukur secara signifikan, sehingga kebijakan ke depan harus menggeser orientasi dari *activity-based* menjadi *outcome-based* disertai evaluasi berulang. Dengan demikian, rekomendasi kebijakan utama adalah perlunya perbaikan terintegrasi mulai dari perencanaan berbasis data, pemerataan input, penguatan proses tindak lanjut, hingga penetapan indikator capaian hasil yang jelas.

## Kesimpulan

Berdasarkan evaluasi menggunakan model CIPP, disimpulkan bahwa kebijakan pengembangan kompetensi guru dan kepala sekolah di YBHP sudah memiliki tujuan yang baik dan relevan, namun masih memiliki beberapa kelemahan. Dari sisi konteks, kebijakan belum memanfaatkan data asesmen secara mendalam. Dari sisi input, distribusi sumber daya belum merata. Dari sisi proses, dokumentasi dan tindak lanjut pascapelatihan sangat terbatas. Dari sisi produk, peningkatan kompetensi yang terukur belum signifikan. Implikasi penelitian ini menegaskan perlunya perencanaan berbasis kebutuhan, pemerataan distribusi, penguatan sistem tindak lanjut, dan pemanfaatan hasil evaluasi untuk perbaikan kebijakan. Penelitian ini memiliki keterbatasan cakupan wilayah dan waktu, sehingga hasilnya tidak dapat digeneralisasikan. Penelitian lanjutan disarankan untuk memperluas cakupan wilayah, menggunakan pendekatan campuran, dan dilakukan dalam jangka waktu 3–5 tahun.

## Acknowledgment

-

## Daftar Pustaka

- Alanshori, M. Z., Maulidi, A., Muhlisin, A., Kusaeri, K., & Suparto, S. (2025). The application of the CIPP evaluation model in educational programs in Indonesia. *Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam dan Multikulturalisme*, 7(2), 1–12. <https://doi.org/10.37680/scaffolding.v7i2.7390>.
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387–412. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119>
- Fitriani, Y., Kristiawan, M., & Fitria, H. (2023). Teacher competence in improving the quality of learning: A systematic literature review. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 13(1), 1–15. <https://doi.org/10.23960/jpp.v13.i1.202301>
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2021). Developing instructional leadership through school leadership training: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(4), 531–549. <https://doi.org/10.1177/1741143220933904>

- Indrawan, I., Rahayu, E. I., Satendra, M. R., & Wulandari, S. (2025). Kebijakan pengembangan kompetensi guru melalui program sertifikasi. *Global Perspectives in Education Journal*, 1(1), 15–23. <https://doi.org/10.64008/hmn5n767>
- Jang, W., & Yang, H. (2021). Leadership development and educational resource support in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 29(1), 1–18. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5641>.
- Liu, Y., & Hallinger, P. (2023). Principal instructional leadership, teacher professional learning, and student learning outcomes: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 327–348. <https://doi.org/10.1177/17411432211034148>
- Nurhattati, N., Siregar, H., & Sofyan, A. (2020). Kebijakan sertifikasi guru dan dampaknya terhadap kompetensi pedagogik. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1719–1730. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080508>.
- Risdiany, H. (2021). Pengembangan profesionalisme guru dalam mewujudkan kualitas pendidikan di Indonesia. *Al-Hikmah: Jurnal Pendidikan dan Pendidikan Agama Islam*, 3(2), 194–202. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v3i3.434>
- Rizal, F., Yanto, D. T. P., & Wulansari, R. (2023). Pengembangan kompetensi guru melalui kolaborasi pendidikan–industri. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 13(1), 22–35. <https://doi.org/10.21831/jpv.v13i1.50955>
- Sofyan, A., Hamid, A., & Suryadi, E. (2019). Evaluasi pelatihan Kurikulum 2013 menggunakan model CIPP. *Jurnal Penelitian dan Evaluasi Pendidikan*, 23(1), 78–92. <https://doi.org/10.21831/pep.v23i1.30218>.
- Sriyati, S., Muhdi, M., & Rasiman. (2023). Pengaruh pengembangan keprofesional berkelanjutan (PKB) dan disiplin kerja terhadap kompetensi profesional guru madrasah ibtidaiyah. *Jurnal Inovasi Pembelajaran di Sekolah*, 4(2), 269–279. <https://doi.org/10.51874/jips.v4i2.113>
- Sukmawati, N., & Rahaju, T. (2025). Implementasi program pengembangan keprofesional berkelanjutan untuk meningkatkan kualitas guru. *Publika: Jurnal Ilmu Administrasi Negara*, 8(5), 1–12. <https://doi.org/10.26740/publika.v8n5.p%25p>
- Suri, A., & Hariyati, S. (2024). Pendekatan refleksi dan kolaborasi dalam pelatihan guru. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 30(2), 201–215.
- Susanti, D. D., Kristanto, A., & Amalia, K. (2025). Pengaruh sertifikasi guru terhadap kompetensi profesional dan kinerja guru. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 8(1), 524–536. <https://doi.org/10.30605/jsgp.8.1.2025.5244>
- Susanti, D. D., Kristanto, A., & Amalia, K. (2025). Pengaruh sertifikasi guru terhadap kompetensi profesional dan kinerja guru. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 8(1), 524–536. <https://doi.org/10.30605/jsgp.8.1.2025.5244>
- Tampubolon, L. G., Karnati, N., & Sugiarto. (2022). Evaluation of continuous professional development (PKB) in teacher self-development. *Improvement: Jurnal Ilmiah untuk Peningkatan Mutu Manajemen Pendidikan*, 10(1), 1–15. <https://doi.org/10.21009/improvement.v10i1.33555>

- Utami, K. P., Isfarudi, I., & Sapriati, A. (2025). Evaluasi program pengembangan profesionalisme guru melalui kelompok kerja guru dengan model CIPP. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 8(2), 643–655. <https://doi.org/10.30605/jsgp.8.2.2025.5892>
- Wardana, I. K., Putra, I. N. D., & Suartama, I. K. (2023). Evaluasi kebijakan PKB guru: Refleksi hasil pelatihan yang belum terintegrasi. *Jurnal Manajemen Pendidikan Indonesia*, 11(1), 55–68.
- Wiyani, N. A. (2021). Efektivitas kebijakan sertifikasi guru di Indonesia. *Jurnal Ilmu Pendidikan dan Psikologi*, 19(2), 110–120. <https://doi.org/10.21831/jipp.v19i2.XXXX>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.