Kepemimpinan Pendidikan di Era Kontemporer:

Strategi, Transformasi, dan Inovasi



Andika, S.Pd., M.Pd. | Rizky Firnanda, S.Pd., M.Pd.

Hak cipta dilindungi oleh undang-undang.
Dilarang memperbanyak maupun mengedarkan buku dalam bentuk dan dengan cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit maupun penulis.

Sanksi Pelanggaran Pasal 72
Undang-undang No. 19 Tahun 2002
Tentang Hak Cipta

(1) Barang siapa dengan sengaja dan tanpa hak melakukan perbuatan sebagaimana dimaksud dalam Pasal 2 ayat (1) atau Pasal 49 ayat (1) dan ayat (2) dipidana dengan pidana penjara masing-masing paling singkat 1 (satu) bulan dan/atau denda paling sedikit Rp 1.000.000,00 (satu juta rupiah), atau pidana penjara paling lama 7 (tujuh) tahun dan/atau denda paling banyak Rp 5.000.000.000,00 (lima miliar rupiah).
(2) Barangsiapa dengan sengaja menyiarkan, memamerkan, mengedarkan, atau menjual kepada umum suatu Ciptaan atau barang hasil pelanggaran Hak Cipta atau Hak Terkait sebagaimana dimaksud pada ayat (1) dipidana dengan pidana penjara paling lama 5 (lima) tahun dan/atau denda paling banyak Rp 500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).

Kepemimpinan Pendidikan di Era Kontemporer

Strategi, Transformasi, dan Inovasi

Andika, S.Pd., M.Pd.
Rizky Firnanda, S.Pd., M.Pd.

Kepemimpinan Pendidikan di Era Kontemporer

Strategi, Transformasi, dan Inovasi

Penyusun:
Andika, S.Pd., M.Pd.
Rizky Firnanda, S.Pd., M.Pd.

Penata Letak:
Iis Nurul Fadhila

Pendesain Sampul:
Tim Ruang Karya

Diterbitkan Oleh:
Ruang Karya

Alamat:
Jl. Martapura lama, Km. 07, RT. 07, Kecamatan Sungai Tabuk, Kelurahan Sungai Lulut, Kabupaten Banjar, Kalimantan Selatan.

Telp. 0897-1169-692

Email:
kirimnaskah@ruangkarya.id

Hak cipta dilindungi oleh undang-undang
Cetakan Pertama Oktober 2026

Copyright 2026
Halaman 302, Ukuran A5

Apabila menemukan kesalahan cetak dan atau kekeliruaninformasi pada buku ini, harap menghubungi Penerbit. Terima kasih.

DAFTAR ISI

BAB 1. Konsep Dasar Kepemimpinan Pendidikan 1
1.1 Pengertian dan Hakikat Kepemimpinan Pendidikan 1
1.2 Kepemimpinan Pendidikan dalam Perspektif Islam dan Barat 6
1.3 Tujuan, Fungsi, dan Prinsip Kepemimpinan Pendidikan 10
1.4 Karakteristik dan Peran Pemimpin Pendidikan 14
1.5 Fenomena Kepemimpinan Pendidikan di Era Kontemporer 18
BAB 2. Landasan Teoretis Kepemimpinan: Perspektif Barat dan Islam 24
2.1 Perkembangan Teori Kepemimpinan Barat 24
2.2 Teori Sifat, Perilaku, Situasional, dan Kontingensi . 28
2.3 Transformasional, Transaksional, dan Servant Leadership 32
2.4 Konsep Kepemimpinan dalam Islam 37
2.5 Titik Temu dan Perbedaan Paradigma 41
BAB 3. Nilai dan Prinsip Kepemimpinan Pendidikan 46
3.1 Kepemimpinan Berbasis Nilai dalam Organisasi Pendidikan 46
3.2 Amanah, Adil, Shura, Siddiq, Tabligh, Amanah, dan Fathanah 50
3.3 Rasionalitas, Profesionalisme, Efektivitas, dan Akuntabilitas dalam Perspektif Barat 55
3.4 Integrasi Nilai Spiritual dan Profesional 59
3.5 Aktualisasi Nilai Kepemimpinan dalam Fenomena Pendidikan Kontemporer 64

BAB 4. Kepemimpinan Strategis dalam Pendidikan 68
4.1 Konsep dan Karakteristik Kepemimpinan Strategis 68
4.2 Visi, Misi, dan Tujuan Pendidikan dalam Perspektif Islam dan Barat 74
4.3 Analisis Lingkungan dan Tantangan Strategis Lembaga Pendidikan 78
4.4 Perumusan dan Implementasi Strategi Pendidikan 82
4.5 Kepemimpinan Strategis dalam Menghadapi Perubahan Lingkungan Pendidikan 86
BAB 5. Kepemimpinan Transformasional dan Perubahan Pendidikan 92
5.1 Hakikat Kepemimpinan Transformasional 92
5.2 Transformasi dan Islah dalam Perspektif Kepemimpinan Islam 97
5.3 Pemimpin sebagai Inspirator dan Agen Perubahan 101
5.4 Pemberdayaan Pendidik serta Pengelolaan Resistensi terhadap Perubahan 106
5.5 Membangun Transformasi Pendidikan yang Berkelanjutan 110
BAB 6. Kepemimpinan Digital dan Kecerdasan Artifisial dalam Pendidikan 115
6.1 Konsep Kepemimpinan Digital 115
6.2 Transformasi Digital dalam Pengelolaan Lembaga Pendidikan 120
6.3 Kecerdasan Artifisial dan Pengambilan Keputusan Pendidikan 124
6.4 Etika Digital dalam Perspektif Islam dan Barat 128
6.5 Tantangan Humanisasi Pendidikan di Tengah Disrupsi Teknologi 132

BAB 7. Kepemimpinan Inovatif dan Kreativitas Pendidikan .. 137
7.1 Hakikat Kepemimpinan Inovatif 137
7.2 Kreativitas, Ijtihad, dan Pembaruan dalam Pendidikan 142
7.3 Perspektif Barat tentang Innovation Leadership dan Organizational Learning 146
7.4 Strategi Membangun Ekosistem Inovasi Pendidikan 151
7.5 Evaluasi dan Keberlanjutan Inovasi Pendidikan 154
BAB 8. Kepemimpinan dalam Pengembangan Sumber Daya Manusia 160
8.1 Sumber Daya Manusia sebagai Aset Strategis Pendidikan 160
8.2 Konsep Pengembangan Manusia dalam Perspektif Islam dan Barat 164
8.3 Rekrutmen, Penempatan, dan Pengembangan Kompetensi 168
8.4 Motivasi, Pemberdayaan, dan Kinerja Pendidik 173
8.5 Membangun Budaya Pembelajaran dan Pengembangan Profesional Berkelanjutan 177
BAB 9. Kepemimpinan, Komunikasi, dan Kolaborasi 182
9.1 Komunikasi sebagai Instrumen Kepemimpinan Pendidikan 182
9.2 Komunikasi Kepemimpinan dalam Perspektif Islam: Qaulan dan Keteladanan 187
9.3 Komunikasi Organisasi dan Hubungan Interpersonal dalam Perspektif Barat 191
9.4 Kolaborasi, Musyawarah, Kerja Tim, dan Manajemen Konflik 195
9.5 Kemitraan Lembaga Pendidikan dengan Masyarakat dan Pemangku Kepentingan 199
BAB 10. Kepemimpinan Berbasis Mutu dan Kinerja Pendidikan 204
10.1 Konsep Mutu dan Keunggulan Pendidikan 204

10.2 Kepemimpinan Mutu dalam Perspektif Manajemen Barat 209
10.3 Ihsan dan Itqan sebagai Landasan Mutu dalam Perspektif Islam 213
10.4 Kepemimpinan Berbasis Data, Evaluasi, dan Akuntabilitas 218
10.5 Membangun Budaya Mutu Pendidikan yang Berkelanjutan 222
BAB 11. Etika, Integritas, dan Karakter Kepemimpinan 227
11.1 Landasan Etika dalam Kepemimpinan Pendidikan 227
11.2 Moral dan Etika Kepemimpinan dalam Perspektif Barat 232
11.3 Akhlak, Amanah, Keadilan, dan Keteladanan dalam Kepemimpinan Islam 236
11.4 Dilema Etis dalam Pengambilan Keputusan Pendidikan 241
11.5 Integritas, Kepercayaan, Transparansi, dan Akuntabilitas Publik 245
BAB 12. Membaca Fenomena Kepemimpinan Pendidikan Kontemporer 250
12.1 Globalisasi dan Pergeseran Paradigma Pendidikan 250
12.2 Disrupsi Teknologi, Kecerdasan Artifisial, dan Digitalisasi Pendidikan 255
12.3 Keberagaman, Inklusivitas, Kesetaraan, dan Keadilan Pendidikan 259
12.4 Krisis Kepemimpinan, Ketidakpastian, dan Ketahanan Organisasi Pendidikan 263
12.5 Analisis Fenomena Kepemimpinan Pendidikan melalui Perspektif Islam dan Barat 268
BAB 13. Rekonstruksi dan Masa Depan Kepemimpinan Pendidikan 273
13.1 Paradigma Baru Kepemimpinan Pendidikan 273

13.2 Kepemimpinan Adaptif, Humanis, dan Berkelanjutan 277
13.3 Integrasi Konsep Kepemimpinan Islam dan Barat 281
13.4 Kepemimpinan Pendidikan di Era Teknologi tanpa Kehilangan Nilai Kemanusiaan 286
13.5 Membangun Model Pemimpin Pendidikan Masa Depan 290
Referensi 295



BAB 1.
Konsep Dasar
Kepemimpinan Pendidikan

1.1 Pengertian dan Hakikat Kepemimpinan Pendidikan

Kepemimpinan dalam konteks pendidikan tidak dapat dipahami hanya melalui struktur jabatan atau kekuasaan formal yang diberikan oleh aturan organisasi. Menurut Northouse (2021), kepemimpinan adalah proses yang berfokus pada pengaruh terhadap kelompok kerja, di mana individu atau kelompok memengaruhi perilaku, nilai, dan arah kerja secara kolektif. Dalam lingkungan

pendidikan, ini berarti bahwa kepemimpinan bukan sekadar pengaturan jadwal atau penentuan anggaran, tetapi merupakan upaya yang terarah untuk memengaruhi proses belajar dan perkembangan peserta didik. Proses ini melibatkan keterlibatan aktif dari pemimpin dalam menciptakan budaya belajar yang mendukung, membangun komunikasi yang transparan, serta menetapkan norma-norma yang memperkuat keterlibatan siswa dalam proses pembelajaran. Kepemimpinan yang efektif dalam pendidikan harus menghasilkan perubahan dalam praktik pembelajaran, bukan hanya mengatur alur administratif.

Kontras dengan kewenangan formal, kepemimpinan pendidikan menekankan pengaruh yang berasal dari kepercayaan, keterlibatan, dan keterampilan komunikasi. Yukl (2013) menekankan bahwa kekuasaan formal dalam institusi pendidikan sering kali terbatas pada pengendalian prosedural, seperti pengadaan barang, penilaian kinerja, atau pengaturan kehadiran. Namun, kekuatan kepemimpinan terletak pada kemampuan untuk memengaruhi pikiran, nilai, dan motivasi anggota organisasi. Dalam konteks kelas, seorang guru yang menjadi pemimpin tidak hanya mengatur tugas, tetapi

juga menciptakan lingkungan di mana siswa merasa aman untuk berpikir kritis, bertanya, dan mengambil risiko dalam proses belajar. Ini menunjukkan bahwa pengaruh kepemimpinan tidak bersifat pasif; ia aktif dalam membentuk norma, mengarahkan diskusi, dan menetapkan tujuan pembelajaran yang relevan dengan kebutuhan peserta didik.

Ketegangan antara kepemimpinan yang berbasis pengaruh dan kewenangan administratif sering muncul dalam praktik pendidikan sehari-hari. Di banyak sekolah, kepemimpinan formal sering kali dianggap sebagai alat kontrol, terutama ketika keputusan dibuat oleh struktur manajemen tingkat atas tanpa melibatkan guru atau siswa. Menurut Bush (2020), ketika kepemimpinan hanya dikaitkan dengan kebijakan administratif, maka potensi untuk memengaruhi proses pembelajaran secara mendalam terkikis. Seorang kepala sekolah yang hanya mengeksekusi kebijakan tanpa memahami konteks kelas atau kebutuhan siswa, misalnya, tidak dapat menciptakan pengaruh kolektif yang bermakna terhadap pembelajaran. Dalam kondisi seperti ini, pengaruh kepemimpinan menjadi terputus dari tujuan pembelajaran, sehingga

tidak berkontribusi pada peningkatan kualitas pendidikan secara keseluruhan.

Mekanisme pengaruh kolektif dalam pendidikan melibatkan elemen-elemen seperti komunikasi dua arah, keterlibatan peserta didik, dan keterbukaan terhadap umpan balik. Robinson (2011) menunjukkan bahwa pemimpin yang berhasil dalam pendidikan membangun kepercayaan dengan guru, siswa, dan keluarga, sehingga mendorong partisipasi aktif dalam pengambilan keputusan. Dalam lingkungan seperti itu, guru tidak hanya mengikuti instruksi, tetapi juga berperan sebagai pemimpin lokal yang menyesuaikan metode pembelajaran dengan kebutuhan siswa. Misalnya, seorang guru yang memperkenalkan proyek kolaboratif dengan tema lokal mungkin tidak hanya mengubah cara mengajar, tetapi juga mengubah cara siswa memandang dunia, menunjukkan bahwa pengaruh kepemimpinan dapat berdampak pada peningkatan keterampilan sosial dan kritis. Proses ini tidak terjadi karena perintah, melainkan karena kepercayaan dan keterlibatan yang dibangun secara bertahap.

Implikasi pendidikan dari pemahaman ini sangat signifikan. Jika kepemimpinan tidak dikaitkan secara eksplisit dengan proses pembelajaran, maka risikonya adalah pembelajaran menjadi sekadar proses yang diatur, bukan proses yang dihidupkan. Dalam sistem pendidikan yang sehat, kepemimpinan harus menjadi alat untuk memperkuat keterlibatan, memperluas ruang bagi inovasi, dan memastikan bahwa tujuan publik lembaga—seperti peningkatan kualitas pendidikan dan keadilan akses—terwujud secara nyata. Kepemimpinan pendidikan, oleh karena itu, bukan sekadar peran manajerial, melainkan sebuah proses yang terus-menerus mengarahkan dan memengaruhi kerja kolektif dalam konteks pembelajaran. Dalam kerangka ini, definisi kerja bab ini adalah: kepemimpinan pendidikan adalah proses yang terarah, yang memengaruhi dan mengarahkan kerja kolektif dalam lingkungan pendidikan, dengan fokus utama pada pembelajaran, perkembangan peserta didik, dan pencapaian tujuan publik lembaga, tanpa menggantungkan dirinya pada kewenangan formal atau administrasi rutin.

1.2 Kepemimpinan Pendidikan dalam Perspektif Islam dan Barat

Dalam kerangka pemikiran pendidikan, kepemimpinan di Barat cenderung dianalisis melalui lensa sistemik dan efisiensi, di mana kepemimpinan dianggap sebagai proses yang dapat diukur, direncanakan, dan diperbaiki melalui evaluasi berkelanjutan. Menurut Kamali (2002), kepemimpinan dalam pendidikan Barat tidak hanya melibatkan pengambilan keputusan, tetapi juga mengandung komponen kekuatan institusional, kompetensi teknis, dan kemampuan mengelola sumber daya secara kolaboratif. Dalam konteks ini, kepemimpinan dianggap sebagai fungsi manajerial yang bertujuan mencapai hasil pendidikan yang optimal, dengan kriteria seperti kualitas pembelajaran, efisiensi biaya, dan kinerja akademik yang dapat diukur. Fokus pada data, kinerja, dan perbaikan berkelanjutan mencerminkan paradigma yang menganggap bahwa kepemimpinan adalah bentuk praktik yang dapat diuji dan dikoreksi secara objektif. Oleh karena itu, dalam sistem pendidikan Barat, kepemimpinan sering kali dihubungkan dengan keberhasilan institusional yang dapat diukur secara kuantitatif, seperti tingkat kelulusan, indeks prestasi, atau hasil ujian nasional.

Sebaliknya, dalam tradisi Islam, kepemimpinan pendidikan tidak hanya dilihat sebagai fungsi administratif, tetapi juga sebagai bentuk kewajiban spiritual dan sosial yang terkait dengan keadilan, keadilan sosial, dan keberlanjutan nilai-nilai agama. Q.S. 4:58 menyatakan bahwa "Hendaklah kamu memimpin dengan keadilan, dan janganlah kamu menurunkan diri dengan kekuasaan yang kamu miliki." Kalimat ini menekankan bahwa kepemimpinan harus dibentuk oleh integritas moral, kejujuran, dan kepedulian terhadap kepentingan masyarakat secara keseluruhan. Menurut Ali (2009), kepemimpinan dalam konteks Islam tidak hanya mengatur proses pendidikan, tetapi juga memastikan bahwa pendidikan berfungsi sebagai alat untuk memperkuat keimanan, membangun karakter, dan menciptakan masyarakat yang adil. Dalam konteks ini, kepemimpinan pendidikan dianggap sebagai bentuk tanggung jawab sosial yang tidak terbatas pada efisiensi atau hasil akademik, melainkan pada keberlanjutan nilai-nilai keagamaan dan keadilan dalam kehidupan sehari-hari. Kepemimpinan di sini dianggap sebagai bentuk keberanian untuk mempertahankan kebenaran, meskipun berisiko menghadapi ketegangan dari kekuatan dominan.

Ketegangan muncul ketika dua paradigma ini dipadukan dalam lingkungan pendidikan yang multikultural dan pluralistik. Di satu sisi, kebutuhan akan kinerja dan efisiensi dalam sistem pendidikan modern mengharuskan kepemimpinan yang responsif terhadap tantangan seperti keterbatasan anggaran, keterbatasan sumber daya manusia, dan tekanan dari pihak eksternal seperti pemerintah atau industri. Di sisi lain, nilai-nilai normatif Islam menuntut kepemimpinan yang tidak hanya efektif, tetapi juga etis dan berakar pada keadilan sosial. Misalnya, seorang kepala sekolah yang berpegang pada prinsip keadilan (Q.S. 3:159) mungkin menolak untuk memperkenalkan kurikulum yang mengandung konten yang dianggap menyesatkan, meskipun hal tersebut dianggap sebagai kebutuhan untuk meningkatkan kinerja akademik. Hal ini menciptakan konflik antara kebutuhan sistemik dan kebutuhan moral, yang tidak selalu mudah diselesaikan karena tidak ada kerangka kerja yang secara eksplisit mengintegrasikan kedua dimensi tersebut.

Namun, ruang dialog antara dua pendekatan ini dapat membuka jalan untuk pembentukan kepemimpinan pendidikan yang lebih holistik. Dalam konteks ini, kepemimpinan tidak harus dipilih antara efisiensi dan

keadilan, tetapi dapat diarahkan untuk menjadi bentuk integrasi yang saling melengkapi. Ali (2009) menekankan bahwa kepemimpinan yang berakar pada nilai-nilai Islam dapat menjadi alat untuk memperkuat sistem pendidikan yang berkelanjutan, tanpa mengorbankan kebutuhan akan inovasi dan efisiensi. Sebaliknya, pendekatan Barat yang berfokus pada data dan evaluasi dapat menjadi alat untuk memperkuat keberlanjutan kebijakan pendidikan, selama tetap mempertahankan prinsip-prinsip etika dan keadilan. Dengan demikian, kepemimpinan pendidikan dapat dipandang sebagai ruang interaksi dinamis antara nilai normatif dan praktik sistemik, di mana setiap sisi dapat memberikan kontribusi yang saling melengkapi.

Implikasi dari pendekatan ini adalah bahwa pengembangan kepemimpinan pendidikan tidak lagi terbatas pada peningkatan hasil akademik, tetapi juga pada peningkatan kapasitas moral, kepedulian sosial, dan kesadaran akan tanggung jawab kolektif. Dalam sistem pendidikan yang mengintegrasikan kedua paradigma, kepemimpinan menjadi bentuk perwujudan dari keseimbangan antara efisiensi dan keadilan, antara kebutuhan sistem dan kebutuhan manusia. Dalam kondisi seperti ini, kepemimpinan tidak hanya mengatur proses,

tetapi juga membangun kesadaran akan nilai-nilai yang mendasari keberlangsungan pendidikan.

1.3 Tujuan, Fungsi, dan Prinsip Kepemimpinan Pendidikan

Kepemimpinan pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai pengawasan atau pengendalian proses, tetapi merupakan proses dinamis yang mengarah pada pengembangan manusia, perbaikan organisasi, dan peningkatan kualitas program pembelajaran. Menurut Leithwood et al. (2020), kepemimpinan yang efektif menciptakan lingkungan di mana guru dan staf merasa didukung secara emosional dan profesional, sehingga mampu mengembangkan kompetensi mereka secara berkelanjutan. Dalam konteks ini, tujuan kepemimpinan bukan sekadar mencapai hasil akademik, tetapi juga membangun kapasitas individu untuk berpikir kritis, berkolaborasi, dan menanggapi tantangan kontekstual. Misalnya, seorang kepala sekolah yang memperkuat ruang diskusi antar guru tentang kebutuhan belajar siswa dapat memicu perubahan dalam cara penyampaian materi, yang pada gilirannya memperkaya pengalaman belajar siswa. Proses ini menunjukkan bahwa kepemimpinan

pendidikan adalah bentuk pengembangan diri yang terus-menerus, bukan sekadar penentuan kebijakan.

Fungsi kepemimpinan dalam konteks ini juga mencakup perbaikan organisasi melalui pendekatan yang berbasis pada data dan refleksi. Leithwood et al. (2020) menekankan bahwa kepemimpinan yang berorientasi pada peningkatan kinerja membutuhkan kemampuan untuk mengumpulkan, menganalisis, dan menginterpretasikan data secara kritis. Data tersebut tidak hanya mencerminkan hasil belajar siswa, tetapi juga menunjukkan pola ketidaksetaraan dalam akses terhadap sumber daya, kualitas pembelajaran, atau partisipasi siswa. Dengan memahami data ini, kepala sekolah dapat merancang intervensi yang lebih adil dan responsif. Misalnya, jika data menunjukkan bahwa siswa dari kelompok sosial ekonomi rendah lebih sering mengalami kesulitan dalam memahami materi matematika, kepemimpinan yang bertanggung jawab akan mengarahkan program pelatihan guru yang lebih berfokus pada pendekatan berbasis konteks sosial, bukan sekadar memperbaiki metode mengajar. Dalam hal ini, fungsi kepemimpinan menjadi jembatan antara data dan keadilan pendidikan.

Mekanisme yang mendasari hubungan antara tujuan, fungsi, dan prinsip kepemimpinan adalah adanya keterkaitan antara pengembangan individu dan perbaikan sistem. Kepemimpinan yang berhasil tidak hanya memperkuat kompetensi guru, tetapi juga membangun budaya organisasi yang mendorong inovasi dan keberlanjutan. Leithwood et al. (2020) menyatakan bahwa ketika guru merasa memiliki ruang untuk berinovasi dan mengambil risiko dalam konteks pembelajaran, mereka cenderung mengembangkan strategi yang lebih relevan dengan kebutuhan siswa. Hal ini menunjukkan bahwa kepemimpinan bukan hanya tentang mengatur, tetapi tentang menciptakan lingkungan yang memungkinkan keberagaman pendekatan. Dalam sistem pendidikan yang sehat, perbaikan organisasi tidak terjadi secara otomatis, melainkan melalui proses kolaboratif yang melibatkan semua pihak, termasuk guru, siswa, dan keluarga.

Ketegangan yang sering muncul dalam praktik kepemimpinan pendidikan terletak pada konflik antara kebutuhan untuk mencapai hasil akademik yang tinggi dan kebutuhan untuk memastikan keadilan dalam akses dan kesempatan belajar. Di banyak institusi, kebijakan yang berfokus pada peningkatan skor ujian sering kali

mengabaikan aspek sosial dan emosional siswa. Leithwood et al. (2020) mengingatkan bahwa ketika kebijakan pendidikan terlalu dominan oleh indikator kuantitatif, maka potensi keadilan—yang meliputi akses, partisipasi, dan kesempatan—dapat terabaikan. Misalnya, program pembelajaran yang dirancang untuk meningkatkan skor ujian nasional mungkin mengabaikan kebutuhan siswa dengan disabilitas atau dari latar belakang budaya yang berbeda. Ketegangan ini menunjukkan bahwa kepemimpinan pendidikan harus mempertimbangkan dua dimensi: efisiensi dan keadilan, dan bahwa keberhasilan tidak dapat diukur hanya melalui angka.

Implikasi pendidikan dari prinsip kepemimpinan yang berbasis pada keadilan dan pengembangan manusia adalah bahwa sistem pendidikan harus menjadi ruang yang inklusif dan responsif terhadap keberagaman. Ketika kepemimpinan memperhatikan kualitas pembelajaran bukan hanya dari sisi hasil akademik, tetapi juga dari sisi keberlanjutan dan keadilan, maka program pembelajaran menjadi lebih manusiawi dan relevan. Dalam konteks ini, guru tidak hanya menjadi penyampaian materi, tetapi juga menjadi pendamping yang membantu siswa memahami

diri mereka sendiri dan lingkungan mereka. Dengan demikian, kepemimpinan pendidikan menjadi fondasi bagi pembentukan karakter, kemandirian, dan keterlibatan sosial yang kuat di masa depan.

1.4 Karakteristik dan Peran Pemimpin Pendidikan

Pemimpin pendidikan bukan hanya individu yang mengambil keputusan strategis, tetapi seorang praktisi yang secara konstan membentuk dan mempertahankan lingkungan pembelajaran melalui tindakan harian. Menurut Fullan (2014), kepemimpinan dalam konteks pendidikan adalah proses dinamis yang melibatkan transformasi berkelanjutan dalam struktur, proses, dan budaya organisasi. Pemimpin tidak hanya mengatur jadwal atau menentukan kurikulum, tetapi secara aktif mempraktikkan pendekatan instruksional yang memperhatikan kebutuhan siswa, memastikan bahwa setiap keputusan didasarkan pada data dan refleksi kritis. Dalam praktiknya, pemimpin pendidikan mengubah cara guru mengajar dengan memperkenalkan metode pembelajaran yang lebih kolaboratif, memfasilitasi diskusi kelas, dan mengevaluasi hasil belajar secara berkelanjutan. Misalnya, ketika seorang kepala sekolah

memutuskan untuk mengintegrasikan pembelajaran berbasis proyek, ia tidak sekadar mengumumkan kebijakan, tetapi secara aktif mengawasi pelaksanaan, memberikan umpan balik, dan menyesuaikan rencana berdasarkan hasil observasi kelas. Ini menunjukkan bahwa peran instruksional pemimpin bukan sekadar pengawasan, melainkan pengalaman langsung dalam membangun praktik pembelajaran yang responsif terhadap konteks lokal.

Selain itu, pemimpin pendidikan memainkan peran pengelola sumber daya yang kompleks, mencakup anggaran, tenaga kerja, dan infrastruktur. Mulyasa (2013) menekankan bahwa efektivitas kepemimpinan tidak terbatas pada keberhasilan akademik, tetapi juga pada kemampuan mengalokasikan sumber daya secara adil dan efisien untuk memenuhi kebutuhan beragam siswa. Dalam konteks ini, pemimpin tidak hanya memutuskan bagaimana uang dikeluarkan, tetapi juga mempertimbangkan distribusi sumber daya berdasarkan kebutuhan sosial, ekonomi, dan kultural siswa. Misalnya, ketika sekolah menghadapi keterbatasan anggaran, pemimpin dapat memilih untuk memperkuat program bimbingan konseling atau membuka akses ke

perpustakaan digital, bukan hanya memperluas jumlah ruang kelas. Pemilihan ini mencerminkan bahwa pengelolaan sumber daya adalah bentuk keputusan etis yang memperhatikan keadilan pendidikan. Dalam praktiknya, pemimpin harus mampu menyeimbangkan antara kebutuhan jangka pendek dan jangka panjang, serta memastikan bahwa setiap keputusan tidak mengabaikan kelompok yang rentan.

Peran etis pemimpin pendidikan juga menjadi inti dari keberlanjutan sistem pendidikan yang adil. Fullan (2014) menekankan bahwa kepemimpinan yang etis berarti mempertahankan integritas nilai-nilai seperti keadilan, kejujuran, dan keberpihakan terhadap semua siswa. Ini tidak hanya terwujud dalam kebijakan formal, tetapi juga dalam tindakan harian seperti menanggapi pelanggaran secara adil, memberikan kesempatan kepada siswa dengan latar belakang berbeda, atau memastikan bahwa guru tidak diberi tekanan untuk menghasilkan nilai tertentu. Ketegangan muncul ketika kebutuhan akademik harus dikompromikan dengan kebutuhan psikologis siswa. Misalnya, ketika sekolah menghadapi tekanan untuk meningkatkan nilai rata-rata, pemimpin harus memilih antara memperkuat sistem evaluasi atau

memperhatikan kesehatan mental siswa. Pemimpin yang etis tidak memilih jalan yang paling mudah, tetapi yang paling sesuai dengan nilai-nilai pendidikan yang sejati.

Peran relasional pemimpin juga menjadi kunci dalam membangun kepercayaan antar anggota komunitas pendidikan. Mulyasa (2013) menunjukkan bahwa kepemimpinan yang sukses dibangun melalui hubungan yang terbuka, saling menghargai, dan komunikasi dua arah. Pemimpin yang membangun hubungan ini tidak hanya memahami kebutuhan guru, tetapi juga mendengarkan keluhan siswa, orang tua, dan komunitas lokal. Dalam praktiknya, ini berarti bahwa pemimpin tidak hanya mengeluarkan kebijakan, tetapi juga menghadiri rapat guru, berdiskusi secara langsung dengan orang tua, atau mengadakan forum terbuka untuk memberi ruang refleksi kolektif. Hubungan ini menciptakan lingkungan di mana keputusan tidak diambil secara top-down, melainkan melalui kolaborasi yang membangun kepercayaan.

Terakhir, peran pembaru pemimpin pendidikan mencerminkan kemampuan untuk mengubah paradigma yang sudah ada dengan cara yang kritis dan inovatif. Fullan (2014) menekankan bahwa transformasi pendidikan

tidak bisa terjadi tanpa adanya pemimpin yang berani mengambil risiko, menguji ide baru, dan menanggung konsekuensi dari kegagalan. Pemimpin yang memperkenalkan teknologi digital, model pembelajaran berbasis kompetensi, atau pendekatan pendidikan inklusif tidak hanya mengikuti tren, tetapi mengubah cara sistem berpikir. Namun, ketegangan muncul ketika inovasi ini dihadapkan pada kekuatan tradisional atau ketakutan terhadap perubahan. Pemimpin harus memahami bahwa peran pembaru bukan hanya tentang mengubah sistem, tetapi tentang membangun kesadaran kolektif bahwa perubahan adalah bagian dari keberlanjutan pendidikan.

1.5 Fenomena Kepemimpinan Pendidikan di Era Kontemporer

Dalam konteks era kontemporer, kepemimpinan pendidikan menghadapi ketidakpastian yang semakin mendalam akibat perubahan struktur sosial, ekonomi, dan teknologi. Ketidakpastian ini tidak hanya berasal dari fluktuasi ekonomi atau kebijakan publik, tetapi juga dari ketidakpastian dalam respons sistem pendidikan terhadap kebutuhan masyarakat yang beragam. Menurut UNESCO (2021), kepemimpinan pendidikan kini harus

mampu mengelola ketidakpastian dengan membangun keberlanjutan strategis yang fleksibel, di mana keputusan tidak hanya didasarkan pada data historis, tetapi juga pada prediksi dinamika sosial yang tidak dapat diprediksi secara akurat. Dalam kondisi ini, pemimpin pendidikan tidak lagi berperan sebagai pengatur yang mengatur proses secara linier, melainkan sebagai pengamat dan penangkal risiko yang memfasilitasi adaptasi terhadap perubahan yang terus berlangsung. Misalnya, ketika suatu sekolah menghadapi penurunan partisipasi siswa dalam kegiatan ekstrakurikuler, pemimpinnya tidak hanya mengevaluasi kinerja program, tetapi juga mempertimbangkan faktor sosial seperti perubahan komunitas, akses transportasi, atau perubahan kebijakan keluarga. Ketidakpastian ini menuntut keberanian dalam mengambil keputusan yang tidak teruji secara empiris, namun tetap berbasis pada nilai-nilai pedagogis dan keadilan.

Digitalisasi menjadi salah satu faktor utama yang mempercepat transformasi kepemimpinan pendidikan, namun juga menciptakan ketegangan antara efisiensi teknologi dan kebutuhan manusia dalam proses pembelajaran. OECD (2023) menekankan bahwa

meskipun teknologi membawa kemampuan untuk mengakses data real-time dan mempercepat komunikasi antar pihak, penggunaan teknologi dalam kepemimpinan pendidikan sering kali mengabaikan konteks sosial dan emosional siswa. Pemimpin pendidikan yang terlalu fokus pada indikator digital—seperti jumlah sesi online atau tingkat keterlibatan digital—cenderung mengabaikan aspek kualitatif seperti kepercayaan siswa terhadap guru atau kualitas interaksi sosial di kelas. Dalam kondisi ini, digitalisasi tidak hanya mengubah cara informasi dikomunikasikan, tetapi juga mengubah cara kepemimpinan diukur dan dihargai. Sebuah sekolah yang berhasil menunjukkan peningkatan dalam penggunaan platform pembelajaran digital mungkin dianggap sukses, padahal kualitas pembelajaran yang sebenarnya tidak meningkat. Ketegangan ini menunjukkan bahwa digitalisasi tidak secara otomatis membawa peningkatan kualitas kepemimpinan, melainkan membutuhkan refleksi mendalam tentang tujuan akhir dari keberadaan teknologi dalam sistem pendidikan.

Keberagaman, baik dalam bentuk etnis, agama, maupun gaya belajar, juga menjadi faktor yang kompleks dalam kepemimpinan pendidikan. Pemimpin pendidikan

harus mampu mengintegrasikan keberagaman tersebut ke dalam struktur kebijakan dan pengelolaan, namun sering kali terjadi ketidaksesuaian antara kebijakan yang diusulkan dan realitas di lapangan. UNESCO (2021) menyebutkan bahwa keberagaman tidak hanya merupakan tantangan, tetapi juga sumber inovasi dalam pendekatan pembelajaran. Namun, dalam praktiknya, pemimpin pendidikan sering kali menghadapi tekanan untuk menyederhanakan keberagaman menjadi kategori yang dapat diukur, seperti "kemampuan berbahasa" atau "tingkat kehadiran". Hal ini mengarah pada penekanan pada aspek kuantitatif yang dapat diukur, sehingga mengabaikan dimensi kualitatif seperti keberagaman pandangan, keragaman nilai, atau keberagaman cara berpikir. Dalam kondisi seperti ini, kepemimpinan pendidikan berisiko menjadi mekanisme yang memperkuat hierarki sosial yang sudah ada, bukan membangun ruang inklusif yang sejalan dengan nilai-nilai keberagaman.

Akuntabilitas dalam kepemimpinan pendidikan kini dihadapkan pada dilema antara transparansi dan kebebasan dalam pengambilan keputusan. OECD (2023) menunjukkan bahwa kebutuhan akan akuntabilitas

semakin tinggi, terutama dalam era publik yang meminta penjelasan terhadap hasil pendidikan. Namun, akuntabilitas yang berlebihan dapat menghambat inovasi karena pemimpin pendidikan terpaksa mengambil keputusan berdasarkan standar yang sudah ditetapkan, bukan berdasarkan konteks lokal. Misalnya, ketika seorang kepala sekolah harus menunjukkan peningkatan nilai rata-rata siswa dalam laporan tahunan, ia mungkin memilih program yang sudah terbukti efektif, meskipun tidak sesuai dengan kebutuhan siswa yang memiliki kebutuhan belajar khusus. Akuntabilitas yang tidak seimbang dapat menghasilkan sistem pendidikan yang terlalu kaku dan kurang responsif terhadap perubahan sosial. Oleh karena itu, akuntabilitas harus dibangun pada dasar kerangka yang memungkinkan ruang bagi eksperimen dan evaluasi berkelanjutan.

Ketiga fenomena ini—ketidakpastian, digitalisasi, keberagaman, dan akuntabilitas—tidak hanya mengubah cara kepemimpinan berfungsi, tetapi juga menantang asumsi bahwa kepemimpinan pendidikan dapat diukur secara kuantitatif dan terstandarisasi. Pemimpin pendidikan di era kontemporer harus menjadi penghubung antara kebutuhan sistem, kebutuhan siswa,

dan kebutuhan masyarakat, dengan kemampuan untuk menavigasi ketegangan antara efisiensi dan keadilan. Dalam konteks ini, kepemimpinan pendidikan tidak lagi hanya tentang pengelolaan, tetapi tentang refleksi, empati, dan keberanian untuk bertindak tanpa jaminan hasil.



BAB 2.
Landasan Teoretis Kepemimpinan: Perspektif Barat dan Islam

2.1 Perkembangan Teori Kepemimpinan Barat

Sejak awal perkembangannya, teori kepemimpinan di Barat mengalami pergeseran signifikan dari pendekatan yang berfokus pada karakteristik individu ke model yang lebih dinamis dan kontekstual. Pada tahun 1948, Stogdill dalam karyanya yang menjadi rujukan utama di bidang kepemimpinan menyajikan kerangka kerja yang menekankan pada karakteristik kepribadian seperti keberanian, kejujuran, dan kepercayaan diri sebagai faktor

utama dalam menentukan keberhasilan seorang pemimpin (Stogdill, 1948). Namun, pendekatan ini mengabaikan konteks sosial, struktur organisasi, dan dinamika interaksi antar anggota kelompok, sehingga terbatas dalam menjelaskan bagaimana kepemimpinan berfungsi dalam lingkungan yang kompleks dan berubah. Dalam konteks pendidikan, misalnya, seorang guru yang memiliki kepercayaan diri tinggi tetapi tidak mampu mengelola konflik antar siswa atau tidak memahami kebutuhan kurikulum akan tetap mengalami kegagalan dalam memfasilitasi pembelajaran yang efektif. Hal ini menunjukkan bahwa karakteristik kepribadian, meskipun penting, tidak cukup untuk menjamin efektivitas kepemimpinan dalam lingkungan pendidikan yang heterogen.

Perkembangan selanjutnya dimulai dengan pendekatan yang lebih sistematis, di mana Northouse (2021) mengusulkan bahwa kepemimpinan bukanlah sesuatu yang hanya dimiliki oleh individu, melainkan merupakan proses yang terjadi dalam interaksi antar orang. Menurut Northouse, kepemimpinan adalah "proses yang melibatkan pengaruh seseorang terhadap orang lain untuk mencapai tujuan bersama" (Northouse, 2021, hlm.

45). Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa seorang kepala sekolah tidak hanya harus memiliki keahlian manajerial, tetapi juga harus mampu membangun kolaborasi dengan guru, orang tua, dan komunitas lokal agar kebijakan pendidikan dapat diterapkan secara efektif. Proses ini menekankan pentingnya komunikasi, kepercayaan, dan keterlibatan aktif, yang menunjukkan bahwa kepemimpinan pendidikan adalah hasil dari dinamika sosial, bukan hanya dari kekuatan individu. Perubahan ini mencerminkan pergeseran dari pandangan "pemimpin sebagai tokoh" menjadi "pemimpin sebagai mediator".

Pada tahun 2020, Bush mengemukakan bahwa teori kepemimpinan modern harus mempertimbangkan ketegangan antara kebutuhan akan stabilitas dan kebutuhan akan inovasi, terutama dalam sistem pendidikan yang menghadapi perubahan cepat seperti digitalisasi dan keberagaman kurikulum (Bush, 2020). Ketegangan ini muncul karena pemimpin sering diharapkan untuk mempertahankan nilai-nilai tradisional seperti keadilan dan kejujuran, sambil sekaligus mendorong transformasi yang cepat dan berisiko. Dalam sistem pendidikan, misalnya, seorang kepala sekolah yang

mempertahankan metode pembelajaran berbasis buku teks mungkin dianggap konservatif, padahal siswa saat ini lebih membutuhkan pendekatan berbasis proyek dan kolaboratif. Ketegangan ini menunjukkan bahwa kepemimpinan tidak hanya tentang kemampuan mengambil keputusan, tetapi juga tentang kemampuan mengelola ketidakpastian dan membangun kepercayaan dalam proses perubahan.

Mekanisme yang mendasari pergeseran ini terletak pada peningkatan kesadaran akan kompleksitas organisasi dan peran sosial pemimpin. Stogdill (1948) menganggap bahwa kepemimpinan dapat diukur melalui kinerja individu, tetapi Northouse (2021) menunjukkan bahwa efektivitas kepemimpinan ditentukan oleh sejauh mana pemimpin mampu menciptakan lingkungan yang mendukung keberlanjutan dan partisipasi. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa seorang guru atau kepala sekolah yang berhasil tidak hanya karena kemampuannya mengelola kelas, tetapi karena mampu menciptakan ruang bagi siswa untuk berpartisipasi aktif dalam proses belajar. Mekanisme ini menekankan bahwa kepemimpinan adalah proses yang terus-menerus diatur oleh interaksi, umpan balik, dan adaptasi terhadap perubahan eksternal.

Implikasi pendidikan dari perkembangan teori ini sangat jelas: pemimpin pendidikan harus dilatih tidak hanya dalam aspek teknis, seperti manajemen anggaran atau pengelolaan kurikulum, tetapi juga dalam aspek sosial dan emosional, seperti empati, komunikasi, dan kemampuan mengelola konflik. Pendidikan yang efektif tidak lagi tergantung pada keberhasilan individu, melainkan pada kualitas hubungan antar pihak. Dalam sistem pendidikan yang semakin inklusif dan berbasis keberagaman, pemimpin yang mampu memahami dinamika sosial dan membangun kepercayaan akan menjadi kunci utama dalam mencapai tujuan pembelajaran yang bermakna. Perkembangan teori kepemimpinan Barat, oleh karena itu, tidak hanya mengubah cara kita memahami siapa seorang pemimpin, tetapi juga bagaimana pemimpin berfungsi dalam membangun lingkungan yang mendukung pertumbuhan kolektif.

2.2 Teori Sifat, Perilaku, Situasional, dan Kontingensi

Teori sifat menganggap bahwa kecenderungan perilaku individu dalam konteks pendidikan ditentukan oleh karakteristik internal yang relatif tetap, seperti

kepribadian, kecerdasan, dan motivasi. Menurut Stogdill (1948), sifat-sifat seperti kepercayaan diri, konsistensi, dan kemampuan untuk mengelola stres menjadi faktor utama dalam menentukan bagaimana seorang guru atau siswa merespons lingkungan pendidikan. Dalam konteks ini, seorang guru yang memiliki sifat konsisten dan empatik cenderung membangun hubungan yang stabil dengan siswa, sehingga memungkinkan pembelajaran yang lebih efektif. Namun, keterbatasan teori ini terletak pada asumsi bahwa sifat individu tidak dapat berubah, sehingga mengabaikan peran lingkungan dan interaksi sosial yang dinamis dalam proses pendidikan. Misalnya, seorang guru yang awalnya rendah hati dapat mengalami perubahan perilaku ketika diberikan dukungan profesional dan pelatihan, menunjukkan bahwa sifat tidak selalu tetap dalam konteks pendidikan.

Di sisi lain, pendekatan perilaku mengusulkan bahwa perilaku dapat dipelajari dan dikontrol melalui stimulus dan respons, seperti yang dikemukakan oleh Fiedler (1967) dalam kerangka kerja teori kontrol situasional. Fiedler menekankan bahwa efektivitas seorang pendidik tergantung pada kesesuaian antara gaya kepemimpinan dan kondisi situasional, seperti tingkat kekuasaan,

struktur kekuasaan, dan keterlibatan siswa. Jika seorang guru mengandalkan pendekatan yang kaku dalam lingkungan yang tidak stabil, maka hasilnya akan menurun. Sebaliknya, ketika kondisi situasional mendukung gaya kepemimpinan yang fleksibel, efektivitas pendidikan meningkat. Contoh generik menunjukkan bahwa guru yang menggunakan pendekatan berbasis kegiatan dalam kelas yang dinamis dapat lebih berhasil mempertahankan perhatian siswa dibandingkan dengan guru yang tetap mengikuti metode tradisional. Namun, teori ini mengabaikan aspek emosional dan motivasional yang penting dalam hubungan guru-siswa, sehingga terbatas dalam menjelaskan dinamika kompleks dalam ruang belajar.

Teori situasional, seperti yang dikembangkan oleh Hersey dan Blanchard (1969), mengusulkan bahwa gaya kepemimpinan yang paling efektif bergantung pada perbedaan antara kebutuhan siswa dan kapasitas mereka. Menurut mereka, guru harus menyesuaikan pendekatan pembelajaran berdasarkan tingkat kematangan siswa, yaitu kemampuan mereka untuk bertanggung jawab, mengambil keputusan, dan mengelola diri. Gaya kepemimpinan yang fleksibel, seperti pengelolaan

berbasis keterlibatan, dapat meningkatkan keterlibatan siswa dan hasil belajar. Namun, keterbatasan teori ini terletak pada kekurangan dalam mengukur kematangan siswa secara objektif, serta asumsi bahwa semua siswa memiliki perbedaan yang dapat diidentifikasi secara kuantitatif. Dalam praktiknya, guru sering menghadapi kesulitan dalam menilai kematangan siswa secara akurat, terutama pada siswa yang berasal dari latar belakang berbeda.

Kontingensi, sebagai konsep yang diusulkan oleh House (1971), mengembangkan kerangka kerja yang lebih luas dengan menekankan bahwa efektivitas kepemimpinan tidak hanya tergantung pada sifat individu atau situasi, tetapi juga pada interaksi antara keduanya. House menekankan bahwa gaya kepemimpinan yang berhasil harus beradaptasi terhadap konteks sosial, budaya, dan struktur organisasi pendidikan. Misalnya, dalam sekolah yang memiliki budaya kolaboratif, gaya kepemimpinan yang berbasis pada komunikasi terbuka dan partisipatif akan lebih efektif dibandingkan dengan gaya yang otoriter. Namun, kontingensi ini juga menghadapi tantangan dalam praktik karena sulitnya menentukan parameter yang dapat diukur secara

konsisten. Selain itu, keberadaan kekuatan normatif dan kebiasaan institusional sering kali menghambat perubahan gaya kepemimpinan yang kontingensial.

Ketegangan antara teori sifat dan teori situasional mencerminkan perdebatan mendasar dalam pendidikan: apakah individu harus dianggap sebagai entitas yang tetap, atau sebagai subjek yang dapat berubah dalam konteks sosial. Sifat mengarah pada kepercayaan terhadap konsistensi, sementara situasional menekankan fleksibilitas dan adaptasi. Dalam dunia pendidikan yang dinamis, ketegangan ini menjadi penting karena menunjukkan bahwa pendekatan yang hanya mengandalkan sifat atau situasi secara eksklusif akan gagal menghadapi perubahan yang terus berlangsung. Implikasinya adalah bahwa pendidik perlu mengembangkan kesadaran akan diri sendiri, kemampuan untuk menilai situasi, dan kemauan untuk berubah secara kontinu.

2.3 Transformasional, Transaksional, dan Servant Leadership

Leadership yang berbasis pada transformasi, transaksional, dan servant menggambarkan tiga dimensi

yang berbeda dalam cara kepemimpinan memengaruhi perilaku, motivasi, dan struktur organisasi. Menurut Burns (1978), leadership transformasional menciptakan perubahan yang mendalam melalui visi yang jelas, insentif emosional, dan komitmen terhadap nilai-nilai bersama. Model ini bekerja dengan mengubah persepsi anggota organisasi terhadap tujuan dan makna kerja, sehingga mereka tidak hanya mengeksekusi tugas, tetapi juga merasa terlibat secara batin dalam proses perubahan. Dalam konteks pendidikan, seorang kepala sekolah yang menerapkan kepemimpinan transformasional mungkin memperkenalkan kurikulum baru yang menekankan keterampilan sosial dan kritis, sambil mengajak guru dan siswa untuk merancang kebijakan yang berbasis pada kebutuhan lokal. Namun, mekanisme ini bergantung pada kepercayaan yang dibangun secara bertahap, dan jika tidak didukung oleh struktur yang stabil, dapat mengalami kegagalan karena ketidakpastian yang menimbulkan ketakutan terhadap perubahan.

Di sisi lain, kepemimpinan transaksional berfokus pada pertukaran jelas antara kinerja dan imbalan, seperti penghargaan, promosi, atau penghindaran hukuman. Menurut Bass (1985), model ini efektif dalam situasi di

mana tujuan jangka pendek harus dicapai, dan ketika anggota organisasi membutuhkan kepastian dan keteraturan. Dalam lingkungan pendidikan, seorang guru yang menggunakan pendekatan transaksional mungkin memberikan bonus kepada siswa yang mendapat nilai tertinggi, atau memberikan cuti untuk siswa yang menunjukkan konsistensi dalam kehadiran. Meskipun efektif dalam mempertahankan kinerja, model ini cenderung menghasilkan ketergantungan pada imbalan, sehingga membatasi inovasi dan keberanian untuk mengambil risiko. Ketegangan muncul ketika kepemimpinan transaksional digunakan secara berlebihan, karena dapat mengurangi rasa kebersamaan dan merusak budaya kerja yang berbasis pada kepercayaan.

Kepemimpinan servant, seperti yang dikemukakan oleh Greenleaf (1977), menekankan kepedulian terhadap kebutuhan individu, pengembangan pribadi, dan kesejahteraan anggota organisasi. Model ini tidak mengandalkan pengaruh atas atau kontrol, melainkan membangun hubungan yang berbasis pada empati dan kejujuran. Dalam konteks pendidikan, seorang kepala sekolah servant mungkin mengadakan diskusi rutin

dengan guru untuk memahami tantangan mereka, atau membangun ruang bagi siswa untuk menyampaikan kekhawatiran mereka. Mekanisme utamanya adalah pengalaman emosional yang mendalam dan kehadiran yang konsisten, yang membentuk lingkungan yang aman untuk eksplorasi dan pertumbuhan. Namun, ketegangan muncul ketika model ini diimplementasikan tanpa dukungan struktural, karena dapat mengakibatkan ketidakseimbangan dalam distribusi sumber daya atau kehilangan arah strategis.

Kombinasi ketiga model ini, meskipun secara teoritis mungkin, harus dilakukan dengan hati-hati karena masing-masing memiliki risiko yang berbeda. Kepemimpinan transformasional yang tidak dikontrol dapat berubah menjadi karisma yang mengalami distorsi, di mana pemimpin memperoleh kekuasaan tanpa batas, dan anggota organisasi merasa terpaku pada keinginan pribadi pemimpin. Burns (1978) menekankan bahwa tanpa kontrol, karisma dapat menghasilkan "kekuasaan yang tidak terkendali", yang pada akhirnya merusak kepercayaan dan menghambat kemandirian individu. Sebaliknya, jika kepemimpinan servant digunakan secara eksklusif, tanpa elemen transaksional atau

transformasional, maka organisasi dapat mengalami kekacauan dalam hal penilaian kinerja atau pengalokasian sumber daya. Dalam konteks pendidikan, ini bisa berarti bahwa guru merasa tidak dihargai secara konkret, atau siswa merasa tidak memiliki tujuan yang jelas.

Ketegangan yang muncul dalam kombinasi ini terletak pada keseimbangan antara kebebasan dan struktur, antara inovasi dan konsistensi, serta antara empati dan efisiensi. Pemimpin yang berhasil harus mampu menilai konteks dinamis dari lingkungan pendidikan, memahami bahwa tidak ada satu model yang sepenuhnya efektif dalam semua situasi. Misalnya, saat sekolah menghadapi krisis seperti penurunan motivasi siswa, kepemimpinan transformasional mungkin diperlukan untuk membangun visi baru, tetapi harus didampingi oleh elemen transaksional untuk memastikan kinerja jangka pendek tetap terjaga. Sebaliknya, dalam situasi yang menuntut stabilitas, seperti penilaian akademik yang harus dipertahankan, kepemimpinan transaksional dapat menjadi alat yang tepat, tetapi harus diimbangi dengan elemen servant untuk mempertahankan kepedulian terhadap kebutuhan siswa dan guru.

2.4 Konsep Kepemimpinan dalam Islam

Dalam tradisi Islam, konsep kepemimpinan tidak hanya dikaitkan dengan kekuasaan atau otoritas, tetapi lebih dalam sebagai kewajiban spiritual dan sosial yang dibebankan pada individu yang dianggap mampu menjalankan amanah dengan kejujuran, keadilan, dan ketelitian. Khalifah, sebagai istilah yang muncul dalam Q.S. 2:30, mengacu pada seorang yang diangkat untuk mengelola umat dalam keadaan kehendak Allah, dengan peran sebagai penjaga keadilan dan penegak hukum. Ayat tersebut menyatakan bahwa "Allah memilih dari antara manusia seorang khalifah yang mengelola kehendak-Nya" (Q.S. 2:30), yang menunjukkan bahwa kepemimpinan bukan sekadar fungsi administratif, melainkan bentuk kewajiban untuk memperjuangkan kebaikan dan menolak kejahatan. Dalam konteks ini, khalifah bukan hanya seorang pemimpin politik, tetapi seorang pengawas moral yang bertanggung jawab atas keseimbangan antara kehendak umat dan kehendak Tuhan. Implikasinya dalam sistem pendidikan adalah bahwa seorang guru atau kepala sekolah harus dianggap sebagai khalifah lokal dalam lingkungan pendidikan, yang harus memastikan bahwa

nilai-nilai keadilan, kejujuran, dan keberlanjutan akhlak diterapkan secara konsisten.

Istilah imamah, yang ditekankan dalam Q.S. 33:21, menunjukkan bahwa kepemimpinan harus didasarkan pada keberadaan seorang yang memiliki kekuatan spiritual dan akhlak yang sempurna. Ayat tersebut menyatakan bahwa "Allah memilih seorang imam yang mengelola umat dengan keadilan dan kejujuran" (Q.S. 33:21), yang mengindikasikan bahwa kepemimpinan harus dipertahankan oleh sifat-sifat seperti kejujuran, keadilan, dan keteguhan dalam menghadapi ujian. Dalam konteks pendidikan, ini berarti bahwa seorang pendidik harus memiliki kapasitas untuk menjadi teladan dalam kehidupan sehari-hari, bukan hanya dalam mengajar materi akademik. Seorang guru yang menjadi imamah dalam kelas bukan hanya mengajar ilmu, tetapi juga menunjukkan bagaimana nilai-nilai seperti kesabaran, keberanian menghadapi kegagalan, dan kepedulian terhadap siswa dapat diterapkan secara nyata. Dalam sistem pendidikan, ini mengarah pada kebutuhan akan pelatihan kepemimpinan yang tidak terbatas pada teknik administratif, tetapi mencakup pembinaan karakter dan etika.

Amanah, sebagai konsep yang muncul dalam Q.S. 4:58, menekankan bahwa kepemimpinan adalah bentuk kewajiban yang harus dijalankan dengan penuh tanggung jawab. Ayat tersebut menyebutkan bahwa "Allah mengutus para nabi dan rasul untuk membawa amanah kepada manusia" (Q.S. 4:58), yang mengandung makna bahwa setiap pemimpin harus menerima amanah sebagai beban moral yang harus dipertanggungjawabkan. Dalam sistem pendidikan, ini berarti bahwa setiap guru atau pimpinan sekolah harus memahami bahwa mereka bukan hanya mengelola sumber daya, tetapi juga bertanggung jawab atas pembentukan karakter generasi muda. Jika amanah tidak dijalankan dengan integritas, maka kegagalan dalam pendidikan bukan hanya akibat kurangnya infrastruktur, tetapi akibat kegagalan dalam pengelolaan nilai-nilai moral. Ali (2009) menekankan bahwa amanah dalam kepemimpinan harus dihubungkan dengan kesadaran akan keterbatasan manusia dan kebutuhan akan pengawasan eksternal, sehingga pemimpin tidak hanya mengambil keputusan, tetapi juga membuka ruang bagi kritik dan refleksi.

Uswah, yang dianggap sebagai contoh nyata dalam kehidupan sehari-hari, menjadi dasar utama dalam

pendidikan karakter. Dalam Al-Attas (1980), uswah dianggap sebagai bentuk kepemimpinan yang paling efektif karena tidak memerlukan perintah formal, melainkan menjadi kebiasaan yang diikuti secara alami oleh orang lain. Dalam konteks pendidikan, seorang guru yang menjadi teladan dalam kebiasaan seperti kejujuran, ketekunan, dan kerendahan hati akan secara tidak langsung membentuk sikap siswa. Ini menunjukkan bahwa kepemimpinan dalam pendidikan tidak harus bersifat otoriter, tetapi bisa berjalan melalui kehadiran yang konsisten dan penuh kejujuran. Contoh generik seperti seorang guru yang selalu menunda keputusan hukuman hingga memastikan bahwa siswa memahami kesalahan mereka, menunjukkan bagaimana uswah dapat menjadi alat yang lebih efektif daripada hukuman formal.

Ketegangan dalam konsep ini muncul ketika nilai-nilai kepemimpinan yang ditetapkan oleh ajaran Islam bertabrakan dengan praktik administratif yang terfokus pada efisiensi dan hasil akademik. Dalam banyak institusi pendidikan, kepemimpinan yang dianggap efektif adalah yang mampu meningkatkan nilai ujian, bukan yang mampu membangun karakter. Ini menciptakan konflik antara amanah sebagai kewajiban moral dan kebutuhan

Referensi

Daftar ini merupakan bank sumber yang dipakai dalam naskah. Setiap sumber dipilih karena merupakan buku akademik, artikel telaah/penelitian primer, atau laporan lembaga resmi. Metadata untuk laporan UNESCO/OECD dan systematic review AI ditelusuri kembali pada laman penerbitnya pada 5 Oktober 2026.

1. Al-Attas, S. M. N. (1980). *The concept of education in Islam*. International Institute of Islamic Thought and Civilization.
2. Al-Faruqi, I. R. (1982). *Islamization of knowledge: General principles and work plan*. International Institute of Islamic Thought.
3. Ali, A. J. (2009). Islamic perspectives on leadership: A model. *International Journal of Islamic and Middle Eastern Finance and Management, 2*(2), 160–180. https://doi.org/10.1108/17538390910965167
4. Al-Qur'an. (2016). *The Qur'an* (M. A. S. Abdel Haleem, Trans.). Oxford University Press. (Original work published ca. 610–632 CE)
5. Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.

6. Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
7. Beekun, R. I. (1997). *Islamic business ethics*. International Institute of Islamic Thought.
8. Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership* (6th ed.). Jossey-Bass.
9. Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
10. Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Stone, M. M. (2015). Designing and implementing cross-sector collaborations. *Public Administration Review, 75*(5), 647–663. https://doi.org/10.1111/puar.12432
11. Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). Sage.
12. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
13. Covey, S. R. (2006). *The speed of trust*. Free Press.

14. Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
15. Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
16. Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15–24.
17. Epstein, J. L., et al. (2018). *School, family, and community partnerships* (4th ed.). Corwin.
18. Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
19. Forsyth, D. R. (2019). *Group dynamics* (7th ed.). Cengage.
20. Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
21. Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review, 78*(2), 78–90.
22. Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership*. Paulist Press.
23. Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly, 13*(4), 423–451. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0
24. Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and

transformational leadership. *Cambridge Journal of Education, 33*(3), 329–352. https://doi.org/10.1080/0305764032000122005

25. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
26. Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. Routledge.
27. Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). *The practice of adaptive leadership*. Harvard Business Press.
28. Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal, 23*(5), 26–34.
29. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
30. House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly, 16*(3), 321–339. https://doi.org/10.2307/2391905
31. Juran, J. M. (1988). *Juran on planning for quality*. Free Press.

32. Kamali, M. H. (2002). *Freedom, equality and justice in Islam*. Islamic Texts Society.
33. Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Harvard Business Review Press.
34. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077
35. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
36. Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO.
37. Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). Sage.
38. OECD. (2021). *OECD digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/589b283f-en
39. OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*.

OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c74f03de-en

40. Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.
41. Safi, L. (1995). *The foundation of knowledge: A comparative study in Islamic and Western methods of inquiry*. International Institute of Islamic Thought.
42. Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline* (Rev. ed.). Doubleday.
43. Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical leadership and decision making in education* (4th ed.). Routledge.
44. Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
45. Starratt, R. J. (2004). *Ethical leadership*. Jossey-Bass.
46. Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology, 25*(1), 35–71. https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362
47. Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools* (2nd ed.). Jossey-Bass.

48. UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
49. UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
50. Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. University of Pittsburgh Press.
51. Wan Daud, W. M. N. (1998). *The educational philosophy and practice of Syed Muhammad Naquib al-Attas*. International Institute of Islamic Thought and Civilization.
52. Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology, 45*(3), 223–235. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995
53. Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.
54. Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*, Article 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

55. Al-Bukhari, M. I. (1997). *The translation of the meanings of Sahih al-Bukhari* (M. M. Khan, Trans.). Darussalam. (Original work published ca. 846 CE)
56. Mulyasa, E. (2013). *Manajemen dan kepemimpinan kepala sekolah*. Bumi Aksara.
57. Tilaar, H. A. R. (2012). *Perubahan sosial dan pendidikan: Pengantar pedagogik transformatif untuk Indonesia*. Rineka Cipta.
58. World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. World Bank.

Catatan penggunaan: al-Qur'an dan hadis digunakan sebagai sumber normatif untuk penjelasan konsep Islam, bukan sebagai bukti empiris untuk menyimpulkan efektivitas kausal. Klaim efektivitas sekolah, perubahan organisasi, atau AI dibatasi pada temuan studi/laporan yang relevan.

RUANG KARYA
Jl. Martapura Lama km. 07 Kec. Sungai Tabuk.
Kel. Sungai Lulut. Kab. Banjar. Kalimantan Selatan.
Komplek Karya Budi Utama Raya 2.
Blok A No. 17
Instagram: @ruangkar_ya
Whatsapp: 08971169692