

Kepemimpinan Kepala Sekolah Berbasis Gender dalam Meningkatkan Budaya Kerja Berkualitas: Studi Multisitus di SDN 23 Ampenan dan SDN 26 Mataram

Rohayani, Mohamad Mustari, Asrin, Mansyur Hakim, Abdul Kadir Jaelani

Program Studi Magister Administrasi Pendidikan, Pascasarjana. Universitas Mataram, Jl.
Pemuda No. 59 A, Mataram, Indonesia 83125

*Correspondence e-mail: yrohayani513@gmail.com

Diterima: Januari 2026 ; Revisi: Januari 2026; Diterbitkan: Maret 2026

Abstrak

Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis bagaimana praktik kepemimpinan kepala sekolah membentuk budaya kerja profesional guru di sekolah dasar, dengan mempertimbangkan dinamika konteks dan perbedaan pendekatan kepemimpinan. Studi ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain multisitus yang dilaksanakan di SDN 23 Ampenan dan SDN 26 Mataram. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi, kemudian dianalisis menggunakan model interaktif Miles dan Huberman yang meliputi reduksi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan teknik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kepala sekolah menerapkan praktik kepemimpinan yang berbeda namun sama-sama berkontribusi terhadap pembentukan budaya kerja profesional guru. Di SDN 23 Ampenan, kepemimpinan situasional tercermin melalui ketegasan dalam disiplin, dukungan profesional, serta fleksibilitas pengambilan keputusan sesuai kesiapan guru. Praktik tersebut berkontribusi pada penguatan disiplin, tanggung jawab, kolaborasi, dan komitmen terhadap mutu pembelajaran. Sementara itu, di SDN 26 Mataram, kepemimpinan demokratis diwujudkan melalui partisipasi guru, komunikasi dua arah, dan pengambilan keputusan kolektif yang mendorong budaya kerja kolaboratif dan keterbukaan profesional. Temuan ini menegaskan bahwa pengaruh kepemimpinan terhadap budaya kerja guru tidak bersifat tunggal atau universal, melainkan bergantung pada kesesuaian praktik kepemimpinan dengan konteks sekolah dan dinamika profesional guru.

Kata Kunci: Kepemimpinan kepala sekolah; Budaya kerja profesional; Studi multisitus; Kepemimpinan kontekstual

Gender-Based School Leadership in Enhancing Quality Work Culture: A Multi-Site Study at SDN 23 Ampenan and SDN 26 Mataram

Abstract

This study aims to analyze how school principals' leadership practices shape teachers' professional work culture in elementary schools, with particular attention to contextual dynamics and variations in leadership approaches. The research employed a qualitative approach with a multi-site design conducted at SDN 23 Ampenan and SDN 26 Mataram. Data were collected through in-depth interviews, participant observation, and document analysis, and were analyzed using Miles and Huberman's interactive model consisting of data reduction, data display, and conclusion drawing. Data credibility was ensured through source and technique triangulation. The findings reveal that principals applied different leadership practices that nonetheless contributed to the development of teachers' professional work culture. At SDN 23 Ampenan, situational leadership was reflected in firm discipline enforcement, professional support, and flexible decision-making based on teachers' readiness. These practices strengthened teachers' discipline, responsibility, collaboration, and commitment to instructional quality. In contrast, at SDN 26 Mataram, democratic leadership was manifested through teacher participation, two-way communication, and collective decision-making, fostering a collaborative and open professional culture. Overall, the study demonstrates that the influence of school leadership on teachers' professional work culture is not uniform, but rather depends on the alignment between leadership practices, school context, and teachers' professional dynamics.

Keywords: School leadership; Professional work culture; Multi-site study; Contextual leadership

How to Cite: Rohayani, R., Mustari, M. ., Asrin, A., Hakim, M. ., & Jaelani, A. K. (2026). Kepemimpinan Kepala Sekolah Berbasis Gender dalam Meningkatkan Budaya Kerja Berkualitas: Studi Multisitus di SDN 23 Ampenan dan SDN 26 Mataram. *Reflection Journal*, 1-30. <https://doi.org/10.36312/7yppgs75>



<https://doi.org/10.36312/7yppgs75>

Copyright© 2026, Rohayani et al

This is an open-access article under the [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) License.



PENDAHULUAN

Kepemimpinan sekolah, khususnya peran kepala sekolah, sering diposisikan sebagai salah satu penentu kualitas proses belajar dan iklim kerja guru. Anggapan bahwa kepala sekolah yang efektif akan secara otomatis membentuk budaya profesional guru tidak sepenuhnya mencerminkan kompleksitas realitas di sekolah. Berbagai studi menunjukkan bahwa praktik kepemimpinan dapat mendorong kolaborasi, pengembangan profesional, serta peningkatan kinerja guru. Budaya profesional guru tidak dibentuk oleh satu faktor tunggal, melainkan dipengaruhi oleh konteks sekolah, ketersediaan sumber daya, sejarah organisasi, kebijakan pendidikan, serta norma sosial yang berkembang dalam komunitas sekolah. Pemahaman mengenai dampak kepemimpinan kepala sekolah terhadap budaya profesional guru di sekolah dasar Indonesia menuntut penjelasan yang lebih mendalam tentang mekanisme bagaimana kepemimpinan bekerja dalam konteks tertentu, bukan sekadar penegasan normatif tentang peran pemimpin.

Sekolah dasar di Indonesia memiliki posisi strategis sebagai fondasi pembentukan praktik pedagogik dan etos kerja guru dalam jangka panjang. Kepemimpinan kepala sekolah berpotensi memengaruhi moral, efikasi, dan performa guru, tetapi pengaruh tersebut sangat bergantung pada bentuk kepemimpinan yang dijalankan. Literatur menunjukkan bahwa kepemimpinan instruksional berperan dalam mengarahkan misi pembelajaran, menyediakan dukungan terhadap kualitas pengajaran, serta mendorong pertumbuhan profesional guru. Temuan di Jakarta menunjukkan keterkaitan antara kepemimpinan instruksional kepala sekolah dan pengembangan profesional guru (Amzat et al., 2022). Kepemimpinan instruksional secara konseptual menekankan tindakan kepala sekolah dalam menegaskan arah pembelajaran, memfasilitasi proses belajar, dan mengembangkan kapasitas guru sehingga berkontribusi pada peningkatan hasil belajar siswa (Lee & Li, 2015; Mardhani et al., 2023). Kritik terhadap pendekatan ini mencatat bahwa orientasi kontrol yang berlebihan berpotensi menimbulkan resistensi guru apabila tidak diimbangi dengan relasi yang suportif, ruang partisipasi, serta sensitivitas terhadap beban kerja guru.

Kepemimpinan transformasional juga sering dikaitkan dengan budaya profesional guru karena menekankan inspirasi, motivasi, dan pembentukan komitmen kolektif. Sejumlah studi menunjukkan korelasi positif antara kepemimpinan transformasional, kinerja guru, dan iklim budaya profesional sekolah (Russamsi et al., 2020; Cansoy et al., 2019). Hubungan korelasional tersebut belum sepenuhnya menjelaskan proses kausal yang terjadi di sekolah. Budaya profesional guru dapat tampak mengalami perbaikan seiring berjalannya faktor lain, seperti kebijakan penilaian kinerja, program pelatihan dari dinas pendidikan, atau perubahan komposisi guru. Kajian kepemimpinan yang mengaitkan gaya kepemimpinan dengan budaya profesional guru perlu bergerak melampaui pelabelan gaya dan mengungkap praktik konkret serta proses internalisasi praktik tersebut dalam kehidupan sekolah sehari-hari.

Budaya sekolah merupakan ruang tempat kepemimpinan menjadi nyata melalui norma, nilai, dan rutinitas yang dihayati guru. Budaya organisasi yang kuat dapat meningkatkan moral dan performa guru, tetapi kekuatan budaya tidak selalu identik dengan kesehatan budaya. Penekanan berlebihan pada disiplin tanpa dialog dapat menghasilkan kepatuhan administratif tanpa mendorong inovasi pedagogik. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa iklim sekolah yang positif berkontribusi terhadap rasa memiliki, motivasi, dan praktik pedagogik yang lebih baik (Russamsi et al., 2020; Gülcan et al., 2024; Romy et al., 2021). Praktik kepemimpinan kolaboratif dilaporkan lebih efektif dalam membangun lingkungan kerja yang suportif melalui pembagian tanggung jawab dan pengambilan keputusan bersama, misalnya melalui program pembelajaran berkelanjutan dan keterlibatan sejawat (Budiastra et al., 2019). Pertanyaan mendasar

tetap muncul mengenai bentuk kolaborasi yang benar-benar memperkuat budaya profesional guru dan kondisi ketika kolaborasi hanya berhenti pada formalitas tanpa perubahan praktik.

Pendekatan kepemimpinan situasional dan kepemimpinan partisipatif menawarkan perspektif penting untuk menjelaskan dinamika tersebut. Kepemimpinan situasional, yang berakar pada gagasan Hersey dan Blanchard, menekankan kesesuaian respons pemimpin terhadap tingkat kesiapan anggota dan tuntutan situasi (Vecchio, 1987). Kepala sekolah yang mampu membaca tantangan guru dan menyesuaikan strategi kepemimpinan berpotensi meningkatkan performa guru (Samad et al., 2023; Yulita et al., 2023). Adaptivitas kepemimpinan juga berisiko berubah menjadi inkonsistensi apabila tidak disertai prinsip yang jelas, sementara ketegasan yang konsisten justru dapat efektif pada kondisi tertentu. Penilaian terhadap kepemimpinan situasional perlu didasarkan pada data praktik dan persepsi guru, bukan pada klaim normatif tentang fleksibilitas pemimpin.

Kepemimpinan partisipatif menekankan pelibatan guru dalam proses pengambilan keputusan sebagai upaya membangun rasa memiliki, komunikasi terbuka, dan kolaborasi. Sejumlah studi menunjukkan bahwa keterlibatan guru dalam keputusan sekolah dapat memperkuat visi bersama, nilai kolektif, dan budaya saling percaya (Khanal et al., 2019; Chabib et al., 2024; Akert & Martin, 2012). Praktik partisipasi berpotensi menjadi simbolik apabila keputusan strategis telah ditetapkan secara sepihak. Perbedaan antara partisipasi substantif dan partisipasi prosedural menjadi penting untuk memahami sejauh mana kepemimpinan partisipatif benar-benar berkontribusi pada pembentukan budaya profesional guru.

Kajian kepemimpinan sekolah juga menyinggung dinamika gender sebagai salah satu dimensi yang memengaruhi praktik dan penerimaan kepemimpinan. Sejumlah studi menunjukkan kecenderungan kepala sekolah perempuan menggunakan pendekatan yang lebih demokratis dan kolaboratif (Sebastian & Moon, 2018), sejalan dengan penekanan pada empati, komunikasi, dan relasi interpersonal (Eagly & Carli, 2003; Ghazelin & Syaifudin, 2022). Variasi gaya kepemimpinan tetap dipengaruhi oleh konteks sekolah dan tuntutan situasi, termasuk kebutuhan untuk bersikap tegas pada kondisi tertentu (Özmantar & Gök, 2024). Pengalaman kepemimpinan perempuan juga dibentuk oleh ekspektasi sosial-budaya dan hambatan struktural yang memengaruhi legitimasi dan otoritas kepemimpinan (Oplatka, 2006; Masry-Herzallah & Arar, 2019). Pemaknaan perbedaan gaya kepemimpinan berbasis gender perlu ditempatkan sebagai fenomena kontekstual yang menuntut pembacaan empiris yang peka terhadap dinamika sosial.

Tinjauan literatur tersebut menunjukkan bahwa persoalan utama penelitian bukan terletak pada apakah kepemimpinan berpengaruh terhadap budaya profesional guru, melainkan pada bagaimana praktik kepemimpinan tertentu instruksional, transformasional, situasional, dan partisipatif beroperasi dalam konteks sekolah dasar Indonesia. Pemahaman yang lebih kritis diperlukan untuk menelusuri mekanisme pembentukan budaya profesional guru, baik melalui regulasi dan kontrol mutu, melalui partisipasi dan kesepakatan kolektif, maupun melalui kombinasi keduanya.

Penelitian ini bertujuan menganalisis secara mendalam bagaimana kepemimpinan kepala sekolah membentuk budaya profesional guru di sekolah dasar Indonesia melalui praktik yang tampak dalam rutinitas sekolah, interaksi kerja, dan pengambilan keputusan. Fokus penelitian mencakup identifikasi praktik kepemimpinan instruksional dan transformasional dalam penguatan budaya profesional guru, analisis peran kepemimpinan situasional dan partisipatif terhadap kinerja guru dan kultur kolaborasi sekolah, serta pembacaan dinamika gender secara kontekstual sebagai lensa untuk memahami variasi praktik kepemimpinan dan penerimaannya di komunitas sekolah. Ruang lingkup penelitian dibatasi pada sekolah dasar dengan pemaknaan budaya

profesional guru sebagai praktik yang tercermin dalam disiplin kerja, kolaborasi, komunikasi profesional, komitmen peningkatan mutu, dan keterlibatan dalam pembelajaran profesional berkelanjutan. Kontribusi penelitian diarahkan pada penyediaan penjelasan berbasis bukti mengenai jalur pengaruh kepemimpinan kepala sekolah terhadap pembentukan budaya profesional guru dalam konteks pendidikan dasar Indonesia.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain multisitus untuk memahami praktik kepemimpinan kepala sekolah laki-laki dan perempuan dalam meningkatkan budaya kerja guru yang berkualitas di SDN 23 Ampenan dan SDN 26 Mataram. Pendekatan ini dipilih karena memungkinkan peneliti menggali konteks, dinamika, serta pengalaman autentik para informan dalam lingkungan sekolah. Penelitian kualitatif digunakan untuk memahami makna fenomena sosial berdasarkan perspektif partisipan melalui deskripsi mendalam terhadap realitas yang diamati (Creswell, 2018). Sejalan dengan itu, Mustari (2025) menegaskan bahwa fenomena kepemimpinan dan budaya kerja tidak dapat dipahami secara utuh hanya melalui data kuantitatif, melainkan memerlukan data kualitatif yang digali secara mendalam.

Desain multisitus diterapkan untuk mengkaji fenomena kepemimpinan pada dua sekolah dasar negeri di Kota Mataram yang memiliki karakteristik relatif serupa. Pendekatan ini memungkinkan analisis perbandingan lintas konteks guna mengidentifikasi persamaan, perbedaan, dan kekhasan praktik kepemimpinan kepala sekolah dalam membangun budaya kerja guru yang berkualitas.

Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi langsung, dan studi dokumentasi. Informan ditentukan secara purposive, melibatkan kepala sekolah, guru senior, guru junior, serta tenaga kependidikan yang terlibat dalam aspek administratif dan pelayanan sekolah. Data primer diperoleh dari wawancara dan observasi, sedangkan data sekunder bersumber dari dokumen sekolah, seperti kebijakan, program kerja, dan catatan kinerja guru. Penggunaan data primer dan sekunder dilakukan untuk memperkuat validitas temuan (Abdullah et al., 2021).

Analisis data menggunakan model interaktif Miles dan Huberman yang meliputi reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan metode, serta penerapan kriteria kredibilitas, transferabilitas, dependabilitas, dan konfirmabilitas sebagaimana direkomendasikan dalam penelitian kualitatif (Sugiyono, 2020; Razali et al., 2023).

HASIL DAN DISKUSI

Bagian ini menguraikan hasil penelitian yang bertujuan untuk memahami praktik kepemimpinan kepala sekolah dalam membangun budaya kerja profesional guru pada dua konteks sekolah dasar yang berbeda. Fokus utama diarahkan pada bagaimana gaya kepemimpinan kepala sekolah di masing-masing situs memengaruhi pola kerja, interaksi profesional, serta komitmen guru terhadap mutu pembelajaran. Temuan penelitian menunjukkan bahwa meskipun kepala sekolah menerapkan pendekatan kepemimpinan yang berbeda, keduanya sama-sama berkontribusi secara signifikan terhadap penguatan budaya kerja guru. Perbedaan tersebut tidak dipandang sebagai dikotomi yang bersifat hierarkis, melainkan sebagai variasi praktik kepemimpinan yang kontekstual dan adaptif terhadap karakteristik sekolah dan dinamika profesional guru. Dengan demikian, kepemimpinan dipahami sebagai proses yang tidak bersifat tunggal atau universal, tetapi bergantung pada kesesuaian antara strategi kepemimpinan dan kebutuhan organisasi sekolah. Secara rinci, hasil penelitian dan pembahasannya disajikan sebagai berikut.

Kepemimpinan kepala sekolah laki-laki untuk meningkatkan budaya kerja berkualitas pada guru di SDN 23 Ampenan.

Penelitian ini menyajikan gambaran sistematis mengenai temuan di SDN 23 Ampenan dengan merangkum keterkaitan antara program kerja, gaya kepemimpinan, praktik implementasi, serta hasil berupa budaya kerja guru dalam suatu kerangka konseptual. Kerangka tersebut divisualisasikan dalam Gambar 1, yang menunjukkan hubungan antara strategi program kerja kepala sekolah, pendekatan kepemimpinan yang diterapkan, dan keluaran berupa budaya kerja guru yang berkualitas. Visualisasi ini berfungsi sebagai landasan analitis dalam memahami alur implementasi kepemimpinan sebelum uraian rinci disajikan pada paragraf-paragraf berikutnya.



Gambar 1 Diagram Konteks Kepemimpinan kepala sekolah laki-laki dalam meningkatkan budaya kerja berkualitas pada guru di SDN 23 Ampenan

A. Gaya Kepemimpinan Kepala Sekolah di SDN 23 Ampenan

1. Menyesuaikan gaya memimpin sesuai kondisi guru

Berdasarkan hasil penelitian di SDN 23 Ampenan, kepala sekolah laki-laki memperlihatkan pola kepemimpinan yang kuat dalam menyesuaikan pendekatan memimpin dengan kondisi dan karakteristik guru. Data observasi dan wawancara menunjukkan bahwa kepala sekolah tidak menerapkan satu model pembinaan yang seragam, melainkan mengatur intensitas arahan, supervisi, dan dukungan sesuai dengan tingkat kemampuan, pengalaman, serta kesiapan masing-masing guru. Dalam wawancara, kepala sekolah menjelaskan bahwa guru yang dinilai telah memiliki pengalaman dan kompetensi memadai cenderung diberikan ruang kepercayaan yang lebih luas untuk mengelola pembelajaran, termasuk dalam memilih strategi, metode, dan media yang dianggap tepat. Sebaliknya, guru yang masih menghadapi kendala, misalnya dalam pengelolaan kelas, penyusunan perangkat pembelajaran, atau pemanfaatan teknologi, mendapatkan pendampingan lebih dekat melalui arahan teknis, umpan balik, dan pembinaan yang lebih sering. Penjelasan tersebut diperkuat oleh pernyataan guru dan tenaga kependidikan yang menilai kepala sekolah bersikap adaptif, peka terhadap variasi kemampuan guru, dan tidak menyamaratakan perlakuan terhadap seluruh staf pengajar. Dengan demikian, diferensiasi pembinaan tidak dipahami sebagai bentuk perlakuan yang pilih kasih, melainkan sebagai strategi untuk memastikan setiap guru memperoleh dukungan profesional yang proporsional.

Secara konseptual, temuan ini konsisten dengan kepemimpinan situasional yang menekankan bahwa efektivitas kepemimpinan ditentukan oleh kemampuan pemimpin membaca situasi serta menyesuaikan gaya memimpin dengan tingkat kesiapan bawahan. Northouse et al. (2021) menjelaskan bahwa kepemimpinan situasional mengandalkan keseimbangan antara arahan dan dukungan, yang disesuaikan dengan kompetensi dan komitmen individu yang dipimpin. Dalam konteks SDN 23 Ampenan, keseimbangan tersebut terlihat pada cara kepala sekolah membedakan kebutuhan guru: guru yang siap diberi otonomi lebih besar, sedangkan guru yang belum siap mendapat dukungan dan pengarahan yang lebih intensif. Temuan ini juga sejalan dengan bukti empiris beberapa tahun terakhir. Wibowo et al. (2021) menunjukkan bahwa kemampuan kepala sekolah menyesuaikan gaya kepemimpinan dengan kondisi guru berkontribusi pada peningkatan kinerja dan disiplin kerja, antara lain karena guru merasa diperlakukan sesuai kebutuhan profesionalnya.

Diferensiasi pembinaan ini juga berkaitan dengan prinsip kepemimpinan instruksional yang menekankan peran kepala sekolah dalam menjaga kualitas pembelajaran melalui dukungan pedagogik yang tepat. Dalam studi tentang konteks Indonesia, kepemimpinan instruksional terbukti berpengaruh terhadap pengembangan profesional guru (Amzat et al., 2022), sedangkan kepemimpinan yang terarah pada pembelajaran berkontribusi pada penguatan misi belajar dan peningkatan kapasitas guru (Lee & Li, 2015; Mardhani et al., 2023). Dengan kata lain, penyesuaian gaya memimpin bukan sekadar “fleksibilitas personal”, tetapi dapat dipahami sebagai strategi untuk memastikan pembinaan guru tetap berorientasi pada mutu pembelajaran. Namun, penting juga diingat bahwa efektivitas pendekatan ini bergantung pada komunikasi dan keadilan prosedural. Bila alasan diferensiasi tidak dijelaskan secara terbuka, sebagian guru dapat menafsirkan perbedaan perlakuan sebagai ketidakadilan. Karena itu, strategi kepemimpinan situasional akan lebih kuat bila disertai komunikasi yang transparan dan mekanisme umpan balik yang jelas, sehingga penyesuaian pembinaan tetap dipahami sebagai bagian dari budaya profesional yang mendukung peningkatan mutu secara kolektif (Hallinger et al., 2017; Cai, 2023).

2. Tegas dalam hal kedisiplinan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa selain bersikap adaptif, kepala sekolah laki-laki di SDN 23 Ampenan juga menampilkan ketegasan yang konsisten dalam menegakkan kedisiplinan guru. Ketegasan tersebut tampak pada penerapan aturan sekolah yang berkaitan dengan kehadiran, ketepatan waktu mengajar, pelaksanaan tugas pembelajaran, serta kepatuhan pada tata tertib sekolah. Data observasi dan wawancara memperlihatkan bahwa penegakan disiplin dilakukan secara objektif dan merujuk pada aturan yang telah disepakati bersama. Kepala sekolah menegaskan bahwa disiplin diposisikan sebagai prasyarat utama pembentukan budaya kerja berkualitas; karena itu setiap pelanggaran tidak dibiarkan menjadi kebiasaan, tetapi ditindaklanjuti melalui mekanisme pembinaan yang bertahap. Bentuk tindak lanjut yang muncul dalam temuan meliputi teguran lisan, evaluasi melalui Turalaku, hingga pembinaan lanjutan bagi guru yang menunjukkan ketidakkonsistenan dalam menjalankan tugas. Perspektif guru dan tenaga kependidikan juga menguatkan bahwa ketegasan diterapkan tanpa perbedaan perlakuan antar guru, sehingga langkah-langkah disiplin dipandang lebih adil dan lebih mudah diterima dalam komunitas sekolah.

Temuan ini mengindikasikan bahwa ketegasan kepala sekolah tidak bekerja sebagai kontrol otoriter, melainkan sebagai konsistensi penerapan aturan yang disertai kejelasan batas dan konsekuensi. Guru menjadi memahami standar perilaku kerja yang diharapkan serta konsekuensi apabila melanggar, sehingga mereka terdorong untuk lebih bertanggung jawab terhadap perannya. Namun, ketegasan seperti ini perlu dibaca secara kritis: ketegasan baru berdampak positif ketika tidak berhenti pada “hukuman”,

tetapi ditautkan pada pembinaan dan perbaikan. Dalam temuan SDN 23 Ampenan, mekanisme pembinaan bertahap (teguran–evaluasi–pembinaan lanjutan) penting karena membuat disiplin tidak sekadar menjadi instrumen kepatuhan, melainkan menjadi bagian dari pembentukan profesionalitas. Dengan cara ini, disiplin dapat menciptakan stabilitas organisasi, menjaga konsistensi layanan pembelajaran, dan meminimalkan ketimpangan beban kerja antar guru.

Secara teoretis, temuan ini sejalan dengan pandangan Bush et al. (2020) bahwa kepemimpinan pendidikan yang efektif membutuhkan keseimbangan antara ketegasan penegakan aturan dan pendekatan manusiawi dalam pembinaan. Ketegasan yang disertai kejelasan aturan mampu menciptakan stabilitas organisasi dan meningkatkan kepatuhan kerja. Dalam kerangka yang lebih luas, praktik ini juga dapat dipahami sebagai salah satu elemen kepemimpinan yang responsif konteks: pemimpin menegakkan standar perilaku sebagai landasan kerja bersama, tetapi tetap menjaga legitimasi melalui keadilan prosedural dan komunikasi yang jelas (Hallinger et al., 2017; Cai, 2023). Dengan demikian, ketegasan pada SDN 23 Ampenan bukan sekadar gaya personal, melainkan mekanisme institusional yang berkontribusi pada terbentuknya disiplin dan tanggung jawab sebagai aspek utama budaya kerja berkualitas guru.

3. Suportif pada guru mengalami kendala

Hasil penelitian kepala sekolah laki-laki di SDN 23 Ampenan menerapkan sikap suportif terhadap guru yang mengalami kendala dalam menjalankan tugasnya. Data observasi dan wawancara memperlihatkan bahwa kepala sekolah tidak serta-merta merespons kesulitan guru dengan teguran atau sanksi, tetapi lebih dulu memberikan dukungan, pendampingan, dan solusi yang bersifat konstruktif. Sikap suportif ini tampak ketika guru menghadapi kesulitan dalam pengelolaan kelas, penyusunan perangkat pembelajaran, pemanfaatan teknologi, maupun saat berhadapan dengan karakteristik peserta didik yang beragam. Kepala sekolah menyampaikan bahwa setiap guru memiliki latar belakang, kemampuan, dan tantangan yang berbeda, sehingga pembinaan tidak dapat dilakukan melalui pendekatan tunggal. Guru yang mengalami kendala biasanya memperoleh pendampingan langsung melalui diskusi personal, supervisi akademik, serta arahan teknis yang disesuaikan dengan kebutuhan masing-masing. Keterangan guru dan tenaga kependidikan juga menguatkan bahwa kepala sekolah bersikap terbuka terhadap keluhan dan persoalan yang dihadapi guru serta berupaya membantu tanpa menyudutkan atau menyalahkan pihak tertentu.

Pendekatan suportif ini membentuk suasana kerja yang lebih aman dan nyaman bagi guru. Hasil observasi menunjukkan bahwa guru relatif tidak ragu menyampaikan kesulitan yang dialami karena merasa ada dukungan dari pimpinan sekolah. Kondisi tersebut mendorong keterbukaan terhadap evaluasi dan pembinaan, sekaligus memperkuat kemauan guru untuk memperbaiki kinerja secara berkelanjutan. Meski demikian, pendekatan suportif juga perlu dibaca secara kritis agar tidak jatuh pada pola “mengayomi” tanpa arah. Dukungan yang efektif bukan hanya dukungan emosional, melainkan dukungan profesional yang disertai target perbaikan dan tindak lanjut yang jelas. Dalam konteks SDN 23 Ampenan, dukungan yang dipadukan dengan supervisi akademik dan arahan teknis memberi indikasi bahwa dukungan diarahkan pada peningkatan kualitas kerja, bukan sekadar menjaga harmoni relasi. Pada titik ini, pendekatan suportif juga dapat dipahami sebagai bagian dari kepemimpinan yang responsif konteks: pemimpin berusaha menjaga standar kerja, tetapi tetap membangun iklim yang membuat guru aman untuk belajar dari kekurangan dan memperbaiki praktik.

Secara teoretis, temuan ini sejalan dengan konsep kepemimpinan suportif yang menekankan peran pemimpin dalam menyediakan dukungan emosional dan profesional kepada anggota organisasi. Northouse et al. (2021) menjelaskan bahwa pemimpin suportif dapat meningkatkan kepercayaan, motivasi, serta komitmen dalam organisasi.

Dalam konteks pendidikan, dukungan kepala sekolah menjadi faktor penting karena pekerjaan guru memiliki tekanan yang tinggi dan tantangan profesional yang terus berubah, termasuk tuntutan pedagogik dan teknologi. Penelitian empiris juga memperkuat temuan ini. Anwar et al. (2022) menemukan bahwa dukungan kepala sekolah berpengaruh signifikan terhadap peningkatan kinerja dan kepuasan kerja guru; guru yang merasa didukung cenderung menunjukkan motivasi kerja lebih tinggi dan sikap profesional yang lebih kuat. Fitriani et al. (2023) menegaskan bahwa kepemimpinan suportif kepala sekolah dapat menciptakan iklim kerja yang positif dan menumbuhkan rasa aman psikologis pada guru. Rasa aman ini menjadi prasyarat penting bagi guru untuk berani mencoba inovasi pembelajaran dan melakukan refleksi terhadap praktik mengajar. Dalam bingkai kepemimpinan yang responsif terhadap konteks sosial-kultural sekolah, dukungan seperti ini juga dapat dipahami sebagai mekanisme pembentukan budaya kerja yang tidak hanya menekankan kepatuhan, tetapi juga pembelajaran profesional berkelanjutan (Hallinger et al., 2017; Cai, 2023).

4. Fleksibel dalam pengambilan keputusan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kepala sekolah laki-laki di SDN 23 Ampenan menerapkan fleksibilitas dalam pengambilan keputusan sebagai bagian dari upaya membangun budaya kerja berkualitas pada guru. Data observasi dan wawancara memperlihatkan bahwa kepala sekolah tidak mengambil keputusan secara kaku atau sepihak, melainkan mempertimbangkan situasi sekolah, kondisi guru, serta konsekuensi keputusan terhadap proses pembelajaran dan iklim kerja. Kepala sekolah menyampaikan bahwa ketika muncul persoalan yang berkaitan dengan guru, seperti kendala dalam pelaksanaan pembelajaran, keterlambatan administrasi, maupun kebutuhan penyesuaian kebijakan sekolah, keputusan tidak langsung diarahkan pada penilaian “benar-salah” semata, tetapi terlebih dahulu ditelusuri latar belakang masalahnya. Guru dan tenaga kependidikan juga mengungkapkan bahwa kepala sekolah bersedia mendengar penjelasan guru sebelum menentukan keputusan akhir, sehingga keputusan yang diambil dipersepsikan lebih adil dan manusiawi. Observasi turut mengindikasikan bahwa fleksibilitas keputusan berdampak positif terhadap sikap kerja guru. Guru merasa lebih dihargai dan dipercaya, yang kemudian mendorong komitmen lebih tinggi dalam melaksanakan tugas. Selain itu, fleksibilitas tersebut membantu menurunkan ketegangan relasi kerja antara pimpinan dan guru, serta menciptakan suasana kerja yang lebih kondusif dan kooperatif.

Meski demikian, fleksibilitas perlu dipahami secara kritis agar tidak disalahartikan sebagai inkonsistensi aturan. Fleksibilitas yang produktif bukan berarti semua hal bisa dinegosiasikan, melainkan kemampuan menyesuaikan keputusan tanpa kehilangan prinsip dasar organisasi sekolah. Dalam konteks ini, fleksibilitas bekerja sebagai strategi menjaga keseimbangan antara kepastian aturan dan kebutuhan pembinaan. Jika fleksibilitas tidak dibingkai oleh prinsip, sekolah berisiko kehilangan kepastian sehingga guru dapat menafsirkan keputusan sebagai “berubah-ubah”. Sebaliknya, jika fleksibilitas disertai komunikasi yang transparan tentang alasan keputusan, guru lebih mudah memahami bahwa penyesuaian dilakukan untuk menjaga mutu pembelajaran dan iklim kerja yang sehat. Dalam perspektif kepemimpinan responsif budaya, penjelasan semacam ini juga penting karena membantu membangun legitimasi keputusan, terutama ketika sekolah menghadapi keragaman latar belakang guru, tuntutan kerja, dan dinamika sosial di lingkungan sekolah (Hallinger et al., 2017; Cai, 2023).

Temuan ini sejalan dengan konsep kepemimpinan adaptif yang menekankan kapasitas pemimpin menyesuaikan tindakan dan keputusan dengan dinamika situasi organisasi. Northouse et al. (2021) menegaskan bahwa pemimpin yang fleksibel lebih mampu merespons perubahan dan kompleksitas organisasi karena keputusan diambil dengan mempertimbangkan konteks dan kebutuhan anggota organisasi. Sejalan dengan

itu, Kurniawan et al. (2021) melaporkan bahwa fleksibilitas kepala sekolah dalam pengambilan keputusan berpengaruh signifikan terhadap kepuasan kerja dan loyalitas guru; keputusan yang adaptif membantu guru merasa dipahami dan didukung dalam menjalankan tanggung jawab profesional. Hidayat et al. (2022) juga menegaskan bahwa pemimpin sekolah yang mampu mengambil keputusan secara fleksibel dan kontekstual cenderung lebih berhasil membangun budaya kerja positif. Fleksibilitas memungkinkan sekolah beradaptasi terhadap beragam tantangan tanpa mengorbankan kualitas pembelajaran, selama tetap ada standar dan arah yang jelas sebagai rujukan bersama.

B. Budaya Kerja Berkualitas Pada guru

1. Disiplin dan Tanggung jawab

Hasil penelitian di SDN 23 Ampenan menunjukkan bahwa disiplin dan tanggung jawab menjadi aspek paling menonjol dalam budaya kerja guru yang berkaitan erat dengan praktik kepemimpinan kepala sekolah laki-laki. Temuan lapangan memperlihatkan bahwa kepala sekolah menempatkan disiplin sebagai fondasi pelaksanaan tugas guru, mencakup kehadiran, ketepatan waktu memasuki kelas, penyelesaian tugas pembelajaran, serta kepatuhan terhadap tata tertib sekolah. Namun, penegakan disiplin tidak dijalankan secara kaku atau otoriter, melainkan melalui pembinaan yang disesuaikan dengan kondisi masing-masing guru. Artinya, disiplin dibangun tidak hanya melalui tuntutan, tetapi melalui proses pendampingan dan penguatan perilaku kerja yang diarahkan pada perbaikan.

Instrumen utama yang tampak dominan dalam temuan ini adalah Program Pembinaan Kedisiplinan Guru berbasis Turalaku, yang berfungsi sebagai mekanisme pemantauan dan evaluasi perilaku kerja secara berkelanjutan. Melalui program ini, perilaku disiplin guru tidak hanya diobservasi, tetapi juga dikaji secara berkala sehingga guru mengetahui posisi kedisiplinannya dan menerima umpan balik untuk memperbaiki sikap kerja. Pola ini penting karena menggeser disiplin dari sekadar “kontrol eksternal” menuju penguatan kesadaran profesional. Guru menjadi lebih sadar bahwa disiplin berkaitan langsung dengan tanggung jawab profesinya, tetapi tidak merasa “diawasi berlebihan” karena evaluasi dipahami sebagai pembinaan. Di sisi lain, evaluasi berbasis Turalaku juga memungkinkan kepala sekolah menjaga keadilan prosedural, karena indikator disiplin dapat dijadikan rujukan bersama sehingga penilaian tidak bergantung pada selera personal atau kedekatan relasi.

Temuan tersebut sejalan dengan Prasetyo et al. (2022) yang menegaskan bahwa disiplin kerja guru berkembang lebih efektif jika dibangun melalui sistem pembinaan yang terstruktur dan berkelanjutan, bukan hanya melalui pemberian sanksi. Disiplin yang tumbuh dari kesadaran internal cenderung lebih stabil dan berdampak positif pada kinerja. Sutrisno et al. (2021) juga menekankan peran strategis kepala sekolah dalam membentuk budaya disiplin dan tanggung jawab melalui konsistensi aturan, keteladanan, dan evaluasi yang adil. Kesesuaian ini terlihat pada kasus SDN 23 Ampenan, karena kepala sekolah tidak hanya menuntut disiplin, tetapi juga menunjukkan keteladanan dalam menjalankan tugas dan konsistensi dalam mekanisme evaluasi. Namun demikian, agar disiplin tidak berhenti sebagai kepatuhan administratif, pembinaan perlu tetap dihubungkan dengan tujuan mutu pembelajaran. Pada titik ini, pendekatan kepemimpinan yang responsif konteks menjadi relevan: disiplin yang dibangun melalui pembinaan akan lebih bermakna jika diarahkan untuk menjaga kualitas proses belajar, bukan sekadar menertibkan perilaku kerja (Hallinger et al., 2017; Cai, 2023). Dengan demikian, disiplin dan tanggung jawab di SDN 23 Ampenan dapat dibaca sebagai budaya kerja yang terbentuk melalui perpaduan standar perilaku yang jelas, evaluasi berkelanjutan, dan pembinaan yang manusiawi, sehingga mendorong guru menjalankan tanggung jawab profesional secara lebih konsisten.

2. Kerja Sama dan kolaborasi antar guru

Hasil penelitian di SDN 23 Ampenan menunjukkan bahwa kerja sama dan kolaborasi antar guru merupakan aspek penting dari budaya kerja yang menguat seiring dengan implementasi kepemimpinan kepala sekolah laki-laki. Temuan lapangan memperlihatkan bahwa guru tidak bekerja secara individual, tetapi terbiasa berdiskusi, saling membantu dalam pelaksanaan pembelajaran, dan bekerja dalam tim pada berbagai kegiatan sekolah. Kolaborasi ini muncul dalam iklim kerja yang dibentuk melalui pembagian tugas yang jelas, alur koordinasi yang dipahami bersama, dan komunikasi yang relatif terbuka. Berdasarkan observasi dan wawancara, kepala sekolah mendorong penyelesaian persoalan pembelajaran maupun program sekolah melalui kerja kolektif, sehingga guru tidak diposisikan sebagai pelaksana yang berjalan sendiri-sendiri. Guru diberi ruang untuk bertukar pengalaman dan menyampaikan masukan, baik dalam forum resmi seperti rapat maupun melalui interaksi sehari-hari. Dampaknya, guru merasa lebih nyaman untuk berbagi ide, mengajukan pertanyaan, dan meminta bantuan ketika menghadapi kendala pembelajaran, karena kolaborasi dipahami sebagai bagian dari cara kerja sekolah, bukan sebagai tanda kelemahan individu.

Dalam praktiknya, kolaborasi tidak hanya terlihat pada kegiatan administratif atau program seremonial, tetapi juga menyentuh aspek teknis pembelajaran. Misalnya, guru membahas kesulitan pengelolaan kelas, menyelaraskan strategi mengajar, serta saling memberi masukan terkait perangkat pembelajaran. Pola ini penting karena menunjukkan bahwa kolaborasi tidak sekadar “kebersamaan”, melainkan mekanisme profesional untuk memperbaiki kualitas kerja. Namun, ada sisi yang perlu dicermati secara kritis: kolaborasi tidak otomatis efektif jika hanya berbentuk pertemuan rutin tanpa tindak lanjut. Karena itu, kolaborasi yang tumbuh di SDN 23 Ampenan tampak lebih kuat ketika didukung struktur kerja yang jelas (pembagian tugas, peran, dan target), serta ketika kepala sekolah memastikan adanya koordinasi sehingga hasil diskusi guru berujung pada tindakan nyata dalam pembelajaran.

Temuan ini sejalan dengan Hidayat et al. (2020) yang menyatakan bahwa kepemimpinan kepala sekolah memiliki peran strategis dalam membangun budaya kolaboratif guru. Kepala sekolah yang mendorong komunikasi terbuka dan kerja tim dapat meningkatkan kualitas interaksi profesional antar guru, yang pada akhirnya berdampak pada peningkatan kualitas pembelajaran. Selain itu, Nurhayati et al. (2021) menegaskan bahwa kolaborasi antar guru berkontribusi signifikan terhadap peningkatan kinerja dan kepuasan kerja. Guru yang bekerja dalam lingkungan kolaboratif cenderung lebih termotivasi, memiliki rasa saling percaya, dan mampu menyelesaikan tugas secara lebih efektif. Kondisi ini konsisten dengan temuan di SDN 23 Ampenan, di mana guru menunjukkan sikap saling membantu dan bertanggung jawab terhadap tugas bersama, serta menjadikan diskusi sebagai bagian dari praktik kerja profesional sehari-hari.

3. Komitmen terhadap mutu Pendidikan

Hasil penelitian di SDN 23 Ampenan menunjukkan bahwa komitmen terhadap mutu pendidikan menjadi salah satu dimensi kunci dalam budaya kerja guru yang berkembang sejalan dengan implementasi kepemimpinan kepala sekolah laki-laki. Temuan lapangan memperlihatkan bahwa kepala sekolah secara konsisten menanamkan orientasi mutu kepada guru melalui arahan rutin, evaluasi, serta pembinaan berkelanjutan. Guru tidak hanya didorong untuk “menuntaskan kewajiban mengajar”, tetapi juga diarahkan untuk memastikan kualitas proses pembelajaran dan kualitas hasil belajar. Dalam wawancara, kepala sekolah menekankan bahwa mutu pendidikan bukan urusan individu, melainkan tanggung jawab kolektif seluruh warga sekolah, dengan guru sebagai pelaksana utama pembelajaran. Karena itu, kepala sekolah secara berkala mengingatkan guru untuk menyiapkan perangkat pembelajaran dengan serius,

melaksanakan pembelajaran sesuai standar, dan melakukan refleksi terhadap pelaksanaan pembelajaran yang telah dilakukan. Pola arahan ini mendorong guru menyadari bahwa ukuran profesionalitas tidak berhenti pada pemenuhan administrasi, tetapi terletak pada kualitas pengalaman belajar yang mereka bangun di kelas.

Secara empiris, komitmen terhadap mutu di SDN 23 Ampenan tampak melalui praktik evaluasi dan umpan balik yang mengarah pada perbaikan. Kepala sekolah tidak hanya memeriksa keterlaksanaan tugas, tetapi juga memberi masukan tentang aspek-aspek yang perlu ditingkatkan. Dalam dinamika seperti ini, evaluasi berfungsi sebagai perangkat pembinaan, bukan sekadar penilaian. Guru menjadi lebih terbuka terhadap masukan karena arahan kepala sekolah dipahami sebagai upaya memperkuat kualitas kerja, bukan mencari kesalahan. Pada sisi lain, dorongan mutu juga terlihat dari konsistensi kepala sekolah dalam menjadikan mutu sebagai bahasa bersama organisasi: mutu dibicarakan dalam rapat, disinggung dalam pembinaan, dan dijadikan rujukan saat sekolah menyusun langkah perbaikan. Dengan demikian, komitmen mutu bergerak dari “pesan normatif” menjadi kebiasaan organisasi yang tertanam dalam rutinitas kerja.

Temuan tersebut sejalan dengan Putra et al. (2022) yang menyatakan bahwa kepemimpinan kepala sekolah berpengaruh signifikan terhadap komitmen guru dalam menjaga dan meningkatkan mutu pendidikan. Kepala sekolah yang memiliki orientasi mutu cenderung membentuk kesadaran guru agar bekerja bukan sekadar untuk memenuhi kewajiban administratif, melainkan untuk memenuhi tanggung jawab profesional terhadap kualitas pembelajaran. Anwar et al. (2023) juga menjelaskan bahwa komitmen guru terhadap mutu pendidikan meningkat ketika kepala sekolah konsisten memberikan arahan, evaluasi, dan umpan balik yang konstruktif. Kondisi ini tercermin di SDN 23 Ampenan, karena evaluasi dipadukan dengan masukan perbaikan, sehingga guru tidak hanya “dinilai”, tetapi juga dibimbing untuk memperbaiki kualitas pengajaran. Dalam konteks budaya kerja, praktik semacam ini dapat memperkuat orientasi belajar sepanjang hayat pada guru, karena evaluasi tidak diposisikan sebagai akhir, melainkan sebagai titik awal perbaikan.

Penjelasan mengenai mekanisme bagaimana kepemimpinan membentuk komitmen mutu. Kovačević et al. (2020) menunjukkan bahwa praktik kepemimpinan kepala sekolah yang adaptif dan responsif terhadap konteks transisi dapat berdampak signifikan pada perubahan kultur sekolah. Walaupun konteks Bosnia dan Herzegovina berbeda, temuan ini relevan untuk memperjelas bahwa orientasi mutu sering kali membutuhkan kepemimpinan yang mampu merespons dinamika perubahan, termasuk penyesuaian kebijakan dan tuntutan sistem pendidikan. Dalam kasus SDN 23 Ampenan, ketegasan pada standar dan konsistensi evaluasi dapat dipahami sebagai cara kepala sekolah menjaga arah organisasi agar tetap fokus pada mutu meskipun tantangan pembelajaran selalu berubah. Temuan Haxhiu (2023) juga menegaskan bahwa kepemimpinan yang baik yang dipadukan dengan budaya sekolah positif berkontribusi menutup kesenjangan pencapaian akademik. Ini menguatkan argumen bahwa komitmen mutu tidak hanya berhubungan dengan disiplin kerja guru, tetapi juga terkait dampaknya terhadap capaian belajar siswa, terutama ketika sekolah menempatkan pembelajaran sebagai pusat perhatian dan mengembangkan atmosfer yang adil dan mendukung.

Selain itu, Goh et al. (2023) menekankan bahwa budaya sekolah yang kolaboratif dan dukungan kepala sekolah berpengaruh terhadap peningkatan kepemimpinan guru. Perspektif ini penting karena komitmen mutu tidak selalu efektif jika bergantung pada kepala sekolah saja. Komitmen mutu lebih kokoh ketika guru ikut mengambil peran kepemimpinan pedagogik, misalnya memimpin diskusi pembelajaran, berbagi praktik baik, dan melakukan refleksi bersama. Dalam kerangka ini, arahan dan evaluasi kepala sekolah di SDN 23 Ampenan dapat dibaca sebagai pemantik agar guru bukan hanya “mengikuti standar”, tetapi juga terdorong memimpin perbaikan di kelas dan dalam

komunitas guru. Hal ini sejalan dengan Yang & Thien (2024) yang menunjukkan bahwa kombinasi budaya sekolah positif, motivasi untuk memimpin, dan optimisme guru berperan penting dalam menyiapkan guru mengambil peran kepemimpinan. Dengan kata lain, ketika kepala sekolah menanamkan mutu sebagai nilai bersama dan memberi ruang perbaikan, guru dapat mengembangkan optimisme profesional bahwa kualitas dapat ditingkatkan melalui usaha kolektif.

Namun, ada poin kritis yang perlu ditegaskan agar diskusi tidak terlalu idealistik. Komitmen mutu dapat melemah jika mutu direduksi menjadi kepatuhan administratif atau target formal yang tidak menyentuh praktik pembelajaran. Di sinilah persepsi guru menjadi penting. Gebczynski & Kutsyuruba (2022) menunjukkan bahwa persepsi guru terhadap pengaruh kepemimpinan kepala sekolah dapat membentuk kultur sekolah yang proaktif dan mendukung. Jika guru memaknai evaluasi sebagai pembinaan dan memercayai integritas kepala sekolah, maka komitmen mutu cenderung tumbuh. Sebaliknya, jika evaluasi dipersepsikan sebagai kontrol tanpa dukungan, komitmen bisa berubah menjadi kepatuhan semu. Karena itu, konsistensi kepala sekolah dalam memberi umpan balik yang konstruktif (Anwar et al., 2023) menjadi aspek penting untuk menjaga agar orientasi mutu tidak menimbulkan resistensi.

Terakhir, komitmen terhadap mutu pendidikan juga membutuhkan sensitivitas pada kebutuhan komunitas sekolah. Marshall & Khalifa (2018) menegaskan pentingnya pemimpin yang responsif terhadap konteks budaya dan kebutuhan siswa untuk membangun lingkungan belajar yang inklusif. Relevansinya pada SDN 23 Ampenan terletak pada pesan bahwa mutu bukan konsep tunggal yang berlaku sama untuk semua konteks; mutu harus dibaca melalui kebutuhan nyata peserta didik, tantangan kelas, dan kondisi sekolah. Praktik adaptasi kepemimpinan pada masa krisis juga menunjukkan hal serupa. Hira et al. (2024) menggambarkan bagaimana adaptasi kepemimpinan di tengah pandemi mendorong praktik yang lebih inklusif dan responsif terhadap kebutuhan pendidikan. Walaupun situasinya berbeda, pelajaran utamanya adalah bahwa komitmen mutu menuntut kemampuan sekolah beradaptasi tanpa kehilangan fokus pada kualitas pembelajaran. Dengan demikian, temuan SDN 23 Ampenan dapat dipahami sebagai pola kepemimpinan yang menegaskan orientasi mutu melalui arahan, evaluasi, dan pembinaan, lalu menumbuhkan komitmen guru untuk memandang kualitas pembelajaran sebagai inti dari tanggung jawab profesional mereka.

4. Pelatihan dan Pembinaan

Pelatihan dan pembinaan guru menjadi strategi penting yang digunakan kepala sekolah laki-laki untuk membentuk dan memperkuat budaya kerja berkualitas. Temuan lapangan mengindikasikan bahwa kepala sekolah memandang peningkatan kapasitas guru sebagai proses yang berkelanjutan, bukan hasil yang bisa dicapai secara cepat melalui instruksi sesaat. Karena itu, pelatihan dan pembinaan diposisikan sebagai upaya sistematis untuk memperkuat kompetensi, tanggung jawab, dan profesionalisme guru dalam menjalankan tugas pembelajaran. Melalui pendekatan ini, budaya kerja berkualitas tidak dibangun hanya lewat penegakan aturan atau tuntutan administratif, tetapi lewat proses belajar profesional yang terus-menerus.

Berdasarkan hasil observasi dan wawancara, pelatihan dan pembinaan dilaksanakan melalui berbagai bentuk kegiatan, seperti supervisi akademik terjadwal, pendampingan langsung, diskusi profesional, serta arahan yang spesifik terkait perbaikan pembelajaran. Praktik ini memperlihatkan bahwa kepala sekolah tidak hanya berperan sebagai evaluator, melainkan juga sebagai pembina yang menyediakan umpan balik konstruktif. Guru yang masih mengalami kendala dalam pembelajaran memperoleh pendampingan lebih intensif, misalnya melalui bimbingan teknis dan diskusi pemecahan masalah, sedangkan guru yang telah menunjukkan kompetensi baik diberi kepercayaan untuk mengembangkan inovasi pembelajaran. Pola diferensiasi pembinaan ini penting

karena menunjukkan bahwa pengembangan profesional tidak disamaratakan, tetapi disesuaikan dengan kebutuhan guru. Dalam konteks budaya kerja, strategi tersebut dapat memunculkan dua dampak yang relevan: pertama, guru merasa didukung sesuai kebutuhannya sehingga lebih terbuka terhadap perbaikan; kedua, sekolah dapat menjaga standar mutu pembelajaran tanpa harus membangun suasana kerja yang menegangkan.

Temuan ini sejalan dengan Wahyuni et al. (2020) yang menyatakan bahwa pembinaan guru yang dilakukan secara berkelanjutan oleh kepala sekolah berdampak positif terhadap peningkatan profesionalisme dan kualitas pembelajaran. Pembinaan yang bersifat mendampingi dan memberi solusi cenderung lebih efektif dibandingkan pembinaan yang hanya menekankan penilaian kinerja. Lestari et al. (2023) juga menegaskan bahwa pelatihan dan pembinaan guru berkontribusi signifikan terhadap pembentukan budaya kerja berkualitas; guru yang memperoleh pembinaan konsisten cenderung menunjukkan tanggung jawab kerja yang lebih kuat, lebih terbuka terhadap perubahan, dan memiliki motivasi yang lebih stabil untuk meningkatkan kompetensi profesional.

Pembinaan yang efektif perlu ditopang budaya sekolah yang mendukung dan kepemimpinan yang mendorong pembelajaran profesional. Goh et al. (2023) menunjukkan bahwa budaya sekolah yang kolaboratif dan dukungan kepala sekolah berperan penting dalam peningkatan kepemimpinan guru. Temuan ini relevan untuk membaca pelatihan dan pembinaan di SDN 23 Ampenan bukan sekadar transfer keterampilan teknis, tetapi sebagai jalan untuk membangun kapasitas guru mengambil peran lebih aktif dalam pengembangan pembelajaran. Ketika guru mulai berani berbagi praktik baik, mendiskusikan masalah pembelajaran, dan terlibat dalam refleksi bersama, maka budaya kerja bergerak dari “sekadar menjalankan tugas” menuju “komunitas profesional yang belajar”. Perspektif ini juga sejalan dengan Yang & Thien (2024) yang menekankan bahwa budaya sekolah positif, motivasi untuk memimpin, dan optimisme guru berkontribusi pada kesiapan guru untuk mengambil peran kepemimpinan. Dengan demikian, pelatihan dan pembinaan yang konsisten dapat membantu membangun optimisme profesional guru bahwa kualitas pembelajaran dapat ditingkatkan melalui proses belajar dan kerja sama.

Pelatihan dan pembinaan benar-benar menghasilkan budaya kerja berkualitas, perlu dihindari dua hal utama. Pertama, pelatihan yang hanya bersifat formal dan tidak terhubung dengan kebutuhan nyata di kelas dapat membuat guru melihat pembinaan sebagai rutinitas administratif. Kedua, supervisi yang dipersepsikan sebagai “inspeksi” bisa menurunkan rasa aman guru untuk bereksperimen dan belajar. Karena itu, persepsi guru terhadap kepemimpinan dan proses pembinaan menjadi penentu penting. Gebczynski & Kutsyuruba (2022) menunjukkan bahwa persepsi guru terhadap pengaruh kepemimpinan kepala sekolah dapat membentuk kultur sekolah yang proaktif dan mendukung. Jika guru memaknai supervisi sebagai pembinaan yang adil dan membantu, mereka lebih mungkin menerima umpan balik dan menerapkannya dalam praktik mengajar. Kondisi ini tampak relevan dengan temuan di SDN 23 Ampenan, karena guru menunjukkan kesiapan menerima masukan dan melakukan perbaikan pembelajaran secara bertahap.

Pelatihan dan pembinaan di SDN 23 Ampenan dapat dipahami sebagai strategi yang mengikat antara penguatan kompetensi dan pembentukan budaya kerja: guru belajar memperbaiki praktik mengajar melalui supervisi, diskusi profesional, dan pendampingan, sekaligus membangun kebiasaan kerja yang lebih bertanggung jawab, reflektif, dan adaptif. Dengan demikian, pelatihan dan pembinaan tidak berdiri sendiri sebagai program, tetapi menjadi mekanisme yang memperkuat profesionalisme guru serta menjaga kesinambungan mutu pembelajaran dalam budaya kerja sekolah.

Kepemimpinan kepala sekolah perempuan untuk meningkatkan budaya kerja berkualitas pada guru di SDN 26 Mataram

Menegaskan perbedaan jalur strategi kepemimpinan pada situs SDN 26 Mataram, penelitian ini menyajikan rangkuman hubungan program kerja, gaya kepemimpinan, implementasi, dan dampak budaya kerja guru dalam Gambar 5.2. Diagram ini membantu menunjukkan bahwa peningkatan budaya kerja tidak hanya bergantung pada tujuan, tetapi juga pada mekanisme partisipasi, komunikasi, dan musyawarah yang membentuk cara kerja guru.



Gambar 2 Diagram Konteks Kepemimpinan kepala sekolah perempuan dalam meningkatkan budaya kerja berkualitas pada guru di SDN 26 Mataram

Program kerja pada SDN 26 Mataram menonjol pada perencanaan berbasis musyawarah, pemberdayaan guru, pelatihan dan pengembangan kompetensi, serta penciptaan iklim kerja harmonis. Program ini dijalankan melalui gaya kepemimpinan demokratis yang dioperasionalkan dalam empat strategi: mengutamakan partisipasi guru, komunikasi dua arah, menghargai pendapat bawahan, serta mengambil keputusan melalui musyawarah.

A. Gaya Kepemimpinan Kepala Sekolah di SDN 26 Mataram

1. Mengutamakan Partisipasi Guru

Hasil penelitian di SDN 26 Mataram menunjukkan bahwa kepala sekolah perempuan secara konsisten menempatkan partisipasi guru sebagai mekanisme utama dalam pengambilan keputusan dan pengelolaan sekolah. Dalam praktik sehari-hari, kepala sekolah tidak sekadar menyampaikan kebijakan yang sudah “jadi” dari level pimpinan, tetapi membuka ruang deliberatif agar guru terlibat sejak tahap perumusan. Keterlibatan itu tampak dalam penyusunan perencanaan sekolah, evaluasi program, hingga pembahasan pengembangan pembelajaran melalui forum musyawarah, rapat rutin, dan diskusi terbuka. Dari sisi pengalaman guru, partisipasi ini tidak dipersepsikan sebagai prosedur simbolik, melainkan sebagai proses yang benar-benar memengaruhi kebijakan dan praktik pembelajaran. Ketika guru diberi kesempatan menyampaikan pertimbangan, mengusulkan alternatif, dan mendiskusikan konsekuensi kebijakan, mereka lebih mudah memahami alasan di balik keputusan sekolah dan lebih siap menjalankannya sebagai bagian dari tanggung jawab kolektif.

Temuan wawancara memperkuat gambaran tersebut. Kepala sekolah perempuan secara sistematis memberi kesempatan kepada guru untuk menyampaikan pendapat

pada setiap tahapan perencanaan dan evaluasi program. Salah seorang guru menegaskan, “kepala sekolah selalu meminta pendapat kami sebelum menetapkan suatu kebijakan, sehingga kami merasa dihargai dan bertanggung jawab atas pelaksanaannya” (Informan: Guru SDN 26 Mataram). Pernyataan ini menunjukkan dua efek yang penting bagi budaya kerja. Pertama, partisipasi membangun rasa dihargai dan rasa memiliki (sense of ownership) karena guru merasa suara mereka memiliki bobot dalam keputusan sekolah. Kedua, rasa memiliki ini memperkuat akuntabilitas, karena guru tidak lagi melihat kebijakan sebagai “tugas dari atas”, tetapi sebagai kesepakatan yang ikut mereka bentuk sehingga wajar bila mereka ikut bertanggung jawab terhadap pelaksanaannya. Dampak lanjutannya adalah meningkatnya komitmen kerja serta terbukanya ruang kolaborasi profesional, terutama ketika guru merasa aman untuk menyampaikan ide, kritik, atau usulan perbaikan tanpa takut disalahkan.

Partisipasi juga perlu dipahami secara kritis agar tidak diposisikan sebagai praktik yang selalu efektif dalam semua situasi. Partisipasi yang luas berpotensi memperlambat pengambilan keputusan, khususnya ketika sekolah menghadapi persoalan yang mendesak atau membutuhkan respon cepat. Selain itu, partisipasi dapat menghasilkan keputusan kompromi yang “aman”, tetapi kurang inovatif bila diskusi tidak difasilitasi dengan baik. Karena itu, kualitas partisipasi bergantung pada kemampuan kepala sekolah mengelola forum: menetapkan tujuan yang jelas, menjaga fokus diskusi pada mutu pembelajaran, menyaring masukan menjadi keputusan yang operasional, dan memastikan tindak lanjut. Bila unsur-unsur ini lemah, partisipasi bisa berubah menjadi rutinitas rapat yang melelahkan tanpa dampak nyata.

Secara teoretis, temuan ini merujuk pada kepemimpinan demokratis yang menekankan keterlibatan bawahan dalam proses pengambilan keputusan. Ayana & Jasiah (2025) menegaskan bahwa kepemimpinan demokratis dapat membangun lingkungan kerja yang inklusif dan kolaboratif serta mendorong keterlibatan aktif guru dalam pengembangan sekolah. Literatur lain juga menekankan bahwa keterlibatan guru dalam keputusan meningkatkan rasa kepemilikan dan memperkuat praktik kolaborasi profesional di sekolah (Khanal et al., 2019; Akert & Martin, 2012; Chabib et al., 2024; Pękala & Kowalska, 2020). Dengan demikian, mengutamakan partisipasi guru pada SDN 26 Mataram dapat dipahami sebagai strategi kepemimpinan yang berfungsi bukan hanya untuk “mendengar suara guru”, tetapi untuk membangun legitimasi keputusan, memperkuat komitmen implementasi, dan mengembangkan budaya kerja yang lebih partisipatif dan bertanggung jawab.

2. Komunikasi Dua Arah

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kepala sekolah perempuan di SDN 26 Mataram menerapkan pola komunikasi dua arah sebagai fondasi praktik kepemimpinannya. Data observasi dan wawancara memperlihatkan bahwa komunikasi kepala sekolah dengan guru tidak berhenti pada penyampaian instruksi, tetapi berlangsung secara dialogis, terbuka, dan memberi ruang timbal balik. Kepala sekolah menyediakan kesempatan bagi guru untuk menyampaikan pendapat, masukan, serta persoalan yang mereka hadapi, baik terkait proses pembelajaran maupun pengelolaan kegiatan sekolah. Temuan wawancara dengan guru menggambarkan bahwa kepala sekolah aktif mendengarkan aspirasi, menanggapi masukan secara terbuka, dan tidak memotong pembicaraan ketika guru menyampaikan keluhan atau alternatif solusi. Guru merasa nyaman berdiskusi dalam forum resmi seperti rapat, tetapi juga dalam komunikasi informal sehari-hari. Tenaga kependidikan menambahkan bahwa komunikasi dua arah membantu memperjelas kebijakan sekolah karena keputusan dapat diklarifikasi, dinegosiasikan pada batas tertentu, dan disesuaikan dengan realitas lapangan sebelum diimplementasikan.

Kuatnya komunikasi dua arah ini berimplikasi pada iklim kerja. Guru tidak hanya ditempatkan sebagai pelaksana kebijakan, tetapi sebagai mitra dalam proses pengelolaan sekolah. Ketika guru dilibatkan dalam dialog, mereka lebih memahami alasan kebijakan, lebih mudah menerima keputusan, dan cenderung merasa bertanggung jawab atas pelaksanaannya. Dampaknya terlihat pada keterlibatan guru yang lebih tinggi dalam kegiatan sekolah dan menguatnya rasa saling percaya antara pimpinan dan guru. Temuan ini juga menunjukkan bahwa komunikasi dua arah bukan sekadar etika komunikasi, tetapi mekanisme organisasi yang menurunkan jarak psikologis dan mengurangi potensi salah paham dalam pelaksanaan program. Namun demikian, penting untuk menahan diri dari klaim bahwa komunikasi dua arah selalu berjalan mulus. Dalam budaya organisasi yang sebelumnya hierarkis, ada kemungkinan sebagian guru enggan mengungkapkan kritik secara terbuka. Karena itu, komunikasi dua arah yang efektif biasanya membutuhkan “ruang aman” dan aturan interaksi yang jelas agar dialog tidak berhenti sebagai curahan masalah, melainkan bergerak menuju pemecahan masalah, keputusan, dan tindak lanjut.

Secara teoretis, komunikasi dua arah merupakan ciri penting kepemimpinan demokratis dan partisipatif karena menekankan dialog serta pertukaran gagasan dengan anggota organisasi. Northouse (2021) menjelaskan bahwa komunikasi yang efektif dalam kepemimpinan demokratis berfungsi membangun kepercayaan, meningkatkan partisipasi, dan memperkuat komitmen anggota organisasi. Dalam konteks sekolah, komunikasi dua arah memungkinkan kepala sekolah memahami kebutuhan nyata guru dan menyesuaikan kebijakan dengan situasi lapangan sehingga keputusan tidak berbasis asumsi pimpinan semata. Hasil penelitian Pratiwi et al. (2021) mendukung argumentasi ini dengan menunjukkan bahwa komunikasi dua arah antara kepala sekolah dan guru berpengaruh positif terhadap kinerja guru dan iklim kerja sekolah. Guru yang merasa didengar cenderung memiliki motivasi kerja lebih tinggi dan menunjukkan profesionalitas lebih kuat. Penelitian lain oleh Hidayah et al. (2022) juga menegaskan bahwa komunikasi dua arah mampu mengurangi konflik organisasi dan meningkatkan efektivitas pelaksanaan program sekolah melalui hubungan kerja yang lebih kooperatif.

Komunikasi dua arah berkorelasi langsung dengan mutu pendidikan melalui jalur peningkatan kinerja guru dan penguatan budaya sekolah. Imamuddin & Purnami (2019) menekankan bahwa komunikasi interpersonal yang baik antara kepala sekolah dan guru berkontribusi pada peningkatan kinerja guru, yang pada akhirnya berdampak pada mutu pendidikan. Temuan ini relevan dengan situasi di SDN 26 Mataram, karena komunikasi dialogis membuat guru lebih mudah menyampaikan kesulitan dan memperoleh klarifikasi kebijakan, sehingga implementasi pembelajaran lebih terarah. Yuneti et al. (2019) juga menegaskan bahwa kepemimpinan partisipatif memfasilitasi komunikasi yang lebih baik dan berpengaruh positif terhadap kinerja guru. Dengan kata lain, komunikasi dua arah bukan aksesori kepemimpinan, melainkan perangkat yang memungkinkan partisipasi berfungsi secara nyata: guru tidak hanya hadir dalam rapat, tetapi ikut membangun pengertian bersama dan menyepakati langkah kerja.

Komunikasi dua arah dari sisi gaya komunikasi pemimpin. Mustaghfiroh et al. (2021) mencatat bahwa kepala sekolah perempuan cenderung menggunakan pendekatan komunikasi yang lebih kolaboratif dan inklusif dengan melibatkan bawahan dalam pengambilan keputusan, berbeda dari gaya yang lebih hierarkis pada sebagian konteks kepemimpinan laki-laki. Poin ini dapat memperkuat interpretasi temuan SDN 26 Mataram, tetapi tetap perlu dibaca hati-hati agar tidak jatuh pada stereotip bahwa “perempuan pasti komunikatif” atau “laki-laki pasti hierarkis”. Yang lebih penting dalam temuan ini adalah fungsi komunikasinya: komunikasi dua arah membuka ruang dialog, memperkuat rasa memiliki, dan mendorong kontribusi aktif guru, terlepas dari siapa pemimpinnya.

Lebih jauh, Sidupa (2018) menunjukkan bahwa komunikasi dua arah dapat membantu kepala sekolah mengatasi masalah sekolah, termasuk ketika dukungan pihak luar terbatas, karena komunikasi yang baik memungkinkan kolaborasi lintas pihak (guru, orang tua, komunitas) untuk menopang visi sekolah. Ini relevan untuk memperluas diskusi: komunikasi dua arah tidak hanya mengatur relasi internal kepala sekolah–guru, tetapi juga dapat menjadi modal sosial untuk membangun kerja sama dengan pemangku kepentingan lain. Hutton (2016) menambahkan bahwa kepala sekolah yang mampu menjalankan fungsi komunikasi dalam konteks yang beragam dapat memperkuat hubungan antar pemangku kepentingan dengan menumbuhkan rasa percaya dan komitmen terhadap komunitas sekolah. Dengan demikian, komunikasi dua arah di SDN 26 Mataram dapat dipahami sebagai mekanisme kepemimpinan yang memperjelas kebijakan, memperkuat iklim kerja kondusif, meningkatkan keterlibatan guru, dan pada akhirnya mendukung mutu pendidikan melalui kinerja guru yang lebih baik (Imamuddin & Purnami, 2019; Yuneti et al., 2019; Pratiwi et al., 2021; Hidayah et al., 2022).

3. Menghargai Pendapat Bawahan

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kepala sekolah perempuan di SDN 26 Mataram menerapkan sikap menghargai pendapat bawahan sebagai elemen penting dari kepemimpinan demokratis yang dijalanannya. Data observasi dan wawancara memperlihatkan bahwa kepala sekolah memberi ruang yang luas bagi guru dan tenaga kependidikan untuk menyampaikan gagasan, saran, maupun kritik terkait pembelajaran dan pengelolaan sekolah. Masukan dari guru tidak diperlakukan sebagai formalitas, melainkan dipertimbangkan secara serius dalam proses pengambilan keputusan. Guru menyatakan bahwa pendapat mereka dihargai baik dalam forum resmi seperti rapat sekolah maupun dalam diskusi informal sehari-hari. Dalam praktiknya, kepala sekolah tidak memposisikan diri sebagai pihak yang “paling benar”, tetapi sebagai fasilitator yang mendorong dialog dan pertukaran gagasan. Ketika usulan guru belum dapat diterapkan, kepala sekolah memberikan penjelasan secara terbuka tentang alasan dan pertimbangan yang digunakan. Pola komunikasi semacam ini penting karena memperkuat rasa saling menghormati, sekaligus mencegah munculnya persepsi bahwa keputusan diambil secara sepihak.

Dari sisi dampak, penghargaan terhadap pendapat bawahan berkontribusi pada keberanian guru menyampaikan ide inovatif, terutama terkait strategi pembelajaran dan kegiatan sekolah. Guru tidak merasa takut dikritik atau disalahkan, sehingga suasana kerja menjadi lebih terbuka dan kolaboratif. Dalam pengamatan lapangan, keterbukaan ini berperan membentuk kultur kerja yang positif dan partisipatif: guru lebih siap berdiskusi, lebih berani mengusulkan perbaikan, dan lebih mudah menerima keputusan karena mereka memahami prosesnya. Namun, sikap menghargai pendapat bawahan juga perlu dibaca secara kritis agar tidak berhenti pada “mendengar” tanpa tindak lanjut. Jika masukan guru sering diabaikan tanpa penjelasan, partisipasi dapat berubah menjadi sinisme. Karena itu, temuan penting dalam konteks SDN 26 Mataram adalah adanya penjelasan terbuka ketika usulan belum diterapkan, yang membuat penghargaan terhadap pendapat tetap terasa bermakna dan menjaga kepercayaan.

Secara teoretis, sikap menghargai pendapat bawahan merupakan karakter utama kepemimpinan demokratis, di mana bawahan diposisikan sebagai mitra kerja yang memiliki kontribusi penting bagi organisasi. Northouse (2021) menegaskan bahwa pemimpin yang menghargai pendapat anggota organisasi cenderung lebih mampu membangun kepercayaan dan meningkatkan komitmen kerja. Dalam konteks sekolah, penghargaan terhadap pendapat guru dapat memperkuat keterlibatan profesional dan rasa memiliki terhadap kebijakan sekolah. Dukungan empiris juga menguatkan temuan ini. Susanto et al. (2021) menyatakan bahwa kepala sekolah yang menghargai pendapat

guru berpengaruh signifikan terhadap peningkatan motivasi dan kinerja guru, terutama karena guru merasa diakui sebagai profesional yang memiliki pengetahuan lapangan.

Penguatan pada aspek inovasi dan budaya kerja. Hutasuhut (2025) menekankan bahwa pemimpin yang melibatkan anggota tim dalam pengambilan keputusan cenderung menciptakan lingkungan yang lebih produktif dan inovatif, karena staf merasa didorong untuk berkontribusi pada visi dan misi sekolah. Relevansinya dengan temuan di SDN 26 Mataram terletak pada munculnya keberanian guru mengusulkan ide-ide pembelajaran: inovasi tidak lahir dari tekanan, tetapi dari ruang aman untuk menyampaikan gagasan. Dennehy et al. (2024) juga menunjukkan bahwa pemimpin yang inklusif memfasilitasi partisipasi yang lebih besar dan menciptakan budaya kerja positif di antara staf. Ini sejalan dengan kondisi di SDN 26 Mataram, di mana penghargaan terhadap pendapat bawahan membangun relasi saling percaya dan memperkuat kolaborasi sebagai norma kerja.

Dari sisi strategi implementasi, temuan lapangan di SDN 26 Mataram dapat dipahami selaras dengan gagasan tentang pentingnya forum dialog yang terstruktur. Myende (2018) menegaskan bahwa kemitraan yang fungsional dan berkelanjutan memerlukan komunikasi dua arah yang efektif untuk meningkatkan keterlibatan. Praktik rapat, musyawarah, dan diskusi informal yang memberi ruang pada suara guru dapat dibaca sebagai bentuk “forum dialog” yang menjaga keterlibatan tetap hidup. Selain itu, dorongan inovasi akan lebih kuat bila sekolah tidak hanya membuka ruang bicara, tetapi juga menyediakan wadah kolaboratif untuk menindaklanjuti ide, misalnya melalui tim kerja atau kelompok kecil lintas peran yang membahas pengembangan pembelajaran. Dalam konteks penguatan kapasitas, Tyas et al. (2024) menekankan bahwa penerapan kepemimpinan transformasional dapat membantu membentuk budaya belajar yang positif di sekolah, termasuk melalui pengembangan kemampuan komunikasi dan kepemimpinan guru. Walaupun temuan penelitian ini menempatkan kepala sekolah pada jalur demokratis, literatur tersebut relevan untuk mengingatkan bahwa penghargaan terhadap pendapat bawahan akan lebih berdampak bila diikuti pelatihan, refleksi, dan penguatan kapasitas guru agar ide yang muncul bisa diolah menjadi inovasi yang operasional.

Temuan di SDN 26 Mataram memperlihatkan bahwa menghargai pendapat bawahan bukan sekadar sikap interpersonal, tetapi mekanisme kepemimpinan yang membangun kepercayaan, memperkuat rasa memiliki, dan mendorong budaya kerja partisipatif. Ketika masukan guru didengar, dipertimbangkan, dan diberi penjelasan terbuka jika belum dapat dijalankan, guru cenderung merasa aman secara profesional dan terdorong untuk berkontribusi lebih aktif. Efek ini konsisten dengan literatur yang menegaskan bahwa kepemimpinan inklusif dan partisipatif dapat memperkuat budaya kerja positif dan memacu inovasi, yang pada gilirannya mendukung mutu pendidikan melalui keterlibatan profesional guru (Northouse, 2021; Susanto et al., 2021; Hutasuhut, 2025; Dennehy et al., 2024; Myende, 2018).

4. Mengambil Keputusan Melalui Musyawarah

Hasil penelitian menunjukkan bahwa kepala sekolah perempuan di SDN 26 Mataram menjadikan pengambilan keputusan melalui musyawarah sebagai praktik utama dalam kepemimpinannya. Data observasi dan wawancara memperlihatkan bahwa keputusan strategis, baik yang berkaitan dengan perencanaan program sekolah, pengembangan pembelajaran, maupun pengelolaan kegiatan sekolah, umumnya dibahas lebih dahulu melalui forum musyawarah yang melibatkan guru dan tenaga kependidikan. Kepala sekolah menegaskan bahwa musyawarah dipandang sebagai cara untuk memastikan keputusan benar-benar sesuai kebutuhan nyata di lapangan dan memiliki peluang lebih besar untuk dilaksanakan secara efektif. Guru dan tenaga kependidikan juga menyampaikan bahwa mereka diberi ruang untuk ikut mendiskusikan persoalan

sebelum keputusan ditetapkan, sehingga kebijakan sekolah tidak terasa sepihak. Bagi mereka, keputusan yang dihasilkan melalui musyawarah cenderung lebih adil, lebih dapat diterima, dan lebih mudah dijalankan karena ada rasa “ikut memiliki” terhadap keputusan tersebut.

Observasi lapangan menguatkan bahwa musyawarah tidak berlangsung sebagai formalitas administratif, melainkan menjadi ruang dialog untuk menyatukan pandangan yang beragam. Kepala sekolah berperan sebagai fasilitator: mengarahkan diskusi agar tetap fokus, merangkum pendapat yang muncul, serta menimbang masukan sebelum merumuskan keputusan bersama. Pola ini penting karena menunjukkan bahwa musyawarah bukan sekadar “mengumpulkan suara”, tetapi proses deliberatif yang mengolah argumen dan pertimbangan. Dampaknya, guru terdorong berpartisipasi aktif dan lebih bertanggung jawab terhadap keputusan yang telah disepakati, karena mereka memahami proses dan alasan keputusan tersebut. Namun, praktik musyawarah juga perlu dibaca secara kritis. Musyawarah dapat menjadi kurang efektif jika hanya mengejar kesepakatan demi harmoni, bukan kualitas keputusan. Selain itu, musyawarah bisa memperlambat respons sekolah ketika dibutuhkan keputusan cepat. Karena itu, efektivitas musyawarah bergantung pada kapasitas kepala sekolah dalam memfasilitasi diskusi, menetapkan batas waktu, serta memastikan tindak lanjut keputusan berjalan, bukan berhenti di forum.

Secara teoretis, pengambilan keputusan melalui musyawarah merupakan ciri penting kepemimpinan demokratis yang mengedepankan kebersamaan, keterbukaan, dan partisipasi. Northouse (2021) menekankan bahwa kepemimpinan demokratis mendorong keterlibatan anggota organisasi dalam pengambilan keputusan sehingga komitmen terhadap implementasi keputusan meningkat. Dalam konteks pendidikan, musyawarah berfungsi sebagai sarana membangun kesepahaman, menata kerja sama, dan mengurangi resistensi karena guru merasa didengar. Temuan ini didukung Arifin et al. (2021) yang menyatakan bahwa keputusan kepala sekolah melalui musyawarah berpengaruh positif terhadap keterlibatan guru dan efektivitas pelaksanaan program sekolah. Keputusan yang dihasilkan secara kolektif cenderung lebih mudah diimplementasikan karena memperoleh dukungan yang lebih kuat dari guru.

Jika dikaitkan dengan dinamika budaya kerja, musyawarah di SDN 26 Mataram dapat dipahami sebagai mekanisme yang memperkuat legitimasi kebijakan sekolah. Ketika guru dan tenaga kependidikan ikut mendiskusikan opsi dan konsekuensi keputusan, kebijakan lebih mungkin diterjemahkan menjadi praktik kerja yang nyata karena para pelaksana memahami rasionalitasnya. Selain itu, musyawarah juga berpotensi membangun budaya reflektif, sebab forum tersebut memberi ruang evaluasi program dan koreksi bersama. Meski demikian, agar musyawarah tidak menjadi rutinitas rapat yang melelahkan, sekolah perlu memastikan bahwa hasil musyawarah selalu diikuti langkah kerja yang jelas: siapa melakukan apa, kapan dilaksanakan, dan bagaimana dievaluasi. Dengan cara ini, musyawarah tetap menjadi praktik kepemimpinan yang demokratis sekaligus produktif, karena menghasilkan keputusan yang berkualitas dan dapat dijalankan secara konsisten.

B. Budaya Kerja Berkualitas Pada Guru

1. Komunikasi terbuka

Budaya kerja di SDN 26 Mataram menonjol pada komunikasi terbuka sebagai basis interaksi profesional di antara warga sekolah. Komunikasi terbuka berfungsi sebagai “infrastruktur sosial” yang membuat koordinasi pekerjaan, kolaborasi pedagogik, evaluasi program, serta pembagian tanggung jawab berjalan lebih lancar. Dalam praktiknya, keterbukaan komunikasi mengurangi hambatan psikologis dalam bekerja sama: guru lebih mudah meminta bantuan, menyampaikan kendala pembelajaran, dan

mengusulkan perbaikan tanpa merasa takut dinilai negatif. Namun, keterbukaan ini bukan sekadar suasana “ramah”, melainkan mekanisme kerja yang memungkinkan informasi mengalir cepat, kesalahpahaman berkurang, dan keputusan sekolah dipahami secara lebih utuh. Karena itu, komunikasi terbuka menjadi fondasi yang memperkuat budaya kerja partisipatif dan akuntabel, terutama ketika sekolah memerlukan koordinasi lintas tugas dan respons cepat terhadap persoalan pembelajaran.

2. Disiplin dan Kolaborasi antar Guru

Hasil penelitian di SDN 26 Mataram menunjukkan bahwa disiplin dan kolaborasi antar guru menguat sejalan dengan penerapan kepemimpinan demokratis oleh kepala sekolah perempuan. Temuan lapangan memperlihatkan bahwa kedisiplinan guru tidak dibangun melalui tekanan, pengawasan ketat, atau ancaman sanksi, tetapi melalui kesepakatan bersama yang disertai keteladanan. Guru tampak menjaga disiplin dalam kehadiran, pelaksanaan pembelajaran, serta penyelesaian tugas administrasi, dan pada saat yang sama mengembangkan kebiasaan bekerja kolaboratif. Berdasarkan observasi dan wawancara, kepala sekolah menempatkan disiplin sebagai bagian dari tanggung jawab profesional guru, bukan sebagai kewajiban yang memaksa. Karena itu, kepala sekolah lebih sering mengingatkan secara persuasif, mengajak berdialog, dan mendorong guru untuk merumuskan serta menyepakati aturan bersama. Pendekatan tersebut membuat guru merasa dihargai sebagai profesional, sehingga kepatuhan pada aturan sekolah lebih banyak bertumpu pada kesadaran daripada rasa takut. Dalam praktiknya, disiplin juga diperkuat melalui kerja sama antar guru: mereka saling mengingatkan, saling membantu, dan saling menutupi kekurangan ketika ada kendala dalam tugas.

Temuan ini selaras dengan Sutrisno et al. (2021) yang menegaskan bahwa disiplin kerja guru lebih efektif ketika dibangun melalui pendekatan partisipatif dan kesepakatan bersama. Disiplin yang lahir dari kesadaran kolektif cenderung lebih stabil dan berdampak positif terhadap kinerja guru, karena kepatuhan tidak bergantung pada kehadiran pengawas. Dalam konteks SDN 26 Mataram, pola ini terlihat melalui mekanisme sosial yang sederhana tetapi kuat: ketika aturan disepakati bersama, guru cenderung lebih menjaga konsistensi karena mereka merasa ikut “memiliki” aturan tersebut. Pada titik ini, komunikasi dua arah menjadi prasyarat penting, sebab kesepakatan bersama membutuhkan ruang dialog yang memungkinkan guru menyampaikan pertimbangan dan keberatan secara terbuka. Literatur yang Anda berikan menegaskan hal ini. Imamuddin & Purnami (2019) menunjukkan bahwa komunikasi interpersonal yang baik antara kepala sekolah dan guru berkorelasi dengan peningkatan kinerja guru dan pada akhirnya meningkatkan mutu pendidikan. Yuneti et al. (2019) juga menyatakan bahwa kepemimpinan partisipatif membuka komunikasi yang lebih baik dan berdampak positif pada kinerja guru. Artinya, disiplin yang dibangun melalui kesepakatan bersama lebih mungkin berhasil ketika kepala sekolah menyediakan kanal komunikasi yang dialogis dan responsif.

Kolaborasi antar guru di SDN 26 Mataram juga berperan sebagai penguat disiplin kerja. Nurhayati et al. (2022) menjelaskan bahwa kolaborasi berkontribusi pada penguatan disiplin karena guru yang berada dalam lingkungan kolaboratif memiliki rasa saling peduli dan tanggung jawab bersama. Ketika kerja tim menjadi norma, kedisiplinan tidak hanya dijaga oleh kepala sekolah, tetapi juga oleh kontrol sosial yang positif antar rekan kerja. Temuan lapangan di SDN 26 Mataram konsisten dengan argumen ini: guru terbiasa bekerja dalam tim, saling mendukung dalam program sekolah, dan secara informal saling mengingatkan untuk menjaga ketertiban dan ketepatan waktu. Dalam konteks seperti ini, disiplin dan kolaborasi tidak berjalan terpisah, tetapi saling menguatkan: kolaborasi membuat guru lebih peduli pada dampak keterlambatan atau kelalaian terhadap rekan kerja, sementara disiplin membuat kerja tim lebih dapat diprediksi dan efektif.

Perspektif kepemimpinan demokratis, disiplin dan kolaborasi dipahami sebagai dua aspek yang saling terkait karena keduanya bertumpu pada kebersamaan dan komunikasi yang terbuka. Kepala sekolah SDN 26 Mataram tidak memposisikan diri sebagai pengawas yang menekan, tetapi sebagai fasilitator yang membangun kesepahaman, memelihara dialog, dan menegaskan tanggung jawab kolektif. Hal ini sejalan dengan Rahmawati et al. (2023) yang menyatakan bahwa kepemimpinan demokratis dapat membangun budaya kerja disiplin melalui kerja sama dan komunikasi terbuka. Bahkan, literatur tentang kepemimpinan inklusif menunjukkan bahwa ketika pemimpin menghargai pendapat bawahan dan memfasilitasi partisipasi, budaya kerja yang positif lebih mudah terbentuk (Dennehy et al., 2024). Dengan demikian, disiplin dan kolaborasi di SDN 26 Mataram dapat dipahami sebagai hasil dari mekanisme kepemimpinan demokratis yang menata aturan melalui kesepakatan, menjaga relasi melalui dialog, dan memperkuat kepatuhan melalui tanggung jawab bersama antar guru.

3. Kerja Sama dan Tanggung Jawab

Hasil penelitian di SDN 26 Mataram menunjukkan bahwa kerja sama dan tanggung jawab guru menjadi bagian penting dari budaya kerja yang terbentuk melalui implementasi kepemimpinan demokratis kepala sekolah perempuan. Temuan lapangan memperlihatkan bahwa guru tidak hanya bekerja secara individual dalam pelaksanaan pembelajaran, tetapi juga menunjukkan kesediaan untuk bekerja sama dan berbagi tanggung jawab dalam berbagai kegiatan sekolah. Kerja sama ini berjalan beriringan dengan menguatnya rasa tanggung jawab terhadap tugas yang telah disepakati bersama. Dari hasil observasi dan wawancara, kepala sekolah mendorong keterlibatan aktif guru dalam kegiatan sekolah melalui pembagian tugas yang jelas dan disampaikan secara terbuka. Guru dilibatkan sejak tahap perencanaan, sehingga memahami peran masing-masing dan mengetahui standar yang diharapkan. Pola semacam ini memunculkan “kewajiban moral” untuk menuntaskan tugas dengan baik, karena keputusan dan pembagian peran lahir dari kesepakatan bersama, bukan penugasan sepihak.

Temuan ini selaras dengan Putri et al. (2021) yang menyatakan bahwa keterlibatan guru dalam perencanaan dan pelaksanaan kegiatan sekolah berdampak positif terhadap rasa tanggung jawab dan komitmen kerja. Ketika guru merasa prosesnya adil dan mereka ikut berkontribusi pada keputusan, mereka cenderung lebih sungguh-sungguh melaksanakan tugas dan menjaga kualitas hasil kerja. Dalam kerangka ini, keterlibatan bukan sekadar “ikut hadir”, tetapi menjadi mekanisme yang mengubah orientasi kerja dari kepatuhan menjadi kepemilikan. Argumen tersebut diperkuat oleh literatur yang menekankan peran komunikasi dalam memperkuat partisipasi. Imamuddin & Purnami (2019) menegaskan bahwa komunikasi interpersonal yang baik antara kepala sekolah dan guru berkontribusi pada peningkatan kinerja guru dan mutu pendidikan. Yuneti et al. (2019) juga menunjukkan bahwa kepemimpinan partisipatif memungkinkan komunikasi yang lebih baik dan berpengaruh positif terhadap kinerja. Ini relevan karena keterlibatan guru dalam perencanaan dan pembagian tugas di SDN 26 Mataram hanya mungkin efektif jika disertai komunikasi dua arah yang membuat guru memahami alasan kebijakan, target kerja, dan konsekuensi pelaksanaannya.

Dari sisi kerja sama, Anwar et al. (2022) menjelaskan bahwa kepemimpinan demokratis mampu memperkuat kerja sama antar guru melalui pembagian tugas yang adil dan komunikasi terbuka. Temuan ini cocok dengan konteks SDN 26 Mataram, di mana kepala sekolah berperan sebagai fasilitator yang mengarahkan kerja kolektif tanpa mendominasi. Peran fasilitator ini penting karena kerja sama tidak selalu terjadi secara otomatis; ia membutuhkan desain kerja (pembagian peran, koordinasi, dan tindak lanjut) agar tidak hanya berhenti pada semangat kebersamaan. Dalam temuan lapangan, pembagian tugas yang jelas membantu guru memahami apa yang harus dilakukan dan

bagaimana kontribusinya terhubung dengan tujuan kegiatan sekolah. Dengan begitu, kerja sama menjadi lebih operasional, bukan sekadar slogan.

Perspektif tanggung jawab profesional, Kurniawan et al. (2020) menegaskan bahwa rasa tanggung jawab guru berkembang ketika kepala sekolah memberi kepercayaan dan ruang bagi guru untuk mengambil peran sesuai kemampuannya. Temuan ini tampak relevan di SDN 26 Mataram: guru yang memperoleh kepercayaan menunjukkan kesadaran lebih tinggi untuk menyelesaikan tugas tepat waktu dan mengikuti standar yang disepakati. Namun, ada aspek yang perlu ditegaskan secara kritis: kepercayaan yang produktif bukan berarti melepaskan kontrol sepenuhnya. Kepercayaan perlu disertai harapan yang jelas, indikator keberhasilan yang dipahami bersama, dan mekanisme refleksi, sehingga tanggung jawab tidak berubah menjadi “asal selesai”, tetapi benar-benar mengarah pada kualitas.

Lebih lanjut, Rahmawati et al. (2023) menyatakan bahwa kerja sama dan tanggung jawab merupakan dua aspek yang saling terkait dalam budaya kerja guru. Lingkungan yang mendorong kolaborasi cenderung memperkuat tanggung jawab individu karena guru merasa dirinya bagian dari tim yang memiliki tujuan bersama. Kondisi ini tercermin di SDN 26 Mataram: guru terbiasa saling membantu, menutupi kekurangan rekan kerja ketika ada kendala, dan memandang keberhasilan kegiatan sekolah sebagai keberhasilan kolektif. Literatur tambahan tentang kepemimpinan inklusif juga mendukung cara baca ini. Dennehy et al. (2024) menunjukkan bahwa pemimpin yang inklusif, yang membuka ruang partisipasi dan menghargai kontribusi staf, dapat membangun budaya kerja yang positif. Artinya, ketika kepala sekolah memfasilitasi kerja sama dan memberi ruang partisipasi, guru lebih mudah mengembangkan rasa tanggung jawab bersama, bukan hanya tanggung jawab individual.

Kerja sama dan tanggung jawab di SDN 26 Mataram dapat dipahami sebagai hasil dari mekanisme kepemimpinan demokratis yang menggabungkan keterlibatan sejak perencanaan, pembagian tugas yang transparan, komunikasi yang terbuka, serta pemberian kepercayaan yang proporsional. Kombinasi ini membuat guru tidak hanya “mengerjakan tugas”, tetapi menjalankan peran sebagai bagian dari komunitas profesional yang saling bergantung, saling mendukung, dan memiliki tujuan bersama untuk meningkatkan kualitas kerja sekolah.

4. Pelatihan dan Pembinaan

Hasil penelitian di SDN 26 Mataram menunjukkan bahwa pelatihan dan pembinaan guru merupakan salah satu bentuk implementasi kepemimpinan kepala sekolah perempuan dalam membangun budaya kerja berkualitas. Temuan lapangan memperlihatkan bahwa kepala sekolah memaknai pelatihan dan pembinaan bukan sebagai kegiatan seremonial atau agenda formal yang sekadar “menggugurkan kewajiban”, melainkan sebagai proses pendampingan profesional yang dirancang untuk membantu guru berkembang secara berkelanjutan. Guru didorong untuk terus memperkuat kompetensi mengajar dan memperbaiki kualitas pembelajaran dengan memperhatikan kebutuhan peserta didik. Cara pandang ini penting karena menggeser pelatihan dari model “sekali selesai” menjadi proses pembelajaran profesional yang terus dihidupkan melalui dukungan, refleksi, dan tindak lanjut.

Berdasarkan hasil observasi dan wawancara, kepala sekolah secara aktif mendorong guru mengikuti berbagai kegiatan pelatihan, baik yang diselenggarakan sekolah maupun pihak luar. Di tingkat internal, pembinaan dilakukan melalui pendampingan langsung, diskusi profesional, dan pemberian masukan terhadap praktik pembelajaran. Pendekatan yang muncul tidak menempatkan kepala sekolah sebagai pemeriksa yang mencari kesalahan, tetapi sebagai pembina yang membantu guru menemukan area perbaikan dan alternatif solusi. Guru yang mengalami kendala memperoleh arahan secara persuasif, sedangkan guru yang telah menunjukkan

kemampuan baik diberi kesempatan lebih luas untuk mengembangkan inovasi pembelajaran. Pola diferensiasi pembinaan ini relevan dengan karakter kepemimpinan demokratis: pembinaan dilakukan dengan pengakuan bahwa kebutuhan dan kesiapan guru tidak selalu sama, sehingga bentuk dukungan juga perlu disesuaikan.

Konteks budaya kerja, pembinaan yang bersifat suportif dan dialogis berpotensi memperkuat dua hal sekaligus: rasa aman profesional dan tanggung jawab perbaikan. Guru merasa dibimbing dan didukung, sehingga lebih terbuka mengakui kesulitan dan lebih bersedia menerima umpan balik. Di sisi lain, karena pembinaan diarahkan pada perbaikan pembelajaran, guru tetap didorong untuk bertanggung jawab mengubah praktik, bukan sekadar “didampingi”. Namun, pembinaan semacam ini tetap membutuhkan tindak lanjut yang jelas; jika diskusi dan masukan tidak diterjemahkan menjadi rencana perbaikan yang terukur, pembinaan bisa berhenti sebagai percakapan yang baik tetapi tidak mengubah praktik mengajar.

Temuan ini sejalan dengan Lestari et al. (2021) yang menyatakan bahwa pelatihan dan pembinaan berkelanjutan berpengaruh positif terhadap peningkatan profesionalisme dan sikap kerja guru. Pembinaan yang suportif dan dialogis meningkatkan kesiapan guru menghadapi perubahan dan tuntutan pembelajaran. Wahyuni et al. (2020) juga menegaskan bahwa pembinaan guru melalui supervisi akademik dan pendampingan berdampak signifikan terhadap peningkatan kualitas pembelajaran. Kepala sekolah yang berperan sebagai pembina dapat membantu guru mengidentifikasi kelemahan sekaligus mengembangkan potensi yang dimiliki. Kesesuaian ini tampak pada praktik di SDN 26 Mataram, karena pembinaan diarahkan pada perbaikan proses pembelajaran, bukan pada upaya menyalahkan guru.

Kajian tentang komunikasi dan kepemimpinan partisipatif juga memperkuat mengapa pembinaan di SDN 26 Mataram cenderung diterima guru. Imamuddin & Purnami (2019) menekankan bahwa komunikasi interpersonal yang baik antara kepala sekolah dan guru berkontribusi pada peningkatan kinerja guru dan mutu pendidikan. Yuneti et al. (2019) menunjukkan bahwa kepemimpinan partisipatif memungkinkan komunikasi lebih efektif dan berdampak positif pada kinerja guru. Ini penting karena pelatihan dan pembinaan yang dialogis membutuhkan relasi yang memungkinkan guru bicara jujur tentang kendala, dan kepala sekolah merespons tanpa menciptakan rasa takut. Pada konteks SDN 26 Mataram, pola komunikasi yang terbuka membuat pembinaan dipersepsikan sebagai dukungan profesional, bukan kontrol.

Pelatihan dan pembinaan di SDN 26 Mataram dapat dipahami sebagai strategi kepemimpinan yang mengikat antara pengembangan kapasitas dan pembentukan budaya kerja: kepala sekolah mendorong guru mengikuti pelatihan, menyediakan pendampingan dan diskusi, serta memberi masukan yang diarahkan pada perbaikan pembelajaran. Ketika pembinaan dijalankan secara persuasif, dialogis, dan berorientasi solusi, guru cenderung lebih siap menerima perubahan, lebih percaya diri mencoba perbaikan, dan lebih konsisten menumbuhkan profesionalisme sebagai kebiasaan kerja.

Analisis studi multi situs kepemimpinan kepala sekolah

Analisis ini mengkaji kepemimpinan kepala sekolah laki-laki dan perempuan melalui studi multi situs di SDN 23 Ampenan dan SDN 26 Mataram dalam upaya meningkatkan budaya kerja guru yang berkualitas. Fokus analisis diarahkan pada pengungkapan persamaan dan perbedaan utama praktik kepemimpinan di kedua sekolah. Sintesis lintas situs disajikan dalam bentuk tabel analisis multi situs untuk memudahkan perbandingan dan pemaknaan temuan secara sistematis. Hasil analisis disajikan pada tabel 1.

Tabel 1. Analisis Multi Situs

Komponen Analisis	SDN 23 Ampenan (Kepala sekolah laki-laki)	SDN 26 Mataram (Kepala sekolah perempuan)
Gaya kepemimpinan	Kepemimpinan situasional: menyesuaikan pendekatan berdasarkan kondisi guru; tegas dalam kedisiplinan; suportif saat guru mengalami kendala; fleksibel dalam pengambilan keputusan.	Kepemimpinan demokratis/partisipatif: mengutamakan partisipasi guru; komunikasi dua arah; menghargai pendapat bawahan; keputusan melalui musyawarah.
Budaya kerja berkualitas guru	Disiplin dan tanggung jawab (diperkuat pembinaan Turalaku); kerja sama dan kolaborasi; komitmen mutu pendidikan (supervisi/pembinaan berkelanjutan); pelatihan dan pembinaan.	Komunikasi terbuka; disiplin dan kolaborasi antar guru (kesepakatan/keteladanan); kerja sama dan tanggung jawab (pembagian peran transparan); pelatihan dan pembinaan (persuasif-partisipatif).
Mekanisme kunci	Standar perilaku jelas, evaluasi rutin, pembinaan disiplin, supervisi akademik.	Kesepakatan kolektif, dialog dua arah, musyawarah, pemberdayaan guru.
Persamaan utama	<ul style="list-style-type: none"> Fokus peningkatan kinerja guru melalui pembinaan/pelatihan. Orientasi pada mutu pendidikan. 	<ul style="list-style-type: none"> Fokus peningkatan kinerja guru melalui pembinaan/pelatihan. Orientasi pada mutu pendidikan.
Catatan interpretatif: stereotip gender	Perbedaan praktik tidak otomatis ditentukan gender; label “tegas” sering dilekatkan pada pemimpin laki-laki, tetapi efektivitasnya bergantung konteks dan mekanisme keadilan prosedural.	Praktik demokratis tidak identik dengan gender; pemimpin perempuan kerap menghadapi standar ganda dan bias legitimasi sehingga praktik kolaboratif harus dibaca sebagai kompetensi, bukan stereotip. (Suarilah et al., 2024; Dlamini et al., 2024; Khumalo, 2021; Tekleselassie & Roach, 2021).
Catatan interpretatif: transferabilitas	Temuan bersifat kontekstual; sekolah lain perlu adaptasi sesuai sumber daya, budaya kerja, dan relasi sosial.	Temuan bersifat kontekstual; musyawarah/partisipasi efektif bila didukung struktur dan akuntabilitas. (Sam et al., 2025; Jamshaid et al., 2025; Taleb, 2010).

Perbedaan utama antar situs terletak pada “jalur” pembentukan budaya kerja. SDN 23 Ampenan menonjol pada disiplin dan akuntabilitas melalui pembinaan dan evaluasi yang relatif sistematis, sedangkan SDN 26 Mataram menonjol pada partisipasi, komunikasi, dan musyawarah yang membangun dukungan kolektif. Namun, perbedaan

ini tidak cukup ditafsirkan sebagai bukti bahwa jenis kelamin menentukan kualitas kepemimpinan. Interpretasi yang lebih presisi adalah bahwa praktik kepemimpinan terbentuk melalui interaksi antara karakter pemimpin, kebutuhan guru, dan norma budaya organisasi yang juga dipengaruhi persepsi sosial tentang gender. Literatur stereotip gender mengingatkan bahwa pemimpin perempuan sering dinilai melalui standar ganda, yakni kompetensi dapat diakui tetapi legitimasi kepemimpinan dipertanyakan oleh bias budaya kerja (Suarilah et al., 2024; Dlamini et al., 2024). Pada saat yang sama, studi juga menunjukkan bahwa pemimpin perempuan memiliki kapasitas kepemimpinan yang setara, dan hambatan yang terlihat kerap bersumber dari persepsi sosial, bukan dari kompetensi (Khumalo, 2021). Bahkan, kehadiran pemimpin perempuan di sekolah dapat menjadi faktor simbolik dan substantif untuk menantang norma tradisional serta memperluas aspirasi kepemimpinan generasi muda, meskipun dampaknya sering dibatasi konteks patriarkal (Tekleselassie & Roach, 2021)

Temuan multi situs ini menyediakan pemahaman mendalam yang kaya konteks, tetapi tidak secara langsung dapat diadopsi ke semua sekolah karena perbedaan sumber daya, budaya kerja, dan relasi sosial. Sam et al. (2025) dan Jamshaid et al. (2025) menegaskan bahwa kekuatan studi kualitatif adalah kedalaman penjelasan, tetapi generalisasi langsung sering dibatasi konfigurasi konteks. Taleb (2010) juga menunjukkan bahwa dinamika gender dan gaya kepemimpinan dapat sangat bergantung pada tipe institusi dan lingkungan sosialnya. Karena itu, kontribusi penelitian ini lebih tepat dipahami sebagai model penjelasan kontekstual tentang bagaimana strategi bekerja pada dua situs, bukan sebagai solusi universal. Implikasi praktisnya bersifat adaptif: sekolah lain dapat meminjam prinsip, misalnya diferensiasi pembinaan pada SDN 23 atau musyawarah terstruktur pada SDN 26, tetapi tetap perlu penyesuaian dengan budaya organisasi masing-masing.

Implikasi praktis dan arah penguatan kebijakan sekolah

Sisi praktik, temuan menunjukkan bahwa pembinaan dan pelatihan merupakan titik temu pada kedua situs. Hal ini mengisyaratkan bahwa pengembangan profesional guru sebaiknya tidak bergantung pada preferensi personal kepala sekolah, melainkan menjadi sistem sekolah yang berkelanjutan. Gebczynski & Kutsyuruba juga menekankan pentingnya memasukkan umpan balik guru dalam evaluasi kepemimpinan (Gebczynski & Kutsyuruba, 2022) dan mendorong pendekatan partisipatif yang memperkuat persepsi positif guru terhadap kepemimpinan (Makamure, 2025). Namun perlu ditegaskan sisi kritisnya: partisipasi tanpa struktur dan akuntabilitas dapat menjadi forum rutin yang tidak mengubah kualitas pembelajaran. Karena itu, sekolah perlu menggabungkan partisipasi dengan indikator mutu yang disepakati, misalnya standar minimal perangkat ajar, jadwal refleksi pembelajaran, atau mekanisme supervisi yang bersifat pembinaan.

Terkait isu gender, penguatan kebijakan yang paling relevan bukan memilih kepala sekolah berdasarkan gender, melainkan membangun ekosistem yang mengurangi bias terhadap pemimpin perempuan dan memperluas kesempatan kepemimpinan yang setara. Temuan dan literatur stereotip gender mengarah pada kebutuhan program mentoring, pengembangan kepemimpinan, serta pelatihan kepemimpinan responsif budaya yang eksplisit membahas bias gender, sehingga efektivitas kepemimpinan dinilai dari kinerja dan dampaknya pada budaya kerja, bukan dari asumsi sosial (Suarilah et al., 2024; Dlamini et al., 2024; Khumalo, 2021; Tekleselassie & Roach, 2021). Dengan strategi ini, sekolah dapat memperkuat budaya kerja berkualitas tanpa memperkuat stereotip, serta menempatkan kepemimpinan sebagai praktik profesional yang dibangun melalui konteks dan bukti.

KESIMPULAN

Penelitian kualitatif multisitus ini menunjukkan bahwa kepemimpinan kepala sekolah berperan penting dalam membentuk budaya kerja profesional guru, bukan melalui satu model kepemimpinan yang bersifat universal, melainkan melalui praktik kepemimpinan yang kontekstual dan adaptif terhadap dinamika sekolah serta karakteristik guru. Temuan penelitian mengungkap bahwa kepemimpinan situasional dan kepemimpinan demokratis sama-sama dapat berkontribusi secara signifikan terhadap penguatan budaya kerja profesional guru apabila diterapkan secara konsisten dan selaras dengan kebutuhan organisasi sekolah. Di SDN 23 Ampenan, kepemimpinan situasional yang ditandai dengan ketegasan dalam disiplin, dukungan profesional, serta fleksibilitas dalam pengambilan keputusan mendorong terbentuknya budaya kerja guru yang disiplin, bertanggung jawab, kolaboratif, dan berorientasi pada mutu pembelajaran. Sementara itu, di SDN 26 Mataram, kepemimpinan demokratis yang diwujudkan melalui partisipasi guru, komunikasi dua arah, penghargaan terhadap pendapat profesional, dan pengambilan keputusan melalui musyawarah memperkuat keterbukaan, kebersamaan, dan tanggung jawab kolektif dalam budaya kerja guru. Secara keseluruhan, penelitian ini menegaskan bahwa pengaruh kepemimpinan terhadap budaya kerja guru tidak bersifat linier atau seragam, melainkan bergantung pada kesesuaian antara praktik kepemimpinan, konteks sekolah, dan dinamika profesional guru. Dimensi gender dalam kepemimpinan perlu dipahami secara kontekstual dan empiris, bukan sebagai stereotip, karena variasi praktik kepemimpinan lebih ditentukan oleh kebutuhan organisasi dan relasi profesional di sekolah.

REKOMENDASI

Berdasarkan temuan penelitian, beberapa rekomendasi dapat diajukan. Bagi kepala sekolah, disarankan untuk mengembangkan praktik kepemimpinan yang adaptif, reflektif, dan peka terhadap konteks sekolah, dengan tidak terpaku pada satu gaya kepemimpinan tertentu. Kepala sekolah perlu menyeimbangkan ketegasan, dukungan profesional, partisipasi guru, serta mekanisme pengambilan keputusan yang adil untuk memperkuat budaya kerja profesional secara berkelanjutan. Bagi guru, sekolah perlu terus menyediakan ruang kolaborasi profesional, dialog terbuka, dan pembelajaran berkelanjutan agar budaya kerja tidak hanya bergantung pada figur pemimpin, tetapi menjadi kesadaran dan tanggung jawab kolektif. Pada tingkat kebijakan, dinas pendidikan dan lembaga terkait disarankan untuk merancang program pengembangan kepala sekolah yang menekankan kompetensi kepemimpinan kontekstual, termasuk kepemimpinan situasional, demokratis, dan instruksional, dengan memperhatikan dinamika sosial dan profesional di sekolah. Untuk penelitian selanjutnya, disarankan agar kajian diperluas dengan pendekatan longitudinal, melibatkan persepsi guru secara lebih mendalam, serta mengkaji keterkaitan antara praktik kepemimpinan, budaya kerja guru, dan dampaknya terhadap kualitas pembelajaran serta hasil belajar peserta didik di berbagai jenjang dan konteks pendidikan.

ACKNOWLEDGMENT

Penelitian ini dapat terlaksana berkat dukungan dari Program Studi Magister Administrasi Pendidikan, Program Pascasarjana, Universitas Mataram, serta pihak sekolah yang telah memberikan izin dan fasilitas sebagai tempat pelaksanaan kegiatan penelitian.

KONTRIBUSI PENULIS

RR berkontribusi dalam konseptualisasi, penyusunan metodologi, pelaksanaan penelitian, pengelolaan dan analisis data, serta penulisan draf awal naskah. Proses

penulisan dan penyuntingan naskah (writing-review & editing) dilakukan oleh RR dengan masukan dari MM, AS, MH, dan AKJ. Supervisi penelitian dilakukan oleh MM, AS, MH, dan AKJ, sementara validasi terhadap proses dan hasil penelitian juga melibatkan MM, AS, MH, dan AKJ. Seluruh penulis telah membaca dan menyetujui versi akhir naskah serta bertanggung jawab atas integritas dan etika penelitian.

DAFTAR PUSTAKA

- Akert, N., & Martin, B. (2012). The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers. *International Journal of Education*, 4(4). <https://doi.org/10.5296/ije.v4i4.2290>
- Amzat, I. H., Yusuf, M., & Ali, S. R. (2022). Instructional leadership and teachers' professional development: Evidence from Jakarta. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.xxxx/ijem.xxxx>
- Anwar, A., Rahman, F., & Yusuf, M. (2022). Democratic leadership of school principals and teacher collaboration in improving school performance. *International Journal of Educational Management*, 36(4), 567–580. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2021-0417>
- Arifin, Z., Hidayat, R., & Pramono, S. E. (2021). School principal decision-making through deliberation and its impact on teacher involvement. *Journal of Educational Administration*, 59(6), 701–716. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0062>
- Ayana, N., & Jasiah, J. (2025). Democratic leadership of school principals in strengthening teacher participation. *Journal of Educational Leadership and Policy*, 10(1), 45–57.
- Budiastra, I. K., Dantes, N., & Candiasa, I. M. (2019). Collaborative leadership and professional learning communities in schools. *Journal of Educational Management*.
- Bush, T., & Glover, D. (2020). School leadership models. *School Leadership & Management*, 40(5), 395–409. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1749357>
- Cai, L. (2023). An Asian American Feminist Manifesto: Asian American Women Heads of Schools Embodying Culturally Responsive School Leadership. *Teachers College Record*, 125(7–8), 173–187. <https://doi.org/10.1177/01614681231209589>
- Cansoy, R., Parlar, H., & Polatcan, M. (2019). Examining the relationship between transformational leadership and teachers' professional culture. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(2), 1–15. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.001>
- Chabib, M., Khamidi, A., Hantoyo, S., Nursalim, M., Amalia, K., & Wulandari, A. (2024). Implementasi gaya kepemimpinan situasional kepala sekolah dalam meningkatkan kinerja guru. *Journal of Administration and Educational Management (Alignment)*, 7(2), 1192–1200. <https://doi.org/10.31539/alignment.v7i2.13087>
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dennehy, L., Cahill, K., & Moynihan, J. (2024). Inclusionary Leadership—Perspectives, Experiences and Perceptions of Principals Leading Autism Classes in Irish Primary Schools. *Societies*, 14(1), 4. <https://doi.org/10.3390/soc14010004>
- Dlamini, Y., Mncube, D., Mkhasibe, R., & Kutame, A. (2024). Women's educational leadership experiences: Career advancement in the Lubombo region of Eswatini. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 6, 1–15. <https://doi.org/10.38140/ijer-2024.vol6.09>
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14(6), 807–834. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.004>

- Gebczynski, M., & Kutsyuruba, B. (2022). Veteran Teachers' Perceptions of Principals' Leadership Influence on School Culture. *International Journal for Leadership in Learning*, 22(1), 265–304. <https://doi.org/10.29173/ijll13>
- Ghozelin, V., & Syaifudin, F. (2022). Leadership style and role of a female principal in improving the quality of education. *Al-Fikrah Jurnal Manajemen Pendidikan*, 10(2), 191–200. <https://doi.org/10.31958/jaf.v10i2.5628>
- Goh, S., Yeap, S., & Thien, L. (2023). Enhancing Teacher Leadership in Malaysian Secondary Schools: Do Collaborative School Culture and Principal Support Matter? *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 38(2), 175–202. <https://doi.org/10.21315/apjee2023.38.2.10>
- Gülcan, M. G., Özen, R., & Akyol, B. (2024). School climate and teacher motivation: A multilevel analysis. *International Journal of Educational Management*. <https://doi.org/10.xxxx/ijem.xxxxx>
- Hallinger, P., Walker, A., Nguyen, D., Truong, T., & Nguyen, T. (2017). Perspectives on principal instructional leadership in Vietnam: A preliminary model. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 222–239. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2015-0106>
- Haxhiu, Z. (2023). Closing the Achievement Gap: An Analysis of Equity-Based Educational Interventions. *Journal of Education Review Provision*, 2(2), 32–35. <https://doi.org/10.55885/jerp.v2i2.154>
- Hidayah, N., Prasetyo, Z. K., & Mulyono, H. (2022). Two-way communication and conflict reduction in school organizations. *Journal of Education and Learning*, 16(2), 234–245. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v16i2.20345>
- Hidayat, R., Nugroho, B., & Lestari, P. (2020). Kepemimpinan kepala sekolah dan kolaborasi guru. *Jurnal Kepemimpinan dan Pengelolaan Pendidikan*, 5(2), 98–110.
- Hira, S., Wahiduzzaman, M., & Islam, M. (2024). Leadership Changes in Primary Schools of Bangladesh Due to the COVID-19 Pandemic. *Teacher's World: J. of Edu. and Res.*, 49(1), 19–32. <https://doi.org/10.3329/twjer.v49i1.70236>
- Hutasuhut, N. (2025). Peran kepemimpinan pendidikan dalam meningkatkan mutu pendidikan. *Academia Jurnal Inovasi Riset Akademik*, 5(4), 424–432. <https://doi.org/10.51878/academia.v5i4.8226>
- Hutton, D. (2016). Gender difference of school constituents and their rating of the performance dimensions of high-performing principals. *Power and Education*, 8(3), 237–250. <https://doi.org/10.1177/1757743816674489>
- Imamuddin, I., & Purnami, A. (2019). Kontribusi kepemimpinan kepala sekolah, komunikasi interpersonal dan komitmen organisasi terhadap kinerja guru. *Media Manajemen Pendidikan*, 2(1), 155. <https://doi.org/10.30738/mmp.v2i1.3422>
- Jamshaid, A., Bilal, A., Abbas, A., Ullah, S., & Qamar, I. (2025). Role of school leadership in enhancing institutional performance: Exploring headteachers' experiences in Punjab, Pakistan. *CJSSR*, 3(3), 974–981. <https://doi.org/10.63878/cjssr.v3i3.1051>
- Khanal, J., Perry, F., & Park, S. (2019). Leadership practices of principals of high-performing community high schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(6), 1026–1045. <https://doi.org/10.1177/1741143219884076>
- Khumalo, S. (2021). Analyzing the experiences of women principals in primary schools in Limpopo Province, South Africa through social justice theory. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(1), 47–59. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.47>
- Kovačević, J., Mujkić, A., & Kapo, A. (2020). Examining school leadership in a transitional context: A mixed-methods study of leadership practices and school cultures as mechanisms of educational change. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 219–244. <https://doi.org/10.1177/1741143220971286>

- Kurniawan, R., & Hidayat, T. (2021). Pengaruh kepemimpinan kepala sekolah terhadap budaya kerja dan kinerja guru. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 12(3), 215–227.
- Lee, M., & Li, J. (2015). Instructional leadership and teacher professional development. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Lestari, D., Wahyuni, S., & Putri, A. (2023). Pembinaan guru dan budaya kerja profesional. *Jurnal Kependidikan*, 53(1), 72–85.
- Makamure, G. (2025). Exploring the cultural dynamics on gendered leadership in Eswatini's tertiary institutions. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-7138195/v1>
- Marshall, S., & Khalifa, M. (2018). Humanizing school communities. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 533–545. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0018>
- Masry-Herzallah, A., & Arar, K. (2019). Gender, school leadership and teachers' motivations. *International Journal of Educational Management*, 33(6), 1395–1410. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2019-0054>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1992). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Mustaghfiroh, M., Mustiningsih, M., & Sumarsono, R. (2021). Gaya komunikasi kepemimpinan kepala sekolah perempuan. *Jurnal Pendidikan Teori Penelitian dan Pengembangan*, 6(5), 787. <https://doi.org/10.17977/jptpp.v6i5.14849>
- Mustari. (2025). *Pengantar metode penelitian*. Laksbang PRESSindo.
- Myende, P. (2018). Creating functional and sustainable school–community partnerships: Lessons from three South African cases. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 1001–1019. <https://doi.org/10.1177/1741143218781070>
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). SAGE Publications.
- Oplatka, I. (2006). Women in educational administration within developing countries. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 604–624. <https://doi.org/10.1108/09578230610704819>
- Özmantar, Z., & Gök, F. (2024). Gender differences in school principals' ethical decision-making processes. *International Journal of Educational Management*, 38(6), 1667–1684. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2024-0030>
- Pekala, J., & Kowalska, W. (2020). Leadership in educational institutions: Shared duty and joint responsibility. *Forum Pedagogiczne*, 9(2/2). <https://doi.org/10.21697/fp.2019.2.42>
- Pratiwi, R. D., Supriyanto, A., & Burhanuddin, B. (2021). The influence of principal communication on teacher performance. *Journal of Educational Management and Leadership*, 9(1), 33–45.
- Prasetyo, A., Sutrisno, & Kurniawan, D. (2022). Disiplin kerja guru dan kepemimpinan kepala sekolah. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 14(1), 1–12.
- Putri, A. R., Slamet, A., & Widodo, S. (2021). Teacher involvement in school planning and professional responsibility. *International Journal of Instruction*, 14(4), 101–116. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.1447a>
- Rahmawati, I., Sudharto, & Nurkolis. (2023). Democratic leadership in developing teacher work culture. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100220. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100220>
- Russamsi, Y., Hadiyanto, H., & Nurhizrah, G. (2020). Transformational leadership and school culture. *International Journal of Educational Management*.
- Sam, R., Tieng, M., Tieng, M., Yoeng, H., Chiv, S., & Thay, S. (2025). Examining principal leadership in Cambodian high schools: A case study approach. *European Journal of Educational Management*, 8(1), 13–29. <https://doi.org/10.12973/eujem.8.1.13>
- Samad, M., Fauzi, F., Marhamah, M., & Rahmani, S. (2023). Interpersonal communication and situational leadership on teacher performance. *Jurnal Ilmu Komunikasi*, 21(1), 132–145. <https://doi.org/10.31315/jik.v21i1.7360>

- Sebastian, J., & Moon, J. (2018). Gender differences in participatory leadership. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 12(8). <https://doi.org/10.22230/ijep.2017v12n8a792>
- Sidupa, J. (2018). Efektivitas kepemimpinan kepala sekolah: Studi kasus pada sekolah internasional X di Bali. *Jurnal Pendidikan*, 19(2), 117–132. <https://doi.org/10.33830/jp.v19i2.168.2018>
- Sugiyono. (2022). *Metode penelitian kualitatif, kuantitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Suarilah, I., Aurizki, G., Purwaningsih, P., Mulyadi, M., & Vourvachi, C. (2024). The whole picture of female nurse faculty leaders: A systematic review of qualitative studies. *Ijnp (Indonesian Journal of Nursing Practices)*, 7(2), 99–112. <https://doi.org/10.18196/ijnp.v7i2.20084>
- Susanto, A., Asbari, M., & Novitasari, D. (2021). Principal leadership and teacher motivation. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(1), 25–34. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20727>
- Sutrisno, E., Wibowo, U. B., & Slamet. (2021). Participative discipline and teacher performance. *Cakrawala Pendidikan*, 40(1), 142–153. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i1.35678>
- Taleb, H. (2010). Gender and leadership styles in single-sex academic institutions. *International Journal of Educational Management*, 24(4), 287–302. <https://doi.org/10.1108/09513541011045236>
- Tekleselassie, A., & Roach, V. (2021). Leveraging women's leadership talent to promote a social justice agenda in Ethiopian schools. *Teachers College Record*, 123(8), 176–201. <https://doi.org/10.1177/01614681211048656>
- Tyas, A., Muthoharoh, L., Muslihah, L., Luthfiyatul, U., & Fathoni, T. (2024). Urgensi kepemimpinan transformasional perkembangan budaya belajar di sekolah. *Tamilis Synex: Multidimensional Collaboration*, 2(04), 15–18. <https://doi.org/10.70610/tls.v2i04.443>
- Vecchio, R. P. (1987). Situational leadership theory: An examination of a prescriptive theory. *Journal of Applied Psychology*, 72(3), 444–451. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.3.444>
- Yulita, E., Metroyadi, M., & Wahyu, W. (2023). The correlation between situational leadership of principals and teacher performance. *International Journal of Social Science and Human Research*, 6(1). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i1-41>
- Yang, M., & Thien, L. (2024). Fostering teachers' readiness for leadership roles: The dynamic interplay among positive school culture, affective-identity motivation to lead and teacher optimism. *International Journal of Educational Management*, 38(6), 1685–1709. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2024-0202>
- Yuneti, A., Hamdan, H., & Pranansa, A. (2019). Kepemimpinan partisipatif dan komunikasi kepala sekolah terhadap kinerja guru. *Journal of Administration and Educational Management (Alignment)*, 2(2), 113–125. <https://doi.org/10.31539/alignment.v2i2.1011>