



Pengaruh Kepemimpinan terhadap Pengembangan Profesional Guru Madrasah Swasta di Indonesia

Zainul Yasni^{1*}, Sitti Rohmi Djalilah², Hartini Haritani³

Universitas Hamzanwadi¹²³, Lombok Timur, Indonesia

Email: zainul.yasni90@hamzanwadi.ac.id^{*1}, sittirohmidjalilah@hamzanwadi.ac.id²,
ritani.haritani@hamzanwadi.ac.id³

Riwayat Artikel

Dikirim :

Direvisi :

Diterima :

Dipublikasi :

Kata Kunci :

Kepemimpinan pendidikan,
Madrasah swasta,
Pengembangan profesional
guru, Kepemimpinan
distributif, *Community of
Practice*

Keywords :

*Educational leadership,
Private madrasah, Teacher
professional development,
Distributed leadership,
Community of Practice*

Abstrak

Kepemimpinan dalam konteks madrasah swasta di Indonesia masih merupakan wilayah kajian yang kurang tereksplorasi, khususnya dalam kaitannya dengan pengembangan profesional guru. Artikel ini bertujuan untuk mengisi kekosongan tersebut dengan menyajikan temuan studi yang berfokus pada bagaimana kepemimpinan madrasah memengaruhi bentuk, arah, dan efektivitas pengembangan profesional guru. Pendekatan kepemimpinan distributif digunakan sebagai kerangka teoritik untuk memahami dinamika kolaboratif antara kepala madrasah, guru senior, dan tenaga kependidikan lainnya. Data dikumpulkan melalui kuesioner daring, wawancara semi-terstruktur dengan para kepala madrasah, serta diskusi kelompok terfokus dengan guru-guru dari beberapa madrasah swasta. Studi ini secara khusus menyoroti satu madrasah swasta yang beroperasi dalam keterbatasan sumber daya namun menunjukkan tingkat kolaborasi yang tinggi. Konteks ini melahirkan praktik komunitas belajar profesional atau *Community of Practice* (CoP) yang berkembang secara organik. Artikel ini mendiskusikan kontribusi positif CoP terhadap peningkatan kompetensi guru dan merekomendasikan penguatan kepemimpinan kolaboratif sebagai strategi kunci dalam pengembangan profesional di madrasah swasta.

Abstract

Leadership within the context of private Islamic schools (madrasah swasta) in Indonesia remains an underexplored area, particularly in relation to teacher professional development. This article seeks to address this gap by presenting findings from a study that investigates how leadership practices in madrasah influence the form, direction, and effectiveness of teacher professional development. A distributed leadership approach was employed as the theoretical framework to examine the collaborative dynamics among school principals, senior teachers, and other educational staff. Data were collected through online questionnaires, semi-structured interviews with school leaders, and focus group discussions with teachers from several private madrasah. The study specifically highlights one private madrasah operating under resource constraints yet demonstrating a high level of internal collaboration. This context fostered the emergence of a professional learning community or Community of Practice (CoP) that developed organically. The article discusses the positive contributions of the CoP to teacher competency development and recommends the strengthening of collaborative leadership as a key strategy for advancing teacher professional development in private madrasah settings.



© 2025 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) license

PENDAHULUAN

Madrasah merupakan institusi pendidikan Islam yang telah lama menjadi bagian dari sistem pendidikan nasional di Indonesia. Meskipun madrasah negeri mendapat dukungan langsung dari pemerintah melalui Kementerian Agama, madrasah swasta justru mendominasi secara jumlah dan memainkan peran signifikan dalam menyediakan akses pendidikan, terutama di daerah-daerah pinggiran dan komunitas berbasis agama. Data Kementerian Agama (EMIS, 2025) menunjukkan bahwa lebih dari 90% madrasah di Indonesia merupakan madrasah swasta, dengan berbagai tingkat kapasitas kelembagaan dan kualitas manajerial. Madrasah swasta seringkali dibangun dan dikelola oleh yayasan, pesantren, atau komunitas keagamaan lokal, dan beroperasi dalam keterbatasan sumber daya, baik dari sisi finansial maupun SDM.

Berbeda dengan sekolah umum, madrasah swasta dihadapkan pada tuntutan ganda: satu sisi harus memenuhi standar nasional pendidikan, dan di sisi lain menjaga nilai-nilai keislaman sesuai dengan identitas institusinya. Dalam kondisi seperti ini, kepemimpinan kepala madrasah menjadi faktor penentu dalam menjaga kesinambungan kualitas pendidikan, termasuk dalam hal pengembangan profesional guru. Tantangan dalam rekrutmen guru yang berkualifikasi, tingginya beban kerja administratif, serta minimnya program pelatihan yang sistematis menjadikan pengembangan profesional sebagai isu yang kompleks namun sangat penting (Anam & Malikkhah, 2020; Nizar, 2013).

Studi ini bertujuan untuk mengeksplorasi bagaimana kepemimpinan di madrasah swasta berkontribusi terhadap pengembangan profesional guru. Dalam kerangka ini, pendekatan kepemimpinan distributif (*distributed leadership*) digunakan sebagai lensa teoritik untuk memahami bagaimana peran kepemimpinan tidak hanya terpusat pada kepala madrasah, tetapi juga didistribusikan kepada guru senior, koordinator kurikulum, dan bahkan pengelola yayasan. Pendekatan ini relevan mengingat banyak madrasah swasta beroperasi dalam konteks kolaboratif dan partisipatif, di mana struktur organisasi sering kali lebih cair dibandingkan sekolah negeri (Spillane, 2012; MacBeath & Cheng, 2008).

Lebih lanjut, studi ini juga mengadopsi konsep *Community of Practice* (CoP) yang diperkenalkan oleh Wenger (1999) sebagai kerangka untuk menganalisis bagaimana praktik pembelajaran kolektif dan reflektif dapat muncul dalam lingkungan madrasah. Dalam konteks madrasah swasta, CoP bisa terwujud dalam bentuk forum musyawarah guru, komunitas pembelajar berbasis nilai-nilai Islam, atau program mentoring internal yang lahir dari kebutuhan bersama akan peningkatan kualitas. Meskipun bersifat informal, dinamika CoP seringkali menjadi ruang paling subur bagi guru dalam mengembangkan kompetensi pedagogik, spiritual, dan sosial.

Dengan demikian, artikel ini tidak hanya mengkaji hubungan antara kepemimpinan dan pengembangan profesional guru, tetapi juga menyoroti bagaimana konteks madrasah swasta di Indonesia, dengan segala kompleksitas dan kekhasannya, membentuk ekosistem belajar yang khas dan berpotensi untuk diperkuat. Temuan dari studi ini diharapkan dapat memberikan kontribusi teoritis dan praktis bagi pengembangan kebijakan dan praktik kepemimpinan pendidikan Islam di Indonesia.

Peran pemimpin dalam konteks pendidikan tidak terbatas pada aspek administratif dan manajerial semata, melainkan mencakup kepemimpinan sebagai fungsi transformasional dalam membangun kapasitas individu dan organisasi (Dimmock, 1999). Dalam studi ini, fokus diarahkan secara spesifik pada bagaimana kepemimpinan kepala madrasah berkontribusi terhadap peningkatan kualitas profesionalisme guru, sebagai salah satu fondasi peningkatan mutu madrasah secara keseluruhan.

Salah satu pendekatan kepemimpinan yang mendapatkan perhatian luas sejak awal abad ke-21 adalah kepemimpinan distributif (*distributed leadership*) (Harris & DeFlaminis, 2016). Model ini dianggap relevan dalam menjelaskan praktik kepemimpinan yang bersifat kolaboratif dan partisipatif, terutama dalam konteks institusi pendidikan yang menghadapi keterbatasan sumber daya dan membutuhkan mobilisasi kolektif untuk mencapai tujuan bersama—seperti yang kerap ditemukan dalam madrasah swasta di Indonesia.

Spillane et al. (2001) memperkenalkan kerangka konseptual kepemimpinan distributif dengan menekankan bahwa untuk memahami kepemimpinan sekolah secara utuh, analisis harus difokuskan pada praktik kepemimpinan itu sendiri, termasuk bagaimana dan mengapa pemimpin mengambil tindakan tertentu dalam konteks sosial dan historis tempat mereka beroperasi. Seperti yang ditegaskan oleh Spillane et al. (2001: 23), “interdependensi antara individu dan lingkungan menunjukkan bahwa

aktivitas manusia yang terdistribusi dalam jaringan interaktif antara aktor, artefak, dan situasi merupakan unit analisis yang tepat untuk mempelajari praktik.” Praktik kepemimpinan, dengan demikian, dilihat sebagai hasil dari interaksi antara pemimpin dengan individu lain serta dengan berbagai aspek sosial dan kultural dalam konteksnya (Diamond & Spillane, 2016).

Dua elemen kunci dari kepemimpinan distributif adalah interaksi dan praktik (Harris & DeFlaminis, 2016). Dalam madrasah swasta, interaksi ini seringkali terjalin antara kepala madrasah, guru senior, koordinator bidang studi, serta pengelola yayasan. Dalam konteks tertentu, interaksi semacam ini mendorong terbentuknya pola kepemimpinan kolektif yang mencerminkan distribusi tanggung jawab kepemimpinan dalam pengembangan kapasitas profesional guru.

Namun demikian, pendekatan ini tidak lepas dari kritik. Gronn (2009), yang awalnya merupakan salah satu pengusung teori kepemimpinan distributif, kemudian mengajukan konsep kepemimpinan hibrida (*hybrid leadership*). Ia menyoroti bahwa tidak semua aktivitas kepemimpinan bersifat kolektif; beberapa dijalankan secara individual. Karena itu, ia menyarankan agar studi kepemimpinan tidak terjebak pada dikotomi “distributif” versus “individual”, tetapi bergerak menuju pendekatan yang lebih fleksibel dan kontekstual. Dalam pandangan Gronn (2009), kepemimpinan adalah hasil dari konfigurasi yaitu susunan beragam elemen dalam formasi tertentu yang dapat mencakup tingkat individualisme dan kolektivisme yang bervariasi, baik dalam struktur formal maupun informal, serta dalam dinamika yang bersifat tetap maupun cair.

Dengan demikian, pendekatan kepemimpinan dalam konteks madrasah swasta perlu dipahami sebagai sebuah konstruksi sosial yang fleksibel dan dinamis. Kepala madrasah tidak hanya bertindak sebagai pemimpin formal, tetapi juga sebagai fasilitator bagi praktik kolektif yang melibatkan guru-guru dalam membangun budaya belajar dan profesionalisme. Dalam kerangka ini, madrasah bukan hanya lembaga pendidikan, melainkan juga ruang sosial tempat terbentuknya komunitas praktik (*Communities of Practice*) yang berperan penting dalam mengembangkan profesionalisme guru melalui interaksi berkelanjutan, refleksi kolektif, dan pembelajaran kontekstual.

Meskipun pendekatan kepemimpinan distributif menekankan pentingnya peran banyak individu dalam proses kepemimpinan, konsep ini tidak semata-mata berfokus pada orang, melainkan juga pada konfigurasi praktik dan sumber daya yang mendukung proses pembelajaran. Diamond dan Spillane (2016) menggambarkan kepemimpinan sebagai proses yang mencakup identifikasi, akuisisi, alokasi, koordinasi, dan penggunaan sumber daya sosial, material, dan kultural yang diperlukan untuk menciptakan kondisi bagi kemungkinan terjadinya pembelajaran dan pengajaran. Dalam pandangan ini, kerangka kepemimpinan distributif mampu merangkul kompleksitas struktur kepemimpinan yang lebih hibrida, sebagaimana dikemukakan oleh Gronn (2009; 2010).

Salah satu bentuk konkret dari kepemimpinan distributif yang relevan dalam konteks madrasah adalah kepemimpinan guru (*teacher leadership*), yang secara khusus menyoroti peran guru dalam mengambil tanggung jawab kepemimpinan, baik secara formal maupun informal, dalam kerangka kerja kolaboratif (Muijs & Harris, 2007). Dalam banyak madrasah swasta di Indonesia, guru senior sering kali menjadi figur sentral dalam mendampingi guru-guru muda, merancang program pengembangan kapasitas, atau memimpin komunitas belajar internal. Model kepemimpinan ini menekankan pentingnya pendekatan tim dan kolaborasi sebagai dimensi penting yang harus tertanam dalam struktur organisasi madrasah.

Pandangan kolaboratif ini mendorong berkembangnya bentuk kepemimpinan lain, yaitu kepemimpinan kolaboratif (*collaborative leadership*), yang mengedepankan partisipasi luas dari seluruh elemen sekolah dalam proses pengambilan keputusan, termasuk kepala madrasah, guru, staf administrasi, dan dalam beberapa konteks, juga orang tua dan murid (Heck & Hallinger, 2010). Namun demikian, studi ini secara khusus membatasi fokusnya pada interaksi antara kepala madrasah dan guru, terutama dalam memahami bagaimana distribusi wewenang dan realokasi kekuasaan dapat memengaruhi proses pengembangan profesional guru.

Dalam konteks *teacher leadership*, implikasi terhadap relasi di madrasah menjadi signifikan. Pertama, batas antara pemimpin dan pengikut menjadi kabur karena peran kepemimpinan tidak dimonopoli oleh satu posisi formal. Kedua, pembagian kerja menjadi lebih tersebar, memungkinkan kontribusi dari berbagai lapisan guru. Ketiga, peluang untuk menjadi pemimpin tersedia bagi seluruh tenaga pendidik, tidak hanya mereka yang menduduki posisi struktural (Gronn, 2000). Dalam praktik di

madrasah, hal ini dapat terlihat pada peran guru yang memimpin program pelatihan internal, menjadi narasumber dalam lokakarya, atau memimpin evaluasi kurikulum.

Namun, seperti yang diingatkan oleh Harris & DeFlaminis (2016), terdapat pula kritik terhadap pendekatan ini. Beberapa studi menunjukkan bahwa kepemimpinan guru bisa saja dimanfaatkan untuk memperluas beban kerja guru tanpa dukungan struktural yang memadai. Dalam beberapa kasus, alih-alih memberdayakan, pendekatan ini bisa menjadi sarana baru untuk menerapkan kebijakan top-down atau menyeragamkan praktik secara birokratis. Oleh karena itu, penerapan model kepemimpinan distributif dan kepemimpinan guru harus dibarengi dengan kesadaran kritis terhadap relasi kuasa, keadilan organisasi, dan dukungan struktural yang memadai.

Meskipun kami mengakui potensi risiko dari pendekatan kepemimpinan distributif, khususnya dalam bentuk kepemimpinan guru, kami juga menekankan bahwa otoritas dalam konteks organisasi pendidikan tidaklah bersifat tetap atau final. Sebaliknya, otoritas merupakan hasil dari interaksi sosial yang terus berlangsung, yang membentuk cara-cara bagaimana kekuasaan dilegitimasi dan dibagikan dalam organisasi (Woods, 2016). Dalam konteks madrasah swasta, proses ini sangat terlihat, terutama ketika kepala madrasah harus menyeimbangkan otoritas struktural dengan hubungan sosial-komunitas berbasis nilai-nilai keislaman.

Woods (2016) mengidentifikasi lima jenis otoritas sosial yang relevan dalam kepemimpinan: (1) otoritas rasional yang berbasis pada struktur formal dan keahlian individual; (2) otoritas komunal yang tumbuh dari hubungan sosial dan kedekatan personal; (3) otoritas berbasis pertukaran atau kesepakatan rasional dalam jaringan relasi; (4) legitimasi demokratis melalui partisipasi dan dialog; serta (5) otoritas interior yang bersumber dari keterlibatan personal yang mendalam dan proses sosial. Dalam kerangka ini, peran pemimpin dan guru dalam kepemimpinan distributif menjadi sesuatu yang dinegosiasikan, bukan diberikan secara absolut.

Interaksi sosial antar guru di madrasah memungkinkan mereka tidak hanya menegosiasikan peran dan kekuasaan, tetapi juga untuk saling bertukar pengalaman dan pengetahuan profesional. Oleh karena itu, dalam artikel ini kami mengadvokasi pentingnya membudayakan Community of Practice (CoP) di madrasah swasta. Konsep CoP merujuk pada sekelompok orang yang berbagi kepedulian atau gairah terhadap sesuatu yang mereka lakukan, dan belajar untuk melakukannya dengan lebih baik melalui interaksi yang reguler (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

Teori CoP pertama kali dikembangkan dari studi tentang sistem magang (Lave & Wenger, 1991), dan kemudian diperluas untuk mencakup proses pembelajaran dalam organisasi apa pun (Wenger, 1999). Dalam kerangka ini, pembelajaran tidak dilihat sebagai aktivitas individual semata, melainkan sebagai pengalaman membangun makna secara sosial (Farnsworth et al., 2016). Ketika seorang guru baru berpartisipasi dalam CoP madrasah, pemahamannya tentang “makna” dalam komunitas tersebut berkembang menjadi bagian dari identitas profesionalnya. Identitas ini tidak statis, tetapi dibentuk oleh keterlibatan aktif dan relasi sosial yang dibangun dari waktu ke waktu.

Meskipun dinamika dalam CoP bisa diperdebatkan (Sondarjee, 2025) dan beberapa komunitas mungkin tidak berjalan efektif (Wenger, 2010), pengalaman akan agensi dan proses pencarian makna tetap menjadi dimensi kunci dari model ini. Dalam konteks kepemimpinan distributif, CoP memberikan ruang bagi perluasan partisipasi dan pembelajaran kolektif, sekaligus memperkuat redistribusi kekuasaan dan tanggung jawab dalam komunitas sekolah. Dengan demikian, CoP menjadi strategi pengembangan profesional yang efektif, wadah pembentukan identitas, budaya organisasi, dan keberlanjutan kualitas pendidikan di madrasah swasta di Indonesia.

METODE

Artikel ini didasarkan pada data yang dikumpulkan dalam sebuah studi berskala kecil berjudul *Kepemimpinan dan Pengembangan Profesional Guru di Madrasah Swasta di Indonesia*. Pengumpulan data dilakukan antara bulan Agustus hingga November 2022. Seluruh partisipan dalam studi ini telah menandatangani lembar persetujuan (informed consent) yang menyatakan kesediaan mereka untuk berpartisipasi dalam wawancara dan penggunaan data secara anonim dalam publikasi ilmiah ini.

Sebagai studi eksploratif, penelitian ini difokuskan pada madrasah swasta yang berada di bawah naungan yayasan pendidikan Islam di beberapa kabupaten di pulau Lombok, Indonesia. Madrasah-madrasah ini dipilih karena representatif terhadap keberagaman karakteristik madrasah swasta yang

memiliki tantangan berbeda dibandingkan madrasah negeri, baik dari aspek kepemimpinan, sumber daya manusia, maupun strategi pengembangan profesional guru. Informasi awal diperoleh melalui jaringan Forum Kepala Madrasah Swasta serta asosiasi yayasan penyelenggara pendidikan Islam.

Penelitian ini bertujuan untuk: Memahami bagaimana kepemimpinan didefinisikan dan dipraktikkan di madrasah swasta; Mengidentifikasi tantangan kepemimpinan yang dihadapi kepala madrasah dalam meningkatkan profesionalisme guru; Mengeksplorasi strategi yang digunakan untuk mengatasi tantangan tersebut; dan Menemukan pola kepemimpinan yang mendukung pengembangan profesional guru secara berkelanjutan. Pendekatan kualitatif digunakan dalam penelitian ini karena sesuai untuk mengeksplorasi fenomena sosial yang kompleks dalam konteks naturalistik (Creswell & Poth, 2016). Data dikumpulkan dalam dua tahap utama: (1) wawancara semi-terstruktur individual dengan kepala madrasah; dan (2) wawancara kelompok terfokus (focus group discussions) dengan guru-guru di madrasah yang sama.

Pada tahap pertama, tiga kepala madrasah swasta diundang untuk mengikuti wawancara semi-terstruktur. Kriteria pemilihan didasarkan pada ukuran madrasah dan wilayah geografisnya, yaitu: satu madrasah besar (>1000 siswa) di wilayah barat, satu madrasah sedang (500–1000 siswa) di wilayah tengah, dan satu madrasah kecil (<500 siswa) di wilayah timur. Wawancara ini bertujuan untuk menggali pandangan para pemimpin madrasah mengenai peran mereka, prioritas kepemimpinan, strategi pengembangan guru, tantangan kontekstual, serta dinamika hubungan antara kepemimpinan dan budaya sekolah.

Tahap kedua melibatkan diskusi kelompok terfokus dengan guru dari ketiga madrasah tersebut. Diskusi ini dirancang untuk memahami persepsi guru terhadap peran kepala madrasah dalam mendukung pengembangan profesional mereka, motivasi kerja, dan dinamika pengambilan keputusan dalam konteks madrasah swasta. Pendekatan focus group memungkinkan eksplorasi isu secara kolektif dan mendalam, serta memfasilitasi interaksi sosial yang mencerminkan praktik nyata di lapangan (Morgan, 1997).

Analisis data dilakukan menggunakan teknik thematic analysis (Braun & Clarke, 2022), yang memungkinkan peneliti untuk mengidentifikasi pola-pola makna (themes) yang muncul dari transkrip wawancara. Proses analisis melibatkan tahap coding, kategorisasi awal, dan interpretasi tematik, yang dilakukan secara iteratif untuk menjaga konsistensi dan kedalaman analisis. Temuan awal menunjukkan bahwa isu pengembangan profesional guru menjadi perhatian utama para kepala madrasah dan guru, terutama dalam konteks keterbatasan sumber daya, minimnya pelatihan berkelanjutan, dan kurangnya sistem insentif yang mendukung pembelajaran profesional. Dengan mempertimbangkan kompleksitas tersebut, artikel ini secara khusus menganalisis bagaimana kepemimpinan madrasah memengaruhi desain, implementasi, dan keberlanjutan program pengembangan profesional guru di salah satu Madrasah Sasambo (pseudonym/ nama samaran) yang menjadi objek studi ini.

HASIL DAN PEMBAHASAN

HASIL

Diskusi teoretik sebelumnya menyoroti tiga isu utama dalam kepemimpinan distributif: aspek kontekstual, praktik pengembangan, dan relasi kekuasaan. Aspek kontekstual mengacu pada sumber daya sosial, budaya, dan material yang tersedia bagi para pemimpin madrasah. Praktik pengembangan meliputi dukungan yang diberikan oleh kepala madrasah kepada guru, termasuk stimulus intelektual dan keteladanan perilaku. Adapun relasi kekuasaan mencerminkan proses negosiasi peran dan otoritas antara kepala madrasah dan guru. Ketiga isu tersebut akan dianalisis dalam tiga subbagian berikut berdasarkan data lapangan dari Madrasah Sasambo, salah satu madrasah swasta yang menjadi fokus studi ini.

Aspek Kontekstual

Konfigurasi kepemimpinan distributif sangat dipengaruhi oleh tata letak sumber daya dalam suatu konteks tertentu (Gronn, 2009; 2010). Oleh karena itu, penting untuk mencermati secara mendalam konteks sosial, budaya, dan material di mana madrasah swasta beroperasi.

Madrasah Sasambo merupakan madrasah swasta besar yang terletak di kawasan semi-perkotaan wilayah barat Pulau Lombok, Nusa Tenggara Barat. Madrasah ini telah beroperasi selama lebih dari 25 tahun dan dikelola oleh yayasan keluarga. Memiliki lebih dari 1000 siswa, madrasah ini menyediakan

jenjang pendidikan MTs (Madrasah Tsanawiyah) dan MA (Madrasah Aliyah) khusus putra dan putri. Struktur pembelajaran berbasis kurikulum nasional dan kurikulum pesantren, serta integrasi nilai-nilai keislaman menjadi ciri khas utamanya.

Dari sisi sosial dan budaya, keberadaan Madrasah Sasambo sangat kuat karena didukung oleh komunitas lokal yang religius, dengan tingkat partisipasi orang tua yang tinggi dan keterikatan tradisi pesantren yang mengakar. Namun, dari sisi material dan finansial, madrasah ini menghadapi berbagai keterbatasan. Sebagai madrasah swasta, sebagian besar sumber pendanaan berasal dari SPP siswa dan donasi masyarakat. Tidak semua program pengembangan guru dapat didukung secara memadai, terutama untuk pelatihan jangka panjang atau bersertifikasi.

Kepala Madrasah Sasambo menggambarkan keterbatasan tersebut sebagai tantangan utama dalam menjalankan program pengembangan guru:

“Kadang saya bingung mau mulai program pelatihan. Kalau ada pelatihan dari Kemenag sih bagus, tapi seringkali nggak nyambung sama kebutuhan guru di sini. Terus dana juga terbatas. Kadang awal semester, saya belum tahu uang cukup nggak buat gaji guru honor sampai akhir semester.”

Pernyataan ini mencerminkan situasi ketidakpastian finansial yang memengaruhi kapasitas kepemimpinan dalam merencanakan program pengembangan profesional guru secara berkelanjutan. Sebagaimana ditemukan dalam penelitian sebelumnya, sumber daya material yang terbatas dapat menjadi penghambat utama bagi penguatan kapasitas kelembagaan (Tanner, 2013).

Meskipun begitu, dukungan sosial dari masyarakat sekitar dan keterlibatan guru senior dalam kegiatan informal seperti halaqah keilmuan, musyawarah guru, dan mentoring internal menjadi modal sosial yang berharga. Namun, tanpa dukungan struktural dan pendanaan yang memadai, upaya ini sulit untuk ditransformasikan menjadi sistem pengembangan profesional yang sistematis dan terukur.

Praktik Pengembangan

Diamond dan Spillane (2016) menekankan pentingnya keterkaitan antara konteks dan praktik kepemimpinan, sebagaimana telah dijelaskan dalam bagian sebelumnya. Madrasah Sasambo memberikan gambaran yang baik tentang bagaimana keterbatasan konteks dapat membentuk strategi dan pendekatan pengembangan profesional yang dijalankan oleh kepala madrasah.

Keterbatasan akses terhadap program pengembangan profesional yang berkelanjutan menjadi tantangan utama dalam sistem pendidikan madrasah di Indonesia, terutama untuk madrasah swasta (Ahmad et al., 2022). Berbeda dengan guru di sekolah negeri yang memiliki akses rutin terhadap pelatihan dari Kementerian Pendidikan atau Kementerian Agama, guru madrasah swasta sering kali hanya memperoleh pelatihan insidental, tidak berkelanjutan, dan kurang kontekstual (Rosyada, 2017). Hal ini berdampak langsung terhadap beban kepala madrasah dalam memimpin proses pembelajaran dan peningkatan kualitas pengajaran di kelas.

Kepala Madrasah Sasambo mengakui bahwa ia tidak memiliki latar belakang pendidikan formal dalam bidang keguruan. Ia berlatar belakang manajemen dan lebih banyak menangani urusan administratif madrasah. Meskipun begitu, ia telah mengikuti beberapa pelatihan kepemimpinan madrasah yang diselenggarakan oleh Kementerian Agama dan asosiasi kepala madrasah swasta. Namun, keterbatasan latar belakang pedagogis membuatnya merasa kurang mampu memberikan bimbingan langsung kepada guru.

“Saya bukan guru, jadi kadang saya nggak ngerti detail teknis di kelas. Tapi saya coba bantu mereka semampu saya, terutama dengan kasih ruang dan dorongan buat ikut pelatihan-pelatihan di luar.”

Pernyataan ini mencerminkan bentuk intellectual stimulus yang diberikan kepala madrasah yakni dengan mendorong guru untuk mengembangkan diri melalui pelatihan eksternal, meskipun tidak selalu dapat didukung secara finansial oleh madrasah. Kepala Madrasah Sasambo menyatakan bahwa ia berupaya menyediakan surat tugas, waktu khusus, dan dukungan moral kepada guru yang ingin mengikuti pelatihan sebagai bentuk investasi jangka panjang.

Kepala madrasah juga menyadari adanya kesenjangan antara pengetahuan administratif yang dimilikinya dengan pengetahuan pedagogis yang dimiliki guru. Namun, ia tetap mengambil posisi strategis sebagai fasilitator, bukan sebagai otoritas teknis dalam pengajaran. Hal ini membuka ruang

distribusi kepemimpinan kepada guru-guru senior yang dianggap memiliki kapabilitas tinggi untuk membimbing guru lain.

“Saya percaya sama ustadz Beko [nama samaran], dia udah lama ngajar di sini, dia yang biasanya bantu guru baru. Mulai dari bikin rencana pelajaran, pembagian materi, sampai ngecek hasil tugas. Saya tinggal pastikan semuanya berjalan sesuai target.”

Dalam hal ini, kepala madrasah menggunakan pendekatan behavioural modelling secara tidak langsung (Bidoit & Hennicker, 1996), baik melalui keteladanan pribadi dalam etos kerja maupun melalui guru senior yang diberi kepercayaan sebagai panutan profesional bagi guru-guru lainnya. Keteladanan ini menjadi penting dalam konteks madrasah yang berbasis nilai religius dan hubungan sosial yang erat.

“Saya rasa mereka hormat sama saya karena mereka lihat saya kerja sungguh-sungguh dari awal. Saya terbuka dan adil, dan saya ikut turun tangan kalau ada masalah.”

Dengan keterbatasan sumber daya, kepala Madrasah Sasambo tidak memposisikan diri sebagai “pengontrol” guru, tetapi sebagai penggerak proses pengembangan profesional melalui pendelegasian peran dan penciptaan kultur kolaboratif. Ini sejalan dengan konsep teacher leadership dan distribusi kekuasaan yang mengakui kontribusi kolektif dalam membangun kualitas pengajaran (Muijs & Harris, 2007; Diamond & Spillane, 2016).

Relasi Kekuasaan

Praktik pengembangan profesional yang telah dijelaskan sebelumnya menunjukkan pendekatan kepemimpinan yang berorientasi tim, di mana kolaborasi menjadi landasan utama dan kekuasaan didistribusikan secara fleksibel (Muijs & Harris, 2007). Selain itu, praktik tersebut juga mencerminkan hadirnya otoritas rasional, yakni otoritas yang berbasis pada struktur organisasi dan/atau keahlian individu (Woods, 2016). Kepala Madrasah Sasambo secara terbuka mengakui keterbatasannya dalam aspek pedagogis, dan justru menunjukkan apresiasi terhadap latar belakang profesional para gurunya. Ketergantungan pada guru senior untuk membimbing guru baru menjadi salah satu bentuk konkret dari distribusi otoritas ini.

Guru senior di Madrasah Sasambo memiliki peran sentral dalam proses mentoring dan pengambilan keputusan teknis terkait pembelajaran. Hal ini diakui oleh guru lain dalam diskusi kelompok:

“Kalau ada masalah, biasanya kita tanya ke Ustadz Beko. Beliau udah pengalaman banget, dan tiap rapat guru, yang paling aktif juga Bu Lilis. Beliau kayak jadi pengarahnya.” (Guru 2)

Selain itu, kepala madrasah juga memberi ruang kepada guru kelas untuk memimpin kerja sama dengan asisten guru atau guru magang, terutama dalam hal perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran. Namun, hal ini tidak berarti bahwa kepala madrasah menyerahkan seluruh otoritasnya. Sebaliknya, ia tetap menjalankan fungsi pengawasan dan peninjauan program, seperti yang dijelaskan oleh salah satu guru:

“Biasanya akhir semester kita rapat buat nyusun tema-tema semester depan. Pak Kepala langsung turun cek satu-satu, kegiatan apa saja yang akan dilakukan.” (Guru 1)

Keterbukaan kepala madrasah terhadap masukan dari guru juga terlihat dalam kebijakan internal tertentu. Meski ada momen di mana keputusan kepala madrasah bersifat tegas dan top-down, ia juga menunjukkan kemampuan untuk mendengarkan dan merespons aspirasi guru. Salah satu contoh adalah ketika para guru meminta agar kegiatan pertunjukan akhir semester dihentikan karena membebani proses belajar:

“Guru-guru yang minta supaya apel akhir semester dihentikan. Karena mereka harus latihan anak-anak tiap minggu, akhirnya pembelajaran terganggu. Saya dengar masukan itu, dan saya bilang ‘Ya, kalian benar’.” (Kepala Madrasah)

Meskipun kadang gaya kepemimpinan kepala madrasah terkesan otoriter dalam hal-hal administratif, ia tetap menyambut kritik membangun dan membuka ruang partisipatif. Di sisi lain, bentuk otoritas komunal juga terlihat kuat, dibangun melalui relasi sosial yang dekat antara kepala madrasah dan para guru. Hal ini tercermin dalam interaksi sosial di luar jam kerja formal:

“Akhir tahun biasanya ada makan-makan bareng. Kadang kita ngopi bareng juga. Terus kalau tasyakuran ulang tahun beliau, kita juga diundang.” (Diskusi FGD Guru & Staf)

Relasi yang terjalin erat ini juga memungkinkan terjadinya distribusi kepercayaan yang lebih luas, bahkan dengan guru honorer tak tetap. Salah satu guru honorer mengungkapkan rasa percaya dan kebebasan yang ia rasakan dalam bekerja sama dengan guru utama di kelasnya:

“Ustadzah selalu ajak diskusi dulu sebelum ngajar. Saya sering diminta kasih saran juga soal cara ngajar santri-santri. Saya jadi percaya diri karena merasa dipercaya.” (Guru Honorer 3)

Bentuk otoritas interior yakni otoritas yang tumbuh dari keterlibatan personal dan kesadaran sosial juga dapat dikenali dalam pengakuan peran yang dijalankan guru senior tanpa penugasan formal:

“Saya merasa memang tugas saya membimbing guru-guru baru, tapi itu bukan perintah langsung dari Pak Kepala. Saya ambil peran itu sendiri, ya karena saya merasa memang perlu.” (Guru 5)

Dengan demikian, dalam konteks Madrasah Sasambo, dapat diidentifikasi setidaknya empat dari lima tipe otoritas sosial sebagaimana dikemukakan oleh Woods (2016): otoritas rasional, komunal, demokratis, dan interior. Keempat bentuk otoritas ini dinegosiasikan secara dinamis dalam praktik kepemimpinan sehari-hari, yang turut membentuk proses dan arah pengembangan profesional guru secara kolektif.

DISKUSI

Artikel ini mengilustrasikan bagaimana kepemimpinan kepala madrasah berperan penting dalam mendorong pengembangan profesional guru di madrasah swasta di Indonesia. Sebagaimana telah dibahas dalam penelitian-penelitian terdahulu (misalnya, Rosyada, 2017; Ahmad et al., 2022), madrasah swasta seringkali tumbuh dari inisiatif masyarakat atau yayasan keagamaan yang memiliki komitmen ideologis, religius, atau sosial yang kuat terhadap pendidikan Islam. Dalam konteks ini, peran kepala madrasah tidak hanya bersifat administratif, tetapi juga sarat dengan misi moral dan sosial yang mendalam. Kepala madrasah, guru, dan staf pengajar lainnya kerap menunjukkan tingkat dedikasi yang tinggi terhadap madrasah, meskipun mereka menghadapi keterbatasan sumber daya yang signifikan, baik dalam hal finansial, infrastruktur, maupun dukungan pelatihan profesional.

Komitmen personal ini menjadi landasan munculnya etos kolaborasi yang bersifat organik di lingkungan madrasah. Kolaborasi bukan hanya menjadi bagian dari strategi kepemimpinan, melainkan juga merupakan cara bertahan hidup dalam menghadapi keterbatasan struktural. Hal ini terlihat jelas pada bagaimana Madrasah Sasambo mampu menjalankan fungsi pembelajaran dan pengembangan profesional meskipun kepala madrasah tidak memiliki latar belakang pendidikan formal di bidang pedagogi. Melalui distribusi peran kepada guru senior, penciptaan budaya belajar bersama, dan relasi sosial yang kuat, kepala madrasah mampu membangun lingkungan kerja yang mendorong pertumbuhan profesionalisme guru secara kolektif.

Namun demikian, madrasah swasta seperti Sasambo tetap menghadapi tantangan serius dalam aspek kontekstualnya. Berbeda dengan sekolah negeri yang mendapat dukungan penuh dari pemerintah, madrasah swasta mengandalkan pembiayaan dari SPP siswa, infaq masyarakat, dan kadang-kadang donatur individu. Di sisi lain, akses terhadap pelatihan pedagogis dan kepemimpinan yang berkelanjutan dari instansi formal masih sangat terbatas (Kasman, 2020; Mubarak & Hidayah, 2024). Dalam banyak kasus, kepala madrasah harus mencari pelatihan secara mandiri atau melalui jaringan informal komunitas madrasah, yang belum tentu relevan dengan kebutuhan spesifik lembaga mereka.

Kondisi ini mempertegas perlunya penguatan ekosistem dukungan terhadap pengembangan profesional guru madrasah swasta secara lebih sistematis. Tanpa dukungan struktural dari negara dan pemangku kepentingan lainnya, kepala madrasah akan terus mengandalkan inisiatif individu dan mekanisme informal yang bersifat jangka pendek. Padahal, pengembangan profesional yang efektif memerlukan kebijakan jangka panjang, pelatihan berkelanjutan, dan sistem evaluasi yang adaptif terhadap konteks lokal (UNESCO, 2015).

Lebih jauh, hasil studi ini menunjukkan bahwa keterbatasan sumber daya tidak sepenuhnya menjadi penghalang bagi terbentuknya praktik kepemimpinan yang efektif. Justru dalam kondisi serba terbatas, muncul bentuk-bentuk kepemimpinan yang lebih lentur dan partisipatif. Kepemimpinan distributif dan kepemimpinan guru berkembang secara alamiah sebagai respons terhadap tantangan. Dalam konteks Madrasah Sasambo, praktik-praktik ini menjadi sarana utama dalam menjembatani keterbatasan kepala madrasah dalam hal keahlian pedagogis. Ketika otoritas didistribusikan kepada guru-guru yang lebih berpengalaman, terjadi penguatan internal yang mendorong pertumbuhan profesionalisme secara horizontal, bukan top-down.

Dalam konteks Madrasah Sasambo, adopsi model kepemimpinan distributif bukan semata-mata merupakan hasil dari preferensi konseptual kepala madrasah, melainkan sebuah respons strategis terhadap keterbatasan kapasitas personal dan institusional. Sebagaimana dijelaskan dalam bagian temuan, kepala madrasah menyadari keterbatasan kompetensinya dalam aspek pedagogik, dan karena itu secara sadar mendistribusikan peran-peran kunci kepada guru-guru yang lebih berpengalaman. Pendekatan ini menciptakan ruang bagi terbangunnya Communities of Practice (CoP) yang secara alamiah berkembang melalui interaksi sosial antara guru senior, guru baru, dan asisten guru (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1999).

CoP dalam konteks Madrasah Sasambo menjadi wahana pertukaran pengetahuan dan pengalaman profesional, serta menjadi fondasi pembentukan identitas profesional guru. Dalam komunitas ini, pembelajaran tidak lagi bersifat hierarkis, tetapi partisipatif dan reflektif. Guru-guru saling memberi umpan balik, membimbing secara informal, dan secara kolektif membangun norma dan ekspektasi profesional yang sesuai dengan nilai-nilai keislaman dan konteks sosial madrasah. Dalam studi-studi tentang pengembangan profesional guru di Indonesia, pendekatan seperti ini terbukti lebih kontekstual dan berkelanjutan dibandingkan pelatihan formal jangka pendek yang bersifat top-down (Puspasari, 2023; Firdaus, 2024).

Kepala madrasah dalam studi ini juga menunjukkan keteladanan dalam aspek komitmen, integritas, dan keterlibatan personal dalam kehidupan sekolah. Meskipun tidak memiliki latar belakang formal dalam dunia pendidikan, pengalamannya memimpin madrasah selama hampir satu dekade menjadikannya sosok dengan otoritas moral dan sosial yang diakui oleh seluruh komunitas sekolah. Kepemimpinan semacam ini sangat relevan dalam konteks madrasah, di mana dimensi spiritual, sosial, dan kultural sangat berperan dalam membentuk relasi kuasa dan legitimasi.

Lebih jauh, temuan ini memperlihatkan bagaimana negosiasi kekuasaan dalam kepemimpinan distributif berlangsung secara halus namun signifikan. Sejalan dengan konsep social authority yang dikembangkan oleh Woods (2016), Madrasah Sasambo menunjukkan keberadaan setidaknya empat tipe otoritas sosial yang dinegosiasikan:

- (1) Otoritas rasional melalui pengakuan terhadap keahlian guru senior;
- (2) Otoritas komunal yang tumbuh dari kedekatan relasi sosial dan kohesi komunitas;
- (3) Legitimasi demokratis melalui partisipasi dan dialog dalam pengambilan keputusan;
- (4) Otoritas interior yang muncul dari keterlibatan pribadi dan rasa tanggung jawab moral terhadap madrasah.

Dengan demikian, kepemimpinan dalam madrasah tidak dapat direduksi semata-mata pada struktur formal atau jabatan administratif. Sebaliknya, ia merupakan hasil konfigurasi relasi sosial, nilai-nilai komunitas, dan praktik keseharian yang kompleks. Dalam konteks ini, distribusi kekuasaan tidak melemahkan otoritas formal kepala madrasah, melainkan memperkuat legitimasi dan daya pengaruhnya melalui keterlibatan kolektif.

Pendekatan ini memiliki implikasi yang penting bagi kebijakan dan praktik pengembangan profesional guru madrasah di Indonesia. Program peningkatan kapasitas sebaiknya tidak hanya berfokus pada pelatihan teknis individu, tetapi juga menciptakan ruang dialog kolaboratif, mentoring sejawat, dan penguatan budaya belajar bersama. Kebijakan dari Kementerian Agama dan instansi terkait juga perlu mempertimbangkan desain dukungan yang bersifat adaptif, kontekstual, dan memberdayakan madrasah untuk menjadi pusat pembelajaran profesional yang mandiri.

Sebagaimana ditekankan oleh Diamond dan Spillane (2015), praktik kepemimpinan tidak dapat dipahami hanya melalui apa yang dilakukan pemimpin, tetapi harus dianalisis dalam konteks interaksi dan distribusi praktik dalam organisasi. Dalam madrasah swasta seperti Sasambo, interaksi ini bersifat kompleks namun potensial, dan dapat menjadi kunci dalam menciptakan transformasi pendidikan dari bawah (bottom-up).

Secara umum, temuan dalam studi ini menunjukkan bahwa kepala Madrasah Sasambo berhasil menciptakan lingkungan yang mendorong motivasi kerja guru dan memfasilitasi perubahan positif dalam pengembangan profesional. Meskipun demikian, terdapat indikasi bahwa distribusi kepemimpinan tidak berlangsung secara merata. Beberapa guru tampak lebih diberdayakan dibandingkan yang lain. Ketidakeimbangan ini, dalam kerangka Communities of Practice (CoP), tidak serta-merta dianggap sebagai kelemahan struktural. Sebagaimana dinyatakan oleh Pyrko et al., (2017),

partisipasi dalam CoP memang melibatkan “beragam bentuk dan tingkat keanggotaan serta keterlibatan.”

Yang lebih penting untuk diperhatikan bukanlah kesetaraan peran secara absolut, melainkan terbentuknya struktur sosial yang memungkinkan terjadinya pembelajaran kolektif. CoP adalah unit sosial pembelajaran yang secara alami berkembang melalui aktivitas bersama dan interaksi yang berkelanjutan, menghasilkan sumber daya bersama seperti konsep, alat, dan strategi praktik (Wenger-Trayner, 2015). Dalam kasus Madrasah Sasambo, CoP terbentuk secara spontan dan informal sebagaimana juga ditemukan oleh Trabona et al., (2019) dalam konteks sekolah berbasis komunitas lainnya.

Namun, CoP yang terbentuk secara organik juga memiliki keterbatasan. Pyrko et al. (2017) mengingatkan bahwa nilai dari sebuah CoP dapat menjadi sangat terbatas apabila tidak disertai dengan eksplorasi konseptual yang memadai dan dukungan struktural yang jelas. Dalam konteks madrasah swasta, hal ini menjadi penting, mengingat tidak semua guru memiliki akses yang setara terhadap pelatihan, mentoring, atau partisipasi aktif dalam forum pengambilan keputusan. Maka, ketimpangan partisipasi dalam CoP bukan hanya persoalan internal, tetapi juga mencerminkan struktur sosial dan kelembagaan madrasah itu sendiri.

Berdasarkan temuan ini, artikel ini merekomendasikan agar madrasah swasta secara sadar dan terencana membangun dan memperkuat Communities of Practice di lingkungan mereka. Tidak cukup mengandalkan pembentukan yang spontan dan informal, madrasah perlu mengembangkan kebijakan internal yang mendorong kolaborasi, refleksi kolektif, dan pembelajaran sejawat secara berkelanjutan. Ini termasuk, tetapi tidak terbatas pada, fasilitasi lesson study, program mentoring berbasis guru senior, forum musyawarah guru yang terstruktur, serta insentif bagi guru yang aktif berkontribusi dalam komunitas belajar.

Selain itu, pemangku kepentingan pendidikan Islam, terutama Kementerian Agama, Lembaga Penjaminan Mutu Pendidikan, dan organisasi penyelenggara madrasah, perlu lebih aktif dalam merancang program pengembangan profesional yang mengintegrasikan pendekatan kolaboratif dan berbasis praktik nyata. CoP bukan hanya instrumen sosial, tetapi juga strategi manajerial dan pedagogis untuk membangun kapasitas institusional madrasah dalam jangka panjang (Firdaus, 2024; Puspasari, 2023; Rosyada, 2017).

KESIMPULAN

Dengan demikian, studi ini menyimpulkan bahwa distribusi kepemimpinan yang dipadukan dengan penguatan Communities of Practice dapat menjadi model efektif dalam meningkatkan pengembangan profesional guru madrasah swasta di Indonesia. Strategi ini tidak hanya memungkinkan peningkatan kapasitas individu, tetapi juga membentuk ekosistem pembelajaran kolektif yang adaptif, berdaya, dan relevan dengan tantangan pendidikan Islam kontemporer.

DAFTAR PUSTAKA

- Ahmad, A. K., Razzaq, A., Jumrah, J., Asmawati, A., & Hamdana, H. (2022). Strategi Kepala Madrasah dalam Peningkatan Kinerja Guru Matematika MTs Negeri Pinrang. *Jurnal pendidikan MIPA*, 12(4), 1193-1202. <https://doi.org/10.37630/jpm.v12i4.791>.
- Anam, N., & Malikkah, Z. (2020). Strategi kepala sekolah dalam meningkatkan kompetensi guru di Madrasah Ibtidaiyah (MI). *Jurnal Mu'allim*, 2(2), 242-259. <https://core.ac.uk/download/pdf/336861785.pdf>.
- Bidoit, M., & Hennicker, R. (1996). Behavioural theories and the proof of behavioural properties. *Theoretical Computer Science*, 165(1), 3–55. [https://doi.org/10.1016/0304-3975\(96\)00039-4](https://doi.org/10.1016/0304-3975(96)00039-4).
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE Publications Ltd.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147–154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>.
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas.

- Journal of Educational Administration*, 37(5), 441–462.
<https://doi.org/10.1108/09578239910288414>.
- EMIS. (2025). *Data Statistik Pendidikan Islam Tahun 2024/2025*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, Kementerian Agama Republik Indonesia. <https://emis.kemenag.go.id/emis-dashboard?secure=3b7hilEZSHwSD%2FLLVYph5RbEtxgr0%2BfrLihEpeKAouKjIMOc6t9YYG5XsSsDv7ju>.
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of Practice as a Social Theory of Learning: A Conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139–160. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>.
- Firdaus, M. (2024). Strategi Pengembangan Profesionalisme Guru Madrasah Ibtidaiyah. *ELEMENTARY: Journal of Primary Education*, 2(2), 39–43. <https://doi.org/10.55210/elementary.v2i2.441>.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317–338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>.
- Gronn, P. (2010). Leadership: its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405–435. <https://doi.org/10.1080/00220620.2010.492959>.
- Gronn, P., & Harris, A. (2009). From Distributed to Hybrid Leadership Practice. In *Distributed Leadership* (Vol. 7, pp. 197–217). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_11.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141–146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Collaborative Leadership Effects on School Improvement: Integrating Unidirectional- and Reciprocal-Effects Models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226–252. <https://doi.org/10.1086/656299>.
- Kasman, A. (2020). *Atensi Pemerintah Kabupaten Aceh Barat terhadap Pendidikan Madrasah*. Ar-Raniry Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacBeath, J., & Cheng, Y. C. (2008). *Leadership for learning: International Perspectives* (1st ed., Vol. 1). Sense Publishers.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE.
- Mubarok, R., & Hidayah, N. F. (2024). Perencanaan manajemen sumber daya manusia di lembaga pendidikan madrasah swasta. *Journal in Teaching and Education Area*, 1(1), 39–53. <https://doi.org/10.69673/gey2tm40>
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher Leadership in (In)action: Three Case Studies of Contrasting Schools. *Educational Management, Administration & Leadership*, 35(1), 111–134. <https://doi.org/10.1177/1741143207071387>
- Nizar, S. (2013). *Sejarah sosial & dinamika intelektual pendidikan Islam di Nusantara* (Edisi pertama, cetakan ke-1.). Kencana.
- Puspasari, M. D. (2023). Penerapan Kepemimpinan Transformasional dalam Pengelolaan Madrasah Modern. *Refresh: Manajemen Pendidikan Islam*, 1(2), 40–47. <https://jurnal.bhaktipersada.com/index.php/rmpi/article/view/32>
- Pyrko, I., Dörfler, V., & Eden, C. (2017). Thinking together: What makes Communities of Practice work? *Human Relations* (New York), 70(4), 389–409. <https://doi.org/10.1177/0018726716661040>
- Rosyada, D. (2017). *Madrasah dan profesionalisme guru dalam arus dinamika pendidikan Islam di era otonomi daerah*. Kencana.
- Sondarjee, M. (2025). *Communities of Practice in World Politics: Collective Learning, Contestation and Coloniality at the World Bank*. (1st ed.). Routledge.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed Leadership* (1st ed., Vol. 4). Wiley.

- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>.
- Tanner, J. (2013). *The pitfalls of reform: Its incompatibility with actual improvement*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Trabona, K., Taylor, M., Klein, E. J., Munakata, M., & Rahman, Z. (2019). Collaborative professional learning: cultivating science teacher leaders through vertical communities of practice. *Professional Development in Education*, 45(3), 472–487. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1591482>.
- UNESCO. (2015). *Teacher Policy Development Guide: Summary*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to Communities of Practice: A Brief Overview of the Concept and Its Uses*. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept. In *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179–198). Springer London. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11
- Woods, P. A. (2016). Authority, power and distributed leadership. *Management in Education*, 30(4), 155–160. <https://doi.org/10.1177/0892020616665779>.