

**DEPRIVASI RELATIF KOMPETENSI
KEPEMIMPINAN GURU PAI:
Kajian Komparatif Guru Akidah Akhlak Berkualifikasi
S1 dan Guru Tugas Pesantren Lulusan MA**

Zumrotul Mukaffa
UIN Sunan Ampel Surabaya
zumrotul_mukaffa07@yahoo.com

Abstrak

Artikel ini mengkaji tentang kompetensi kepemimpinan kelompok guru Pendidikan Agama Islam (PAI) bidang Akidah Akhlak yang berkualifikasi Sarjana Strata Satu (S1) dan guru tugas dari pesantren lulusan Madrasah Aliyah (MA), dan faktor-faktor yang mempengaruhinya. Guru PAI yang telah berkualifikasi S1 atau memiliki kompetensi pedagogis diyakini telah memiliki kompetensi kepemimpinan yang lebih tinggi dan sebaliknya, guru tugas pesantren dengan kualifikasi pendidikan tingkat menengah MA, memiliki kompetensi kepemimpinan lebih rendah. Hasil penelitian menunjukkan potret nyata yang bertolak belakang tentang fenomena tersebut. Realitas ini menarik untuk ditelaah lebih jauh agar dapat ditemukan pola peningkatan kompetensi Guru sesuai dengan kebutuhan di madrasah/sekolah. Penelitian ini menggunakan perpaduan metode, kuantitatif yang didukung dengan analisa data kualitatif (mix-methods) dengan mengambil populasi guru akidah akhlak yang mengajar di satuan pendidikan Madrasah Ibtidaiyah (MI). Hasil analisis menggambarkan, nilai rata-rata kompetensi guru PAI berkualifikasi S1 sebesar 55.8333 dan 51.4000 diperoleh guru tugas dengan mean of difference 4.43333. Meskipun terdapat selisih rata-rata yang diperoleh, tetapi tidak mencapai derajat yang signifikan. Taraf signifikansi hanya sebesar 0.040 yang berarti $\bar{0.05}$. Berdasarkan hitung

statistik tersebut, maka tidak ditemukan perbedaan kompetensi kepemimpinan antara guru PAI berkualifikasi S1 dan guru tugas. Analisis data kualitatif menunjukkan, terdapat faktor-faktor struktural yang berpengaruh negatif dalam pencapaian kompetensi guru PAI berkualifikasi S1. Sebaliknya, pencapaian positif kompetensi kepemimpinan guru tugas dipengaruhi oleh keberhasilan bimbingan teknis, rekrutmen yang ketat, dan habituasi sebagai guru sebaya selama di pesantren. Terdapat fenomena deprivasi relatif yang mengemuka di kalangan guru PAI yang telah memiliki kompetensi akademik. Berbagai paket kebijakan struktural yang dikeluarkan oleh pemerintah yang secara ideal diproyeksikan untuk meningkatkan kompetensi, termasuk kompetensi kepemimpinan guru jutsru berdampak negatif dalam ranah implementasinya. Terutama, kebijakan-kebijakan yang lebih menonjolkan aspek peningkatan tata kelola administratif pembelajaran yang berakibat pada menurunnya kemampuan kreatif guru dalam pembelajaran.

[This paper attempts to examine the leadership competence of Islamic Religious Education (Pendidikan Agama Islam/PAI) teachers in the areas of Islamic Theology and Morality with qualification of Bachelor Degree (S1) and pesantren-assigned teachers (guru tugas pesantren) graduated from Islamic Senior High School (Madrasah Aliyah/MA), and factors that influence it. PAI teachers with qualification of S1 or those who have pedagogical competence are believed to have higher leadership competencies, and vice versa, pesantren-assigned teachers with secondary level education qualification, have lower leadership competence. The results show a contrasting real picture of the phenomenon. This reality is interesting to examine further in order to find the pattern to increase the competence of teachers in accordance with the needs of madrasahs/ schools. This study uses a combination of methods, quantitative supported by the analysis of qualitative data (mix-methods) by taking the population of Islamic Theology and Morality teachers who teach in Madrasah Ibtidaiyah (MI). The results of the analysis illustrate the average value of the competence of PAI teachers with S1 qualification which is 55.8333 and pesantren-assigned teachers which is 51.4000 with the mean of difference 4.4333. Although there is an average difference, it is not so significant. The level of significance is only 0.040 which means $\bar{0.05}$. Based on the statistical calculation, there is no difference in leadership competence between S1 graduated teachers and pesantren-assigned teachers. Qualitative

data analysis shows that there are structural factors that negatively affect the achievement of the competence of PAI teachers with S1 qualification. On the other hand, the positive achievement of leadership competence of pesantren-assigned teachers is influenced by the success of technical guidance, strict recruitment, and habituation as peer teacher while they were in pesantren. There is a relative deprivation phenomenon that emerged among PAI teachers who have had academic competence. The various structural policy packages issued by the government that are ideally projected to improve competence, including the leadership competence of the teachers, have a negative impact in the implementation realm. In particular, policies highlight more on improving learning administrative governance aspects which result in a decrease of teachers' creative ability in learning.]

Kata kunci: *Kompetensi Kepemimpinan, Deprivasi Relatif, Guru PAI Akidah Akhlak*

Pendahuluan

Kompetensi kepemimpinan guru pendidikan agama Islam (PAI) menjadi diskursus yang mengemuka sejak keluarnya Keputusan Menteri Agama (KMA) No. 211 Tahun 2011 tentang Pedoman Pengembangan Standar Nasional Pendidikan Agama Islam. KMA secara tegas menyebutkan, selain harus memiliki kompetensi pedagogis, kepribadian, sosial, dan professional, setiap guru harus memiliki dua kompetensi lainnya, yaitu: kompetensi spiritual dan kepemimpinan. Keharusan kepemilikan enam kompetensi dimaksud diberlakukan bagi seluruh guru Pendidikan Agama Islam (PAI) pada jenjang pendidikan dasar dan menengah di seluruh satuan pendidikan yang ada (SD/MI, SMP/MTs, dan SMA/MA/SMK/MAK).

Salah satu alasan mendasar keluarnya KMA 211/2011 adalah rendahnya kompetensi kepemimpinan PAI di berbagai satuan pendidikan pendidikan. Guru PAI hanya menjalankan peran-peran dalam kegiatan pembelajaran (KBM) di ruang kelas semata, tanpa berpartisipasi lebih

luas dalam lingkup satuan pendidikan. Padahal, mereka seharusnya mampu menjalankan perannya sebagai fasilitator KBM yang efektif, dan pada saat yang sama memiliki kemampuan menjalankan peran sebagai pengorganisasian komunitas sekolah (*community organizer/CO*) atau pemberdayaan komunitas sekolah (*school-community developer/CD*).¹

Dengan perannya sebagai CO/CD, maka guru PAI harus memiliki kapasitas untuk melakukan pengorganisasian dan mobilisasi komunitas sekolah menuju terbentuknya masyarakat etis (*society ethics*). Masyarakat etis ditandai oleh terciptanya pola interaksi antarkomunitas yang mengedepankan prinsip-prinsip etika, moral atau akhlak di lingkungan sekolah. Dengan kata lain, masyarakat etis menunjuk pada satu komunitas yang melibatkan peserta didik, guru, dan tenaga pendidikan non-pendidik lainnya, yang sikap dan tingkah laku mereka selaras atau setidak-setidaknya, selalu mempertimbangkan prinsip-prinsip etika sosial-Islam. Untuk menunjang keberhasilan guru PAI dalam menjalankan perannya sebagai CO/CD di tengah masih rendahnya kemampuan pengorganisasian dan mobilisasi komunitas sekolah tersebut, maka Kementerian Agama mengeluarkan KMA 211/2011.

Di tengah masih rendahnya kompetensi kepemimpinan guru yang ditandai oleh ketidak mampuan menjalankan peran sebagai organisator dan mobilisator masyarakat etis di lingkungan sekolah, muncul fenomena menarik pada satuan pendidikan dasar (Madrasah Ibtidaiyah/MI). Yaitu, kecenderungan lebih tingginya kompetensi yang dimiliki oleh guru-guru PAI penugasan pesantren (guru tugas) daripada guru yang sudah berkualifikasi akademik Statra-1 (S1). Dengan kata lain, guru yang telah memiliki kompetensi pedagogis memiliki kompetensi kepemimpinan lebih rendah dibanding guru tugas yang hanya lulusan Madrasah Aliyah (MA).

¹ *Community organizer/CO* atau *school-community developer/CD* pada awalnya merupakan dua terminologi yang dikenal luas dalam kajian pemberdayaan masyarakat. Namun, seiring dengan menguatnya pendekatan andragogis dalam sistem pendidikan nasional terutama lingkup keguruan maka kedua terminologi mulai banyak diadaptasi bangunan teoritik-konseptualnya. Wahyudin Sumpeno, *Menjadi Fasilitator Efektif, Kiat-Kiat Memberdayakan Masyarakat* (Solo: Yayasan Duta Awam, 2004), h. 1-10.

Kecenderungan di atas mendasarkan pada fenomena yang terjadi di beberapa wilayah Madura. Terutama di daerah-daerah pedesaan dan pinggiran kota, penyelenggara lembaga pendidikan makin meminati untuk mengajukan permohonan guru tugas dari beberapa pesantren di Pamekasan. Dari tahun ke tahun, pengajuan terus mengalami kuantitasnya. Bagi penyelenggara sekolah, guru tugas dipandang memiliki kompetensi lebih dibanding dengan guru tetap yayasan, termasuk kompetensi kepemimpinan. Salah satu indikatornya adalah, guru tugas dikenal sangat tekun dan memiliki motivasi tinggi melakukan pendampingan terhadap proses pembelajaran, baik di sekolah maupun di masyarakat sekitar.

Persepsi penyelenggara sekolah tentang tingginya kompetensi kepemimpinan guru tugas dibanding guru tetap yayasan menjadi menarik diuji melalui riset yang terukur. Pengujian dalam rangka menguji hipotesis bahwa: *Pertama*, hipotesis utama (H_a) yang berarti terdapat perbedaan rata-rata kompetensi kepemimpinan antara kelompok guru PAI berkualifikasi S1 dengan guru tugas dengan kualifikasi akademik MA. *Kedua*, hipotesis alternatif (H_o) yang menunjukkan tidak terdapat perbedaan rata-rata kompetensi antara dua kelompok guru tersebut. Selain itu, tulisan ini juga memberikan ragam faktor yang memberikan pengaruh terhadap tingkat kompetensi yang dimiliki oleh masing-masing kelompok.

Tulisan ini diharapkan memperkaya studi-studi kepemimpinan guru yang sudah ada sebelumnya. Penting dicatat bahwa, kajian kepemimpinan guru telah menjadi salah fokus studi yang paling banyak menyita perhatian di Barat. Hanya saja, fokus studi sama sekali tidak berkaitan dengan variabel masyarakat etis atau moralitas warga sekolah. Salah satu studi yang ditemukan, misalnya, menghubungkan kepemimpinan guru (*teacher leadership*) dengan suasana sekolah (*school climate*),² kepercayaan organisasi

² Ali Çağatay Kiliç, "Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate", *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 14, No. 5, 2014, h. 1729-1742.

sekolah (*organizational trust*),³ guru dan tenaga administrasi sekolah,⁴ dan seterusnya. Sebaliknya, orientasi studi masih berkuat pada penelusuran berbagai aspek atau variabel yang berkaitan dengan empat kompetensi guru, yaitu: kompetensi pedagogis, kepribadian, sosial, dan profesional.⁵ Sehingga, pengkajian dengan fokus yang sama nyaris tidak ditemukan sama sekali di tanah air. Studi yang dilakukan juga diarahkan untuk menemukan fenomena menguatnya deprivasi relatif akibat pemberlakuan paket kebijakan keguruan yang secara ideal diproyeksikan untuk meningkatkan kompetensi guru, termasuk kompetensi kepemimpinan.⁶

³ Kamile Demir, "The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools", *Educational Sciences: Theory & Practice*, Vol. 15, No. 3, Juni 2015, h. 621-634.

⁴ Semra Kıranlı, "Teachers' and School Administrators' Perceptions and Expectations on Teacher Leadership", *International Journal of Instruction*, Vol. 6, No. 1, Januari 2013, h. 179-194.

⁵ Bank Dunia, *Mentransformasi Tenaga Pendidikan Indonesia, Volume I: Ringkasan Eksekutif* (Jakarta: The World Bank Office Jakarta, 2011); Bank Dunia, *Mentransformasi Tenaga Pendidikan Indonesia, Volume II: Dari Pendidikan Prajabatan hingga ke Masa Purnabakti: Membangun dan Mempertahankan Angkatan Kerja yang Berkualitas Tinggi, Efisien, dan Termotivasi*, (Jakarta: Kantor Bank Dunia Jakarta, 2011); Kemendiknas, *Laporan Monitoring dan Evaluasi (Monev) Sertifikasi Guru dalam Jabatan Melalui Portofolio Tahun 2006-2007* (Jakarta: Tim Independen Konsorsium Sertifikasi Guru (KSG)-Departemen Pendidikan Nasional, 2008); Departemen Agama, *Pedoman Penyelenggaraan Program Peningkatan Kualifikasi S-1 Guru Madrasah Ibtidaiyah dan Pendidikan Agama Islam pada Sekolah*, (Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, 2009).

⁶ Deprivasi relatif merupakan kosa kata teknis yang kurang dikenal dalam dunia kependidikan, namun sangat populer dalam kajian gerakan sosial, kekerasan kolektif maupun etnisitas dan perbandingan sosial (*social comparison*) antar dua kelompok berbeda. Bahkan, studi yang muncul belakangan dengan fokus radikalisme dan terorisme juga menggunakan kerangka teoritik deprivasi relatif. Secara garis besar, kosa kata teknis ini dipergunakan untuk mengkaji fenomena kesenjangan antara cita-cita ideal dan fakta yang menyertakan dua kelompok berbeda. Jika yang ditelusuri hanya melibatkan satu kelompok sebagai variabel yang independen, maka seringkali disebut dengan terminologi *absolute deprivation*. Dalam konteks ini, dapat didefinisikan bahwa deprivasi relatif menunjuk pada kesenjangan antara apa yang seharusnya dengan apa yang terjadi (*discrepancy between ought to be and the is*) yang berakibat pada munculnya ketidakpuasan atau ketegangan (*tension*). *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 7, ed. William A. Darity Jr. (New York: The Gale Group, 2008), h. 152-153; *Encyclopedia of Social Problems*, ed. Vincent N. Parrillo, (California: SAGE Publications, Inc., 2008), h. 765-766; Usman Solomon Ayegba, "Unemployment and Poverty as Sources and Consequence

Tulisan ini dihadirkan dalam kerangka untuk menguji tingkat kompetensi kepemimpinan yang dimiliki oleh kelompok guru PAI pada mata pelajaran Akidah Akhlak yang berpendidikan S1 dan guru tugas yang hanya berpendidikan MA. Setelah diketahui tingkat kompetensi, maka tahap selanjutnya membuat perbandingan kompetensi yang dimiliki oleh kedua kelompok guru tersebut. Demikian pula, tulisan ini juga diproyeksikan untuk menemukan faktor-faktor yang memberikan pengaruh pada derajat kompetensi yang dimiliki oleh kedua kelompok guru.

Untuk menemukan kompetensi kepemimpinan guru, perbandingan kompetensi kepemimpinan kedua kelompok guru, dan faktor-faktor yang berpengaruh, maka penelitian ini menggunakan metode perpaduan kualitatif-kuantitatif (*mixed method*). Metode perpaduan dipahami sebagai “desain penelitian dengan metode perpaduan adalah sebuah prosedur untuk mengumpulkan, menganalisis, dan memadukan metode kualitatif dan kuantitatif dan satu studi tertentu atau serangkaian studi untuk memahami problem penelitian” (*a procedure for collecting, analyzing, and mixing both qualitative and quantitative methods in single study or a series of studies to understand a research problem*).⁷ Dapat pula dikatakan, penelitian ini menggunakan metode ganda atau antar metode, yaitu: “menggunakan metode yang berbeda dalam kaitan dengan dengan obyek studi yang sama”.⁸

of Insecurity in Nigeria: The Boko Haram Insurgency Revisited”, *African Journal of Political Science and International Relations*, Vol. 9, No. 3, 2015, h. 90-99; Daniel Egiegba Agbibo, “Why Boko Haram Exists: The Relative Deprivation Perspective”, *African Conflict and Peacebuilding Review*, Vol. 3, No. 1, 2013, h. 144-157; Alam Saleh, “Relative Deprivation Theory, Nationalism, Ethnicity and Identity Conflicts”, *Geopolitics Quarterly*, Vol. 8, No. 4, 2013, h. 156-174.

⁷ John W. Creswell, *Educational Research, Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (Boston: Pearson Education, Inc., 2002), h. 535.

⁸ Julia Brannen, *Memadu Metode Penelitian* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 1999), h. 20.

Untuk mendapatkan data tentang kompetensi kepemimpinan guru digunakan metode kuantitatif-deskriptif.⁹ Data-data statistik hanya akan menggambarkan kondisi kompetensi kepemimpinan guru apa adanya dengan menggunakan angka. Berdasarkan analisa statistik-deskriptif, maka akan diperoleh berapa nilai rata-rata kompetensi kepemimpinan dari dua kelompok guru. Analisis menggunakan Uji-t untuk satu sampel (*one-sample T-test*) dengan bantuan *software SPSS versi 16*.

Sedangkan untuk membandingkan kompetensi kepemimpinan guru menggunakan analisis Uji-t dua sampel independen (*Independent-Samples t Test*) dengan bantuan *software SPSS versi 16*. Pengujian dilakukan untuk membandingkan rata-rata (*mean*) dua kelompok yang tidak berkorelasi: guru PAI Akidah Akhlak berkualifikasi akademik S1 dan guru tugas lulusan MA. Melalui analisis ini diharapkan nilai signifikansi yang dihasilkan dari membandingkan dua sampel di atas dapat diketahui dengan pasti.

Populasi penelitian adalah seluruh guru PAI Akidah akhlak di Madrasah Ibtidaiyah yang berlokasi di satu kecamatan Kabupaten Sampang. Oleh karena jumlah populasi sangat terbatas, yaitu: 17 guru maka penelitian ini tidak menggunakan teknik sampling. Dengan demikian, seluruh anggota populasi dijadikan sebagai subjek penelitian.

Teknik penggalian data yang digunakan adalah kuisioner atau yang juga disebut dengan daftar pertanyaan menunjuk pada penggalian data melalui daftar pertanyaan secara terperinci dan lengkap yang secara logis berkaitan dengan masalah-masalah penelitian. Masing-masing pertanyaan diukur dengan *skala likert* dengan rentang skala 1-4 yang menggambarkan tingkat kondisi katagori-katagori tertentu yang mewakili subyek penelitian. Item pertanyaan yang disusun adalah positif dengan alternatif jawaban pada setiap item pernyataan/pertanyaan yang dipilih responden dengan membubuhkan tanda silang (X) pada kotak yang telah disediakan, dengan perincian sebagai berikut:

⁹ Nana Syaodih Sukmadinata, *Metode Penelitian Pendidikan* (Bandung: Penerbit Rosda Karya, 2013), h. 54.

Rentang Skala
Yang Digunakan Dalam Penelitian

4	:	Sangat setuju
3	:	Setuju
2	:	Tidak setuju
1	:	Sangat tidak setuju

Setelah diketahui nilai signifikansinya, penelusuran dilanjutkan untuk menemukan faktor-faktor yang berpengaruh. Oleh karena populasinya yang sangat sedikit, maka digunakan teknik penggalian data melalui wawancara tak terstruktur (*in-dept interview*). Teknik ini digunakan untuk menelusuri faktor-faktor yang memberikan pengaruh kuat bagi kepemilikan kompetensi kepemimpinan guru, baik untuk guru yang berkualifikasi akademik S1 maupun guru tugas dari pesantren.

Kompetensi Kepemimpinan Guru PAI

Kepemimpinan guru merupakan bidang kajian yang cukup mengemuka, terutama di Barat. Fenomena ini sangat bertolak belakang dengan dinamika studi tentang keguruan di tanah air yang masih berkuat dengan *academic concerns* berkaitan dengan empat kompetensi standar (pedagogis, kepribadian, sosial, dan profesional). Secara umum studi menunjukkan, kepemimpinan guru berperan penting dalam setiap proses “praktik pembaruan pendidikan” (*improving educational practices*).¹⁰

Dalam konteks kepemimpinan guru, teori yang digunakan menegaskan model konvensional yang menghubungkan peran individu dalam organisasi formal. Kepemimpinan dipahami sebagai individu yang memiliki status dan kewenangan akibat kedudukan yang dimilikinya. Dengan kata lain, kepemimpinan lebih dimaknai sebagai kepemimpinan

¹⁰ Kilinç mencatat setidaknya banyak studi yang memperkuat pendapat di atas, di antaranya: Beycioğlu dan Aslan (2010), Camburn, Rowan, dan Taylor (2003), Can (2009a), Cranston (2000), Frost dan Durant (2003), Frost dan Harris (2003), Harris (2003; 2005), Harris dan Muijs (2003), Katzenmeyer dan Moller (2009), Leithwood dan Jantzi (1999; 2000), Little (2003), Mangin (2007), dan Zinn (1997). Kilinç, “Examining the Relationship...”, h. 1730.

formal yang menghubungkan antara peran, status, dan kewenangan yang dimiliki individu terhadap orang lain yang lebih rendah kedudukannya.

Sebaliknya, kerangka teoretik yang digunakan lebih mendekati konstruksi kepemimpinan spiritual di tempat kerja (*workplace spiritual leadership*), yaitu kepemimpinan tidak dikaitkan dengan relasi atasan-bawahan atau formal *leadership*. Sebaliknya, kepemimpinan dihubungkan dengan dorongan untuk perubahan (*motivation for change*) yang diinisiasikan oleh individu dari berbagai status yang berbeda. Kepemimpinan, dalam konteks ini, dipahami sebagai "*the art of mobilizing others to want to struggle for shared aspirations*" (seni memberikan dorongan kepada para pengikutnya melalui penciptaan visi jangka panjang dalam rangka memperjuangkan keinginan bersama). Keberhasilan menjalankan kepemimpinan berdasarkan definisi ini tidak ditentukan oleh status tertinggi atau kewenangan luar biasa yang dimiliki individu dalam organisasi, melainkan pada kemampuannya untuk membangun dan mengartikulasikan visinya bersama pihak lain.¹¹

Visi jangka panjang yang mampu menarik individu lain lambat laun akan menggantikan sistem instruksional kelembagaan yang cenderung mengekang memaksa, dan bahkan mengintimidasi. Konsekuensinya, keterlibatan para pihak di tempat kerja dalam organisasi tertentu lebih didasarkan pada rasa takut atas konsekuensi logis dari pemberlakuan instruksi kelembagaan tersebut. Jika ditemukan dorongan untuk terlibat aktif dari individu maka lebih diakibatkan oleh motivasi eksternal, bukan karena dorongan dari dalam dirinya sendiri. Sebaliknya, visi jangka panjang yang dipahami dan diartikulasikan oleh para pihak dengan mobilisasi dari kepemimpinan individu tertentu akan menghadirkan kesadaran untuk menempatkan berfikir, bersikap, dan bekerja sebagai manifestasi dari perjuangan untuk mencapai tujuan bersama. Kesadaran ini lah yang akan

¹¹ Louis W. Fry, "Toward A Theory of Ethical and Spiritual Well-being and Corporate Social Responsibility through Spiritual Leadership", *Positive Psychology in Business Ethics and Corporate Responsibility*, R.A. Giacalone & C.L. Jurkiewicz (eds.) (Greenwich CT: Information Age Publishing, 2005), h. 64.

mengantarkan para pihak dalam organisasi selalu memiliki dorongan dari dalam diri (*intrinsic motivation*) tanpa harus menunggu pemberlakuan sistem instruksional kelembagaan.

Kepemimpinan guru didefinisikan sebagai usaha nyata serius guru baik di dalam maupun di luar kelas dan kontribusi mereka terhadap komunitas pebelajar maupun pengaruh positifnya dalam praktik-praktik pembaruan pendidikan (*teachers' leading in and outside of their classrooms, their contributions to a community of learners and positive influence on improving educational practices*).¹² Definisi Katzenmeyer and Moller ini menunjuk pada kepemimpinan guru tidak hanya berkaitan dengan partisipasinya dalam kegiatan belajar-mengajar semata, melainkan berskala lebih luas, termasuk dengan sesama tenaga pendidikan, dan bahkan sekolah secara keseluruhan. Danielson juga memberikan definisi hampir sama dengan mengatakan:

The term teacher leadership refers to that set of skills demonstrated by teachers who continue to teach students but also have an influence that extends beyond their own classrooms to others within their own school and elsewhere.¹³

Dua definisi di atas, setidaknya memberi petunjuk penting bahwa terdapat perspektif baru tentang kepemimpinan guru. Dalam perspektif lama atau yang dikenal luas dengan *conventional leadership*, kepemimpinan guru lebih dikaitkan dengan pemimpin formal (*formal leader*). Artinya, kepemimpinan digunakan untuk mendeskripsikan status guru yang menduduki jabatan-jabatan formal, seperti kepala sekolah (*principal*) maupun pengawas (*superintendent*). Dalam perkembangannya, muncul perspektif baru yang oleh Katzenmeyer & Moller disebut dengan “*a new*

¹² Kiliņ, “Examining the Relationship”..., h. 1731.

¹³ Charlotte Danielson, *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice* (Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006), h. 13. “Istilah kepemimpinan guru menunjuk pada seperangkat ketrampilan yang ditunjukkan oleh para guru yang tetap menjalankan kegiatan belajar-mengajar, tetapi juga memberikan pengaruh luas melampaui ruang kelas yang bahkan ke sekolahnya maupun di tempat lain”.

type of leadership” atau cara pandang mendasar baru tentang kepemimpinan (*a new paradigm of leadership*).¹⁴ Berdasarkan perspektif baru, “*every teacher is leader*” yang berarti, ia tetap memiliki tugas dan menjalankan aktifitas rutin dalam kegiatan belajar-mengajar (KBM). Namun pada saat yang sama, ia memiliki status sebagai informal leadership dan Bascia menyebutnya dengan terminologi “*invisible leadership*”. Dalam bentuk praktisnya, kepemimpinan tidak kasat mata menunjuk pada model kepemimpinan yang tidak menjadi bagian secara langsung dari struktur formal sekolah. Guru yang menjalankan model ini bukan dalam posisi sebagai kepala sekolah, wakil kepala sekolah maupun menduduki jabatan struktural lainnya. Namun, pengaruh yang dimiliki para guru yang memiliki *invisible leadership* sangat dirasakan oleh komunitas sekolah, sehingga dapat dikatakan, “*when they are absent, their absence can weaken the integrity of the overall structure*”.¹⁵

Kepemimpinan informal atau tidak kasat mata hanya akan dapat dimanifestasikan, jika guru memiliki kompetensi yang dipersyaratkan. Kompetensi kepemimpinan menunjuk pada ragam ketrampilan (*skills*) yang “*needed to exercise leadership*”, baik di ruang kelas maupun sekolah secara keseluruhan.¹⁶ Harris dan Muijs mensyaratkan ragam ketrampilan yang harus dimiliki oleh guru, di antaranya: 1) perilaku individu (*personal actions*) yang relevan; 2) mendengarkan dengan seksama untuk memberikan umpan balik (*listening to feedback*); 3) refleksi diri (*self-reflection*); 4) mencermati dan memperhatikan (*concern and respect*); 5) memiliki pengetahuan dan keterampilan profesional (*professional skills and knowledge*); 6) responsif; 7) komunikatif; 8) berpengaruh; 9) keterampilan bekerja sama (*collaborative skills*); 10) efektif dan efisien dalam pengambilan keputusan; 11) kemampuan membangun *team building*; 11)

¹⁴ Joseph Murphy, *Connecting Teacher Leadership and School Improvement* (California: Corwin Press, 2005), h. 6.

¹⁵ Jan Burgess and Donna Bates, *Other Duties as Assigned, Tips, Tools, and Techniques for Expert Teacher Leadership* (Alexandria: Association for Curriculum Development, 2009), h. 29-30.

¹⁶ Danielson, *Teacher Leadership*..., h.143.

mampu menyelesaikan masalah; 12) cakap dalam menyelesaikan konflik; 13) agen perubahan; 14) perencana; dan 15) memiliki dukungan bagi pengembangan keprofesiannya.¹⁷

Berbeda dengan Harris dan Muijs, Kementerian Agama melalui KMA 211/2011 mendeskripsikan ragam kompetensi guru dalam konteks Islamic religious culture di satuan pendidikan. Konsekuensinya, ketrampilan yang harus dimiliki guru berbeda dengan deskripsi yang berlaku di Barat, sebagaimana diilustrasikan oleh Harris dan Muijs sebelumnya. Dalam KMA ditegaskan, kompetensi kepemimpinan guru menunjuk pada "kemampuan guru untuk mengorganisasi seluruh potensi sekolah yang ada dalam mewujudkan budaya Islami (*Islamic religious culture*) pada satuan pendidikan".

Kompetensi kepemimpinan guru di atas diturunkan menjadi beberapa kompetensi inti dan masing-masing juga dirinci kembali menjadi beberapa kompetensi (lihat tabel).

Tabel
Kompetensi Kepemimpinan Guru PAI SD/MI,
Kompetensi Inti, dan Indikator Kompetensi

Kompetensi Inti	Kompetensi
1. Bertanggung jawab secara penuh dalam pembelajaran PAI di satuan pendidikan.	1.1. Melibatkan diri dalam tim GPAI di MI untuk mengembangkan model dan media pembelajaran yang lebih kreatif dan menarik. 1.1. Mengintegrasikan nilai-nilai agama pada setiap subyek mata pelajaran di MI.

¹⁷ Alma Harris and Daniel Muijs, *Improving Schools Through Teacher Leadership* (New York: Open University Press, 2005), h. 84.

<p>2. Mengorganisir lingkungan satuan pendidikan demi terwujudnya budaya yang islami.</p>	<p>2.1. Menciptakan lingkungan fisik maupun sosial yang bernuansa Islami di MI. 2.2. Membina pergaulan sosial di lingkungan sekolah untuk terciptanya budaya yang Islami. 2.3. Menerapkan pembiasaan-pembiasaan dalam pelaksanaan amaliah ibadah di MI.</p>
<p>3. Mengambil inisiatif dalam mengembangkan potensi satuan pendidikan.</p>	<p>3.1. Berperan aktif dalam menentukan visi dan misi MI yang bernuansa Islami. 3.2. Berfikir kreatif dalam menciptakan budaya organisasi sekolah yang Islami.</p>
<p>4. Berkolaborasi dengan seluruh unsur di lingkungan satuan pendidikan.</p>	<p>4.1. Berperan aktif dalam membangun kerjasama dengan warga sekolah untuk mencapai tujuan sebagaimana tertuang dalam visi dan misi MI. 4.2. Berperan aktif dalam membina hubungan silaturahmi dengan mensinergikan seluruh warga sekolah terciptanya iklim satuan pendidikan yang Islami.</p>
<p>5. Berpartisipasi aktif dalam pengambilan keputusan di lingkungan satuan pendidikan.</p>	<p>5.1. Melibatkan diri dalam setiap proses pengambilan keputusan di sekolah agar setiap keputusan yang diambil sejalan dengan nilai-nilai Islam. 5.2. Mengambil peran utama dalam pengambilan keputusan yang berkaitan dengan ranah agama Islam di lingkungan sekolah.</p>

6. Melayani konsultasi keagamaan dan sosial.	6.1. Memfungsikan diri sebagai konselor keagamaan di sekolah untuk mengatasi masalah-masalah peserta didik melalui pendekatan keagamaan. 6.2. Memfungsikan diri sebagai konselor keagamaan di sekolah untuk mengatasi masalah-masalah kependidikan dan sosial melalui pendekatan keagamaan. 6.3. Bekerjasama dengan guru Bimbingan Konseling (BK) di sekolah dalam menyusun program bimbingan konseling.
--	--

Sumber: Keputusan Menteri Agama (KMA) No. 211 Tahun 2011

Berbeda dengan *teacher leadership* di Barat yang lebih diproyeksikan untuk mendukung pada prestasi belajar (*student achievement*), ragam kompetensi dalam KMA diarahkan untuk membentuk masyarakat etis berlandaskan nilai-nilai keagamaan Islam. Oleh karena itu, kompetensi inti maupun kompetensi derivatifnya lebih banyak berisikan tentang ragam keterampilan yang harus dimiliki dalam kerangka menempatkan guru sebagai fasilitator dan mobilisator bagi terbentuknya masyarakat etis tersebut dengan melalui gerakan perubahan budaya sekolah. Kompetensi turunan yang dideskripsikan oleh KMA dijadikan sebagai acuan untuk merumuskan kisi-kisi dan indikator untuk menyusun kuisioner maupun panduan wawancara.

Sedangkan Akidah Akhlak merupakan mata pelajaran yang wajib diajarkan di lembaga-lembaga pendidikan yang berada di bawah naungan Kementerian Agama. Akidah akhlak diintrodusir dari dua kosa kata teknis: akidah dan akhlak. Akidah merupakan salah satu aspek ajaran Islam yang harus diyakini tanpa ragu-ragu oleh setiap Muslim yang secara etimologis memiliki makna janji atau ikatan.¹⁸ Dapat pula dimaknai

¹⁸ Afrizal M, *Pemikiran Kalam Imam al-Syafi'i* (Pekanbaru: Penerbit Suara Umat, 2013), h. 3.

sebagai sangkutan, keyakinan atau iman.¹⁹ Akidah seringkali dipadankan dengan tauhid yang merupakan kata benda kerja (*verbal noun*) aktif (yakni memerlukan pelengkap penderita atau obyek), sebuah derivasi atau *tashrif* dari kata-kata “*wāhid*” yang artinya “satu” atau “esa”. Maka makna harfiah “*tawhīd* ialah “menyatukan” atau “mengesakan”. Bahkan dalam makna generiknya juga digunakan untuk arti “mempersatukan” hal-hal yang terserak-serak atau terpecah-pecah.²⁰ Dari makna etimologis ini maka akidah dipahami sebagai asas tempat mendirikan seluruh bangunan (ajaran) Islam dan menjadi sangkutan semua ajaran dalam Islam. Akidah juga merupakan sistem keyakinan Islam yang bertumpu pada peng-Esaan terhadap Tuhan dan mendasari seluruh aktivitas umat Islam dalam kehidupannya.²¹

Sedangkan *akhlak* berasal dari bahasa Arab *al-akhlaq* yang merupakan bentuk jamak dari kata *khuluq* yang berarti budi pekerti, perangai, tingkah laku, atau tabiat. Sinonim dari kata akhlak tersebut adalah etika dan moral. Dalam pengertian terminologis, akhlak menunjuk pada keadaan gerak jiwa yang mendorong ke arah melakukan perbuatan dengan tidak menghajatkan pikiran. Dapat pula dimaknai sebagai suatu sifat yang tetap pada jiwa yang daripadanya timbul perbuatan-perbuatan dengan mudah, dengan tidak membutuhkan kepada pikiran. Akhlak lebih menitikberatkan pada kajian akhlak tentang tingkah laku manusia, atau tepatnya nilai dari tingkah lakunya, yang bisa bernilai baik (mulia) atau sebaliknya bernilai buruk (tercela). Yang dinilai di sini adalah tingkah laku manusia dalam berhubungan dengan Tuhan, yakni dalam melakukan ibadah, dalam berhubungan dengan sesamanya, yakni dalam bermuamalah atau dalam melakukan hubungan sosial antar manusia, dalam berhubungan dengan makhluk hidup yang lain seperti binatang

¹⁹ Marzuki, *Prinsip-Prinsip Akhlak Mulia* (Yogyakarta: Debut Wahana Press, 2009), h. 4.

²⁰ Budi Munawar-Rachman, *Ensiklopedi Nurcholish Madjid, Pemikiran Islam di Kanvas Peradaban*, Vol. 3 (Jakarta: Yayasan Abad Demokrasi, 2012), h. 3327.

²¹ Marzuki, *Prinsip-Prinsip...*, h. 4.

dan tumbuhan, serta dalam berhubungan dengan lingkungan atau benda-benda mati yang juga merupakan makhluk Tuhan. Secara singkat hubungan akhlak ini terbagi menjadi dua, yaitu akhlak kepada *Khaliq* (Allah Sang Pencipta) dan akhlak kepada *makbluq* (ciptaan-Nya).²²

Secara garis besar, tujuan pembelajaran mata pelajaran Akidah Akhlak agar peserta didik mampu mengimplemetasikan akhlak terpuji dan Islami. Secara deskriptif, pembelajaran Akidah Akhlak memiliki tujuan sebagai berikut. *Pertama*, menanamkan akidah sejak dini kepada peserta didik melalui kegiatan proses pembelajaran yang dilakukan dengan mengembangkan tiga ranah pendidikan: ranah sikap relegius dan sosial, ranah pengetahuan dan ranah keterampilan sehingga peserta didik menjadi pribadi yang menaati ajaran Islam dan bertaqwa kepada Allah dalam kehidupan sehari-hari. *Kedua*, menginternalisasikan nilai-nilai akhlak terpuji dan menjauhkan nilai-nilai akhlak tercela dalam kehidupan keluarga, bermasyarakat, berbangsa dan bernegara yang merupakan manifestasi dari penanaman akidah Islam.

Pembahasan

Penelitian ini dilakukan pada seluruh satuan pendidikan Madrasah Ibtidaiyah (MI) yang berlokasi di salah satu kecamatan di wilayah Kabupaten Sampang. Alasan dipilihnya lokasi, karena hampir di setiap sekolah memiliki dua kelompok guru: guru PAI untuk mata pelajaran Akidah Akhlak yang sudah berkualifikasi S1 yang berstatus sebagai Guru Tetap Yayasan (GTY) dan guru tugas (GT) dari pesantren lulusan MA. Seperti halnya guru yang berkualifikasi S1 maka guru tugas juga berkewajiban dan tanggung jawab yang untuk melaksanakan kegiatan pembelajaran maupun tugas-tugas administratif, seperti mempersiapkan keseluruhan perangkat pembelajaran, mulai dari Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), Bahan Ajar, Media Pembelajaran dan lain-lain.

²² *Ibid.*, h. 8.

Jumlah GTY atau guru PAI Akidah Akhlak yang berkualifikasi S1 sebanyak 12 orang, sedangkan 5 lainnya merupakan guru tugas lulusan MA (lihat tabel).

Tabel 1
Demografi Subjek Penelitian

Usia	Lama Mengajar	Status	Pendidikan	Jenis Kelamin
45-50 th	24-27 th	GTY	S1 Pend	L
45-50 th	24-27 th	GTY	S1 Pend	L
45-50 th	20-23 th	GTY	S1 Pend	P
35-40 th	9-12 th	GTY	S2 Pend	L
25-30 th	1-4 th	GTY	S1 Pend	L
30-35 th	1-4 th	GTY	S1 Pend	L
45-50 th	20-23 th	GTY	S1 Pend	L
25-30 th	1-4 th	GTY	S1 Pend	P
25-30 th	5-8 th	GTY	S1 Pend	L
25-30 th	1-4 th	GTY	S1 Pend	P
25-30 rh	9-12 th	GTY	S1 Pend	L
25 - 30 th	5-8 th	GTY	S1 Pend	L
25-30 th	1-4 th	GT	MA	P
40-45 th	9- 12 th	GT	MA	L
25- 30 th	1-4 th	GT	MA	L
25- 30 th	1- 4 th	GT	MA	L
25- 30 th	1-4 th	GT	MA	L

Sumber: Data Peneliti yang telah Diolah (2016)

Penting ditegaskan bahwa, guru tugas pada dasarnya hanya memiliki kewajiban pengabdian mengajar selama 1 tahun. Jika waktu masa tugas berakhir, guru tugas dapat mengabdikan kembali atas permintaan penyelenggara sekolah. Tidak mengejutkan, jika guru tugas banyak yang melebihi beban waktu yang seharusnya dipenuhi (1 tahun). Pihak

penyelenggara sekolah berstatus penanggung jawab guru tugas (PJGT). Yang patut dicermati dari demografi guru tugas adalah aspek gender yang ditandai oleh minimnya partisipasi perempuan. Dari lima guru tugas yang ada hanya satu yang berjenis kelamin perempuan.

Dengan skala interval 10 s/d 100, berdasarkan kuisioner dengan daftar terbuka yang diberikan kepada (N)=12 guru PAI mata pelajaran akidah akhlak berkualifikasi S1 diperoleh data rata-rata nilai yang diperoleh sebesar 55.8333 dengan simpangan baku (standar deviasi) sebesar 3.45972 dan standar *error of mean* sebesar .99874. Dengan nilai rata-rata yang diperoleh menunjukkan tingkat kompetensi kepemimpinan para guru masih terkategori rendah. Padahal, secara pedagogis berdasarkan standar Permendiknas No. 16 Tahun 2007 tentang Standar Kualifikasi Akademik dan Kompetensi Guru maupun KMA 211/2011 para guru sudah memiliki kompetensi akademik yang ditunjukkan oleh jenjang pendidikan mereka yang secara keseluruhan adalah S1.

Menariknya, rata-rata kompetensi kepemimpinan guru diperoleh nilai yang hampir sama dengan guru PAI Akidah Akhlak berkualifikasi S1. Dari total N = 5 guru tugas, rata-rata kompetensi kepemimpinan yang diperolehnya sebesar 51.4000 dengan standar deviasi sebesar 4.27785 dan standar *mean of error* 1.91311. Cukup menarik bahwa, meskipun rata-rata kompetensi kepemimpinan juga masih rendah, namun tidak memiliki selisih yang besar dibanding dengan guru PAI Akidah Akhlak berkualifikasi S1. Padahal, mereka hanya lulusan MA dan belum pernah mendapatkan ragam pelatihan peningkatan kompetensi guru, selain yang didapatkannya melalui proses pembelajaran di pesantren.

Sementara hasil hitung perbandingan tingkat kompetensi kepemimpinan kelompok guru PAI Akidah Akhlak yang berkualifikasi S1 dan guru tugas dengan tingkat pendidikan MA diperoleh data sebagai berikut:

Tabel 2
Perbandingan Rata-Rata Tingkat Kompetensi

	Kelompok Guru	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
					Mean
Kompetensi Kepemimpinan Guru	Guru Berkualifikasi S1	12	55.8333	3.45972	.99874
PAI Akidah Akhlak	Guru Tugas Berkualifikasi MA	5	51.4000	4.27785	1.91311

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Kompetensi Kepemimpinan Guru PAI Akidah Akhlak	Equality of variances assumed	.283	.602	2.254	15	.040	4.43333	1.96716	.24044	8.62623
	Equality of variances not assumed			2.054	6.307	.083	4.43333	2.15812	-.78570	9.65237

Sumber: Data Peneliti yang telah Diolah (2016)

Data menunjukkan besaran kelompok yang diuji tidak sama, dimana N1=12 dan N2 sebesar 5 guru. Perbandingan data menunjukkan, rata-rata nilai kompetensi yang diperoleh kelompok guru berkualifikasi S1 sebesar 55.8333 dengan standar deviasi 3.45972 dan standar *mean error* 0.99874, sementara 51.4000 untuk guru tugas dengan standar deviasi 4.27785 dan 1.91311 *mean of error*-nya.

Hasil analisis juga memberikan data bahwa, tingkat kompetensi kepemimpinan guru berkualifikasi S1 lebih tinggi dibanding dengan

guru tugas. Hal ini dapat dilihat dari *mean difference* sebesar 4.43333 yang diperoleh dari $55.8333 - 51.4000 = 4.43333$. Hanya saja perlu ditegaskan, perbedaan kompetensi tidak lah mencapai derajat yang signifikan. Tabel menggambarkan, taraf signifikansi hanya sebesar 0.040 yang berarti $\bar{0}.05$. Oleh karena 0.040 yang berarti $\bar{0}.05$, maka hipotesis utama (H_a) ditolak dan hipotesis alternatif (H_o) yang diterima. Dengan demikian, meskipun terdapat perbedaan rata-rata pencapaian tingkat kompetensi antara kedua kelompok guru PAI mata pelajaran Akidah Akhlak dan guru tugas, namun tidak mencapai derajat signifikan. Dalam bahasa lain ditegaskan, berdasarkan uji statistik yang dilakukan memberikan hasil bahwa, tidak ditemukan perbedaan tingkat kompetensi kepemimpinan antara guru berkualifikasi S1 dan guru tugas.

Data di atas, tentu saja, sangat mengejutkan mengingat pengalaman mengajar para guru PAI Akidah Akhlak tersebut. Hanya 33.3% dari mereka yang memiliki pengalaman mengajar 1 s/d 4 tahun, dan lainnya lebih dari 5 tahun. Sebanyak 16.7% memiliki pengalaman mengajar 5 s/d 8 tahun, 9 s/d 12 tahun sebanyak 16.7, 20 s/d 23 tahun sebanyak 16.7%, dan 16.7% di antaranya bahkan telah menjadi guru selama 24 s/d 27 tahun. Masa kerja mereka bertolak belakang dengan yang dimiliki oleh guru tugas yang hanya 20% telah memiliki masa kerja 9 s/d 12 tahun, dan 80% baru menjadi guru dalam kurun waktu 1 s/d 4 tahun terakhir.

Terdapat banyak faktor atau variabel yang menyebabkan rendahnya kompetensi kepemimpinan guru PAI Akidah Akhlak berkualifikasi S1 maupun tidak adanya perbedaan dibanding dengan guru tugas lulusan MA. Faktor-faktor yang berpengaruh berkaitan dengan aspek struktural. Selain itu, implementasi kebijakan Kemenag juga menjadi faktor yang turut andil membentuk tingkat kompetensi kepemimpinan guru PAI yang sebenarnya telah memiliki kompetensi pedagogis berstandar nasional.

Aspek struktural ditandai oleh masih dominannya paradigma kepemimpinan lama di sekolah yang menjadi tempat mengajar para guru. Kepemimpinan sekolah masih menggunakan model lama yang

cenderung autokratik. Keseluruhan proses penyelenggaraan pendidikan cenderung terpusat (*centered-organization*) dan hirarkhis dari atas ke bawah (*top-down relationship*). Pada posisi puncak adalah yayasan yang memiliki struktur hierarki dan mengikat secara langsung kepada kepala sekolah. Pada tahap selanjutnya, sekolah sebagai representasi yayasan memiliki otoritas penuh, baku, dan cenderung kaku dalam mengimplementasikan kebijakan yayasan. Fenomena kepemimpinan kepala sekolah ini tidak lepas dari kontrol dan pengawasan yang begitu ketat dari yayasan sebagai “pemilik” satuan lembaga pendidikan.

Satu contoh, ketika salah satu guru memiliki ide untuk membentuk masyarakat etis di lingkungan sekolah yang berbasis nilai-nilai Islam dalam bentuk sholat dhuha berjamaah akhirnya gagal terlaksana. Kebetulan, sekolah belum memiliki tempat peribadatan sendiri dan harus menggunakan masjid setempat yang jaraknya kurang lebih 400 meter. Kegagalan bukan disebabkan oleh ketidaksiapan guru PAI sebagai pendamping dan bukan pula keengganan kepala sekolah untuk menyetujuinya. Melainkan, pihak yayasan yang belum memberikan izin peserta didik keluar dari lingkungan sekolah pada hari-hari efektif.

Demikian pula, ketika guru yang memiliki inisiatif untuk mengikuti pelatihan dalam rangka meningkatkan kompetensinya di bidang kepemimpinan. Selain harus meninggalkan tanggung jawab mengajarnya untuk sementara waktu, guru juga membutuhkan transportasi dan akomodasi selama mengikuti pelatihan. Pada saat yang sama, kebutuhan tersebut tidak memungkinkan ditanggungnya secara mandiri, mengingat statusnya non-pegawai negeri sipil (non-PNS) dan tidak mendapatkan tunjangan pendidik profesional (TPP) dari pemerintah karena memang belum tersertifikasi. Dengan pertimbangan keuangan sekolah yang terbatas, keinginan guru tidak mendapatkan rekomendasi dari kepala sekolah, sehingga ia akhirnya gagal berangkat.

Faktor struktural lainnya, terutama dirasakan oleh guru yang telah tersertifikasi adalah, begitu banyaknya tugas-tugas administratif yang

harus diselesaikan berkaitan dengan tanggung jawabnya di ruang kelas atau kegiatan belajar-mengajar (KBM). Penyelesaian tugas administratif sangat menyita waktu tenaga para guru yang bukan saja berkonsekuensinya terabaikannya kegiatan KBM, melainkan juga nyaris tidak ada ide-ide dan partisipasi kreatif untuk mengembangkan budaya etis-Islami di sekolah.

Fenomena terhambatnya untuk mewujudkan kepemimpinan guru PAI yang berkualifikasi S1 di atas sejalan dengan temuan Danielson. Dalam risetnya, ia menemukan “*most schools are not organized to promote the development of teacher leadership*”.²³ Sekolah belum memiliki visi, misi, dan rencana aksi yang matang dan terukur untuk meningkatkan kompetensi kepemimpinan tenaga pendidiknya. Konsekuensinya, tidak ditemukan program harian, mingguan, bulanan, dan bahkan tahunan yang secara eksplisit berorientasi pada peningkatan kompetensi kepemimpinan tersebut.

Temuan struktural juga memperkuat riset yang telah dilakukan oleh Murphy yang menegaskan, “struktur organisasi sekolah terutama bentuk-bentuk birokrasi dan kelembagaannya menjadi penghambat untuk memulai dan membangun kepemimpinan guru (*organizational structures, especially institutional and bureaucratic forms, inhibit the introduction and development of teacher leadership*).²⁴ Hanya saja penting ditegaskan, birokrasi sekolah dalam kaitannya dengan faktor-faktor tertentu, terutama keuangan tidak dapat disalahkan begitu saja. Seluruh sekolah yang menjadi lokus riset berstatus swasta dan terkategori sekolah dengan jumlah peserta didik di bawah seratus dan mengandalkan biaya dari Bantuan Operasional Sekolah (BOS) semata.

Rendahnya dan tidak adanya perbedaan tingkat kompetensi kepemimpinan guru PAI Akidah Akhlak dengan guru tugas lulusan MA juga disebabkan oleh problem kebijakan. Problem kebijakan berkaitan

²³ Danielson, *Teacher Leadership*..., h. 131.

²⁴ Murphy, *Connecting Teacher Leadership*..., h. 108.

dengan implementasi KMA 211/2011, penilaian kinerja guru (PKG), dan pendidikan keprofesian berkelanjutan (PKB). Terdapat disharmoni antara ketiga kebijakan tersebut yang berdampak pada semakin keterasingan kompetensi kepemimpinan di mata para guru.

Data menunjukkan, meskipun pemberlakuan KMA 211/2011 sudah berlangsung lebih dari lima tahun, namun mayoritas guru PAI Akidah Akhlak berkualifikasi S1 belum mengetahuinya sama sekali. Ketika mereka ditanya tentang “berapa kompetensi yang harus Anda miliki untuk menjadi guru profesional?” Mereka memberikan jawaban empat kompetensi yang meliputi: kompetensi pedagogis, sosial, kepribadian, dan profesional. Jawaban ini memberi petunjuk penting bahwa, mereka lebih memahami substansi kebijakan yang tertuang dalam Permendiknas 16/2007 dari pada KMA 211/2011. Padahal, secara struktural mereka berada di bawah naungan Kementerian Agama (Kemenag). Alasan utama yang muncul adalah, KMA tidak pernah tersosialisasikan kepada mereka, terutama melalui kegiatan pelatihan peningkatan kompetensi maupun bimbingan teknis (bimtek) yang justru diselenggarakan oleh Kemenag.

Keterasingan kompetensi kepemimpinan di mata para guru PAI berkualifikasi S1 semakin menemukan bentuknya, ketika mereka dihadapkan pada sistem penilaian kinerja guru (PKG). Penilaian ini lebih difokuskan pada implementasi tugas utama guru tidak dapat dipisahkan dari kemampuan seorang guru dalam penguasaan dan penerapan kompetensinya, seperti yang diamanatkan dalam Permendiknas 16/2017.²⁵ Konsekuensinya, guru PAI Akidah Akhlak semakin memiliki pemahaman hanya empat kompetensi yang seharusnya dimiliki mereka.

Kesalahan dalam memahami kompetensi standar yang harus dimiliki di atas diperkuat oleh ketidaksinambungan antara KMA dengan

²⁵ Berdasarkan Peraturan Menteri Negara Pendayagunaan Aparatur Negara dan Reformasi Birokrasi Nomor 16 Tahun 2009, penilaian kinerja guru dipahami sebagai “penilaian yang dilakukan terhadap setiap butir kegiatan tugas utama guru dalam rangka pembinaan karir, kepangkatan, dan jabatannya”. Depdiknas, *Pembinaan dan Pengembangan Profesi Guru, Buku 1, Pedoman Pengelolaan Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB)* (Jakarta: Biro Kepegawaian-Departemen Pendidikan Nasional, 2011), h. 12.

pendidikan keprofesian berkelanjutan (PKB).²⁶ Seperti halnya PKG, PKB juga difokuskan pada penilaian terhadap berbagai bentuk kegiatan peningkatan kompetensi guru yang berkaitan dengan tugas utamanya, yaitu: melakukan kegiatan pembelajaran. Kegiatan dimaksud berupa kursus, pelatihan, penataran maupun berbagai bentuk diklat yang lain dapat diselenggarakan oleh sekolah secara mandiri, seperti program induksi, mentoring, pembinaan, observasi pembelajaran, kemitraan pembelajaran, dan berbagi pengalaman antarguru, pengembangan sekolah secara menyeluruh. Konsekuensinya, aspek-aspek yang menjadi bagian dari kompetensi kepemimpinan guru PAI Akidah Akhlak berkualifikasi S1 menjadi terabaikan sama sekali.

Di lain pihak, meskipun kompetensi kepemimpinan guru tugas masih tergolong rendah, namun berdasarkan uji statistik memiliki derajat yang sama dengan guru berkualifikasi S1 karena hanya memiliki taraf signifikansi sebesar 0.04. Terdapat beberapa faktor yang berpengaruh terhadap kompetensi kepemimpinan yang dimiliki santri. Selain faktor bimtek yang lebih menyerupai program pendidikan dan latihan profesi guru (PLPG) dan sistem rekrutmen yang ketat, guru tugas juga terbentuk kompetensinya melalui proses habituasi yang panjang dan berkesinambungan, selama mereka menempuh pendidikan di pesantren.

Bimtek yang juga dikenal dengan pembekalan harus dilalui oleh setiap guru tugas. Di pesantren tempat guru tugas menempuh studi MA, pembekalan dilakukan secara berkala, namun di pesantren lainnya dilakukan dalam satu momen dengan alokasi waktu cukup panjang, yaitu: 15 hari. Penting dicatat bahwa, setiap calon guru tugas yang tidak

²⁶ Mengacu pada Permennegepan dan Reformasi Birokrasi Nomor 16 Tahun 2009, maka yang dimaksud dengan pengembangan keprofesian berkelanjutan (PKB) adalah “pengembangan kompetensi guru yang dilaksanakan sesuai dengan kebutuhan, bertahap, berkelanjutan untuk meningkatkan profesionalitasnya. PKB merupakan salah satu komponen pada unsur utama yang kegiatannya diberikan angka kredit”. Depdiknas, *Pembinaan dan Pengembangan Profesi Guru, Buku 4: Pedoman Kegiatan Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) dan Angka Kreditnya* (Jakarta: Direktorat Jenderal Peningkatan Mutu Pendidik dan Tenaga Kependidikan-Departemen Pendidikan Nasional, 2010), h. 1.

mengikuti pembekalan, secara otomatis dianggap gugur dan tidak lulus serta harus mengulang di tahun berikutnya. Secara umum, pembekalan berisikan materi yang tidak hanya dibutuhkan dalam kapasitasnya sebagai guru, melainkan juga bagian dari masyarakat sekitar sekolah.

Secara deskriptif, materi pembekalan berkaitan dengan kepemimpinan di sekolah maupun di masyarakat, psikologi pendidikan dan anak, manajemen pengelolaan kelas, bimbingan dan konseling yang selaras dengan nilai-nilai Islam, administrasi pendidikan, dan model pembelajaran (strategi, metode, dan teknik). Selain itu, calon guru tugas juga dibekali materi tentang cara memahami demografi sekolah dan lingkungannya, budaya, tradisi, dan adat istiadat setempat yang berlaku. Calon guru tugas juga diperkenalkan tentang sistem pendidikan nasional, terutama yang berhubungan dengan profesi guru dan Hak Asasi Manusia (HAM) yang selaras dengan ajaran Islam. Etika interaksi sosial dan berkomunikasi juga menjadi materi pembekalan, misalnya, berkomunikasi dengan bahasa daerah secara tepat, dan cara berceramah di hadapan masyarakat.

Sistem rekrutmen yang ketat juga menjadi faktor berpengaruh dalam membentuk kompetensi kepemimpinan guru tugas. Sebelum mendapatkan penugasan, setiap calon guru akan diuji lebih dulu oleh pesantren tentang kesiapan mereka, baik secara teoretik maupun simulasi praktisnya. Meskipun telah mengikuti pembekalan, namun hasil tes dinyatakan tidak lulus maka mereka harus mengulang di tahun berikutnya. Konsekuensinya, kelulusan mereka di pesantren dapat dipastikan tertunda karena tugas mengajar menjadi salah satu syarat kelulusan atau setidaknya, ijazah tidak diperbolehkan untuk minta. Ketatnya rekrutmen ini berkonsekuensi pada keseriusan setiap santri untuk mendalami berbagai materi pembekalan dan simulasi praktisnya.

Demikian pula, peningkatan kemampuan mengorganisir lingkungan satuan pendidikan demi terwujudnya budaya yang islami. Selain menjadi pendamping dan sekaligus pengawas bagi santri-santri junior, calon

guru tugas juga menjadi pengurus dalam unit-unit kelembagaan pesantren, seperti himpunan pelajar, keamanan dan seterusnya. Dengan kedudukannya tersebut, sejak awal calon guru tugas memiliki tanggung jawab penuh untuk berperan aktif dalam proses penyelenggaraan pesantren, termasuk mengontrol santri junior agar selalu mengedepankan budaya islami dalam kehidupan sehari-harinya.

Sama halnya dengan kemampuan untuk melayani konsultasi keagamaan dan sosial yang telah dibiasakan oleh para santri sebelum menjadi guru tugas. Statusnya sebagai santri senior mengharuskan mereka untuk memiliki kesiapan menjadi pembimbing bagi santri-santri junior. Termasuk di dalamnya menjadi ruang untuk berkonsultasi terkait dengan keseluruhan problem yang dihadapi santri junior, mulai dari kenakalan teman sebaya, kenyamanan belajar hingga masalah-masalah yang bersifat sangat individual. Demikian pula, santri-santri junior yang mengalami permasalahan yang terkait dengan substansi atau materi pembelajaran, mereka akan langsung berkonsultasi dan berdiskusi kepada santri senior.

Faktor lain berpengaruh adalah kuatnya motivasi intrinsik dalam diri guru tugas untuk selalu berproses meningkatkan totalitas kemampuannya, termasuk kepemimpinan di lingkungan sekolah. Seluruh subyek penelitian memiliki pandangan yang sama bahwa, mereka menjadi guru tugas atas delegasi dari pesantren dan pengasuh sehingga keberadaan dan peran-perannya di lembaga pendidikan merupakan representasi dari kiai pengasuh. Mereka merasa malu, jika nama besar pengasuh tidak berbanding lurus dengan kemampuan yang dimilikinya. Jika hal itu terjadi maka sama halnya dengan menurunkan citra pengasuh.

Data di atas menjadi bukti penting bahwa, meskipun mereka hanya berpendidikan MA namun telah memiliki kompetensi kepemimpinan yang tidak terpaut jauh dengan capaian yang diperoleh oleh para guru berkualifikasi akademik S1. Dengan kata lain meskipun belum memiliki kualifikasi akademis sebagaimana dipersyaratkan oleh KMA 211/2011, namun mereka telah memiliki kompetensi kepemimpinan. Meskipun,

kompetensinya tersebut belum sesuai dengan standar yang diamanatkan oleh Keputusan Menteri Agama. Kompetensi kepemimpinan mereka dapatkan melalui berbagai aktivitas pembiasaan sebagai *guru sebaya* yang berlangsung di pesantren.

Temuan lapangan menggambarkan munculnya fenomena deprivasi relatif terkait dengan tingkat kompetensi kepemimpinan guru. Jika dibandingkan dengan kelompok guru tugas dari pesantren yang hanya lulusan MA, maka diperoleh potret betapa rendahnya kompetensi kepemimpinan guru PAI berkualifikasi S1. Dalam perspektif deprivasi relatif, terdapat nilai harapan (*values expectation*) yang tidak atau setidaknya, belum mampu dimanifestasikan oleh guru berkualifikasi S1. Banyak faktor yang memungkinkan terpenuhinya nilai harapan tersebut, yang faktor-faktor dimaksud tidak dimiliki oleh guru tugas pesantren lulusan MA. *Pertama*, mereka sebagai sub-populasi yang telah memiliki kualifikasi S1 dan dengan demikian, berdasarkan kebijakan dapat dikategorikan berkompeten secara pedagogis. Pada saat yang sama, guru tugas masih jauh untuk mendapatkan pengakuan sebagai guru yang berkompeten secara pedagogis dan setidaknya, membutuhkan waktu 4 tahun untuk mendapatkannya. *Kedua*, dengan dukungan paket kebijakan dan finansial dari pemerintah, mereka telah mengikuti beragam proses peningkatan ragam kompetensi yang dibutuhkan dalam kedudukannya sebagai guru. Meskipun, paket kebijakan tidak secara spesifik diproyeksikan untuk meningkatkan kompetensi kepemimpinan mereka. Sedangkan guru tugas sama sekali tidak mendapatkan dukungan finansial dari pemerintah dalam rangka untuk mengembangkan ketrampilannya, termasuk di bidang kepemimpinan.

Kesimpulan

Hasil pengumpulan dan analisis data memberikan kesimpulan penting bahwa, dengan skala interval 10 s/d 100, kompetensi kepemimpinan guru PAI Akidah Akhlak berkualifikasi S1 hanya

dalam hitungan rata-rata 55.8333 yang berarti cukup rendah. Padahal, mereka telah memiliki kompetensi pedagogis dibuktikan dengan tingkat pendidikan masing-masing guru yang telah lulus S1.

Sedangkan guru tugas dari pesantren lulusan MA dengan skala interval yang sama memperoleh rata-rata tingkat kompetensi kepemimpinannya sebesar 51.4000. Pencapaian ini cukup mengejutkan, karena secara keseluruhan guru tugas belum memiliki kompetensi pedagogis. Selain itu, rendahnya pencapaian rata-rata kompetensi justru dipahami positif, karena hanya memiliki nilai pembeda sebesar 4.43333 dibandingkan dengan guru berkualifikasi S1.

Jika diperbandingkan antara dua kelompok guru, maka diperoleh data tidak ada perbedaan tingkat kompetensi antara guru berkualifikasi S1 dan guru tugas berijasah MA. Berdasarkan analisis hitung statistik, derajat perbedaan tidak signifikan, karena hanya sebesar 0.04 yang berarti 0.05. Tidak adanya perbedaan ini tentu mengejutkan, karena satu kelompok telah memiliki kompetensi pedagogis berstandar nasional, sementara kelompok lainnya tidak berkompeten.

Terdapat beberapa faktor yang memberikan pengaruh bagi pencapaian kompetensi kepemimpinan guru PAI Akidah Akhlak berkualifikasi S1, yaitu: struktural. Faktor tersebut ditandai oleh masih kuatnya model penyelenggaraan sekolah yang terpusat dan hirarkhis dari atas ke bawah. Tugas-tugas administratif terkait dengan tanggung jawabnya di ruang kelas juga sangat menyita waktu, sehingga hampir tidak ditemukan gagasan dan partisipasi kreatif untuk meningkatkan kompetensi kepemimpinannya. Disharmoni kebijakan antara KMA 211/2011, penilaian kinerja guru (PKG), dan pendidikan keprofesian berkelanjutan (PKB) berdampak pada pencapaian kompetensi kepemimpinan dimata para guru. Faktor-faktor struktural yang diakibatkan oleh pemberlakuan kebijakan keguruan tersebut, justru menghadirkan deprivasi relatif. Nilai harapan yang ditandai oleh meningkatnya kompetensi guru berkualifikasi S1, termasuk kompetensi kepemimpinan mereka nyaris tidak memiliki

perkembangan berarti. Bahkan, tingkat kompetensi kepemimpinan mereka secara faktual tidak berbeda dengan guru tugas pesantren yang hanya lulusan MA.

Pada saat yang sama, pencapaian kompetensi kepemimpinan guru tugas dipengaruhi oleh faktor keberhasilan pembekalan atau bimtek, rekrutmen yang ketat, dan habituasi selama menempuh pendidikan di pesantren. Melalui kegiatan bimtek, guru tugas memiliki kesempatan untuk mengakses ragam pengetahuan yang dibutuhkan selama berpartisipasi di lingkungan sekolah maupun kegiatan pembelajaran. Rekrutmen yang ketat menjadi pendorong kuat bagi santri tidak hanya memahami ragam pengetahuan yang dibutuhkan, melainkan juga mensimulasikan dan sekaligus mengimplementasikannya di lingkungan sekolah. Demikian pula, beragam aktifitas habituasi secara perlahan dan pasti berhasil membentuk guru tugas sebagai figur yang memiliki kompetensi kepemimpinan sejak awal.

Paparan di atas juga memberikan petunjuk penting bahwa, keberhasilan peningkatan dan penguatan kompetensi guru di pesantren membutuhkan proses yang cukup panjang, selain juga pendampingan serta habituasi sebagai guru sebaya secara terus menerus. Pada saat yang sama, kurangnya keberhasilan pengembangan kompetensi kepemimpinan guru berkualifikasi S1 karena proses yang cenderung instan, melalui pelatihan-pelatihan atau bimbingan teknis dengan waktu sangat singkat. Kekurangan dalam proses tersebut diperparah oleh kuatnya kebijakan keguruan yang lebih menitikberatkan pada upaya peningkatan kompetensi administratif perangkat pembelajaran, bukan pada substansi kompetensi Guru. Oleh karena itu, reorientasi kebijakan menjadi kebutuhan penting yang lebih terfokus pada pengembangan praksis kompetensi guru, termasuk kompetensi kepemimpinan. Kompetensi Kepemimpinan yang ditumbuhkembangkan melalui praktikum, praktik kerja lapangan, magang, dan tugas pengabdian sehingga karakter kepemimpinan melekat pada diri seorang guru.

Daftar Pustaka

- Agama, Departemen, *Pedoman Penyelenggaraan Program Peningkatan Kualifikasi S-1 Guru Madrasah Ibtidaiyah dan Pendidikan Agama Islam pada Sekolah*, Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, 2009.
- Agbiboa, Daniel Egiegba, “Why Boko Haram Exists: The Relative Deprivation Perspective”, *African Conflict and Peacebuilding Review*, Vol. 3, No. 1, 2013.
- Ayegba, Usman Solomon, “Unemployment and Poverty as Sources and Consequence of Insecurity in Nigeria: The Boko Haram Insurgency Revisited”, *African Journal of Political Science and International Relations*, Vol. 9, No. 3, Maret, 2015.
- Burgess, Jan and Bates, Donna, *Other Duties as Assigned, Tips, Tools, and Techniques for Expert Teacher Leadership*, Alexandria: Association for Curriculum Development, 2009.
- Creswell, John W., *Educational Research, Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Boston: Pearson Education, Inc., 2002.
- Danielson, Charlotte, *Teacher Leadership that Strengthens Professional Practice*, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2006.
- Depdiknas, *Laporan Monitoring dan Evaluasi (Monev) Sertifikasi Guru dalam Jabatan Melalui Portofolio Tahun 2006-2007*, Jakarta: Tim Independen Konsorsium Sertifikasi Guru (KSG)-Departemen Pendidikan Nasional, 2008.
- _____, *Pembinaan dan Pengembangan Profesi Guru, Buku 1, Pedoman Pengelolaan Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB)*, Jakarta: Biro Kepegawaian-Departemen Pendidikan Nasional, 2011.
- _____, *Pembinaan dan Pengembangan Profesi Guru, Buku 4: Pedoman Kegiatan Pengembangan Keprofesian Berkelanjutan (PKB) dan Angka Kreditnya*, Jakarta: Direktorat Jenderal Peningkatan Mutu Pendidikan dan Tenaga Kependidikan-Departemen Pendidikan Nasional, 2010.
- Demir, Kamile, “The Effect of Organizational Trust on the Culture of Teacher Leadership in Primary Schools”, *Educational Sciences: Theory*

Practice, 15 (3), Juni 2015.

Dunia, Bank, *Mentransformasi Tenaga Pendidikan Indonesia, Volume I: Ringkasan Eksekutif*, Jakarta: The World Bank Office Jakarta, 2011.

_____, *Mentransformasi Tenaga Pendidikan Indonesia, Volume II: Dari Pendidikan Prajabatan hingga ke Masa Purnabakti: Membangun dan Mempertahankan Angkatan Kerja yang Berkualitas Tinggi, Efisien, dan Termotivasi*, Jakarta: Kantor Bank Dunia Jakarta, 2011.

N. Parrillo, Vincent, (ed.) *Encyclopedia of Social Problems*, California: SAGE Publications, Inc., 2008.

Fry, Louis W., "Toward A Theory of Ethical and Spiritual Well-being and Corporate Social Responsibility through Spiritual Leadership", R.A. Giacalone and C.L. Jurkiewicz (eds.), *Positive Psychology in Business Ethics and Corporate Responsibility*, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2005.

Harris, Alma and Muijs, Daniel, *Improving Schools Through Teacher Leadership*, New York: Open University Press, 2005.

A. Darity Jr., William (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 7, New York: The Gale Group, 2008.

Kilinç, Ali Çağatay, "Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate", *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (5), 2014.

Kıranlı, Semra, "Teachers' and School Administrators' Perceptions and Expectations on Teacher Leadership", *International Journal of Instruction*, Vol. 6, No. 1, 2013.

Murphy, Joseph, *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*, California: Corwin Press, 2005.

Saleh, Alam, "Relative Deprivation Theory, Nationalism, Ethnicity and Identity Conflicts", *Geopolitics Quarterly*, Vol. 8, No. 4, 2013.

Sukmadinata, Nana Syaodih, *Metode Penelitian Pendidikan*, Bandung: Penerbit Rosda Karya, 2013.

Sumpeno, Wahyudin, *Menjadi Fasilitator Efektif, Kiat-Kiat Memberdayakan Masyarakat*, Solo: Yayasan Duta Awam, 2004.