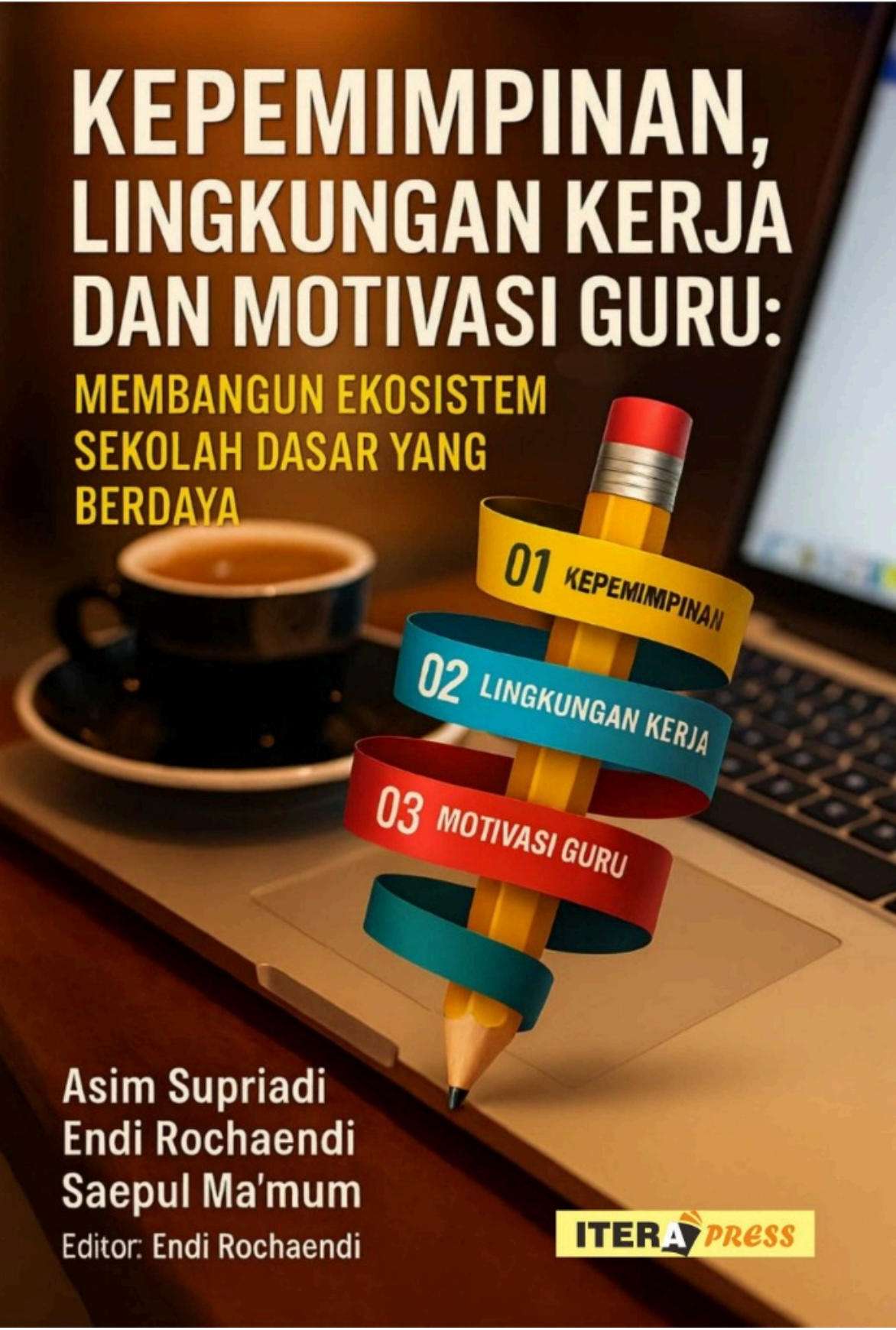
# KEPEMIMPINAN, LINGKUNGAN KERJA DAN MOTIVASI GURU:

## MEMBANGUN EKOSISTEM SEKOLAH DASAR YANG BERDAYA




Asim Supriadi
Endi Rochaendi
Saepul Ma'mum
Editor: Endi Rochaendi

ITERA PRESS

# KEPEMIMPINAN, LINGKUNGAN KERJA DAN MOTIVASI GURU

MEMBANGUN EKOSISTEM
SEKOLAH DASAR YANG BERDAYA

Asim Supriadi
Endi Rochaendi
Saepul Ma'mun

ITERA PRESS

# KEPEMIMPINAN, LINGKUNGAN KERJA DAN MOTIVASI GURU

## MEMBANGUN EKOSISTEM SEKOLAH DASAR YANG BERDAYA

Asim Supriadi
Endi Rochaendi
Saepul Ma'mun

Institut Teknologi Sumatera (ITERA) Press
Jl. Terusan Ryacudu, Way Hui Kec. Jati Agung
Lampung Selatan 35365
Email: press@itera.ac.id

# KEPEMIMPINAN, LINGKUNGAN KERJA DAN MOTIVASI GURU

## MEMBANGUN EKOSISTEM SEKOLAH DASAR YANG BERDAYA

**Penulis**
Asim Supriadi
Endi Rochaendi
Saepul Ma'mun

**ISBN**
978-634-7361-54-7
452 Hal: 15,5 x 23 cm
Terbitan Pertama, Oktober 2025

Editor:
Endi Rochaendi

**Desain Sampul dan Tata Letak**
Adhitama Ginongpratidina Noorrachman
Kharizmma Phratamma Noorfathwa

**Penerbit**
ITERA Press
Anggota IKAPI

**Redaksi**
Gedung Kuliah Umum (GKU) Lantai 1
Institut Teknologi Sumatera (ITERA)
Jalan Terusan Ryacudu, Way Hui, Kecamatan Jati Agung, Lampung Selatan 35365
Telp/WhatsApp+6285768378398
Email: press@itera.ac.id

---

Dilarang memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini
tanpa izin tertulis dari penulis dan/penerbit.

# PRAKATA

Buku ***Kepemimpinan, Lingkungan Kerja, Dan Motivasi Guru: Membangun Ekosistem Sekolah Dasar Yang Berdaya*** lahir dari kegelisahan sekaligus harapan. Kegelisahan karena di banyak ruang kelas kita masih menyaksikan guru yang bekerja keras namun kerap terhimpit oleh tuntutan administratif, infrastruktur yang timpang, serta kepemimpinan yang belum sepenuhnya memampukan. Harapan karena bukti-bukti dari lapangan menunjukkan: ketika kepemimpinan dipraktikkan sebagai budaya yang memberdayakan, ketika lingkungan kerja ditata secara fisik, sosial, dan psikologis, serta ketika motivasi guru dipelihara secara manusiawi, maka kualitas pembelajaran meningkat dan sekolah menjadi tempat bertumbuh—bagi anak dan bagi pendidik.

Buku ini memposisikan sekolah sebagai **ekosistem** yang saling-menguatkan, bukan sebagai kumpulan komponen yang berjalan sendiri-sendiri. Kepemimpinan kepala sekolah, kualitas lingkungan kerja, dan motivasi guru dipahami sebagai tiga simpul yang saling berinteraksi, membentuk arus energi kolektif yang menentukan vitalitas organisasi pembelajaran. Dengan lensa itu, kami mengajak pembaca—kepala sekolah, guru, pengawas, dinas pendidikan, LPTK, pemerhati pendidikan, serta komunitas belajar—untuk beralih dari paradigma program-sesaat menuju arsitektur kebiasaan profesional yang presisi, manusiawi, dan berkelanjutan.

**Bab 1** membuka diskusi dengan menempatkan guru sebagai jantung pendidikan dasar. Di sini dipaparkan relevansi

dan urgensi membangun ekosistem yang berdaya, sekaligus memetakan krisis motivasi dan tantangan profesionalisme yang dihadapi guru di berbagai konteks. Pembaca diajak melihat sekolah bukan semata tempat kerja, melainkan ruang ekologi tempat nilai, struktur, dan relasi saling membentuk pengalaman belajar anak.

**Bab 2** menyoroti peran kepala sekolah sebagai pemimpin transformasional. Pemaknaan kepemimpinan tidak berhenti pada jabatan, melainkan pada kemampuan mencipta makna, mengorkestrasi proses, dan menumbuhkan kepercayaan. Beragam gaya kepemimpinan dibandingkan secara kritis, dengan penekanan pada praktik yang menginspirasi alih-alih menekan. Studi kasus disajikan agar pembaca dapat menimba pelajaran yang konkret dan kontekstual.

**Bab 3** mengurai **lingkungan kerja guru** dari tiga sisi: fisik, sosial, dan psikologis. Aspek tata ruang, akses media, serta kesehatan dan keselamatan kerja dipadukan dengan kultur kolegial, dukungan sejawat, relasi dengan pimpinan, hingga rasa aman dan otonomi profesional. Bagian ini menyajikan indikator praktis agar sekolah dapat melakukan pemetaan mandiri dan perbaikan bertahap, selaras dengan sumber daya yang tersedia.

**Bab 4** membawa pembaca dari teori ke praktik mengenai **motivasi kerja guru**. Selain membedah konsep motivasi intrinsik–ekstrinsik, bab ini menautkan teori-teori klasik dan mutakhir dengan strategi kelas yang dapat ditindaklanjuti: pemberian tujuan yang bermakna, ruang pilihan yang autentik, umpan balik informasional, dan pengakuan yang adil. Fokus

kami sederhana: menjembatani landasan teoretik dengan perilaku profesional yang bisa diukur pekan demi pekan.

**Bab 5** menampilkan dinamika hubungan antara kepemimpinan, lingkungan kerja, dan motivasi. Relasi antarvariabel dibahas melalui lensa mediasi dan moderasi untuk menjelaskan **bagaimana** dan **kapan** sebuah intervensi bekerja. Temuan empiris—kualitatif maupun kuantitatif—diringkas demi membantu pembaca menilai kekuatan bukti, sementara narasi pengalaman guru dari lapangan menghadirkan dimensi manusiawi yang sering luput dari tabel dan grafik.

**Bab 6** memusatkan perhatian pada strategi implementasi untuk membangun sekolah dasar yang memberdayakan. Di sini pembaca akan menemukan rancangan kepemimpinan partisipatif dan reflektif, desain lingkungan kerja yang sehat dan humanis, serta mekanisme penguatan motivasi guru melalui pengakuan berbasis praktik. Kolaborasi antarguru dan antarsekolah diposisikan sebagai mesin pembelajaran kolektif, dengan konsep **"Sekolah sebagai Komunitas Pembelajar"** sebagai payungnya.

**Bab 7** merumuskan rekomendasi yang operasional bagi para pemangku kepentingan. Kepala sekolah diajak mempraktikkan kepemimpinan sebagai budaya, bukan seremoni. Guru didorong mengembangkan ketangguhan dan kesadaran profesional. Dinas pendidikan ditawari instrumen kebijakan yang menyederhanakan beban administrasi dan memperkuat dukungan substantif. LPTK dan komunitas pendidikan diajak menyelaraskan pelatihan berbasis praktik dengan kebutuhan autentik sekolah.

**Bab 8** menutup dengan refleksi: menumbuhkan guru berarti menggerakkan sekolah. Kami menegaskan kembali bahwa sekolah yang berdaya bukanlah hasil satu program unggulan, melainkan konsekuensi dari kesetiaan pada prinsip-prinsip yang memanusiakan: bahasa kepemimpinan yang memampukan, struktur kerja yang seimbang, dan ritual profesional yang menumbuhkan motivasi otonom. Dengan kerangka itu, sekolah menjadi tempat di mana anak ingin belajar dan guru ingin kembali esok hari.

Sebagai dukungan praktis, **Lampiran** menyertakan **instrumen penilaian kepemimpinan dan lingkungan kerja**, **contoh angket motivasi guru**, serta **narasi praktik baik dari lapangan**. Ketiganya dirancang sebagai alat bantu diagnosis dan pembelajaran bersama, agar sekolah dapat bergerak dari wacana menuju pembiasaan. Kami mendorong pembaca melakukan penyesuaian kontekstual, mencatat kemajuan kecil, dan menjadikan data sebagai kompas percakapan, bukan cambuk kepatuhan.

Buku ini tidak mengklaim sempurna. Namun kami berharap ia menjadi undangan untuk berkolaborasi: menguji gagasan, menyusun protokol yang realistis, dan saling berbagi temuan agar perubahan bergerak dari satu kelas ke kelas lain, dari satu sekolah ke sekolah lain. Pada akhirnya, yang kami cita-citakan sederhana sekaligus menuntut: ekosistem sekolah dasar yang **berdaya**, yang setiap harinya mereproduksi keberanian untuk mencoba, kapasitas untuk belajar, dan komitmen untuk melayani.

Selamat membaca, bereksperimen, dan bertumbuh bersama.

Bekasi, Oktober 2025

Penulis

# DAFTAR ISI


| | | Hal |
|---|---|---|
| Prakata | | i |
| Daftar Isi | | vii |
| Pengantar Editor: Kepemimpinan, Lingkungan Kerja dan Motivasi Guru | | 1 |
| Bab I | Ekosistem Sekolah Dasar: Mengapa Harus Berdaya | 23 |
| Bab II | Kepala Sekolah Sebagai Pemimpin Transformasional | 57 |
| Bab III | Lingkungan Kerja Guru: Fisik, Sosial dan Psikologis | 111 |
| Bab IV | Motivasi Kerja Guru: Dari Teori Ke Praktik | 161 |
| Bab V | Dinamika Hubungan: Kepala Sekolah, Lingkungan, dan Motivasi Guru | 217 |
| Bab VI | Strategi Membangun Sekolah Dasar Yang Mmberdayakan | 271 |
| Bab VII | Rekomendasi Untuk Praktisi Dan Pemangku Kepentingan | 323 |
| Bab VIII | Refleksi Penutup: Menumbuhkan Guru, Menggerakkan Sekolah | 365 |
| Glosarium | | 405 |
| Daftar Pustaka | | 419 |
| Lampiran | | 429 |
| I. | Instrumen penilaian kepemimpinan dan lingkungan kerja | 429 |

| | | |
|---|---|---|
| II. | Angket Motivasi Guru berbasis kerangka SDT (Self-Determination Theory) | 439 |
| III. | Praktik Baik: "Kecil–Sering Terhubung ke Kelas" | 445 |

Riwayat Hidup Penulis 453

*Pengantar Editor*

# KEPEMIMPINAN, LINGKUNGAN KERJA DAN MOTIVASI GURU: Membangun Ekosistem Sekolah Dasar Yang Berdaya

*Oleh:* ***Dr. Endi Rochaendi, M.Pd.***
*Lektor Prodi S-1 PGSD Universitas Alma Ata*

Di tengah percepatan perubahan sosial-teknologis—ditandai penetrasi kecerdasan artifisial, konektivitas digital yang kian merata, dan bergesernya ekspektasi masyarakat—mutu pendidikan dasar tidak dapat ditopang hanya oleh rancangan kurikulum serta penyediaan sarana fisik. Kualitas pembelajaran ditentukan oleh kemampuan sekolah membaca dinamika lingkungan, mengelola ketidakpastian, dan membangun kapasitas belajar organisasi secara berkelanjutan. Dengan demikian, kurikulum dan infrastruktur hanyalah prasyarat minimal; keberdayaan justru lahir dari cara ekosistem sekolah mengintegrasikan kepemimpinan, relasi kerja, dan energi psikologis pendidik ke dalam praktik sehari-hari yang konsisten dan reflektif (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Dalam kerangka tersebut, "daya sekolah" dipahami sebagai kapasitas dinamis—kemampuan kolektif untuk mengartikulasikan tujuan, menyelaraskan sumber daya, dan memperbarui praktik berbasis bukti. Daya ini bertumpu pada orkestrasi tiga simpul yang saling menguatkan: pertama,

kepemimpinan yang memerdekakan (*enabling leadership*) yang bukan hanya menetapkan visi dan standar pembelajaran, tetapi juga memperluas agensi guru dalam pengambilan keputusan pedagogis; kedua, lingkungan kerja yang menyehatkan sebagai infrastruktur sosial-psikologis—kejelasan peran, keadilan beban kerja, keselamatan psikologis, serta praktik kolaboratif—agar inovasi tumbuh tanpa menguras energi; dan ketiga, motivasi guru yang berkelanjutan melalui pemenuhan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sehingga perubahan bertransformasi menjadi budaya organisasi (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Kepemimpinan yang memerdekakan bekerja serentak pada ranah struktural dan kultural. Secara struktural, kepala sekolah dan tim manajemen memfasilitasi siklus perbaikan berkelanjutan: perumusan tujuan belajar yang jelas, pemantauan kemajuan lewat asesmen formatif, serta pembelajaran antarrekan melalui *lesson study* maupun komunitas belajar profesional. Secara kultural, kepemimpinan menumbuhkan norma reflektif—ruang dialog yang aman, kebiasaan menggunakan data untuk keputusan, serta pengakuan terhadap kontribusi guru. Ketika dua ranah ini selaras, kepemimpinan tidak sekadar memerintah dari atas, melainkan menggerakkan dari dalam; ia memampukan, bukan hanya mengendalikan, dan berkorelasi dengan retensi guru, pertumbuhan profesional yang terarah, serta kesamaan bahasa mutu di antara pemangku kepentingan (OECD, 2024).

Lingkungan kerja yang menyehatkan menjadi medium resonansi nilai-nilai kepemimpinan tersebut. Di luar aspek fisik

(ruang kelas, rasio murid-guru, ketersediaan perangkat), kualitas ekologi kerja tercermin pada iklim kolaborasi, keadilan prosedural, serta dukungan sosial yang dirasakan guru. Sekolah berdaya menyeimbangkan tuntutan dan sumber daya: beban administratif tidak menggerus waktu perencanaan instruksional; inisiatif teknologi disertai pendampingan dan *time allowance*; serta evaluasi kinerja difungsikan sebagai umpan balik yang memampukan, bukan sekadar penilaian sumatif. Ketika keselamatan psikologis terjaga—guru aman bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen—maka inovasi pedagogis menjadi praktik wajar alih-alih risiko karier, sejalan dengan indikator ekosistem sekolah yang sehat dan siap berubah (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Motivasi guru yang berkelanjutan menggerakkan dua simpul sebelumnya sekaligus mengikatnya dalam strategi ekosistem. Sekolah dapat memiliki kurikulum unggul dan perangkat canggih, namun tanpa motivasi yang ditopang sistemik, kualitas pengajaran sulit bertahan. Karena itu, pengalaman kerja perlu dirancang secara memanusiakan: penghargaan yang adil dan transparan, pengembangan profesional relevan dengan konteks kelas, akses *coaching* dan *peer mentoring*, serta jalur karier yang jelas. Pada aras kebijakan, seruan untuk menautkan penguatan kapasitas, kesejahteraan, dan tata kelola adaptif menuntut kesinambungan antara penyiapan pasokan guru (rekrutmen, distribusi, retensi), penguatan kompetensi (pelatihan berbasis kebutuhan nyata, magang instruksional, komunitas praktik), dan penataan ekologi kerja (iklim, kepemimpinan, dukungan kesejahteraan). Pada aras

sekolah, prioritas disusun selaras: sasaran pembelajaran yang spesifik, indikator iklim kerja yang terukur, dan mekanisme refleksi yang rutin—sehingga capaian siswa, pengalaman guru, dan proses organisasi saling menerangi, membedakan sistem yang tangguh dari yang reaktif (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

1. **Menempatkan Kepemimpinan sebagai Arsitektur Pembelajaran**

Kepemimpinan sekolah dasar yang visioner menandai pergeseran epistemik: otoritas tidak lagi terpusat pada figur karismatik, melainkan terdistribusi ke dalam jejaring profesional yang belajar bersama untuk memperbaiki praktik instruksional secara berkelanjutan. Model terdistribusi tersebut memosisikan kepala sekolah sebagai arsitek yang merancang struktur, ritme, dan tata kelola pembelajaran orang dewasa—mulai dari penyusunan tujuan instruksional yang terukur, penataan alur refleksi berbasis bukti, hingga penguatan akuntabilitas kolektif agar keputusan pedagogis berlandaskan data dan berorientasi capaian murid (Yang, 2024; Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Temuan empiris terkini memperlihatkan bahwa kepemimpinan terdistribusi memprediksi terbentuknya komunitas belajar profesional yang kuat, sementara komunitas belajar tersebut bertindak sebagai mediator yang menyalurkan dampak kepemimpinan ke pengembangan profesional guru—sebuah mekanisme sebab-akibat yang menjelaskan mengapa intervensi kepemimpinan beresonansi sampai ke ruang kelas SD.

Landasan normatif pendidikan nasional memberi ruang yang luas bagi paradigma ini. Kebijakan *Merdeka Belajar*

menuntut kepala sekolah beralih dari peran administratif menuju pemimpin pembelajaran yang memampukan guru mengambil keputusan didaktik yang kontekstual, menjaga martabat komunitas sekolah, serta menumbuhkan jejaring kemitraan lintas pemangku kepentingan. Studi di lingkungan sekolah dasar Indonesia menegaskan bahwa konfigurasi kepemimpinan yang peka konteks—terutama pada sekolah penggerak—berkorelasi dengan partisipasi pendidik, kepuasan kerja, dan peningkatan kualitas praktik di kelas. Bukti pada level satuan pendidikan menunjukkan bahwa model kepemimpinan yang memfasilitasi partisipasi dan kolaborasi menumbuhkan kultur reflektif yang selaras dengan tuntutan Merdeka Belajar (Rohyadi, 2024; Ningsih, Mesiono, & Lubis, 2024).

Translasi kepemimpinan ke tingkat instruksional menuntut mekanisme yang konsisten. Perumusan tujuan belajar yang jelas berfungsi sebagai jangkar kurikuler; umpan balik formatif yang terencana menjaga koherensi antara rencana dan pelaksanaan; observasi sejawat menciptakan sirkuit pengetahuan yang bergerak dari praktik ke praktik; *lesson study* menghadirkan forum analisis pembelajaran yang mendorong keputusan berbasis bukti. Ekosistem sekolah yang menormalkan paket praktik ini bukan hanya meningkatkan mutu pengajaran, melainkan juga menumbuhkan *sense of ownership* guru terhadap kebijakan sekolah sehingga inovasi tidak dipersepsi sebagai beban, melainkan amanat profesional yang bernilai (Ningsih et al., 2024; Rohyadi, 2024).

Perbedaan konteks budaya dan sumber daya pada sekolah dasar meniscayakan sensitivitas implementasi. Kepemimpinan yang berhasil cenderung menyeimbangkan struktur formal—

SOP supervisi instruksional, kalender PLC, protokol analisis asesmen—dengan relasi kepercayaan yang menegakkan keselamatan psikologis bagi guru. Mediasi kepercayaan tersebut memampukan guru mengakui celah pembelajaran, meminta dukungan, dan bereksperimen tanpa rasa terancam; karakteristik yang, menurut telaah sistematis lintas konteks, menjadi syarat keberlanjutan PLC di jenjang dasar. Keberlanjutan ini bergantung pada kualitas fasilitasi, kejernihan tujuan, dan disiplin tindak lanjut, bukan semata frekuensi pertemuan atau kelengkapan format (Olmo-Extremera et al., 2024).

Orientasi pada hasil belajar murid tetap menjadi poros. Kepemimpinan terdistribusi yang efektif memetakan keterkaitan antara keputusan organisasi dan pengalaman belajar murid: penjadwalan PLC yang memadai memberi waktu bagi guru untuk menganalisis asesmen formatif; kebijakan pengembangan profesional menargetkan kebutuhan instruksional nyata (misalnya, diferensiasi pada literasi awal); tata kelola data memastikan perangkat bukti mudah diakses serta dibahas lintas kelas. Rangkaian kebijakan mikro tersebut menciptakan sumbu perbaikan yang membentang dari struktur ke budaya, lalu kembali ke instruksi, sehingga mutu pembelajaran di SD meningkat secara sistemik dan berkelanjutan (Yang, 2024; Rohyadi, 2024).

### 2. Lingkungan Kerja sebagai Medium Resonansi

Lingkungan kerja membentuk resonansi nyata dari kualitas kepemimpinan—apakah energi organisasi terisi atau terkuras. Perspektif Job Demands–Resources (JD–R) menjelaskan mengapa itu terjadi: sumber daya kerja seperti dukungan

kepemimpinan, kolaborasi, kejelasan peran, dan otonomi menumbuhkan keterikatan kerja, kesejahteraan, serta komitmen; sebaliknya, tuntutan berlebih tanpa kompensasi sumber daya memicu kelelahan dan niat keluar profesi. Bukti lintas studi menunjukkan pola yang konsisten pada guru: profil sumber daya yang memadai berkorelasi kuat dengan keterikatan dan kepuasan kerja, sementara ketidakseimbangan menempatkan guru pada lintasan *health impairment*—penipisan energi yang menggerus mutu pengajaran (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti et al., 2023).

Kerangka JD–R memberi perangkat diagnosis yang operasional untuk sekolah dasar: peta tuntutan (misalnya beban administratif, rasio murid–guru, tugas non-instruksional) perlu diseimbangkan oleh peta sumber daya (misalnya waktu kolaborasi terjadwal, *coaching* instruksional, perangkat TIK yang reliabel, dan kejelasan indikator kinerja yang adil). Praktik pengelolaan yang menautkan dua peta ini—misalnya formula beban ajar yang transparan, alokasi jam refleksi tim, serta *service level* dukungan teknis—terkait langsung dengan kinerja guru dan capaian belajar siswa. Temuan pada satuan pendidikan di Indonesia memperkuat argumen tersebut: lingkungan kerja yang sehat berpengaruh positif terhadap kinerja guru, sementara stres kerja bertindak sebagai variabel yang menurunkan performa; korelasi positif antara kualitas lingkungan dan kinerja serta korelasi negatif antara stres dan kinerja teruji secara statistik pada konteks sekolah dasar (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

Sekolah dasar berdaya biasanya merancang "arsitektur kerja" yang memberi ruang bernapas bagi praktik instruksional.

Penjadwalan *professional learning communities* (PLC) yang terintegrasi ke kalender akademik, protokol supervisi instruksional yang memampukan alih-alih menghukum, serta rutinitas *data dialogue* yang ringkas namun berkala, bekerja sebagai *buffers* terhadap tuntutan tinggi. Rangkaian ini menormalisasi siklus perbaikan: tujuan belajar yang jelas, umpan balik formatif yang *actionable*, observasi sejawat yang aman, dan *lesson study* yang terencana. Ketika rutinitas tersebut berjalan konsisten, rasa memiliki terhadap kebijakan sekolah meningkat; guru memaknai kebijakan sebagai instrumen profesional, bukan beban administratif, sehingga energi kolektif bergerak menuju penguatan mutu pembelajaran di kelas-kelas awal dan tinggi. Argumen ini selaras dengan temuan JD–R yang menempatkan umpan balik, otonomi, dan dukungan sejawat sebagai pendorong keterikatan kerja guru (Granziera et al., 2022; Mazzetti et al., 2023).

Keselamatan psikologis menempati posisi strategis pada arsitektur lingkungan kerja—terutama di era adopsi teknologi pembelajaran dan kecerdasan artifisial. Iklim yang aman untuk bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen mendorong keberlanjutan penggunaan teknologi; bukti mutakhir menunjukkan bahwa pemenuhan kebutuhan psikologis dasar serta rasa aman menjadi prediktor kompetensi digital guru dan intensi berkelanjutan untuk memanfaatkan alat berbasis AI. Studi eksperimental dan survei di ranah pendidikan melaporkan bahwa kebutuhan otonomi–kompetensi–keterhubungan memediasi pengaruh inovasi teknologi terhadap perilaku instruksional guru, sementara keselamatan psikologis serta kepemimpinan inklusif memperbaiki kepuasan dan interaksi

belajar di ekosistem daring. Pada konteks sekolah dasar, penelitian terkini di *Scientific Reports* menegaskan bahwa keselamatan psikologis dan kepercayaan terhadap AI menjadi pendorong utama niat guru untuk terus menggunakan alat AI di kelas, sedangkan kecemasan teknologis dan persepsi risiko memperlemah adopsi jangka panjang (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Atuahene, Qian, & Ahotovi, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025).

Perancangan ekologi kerja yang peka terhadap kebutuhan psikologis—serta terikat kuat pada misi instruksional—menjadi kunci agar kepemimpinan "terasa" sampai ke ruang kelas. Mekanisme praktis yang saling menguatkan mencakup: *working agreement* tim yang menegaskan keselamatan berbicara, *after-action review* yang berfokus pada pembelajaran alih-alih penyalahkan, *coaching* berbasis bukti yang memadukan observasi singkat dan umpan balik *bite-sized*, serta kebijakan literasi digital yang memasangkan pelatihan teknis dengan pendampingan kontekstual di PLC. Ketika perangkat kebijakan mikro tersebut berjalan, sekolah bukan hanya menahan laju kelelahan guru, melainkan mengonversi sumber daya sosial–psikologis menjadi energi instruksional yang berkelanjutan, seraya menjaga kepatuhan etis dan keamanan data saat teknologi baru diintegrasikan ke proses belajar-mengajar (Fitrianis et al., 2023; Nurafifah & Inayah, 2023; Zhou et al., 2024; Shen et al., 2025).

### 3. Motivasi Guru sebagai Energi Penggerak

Motivasi guru membentuk arus utama yang menggerakkan ekosistem sekolah; energi ini tidak bersifat laten, melainkan termanifestasi pada kualitas interaksi pengajaran, ketekunan pedagogis, dan keberlanjutan inovasi. Kerangka *Self-*

*Determination Theory* (SDT) memformulasikan tiga kebutuhan psikologis—otonomi, kompetensi, keterhubungan—sebagai prasyarat bagi motivasi yang otonom dan tahan banting. Ketika ketiganya terpenuhi, muncul pola konsisten: peningkatan kreativitas instruksional, vitalitas, serta kesejahteraan kerja, yang beresonansi ke keterlibatan serta hasil belajar siswa. Temuan payung (meta-analisis) mengukuhkan proposisi ini sekaligus memperlihatkan bahwa mutu perilaku organisasi—termasuk praktik mengajar—lebih baik ketika motivasi bergerak ke spektrum yang kian otonom (Bureau et al., 2021; Howard et al., 2021).

Intervensi berbasis SDT memberikan bukti kausal mengenai cara menumbuhkan motivasi profesional guru. Pelatihan yang menekankan *perspective-taking*—kemampuan melihat pelajaran dari sudut pandang peserta didik—memicu rangkaian praktik pengajaran yang lebih otonomi-suportif (dukungan minat, dukungan nilai, dan penurunan kontrol), lalu berujung pada peningkatan pemenuhan kebutuhan psikologis siswa dan penurunan frustrasi kebutuhan. Rancangan uji acak terkendali menunjukkan bahwa penguatan *perspective-taking* berperan sebagai "titik mula" yang menjembatani perubahan gaya mengajar ke arah yang lebih memampukan, sekaligus menyediakan cetak biru keterampilan yang bisa dioperasionalkan pada level kelas (Reeve & Cheon, 2024).

Transformasi digital—termasuk integrasi kecerdasan artifisial ke proses pembelajaran—memperlihatkan pola serupa: keberlanjutan keterlibatan guru tidak semata ditentukan oleh pelatihan teknis, tetapi oleh ekologi motivasional yang memenuhi kebutuhan psikologis. Bukti lintas studi

memperlihatkan bahwa persistensi teknologi guru bertaut kuat pada motivasi otonom; dukungan lingkungan, kepemimpinan yang memfasilitasi, dan jejaring rekan profesional memperbesar peluang kompetensi digital tumbuh ke arah dimensi etika maupun profesional (misalnya literasi data, keamanan, dan tanggung jawab penggunaan) (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Koreografi kebijakan sekolah—waktu kolaboratif yang terjadwal, *coaching* kontekstual, serta umpan balik yang *actionable*—memperkuat jembatan antara motivasi otonom dan praktik teknologi yang berkelanjutan.

Relasi mekanistik yang menghubungkan motivasi dan perilaku instruksional bersifat berlapis. Jalur psikologis—seperti efikasi mengajar dan regulasi emosi—serta jalur sosial—misalnya dukungan sejawat dan norma kolaborasi—mengedarkan dampak motivasi ke mutu praktik. Telaah mutakhir memetakan proses mediasi itu dan menegaskan bahwa intervensi yang menyasar mediator psikologis maupun sosial cenderung menghasilkan perbaikan instruksi yang lebih stabil. Bukti empirik terbaru mengaitkan efikasi mengajar dan regulasi emosi dengan berkurangnya kelelahan digital serta meningkatnya kemampuan menjaga kualitas interaksi di kelas, terutama saat pengajaran berbasis teknologi meningkat intensitasnya (Lazarides et al., 2025; Aldrup et al., 2024; Yang et al., 2024).

Rancangan intervensi pada tingkat sekolah karenanya perlu memusatkan pengalaman kerja harian guru. Prioritas yang saling terkait dapat dirumuskan sebagai berikut: kejelasan tujuan instruksional agar arah kerja terasa bernilai; otonomi strategi yang memberi ruang variasi pendekatan sesuai konteks kelas;

umpan balik pemampu yang menjaga perkembangan kompetensi; serta komunitas praktik yang hidup untuk memastikan dukungan sejawat tidak sporadis, melainkan bagian dari ritme organisasi. Ketika keempat unsur ini berjalan serempak, kebutuhan psikologis guru lebih mudah terpenuhi; motivasi bergerak ke spektrum otonom; dan inovasi hadir sebagai kebiasaan profesional, bukan proyek sesaat (Lazarides et al., 2025; Reeve & Cheon, 2024; Chiu et al., 2024).

## 4. Agenda Strategis: Mengorkestrasi Tiga Simpul

Agenda strategis bagi sekolah dasar berdaya bertumpu pada orkestrasi tiga simpul—kepemimpinan, lingkungan kerja, dan motivasi—ke arah satu ekologi pembelajaran yang konsisten berorientasi pada murid. Visi ini menuntut rancangan kebijakan mikro di level sekolah yang saling berjalin: struktur dan ritme kolaborasi profesional, tata kelola beban kerja yang waras, serta pengalaman kerja guru yang memanusiakan. Rangkaian langkah berikut menawarkan peta jalan yang operasional sekaligus berbasis bukti lintas konteks.

### *a) Memacu Distributed Instructional Leadership melalui PLC*

Penguatan kepemimpinan terdistribusi idealnya berlabuh pada *professional learning communities* (PLC) yang dirancang serius, bukan sekadar forum rutin. PLC efektif menampilkan ciri-ciri berikut: fokus yang tak tergoyahkan pada pembelajaran siswa; penggunaan asesmen formatif sebagai bahan bakar dialog instruksional; dan konektivitas antarsekolah agar pengetahuan tidak terkurung di satu institusi. Kajian sistematis pada jenjang sekolah dasar menegaskan bahwa keberlanjutan PLC bergantung pada kualitas kepemimpinan yang menyeimbangkan struktur

dan kepercayaan—kejelasan tujuan, peran fasilitator, serta keselamatan psikologis yang memungkinkan guru membuka praktiknya secara jujur (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Temuan kuantitatif komplementer menunjukkan jalur mediasi yang kuat: persepsi kepemimpinan terdistribusi memperkuat PLC, lalu PLC mendorong pengembangan profesional guru; pada beberapa konteks, efek langsung kepemimpinan terhadap pengembangan profesional menjadi tidak signifikan ketika variabel PLC dimasukkan ke dalam model, menandakan peran mediasi yang substansial (Yang, 2024).

Rancangan PLC yang kuat membutuhkan arsitektur proses yang eksplisit. Sekurangnya empat rutinitas inti perlu distandarkan: (a) penetapan tujuan belajar berbasis kurikulum aktual dan data awal siswa; (b) *learning walk* atau observasi singkat dengan lembar catatan yang memotret bukti belajar, bukan sekadar kinerja guru; (c) *data dialogue* berkala yang ringkas—misalnya 30 menit—untuk menafsirkan asesmen formatif dan merencanakan respons instruksional; serta (d) putaran *lesson study* untuk memperdalam desain tugas dan strategi umpan balik. Jejaring antarsekolah sebaiknya diposisikan sebagai "pengungkit skala"—misalnya *learning exchange* triwulanan—agar praktik baik lintas konteks berpindah tangan secara aman serta dapat direplikasi tanpa kehilangan sensitivitas lokal (Olmo-Extremera et al., 2024). Di Indonesia, tradisi *lesson study* dan supervisi klinis yang telah akrab pada banyak SD dapat disambungkan ke PLC sebagai wahana utama sehingga guru memperoleh pengalaman belajar orang dewasa

yang utuh: merancang, mencoba, mengamati, dan merevisi berbasis bukti.

Kepemimpinan terdistribusi di balik PLC membutuhkan peran-peran yang jelas: kepala sekolah sebagai arsitek ritme (penjadwalan, prioritas, pelindung waktu kolaborasi); koordinator kurikulum sebagai kurator bukti (menjamin akses data formatif yang bermakna); dan fasilitator PLC sebagai penggerak *learning stance* (menjaga diskursus tetap pada pembelajaran siswa, bukan preferensi metodologis pribadi). Bukti lintas studi menegaskan bahwa ketika peran-peran ini berjalan, komitmen guru serta ketahanan PLC terhadap pergantian personel meningkat, sehingga kapasitas organisasi tidak mudah rapuh (Bellibaş, 2024; Olmo-Extremera et al., 2024).

***b) Mendesain Lingkungan Kerja yang Aman, Adil, dan Suportif***

Kerangka *Job Demands–Resources* (JD–R) dapat berfungsi sebagai "panel kontrol" bagi kepala sekolah untuk menyeimbangkan tuntutan dan sumber daya secara sistemik. Tuntutan umum pada SD—beban administratif, rasio murid–guru, tugas non-instruksional—perlu diimbangi sumber daya yang sepadan: waktu kolaborasi terjadwal, akses *coaching* instruksional, perangkat TIK yang reliabel, dan kejelasan indikator kinerja yang menekankan kemajuan belajar, bukan sekadar kepatuhan. Analisis berbasis JD–R pada populasi guru menunjukkan pola konsisten: sumber daya yang memadai memicu keterikatan dan komitmen, sedangkan ketidakseimbangan mengarah pada *health impairment*—penipisan energi yang menurunkan mutu pengajaran (Granziera, Collie, &

Martin, 2022). Meta-analisis terkini memperkuat temuan tersebut, menautkan sumber daya kerja dengan *work engagement* serta keluaran positif lain seperti kinerja dan komitmen organisasi (Mazzetti et al., 2023).

Instrumen praktis perlu dipasang untuk memonitor iklim kerja secara berkala—bukan hanya hasil belajar. Contoh perangkat yang ekonomis sekaligus informatif meliputi: survei singkat bulanan tentang persepsi beban kerja dan dukungan; jurnal waktu guru untuk memetakan "kebocoran" waktu instruksional; *pulse check* keselamatan psikologis tiap kuartal; dan *after-action review* pasca asesmen sumatif guna menilai kecukupan sumber daya instruksional. Data sederhana ini memberi sinyal dini kelelahan dan memandu alokasi sumber daya: ketika beban administratif meningkat, kepala sekolah menyesuaikan target non-instruksional; saat perangkat TIK sering gagal, prioritas perbaikan dialihkan untuk memastikan *uptime* di jam belajar. Bukti di konteks Indonesia menunjukkan korelasi positif antara kualitas lingkungan kerja dan kinerja guru serta korelasi negatif antara stres dan kinerja, sehingga investasi pada ekologi kerja bukan sekadar kebijakan kesejahteraan, melainkan strategi mutu (Fitrianis et al., 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

Upaya penyeimbangan JD–R juga terbantu oleh *job crafting* yang difasilitasi organisasi—misalnya memberi pilihan pada guru untuk menukar sebagian tugas non-instruksional dengan jam *peer coaching*, atau memampukan tim kelas paralel berbagi beban material pembelajaran. Praktik ini menambah otonomi fungsional tanpa mengurangi akuntabilitas, serta terbukti memperkuat keterikatan kerja. Kepala sekolah dapat merumuskan *service level agreement* internal bagi dukungan TIK

dan administrasi, sehingga beban tambahan akibat inisiatif baru—termasuk program digital—memiliki kompensasi sumber daya yang nyata (Mazzetti et al., 2023).

***c) Membangun Sistem Motivasi yang Memanusiakan***

Motivasi profesional guru tidak tumbuh dari insentif jangka pendek semata; energi yang tahan banting berakar pada pemenuhan kebutuhan psikologis: otonomi, kompetensi, dan keterhubungan. *Self-Determination Theory* (SDT) menawarkan panduan intervensi yang presisi. Pelatihan yang menitikberatkan *perspective taking* telah menunjukkan bukti kausal—melalui uji acak terkendali—bahwa gaya mengajar bergeser ke arah lebih otonomi-suportif; guru lebih sering menjelaskan nilai tugas, memberi pilihan autentik, dan menggunakan bahasa informasional alih-alih direktif, sementara perilaku mengajar yang mengontrol menurun (Reeve & Cheon, 2024). Pada ekosistem sekolah, perubahan ini diperkuat oleh struktur *coaching* yang menyelaraskan rubrik observasi dengan indikator otonomi-suportif, sehingga umpan balik kelas terasa memampukan dan selaras tujuan pengajaran.

Ranah transformasi digital menunjukkan pola motivasional yang sama. Persistensi guru mengintegrasikan teknologi—termasuk kompetensi etika dan profesional seperti keamanan data dan literasi AI—lebih ditentukan oleh dukungan lingkungan, kultur kolaborasi, serta pemenuhan kebutuhan otonomi daripada pelatihan teknis yang berdiri sendiri (Chiu et al., 2024). Intervensi berbasis sekolah yang memadukan dukungan pimpinan, ahli, dan rekan sebaya memperbaiki keberlanjutan adopsi, sebab tiga kanal dukungan tersebut

memenuhi kebutuhan otonomi–kompetensi–keterhubungan secara bersamaan (Chiu, 2022). Rancangan PD yang memadukan *micro-teaching* digital, *peer lab*, dan proyek kecil berjangka 6–8 minggu melahirkan siklus belajar orang dewasa yang bermakna sekaligus operasional di kalender sekolah (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024).

Format pengambilan keputusan yang menyertakan suara guru—*design charrette* kurikulum, panel kurasi sumber belajar, maupun *teacher-led inquiry*—menguatkan rasa memiliki. Ketika guru melihat hubungan langsung antara kontribusi dan kebijakan sekolah, motivasi bergeser ke spektrum otonom; efeknya terasa pada kualitas interaksi instruksional serta ketekunan mengembangkan praktik. Umpan balik yang spesifik, tepat waktu, dan informasional menutup lingkaran penguatan kompetensi, sementara jejaring *peer mentoring* mengisi kebutuhan keterhubungan—dua unsur yang SDT identifikasi sebagai pilar motivasi yang berkelanjutan (Reeve & Cheon, 2024; Chiu et al., 2024).

### *d) Menyelaraskan Agenda Digital Sekolah dan Budaya Belajar Orang Dewasa*

Ekosistem digital yang kuat menuntut kesepadanan antara tujuan instruksional dan arsitektur belajar orang dewasa. Bukti terkini merekomendasikan pendekatan kompetensi digital guru yang menyeimbangkan "personal–etik" dan "personal–profesional": literasi data, keselamatan dan privasi, pertimbangan etis penggunaan AI, sekaligus keterampilan pedagogis berbasis teknologi (Chiu et al., 2024). Peta jalan kompetensi sebaiknya terintegrasi ke PLC: unit kompetensi

dipecah menjadi sasaran-sasaran *bite-sized*, diuji pada praktik kelas, lalu direfleksikan bersama berdasarkan bukti kerja siswa. Mekanisme ini mencegah *tech overload* karena setiap adopsi diasosiasikan dengan tujuan belajar yang jelas serta dukungan kontekstual.

Kepemimpinan sekolah berperan sebagai penghubung antara agenda digital dan pengalaman kerja guru sehari-hari. Strategi efektif meliputi penetapan "jam aman" untuk eksplorasi teknologi tanpa konsekuensi penilaian, penugasan *digital champion* di setiap jenjang kelas, serta *help desk* internal berjangka respons yang disepakati. Ketiga elemen ini mengurangi friksi adopsi, sekaligus menjaga kualitas instruksi karena eksperimen digital berlangsung pada sistem pendukung yang nyata. Bukti longitudinal menunjukkan bahwa intervensi dukungan berlapis dari pimpinan, ahli, dan rekan sebaya meningkatkan ketekunan guru menggunakan teknologi bermutu (Chiu, 2022).

***e) Mengintegrasikan Kebijakan Kesejahteraan ke Agenda Mutu***

Isu kesejahteraan—khususnya bagi guru honorer—perlu ditangani sebagai bagian integral kebijakan mutu, bukan program terpisah. Studi kebijakan nasional menyoroti urgensi skema remunerasi yang adil, perlindungan jaminan sosial, dan pengembangan profesional berkelanjutan agar kesejahteraan tidak bergantung pada bantuan karitatif yang sporadis (Dhobith, 2024). Pada level sekolah, kepala sekolah dapat menautkan kebijakan sistemik tersebut ke praktik operasional: menyusun peta kebutuhan kerja honorer, memfasilitasi akses pelatihan yang relevan, serta menegosiasikan dukungan pemerintah daerah dan kemitraan lokal. Pendekatan ini bukan semata aspek moral; teori

JD–R memprediksi bahwa ketidakpastian penghasilan dan jaminan sosial bertindak sebagai tuntutan kronis yang memperbesar risiko kelelahan, sehingga perbaikan kesejahteraan berdampak langsung pada mutu instruksional dan retensi guru.

Ruang-ruang partisipasi bagi guru honorer—seperti kursi perwakilan pada tim kurikulum atau panitia penjaminan mutu—meningkatkan keterhubungan dan otonomi fungsional. Kebijakan mikro ini menggeser posisi honorer dari "tenaga tambahan" menjadi rekan profesional yang berkontribusi pada kebijakan instruksional, memperkuat rasa memiliki, dan pada ujungnya beresonansi pada motivasi serta performa di kelas. Bukti kebijakan komparatif dari *Education Policy Outlook 2024* dapat dijadikan rujukan untuk menyelaraskan intervensi tingkat sekolah dan pemerintah sehingga isu pasokan tenaga, kompetensi, dan ekologi kerja terkelola secara terpadu (OECD, 2024).

### *f) Membangun* Dashboard *Indikator Perbaikan Berkelanjutan*

Sistem perbaikan memerlukan *dashboard* indikator yang dapat dibaca lintas peran—guru, kepala sekolah, pengawas, orang tua—sebagai "bahasa bersama" perbaikan. Inspirasi dari *Education Policy Outlook* menyarankan keseimbangan indikator masukan–proses–hasil. Contoh panel yang ringkas namun informatif mencakup: partisipasi guru pada PLC (proporsi, keteraturan, mutu artefak hasil kerja), frekuensi dan kualitas *peer coaching* (jumlah siklus, tindak lanjut), indeks keselamatan psikologis (survei singkat 5–7 butir), serta persepsi beban kerja (skala 5 poin). Indikator hasil menyoroti *growth* belajar: kemajuan literasi dan numerasi berbasis asesmen formatif, bukan

semata skor sumatif tahunan. Panel ini menuntun dialog strategis—misalnya ketika indeks keselamatan psikologis menurun, sekolah memprioritaskan pelatihan fasilitasi PLC dan *after-action review* yang lebih suportif, alih-alih menambah instrumen evaluasi (OECD, 2024).

Aspek tata kelola data perlu direncanakan sejak awal. Prinsip *data minimization* dan privasi murid–guru harus dijunjung; akses dibagi berdasarkan peran; dan analitik sederhana—seperti *run chart* bulanan—digunakan agar tren mudah ditangkap tanpa kompleksitas berlebih. Tindakan perbaikan dirancang kecil namun sering (*small wins*), lalu ditinjau siklus berikutnya. Pendekatan ini menjaga momentum tanpa menimbulkan *change fatigue*, seraya menumbuhkan budaya *evidence-informed* yang menempatkan bukti sebagai bahan percakapan kolektif, bukan alat kontrol semata. Laporan OECD menandaskan urgensi kebijakan yang mengelola pasokan guru, kompetensi baru, serta dukungan ekologi kerja secara terintegrasi—panel indikator sekolah dapat menjadi pengejawantahan operasional yang menyambungkan strategi makro dan praktik mikro (OECD, 2024).

***g) Orkestrasi yang Menubuhkan Daya***

Jalur strategi di atas saling terikat dalam satu logika: PLC memproduksi pengetahuan praktik dan identitas profesional bersama; lingkungan kerja yang seimbang menahan laju kelelahan sekaligus memompa keterikatan; dan sistem motivasi yang memanusiakan memastikan energi profesional mengalir stabil, termasuk pada agenda digital yang terus bergerak. Kebijakan kesejahteraan menyatukan kelima langkah lain agar

ekologi kerja tidak pincang; sedangkan *dashboard* memberi peta untuk menavigasi perbaikan. Ketika enam langkah ini dijalankan serempak, sekolah dasar bertumbuh sebagai organisasi pembelajar yang tangguh—mampu menyerap guncangan, menjaga fokus pada pembelajaran siswa, serta menumbuhkan daya kolektif yang berkelanjutan. Bukti lintas sumber menegaskan bahwa kualitas implementasi—struktur yang jelas, budaya kolaborasi, dan dukungan motivasional—menentukan keberhasilan jangka panjang lebih daripada keluasan program itu sendiri (Olmo-Extremera et al., 2024; Yang, 2024; Granziera et al., 2022; Mazzetti et al., 2023; Reeve & Cheon, 2024; Chiu, 2022; Chiu et al., 2024; OECD, 2024; Dhobith, 2024).

## 5. Penutup: Menjadi Ekosistem yang Berdaya

"Sekolah dasar yang berdaya" bukan semboyan, melainkan hasil kerja terstruktur yang menautkan kepemimpinan, ekologi kerja, dan motivasi guru ke dalam satu kesatuan praksis pembelajaran. Daya itu tumbuh saat kepala sekolah mengarahkan visi sekaligus mendistribusikan pengaruh, ketika organisasi menegakkan keselamatan psikologis dan keadilan kerja, serta ketika kebijakan menutup celah kesejahteraan dan karier sehingga energi profesional guru terpelihara. Pada titik inilah sekolah melampaui fungsi administratif: ia menjelma rumah pertumbuhan bagi pendidik dan ruang penemuan masa depan bagi setiap anak (OECD, 2024; UNESCO & Teacher Task Force, 2024).

Keberdayaan menuntut orkestrasi yang serempak. Kepemimpinan pembelajaran memastikan tujuan instruksional jelas, data formatif mengalir, dan komunitas belajar profesional

berdenyut rutin. Lingkungan kerja yang setara dan suportif menyeimbangkan tuntutan serta sumber daya sehingga keterikatan kerja meningkat dan kelelahan menurun. Sistem motivasi yang memanusiakan—bertumpu pada otonomi, kompetensi, dan keterhubungan—mengarahkan inovasi sebagai kebiasaan baik, bukan proyek sesaat. Ketika tiga simpul ini bergerak pada ritme yang sama, mutu pengajaran menguat secara sistemik, bukan hanya sporadis (OECD, 2024).

Komitmen operasional perlu terwujud pada tata kelola harian: perlindungan waktu kolaborasi guru, *coaching* instruksional yang konsisten, dan panel indikator sederhana namun bermakna untuk memantau iklim kerja, partisipasi PLC, serta kemajuan belajar. Transparansi data dan kedisiplinan tindak lanjut menjadikan bukti sebagai bahasa bersama; sumber daya lalu dialokasikan secara adaptif ke titik-titik yang paling memerlukan dukungan. Jejaring antarsekolah memperluas jangkauan praktik baik, sementara kemitraan daerah dan komunitas menjaga relevansi serta keberlanjutan (UNESCO & Teacher Task Force, 2024).

Pandangan ini mengajak setiap pemangku kepentingan—kepala sekolah, guru, pengawas, pemerintah daerah, orang tua—untuk berbagi peran pada kompas yang sama: pembelajaran bermakna bagi semua murid. Ketika visi tunggal itu dipelihara melalui struktur yang jelas, budaya kolaborasi yang sehat, dan kebijakan yang adil, sekolah dasar bertumbuh sebagai ekosistem yang benar-benar berdaya: tangguh menghadapi gangguan, lincah merespons perubahan, dan setia pada misi memerdekakan belajar (OECD, 2024; UNESCO & Teacher Task Force, 2024).

Yogyakarta, 31 Juli 2025

# BAB I
# EKOSISTEM SEKOLAH DASAR: MENGAPA HARUS BERDAYA

## 1. Pengantar Tentang Guru Dalam Pendidikan di Sekolah Dasar

Guru sekolah dasar berdiri sebagai arsitek awal pengalaman belajar yang membentuk literasi, numerasi, dan karakter sosial-emosional anak—peran yang kian kompleks pada lanskap pascapandemi dan percepatan teknologi pembelajaran. Seperti ditekankan OECD (2024), mandat profesi guru meluas dari sekadar penyampaian kurikulum menuju pengelolaan pembelajaran bermakna di tengah perubahan kebutuhan kompetensi abad ke-21, tekanan kekurangan guru, dan penetrasi kecerdasan artifisial. Pada tingkat global, UNESCO beserta Teacher Task Force menegaskan urgensi penguatan profesi guru melalui strategi rekrutmen, pengembangan, dan retensi yang koheren agar setiap sistem memiliki pasokan pendidik berkualitas yang merata (UNESCO & Teacher Task Force, 2024). Penekanan ganda—pasokan dan kualitas—menjadi kerangka kebijakan yang memandu sekolah dasar untuk menata kembali dukungan terhadap praktik mengajar sehari-hari dan kesejahteraan tenaga pendidik.

Mandat profesional guru di SD menautkan ranah pengetahuan pedagogik, nilai-nilai kemanusiaan, dan sensibilitas kontekstual terhadap keberagaman latar keluarga-masyarakat. Kerangka kompetensi nasional mempertegas cakupan tersebut ke

dalam kompetensi pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional—memberi orientasi eksplisit bagi perencanaan pengembangan karier dan penjaminan mutu (Direktorat Jenderal GTK, 2023). Di lapangan, kebijakan Kurikulum Merdeka memberi ruang gerak bagi guru untuk merancang pembelajaran kontekstual, mengandalkan asesmen formatif sebagai navigasi, serta memfasilitasi Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila agar capaian akademik berjalin dengan nilai dan aksi sosial (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi [Kemendikbudristek], 2023). Bukti implementasi menunjukkan bahwa fleksibilitas kurikulum—ketika diikat pada tujuan belajar yang jelas—mendorong perencanaan yang lebih responsif terhadap kebutuhan murid (Siregar, 2024).

Orientasi belajar yang menempatkan guru sebagai perancang pengalaman (*learning designer*) menuntut arsitektur organisasi yang menopang pembelajaran orang dewasa secara berkelanjutan. Kajian sistematis tentang *professional learning communities* (PLC) menegaskan bahwa kepemimpinan partisipatif, fokus tajam pada pembelajaran siswa, dan konektivitas antarsekolah menjadi syarat utama keberlanjutan serta dampak pengembangan profesional (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Pada konteks sekolah dasar, jalur mediasi yang kuat teridentifikasi: persepsi guru atas kepemimpinan terdistribusi meningkatkan kualitas PLC; selanjutnya PLC memediasi peningkatan kompetensi dan praktik instruksional guru (Yang, 2024). Di Indonesia, praktik *lesson study*, supervisi klinis, dan penguatan peran kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran memperlihatkan kait erat

dengan meningkatnya partisipasi pendidik dan kualitas praktik di kelas (Rohyadi, 2024; Ningsih, 2024).

Dimensi motivasional merupakan energi penggerak yang menentukan ketekunan praktik dan kualitas interaksi instruksional. *Self-Determination Theory* (SDT) memformulasikan bahwa pemenuhan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan memindahkan motivasi ke spektrum yang lebih otonom serta berumur panjang (Reeve & Cheon, 2024). Bukti uji acak terkendali menunjukkan bahwa pelatihan yang berfokus pada *perspective-taking* memperkuat gaya mengajar yang otonomi-suportif—guru lebih sering menjelaskan nilai tugas, memberi pilihan autentik, dan menggunakan bahasa informasional—seraya menurunkan perilaku mengajar yang mengontrol (Reeve & Cheon, 2024). Jejak motivasional ini relevan bagi keterlibatan keluarga: intervensi otonomi-suportif di kelas terbukti *spill over* ke rumah, meningkatkan persepsi dukungan otonomi dari orang tua terhadap anak (Cheon et al., 2024). Pada saat yang sama, telaah mekanisme mutakhir memetakan jalur psikologis (efikasi, regulasi emosi) dan sosial (dukungan sejawat) yang menyalurkan dampak motivasi ke perilaku instruksional, menyarankan bahwa intervensi yang menyasar mediator ini cenderung menghasilkan perubahan praktik yang lebih stabil (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025).

Kesejahteraan dan ekologi kerja guru merupakan prasyarat mutu yang tak terpisahkan dari motivasi profesional. Model *Job Demands–Resources* (JD–R) menjelaskan dua lintasan simultan: jalur pemiskinan kesehatan ketika tuntutan tinggi (misalnya beban administratif, rasio murid–guru, tugas non-instruksional) bertemu sumber daya rendah; serta jalur motivasional ketika

sumber daya (dukungan kepemimpinan, otonomi, kolaborasi, kejelasan peran) memicu keterikatan kerja dan komitmen (Granziera, Collie, & Martin, 2022). Meta-analisis mutakhir memperkuat bahwa sumber daya kerja berasosiasi positif dengan *work engagement* dan keluaran kinerja, sedangkan ketidakseimbangan tuntutan–sumber daya meningkatkan kelelahan (Mazzetti et al., 2023). Bukti Indonesia mengonfirmasi pola ini: lingkungan kerja yang sehat berkorelasi positif dengan kinerja guru dan stres kerja berkorelasi negatif terhadap kinerja (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

Transformasi digital memperluas cakrawala peran guru SD sekaligus menghadirkan risiko kelelahan teknologi ketika ekosistem motivasional tidak selaras. Studi campuran pada *teacher digital competence* (TDC) menegaskan bahwa keberlanjutan integrasi teknologi lebih terkait pada dukungan kebijakan sekolah, kultur kolaborasi, dan pemenuhan kebutuhan psikologis ketimbang pelatihan teknis berdiri sendiri (Chiu et al., 2024). Perspektif SDT pada integrasi teknologi memperlihatkan bahwa dukungan struktur belajar orang dewasa—*coaching* kontekstual, waktu kolaborasi, dan umpan balik informasional—memperkuat kompetensi digital guru dan persistensi penggunaan (Chiu, 2022). Peta TDC kontemporer juga mencakup kompetensi personal-etik dan personal-profesional: literasi data, keamanan dan privasi, serta pertimbangan etis penggunaan AI (Chiu et al., 2024).

Orientasi inklusif menggarisbawahi mandat agar setiap anak memperoleh akses dan manfaat pembelajaran berkualitas tanpa diskriminasi. UNESCO memformulasikan inklusi sebagai

upaya sistematis mengidentifikasi dan menghapus hambatan belajar—mulai dari kurikulum, pedagogi, hingga lingkungan—serta menegakkan kesetaraan sebagai fondasi mutu (UNESCO, 2023/2025). Pembaruan *Universal Design for Learning* (UDL) 3.0 menekankan pengurangan hambatan yang berakar pada bias dan sistem eksklusi, sekaligus memperluas partisipasi berbasis keragaman cara keterlibatan, representasi, dan ekspresi siswa (CAST, 2024). Pada kelas SD yang sangat heterogen, penerapan UDL—ketika disangga asesmen formatif—membantu guru memetakan kebutuhan dan merancang penyesuaian yang terintegrasi, bukan tempelan remedial.

Relasi sekolah–keluarga–komunitas memperkaya modal sosial pembelajaran dasar. Intervensi otonomi-suportif pada pengajaran telah didemonstrasikan beresonansi ke praktik pengasuhan, memperlihatkan keterhubungan ekosistem yang dapat dimobilisasi oleh guru melalui komunikasi berbasis bukti dan undangan partisipasi orang tua (Cheon et al., 2024). Pada tataran kebijakan, *Education Policy Outlook 2024* mendorong penguatan kapasitas kepemimpinan sekolah dan tata kelola berbasis data agar jejaring kemitraan terjaga keberlanjutannya, membantu sistem menanggapi tantangan kekurangan guru sekaligus menjaga kualitas pembelajaran (OECD, 2024). Rekayasa komunikasi dua arah—laporan formatif berkala, konferensi orang tua berbasis portofolio karya, serta proyek kelas yang mengait ke isu komunitas—membentuk loop umpan balik yang memperkuat kebermaknaan belajar di rumah dan sekolah.

Keahlian asesmen guru SD menjadi sumbu navigasi pembelajaran. Dalam kerangka kurikulum berbasis capaian, asesmen formatif menyediakan informasi diagnostik bagi guru

dan umpan balik *actionable* bagi murid—mengarahkan keputusan instruksional harian daripada menunggu skor sumatif. Kebijakan nasional menegaskan bahwa fleksibilitas Kurikulum Merdeka perlu ditambatkan pada praktik asesmen yang transparan dan reflektif, sehingga kemajuan belajar dimonitor sebagai *growth*, bukan sekadar status (Kemendikbudristek, 2023). Pada skala sistem, laporan kebijakan komparatif mendorong pemanfaatan data pembelajaran harian untuk mengalokasikan sumber daya secara adaptif—misalnya tambahan *coaching* instruksional di level atau mata pelajaran yang indikator kemajuannya melambat (OECD, 2024).

Identitas profesional guru terbentuk pada pertemuan nilai personal, standar profesi, dan pengakuan sosial. Dokumen model kompetensi menempatkan refleksi praktik, kolaborasi, dan pengembangan berkelanjutan sebagai rute pembentukan identitas yang matang (Direktorat Jenderal GTK, 2023). Pengalaman PLC dan *coaching* yang berkualitas menghidupkan identitas itu dari hari ke hari—guru bukan sekadar pelaksana, melainkan ilmuwan pembelajaran yang bereksperimen, menimbang bukti, dan memurnikan praktik. Ketika ekologi kerja menegakkan keadilan beban, dukungan kolegial, dan keselamatan psikologis, identitas profesional memperoleh landasan material yang mencegah kelelahan dan mendorong ketekunan (Mazzetti et al., 2023; Granziera et al., 2022).

Agenda operasional bagi sekolah dan pemangku kebijakan dapat dirumuskan secara terukur. Pertama, bangun PLC yang sungguh-sungguh: tetapkan tujuan belajar spesifik, standar artefak, serta kalender *data dialogue* dan *lesson study* yang realistis (Olmo-Extremera et al., 2024; Yang, 2024). Kedua, kelola

ekologi kerja berbasis JD–R: sederhanakan beban administratif, lindungi waktu perencanaan, sediakan *service level* dukungan TIK, dan pastikan *coaching* instruksional sebagai kompensasi nyata atas tuntutan perubahan (Granziera et al., 2022; Mazzetti et al., 2023). Ketiga, rancang pengembangan profesional berlandaskan SDT: latih *perspective-taking*, gunakan rubrik observasi yang menangkap indikator otonomi-suportif, dan tutup siklus umpan balik secara informasional (Reeve & Cheon, 2024). Keempat, artikulasikan agenda digital yang etis: kaitkan pelatihan TIK ke proyek kelas, integrasikan kompetensi personal-etik dan personal-profesional, serta gunakan PLC dan *peer mentoring* sebagai jembatan keberlanjutan (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Kelima, operasionalkan *dashboard* perbaikan sederhana—partisipasi PLC, kualitas *peer coaching*, persepsi beban kerja, keselamatan psikologis, serta kemajuan literasi-numerasi—sebagai "bahasa bersama" dialog perbaikan (OECD, 2024).

Seluruh uraian meneguhkan posisi guru SD sebagai pilar ekosistem sekolah yang berdaya: perancang pengalaman belajar yang memanusiakan, ilmuwan pembelajaran yang berorientasi bukti, dan agen etika yang menjaga keselamatan serta martabat anak. Ketika kurikulum memberi ruang bernapas, kepemimpinan memampukan, komunitas profesional belajar tanpa rasa takut, dan kebijakan memastikan kesejahteraan serta jalur kompetensi yang jelas, sekolah dasar menjelma rumah yang mencerahkan—tempat guru tumbuh dan anak menemukan masa depan. Arah kebijakan global dan nasional lima tahun terakhir konsisten menyatakan bahwa investasi pada profesi guru

merupakan prasyarat kualitas sistem, bukan konsekuensinya (OECD, 2024; UNESCO & Teacher Task Force, 2024).

## 2. Krisis Motivasi dan Tantangan Profesionalisme Guru

Ekspektasi publik terhadap profesi pendidik melonjak cepat seiring transformasi sosial-teknologis—dari literasi data dan etika kecerdasan artifisial hingga diferensiasi pembelajaran bagi kelas yang kian heterogen—sementara ekologi kerja tidak selalu bergerak seirama. Potret kebijakan komparatif menunjukkan dua gejala serentak: kekurangan pasokan dan penurunan ketertarikan terhadap profesi, serta perluasan mandat yang membuat tuntutan emosional-kognitif guru makin intensif (OECD, 2024). Di banyak yurisdiksi, krisis motivasi semakin kasatmata ketika sekolah menghadapi perebutan talenta, beban administratif yang menebal, dan fragmentasi program yang menyita ruang refleksi instruksional. Pada saat yang sama, dunia internasional menegaskan bahwa rekrutmen dan retensi guru berkualitas menjadi prasyarat bagi keberlanjutan pembelajaran bermakna bagi semua anak (UNESCO & Teacher Task Force, 2024).

Gambaran krisis ini memiliki bukti kuantitatif yang kuat. Laporan lintas negara mencatat eskalasi kekurangan guru: proporsi siswa yang kepala sekolahnya melaporkan kekurangan tenaga naik tajam pada dekade terakhir, sementara kebutuhan global untuk mencapai target pendidikan universal diperkirakan menuntut puluhan juta tambahan guru pada 2030 (OECD, 2024; UNESCO & Teacher Task Force, 2024). Dinamika ini menekan motivasi profesional, terutama di wilayah yang sulit dijangkau atau pada satuan pendidikan yang menanggung rasio murid-guru tinggi dan perputaran pegawai cepat. Ketika kekurangan

pasokan bertemu peningkatan mandat, kualitas instruksi terancam oleh siklus kelelahan, penurunan keterikatan kerja, serta menurunnya intensitas umpan balik formatif yang seharusnya menopang kemajuan belajar harian (OECD, 2024).

Kerangka teoretis *Job Demands–Resources* (JD–R) membantu membaca struktur krisis motivasi secara sistemik. Teori ini memperlihatkan dua lintasan yang berjalan simultan: jalur pemiskinan kesehatan ketika tuntutan tinggi (misalnya beban administratif, pengelolaan perilaku, penyesuaian kurikulum) tidak diimbangi sumber daya memadai; dan jalur motivasional ketika sumber daya (otonomi, kejelasan peran, kolaborasi, *coaching* instruksional) memicu *work engagement* yang mendorong kinerja dan ketekunan (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti et al., 2023). Secara praktis, JD–R menyiratkan bahwa pemangkasan beban non-instruksional tanpa menguatkan dukungan pedagogis akan menghasilkan efek terbatas; sebaliknya, kombinasi proteksi waktu perencanaan, kejelasan ekspektasi, dan akses umpan balik kelas yang informasional cenderung menaikkan energi profesional dan retensi. Bukti meta-analitik menegaskan asosiasi positif sumber daya kerja terhadap *engagement* dan keluaran kinerja, sekaligus mengonfirmasi bahwa ketidakseimbangan tuntutan–sumber daya meningkatkan kelelahan serta niat keluar profesi (Mazzetti et al., 2023).

Krisis motivasi juga berakar pada dimensi psikologis yang memediasi perilaku mengajar. *Self-Determination Theory* (SDT) menyatakan bahwa pemenuhan kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan menggeser motivasi ke spektrum yang lebih otonom, tahan banting, dan kreatif. Uji acak terkendali menunjukkan bahwa pelatihan yang memfokuskan

*perspective-taking* mampu mengubah gaya mengajar menjadi lebih otonomi-suportif, menurunkan perilaku mengontrol, serta memperbaiki pengalaman belajar siswa (Reeve & Cheon, 2024). Telaah mutakhir turut memetakan jalur mediasi—seperti efikasi instruksional, regulasi emosi, dan dukungan sejawat—yang menjembatani motivasi guru ke praktik mengajar; implikasinya, intervensi yang menyasar mediator ini lebih berpeluang mengubah kualitas instruksi secara stabil (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Dengan kata lain, krisis motivasi tidak sekadar isu insentif atau beban kerja; ia terkait erat pada rancangan pengalaman kerja yang memanusiakan dan struktur dukungan yang mengaktifkan agensi profesional.

Transformasi digital memperlebar spektrum tantangan profesionalisme. Integrasi teknologi—termasuk perangkat berbasis AI—sering dianggap penawar efisiensi, tetapi bukti menunjukkan persistensi penggunaan justru lebih ditentukan oleh dukungan ekosistem sekolah serta pemenuhan kebutuhan psikologis guru, bukan oleh pelatihan teknis semata (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Studi terbaru memperlihatkan bahwa pengalaman guru menggunakan ChatGPT berasosiasi positif dengan kompetensi digital melalui pemenuhan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan, sementara otonomi tidak selalu menjadi mediator yang signifikan; temuan ini menekankan pentingnya desain dukungan yang menjaga rasa mampu dan koneksi profesional agar adopsi teknologi tidak bermuara pada *techno-stress* (Zhou, Shen, & Chen, 2024). Agenda profesionalisme karenanya tidak cukup memadankan daftar keterampilan digital; ia menuntut kebijakan sekolah yang melindungi jam eksplorasi yang aman, struktur *peer lab* dan

*coaching* kontekstual, serta *help desk* internal agar inovasi tidak menggerus waktu instruksional.

Dimensi emosional pekerjaan guru sering luput dari rancangan kebijakan, padahal kualitas regulasi emosi berkelindan erat dengan efektivitas pengajaran dan kesejahteraan (Aldrup, Carstensen, & Klusmann, 2024). Telaah sistematis terkini mengintegrasikan empat tradisi riset—model proses regulasi emosi, *coping*, *emotional labor*, dan kecerdasan emosional—dan menyimpulkan bahwa pelatihan regulasi emosi perlu menjadi bagian inti pengembangan profesional agar interaksi guru–murid tetap luwes sekalipun tekanan kerja meningkat (Aldrup et al., 2024). Bukti lain mengindikasikan bahwa kesulitan regulasi emosi meningkatkan kelelahan dan menurunkan kinerja, sehingga intervensi yang menumbuhkan efikasi, ketangguhan, dan keterampilan regulasi berpotensi memotong jalur menuju *burnout* (Fuentes-Vilugrón et al., 2024). Pada tataran praksis, *micro-learning* berbasis kasus kelas dan *coaching* reflektif dapat mengoperasionalkan kompetensi ini tanpa membebani kalender sekolah.

Konteks Indonesia memperlihatkan artikulasi khas dari krisis motivasi dan profesionalisme. Isu kesejahteraan—terutama bagi guru honorer—muncul sebagai determinan motivasi yang sulit diabaikan. Analisis kebijakan menyoroti urgensi skema remunerasi yang lebih adil, kepastian jaminan sosial, serta akses pengembangan profesional yang berkelanjutan agar kinerja dan martabat profesi terjaga (Dhobith, 2024). Di tingkat satuan pendidikan, kepala sekolah dapat menautkan agenda kesejahteraan pada strategi mutu: pemetaan kebutuhan, advokasi dengan pemda dan komite sekolah, serta prioritisasi

dukungan yang berdampak langsung pada kualitas instruksi—alih-alih bantuan karitatif insidental. Ketika keadilan material bertemu ruang agensi pedagogis, energi profesional lebih mungkin bertahan di tengah perubahan kurikulum dan tuntutan digitalisasi.

Standar profesional dan arsitektur kompetensi membantu menjaga integritas profesi di tengah turbulensi. Regulasi terbaru tentang *Model Kompetensi Guru* menegaskan empat ranah—pedagogik, kepribadian, sosial, profesional—beserta indikator yang dapat dioperasionalkan pada rekrutmen, pengembangan, dan penilaian kinerja (Direktorat Jenderal GTK, 2023). Penegasan ini selaras dengan fleksibilitas Kurikulum Merdeka yang menuntut peran guru sebagai perancang pembelajaran (*learning designer*), pengguna asesmen formatif, dan fasilitator proyek lintas disiplin—yang pada praktiknya menambah kebutuhan akan *coaching* instruksional dan komunitas belajar profesional (Kemendikbudristek, 2023). Ketika standar kompetensi menjadi "bahasa bersama" dan diikat ke rutinitas PLC, supervisi klinis, dan *peer coaching*, maka profesionalisme tidak berhenti pada kepatuhan administratif, melainkan hidup sebagai kebiasaan kerja reflektif.

Krisis motivasi juga terasosiasi dengan lemahnya pengalaman induksi dan jejaring dukungan bagi guru pemula. Peta kebijakan menekankan bahwa sistem yang tangguh memberi perhatian setara pada pasokan, kompetensi, dan ekologi kerja—termasuk dukungan awal karier, jalur promosi yang jelas, dan budaya kolaborasi—agar guru tidak dibiarkan belajar "sendirian" pada konteks kelas yang kompleks (OECD, 2024). Inisiatif global seperti *Coach* dari Bank Dunia

mencontohkan rancangan pengembangan profesional yang menyatukan observasi kelas, umpan balik terstruktur, dan pelatihan berbasis bukti agar guru menerima dukungan yang dapat ditindaklanjuti secara langsung, ketimbang sesi pelatihan yang terputus dari masalah nyata instruksi (World Bank, 2023; World Bank, 2024). Sekolah yang memadukan *coaching* berkala dan PLC berpeluang memutus lingkaran kelelahan—karena beban ditransformasikan menjadi pengetahuan praksis kolektif.

Tidak semua intervensi berdampak jika data keseharian tidak dijadikan kompas. Di sinilah kebutuhan *dashboard* perbaikan berkelanjutan menjadi mendesak: indikator partisipasi PLC, frekuensi *peer coaching*, persepsi beban kerja, keselamatan psikologis, dan kemajuan literasi-numerasi berbasis asesmen formatif perlu dilacak secara periodik untuk memandu alokasi sumber daya. Kerangka *Education Policy Outlook* (OECD, 2024) memberi rujukan kategorisasi indikator yang menyeimbangkan masukan–proses–hasil sekaligus mengundang dialog antarpemangku kepentingan. Panel indikator yang sederhana namun bermakna mencegah *initiative overload*, karena setiap program baru harus menegaskan kontribusinya terhadap indikator prioritas. Pada tataran pelaksanaan, asas privasi—khususnya untuk data murid dan guru—harus menjadi pagar etika guna menjaga kepercayaan komunitas.

Kualitas ekologi kerja memediasi hampir semua upaya pemulihan motivasi dan penguatan profesionalisme. Bukti Indonesia memperlihatkan korelasi positif antara lingkungan kerja yang sehat dan kinerja guru, serta korelasi negatif antara stres dan kinerja; temuan ini konsisten dengan literatur internasional dan memperkuat gagasan bahwa investasi pada

iklim kolaborasi, kejelasan peran, dan dukungan sejawat bukan kelengkapan kosmetik, melainkan strategi mutu (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Ketika keselamatan psikologis terjaga—guru aman bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen—maka inovasi instruksional menjadi kebiasaan, bukan risiko karier. Hal ini berkelindan dengan SDT: kebutuhan keterhubungan terpenuhi melalui jejaring PLC dan *peer mentoring*, sementara kebutuhan kompetensi diperkuat lewat *coaching* yang informasional (Reeve & Cheon, 2024).

Di titik operasional, sekolah dapat memulai dari langkah-langkah "pengungkit tinggi": (1) menyusun kalender PLC yang memusat pada pembelajaran siswa—alih-alih berbagi materi—dengan ritme *data dialogue* singkat dan *lesson study* triwulanan; (2) menetapkan *service level agreement* internal untuk dukungan TIK dan administrasi sehingga beban tambahan dari agenda digital memiliki kompensasi sumber daya yang nyata; (3) mengadopsi rubrik observasi kelas yang menangkap indikator gaya mengajar otonomi-suportif agar umpan balik konsisten mengarah ke peningkatan motivasi murid dan guru; (4) menginstitusikan *pulse survey* bulanan mengenai beban kerja dan keselamatan psikologis untuk mendeteksi dini risiko kelelahan; serta (5) menata forum refleksi regulasi emosi berbasis kasus kelas dua mingguan. Rangkaian ini menyeimbangkan tuntutan dan sumber daya (JD–R), memupuk kebutuhan psikologis (SDT), dan menata profesionalisme sebagai praktik kolektif yang terukur (OECD, 2024; Reeve & Cheon, 2024; Mazzetti et al., 2023).

Profesionalisme guru pada akhirnya diuji oleh konsistensi tindakan di kelas, bukan oleh kelengkapan dokumen. Standar

kompetensi nasional memberi jangkar, tetapi profesionalisme tumbuh saat organisasi kerja menyediakan ruang aman untuk belajar, struktur umpan balik yang menguatkan agensi, dan kebijakan yang adil terhadap kesejahteraan semua pendidik termasuk honorer (Direktorat Jenderal GTK, 2023; Dhobith, 2024). Krisis motivasi tidak akan mereda apabila kebijakan berhenti pada perekrutan dan pelatihan sesaat; ia memerlukan orkestrasi lintas level—pasokan, kompetensi, ekologi kerja—yang ditopang data dan dijalankan secara iteratif. Pada horizon itulah profesi kembali menarik bagi generasi baru: bukan karena janji karier yang mudah, melainkan karena ekosistem yang memampukan pendidik untuk memaknai, belajar, dan bertumbuh bersama murid-muridnya (OECD, 2024; UNESCO & Teacher Task Force, 2024).

## 3. Sekolah sebagai Ekosistem: Relasi Kepemimpinan, Lingkungan, dan Motivasi

Sekolah yang berdaya tidak tumbuh dari satu unsur yang unggul, melainkan dari orkestrasi ekosistem yang memadukan kepemimpinan pembelajaran, lingkungan kerja yang menyehatkan, dan motivasi profesional guru sebagai energi penggerak. Perspektif ekosistem menolak cara pandang "komponen terpisah" dan menekankan dinamika saling-memengaruhi antar-aktor, proses, dan sumber daya; karena itu, kualitas pengajaran bukan semata fungsi kurikulum atau perangkat, melainkan hasil interaksi terstruktur antara visi kepemimpinan, tata kelola kerja yang adil, serta pengalaman psikologis pendidik sehari-hari (OECD, 2024). Agenda global lima tahun terakhir berulang kali menegaskan bahwa sistem yang mampu menyeimbangkan pasokan guru, kompetensi baru, dan

ekologi kerja lebih siap menghadapi perubahan teknologi dan tuntutan sosial yang kian kompleks (UNESCO & Teacher Task Force, 2024).

Konseptualisasi sekolah sebagai ekosistem menawarkan kerangka integratif untuk membaca "daya organisasi". Kepemimpinan yang memerdekakan mengartikulasikan arah dan standar pembelajaran; lingkungan kerja berfungsi sebagai medium resonansi nilai-nilai itu hingga terasa dalam praktik; motivasi guru memberi tenaga untuk mempertahankan kualitas di tengah tekanan waktu dan perubahan. Bukti lintas studi menunjukkan bahwa kepemimpinan terdistribusi memperkuat komunitas belajar profesional (PLC), dan melalui PLC, dampaknya mengalir ke pengembangan profesional dan praktik instruksional guru—sebuah jalur mediasi yang menjelaskan mengapa intervensi pada tingkat organisasi dapat mengubah tindakan di kelas (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; Yang, 2024). Pada saat bersamaan, transformasi digital dan disrupsi AI menuntut kesiapan kompetensi baru tanpa menggerus misi dasar literasi–numerasi; keseimbangan ini hanya mungkin ketika ekologi kerja menopang keberlanjutan belajar orang dewasa (OECD, 2024).

Kepemimpinan dalam ekosistem sekolah tidak identik dengan figur karismatik yang bekerja soliter. Pola yang lebih efektif—terutama di jenjang dasar—ialah kepemimpinan terdistribusi yang berfokus pada instruksi (*distributed instructional leadership*), di mana kepala sekolah bertindak sebagai arsitek ritme dan struktur belajar orang dewasa: melindungi waktu kolaborasi, memastikan akses terhadap data formatif, dan

menyiapkan fasilitator yang menjaga diskursus tetap berpusat pada pembelajaran siswa (Olmo-Extremera et al., 2024). Bukti kuantitatif menguatkan bahwa persepsi guru terhadap kepemimpinan terdistribusi meningkatkan kualitas PLC; selanjutnya, PLC memediasi peningkatan kapasitas profesional guru sehingga dampak kepemimpinan "terasa" pada perubahan praktik di kelas (Yang, 2024). Di Indonesia, temuan pada sekolah penggerak memperlihatkan bahwa peran kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran—yang mendorong partisipasi, kolaborasi, dan supervisi klinis—berelasi dengan meningkatnya keterlibatan guru dan perbaikan kualitas praktik (Ningsih, 2024; Romdhoni, 2024).

Lingkungan kerja melengkapi kepemimpinan sebagai "medium resonansi" yang membuat nilai dan tujuan bersama menjadi pengalaman keseharian. Kerangka *Job Demands–Resources* (JD–R) memberi peta diagnosis yang tajam: tuntutan (misalnya beban administratif, pengelolaan perilaku, penyesuaian kurikulum) perlu diseimbangkan sumber daya (otonomi, kejelasan peran, kolaborasi terjadwal, *coaching* instruksional, perangkat TIK andal). Ketika ketidakseimbangan terjadi, guru memasuki lintasan *health impairment*—penipisan energi yang menurunkan mutu pengajaran; ketika sumber daya memadai, guru masuk lintasan motivasional yang memperkuat keterikatan dan kinerja (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti et al., 2023). Bukti pada satuan pendidikan di Indonesia memperkuat pola tersebut: lingkungan kerja yang sehat berasosiasi positif dengan kinerja guru, sementara stres

berasosiasi negatif (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

Keselamatan psikologis menempati posisi strategis pada arsitektur lingkungan kerja yang berdaya. Kultur yang aman untuk bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen memungkinkan praktik seperti *learning walk*, observasi sejawat, dan *lesson study* menjadi kebiasaan, bukan ancaman. Pada ranah teknologi, bukti baru menunjukkan bahwa niat guru SD untuk terus menggunakan alat AI bergantung pada kepercayaan dan keselamatan psikologis, di samping faktor kecemasan dan persepsi risiko; tanpa prasyarat psikologis itu, adopsi cenderung rapuh (Shen, Qiu, & Wang, 2025). Di sisi lain, kepuasan kebutuhan psikologis—khususnya kompetensi dan keterhubungan—memperkuat kompetensi digital guru ketika mengintegrasikan alat seperti ChatGPT; temuan ini menegaskan bahwa keberlanjutan adopsi lebih dipengaruhi ekologi motivasional ketimbang pelatihan teknis sesaat (Zhou, 2024). Dengan kata lain, ekosistem yang menumbuhkan keberanian belajar dan kepercayaan akan lebih resilien menghadapi laju inovasi teknologi (Shen et al., 2025; Zhou, 2024).

Motivasi profesional guru menjadi sumbu yang menghubungkan kepemimpinan dan lingkungan kerja ke mutu instruksi. *Self-Determination Theory* (SDT) memformulasikan tiga kebutuhan psikologis—otonomi, kompetensi, keterhubungan—sebagai prasyarat bagi motivasi yang otonom, tahan banting, dan kreatif. Uji acak terkendali menunjukkan bahwa pelatihan yang dimulai dari *perspective-taking* memindahkan gaya mengajar ke arah yang lebih otonomi-suportif, menekan perilaku mengontrol, serta memperbaiki pengalaman belajar siswa (Reeve & Cheon,

2024). Telaah sistematis paling mutakhir memetakan jalur mediasi—efikasi instruksional, regulasi emosi, dan dukungan sejawat—yang menjembatani motivasi ke perilaku mengajar; temuan ini menyarankan agar intervensi tidak berhenti pada "semangat kerja", melainkan menyasar proses psikologis dan sosial yang menjadikan motivasi berbuah pada tindakan di kelas (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025).

Konsekuensi praktis dari SDT bagi ekosistem sekolah cukup jelas. Otonomi guru perlu hadir sebagai ruang memilih strategi instruksional yang kontekstual, bukan sebagai pelepasan kontrol tanpa arah; kompetensi dijaga melalui umpan balik informasional yang spesifik terhadap bukti belajar; keterhubungan dipupuk melalui PLC dan *peer mentoring* yang hidup. Ketika tiga kebutuhan itu terpenuhi secara simultan, energi profesional lebih stabil, ketekunan pedagogis meningkat, dan inovasi instruksional tampil sebagai kebiasaan, bukan proyek sesaat (Reeve & Cheon, 2024; Lazarides et al., 2025). Pada titik ini, kepemimpinan berperan memastikan "jembatan" antara kebijakan mutu dan pengalaman kerja guru tidak terputus: misalnya, rubrik observasi yang menangkap indikator otonomi-suportif sehingga supervisi klinis menjadi praktik pemampu, bukan sekadar penilaian.

Transformasi digital memperluas kebutuhan integrasi lintas simpul ekosistem. Kompetensi digital guru bukan hanya teknis, melainkan juga personal-etik (keamanan data, privasi, integritas akademik) dan personal-profesional (perancangan aktivitas belajar berbasis bukti). Studi campuran menunjukkan bahwa keberlanjutan kompetensi digital bergantung pada kebijakan sekolah yang menata dukungan berlapis (pimpinan, ahli, dan

rekan sebaya) serta pada pemenuhan kebutuhan psikologis; *coaching* kontekstual, waktu kolaboratif, dan umpan balik informasional menjadi pengungkit lebih kuat ketimbang pelatihan sekali datang (Chiu et al., 2024; Chiu, 2022). Bukti tentang penggunaan ChatGPT oleh guru memperlihatkan bahwa efek positif terhadap kompetensi digital dimediasi oleh kepuasan kebutuhan psikologis; hasil ini memperkuat argumen bahwa desain dukungan harus "memanusiakan" pengalaman digital agar persistensi penggunaan tetap terjaga (Zhou, 2024).

Relasi antarsimpul ekosistem semakin tampak bila ditinjau dari sisi tata kelola data dan perbaikan berkelanjutan. Kepemimpinan menyediakan arsitektur *dashboard* yang menyeimbangkan indikator masukan–proses–hasil: partisipasi dalam PLC, frekuensi *peer coaching*, indeks keselamatan psikologis, persepsi beban kerja, serta kemajuan literasi–numerasi berbasis asesmen formatif. Lingkungan kerja menyediakan "jalur distribusi" agar data mengalir ke percakapan profesional—bukan berhenti di laporan—sementara motivasi profesional menjamin bahwa tindak lanjut dipersepsi sebagai peluang bertumbuh, bukan ancaman (OECD, 2024). Panel yang ringkas namun bermakna mencegah *initiative overload*, karena setiap program baru harus menunjukkan kontribusinya terhadap indikator prioritas.

Ekosistem juga harus peka terhadap konteks kesejahteraan sebagai determinan motivasi dan kinerja. Pada banyak sekolah dasar di Indonesia, isu guru honorer—remunerasi yang tidak setara dan akses pengembangan profesional yang terbatas—menjadi friksi yang menguras energi psikologis dan melemahkan retensi. Analisis kebijakan menegaskan urgensi skema

remunerasi yang adil, perlindungan jaminan sosial, dan akses PD berkelanjutan agar profesionalisme bertumbuh pada fondasi material yang wajar (Dhobith, 2024). Dalam kunci ekosistem, kepemimpinan dapat menautkan isu kesejahteraan ke strategi mutu: memetakan kebutuhan, membangun kemitraan lokal, dan mengalokasikan dukungan yang berdampak langsung pada kualitas instruksi. Lingkungan kerja kemudian memastikan keadilan beban dan ruang agensi, sementara motivasi guru dipelihara melalui pengakuan dan jalur karier yang jelas.

Integrasi merdeka belajar ke arsitektur ekosistem memperlihatkan jalur implementasi yang realistis. Kepala sekolah bertindak sebagai arsitek ritme pembelajaran orang dewasa—menetapkan *cadence* PLC, melindungi *meeting time* untuk *data dialogue*, serta menyambungkan supervisi klinis ke *lesson study*—sehingga praktik reflektif beresonansi hingga instruksi harian (Ningsih, 2024; Romdhoni, 2024). Lingkungan kerja menyeimbangkan tuntutan kurikulum baru dan inovasi teknologi melalui kesepakatan layanan (*service level*) dukungan TIK dan administrasi, sementara motivasi guru dirawat melalui praktik umpan balik informasional yang konsisten. Ketika tiga simpul bergerak sinkron, fleksibilitas kurikulum berubah dari potensi menjadi kapasitas nyata satuan pendidikan (OECD, 2024).

Dimensi kolaborasi antar-sekolah menambah "sirkulasi pengetahuan" pada ekosistem. Jejaring lintas sekolah—melalui *learning exchange* berkala—mencegah keterisolasian praktik dan mempercepat difusi inovasi yang telah teruji. Literatur PLC menekankan bahwa keberlanjutan jejaring ditopang oleh kepemimpinan partisipatif, kejelasan tujuan bersama, dan

keselamatan psikologis yang memungkinkan guru membuka praktik tanpa takut dihakimi (Olmo-Extremera et al., 2024). Di sisi lain, jejaring yang sehat membutuhkan indikator bersama agar pembelajaran saling dapat diuji; kerangka OECD (2024) memberi inspirasi klasifikasi indikator yang kompatibel lintas satuan pendidikan.

Gagasan ekosistem tidak berarti tiadanya tanggung jawab individu; justru sebaliknya, ekosistem mendesain kondisi agar tanggung jawab profesional menjadi mungkin dan berkelanjutan. Kepemimpinan menyediakan struktur (*scaffolding*) bagi agensi guru, lingkungan kerja menurunkan friksi yang tidak perlu, dan motivasi profesional mengubah kebijakan menjadi tindakan berdaya. Bukti JD–R dan SDT memperlihatkan bahwa intervensi paling efektif adalah intervensi yang mengenali jalur-jalur mediasi: efikasi, regulasi emosi, dukungan sejawat, dan keselamatan psikologis (Granziera et al., 2022; Mazzetti et al., 2023; Reeve & Cheon, 2024; Lazarides et al., 2025). Ketika jalur-jalur ini disentuh secara konsisten, sekolah berubah menjadi komunitas praktisi yang belajar, bukan hanya organisasi yang mematuhi.

Kerangka kerja operasional yang selaras ekosistem dapat dirumuskan ke dalam langkah-langkah konkret. Pertama, *calendarize* PLC berbasis tujuan murid: setiap pertemuan memiliki artefak (rencana pelajaran, bukti belajar, rencana tindak lanjut) dan *timebox* yang realistis. Kedua, pasangkan setiap inisiatif digital dengan sumber daya nyata: *digital champion* per jenjang, *help desk* internal, serta jam eksplorasi tanpa konsekuensi penilaian (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Ketiga, gunakan rubrik observasi yang menilai indikator otonomi-suportif dan kualitas

umpan balik; hasil observasi menjadi bahan *coaching* singkat (*bite-sized*) agar beban refleksi dapat didistribusikan sepanjang tahun (Reeve & Cheon, 2024). Keempat, kelola keseimbangan tuntutan-sumber daya melalui "panel kontrol" JD–R: survei *pulse* bulanan beban kerja, indeks keselamatan psikologis kuartalan, dan jurnal waktu yang memetakan kebocoran jam instruksional (Mazzetti et al., 2023; Granziera et al., 2022). Kelima, jaga etika data dan privasi sebagai pagar yang membangun kepercayaan komunitas saat praktik berbasis bukti diperkuat (OECD, 2024).

Kendati tiap konteks memiliki kekhasan, prinsip ekosistem memberi kompas universal: koherensi tujuan, keseimbangan tuntutan-sumber daya, dan pemeliharaan motivasi otonom. Pada wilayah yang bergelut dengan kekurangan guru, kepemimpinan terdistribusi dapat memaksimalkan kompetensi kolektif; pada satuan yang sedang beralih ke kurikulum fleksibel, lingkungan kerja yang melindungi waktu kolaborasi dan menyediakan *coaching* instruksional memberi daya serap perubahan; pada sekolah yang giat bereksperimen dengan AI, strategi pemenuhan kebutuhan psikologis menjadi syarat agar adopsi bertahan lebih dari sekadar antusiasme awal (UNESCO & Teacher Task Force, 2024; OECD, 2024; Zhou, 2024; Shen et al., 2025).

Narasi ekosistem juga berimplikasi pada cara kita mengukur kemajuan. Keberhasilan tidak dibaca melalui satu indikator tunggal, melainkan melalui pola yang saling menguatkan: peningkatan partisipasi bermakna dalam PLC, stabilnya indeks keselamatan psikologis, menurunnya persepsi beban administratif, perbaikan mutu umpan balik, dan *growth* belajar yang teramati pada asesmen formatif. Pola ini

membutuhkan *sense-making* kolektif agar data tidak menjadi alat kontrol melainkan bahasa bersama perbaikan (OECD, 2024). Ketika bahasa bersama itu terbentuk, keputusan alokasi sumber daya menjadi lebih adaptif dan transparan, sementara praktik kelas memperoleh dukungan yang relevan tepat ketika dibutuhkan.

Daya tahan ekosistem diuji pada masa krisis maupun saat *business as usual*. Pada periode krisis—misalnya gangguan pembelajaran atau perubahan regulasi—kepemimpinan terdistribusi mempercepat koordinasi dan menjaga arus informasi; lingkungan kerja yang menyehatkan meredam eskalasi stres; motivasi otonom membuat guru tetap kreatif merancang pengalaman belajar yang bermakna. Pada hari-hari biasa, ketiganya menjaga ritme perbaikan agar sistem tidak bergantung pada tokoh kunci atau proyek jangka pendek. Bukti kebijakan dan riset lima tahun terakhir mendukung tesis ini: ekosistem yang koheren dan berpusat pada pembelajaran siswa cenderung lebih sigap menyerap inovasi, lebih rendah tingkat kelelahan, serta lebih tinggi kualitas instruksinya (OECD, 2024; Olmo-Extremera et al., 2024; Granziera et al., 2022; Mazzetti et al., 2023; Reeve & Cheon, 2024).

Jalinan argumentasi di atas mengantar pada satu kesimpulan operasional: membangun sekolah sebagai ekosistem berarti menyinergikan tiga simpul secara sadar—kepemimpinan yang memerdekakan, lingkungan kerja yang seimbang, dan motivasi profesional yang dipelihara—serta menautkannya pada tata kelola data yang etis dan percakapan profesional yang berkelanjutan. Pelajaran dari studi lintas negara dan konteks Indonesia serupa: ketika kepala sekolah berperan sebagai arsitek

pembelajaran orang dewasa, ketika organisasi menyeimbangkan tuntutan dan sumber daya, dan ketika kebutuhan psikologis guru diakui sebagai prasyarat mutu, sekolah dasar berubah menjadi organisasi pembelajar yang tangguh—bukan hanya mampu bertahan, tetapi juga mampu memajukan kualitas belajar anak secara konsisten (Ningsih, 2024; Romdhoni, 2024; OECD, 2024; UNESCO & Teacher Task Force, 2024).

## 4. Urgensi Membangun Ekosistem Sekolah Dasar yang Memberdayakan

Transformasi sosial-teknologis menggeser definisi mutu pendidikan dasar dari sekadar kepatuhan terhadap kurikulum menuju kemampuan organisasi sekolah untuk belajar, beradaptasi, dan menjaga keberlanjutan kualitas pembelajaran. Desain kebijakan internasional lima tahun terakhir menyoroti kebutuhan mendesak untuk menautkan pasokan guru, penguatan kompetensi baru, serta ekologi kerja yang menopang agensi profesional—terutama ketika kecerdasan artifisial, data, dan platform digital merekonfigurasi praktik instruksional dan ekspektasi publik (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Tanpa kerangka ekosistem yang koheren, inovasi mudah berakhir sebagai program terputus; sebaliknya, ketika kepemimpinan, lingkungan kerja, dan motivasi guru saling menguatkan, sekolah dasar memperoleh "daya" untuk menjaga ritme perbaikan dan menjamin pembelajaran bermakna bagi semua anak.

Kapasitas sistemik ini menjadi urgensi kebijakan karena gejala kekurangan guru dan meningkatnya kompleksitas mandat pedagogis muncul serentak. Analisis komparatif OECD (2024)

menunjukkan kebutuhan menyeimbangkan sisi kuantitas (ketersediaan guru) dan kualitas (keterampilan baru, literasi digital, dan etika AI), sedangkan laporan UNESCO–TTF (2024) menegaskan perlunya strategi holistik rekrutmen–retensi, pengembangan profesional berkelanjutan, dan penguatan kondisi kerja agar profesi tetap menarik dan berkelanjutan. Implikasi bagi sekolah dasar jelas: penguatan kompetensi saja tidak cukup apabila tidak dibarengi infrastruktur tempat kerja yang adil, aman, dan kolaboratif yang memungkinkan pengetahuan baru beresonansi ke tindakan di kelas.

Kerangka *Job Demands–Resources* (JD–R) menyediakan peta diagnosis mengapa intervensi yang hanya menyasar "materi pelatihan" kerap tidak berdampak jangka panjang. Meta-analisis terkini menunjukkan sumber daya pekerjaan—otonomi, kejelasan peran, kolaborasi, dan *coaching*—memicu *work engagement* serta keluaran kinerja, sedangkan tuntutan tinggi tanpa penyeimbang mendorong kelelahan dan intensi keluar (Mazzetti et al., 2023). Studi pada komunitas guru memperlihatkan profil kesejahteraan yang lebih adaptif ketika sumber daya dan tuntutan dikelola secara seimbang, memperkuat argumentasi bahwa ekologi kerja adalah "panel kontrol" mutu yang sama pentingnya bagi keberhasilan kurikulum (Granziera, Collie, & Martin, 2022). Pada konteks Indonesia, bukti menunjukkan korelasi positif lingkungan kerja yang sehat terhadap kinerja, menguatkan urgensi investasi pada iklim kolaboratif dan keadilan prosedural di tingkat satuan pendidikan (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023).

Kepemimpinan menjadi arsitektur yang mengikat unsur-unsur ekosistem. Bukti terbaru menunjukkan kepemimpinan

terdistribusi berasosiasi positif dengan penguatan *professional learning communities* (PLC), dan selanjutnya PLC memediasi peningkatan pengembangan profesional serta praktik instruksional guru di sekolah dasar (Yang, 2024; Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Struktur kepemimpinan semacam ini memindahkan pusat gravitasi dari figur tunggal menuju orkestrasi proses—perlindungan waktu kolaborasi, penggunaan asesmen formatif sebagai bahasa bersama, dan pengelolaan *lesson study* serta observasi sejawat sebagai praktik rutin yang aman secara psikologis. Pada banyak kasus di Indonesia, penguatan peran kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran terbukti meningkatkan partisipasi dan fokus instruksional, terutama ketika disinergikan dengan praktik supervisi klinis yang bersifat memampukan.

Motivasi profesional guru berperan sebagai energi penggerak yang menghubungkan visi kepemimpinan ke tindakan di kelas. *Self-Determination Theory* (SDT) menekankan bahwa pemenuhan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan memproduksi motivasi otonom, ketekunan, dan kreativitas; uji acak terkendali menunjukkan pelatihan berbasis *perspective-taking* efektif menggeser gaya mengajar ke arah otonomi-suportif sekaligus menurunkan perilaku mengontrol (Reeve & Cheon, 2024). Telaah mutakhir memetakan jalur mediasi—efikasi instruksional, regulasi emosi, dukungan sejawat—yang menjelaskan bagaimana motivasi dialihwahanakan menjadi perilaku mengajar; perhatian kebijakan pada jalur ini menaikkan peluang dampak yang stabil

(Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Urgensi membangun ekosistem sekolah, karenanya, bukan sekadar moralitas kerja, melainkan desain pengalaman profesional yang memanusiakan dan berbasis bukti.

Transformasi digital memperlebar spektrum kebutuhan ekosistem. Kajian campuran menunjukkan kompetensi digital guru—termasuk dimensi personal-etik dan personal-profesional—bertumbuh lebih kuat ketika dukungan berlapis tersedia (kebijakan sekolah, budaya kolaborasi, dukungan sejawat) dan kebutuhan psikologis terpenuhi; pelatihan teknis saja tidak menjamin persistensi penggunaan (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Studi empiris terbaru menunjukkan penggunaan ChatGPT berasosiasi positif dengan kompetensi digital melalui kepuasan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan—sebuah penegasan bahwa adopsi teknologi harus diikat pada ekologi motivasional (Zhou, Shen, & Chen, 2024). Pada saat yang sama, intensi penggunaan AI jangka panjang dipengaruhi oleh keselamatan psikologis dan kepercayaan; tanpa itu, kecemasan dan persepsi risiko menahan keberlanjutan inovasi (Shen, Qiu, & Wang, 2025). Temuan-temuan ini mempertegas urgensi penguatan ekosistem ketimbang sekadar menambah perangkat.

Urgensi ekosistem juga berpaut pada agenda inklusi. Pembaruan *Universal Design for Learning* (UDL) ke versi 3.0 menandai pergeseran dari bahasa yang berpusat pada pendidik menuju bahasa yang memperkuat agensi peserta didik, sembari menekankan penghilangan hambatan yang berakar pada bias dan sistem eksklusi (CAST, 2024). Rujukan ini selaras dengan mandat UNESCO bahwa inklusi dan kesetaraan merupakan

fondasi mutu pendidikan, menuntut perombakan pada kurikulum, pedagogi, dan tata kelola agar semua anak—termasuk yang selama ini dikecualikan—memperoleh peluang belajar yang setara (UNESCO, 2023). Sekolah dasar yang memberdayakan memadukan UDL 3.0 sebagai prinsip desain, PLC sebagai wahana pembelajaran profesional, dan JD–R sebagai instrumen keseimbangan tuntutan–sumber daya.

Konfigurasi ekosistem yang memberdayakan memerlukan *dashboard* perbaikan yang ringkas namun bermakna. OECD (2024) merekomendasikan penyeimbangan indikator masukan–proses–hasil agar tata kelola tidak terjerumus pada kontrol administratif yang mengerdilkan agensi; penerjemahan lokal dapat berbentuk partisipasi bermakna dalam PLC, frekuensi *peer coaching*, indeks keselamatan psikologis, persepsi beban administrasi, serta pertumbuhan literasi–numerasi berbasis asesmen formatif. Panel indikator semacam ini memperkuat percakapan profesional, memandu alokasi sumber daya secara adaptif, dan menghindarkan beban inisiatif berlebih. Prinsip etika data—khususnya privasi murid dan guru—harus menjadi pagar kepercayaan komunitas saat praktik berbasis bukti diperluas.

Konteks kebijakan Indonesia menambah alasan urgensi. Penetapan *Model Kompetensi Guru* (Perdirjen GTK No. 2626/B/HK.04.01/2023) memformulasikan empat ranah kompetensi—pedagogik, kepribadian, sosial, profesional—sebagai "bahasa bersama" pengembangan, rekrutmen, dan penilaian kinerja; ketika model ini ditautkan ke PLC, supervisi klinis, dan *coaching*, profesionalisme berpeluang menjadi kebiasaan kerja reflektif alih-alih administrasi seremonial

(Direktorat Jenderal GTK, 2023). Sejalan dengan perluasan implementasi Kurikulum Merdeka di SD, kebutuhan perlindungan waktu kolaboratif dan infrastruktur dukungan TIK tak dapat ditunda, karena keberhasilan kurikulum sangat ditopang oleh ruang bagi guru untuk merancang, menguji, dan merevisi praktik berbasis data.

Dimensi kesejahteraan menambah bobot urgensi. Di banyak SD, terutama yang mengandalkan guru honorer, masalah remunerasi dan jaminan sosial memotong energi psikologis yang diperlukan untuk inovasi dan pembelajaran reflektif. Analisis kebijakan terbaru menyerukan skema yang lebih adil dan akses pengembangan profesional yang berkelanjutan agar retensi meningkat dan martabat profesi terjaga (Dhobith, 2024). Kepemimpinan sekolah dapat menerjemahkan agenda ini ke strategi mutu tingkat lokal: pemetaan kebutuhan, kemitraan dengan pemda dan komite sekolah, serta prioritisasi dukungan yang berdampak langsung pada kualitas instruksi, bukan bantuan insidental yang tidak berkelanjutan.

Urgensi ekosistem juga terlihat pada ranah mikro: desain pengalaman kerja harian guru. Studi longitudinal menunjukkan kombinasi kepemimpinan otonomi-suportif, relasi sejawat yang kuat, dan keterhubungan positif dengan siswa berasosiasi dengan vitalitas, *engagement*, pertumbuhan profesional, serta penurunan intensi keluar (Collie, 2023). Pada sekolah dasar, hal ini konkret berupa kalender PLC yang berfokus pada pembelajaran siswa, umpan balik informasional yang singkat dan sering, serta pengurangan *noise* administratif yang tidak bernilai instruksional.

Investasi pada mekanisme *pulse survey* bulanan—beban kerja dan keselamatan psikologis—memungkinkan deteksi dini risiko kelelahan dan penyesuaian sumber daya secara cepat.

Penguatan ekosistem memerlukan strategi lintas simpul. Pertama, arsitektur kepemimpinan terdistribusi perlu memadukan peran kepala sekolah sebagai perancang ritme belajar orang dewasa (*cadence* PLC, *data dialogue*, *lesson study*) dan fasilitator yang menjaga fokus pada bukti belajar (Yang, 2024; Olmo-Extremera et al., 2024). Kedua, panel JD–R berfungsi sebagai alat kendali: kurangi tuntutan tanpa nilai tambah (pelaporan duplikatif) sembari menambah sumber daya yang berdampak (waktu kolaboratif, *help desk* TIK, *coaching* kelas). Ketiga, agenda kompetensi digital dipasang pada budaya belajar orang dewasa—mentoring, *sandbox* instruksional, dan protokol etik AI—agar adopsi teknologi berkelanjutan (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024; Zhou et al., 2024). Keempat, *dashboard* indikator menjaga disiplin perbaikan; setiap program baru harus menunjukkan kontribusi terukur pada indikator prioritas.

Pada skala sistem, urgensi makin nyata karena tuntutan inklusi dan ketahanan iklim menuntut sekolah untuk memperluas literasi yang relevan secara sosial sambil tetap menjaga dasar literasi–numerasi. Inisiatif OECD memperlihatkan bahwa sistem yang memadukan kebijakan guru, teknologi, dan pembelajaran sosial-emosional ke satu peta jalan kebijakan lebih siap menyerap kejutan dan memperkecil kesenjangan (OECD, 2024). Narasi UNESCO tentang inklusi menegaskan bahwa penghapusan hambatan pembelajaran mencakup reformasi kurikulum, pedagogi, dan budaya sekolah,

bukan sekadar penyediaan "akomodasi" ad hoc (UNESCO, 2023). Dengan demikian, membangun ekosistem yang memberdayakan bukan pilihan kosmetik, melainkan prasyarat mutu yang etis dan strategis.

Kualifikasi urgensi terakhir berkaitan dengan kecepatan perubahan teknologi AI di kelas. Riset mutakhir memperlihatkan bahwa keberlanjutan penggunaan AI oleh guru ditentukan tidak hanya oleh *usefulness* dan *ease of use*, melainkan oleh kepercayaan, keselamatan psikologis, dan manajemen kecemasan; tanpa pagar etika dan dukungan emosi, inovasi rawan menjadi sumber beban baru (Shen et al., 2025). Ekosistem yang memberdayakan merespons melalui kebijakan data yang transparan, protokol uji coba yang melindungi jam instruksional, serta *coaching* reflektif yang menautkan bukti belajar siswa ke keputusan pedagogis. Konfigurasi ini membuat integrasi AI tidak mengikis misi dasar sekolah, melainkan memperkuatnya.

Pada titik simpul seluruh argumen, urgensi membangun ekosistem sekolah dasar yang memberdayakan berangkat dari kesadaran bahwa kualitas pembelajaran lahir dari interaksi yang terorganisasi: kepemimpinan sebagai arsitektur belajar orang dewasa, lingkungan kerja sebagai medium resonansi nilai dan proses, serta motivasi profesional sebagai energi yang menstabilkan kualitas di tengah ketidakpastian. Ketika tiga unsur itu diikat pada prinsip inklusi (UDL 3.0), dioperasikan melalui PLC dan *coaching*, serta disiplin indikator yang etis, sekolah dasar menjelma organisasi pembelajar yang tangguh—mampu merawat martabat profesi, memperluas agensi guru, dan memastikan setiap anak mengalami pembelajaran yang bermakna dan setara.

## 5. Simpulan

Mutu pendidikan dasar tidak lagi bergantung pada dokumen kurikulum atau kelengkapan sarana, melainkan pada kekuatan ekosistem yang menyinergikan kepemimpinan pembelajaran, lingkungan kerja yang menyehatkan, serta motivasi profesional guru. Guru sekolah dasar tampil sebagai arsitek pengalaman belajar awal yang memadukan literasi–numerasi, karakter sosial-emosional, dan kepekaan etis di tengah percepatan teknologi serta pascapandemi. Kerangka kebijakan mutakhir menuntut keseimbangan antara pasokan dan kualitas pendidik; standar kompetensi nasional serta fleksibilitas Kurikulum Merdeka memberi ruang agensi pedagogis yang mesti dihidupkan melalui PLC, lesson study, dan supervisi klinis. Dua lensa teoretik—Self-Determination Theory dan Job Demands–Resources—menjelaskan mekanisme pengungkitnya: pemenuhan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan menstabilkan energi profesional; pengelolaan tuntutan dan penambahan sumber daya kerja mencegah kelelahan. Transformasi digital memperluas mandat pada ranah personal-etik (privasi, keamanan data, integritas akademik) serta personal-profesional (perancangan berbasis bukti), sementara agenda inklusi—ditopang UDL 3.0—menuntut penghilangan hambatan belajar melalui asesmen formatif dan adaptasi instruksional yang terintegrasi.

Konsekuensi operasional dari argumentasi tersebut ialah tata kelola yang koheren, berbasis data, dan memanusiakan kerja guru. Sekolah perlu menata ritme PLC yang berfokus pada bukti belajar, menerapkan rubrik observasi yang menangkap indikator gaya mengajar otonomi-suportif, serta menyediakan coaching

singkat berulang agar perubahan praktik berkelanjutan. Panel kendali JD–R—proteksi waktu perencanaan, penyederhanaan pelaporan, *help desk* TIK, dan *peer mentoring*—harus berjalan serempak dengan *dashboard* perbaikan yang ringkas namun bermakna (partisipasi PLC, frekuensi *peer coaching*, persepsi beban kerja, keselamatan psikologis, serta pertumbuhan literasi–numerasi). Agenda kesejahteraan—terutama bagi guru honorer—wajib ditautkan ke strategi mutu agar keadilan material menopang retensi dan martabat profesi. Kultur keselamatan psikologis menjadi prasyarat adopsi AI yang etis dan tahan lama, sedangkan kemitraan sekolah–keluarga memperkuat resonansi pembelajaran di rumah. Ketika tiga simpul ekosistem bergerak sinkron dan ditopang etika data, sekolah dasar menjelma organisasi pembelajar yang tangguh—mampu menyerap inovasi, menurunkan kelelahan, dan memastikan setiap anak mengalami pembelajaran yang bermakna serta setara.

# BAB II
# KEPALA SEKOLAH SEBAGAI PEMIMPIN TRANSFORMASIONAL

## 1. Pengantar

Kepala sekolah sebagai pemimpin transformasional dipahami bukan sekadar figur administratif, melainkan arsitek ekosistem belajar yang menautkan visi, budaya, dan praktik instruksional sehari-hari. Fungsi utamanya meliputi artikulasi tujuan pembelajaran yang jelas, orkestrasi sumber daya manusia dan non-manusia, serta penciptaan struktur pembelajaran orang dewasa yang berkelanjutan melalui komunitas belajar profesional (PLC) dan supervisi klinis (OECD, 2024; Ningsih, 2024). Arah kebijakan internasional menegaskan bahwa kepemimpinan efektif berperan sebagai pengungkit rekrutmen–retensi guru, pemanfaatan data formatif, dan kemitraan sekolah–komunitas agar kualitas pembelajaran terjaga di tengah kekurangan guru dan disrupsi teknologi (UNESCO & Teacher Task Force, 2024; Rohyadi, 2024).

Tipologi gaya kepemimpinan kepala sekolah berevolusi dari pola karismatik-individual menuju kepemimpinan terdistribusi yang berfokus pada instruksi (*distributed instructional leadership*). Evidensi terbaru menunjukkan bahwa kepemimpinan terdistribusi memperkuat PLC, meningkatkan koherensi tujuan, dan mempercepat translasi bukti belajar ke perbaikan praktik (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; Yang, 2024). Di samping itu, kombinasi gaya transformasional–instruksional—yang memadukan inspirasi visi dengan

pengawalan teknis pada perencanaan, observasi, dan umpan balik—terkait positif dengan kolaborasi guru serta komitmen organisasi (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Romdhoni, 2024). Repertoar kepemimpinan masa kini juga mencakup literasi digital dan etik: penegakan privasi data, integritas akademik, dan tata kelola penggunaan AI di kelas sebagai standar profesional baru (OECD, 2024).

Kepemimpinan yang menginspirasi berbeda secara substantif dari kepemimpinan yang menekan. Pendekatan otonomi-suportif—menjelaskan rasional pembelajaran, menyediakan pilihan autentik, serta memberi umpan balik informasional—terbukti mengubah praktik mengajar dan menurunkan kecenderungan kontrol yang menguras motivasi (Reeve & Cheon, 2024). Iklim keselamatan psikologis memperkuat keberlanjutan inovasi, termasuk adopsi alat AI; tanpa kepercayaan dan rasa aman, kecemasan serta persepsi risiko menahan persistensi penggunaan (Shen, Qiu, & Wang, 2025; Zhou, Xu, & Lin, 2024). Artinya, kepemimpinan transformasional yang sejati memampukan agensi profesional alih-alih memaksakan kepatuhan prosedural.

Dampak kepemimpinan terhadap semangat dan kinerja guru dapat dibaca melalui lensa *Job Demands–Resources* (JD–R): kebijakan yang mengurangi tuntutan non-instruksional sembari menambah sumber daya—waktu kolaboratif, *coaching* instruksional, kejelasan peran—meningkatkan *engagement* dan keluaran kinerja (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti et al., 2023). Pada saat bersamaan, jalur mediasi psikologis—efikasi, regulasi emosi, dukungan sejawat—menjelaskan bagaimana motivasi berbuah pada tindakan instruksional,

sehingga intervensi kepemimpinan yang menyasar mediator ini cenderung lebih berdampak dan stabil (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025; Collie, 2023). Kerangka kebijakan mutakhir mendorong kepala sekolah mengelola "panel kontrol" ekologi kerja sambil menjaga ritme PLC agar perbaikan terdistribusi dan berkelanjutan (OECD, 2024).

Studi kasus singkat dapat mengilustrasikan praktiknya. Sebuah SD negeri di perkotaan menetapkan *cadence* PLC dwimingguan berfokus pada bukti belajar, mengadopsi rubrik observasi yang menangkap indikator gaya mengajar otonomi-suportif, serta menautkan hasil observasi ke *coaching* singkat berdurasi 20 menit per guru. Agenda digital diberi pagar etika dan *help desk* internal, sementara beban administratif dipangkas melalui standarisasi dokumen. Praktik ini sejalan dengan temuan bahwa PLC partisipatif dan kepemimpinan terdistribusi memperkuat pembelajaran profesional, sedangkan umpan balik informasional meningkatkan kualitas instruksi (Olmo-Extremera et al., 2024; Yang, 2024; Reeve & Cheon, 2024). Hasil yang tampak bukan sekadar kepatuhan pada program, melainkan terbentuknya ekosistem yang menumbuhkan semangat, menstabilkan kualitas praktik, dan memampukan guru merespons cepat terhadap data pembelajaran siswa—ciri utama kepemimpinan transformasional yang relevan pada era digital (OECD, 2024).

## 2. Definisi dan fungsi kepemimpinan dalam pendidikan

Kepemimpinan dalam pendidikan, pada esensinya, merujuk pada kapasitas terorganisasi untuk mengarahkan tujuan pembelajaran, menyelaraskan upaya para pelaku sekolah, serta

memobilisasi sumber daya—material, manusia, sosial, dan simbolik—agar terjadi perbaikan berkelanjutan yang berpusat pada murid. Pengertian ini memadukan orientasi transformasional (penetapan arah, inspirasi, makna) dan instruksional (kualitas pengajaran, asesmen formatif, coaching), sekaligus mengakui fakta bahwa sekolah bekerja sebagai ekosistem, bukan sebagai agregat individu (OECD, 2024). Karena itu, definisi kepemimpinan yang relevan hari ini bergeser dari figur kharismatik menuju kapasitas kolektif yang terdistribusi melalui tim, komunitas belajar profesional (PLC), dan jejaring antarsekolah, sehingga keputusan bermutu lahir dari praktik yang berbasis bukti, bukan sekadar dari keyakinan personal (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; Yang, 2024).

Pembedaan antara kepemimpinan dan manajemen tetap penting. Manajemen menekankan stabilitas prosedural dan pemenuhan kepatuhan; kepemimpinan menegaskan arah moral-pedagogis sekolah, mengartikulasikan visi yang dapat dioperasionalkan, dan menumbuhkan budaya reflektif yang mengubah data menjadi keputusan instruksional harian (OECD, 2024). Pada konteks ini, kepala sekolah dipahami sebagai arsitek pembelajaran orang dewasa: ia membangun ritme PLC, menjaga keselamatan psikologis percakapan profesional, dan memastikan supervisi klinis memampukan alih-alih menghukum (Ningsih, 2024; Rohyadi, 2024). Kerangka kebijakan global turut menegaskan bahwa kepemimpinan yang efektif merupakan pengungkit strategis rekrutmen–retensi guru dan pemanfaatan data formatif untuk mendorong ketuntasan belajar yang merata

(UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Fungsi pertama kepemimpinan ialah penetapan arah dan penyusunan tujuan belajar yang bermakna, spesifik, serta terukur. Visi yang kuat mengikat kurikulum, asesmen, dan pedagogi pada orientasi keadilan—semua murid belajar dan maju—serta memberi bahasa bersama bagi percakapan profesional di tingkat sekolah (OECD, 2024). Pada saat yang sama, kepala sekolah memformulasikan "teori aksi" lokal: mengapa strategi A (misalnya, pembelajaran berbasis inkuiri) dipilih, indikator apa yang diharapkan bergerak, dan bagaimana siklus evaluasi akan berlangsung. Penetapan tujuan bukan ritual, melainkan kompas yang mengarahkan sumber daya dan waktu instruksional agar berdampak nyata pada pertumbuhan belajar.

Fungsi kedua terletak pada kepemimpinan instruksional: penguatan mutu pengajaran melalui desain siklus perbaikan. Di sini, pemimpin memastikan ada kalender PLC yang berfokus pada bukti belajar, praktik observasi sejawat yang aman, lesson study yang memeriksa rasional pedagogis, dan asesmen formatif yang memberi umpan balik "actionable" bagi murid (Olmo-Extremera et al., 2024). Bukti mutakhir menunjukkan bahwa persepsi guru terhadap kepemimpinan terdistribusi meningkatkan kualitas PLC; selanjutnya PLC memediasi peningkatan kompetensi dan praktik instruksional (Yang, 2024). Artinya, fungsi instruksional yang efektif bukan sekadar supervisi, tetapi orkestrasi mekanisme belajar kolektif yang konsisten sepanjang tahun ajaran.

Fungsi ketiga berkaitan dengan pengembangan kapasitas manusia dan motivasi profesional. *Self-Determination Theory* (SDT) menawarkan lensa mekanistik: ketika kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan terpenuhi, motivasi guru bergeser ke spektrum yang lebih otonom, tahan banting, dan kreatif; perubahan ini terpantul pada kualitas interaksi instruksional (Reeve & Cheon, 2024). Uji acak terkendali menunjukkan pelatihan berbasis *perspective-taking* meningkatkan gaya mengajar otonomi-suportif—guru menjelaskan nilai tugas, memberi pilihan autentik, dan menggunakan bahasa informasional—serta menurunkan perilaku mengajar yang mengontrol (Reeve & Cheon, 2024). Pemimpin yang peka SDT akan merancang pengembangan profesional yang menyasar kebutuhan psikologis, menautkannya ke coaching dan *peer mentoring* sehingga pembelajaran orang dewasa menjadi berkelanjutan, bukan acara seremonial (World Bank, 2023; World Bank, 2024).

Fungsi keempat menyentuh arsitektur budaya dan iklim kerja. Kerangka *Job Demands–Resources* (JD–R) menjelaskan bahwa keseimbangan antara tuntutan (misalnya beban administratif, pengelolaan perilaku) dan sumber daya (waktu kolaborasi, kejelasan peran, coaching, perangkat TIK yang andal) menentukan lintasan kesejahteraan dan kinerja guru (Granziera, Collie, & Martin, 2022). Meta-analisis terbaru memperkuat bahwa sumber daya kerja berasosiasi positif dengan *work engagement* dan keluaran kinerja, sedangkan ketidakseimbangan meningkatkan kelelahan dan intensi keluar (Mazzetti et al., 2023). Fungsi pemimpin, karenanya, ialah

mengelola "panel kontrol ekologi kerja": memangkas tuntutan tanpa nilai tambah, sekaligus menambah sumber daya yang relevan bagi tugas instruksional harian (Collie, 2023).

Fungsi kelima ialah tata kelola data dan asesmen. Pemimpin merancang *dashboard* perbaikan berkelanjutan yang menyeimbangkan indikator masukan–proses–hasil—partisipasi PLC, frekuensi *peer coaching*, indeks keselamatan psikologis, persepsi beban kerja, serta pertumbuhan literasi–numerasi berbasis asesmen formatif—sehingga data menjadi bahasa bersama perbaikan, bukan alat kontrol semata (OECD, 2024). Pada konteks Indonesia, fleksibilitas Kurikulum Merdeka hanya efektif bila ditambatkan pada praktik asesmen formatif yang transparan dan reflektif, yang memberi sinyal dini untuk intervensi dan alokasi sumber daya (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023).

Fungsi keenam berkaitan dengan kepemimpinan digital dan etika teknologi. Bukti menegaskan bahwa kompetensi digital guru bertumbuh berkelanjutan ketika dukungan berlapis tersedia—kebijakan sekolah yang jelas, budaya kolaborasi, coaching kontekstual—serta ketika kebutuhan psikologis terpenuhi (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Pengalaman guru dalam menggunakan ChatGPT, misalnya, menunjukkan bahwa kepuasan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan memediasi peningkatan kompetensi digital; temuan ini menekankan pentingnya desain dukungan yang memanusiakan pengalaman digital (Zhou, Xu, & Lin, 2024). Di sisi lain, keberlanjutan penggunaan AI sangat dipengaruhi kepercayaan dan keselamatan psikologis; tanpa itu, kecemasan dan persepsi risiko membatasi adopsi (Shen, Qiu, & Wang, 2025). Fungsi pemimpin

adalah menjadi penjaga pagar etika (privasi data, integritas akademik) sekaligus fasilitator *sandbox* pedagogis agar inovasi tidak menggerus waktu instruksional.

Fungsi ketujuh berfokus pada keadilan dan inklusi. UNESCO menegaskan bahwa inklusi menuntut penghapusan hambatan pembelajaran pada level kurikulum, pedagogi, dan budaya sekolah, bukan sekadar akomodasi ad hoc (UNESCO, 2023/2025). UDL 3.0 memperbarui prinsip desain pembelajaran ke arah pengurangan hambatan yang berakar pada bias struktural, memperluas partisipasi melalui keragaman cara keterlibatan, representasi, dan ekspresi (CAST, 2024). Pemimpin berfungsi menginstitusikan UDL sebagai praktik arus utama, menautkannya dengan asesmen formatif agar diferensiasi bersandar pada bukti belajar, bukan pada tebakan.

Fungsi kedelapan menyentuh kemitraan sekolah–keluarga–komunitas. Intervensi otonomi-suportif di kelas terbukti "merembes" ke rumah: dukungan otonomi orang tua meningkat saat guru mempraktikkan pengajaran yang memampukan di sekolah (Cheon, Reeve, Jang, et al., 2024). Pemimpin yang cakap manajemen relasional mengatur komunikasi dua arah—laporan formatif berkala, konferensi orang tua berbasis portofolio karya, dan proyek kelas yang mengait ke isu komunitas—sehingga terjadi loop umpan balik yang memperkuat kebermaknaan belajar lintas ranah (OECD, 2024).

Fungsi kesembilan berkaitan dengan manajemen perubahan dan ketangguhan institusional. Pada periode gangguan—perubahan regulasi, bencana, disrupsi teknologi—

kepemimpinan terdistribusi mempercepat koordinasi, menyebarkan informasi yang andal, dan menjaga fokus pada keselamatan serta kontinuitas pembelajaran; sewaktu *business as usual*, kapasitas yang sama memastikan ritme perbaikan tidak bergantung pada figur tunggal (OECD, 2024). Di sinilah pentingnya *sensemaking* kolektif: pemimpin memfasilitasi interpretasi bersama atas data dan peristiwa agar organisasi tidak reaktif, melainkan adaptif.

Fungsi kesepuluh menyoal etos emosi dan kesehatan mental kerja. Telaah sistematis mutakhir menegaskan bahwa kemampuan regulasi emosi guru berkelindan erat dengan efektivitas pengajaran; pelatihan regulasi emosi untuk pendidik karenanya perlu menjadi bagian dari pengembangan profesional inti (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Pemimpin memodelkan etos emosi yang sehat—mengakui beban, memberi ruang pemulihan, dan menormalisasi refleksi—serta mengintegrasikan *micro-learning* berbasis kasus kelas ke dalam PLC, sehingga ketangguhan psikologis tidak dibiarkan menjadi urusan personal semata (Fuentes-Vilugrón et al., 2024).

Seluruh fungsi di atas bersinggungan erat pada tataran implementasi. Kepala sekolah yang memadukan dimensi transformasional dan instruksional cenderung menghasilkan iklim kolaborasi yang kuat dan komitmen organisasi yang tinggi, apalagi bila kepemimpinan itu terdistribusi melalui peran koordinator jenjang, guru penggerak, dan fasilitator PLC (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Romdhoni, 2024). Pada konteks Indonesia, praktik lesson study dan supervisi klinis memberi wadah yang akrab untuk menghidupkan fungsi instruksional, sementara penguatan Model Kompetensi Guru

menyediakan "bahasa bersama" bagi rekrutmen, pengembangan, dan evaluasi kinerja (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Ketika fungsi-fungsi ini dijalankan sebagai satu kesatuan, perubahan berwujud pada kelas—tempat guru mengubah bukti belajar menjadi keputusan yang memerdekakan murid.

Konsekuensi operasionalnya cukup jelas. Pertama, rancang *cadence* PLC yang realistis dan berfokus pada karya murid (artefak), bukan sekadar diskusi topik; selaraskan setiap pertemuan dengan tujuan belajar dan indikator kemajuan agar percakapan profesional memiliki "gigi" (Olmo-Extremera et al., 2024). Kedua, *re-balance* ekologi kerja berbasis JD–R: sederhanakan pelaporan ganda, lindungi waktu perencanaan, sediakan *help desk* TIK, dan pastikan coaching kelas yang singkat namun sering (Granziera et al., 2022; Mazzetti et al., 2023). Ketiga, desain PD yang berlandaskan SDT: mulai dari *perspective-taking*, gunakan rubrik observasi yang menangkap indikator otonomi-suportif, dan tutup siklus umpan balik secara informasional (Reeve & Cheon, 2024). Keempat, institusikan UDL 3.0 sebagai prinsip desain sekolah: gunakan asesmen formatif untuk memetakan hambatan dan merancang diferensiasi berbasis bukti (CAST, 2024; UNESCO, 2023/2025). Kelima, bangun *dashboard* perbaikan ringkas dan etis agar data menjadi sarana *sensemaking* dan alokasi sumber daya yang adaptif (OECD, 2024).

Tentu, kepemimpinan yang menekan—mengandalkan kontrol, ancaman sanksi, dan *micromanagement*—mungkin menimbulkan kepatuhan jangka pendek, namun cenderung mengikis motivasi otonom guru dan mempertinggi risiko

kelelahan, terutama pada ekosistem tuntutan tinggi (Reeve & Cheon, 2024; Mazzetti et al., 2023). Sebaliknya, kepemimpinan yang menginspirasi bertumpu pada kejelasan akuntabilitas yang dipasangkan secara setara dengan dukungan; narasi yang bermakna disertai instrumen kerja yang memampukan; ekspektasi yang tinggi dibarengi umpan balik yang manusiawi—kombinasi yang, menurut bukti, menaikkan *engagement* dan retensi (Collie, 2023; OECD, 2024).

Pada akhirnya, definisi kepemimpinan dalam pendidikan yang memadai bagi era kini ialah kemampuan kolektif untuk menautkan moral purpose, sains pembelajaran, dan arsitektur kerja yang memanusiakan—seraya menjaga ritme perbaikan berbasis data. Fungsi-fungsinya—penetapan arah, kepemimpinan instruksional, pengembangan kapasitas dan motivasi, pengelolaan ekologi kerja, tata kelola data, kepemimpinan digital dan etika, inklusi, kemitraan komunitas, manajemen perubahan, serta etos emosi—bukan daftar lepas, melainkan simpul-simpul yang harus digerakkan serentak. Di titik temu inilah sekolah dasar memperoleh "daya": mampu menyerap inovasi teknologi tanpa kehilangan misi dasar, menurunkan kelelahan tanpa menurunkan standar, dan memastikan bahwa setiap keputusan organisasi pada akhirnya bermuara pada pengalaman belajar murid yang lebih adil, bermakna, dan berkelanjutan (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

### 3. Gaya-gaya kepemimpinan kepala sekolah

Kepala sekolah masa kini tidak lagi sekadar "penjaga gerbang" administrasi, melainkan arsitek ekosistem belajar yang

memadukan visi, budaya, dan praktik instruksional agar beresonansi pada pengalaman harian guru dan murid. Literatur kebijakan lima tahun terakhir menunjukkan pergeseran definisi gaya kepemimpinan dari pola karismatik tunggal menuju konfigurasi yang lebih majemuk—transformasional, instruksional, terdistribusi, adaptif, berorientasi kesejahteraan, inklusif, serta digital-etis—yang bekerja serempak sebagai satu sistem (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Pergeseran ini lahir dari pengakuan bahwa sekolah adalah ekosistem: kualitas pengajaran tidak hanya fungsi kurikulum dan perangkat, melainkan hasil interaksi terstruktur antara orientasi moral-pedagogis, tata kelola kerja yang adil, dan pengalaman psikologis pendidik (OECD, 2024).

Kepemimpinan transformasional menempati pijakan historis penting karena menekankan kekuatan visi, makna, dan inspirasi. Pada konteks sekolah dasar, gaya ini tampak dalam kemampuan kepala sekolah mengartikulasikan tujuan belajar yang bernilai bagi komunitas—misalnya menautkan literasi–numerasi dengan profil pelajar Pancasila—serta mengundang komitmen kolektif untuk mencapainya. Namun, inspirasi saja tidak cukup; ia perlu ditambatkan pada dukungan yang memampukan. Di titik ini, prinsip *Self-Determination Theory* (SDT) menyediakan kerangka mekanistik: saat kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan guru dipenuhi, energi profesional lebih stabil, kreatif, dan tahan banting (Reeve & Cheon, 2024). Bukti uji acak terkendali memperlihatkan bahwa pelatihan berbasis *perspective-taking* menggeser gaya interaksi pendidik menjadi lebih otonomi-suportif dan menurunkan

perilaku mengontrol—suatu pelajaran berharga bagi kepala sekolah yang ingin menginspirasikan perubahan tanpa menekan (Reeve & Cheon, 2024).

Kepemimpinan instruksional bergerak lebih dekat ke ruang kelas, memastikan bahwa visi diterjemahkan ke kualitas pengajaran. Gaya ini tampak pada pengaturan *cadence* perbaikan berkelanjutan: komunitas belajar profesional (PLC) yang berfokus pada bukti belajar, observasi sejawat yang aman, *lesson study* yang memeriksa rasional pedagogis, serta asesmen formatif yang memberi umpan balik "actionable" bagi murid. Kajian sistematis menunjukkan bahwa kepemimpinan yang menguatkan PLC cenderung menghasilkan pembelajaran profesional yang bermakna dan berdampak pada praktik guru (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Jalur mediasi yang konsisten juga muncul: persepsi guru atas kepemimpinan terdistribusi meningkatkan kualitas PLC, dan PLC memediasi peningkatan kompetensi serta praktik instruksional (Yang, 2024). Gaya instruksional yang matang, karenanya, bukan kontrol kurikulum dari atas, melainkan orkestrasi struktur pembelajaran orang dewasa sepanjang tahun ajaran (OECD, 2024).

Kepemimpinan terdistribusi (distributed leadership) menegaskan bahwa kapasitas memimpin tidak dipusatkan pada figur tunggal, melainkan dibagikan secara strategis melalui peran koordinator jenjang, guru inti, atau fasilitator PLC. Dalam konteks krisis pasokan guru dan cepatnya perubahan teknologi, distribusi kepemimpinan menciptakan redundansi positif—lebih banyak orang mampu memandu percakapan instruksional dan mengambil keputusan berbasis data (OECD, 2024). Bukti lintas

negara memperlihatkan bahwa kepemimpinan terdistribusi berasosiasi positif dengan kolaborasi guru, komitmen organisasi, dan penguatan komunitas profesional; efek tersebut sebagian dimediasi oleh intensitas kerja sama dan kejelasan praktik komunitas (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024). Pada SD, pola ini terasa saat kepala sekolah melindungi waktu kolaborasi, menunjuk fasilitator PLC, dan menghubungkan temuan kelas ke tindak lanjut yang jelas—membuat perubahan terasa "dekat" dan bisa ditindaklanjuti (Yang, 2024).

Kepemimpinan adaptif—dalam versi pendidikan kontemporer—merujuk pada kemampuan menavigasi ketidakpastian, memfasilitasi *sensemaking* kolektif atas data, dan menata ulang rutinitas ketika konteks berubah. Agenda kebijakan mutakhir menuntut pemimpin sekolah yang mampu merespons kekurangan guru, diferensiasi kebutuhan murid, serta penetrasi kecerdasan artifisial tanpa kehilangan fokus pada misi dasar (OECD, 2024). Alih-alih mengandalkan kontrol, gaya adaptif mengundang warga sekolah memecah masalah kompleks ke eksperimen terukur yang diamankan oleh *guardrails* etis, waktu eksplorasi, dan *feedback loop* yang cepat. Konfigurasi seperti ini membuat sekolah tidak reaktif terhadap kebijakan, melainkan belajar dari pelaksanaan dan mengoreksi arah berdasar bukti (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Kepemimpinan berorientasi kesejahteraan kerja tumbuh dari lensa *Job Demands–Resources* (JD–R). Esensinya: pemimpin menyeimbangkan tuntutan (beban administrasi, pengelolaan perilaku, penyesuaian kurikulum) dan sumber daya (waktu kolaboratif, kejelasan peran, *coaching* instruksional, perangkat

TIK yang andal) sebagai "panel kontrol" mutu (Granziera, Collie, & Martin, 2022). Meta-analisis mutakhir menunjukkan bahwa sumber daya kerja berasosiasi positif dengan *work engagement* dan keluaran kinerja; sebaliknya, ketidakseimbangan tuntutan–sumber daya menaikkan kelelahan dan intensi keluar (Mazzetti et al., 2023). Pada level mikro, kepemimpinan yang mengakui beban emosional kerja guru—serta menyediakan *micro-learning* regulasi emosi dan forum refleksi—berkorelasi dengan interaksi instruksional yang lebih luwes dan ketahanan psikologis yang lebih baik (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024; Fuentes-Vilugrón et al., 2024). Implikasinya sederhana namun krusial: gaya memimpin yang "memanusiakan" membuat standar tinggi terasa dapat dijangkau, bukan mengancam.

Kepemimpinan inklusif menegaskan mandat keadilan: setiap anak berhak atas akses dan manfaat belajar yang setara. UNESCO memformulasikan inklusi sebagai penghapusan hambatan belajar pada level kurikulum, pedagogi, dan budaya sekolah, bukan sekadar akomodasi ad hoc (UNESCO, 2023/2025). Pembaruan *Universal Design for Learning* (UDL) 3.0 menekankan pengurangan hambatan yang berakar pada bias dan sistem eksklusi, memperluas partisipasi melalui keragaman cara keterlibatan, representasi, dan ekspresi (CAST, 2024). Pada tataran gaya, kepala sekolah menampakkan kepemimpinan inklusif saat menjadikan UDL sebagai prinsip desain arus utama, menautkan asesmen formatif ke penyesuaian instruksional, serta mengatur *feedback loop* agar diferensiasi berbasis bukti belajar, bukan tebakan. Gaya ini cenderung meningkatkan koherensi

antara tujuan keadilan dan tindakan ruang kelas, terutama di SD yang heterogen (OECD, 2024).

Kepemimpinan digital-etis menempati bab baru dalam repertoar gaya. Bukan sekadar kemampuan menggelar perangkat, melainkan menata kebijakan, budaya kolaborasi, dan *coaching* agar integrasi teknologi berkelanjutan. Bukti menunjukkan bahwa kompetensi digital guru bertumbuh lebih kuat saat dukungan berlapis hadir dan kebutuhan psikologis terpenuhi—coaching kontekstual, waktu kolaborasi, dan umpan balik informasional lebih efektif daripada pelatihan satu arah (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Pada sisi lain, persistensi penggunaan AI oleh guru sangat dipengaruhi kepercayaan dan keselamatan psikologis; tanpa pagar etika dan dukungan emosi, inovasi rawan berujung *techno-stress* (Shen, Qiu, & Wang, 2025). Temuan mengenai penggunaan ChatGPT oleh pendidik memperlihatkan bahwa kepuasan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan memediasi peningkatan kompetensi digital—mengisyaratkan bahwa kepemimpinan harus "memanusiakan" pengalaman digital (Zhou, Xu, & Lin, 2024). Gaya digital-etis karena itu dicirikan oleh transparansi kebijakan data, *sandbox* pedagogis, serta integrasi dimensi personal-etik (privasi, keadilan algoritmik) ke dalam PD.

Kepemimpinan berbasis data dan *sensemaking* kolektif semakin diakui sebagai gaya kerja, bukan sekadar perangkat manajerial. Pemimpin merancang *dashboard* yang menyeimbangkan indikator masukan–proses–hasil—partisipasi PLC, frekuensi *peer coaching*, indeks keselamatan psikologis, persepsi beban kerja, serta pertumbuhan literasi–numerasi—agar

data menjadi bahasa perbaikan, bukan alat kontrol (OECD, 2024). Gaya ini menghindari jebakan *compliance*: data tidak berhenti pada laporan, melainkan memasok energi percakapan profesional untuk memutuskan intervensi yang relevan tepat waktu. Pada konteks Indonesia, gaya berbasis data akan melekat kuat jika ditautkan ke fleksibilitas Kurikulum Merdeka dan model kompetensi guru, sehingga asesmen formatif menjadi kompas dan PD menjadi jembatan (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023; Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023).

Kepemimpinan relasional dan otonomi-suportif menegaskan cara memimpin yang memupuk agensi guru. Di sini, kepala sekolah menjelaskan rasional kebijakan, memberi ruang pilihan instruksional, dan menggunakan bahasa informasional; hasilnya, motivasi otonom guru meningkat, perilaku mengajar yang mengontrol menurun, dan pengalaman belajar siswa membaik (Reeve & Cheon, 2024). Gaya ini bukan meniadakan akuntabilitas, melainkan menyandingkan ekspektasi tinggi dengan dukungan konkret—rubrik observasi yang menangkap indikator otonomi-suportif, *coaching* singkat namun rutin, dan perlindungan waktu perencanaan. Efeknya sering terpantul pada indikator kesejahteraan dan retensi (Collie, 2023; Mazzetti et al., 2023).

Kepemimpinan komunitas-kemitraan memperluas horizon kelas ke rumah dan lingkungan. Intervensi otonomi-suportif di sekolah terbukti "merembes" ke pengasuhan: orang tua lebih otonomi-suportif setelah anak mengalami pengajaran yang memampukan (Cheon, Reeve, Jang, et al., 2024). Gaya ini tampak pada rekayasa komunikasi dua arah—laporan formatif

berkala, konferensi orang tua berbasis portofolio karya, proyek kelas yang mengait isu komunitas—sehingga terbentuk *feedback loop* yang memperkaya modal sosial pembelajaran dasar (OECD, 2024). Pada wilayah yang berhadapan dengan kekurangan guru, kepemimpinan kemitraan juga berwujud advokasi lokal untuk dukungan sumber daya tanpa mengganggu jam instruksional (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Kepemimpinan kontekstual Indonesia memberi nuansa tersendiri pada repertoar gaya. Implementasi Kurikulum Merdeka mengisyaratkan peran kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran yang melindungi waktu kolaborasi, menghidupkan *lesson study* dan supervisi klinis, serta menautkannya pada PLC agar fleksibilitas kurikulum berwujud kapasitas (Rohyadi, 2024; Romdhoni, 2024). Di banyak sekolah penggerak, gaya ini bersinergi dengan kepemimpinan terdistribusi: fasilitator jenjang mengarahkan dialog data, guru inti memandu uji coba pembelajaran, manajemen menstandarkan dokumen agar beban administratif tidak menggerus energi pengajaran (Ningsih, 2024). Jika ditambahkan *guardrails* etis penggunaan teknologi dan agenda kesejahteraan—khususnya bagi guru honorer—maka gaya memimpin menjadi lebih utuh: berpihak pada murid sekaligus adil terhadap tenaga pendidik (Dhobith, 2024).

Kepemimpinan pada masa krisis—ketika regulasi berganti cepat atau pembelajaran terganggu—menuntut gabungan gaya adaptif, terdistribusi, dan relasional. Kapasitas memimpin yang tersebar mempercepat koordinasi, menjaga arus informasi, dan memastikan keselamatan psikologis; orientasi relasional

menghindarkan komunikasi instruksional dari nada ancaman; *sensemaking* berbasis data membuat keputusan responsif tanpa menebak (OECD, 2024). Ketika situasi kembali *business as usual*, kombinasi gaya yang sama menjaga ritme perbaikan agar tidak bergantung pada program sesaat atau figur tunggal.

Konvergensi gaya-gaya di atas ditopang oleh bukti mediasi psikologis dan sosial. Telaah sistematis terbaru memetakan jalur efikasi instruksional, regulasi emosi, dan dukungan sejawat sebagai mediator antara motivasi dan perilaku mengajar; fokus gaya pada mediator tersebut cenderung menghasilkan perubahan praktik yang stabil (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Artinya, pemimpin tidak cukup mengubah struktur—kalender PLC, SOP observasi—tetapi juga pengalaman subjektif guru: rasa mampu, rasa terhubung, dan rasa memiliki kendali (Reeve & Cheon, 2024). Tatkala pengalaman ini bergerak ke arah positif, *engagement* meningkat dan *turnover intention* menurun (Collie, 2023).

Praktik gaya yang berdaya guna membutuhkan instrumentasi yang cermat. Kepala sekolah yang ingin mengombinasikan gaya transformasional-instruksional dapat menata *cadence* PLC dwimingguan berfokus pada artefak karya murid; mengadopsi rubrik observasi yang menangkap indikator otonomi-suportif; menautkan observasi pada *coaching* singkat 15–20 menit; serta menetapkan *service level agreement* dukungan TIK agar inisiatif digital punya kompensasi sumber daya (Olmo-Extremera et al., 2024; Reeve & Cheon, 2024; Chiu et al., 2024). Untuk menjaga keseimbangan JD–R, sekolah dapat menginstitusikan *pulse survey* bulanan terkait persepsi beban kerja dan keselamatan psikologis, yang hasilnya dibahas pada dewan

guru untuk keputusan adaptif (Mazzetti et al., 2023; Granziera et al., 2022). Di area inklusi, pemimpin memastikan UDL 3.0 menjadi prinsip desain: perencanaan pelajaran mengakomodasi multiple means of engagement, representation, dan action-expression—dengan asesmen formatif sebagai jangkar (CAST, 2024; UNESCO, 2023/2025).

Dikotomi "kepemimpinan yang menginspirasi versus yang menekan" sering kali tampak pada *tone* interaksi sehari-hari. Gaya yang menekan mengandalkan *micromanagement*, ancaman sanksi, dan bahasa kontrol—yang mungkin menghasilkan kepatuhan jangka pendek, namun merusak motivasi otonom dan mempercepat kelelahan (Reeve & Cheon, 2024; Mazzetti et al., 2023). Sebaliknya, gaya yang menginspirasi menyandingkan standar tinggi dengan dukungan nyata; menyuguhkan narasi yang bermakna sekaligus alat kerja yang memampukan; dan memosisikan evaluasi sebagai umpan balik informasional, bukan instrumen hukuman. Efeknya terekam pada indikator kesejahteraan, keterlekatan kerja, dan kualitas instruksi (Collie, 2023; OECD, 2024).

Penguatan gaya kepemimpinan juga menuntut kepekaan terhadap kesejahteraan material dan karier—terutama pada konteks SD yang bergantung pada guru honorer. Gaya advokatif-kolaboratif diperlukan untuk menautkan isu remunerasi adil, jaminan sosial, dan akses pengembangan profesional dengan agenda mutu; tanpa keadilan material, energi psikologis sulit bertahan (Dhobith, 2024). Pemimpin yang bekerja bersama komite sekolah dan pemerintah daerah untuk penyediaan dukungan berdampak langsung pada praktik instruksional

memperlihatkan bagaimana gaya kepemimpinan melampaui retorika menjadi kebijakan yang memerdekakan.

Konstruksi gaya yang canggih juga harus peka pada etika AI dan literasi data. Gaya digital-etis memastikan uji coba teknologi terlindungi—misalnya *pilot* terbatas, kontrol waktu instruksional, serta mekanisme *opt-out* yang jelas—dan hasilnya dipakai untuk *sensemaking* kolektif, bukan sekadar *showcase*. Pada saat yang sama, pemimpin mempromosikan literasi data di kalangan guru agar interpretasi umpan balik formatif tidak reduksionis, melainkan memandu diferensiasi pembelajaran (OECD, 2024; Chiu et al., 2024). Konsistensi praktik ini menumbuhkan kepercayaan, prasyarat bagi persistensi adopsi teknologi (Shen et al., 2025).

Konteks kebijakan nasional memberikan rambu tambahan bagi pemilihan gaya. Model Kompetensi Guru menjabarkan ranah pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional sebagai "bahasa bersama" bagi rekrutmen, pengembangan, dan evaluasi; kepala sekolah yang menerjemahkan model ini ke rubrik observasi, artefak PLC, dan rencana PD mengarahkan gaya memimpin ke praktik yang terukur (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Kurikulum Merdeka, pada pihak lain, menuntut gaya instruksional-terdistribusi yang memberi ruang agensi guru, mengikatnya pada asesmen formatif, serta mempolakan *lesson study* sebagai wahana refleksi (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Rohyadi, 2024; Romdhoni, 2024).

Keseluruhan peta ini menyiratkan bahwa pertanyaan "gaya mana yang terbaik?" semakin kurang relevan dibanding

"bagaimana *portofolio gaya* dirangkai sesuai konteks dan tujuan?". Di satu sekolah, prioritas mungkin pada gaya instruksional-terdistribusi untuk memperkuat PLC dan translasi data formatif; di sekolah lain, kebutuhan mendesak ialah gaya berorientasi kesejahteraan untuk memulihkan energi profesional dan menurunkan *turnover intention*; pada konteks yang giat bereksperimen dengan AI, kunci ada pada gaya digital-etis dan relasional agar adopsi bertahan melampaui antusiasme awal (OECD, 2024; Chiu et al., 2024; Zhou et al., 2024). Pemimpin yang piawai berpindah antar-gaya—*style shifting*—tanpa kehilangan kompas nilai akan lebih efektif menavigasi kompleksitas.

Garis besar konsekuensinya bagi pengembangan pemimpin sekolah cukup tegas. Pertama, program calon kepala sekolah perlu menggabungkan modul transformasional (visi, narasi, etika) dan instruksional (asesmen formatif, *coaching*, PLC)—ditopang praktik *residency* di sekolah yang telah menata *cadence* perbaikan (OECD, 2024; Olmo-Extremera et al., 2024). Kedua, kurikulum PD kepala sekolah seyogianya mengintegrasikan SDT (komunikasi otonomi-suportif), JD–R (desain kerja yang seimbang), dan UDL 3.0 (desain inklusif) agar gaya tidak tercerai-berai (Reeve & Cheon, 2024; Mazzetti et al., 2023; CAST, 2024). Ketiga, jejaring pembelajaran antarsekolah—*learning exchange*—perlu dipelihara supaya gaya yang efektif menyebar lintas konteks, mencegah isolasi praktik (Yang, 2024; OECD, 2024).

Kesimpulan konseptualnya menempatkan kepala sekolah sebagai kurator *portofolio gaya* yang koheren: transformasional untuk memberi makna, instruksional untuk memastikan kualitas

pengajaran, terdistribusi untuk memperluas kapasitas kolektif, adaptif untuk menavigasi ketidakpastian, berorientasi kesejahteraan untuk menstabilkan energi profesional, inklusif untuk menegakkan keadilan, digital-etis untuk menjaga integritas inovasi, relasional-otonomi-suportif untuk memupuk agensi guru, komunitas-kemitraan untuk memperkaya modal sosial, serta berbasis data untuk menjaga disiplin perbaikan. Ketika portofolio ini dirakit secara sadar dan *fit-for-purpose*, sekolah dasar memperoleh "daya" untuk menyerap disrupsi, menurunkan kelelahan, serta memastikan setiap keputusan organisasi bermuara pada pengalaman belajar murid yang lebih adil dan bermakna—sebuah tujuan yang terus digaungkan oleh peta kebijakan global dan nasional lima tahun terakhir (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

### 4. Kepemimpinan yang menginspirasi versus yang menekan

Kepemimpinan sekolah yang efektif pada abad ke-21 bergerak di antara dua kutub yang kontras: kepemimpinan yang menginspirasi—yang menumbuhkan makna, agensi, dan kolaborasi—versus kepemimpinan yang menekan—yang mengandalkan kontrol, instruksi top–down, dan sanksi. Secara konseptual, perbedaan ini berkelindan dengan temuan psikologi motivasi dan ilmu organisasi pendidikan mutakhir. *Self-Determination Theory* (SDT) menunjukkan bahwa ketika kebutuhan psikologis pendidik atas otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dipenuhi, motivasi beralih ke spektrum yang lebih otonom, kreatif, serta tahan banting; sebaliknya, ketika interaksi kepemimpinan menekan, motivasi cenderung mengkerut, kelelahan meningkat, dan perilaku mengajar

mengarah pada kontrol (Reeve & Cheon, 2024; Howard et al., 2021; Bureau et al., 2021). Kerangka *Job Demands–Resources* (JD–R) menambahkan dimensi struktural: keseimbangan antara tuntutan dan sumber daya kerja menentukan apakah energi profesional guru mengalir ke keterikatan kerja atau justru tergerus menuju kelelahan (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti et al., 2023). Pada ruang sekolah dasar yang padat kompleksitas, diferensiasi dua gaya ini bukan soal kosmetik retorika, melainkan arsitektur pengalaman kerja yang setiap hari dirasakan guru dan murid.

Pada ranah mekanisme psikologis, kepemimpinan yang menginspirasi menampilkan bahasa, keputusan, dan ritual organisasi yang memperkuat kebutuhan dasar pendidik. Kepala sekolah yang otonomi-suportif memberi rasional kebijakan, membuka pilihan strategi instruksional, dan menggunakan umpan balik informasional alih-alih evaluasi yang bersifat menghukum. Bukti uji acak terkendali menunjukkan bahwa pelatihan *perspective-taking* menggeser gaya interaksi pendidik menjadi lebih otonomi-suportif sekaligus menurunkan perilaku mengontrol—indikasi bahwa "cara memimpin" dapat dipelajari dan berdampak kausal pada praktik (Reeve & Cheon, 2024). Jejak mekanisme ini menembus ruang kelas: ketika guru sendiri dipimpin secara memampukan, probabilitas mereka mengadopsi gaya mengajar otonomi-suportif meningkat, yang pada gilirannya memperkaya pengalaman motivasional siswa (Bureau et al., 2021). Telaah mutakhir turut memetakan jalur efikasi instruksional, regulasi emosi, dan dukungan sejawat sebagai mediator yang menyalurkan pengaruh motivasi ke perilaku mengajar; fokus kepemimpinan pada mediator tersebut

memperbesar peluang perubahan praktik yang stabil (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Sebaliknya, kepemimpinan yang menekan—melalui *micromanagement*, perintah yang tak memberi rasional, dan bahasa yang mengancam—mengaktifkan kontrol eksternal, menurunkan kreativitas instruksional, serta mempercepat kelelahan emosional (Howard et al., 2021; Reeve & Cheon, 2024).

Dimensi emosi kerja guru mempertebal garis demarkasi antara dua gaya tersebut. Kajian sistematis menunjukkan bahwa kualitas regulasi emosi pendidik berkaitan erat dengan efektivitas pengajaran dan kesejahteraan; kepemimpinan yang menginspirasi cenderung menyediakan *scaffolding* sosial-emosional—forum refleksi, *micro-learning* regulasi emosi, dan pengakuan atas kerja emosional—yang membantu guru tetap luwes ketika tekanan meningkat (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Sebaliknya, gaya yang menekan mengerdilkan ruang aman untuk bertanya dan mengakui kekeliruan, sehingga strategi pengaturan emosi bergeser ke penekanan atau penghindaran yang justru menyalakan sumbu kelelahan (Fuentes-Vilugrón et al., 2024). Pada konteks digital, kebutuhan akan dukungan emosional bertambah, karena kecemasan teknologi dan persepsi risiko dapat menghambat persistensi integrasi TIK; kepemimpinan yang menginspirasi menormalisasi eksplorasi aman, *help desk* internal, dan *peer lab*, sedangkan gaya menekan mudah memproduksi *techno-stress* (Zhou, Xu, & Lin, 2024).

Dari sisi organisasi, kepemimpinan yang menginspirasi memadat sebagai orkestrasi proses belajar orang dewasa. Kepala sekolah mengatur *cadence* komunitas belajar profesional (PLC),

mengaitkan *lesson study* ke asesmen formatif, dan melindungi waktu kolaborasi dari erosi beban administratif. Kajian sistematis menunjukkan bahwa PLC yang dipimpin secara partisipatif dan berfokus tajam pada pembelajaran siswa cenderung berdaya tahan serta menghasilkan pembelajaran profesional yang bermakna (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Jalur mediasi yang kuat juga tercatat: persepsi guru atas kepemimpinan terdistribusi meningkatkan kualitas PLC, sementara PLC memediasi peningkatan kompetensi guru (Yang, 2024). Pada konfigurasi ini, kepemimpinan menginspirasi bukan sekadar visi yang memukau, melainkan desain sistem yang membuat visi "terasa" di ruang kelas. Sebaliknya, kepemimpinan menekan cenderung mengandalkan agenda rapat yang sarat instruksi, indikator yang digunakan sebagai alat kontrol, dan supervisi yang berhaluan penilaian; hasilnya, PLC merosot menjadi forum kepatuhan, bukan laboratorium pembelajaran (OECD, 2024).

Kerangka JD–R menjelaskan mengapa dua gaya tersebut menghasilkan lintasan kesejahteraan dan kinerja yang berbeda. Ketika tuntutan tinggi—rasio murid–guru, administrasi, penyesuaian kurikulum—tidak diimbangi sumber daya yang memadai—waktu kolaborasi, *coaching* instruksional, kejelasan peran, perangkat TIK yang andal—guru memasuki jalur *health impairment*; kepemimpinan menekan memperkeruh kondisi karena menambah tuntutan kontrol tanpa kompensasi sumber daya (Granziera et al., 2022). Sebaliknya, kepemimpinan menginspirasi bertindak sebagai "panel kontrol" yang menambah sumber daya relevan, menyelaraskan ekspektasi, dan memotong *noise* administrasi; meta-analisis mutakhir

menegaskan asosiasi positif sumber daya kerja terhadap *work engagement* dan keluaran kinerja (Mazzetti et al., 2023). Korelasi ini juga terkonfirmasi pada konteks Indonesia: lingkungan kerja yang sehat berkaitan positif dengan kinerja guru, sedangkan stres kerja berkorelasi negatif (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Implisit di sini ialah peran kepala sekolah sebagai *steward* keseimbangan tuntutan–sumber daya, bukan sekadar pengawas kepatuhan.

Kepemimpinan yang menginspirasi juga berwajah relasional-kemitraan. Intervensi otonomi-suportif pada pengajaran terbukti "merembes" ke rumah: orang tua cenderung lebih otonomi-suportif ketika anak mengalami pengajaran yang memampukan di kelas, menandakan bahwa gaya kepemimpinan dan pengajaran yang humanistik menguatkan jembatan sekolah–keluarga (Cheon, Reeve, Jang, et al., 2024). Pada tingkat ekosistem, kebijakan internasional lima tahun terakhir mendorong kepemimpinan berbasis data yang memfasilitasi *sensemaking* kolektif—dashboard yang menyeimbangkan indikator masukan–proses–hasil—agar data menjadi bahasa perbaikan, bukan alat kontrol yang menekan (OECD, 2024). Di sinilah kontras kian tegas: kepemimpinan menekan menggunakan data sebagai cambuk; kepemimpinan menginspirasi menggunakan data sebagai kompas dialog profesional.

Transformasi digital memperluas arena pembeda kedua gaya tersebut. Bukti menunjukkan bahwa kompetensi digital guru bertumbuh lebih kuat saat dukungan berlapis tersedia—kebijakan sekolah yang jelas, budaya kolaborasi, *coaching* kontekstual—dan ketika kebutuhan psikologis terpenuhi;

pelatihan teknis berdiri sendiri tidak menjamin persistensi penggunaan (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Kepala sekolah yang menginspirasi merancang *sandbox* pedagogis, melindungi jam eksplorasi tanpa konsekuensi penilaian, serta menetapkan protokol etik AI yang transparan; hasilnya, kepercayaan meningkat dan adopsi teknologi bertahan (Shen, Qiu, & Wang, 2025). Sebaliknya, dorongan instruktif cepat—"pakai sekarang"—tanpa *guardrails* psikologis dan etis mudah membangkitkan resistensi dan kelelahan. Temuan mengenai penggunaan ChatGPT oleh pendidik menegaskan bahwa kepuasan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan memediasi efek positif terhadap kompetensi digital; indikator ini lebih mudah tumbuh di bawah kepemimpinan yang menginspirasi (Zhou et al., 2024).

Dimensi keadilan dan inklusi memperkaya argumen normatif bagi kepemimpinan yang menginspirasi. UNESCO menekankan bahwa inklusi berarti menghapus hambatan belajar pada level kurikulum, pedagogi, dan budaya—tujuan yang hampir mustahil ditempuh oleh gaya menekan yang memusatkan kendali dan mengecilkan suara guru (UNESCO, 2023/2025). Pembaruan *Universal Design for Learning* (UDL) 3.0 mendorong reduksi hambatan berbasis bias dan perluasan partisipasi melalui beragam cara keterlibatan, representasi, dan ekspresi; kepemimpinan menginspirasi menjadikan UDL sebagai prinsip desain arus utama, sedangkan gaya menekan berpotensi mereduksi UDL menjadi kepatuhan administratif (CAST, 2024). Pada sekolah dasar yang heterogen, pembeda ini tampak gamblang pada mutu diferensiasi pembelajaran dan rasa memiliki komunitas.

Konteks kebijakan global mempertegas pertaruhan strategis kedua gaya. *Education Policy Outlook* menyoroti bahwa menjaga daya tarik profesi guru menuntut kepemimpinan yang memampukan—mengait pasokan, kompetensi baru, dan ekologi kerja yang adil—agar sekolah sanggup menyerap disrupsi teknologi dan sosial (OECD, 2024). *Global Report on Teachers* menyerukan reform kebijakan rekrutmen–retensi dan perbaikan kondisi kerja sebagai prasyarat mutu—agenda yang sulit dihidupkan bila gaya kepemimpinan menekan menumpulkan agensi guru (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Pada konteks Indonesia, *Model Kompetensi Guru* menempatkan refleksi, kolaborasi, dan pengembangan berkelanjutan sebagai inti profesionalisme; kepala sekolah yang menginspirasi menerjemahkan model ini ke rubrik observasi, artefak PLC, dan praktik *coaching* yang memampukan (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Kebijakan Kurikulum Merdeka sekaligus menuntut kepemimpinan instruksional-terdistribusi yang memberi ruang agensi guru, menautkannya pada asesmen formatif, serta mempolakan *lesson study* sebagai wahana refleksi (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023). Gaya menekan—yang cenderung menyamakan fleksibilitas kurikulum dengan kebebasan tanpa arah lalu "mengoreksinya" melalui kontrol—akan mudah menciptakan paradoks kebijakan: kurikulum merdeka, namun budaya mengekang.

Aspek kesejahteraan material memperlihatkan wajah etika kepemimpinan yang lebih telanjang. Pada banyak sekolah dasar di Indonesia, isu guru honorer—remunerasi tak setara, akses

pengembangan profesional terbatas—menyita energi psikologis. Kepemimpinan yang menginspirasi mengambil posisi advokatif-kolaboratif: memetakan kebutuhan, membangun kemitraan lokal, dan memprioritaskan dukungan yang berdampak pada instruksi; gaya menekan cenderung menormalisasi ketidakadilan sebagai "kenyataan yang harus diterima", yang pada akhirnya menekan motivasi (Dhobith, 2024). Di sini, inspirasi bukan retorika motivasional, melainkan keberpihakan kebijakan yang konkret terhadap martabat pendidik.

Membedah lebih jauh, perbedaan kedua gaya juga terletak pada *tone* penggunaan data. Kepemimpinan menekan melihat dashboard sebagai instrumen pengendalian—"siapa yang belum mencapai target"—sementara kepemimpinan menginspirasi menatanya sebagai kompas *sensemaking*—"apa yang kita pelajari, siapa yang memerlukan dukungan, sumber daya apa yang perlu dialihkan." OECD menganjurkan keseimbangan indikator masukan–proses–hasil agar data tidak menciut menjadi *league table* internal, melainkan memicu percakapan profesional lintas peran (OECD, 2024). Pada praktik, perbedaan ini memengaruhi kualitas umpan balik: gaya menekan menghasilkan komentar evaluatif global; gaya menginspirasi menghasilkan umpan balik spesifik berbasis bukti belajar—strategi yang terbukti memupuk rasa mampu guru dan murid (Reeve & Cheon, 2024).

Dampak agregat pada kesejahteraan dan retensi tidak dapat diabaikan. Studi longitudinal memperlihatkan bahwa kombinasi kepemimpinan otonomi-suportif, relasi sejawat yang kuat, dan keterhubungan positif dengan siswa berkorelasi dengan vitalitas, *engagement*, pertumbuhan profesional, serta penurunan intensi keluar (Collie, 2023). Meta-analisis JD–R menguatkan bahwa

sumber daya kerja—yang biasanya digerakkan oleh kepemimpinan menginspirasi—memperbesar *work engagement* dan kinerja; kebalikannya, ketidakseimbangan tuntutan–sumber daya—sering dibiarkan oleh kepemimpinan menekan—mendorong burnout (Mazzetti et al., 2023). Dengan kata lain, gaya kepemimpinan bukan variabel lunak tanpa konsekuensi, melainkan determinan struktural atas kesehatan organisasi pembelajaran.

Implikasi operasionalnya menuntut rancangan yang presisi. Kepala sekolah yang menginspirasi menata *cadence* PLC dwimingguan berfokus artefak belajar murid; mengadopsi rubrik observasi yang menangkap indikator otonomi-suportif (misalnya pemberian pilihan autentik, rasional instruksional, dan bahasa informasional); menutup observasi dengan *coaching* singkat 15–20 menit; serta menetapkan *service level agreement* dukungan TIK agar agenda digital memiliki kompensasi sumber daya yang nyata (Olmo-Extremera et al., 2024; Reeve & Cheon, 2024; Chiu et al., 2024). Untuk menjaga keseimbangan JD–R, sekolah dapat menginstitusikan *pulse survey* bulanan tentang beban kerja dan keselamatan psikologis, yang hasilnya dibahas terbuka guna keputusan adaptif (Mazzetti et al., 2023; Granziera et al., 2022). Pada ranah inklusi, kepala sekolah memastikan UDL 3.0 menjadi prinsip desain perencanaan pelajaran; pada ranah kemitraan, mereka merekayasa komunikasi dua arah berbasis portofolio karya dan laporan formatif agar keluarga menjadi co-educator (CAST, 2024; Cheon et al., 2024).

Risiko *style drift*—pergeseran tidak sadar dari menginspirasi ke menekan—perlu diakui, khususnya pada periode krisis atau saat tekanan akuntabilitas meningkat. Pencegahannya ialah

*guardrails* institusional: kode etik interaksi yang otonomi-suportif, praktik *learning walks* yang berfokus pada belajar siswa alih-alih *policing*, serta kebijakan data yang memisahkan fungsi diagnostik–pengembangan dari sanksi (OECD, 2024). Pada konteks integrasi AI, *pilot* terbatas, *check-ins* psikologis, dan opsi *opt-out* sementara bagi guru yang memerlukan waktu adaptasi akan menjaga agar inovasi tidak berubah menjadi sumber tekanan baru (Shen et al., 2025; Zhou et al., 2024). Strategi ini bukan pemanjaan, melainkan desain perubahan yang selaras *human factors*.

Kerangka nilai juga membedakan dua gaya itu secara tajam. Kepemimpinan yang menginspirasi berangkat dari asumsi kompetensi: guru dipandang sebagai pembelajar dewasa yang mampu membuat keputusan profesional jika diberi tujuan jelas, data yang bermakna, dan ruang aman untuk bereksperimen. Kepemimpinan menekan berangkat dari asumsi defisit: guru diasumsikan tidak akan bergerak tanpa dorongan eksternal keras; konsekuensinya, desain kebijakan cenderung menyusutkan ruang agensi dan mempertebal prosedur. Dalam horizon jangka panjang, pola pertama memupuk kapasitas adaptif organisasi; pola kedua memupuk ketergantungan pada figur dan menurunkan ketangguhan sistem (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Pada simpul argumentasi, pilihan antara kepemimpinan yang menginspirasi versus yang menekan sesungguhnya adalah pilihan antara membangun ekosistem belajar yang berdaya atau mengelola birokrasi yang letih. Di tingkat praksis, pilihan ini tampak pada cara menyusun rapat, merancang observasi kelas,

menata beban kerja, menafsirkan data, serta mengelola inovasi digital. Di tingkat kebijakan, pilihan ini tampak pada cara menerjemahkan model kompetensi dan kurikulum fleksibel: apakah keduanya dijadikan *scaffold* agensi atau alat penyeragaman? Bukti lima tahun terakhir—di ranah motivasi (Reeve & Cheon, 2024; Howard et al., 2021; Bureau et al., 2021), kesejahteraan kerja (Granziera et al., 2022; Mazzetti et al., 2023; Collie, 2023), komunitas profesional (Olmo-Extremera et al., 2024; Yang, 2024), kebijakan sistem (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024), dan transformasi digital (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024; Shen et al., 2025; Zhou et al., 2024)—konsisten mengarah ke kesimpulan yang sama: organisasi sekolah dasar menjadi tangguh ketika kepemimpinan memilih untuk menginspirasi, bukan menekan.

Agenda ke depan karenanya menuntut *portofolio gaya* yang koheren. Kepala sekolah perlu menggabungkan inspirasi visioner (memberi makna), kepemimpinan instruksional (menjamin kualitas pengajaran), distribusi peran (memperluas kapasitas kolektif), orientasi kesejahteraan (menstabilkan energi), inklusi (menegakkan keadilan), dan etika digital (menjaga integritas inovasi). Setiap elemen menyumbang, tetapi hanya menjadi sistem ketika diikat *cadence* yang disiplin dan *feedback loop* yang hidup. Di ruang seperti inilah guru dapat bekerja sebagai ilmuwan pembelajaran yang bermartabat, murid mendapatkan pengalaman belajar yang bermakna, dan sekolah dasar memenuhi mandat sosialnya tanpa menggadaikan kemanusiaan orang-orang yang menghidupkannya.

## 5. Dampak kepemimpinan terhadap semangat dan kinerja guru

Kepemimpinan di satuan pendidikan dasar memegang peran strategis sebagai pengungkit psikologis dan organisasional yang mempengaruhi semangat kerja (vitalitas, keterikatan, dan ketekunan) sekaligus kinerja instruksional guru (kualitas perencanaan, eksekusi pedagogis, serta umpan balik berbasis bukti). Literatur kebijakan lima tahun terakhir memperlihatkan konvergensi temuan: sistem yang menata kepemimpinan bukan sekadar sebagai "pengawas kepatuhan", melainkan sebagai arsitektur pembelajaran orang dewasa—yang melindungi waktu kolaborasi, memampukan agensi profesional, dan mengelola keseimbangan tuntutan–sumber daya—cenderung menghasilkan guru yang lebih bersemangat serta lebih konsisten performanya di kelas (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Pada konteks Indonesia, arah Kurikulum Merdeka dan Model Kompetensi Guru menuntut kepala sekolah tampil sebagai pemimpin pembelajaran yang mendesain ritme *professional learning communities* (PLC), menggabungkan *lesson study* dengan asesmen formatif, dan memastikan coaching instruksional sebagai praktik rutin yang memampukan (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Kerangka normatif tersebut menyediakan kerak-epistemik bagi transformasi: semangat dan kinerja tidak diharapkan naik "sendiri", melainkan ditata melalui desain kepemimpinan yang sadar bukti.

Dari sudut psikologi motivasi, *Self-Determination Theory* (SDT) memberi lensa kausal yang kuat untuk menjelaskan

bagaimana interaksi kepemimpinan merambat ke semangat dan kinerja guru. Ketika kebutuhan psikologis pendidik—otonomi, kompetensi, keterhubungan—dipenuhi melalui gaya kepemimpinan yang otonomi-suportif, motivasi bergeser ke spektrum yang lebih otonom, kreatif, dan tahan banting; implikasinya terlihat pada peningkatan ketekunan mengajar, inovasi instruksional, dan kualitas relasi guru–murid (Howard et al., 2021; Bureau et al., 2021). Bukti uji acak terkendali menunjukkan bahwa pelatihan kepemimpinan dan pedagogi berbasis *perspective taking*—yang menuntun pemimpin dan guru untuk menjelaskan rasional kebijakan, menyediakan pilihan autentik, dan menggunakan bahasa informasional—mampu menurunkan perilaku mengontrol serta menaikkan praktik otonomi-suportif di ruang kelas (Reeve & Cheon, 2024). Efek ini kemudian beresonansi pada semangat kerja guru: rasa mampu meningkat, rasa memiliki komunitas profesional menguat, dan energi untuk mempraktikkan diferensiasi pembelajaran lebih stabil. Pada konteks keluarga, intervensi otonomi-suportif terbukti "merembes" ke rumah—orang tua melaporkan peningkatan dukungan otonomi terhadap anak—yang secara tidak langsung menopang iklim belajar kelas dan memudahkan tugas instruksional guru (Cheon et al., 2024). Dengan demikian, kepemimpinan yang memampukan bukan sekadar strategi "ramah", melainkan mekanisme motivasional yang teruji secara eksperimental untuk menaikkan semangat dan kinerja.

Kerangka *Job Demands–Resources* (JD–R) melengkapi perspektif tersebut dengan menegaskan pentingnya arsitektur kerja yang adil. Kepemimpinan mempengaruhi lintasan kesejahteraan dan performa guru melalui dua jalur simultan:

jalur pemiskinan kesehatan ketika tuntutan tinggi—administrasi berlebih, pengelolaan perilaku, penyesuaian kurikulum—tidak diimbangi sumber daya yang memadai; dan jalur motivasional ketika sumber daya kerja—otonomi, kejelasan peran, kolaborasi terjadwal, coaching instruksional, perangkat TIK yang andal—memicu *work engagement* dan komitmen (Granziera, Collie, & Martin, 2022). Meta-analisis mutakhir menegaskan bahwa sumber daya kerja berasosiasi positif dengan *engagement* dan berbagai keluaran kinerja, sedangkan ketidakseimbangan tuntutan–sumber daya memicu kelelahan dan intensi keluar (Mazzetti et al., 2023). Di tingkat praktik, kepala sekolah yang secara eksplisit "mengawal" panel JD–R—misalnya, memangkas repetisi pelaporan, melindungi waktu perencanaan, menata *service level* dukungan TIK, dan menormalisasi coaching singkat—berpeluang mendorong guru ke lintasan motivasional. Temuan Indonesia konsisten: lingkungan kerja yang sehat berkorelasi positif dengan kinerja guru, sementara stres kerja berkorelasi negatif (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Dengan kata lain, dampak kepemimpinan atas semangat dan kinerja bukan retorika, melainkan fungsi manajerial atas keseimbangan tuntutan–sumber daya.

Saluran dampak kepemimpinan ke kinerja juga dimediasi oleh proses sosial-kognitif yang dapat direkayasa. Telaah sistematis terbaru memetakan bahwa efikasi instruksional, regulasi emosi, dan dukungan sejawat bertindak sebagai mediator penting yang menghubungkan motivasi ke perilaku mengajar (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Kepala sekolah yang memimpin secara partisipatif dan menata

PLC berfokus artefak belajar—rencana pelajaran, bukti asesmen formatif, rencana perbaikan—sekaligus menyediakan *micro-learning* regulasi emosi, menciptakan ekosistem yang memperbesar peluang perubahan praktik yang stabil (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Sebaliknya, kepemimpinan yang *micromanaging* atau menekan—mengandalkan sanksi, instruksi tanpa rasional, dan supervisi berorientasi penilaian—mengecilkan efikasi, memperlemah regulasi emosi, serta menyusutkan kolaborasi sejawat, sehingga semangat merosot dan kinerja menjadi reaktif (Fuentes-Vilugrón et al., 2024). Pada konteks ini, "mengelola emosi kerja" bukan aksesori, melainkan bagian integral dari desain dampak kepemimpinan.

Konfigurasi gaya kepemimpinan turut menentukan kedalaman dan rentang dampak. Bukti lintas konteks menunjukkan bahwa kepemimpinan terdistribusi—yang mendisain peran fasilitator pembelajaran, *data lead*, dan *coaching lead*—meningkatkan kualitas PLC dan, melalui PLC, memediasi penguatan kompetensi serta praktik instruksional guru (Yang, 2024; Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Efek ini memancar ke semangat karena guru mengalami *voice* yang sah dalam pengambilan keputusan dan memiliki *scaffold* untuk menguji gagasan instruksional tanpa rasa takut. Di sisi lain, kepemimpinan transformasional yang benar-benar berorientasi instruksi—bukan semata retorika visi—memperlihatkan dampak yang konsisten atas orientasi tujuan guru, kesediaan untuk bereksperimen, dan kualitas umpan balik yang mereka berikan kepada murid (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024). Persinggungan dua gaya ini—terdistribusi dan transformasional-instruksional—sering kali menjadi kombinasi

paling produktif bagi SD, karena kebutuhan akan koordinasi mikro (perangkat ajar, ritme asesmen) harus bertemu aspirasi makro (budaya belajar yang memerdekakan).

Transformasi digital memperluas palet peran kepemimpinan terhadap semangat dan kinerja. Kompetensi digital guru dan persistensi integrasi teknologi lebih dipengaruhi oleh kebijakan sekolah, budaya kolaborasi, serta pemenuhan kebutuhan psikologis daripada pelatihan teknis sesaat (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Kepala sekolah yang merancang *sandbox* pedagogis, menetapkan protokol etik AI yang jelas, serta melindungi jam eksplorasi tanpa konsekuensi penilaian memperkuat rasa mampu dan keterhubungan guru; hasilnya, kompetensi digital meningkat dan adopsi teknologi bertahan (Zhou, Xu, & Lin, 2024). Pada saat yang sama, intensi penggunaan AI jangka panjang dipengaruhi oleh keselamatan psikologis dan kepercayaan; kepemimpinan yang peka terhadap dimensi ini menekan kecemasan dan menghindari *techno-stress*, sehingga semangat tidak tergerus (Shen, Qiu, & Wang, 2025). Dampaknya atas kinerja terlihat pada kualitas pemilihan alat (task–tech fit), ketepatan asesmen formatif berbantuan data, dan konsistensi tindak lanjut instruksional.

Dimensi inklusi dan keadilan memperkaya horizon etis dampak kepemimpinan. UNESCO menempatkan inklusi sebagai fondasi mutu—menghapus hambatan belajar pada level kurikulum, pedagogi, dan budaya sekolah—sementara UDL 3.0 menuntun perluasan partisipasi melalui beragam cara keterlibatan, representasi, dan ekspresi (UNESCO, 2023/2025; CAST, 2024). Kepala sekolah yang mengarusutamakan UDL dan menautkannya pada PLC menghasilkan dua efek simultan:

semangat guru terjaga karena diferensiasi diposisikan sebagai praktik profesional kolektif (bukan beban individual), dan kinerja instruksional meningkat karena keputusan adaptasi berbasis bukti belajar yang dibagi secara kolaboratif. Pada konteks Indonesia, penguatan peran kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran dalam kerangka Merdeka Belajar—yang mendorong supervisi klinis memampukan dan jejaring kolaborasi—berkorelasi dengan meningkatnya partisipasi pendidik dan fokus instruksional (Ningsih, 2024; Romdhoni, 2024). Efek-efek tersebut memperjelas bahwa kepemimpinan inklusif bukan "tema tambahan", melainkan determinan semangat dan kinerja yang terukur.

Isu kesejahteraan material—terutama bagi guru honorer—menjadi medan uji integritas dampak kepemimpinan terhadap semangat. Analisis kebijakan nasional menekankan urgensi skema remunerasi yang adil, kepastian jaminan sosial, dan akses pengembangan profesional berkelanjutan untuk menjaga motivasi dan martabat profesi (Dhobith, 2024). Kepala sekolah yang mengambil posisi advokatif-kolaboratif—memetakan kebutuhan, bermitra dengan pemerintah daerah dan komite sekolah, serta memprioritaskan dukungan yang berdampak pada instruksi—cenderung menstabilkan energi psikologis guru, mengurangi *turnover intention*, dan pada gilirannya meningkatkan konsistensi kinerja kelas. Tanpa dimensi ini, kebijakan pembelajaran yang baik pun rawan gagal karena "daya angkut" psikososial tenaga pendidik terkikis.

Relasi sekolah–keluarga–komunitas memperlihatkan jalur dampak kepemimpinan yang kerap terabaikan. Intervensi otonomi-suportif pada pengajaran terbukti meningkatkan

persepsi dukungan otonomi dari orang tua terhadap anak, memperkaya modal sosial pembelajaran dan meringankan beban regulasi motivasi di kelas (Cheon et al., 2024). Kepala sekolah yang merekayasa komunikasi dua arah—laporan formatif berkala, konferensi orang tua berbasis portofolio, proyek kelas yang mengait isu komunitas—menciptakan *feedback loop* yang memperkuat kebermaknaan belajar; bagi guru, pengakuan dan keterhubungan yang terbangun menaikkan semangat, sedangkan bagi kinerja, dukungan keluarga meningkatkan keteraturan *home learning* sehingga waktu kelas dapat difokuskan pada pengolahan ide, bukan pengulangan instruksi dasar (OECD, 2024).

Dari sisi tata kelola data, perbedaan *tone* penggunaan metrik memediasi dampak kepemimpinan pada semangat dan kinerja. Dashboard yang ditata sebagai *sensemaking tool*—menyeimbangkan indikator masukan, proses, dan hasil; memuat partisipasi bermakna dalam PLC, frekuensi *peer coaching*, indeks keselamatan psikologis, persepsi beban kerja, dan kemajuan literasi–numerasi—cenderung memicu percakapan profesional yang memampukan (OECD, 2024). Guru mengalami data sebagai kompas, bukan cambuk; efeknya, semangat tidak tercekik, dan kinerja meningkat melalui keputusan adaptif yang tepat waktu. Sebaliknya, ketika data direduksi menjadi alat kontrol, indikator menjadi sumber kecemasan, menekan rasa mampu, dan mendorong strategi defensif yang merusak kualitas asesmen formatif. Arah kebijakan yang menegaskan etika data—privasi, proporsionalitas, dan transparansi—karena itu berfungsi sebagai penopang psikologis yang menjaga relasi sehat antara akuntabilitas dan pembelajaran (OECD, 2024).

Dampak kepemimpinan pada kinerja juga tampak pada granularitas praktik umpan balik dan observasi kelas. Supervisi klinis yang memanfaatkan rubrik otonomi-suportif—indikator pemberian pilihan autentik, rasional instruksional, dan bahasa informasional—memungkinkan *coaching* singkat berbasis bukti yang menaikkan kualitas interaksi guru–murid (Reeve & Cheon, 2024). Ketika praktik ini ditautkan pada PLC—misalnya, melalui *live case discussion* atau *video club*—efeknya terhadap kinerja menguat karena ide langsung ditransfer ke perencanaan ulang dan uji coba berikutnya. Pada saat yang sama, *micro-learning* regulasi emosi untuk menghadapi momen-momen instruksional yang sulit (eskalasi perilaku, kebuntuan kognitif) mencegah erosi semangat dan membantu menjaga kualitas pengambilan keputusan di kelas (Aldrup et al., 2024; Fuentes-Vilugrón et al., 2024).

Kepemimpinan yang berorientasi keseimbangan tuntutan–sumber daya juga berdampak pada keberlanjutan semangat sepanjang tahun ajaran. *Pulse survey* bulanan tentang beban kerja, keselamatan psikologis, dan kebutuhan dukungan instruksional—yang hasilnya dibahas secara terbuka untuk keputusan alokasi—menciptakan rasa kendali kolektif atas perubahan; guru merasakan bahwa bebannya dikenali, suaranya dihargai, dan dukungannya nyata. Bukti longitudinal menunjukkan bahwa kombinasi kepemimpinan otonomi-suportif, relasi sejawat yang kuat, dan keterhubungan positif dengan siswa berkorelasi dengan vitalitas, *engagement*, pertumbuhan profesional, serta penurunan intensi keluar (Collie, 2023). Efek ini bukan semata psikologis; pada kinerja, ia hadir sebagai konsistensi pelaksanaan siklus asesmen formatif,

peningkatan kualitas umpan balik spesifik, dan ketekunan dalam melakukan penyesuaian instruksional berbasis data.

Konteks kebijakan Indonesia memberi laboratorium nyata bagi artikulasi dampak kepemimpinan. Penerapan Kurikulum Merdeka mensyaratkan kepala sekolah mengelola transisi instruksional sambil menjaga ritme perbaikan harian; praktik *lesson study* dan komunitas belajar profesional yang diorkestrasi secara partisipatif terbukti menumbuhkan partisipasi pendidik, memperjelas fokus pengajaran, dan memperbaiki kualitas artefak perencanaan (Ningsih, 2024; Romdhoni, 2024). Selaras dengan Model Kompetensi Guru, kepemimpinan yang mengikat standar ke rubrik observasi dan praktik refleksi—alih-alih sekadar administrasi penilaian—mendorong *sense of ownership* atas mutu instruksi (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Satuan pendidikan yang menata *help desk* TIK dan *digital champion* per jenjang mengubah agenda digital menjadi sumber daya, bukan tuntutan yang menyita semangat; dampaknya pada kinerja terlihat pada ketepatan pemilihan aplikasi pembelajaran, keberanian uji coba, dan konsistensi *follow-up* atas data kelas (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024).

Keterikatan guru pada misi sekolah juga dipengaruhi oleh kualitas narasi kepemimpinan. Visi yang dikomunikasikan sebagai makna (mengapa ini penting bagi murid) dan diikat pada struktur (bagaimana kita melakukannya pekan ini) cenderung menaikkan semangat sekaligus menurunkan *implementation gap*. Dalam kerangka ini, rapat staf bergeser dari arena distribusi informasi menjadi forum *sensemaking* berbasis bukti; data asesmen formatif, cuplikan video praktik, dan studi kasus murid menjadi bahan dialog, bukan hanya angka pelaporan (OECD,

2024). Efeknya pada kinerja terlihat pada koherensi antara rencana pelajaran lintas kelas, konsistensi strategi *scaffolding*, serta kesesuaian tugas dengan profil kesiapan murid. Efeknya pada semangat terlihat pada meningkatnya rasa kompeten, menurunnya kebingungan kebijakan, dan hadirnya pengakuan profesional yang bermakna.

Jalur dampak kepemimpinan atas semangat dan kinerja, pada akhirnya, berujung pada pengalaman belajar murid. Ketika guru dipimpin secara memampukan, memiliki sumber daya yang seimbang, dan bekerja dalam komunitas profesional yang hidup, kualitas interaksi instruksional meningkat: pertanyaan tingkat tinggi lebih sering muncul, umpan balik lebih spesifik, dan tugas belajar lebih selaras dengan tujuan (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera et al., 2024). Di sisi lain, budaya menekan menghasilkan pengajaran seragam, bahasa kontrol, dan asesmen yang terputus dari pengambilan keputusan; semangat melemah, kinerja menjadi administratif, dan peluang belajar bermakna menyempit (Mazzetti et al., 2023; Granziera et al., 2022). Oleh sebab itu, kepemimpinan tidak dapat ditempatkan sebagai variabel "lunak" yang mengikuti dari kebijakan kurikulum; ia adalah variabel struktural yang membentuk kemungkinan—atau kemustahilan—dari perbaikan instruksional yang berkelanjutan.

Keseluruhan bukti lima tahun terakhir—di ranah motivasi (Reeve & Cheon, 2024; Howard et al., 2021; Bureau et al., 2021), kesejahteraan kerja (Granziera et al., 2022; Mazzetti et al., 2023), komunitas profesional (Olmo-Extremera et al., 2024; Yang, 2024), kebijakan sistem (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024), emosi kerja (Aldrup et al., 2024; Fuentes-Vilugrón et al., 2024),

transformasi digital (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024; Zhou et al., 2024; Shen et al., 2025), serta bukti lokal Indonesia (Ningsih, 2024; Romdhoni, 2024; Fitrianis et al., 2023; Nurafifah & Inayah, 2023)—mengarah pada satu tesis konsisten: dampak kepemimpinan terhadap semangat dan kinerja guru bersifat sistemik dan dapat direkayasa. Kepala sekolah yang memilih *portofolio gaya*—inspiratif dan instruksional, terdistribusi dan berkeadilan—seraya menata JD–R, mengaktifkan SDT, dan menginstitusikan PLC yang berfokus artefak, akan lebih mungkin melahirkan ekosistem yang berdaya: guru berenergi, kinerja instruksional meningkat, dan pembelajaran murid bertumbuh secara bermakna. Di medan inilah kepemimpinan bukan sekadar atribut personal, melainkan *kapabilitas organisasi* yang membentuk realitas kelas hari demi hari.

## 5. Studi kasus: praktik kepemimpinan efektif di SD

Kepemimpinan efektif pada satuan pendidikan dasar selalu berangkat dari kenyataan bahwa sekolah adalah ekosistem—ruang hidup yang menyatukan manusia, proses, dan struktur untuk tujuan belajar yang bermakna. Kasus-kasus di SD perkotaan dan perdesaan memperlihatkan pola yang sama: kepemimpinan yang berfokus pada pembelajaran (*instructional*) dan terdistribusi, iklim kerja yang menyehatkan, serta praktik pengembangan profesional yang otonomi-suportif menumbuhkan semangat dan kinerja guru secara konsisten (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Kerangka *Job Demands–Resources* (JD–R) menyediakan peta untuk menata keseimbangan tuntutan–sumber daya, sementara *Self-Determination Theory* (SDT) menjelaskan mekanisme psikologis yang mengubah

dukungan organisasi menjadi motivasi otonom dan ketekunan pedagogis (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti et al., 2023; Reeve & Cheon, 2024). Pada konteks Indonesia, kebijakan Kurikulum Merdeka menuntut kepala sekolah menjadi pemimpin pembelajaran yang menata ritme *professional learning communities* (PLC), coaching instruksional, dan asesmen formatif sebagai "bahasa bersama" mutu (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023).

### *a. Studi Kasus 1: SD Perkotaan "Kota Harmoni"*

SD perkotaan "Kota Harmoni" (nama samaran) beroperasi di lingkungan metropolitan yang kompleks—kelas besar, heterogenitas tinggi, tekanan akuntabilitas, serta ekspektasi orang tua yang variatif. Kepala sekolah membingkai visi sebagai "sekolah yang belajar setiap hari" dan menerjemahkannya ke arsitektur proses: perlindungan waktu kolaborasi mingguan, PLC lintas kelas yang berfokus pada artefak pembelajaran, dan siklus *lesson study* triwulanan yang terkait langsung dengan data formatif (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; Yang, 2024). Kepemimpinan bersifat terdistribusi: selain wakil kurikulum, sekolah menunjuk *data lead* dan *coaching lead* per fase kelas untuk memastikan percakapan profesional tetap berpusat pada bukti belajar, bukan sekadar administrasi. Langkah ini sejalan dengan rekomendasi kebijakan untuk menggeser kepemimpinan dari figur individual ke orkestrasi proses pembelajaran orang dewasa (OECD, 2024).

Di ruang PLC, guru diminta membawa tiga artefak: rencana pelajaran singkat, sampel pekerjaan murid yang

dikurasi, dan catatan umpan balik yang telah diberikan. Fasilitator menuntun diskusi pada tiga pertanyaan: "Apa yang diharapkan murid kuasai?", "Apa yang ditunjukkan data formatif?", dan "Penyesuaian apa yang realistis pekan depan?". Struktur ini mengaktifkan mekanisme SDT: otonomi hadir pada ruang memilih strategi, kompetensi ditopang lewat umpan balik informasional yang spesifik, dan keterhubungan tumbuh melalui dukungan sejawat yang konsisten (Reeve & Cheon, 2024; Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021). Guru melaporkan rasa mampu meningkat, sementara bahasa instruksional bergeser ke penjelasan rasional dan pilihan autentik yang memperkuat motivasi murid—temuan yang sejalan dengan bukti eksperimental tentang dampak *perspective-taking* terhadap gaya mengajar otonomi-suportif (Reeve & Cheon, 2024).

Panel JD–R menjadi "dashboard" harian untuk mengelola energi kerja. Kepala sekolah menghapus pelaporan duplikatif, menyederhanakan dokumen evaluasi, serta menetapkan *service level agreement* untuk bantuan TIK—tersedia *help desk* 2 jam per hari agar persoalan teknis tidak menggerus waktu instruksional (Granziera et al., 2022; Mazzetti et al., 2023). Pulse survey bulanan memonitor persepsi beban administrasi, keselamatan psikologis, dan dukungan coaching; hasilnya dibahas terbuka pada rapat staf sebagai *sense-making tool*, bukan alat kontrol (OECD, 2024). Praktik ini menjaga guru pada lintasan motivasional: keterikatan kerja naik ketika tuntutan diimbangi sumber daya yang nyata, sebuah pola yang konsisten dengan temuan meta-analitik (Mazzetti et al., 2023).

Transformasi digital dikelola melalui "*sandbox pedagogis*" yang aman secara psikologis. Guru diberi jam eksplorasi tanpa

konsekuensi penilaian, protokol etika AI yang jelas, serta pendampingan sejawat oleh *digital champions* per subdivisi kelas (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Penggunaan alat generatif seperti asisten perencanaan pelajaran diikat pada tujuan formatif; data murid dilindungi melalui kebijakan privasi dan anonimisasi sesuai pedoman etika data (OECD, 2024). Studi terbaru menunjukkan bahwa kepuasan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan memediasi penguatan kompetensi digital guru ketika menggunakan alat seperti ChatGPT, sementara keselamatan psikologis dan kepercayaan memprediksi niat berkelanjutan memakai AI (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Arsitektur dukungan di "Kota Harmoni" secara sengaja menarget dua jalur tersebut: rasa mampu ditumbuhkan lewat coaching kontekstual, dan rasa terhubung dijaga lewat *peer lab* tematik yang memamerkan praktik baik nyata, bukan demo idealistis.

Agenda inklusi ditata melalui UDL 3.0 sebagai prinsip desain. Setiap unit pelajaran diuji melalui matriks "cara keterlibatan–representasi–ekspresi" agar ragam akses diperhitungkan sejak perencanaan, bukan ditambal saat pelaksanaan (CAST, 2024). Pendekatan ini konsisten dengan mandat UNESCO bahwa inklusi dan kesetaraan merupakan fondasi mutu, bukan aksesori kebijakan (UNESCO, 2023/2025). Di kelas besar perkotaan, UDL membantu mencegah *over-scaffolding* yang melelahkan guru karena penyesuaian dilakukan pada level desain tugas dan media, kemudian diperdalam lewat diferensiasi ringan berbasis data formatif. Dampaknya terasa

ganda: kualitas interaksi instruksional meningkat, dan persepsi keadilan kerja membaik karena adaptasi birokratis berkurang.

Relasi sekolah–keluarga dikelola sebagai sirkuit motivasional. Komunikasi dua arah—laporan formatif singkat setiap dua minggu dan konferensi orang tua berbasis portofolio—menautkan pembelajaran rumah–sekolah. Bukti menunjukkan bahwa intervensi otonomi-suportif di kelas dapat *spillover* ke praktik pengasuhan, meningkatkan persepsi dukungan otonomi dari orang tua terhadap anak (Cheon, Reeve, Jang, et al., 2024). Di "Kota Harmoni", kepala sekolah menyiapkan *parent learning corner* daring yang merangkum strategi bahasa informasional dan pilihan autentik di rumah, sehingga sinyal motivasional ke murid konsisten lintas ekosistem.

Konteks Indonesia juga tampak pada penyelarasan kebijakan. Kepala sekolah menautkan Model Kompetensi Guru pada rubrik observasi yang menangkap indikator gaya instruksional dan kualitas umpan balik, bukan hanya kepatuhan administratif (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Kurikulum Merdeka diterjemahkan ke "ritme pekanan"—perencanaan berbasis capaian, uji cepat formatif, dan tindak lanjut adaptif—yang memudahkan guru membaca kemajuan sebagai *growth* alih-alih status (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023). Temuan lokal sebelumnya memperlihatkan korelasi positif lingkungan kerja yang sehat terhadap kinerja serta korelasi negatif stres terhadap kinerja; desain di "Kota Harmoni" secara eksplisit menarget dua variabel tersebut (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

### *b. Studi Kasus 2: SD Perdesaan "Desa Sejahtera"*

SD "Desa Sejahtera" (nama samaran) beroperasi pada konteks geografis terpencil: konektivitas internet fluktuatif, kelas multi-tingkat, proporsi guru honorer relatif tinggi, dan akses pelatihan luar daerah terbatas. Kepala sekolah memulai dari prinsip sederhana: *"mulai dari yang ada, membangun yang perlu"*. Visi diterjemahkan ke tiga strategi inti: PLC klaster antarsekolah, coaching berjenjang *low-tech*, dan kemitraan komunitas untuk menutup celah sumber daya. Kerangka JD–R menjadi peta prioritas—tuntutan utama diidentifikasi pada beban multi-tingkat dan administratif; sumber daya dipusatkan pada proteksi waktu perencanaan kolektif dan pendampingan instruksional (Granziera et al., 2022; Mazzetti et al., 2023).

PLC diklasterkan lintas SD tetangga agar massa kritis terbentuk. Pertemuan bulanan bergilir di balai desa dan disusun *offline-first*: bank rencana pelajaran cetak, rubrik observasi sederhana, dan kumpulan tugas berjenjang yang bisa dipakai ulang. Setiap siklus dimulai dari studi kasus murid nyata, diikuti *micro-teaching* dan *debrief* berstruktur yang memodelkan umpan balik informasional (Olmo-Extremera et al., 2024; Yang, 2024). Pola ini menopang tiga kebutuhan SDT: guru mengalami pilihan yang relevan konteks (otonomi), menerima penguatan spesifik terhadap praktiknya (kompetensi), dan merasakan dukungan sejawat yang nyata sekalipun jarak geografis menghalangi intensitas pertemuan (Reeve & Cheon, 2024). Kepala sekolah menunjuk dua *coach* lokal—satu guru senior dan satu pengawas—untuk menjalankan *coaching blitz* dua mingguan: observasi 15 menit, umpan balik 10 menit, satu komitmen

perbaikan. Ritme ringan ini meminimalkan *opportunity cost* sambil menjaga momentum perubahan.

Keterbatasan konektivitas diatasi melalui *kit* pedagogis *low-tech*. Sekolah menyusun modul *UDL-lite* berbasis konteks: kartu tugas multi-level, bank pertanyaan pendalaman, dan panduan adaptasi penilaian yang dapat difotokopi (CAST, 2024). Pendekatan ini sejalan dengan mandat inklusi UNESCO—menghapus hambatan pembelajaran pada level kurikulum, pedagogi, dan budaya—tanpa menunggu infrastruktur digital sempurna (UNESCO, 2023/2025). Guru melaporkan berkurangnya waktu persiapan karena tugas berjenjang mengurangi kebutuhan membuat lembar kerja baru untuk setiap tingkat kelas; dari sisi motivasi, perasaan kompeten meningkat karena strategi diferensiasi menjadi *doable* pada kondisi multi-tingkat.

Agenda digital tetap hadir, tetapi realistis. Kepala sekolah menawar dukungan operator telekomunikasi lokal untuk kuota edukasi mingguan dan memfokuskan pemanfaatan gawai pada dua fungsi: dokumentasi artefak belajar (*photo evidence*) dan komunikasi PLC melalui aplikasi pesan ringan pada jam tertentu. Untuk eksplorasi AI, sekolah menggunakan format *co-planning* berbasis contoh yang disediakan *coach* pada pertemuan tatap muka, kemudian guru memodifikasi secara manual sesuai konteks kelas. Temuan mutakhir menegaskan bahwa pada kondisi dukungan terbatas, pemenuhan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan tetap dapat mengangkat kompetensi digital dan niat penggunaan, asalkan ada struktur pendampingan dan rasa aman bereksperimen (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024; Shen et al., 2025). Desain "Desa Sejahtera" sengaja meminimalkan

kecemasan teknologi dengan memindahkan kompleksitas ke fase *co-planning* kolektif.

Isu kesejahteraan guru—khususnya honorer—dikelola sebagai strategi mutu, bukan sekadar bantuan. Kepala sekolah memetakan kebutuhan material prioritas (transportasi, akses kesehatan, perangkat mengajar) lalu membangun kemitraan berjenjang: komite sekolah, pemerintah desa, dan dinas setempat. Analisis kebijakan terbaru menegaskan urgensi skema remunerasi yang adil dan akses PD berkelanjutan bagi guru honorer untuk menjaga motivasi dan martabat profesi (Dhobith, 2024). Di "Desa Sejahtera", dukungan diarahkan ke hal yang paling berdampak instruksional—misalnya, subsidi transportasi pada hari PLC, bahan ajar cetak, dan honor pendampingan lokal. Dampaknya, *turnover intention* menurun dan kehadiran pada pertemuan profesional naik, sejalan dengan bukti bahwa sumber daya kerja memicu *engagement* dan kinerja (Mazzetti et al., 2023).

Keselamatan psikologis menjadi modal budaya yang terus dipelihara. Kepala sekolah menormalisasi bahasa "coba-salah-perbaiki" dan melindungi guru dari sanksi ketika uji coba instruksional belum berhasil. Bukti menunjukkan bahwa keselamatan psikologis dan kepercayaan menjadi prasyarat niat berkelanjutan menggunakan alat baru, termasuk AI; tanpa itu, adopsi rapuh dan mudah surut (Shen et al., 2025). Di "Desa Sejahtera", setiap *coaching blitz* diawali *feedforward*—satu kekuatan praktik—baru diikuti satu saran spesifik; pola ini menahan defensivitas dan menjaga harga diri profesional. Sejalan SDT, guru merasakan dukungan otonomi dan

kompetensi yang memicu motivasi otonom (Reeve & Cheon, 2024).

Tata kelola data dipilih yang sederhana namun bermakna. Alih-alih platform daring, sekolah menggunakan *progress board* analog di ruang guru untuk memantau indikator inti: partisipasi PLC, frekuensi *coaching blitz*, persepsi beban kerja dan keselamatan psikologis (melalui kartu *pulse* warna), serta catatan kemajuan literasi-numerasi berbasis asesmen formatif singkat. OECD (2024) mendorong keseimbangan indikator masukan–proses–hasil; *progress board* ini menerjemahkannya ke artefak lokal yang mendorong percakapan profesional, bukan sekadar pelaporan. Guru menyaksikan data sebagai kompas harian, bukan cambuk, sehingga semangat terjaga dan penyesuaian instruksional berlangsung kontinu.

Integrasi kebijakan nasional tetap menjadi jangkar. Model Kompetensi Guru dijadikan "bahasa bersama" untuk merumuskan sasaran praktik dan kriteria umpan balik; Kurikulum Merdeka diterjemahkan ke perencanaan mingguan *modular* agar beban multi-tingkat tertata (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023; Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023). Temuan lokal Indonesia yang menautkan lingkungan kerja sehat pada kinerja guru memberi legitimasi bahwa investasi pada iklim kolaborasi dan keadilan prosedural bukan kemewahan, melainkan syarat mutu (Fitrianis et al., 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Kepala sekolah memanfaatkan legitimasi ini untuk mengalihkan anggaran dari kegiatan seremonial ke bahan ajar bersama dan logistik PLC.

### *c. Analisis Perbandingan dan Pelajaran Lintas Konteks*

Kedua kasus menegaskan prinsip serupa: kepemimpinan yang memerdekakan dan terdistribusi, PLC yang berfokus artefak, coaching instruksional yang ringan dan ritmis, serta pengelolaan JD–R yang sengaja melahirkan ekosistem guru yang berenergi dan efektif (Olmo-Extremera et al., 2024; Yang, 2024; Granziera et al., 2022). Perbedaannya terletak pada cara "menerjemahkan" prinsip ke konteks. SD perkotaan memaksimalkan sumber daya digital, memperluas jejaring orang tua, dan memanfaatkan *dashboard* daring sebagai *sense-making tool*; SD perdesaan menekankan *offline-first*, klaster antarsekolah, *coaching blitz* singkat, serta *progress board* analog. Keduanya menyapa inti SDT—otonomi, kompetensi, keterhubungan—dan menyeimbangkan tuntutan–sumber daya melalui keputusan terukur yang tampak pada kalender, peran, dan alat bantu harian (Reeve & Cheon, 2024; Mazzetti et al., 2023).

Dari perspektif risiko, lingkungan perkotaan cenderung menghadapi *initiative overload* dan *tech fatigue*; mitigasinya berupa penataan prioritas, etika data, dan *sandbox* yang aman (OECD, 2024; Zhou et al., 2024). Lingkungan perdesaan cenderung menghadapi keterbatasan akses, *role overload* karena multi-tingkat, serta isu kesejahteraan; mitigasinya berupa klasterisasi, *kit* pedagogis *low-tech*, dan kemitraan komunitas yang memfokuskan dukungan pada dampak instruksional (Dhobith, 2024; UNESCO, 2023/2025). Pada dua konteks, benang merahnya sama: kualitas kepemimpinan mendesain kondisi agar perubahan praktik menjadi mungkin, aman, dan berkelanjutan.

Penelitian emosi kerja memberi catatan tambahan. Interaksi kepemimpinan yang memampukan—*feedforward*, pengakuan, dan ruang refleksi—mendukung regulasi emosi guru dan menekan kelelahan, sehingga kualitas keputusan instruksional meningkat (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024; Fuentes-Vilugrón et al., 2024). "Kota Harmoni" menginstitusikan *video club* untuk belajar dari momen menantang; "Desa Sejahtera" memilih forum refleksi berbasis kasus singkat pasca *coaching blitz*. Dua bentuk, satu fungsi: memberi bahasa dan ruang aman untuk mengolah emosi profesional, yang pada gilirannya menjaga vitalitas dan *engagement*.

Akhirnya, dua studi kasus ini mengafirmasi arah kebijakan lima tahun terakhir bahwa strategi efektif bukanlah "program ajaib", melainkan orkestrasi simpul ekosistem—kepemimpinan, lingkungan kerja, dan motivasi—yang diikat pada tata kelola data etis dan praktik profesional yang konsisten (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Kepala sekolah bertindak sebagai arsitek ritme dan struktur, bukan sekadar pelaksana aturan; guru berperan sebagai ilmuwan pembelajaran yang didukung komunitas; orang tua dan komunitas menjadi mitra yang memanjangkan efek motivasional pembelajaran. Di perkotaan maupun perdesaan, konfigurasi ini melahirkan sekolah yang bukan hanya bertahan menghadapi perubahan, tetapi juga menumbuhkan kapasitas kolektif untuk memajukan kualitas belajar setiap anak.

# BAB III
# LINGKUNGAN KERJA GURU: FISIK, SOSIAL, DAN PSIKOLOGIS

## 1. Pengantar

Lingkungan kerja guru dipahami sebagai konfigurasi kondisi fisik, sosial, dan psikologis yang secara bersama-sama membentuk pengalaman profesional pendidik, memengaruhi motivasi, kesejahteraan, dan mutu instruksi. Dalam kerangka ekosistem sekolah, lingkungan kerja bukan sekadar latar, melainkan mekanisme kausal yang menyalurkan kebijakan menjadi praktik harian melalui ketersediaan sumber daya, kejelasan peran, serta kualitas relasi (OECD, 2024). Perspektif Job Demands–Resources (JD–R) menjelaskan bahwa keseimbangan antara tuntutan (administrasi, pengelolaan perilaku, adaptasi kurikulum) dan sumber daya (waktu kolaborasi, coaching, perangkat) menentukan apakah guru bergerak pada lintasan keterikatan kerja atau kelelahan (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti et al., 2023). Pada konteks Indonesia, arah kebijakan menempatkan lingkungan kerja sebagai prasyarat implementasi kurikulum dan pengembangan profesional yang efektif (Direktorat Jenderal GTK, 2023; Kemendikbudristek, 2023).

Dimensi fisik mencakup kelayakan fasilitas, kenyamanan ruang, dan akses media pembelajaran—termasuk perangkat digital yang aman dan andal. Ketersediaan ruang kelas yang terang, ventilasi memadai, tata letak fleksibel, serta dukungan alat peraga dan teknologi pembelajaran berkorelasi dengan

efisiensi pengelolaan kelas dan kedalaman aktivitas belajar (OECD, 2024). Integrasi teknologi yang berkelanjutan menuntut bukan hanya pelatihan, melainkan dukungan berlapis—kebijakan, budaya kolaborasi, waktu eksplorasi, dan coaching kontekstual—agar kompetensi digital guru tumbuh tanpa memicu techno-stress (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Prinsip desain universal (UDL 3.0) merekomendasikan ragam sarana representasi dan ekspresi untuk mengurangi hambatan fisik-material sejak tahap perencanaan (CAST, 2024).

Dimensi sosial ditopang budaya kolegialitas, dukungan sejawat, dan relasi yang memampukan dengan pimpinan. Komunitas belajar profesional (PLC) yang dipimpin secara partisipatif dan berfokus pada bukti belajar terbukti memperkuat praktik guru melalui siklus dialog data, observasi sejawat, dan lesson study (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Kepemimpinan terdistribusi—yang melindungi waktu kolaborasi dan menyediakan fasilitator—meningkatkan kualitas PLC, lalu memediasi perbaikan instruksi (Yang, 2024). Temuan lokal turut mengafirmasi bahwa lingkungan sosial yang sehat berasosiasi positif dengan kinerja, sedangkan stres dan fragmentasi kolaborasi menurunkannya (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

Dimensi psikologis merujuk pada rasa aman, penghargaan, dan otonomi profesional. Self-Determination Theory (SDT) menunjukkan bahwa pemenuhan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan memindahkan motivasi ke spektrum otonom yang lebih tahan banting dan kreatif; pelatihan berbasis perspective-taking terbukti meningkatkan gaya interaksi yang otonomi-suportif, menurunkan kontrol, dan memperbaiki

kualitas umpan balik (Reeve & Cheon, 2024). Regulasi emosi perlu diinstitusikan sebagai kompetensi kerja; dukungan terhadap kesehatan emosional guru berkait dengan efektivitas pengajaran dan ketahanan terhadap tekanan (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Pada ranah digital, niat berkelanjutan menggunakan AI dipengaruhi kepercayaan dan keselamatan psikologis; tanpa pagar etika dan dukungan, adopsi rapuh (Shen, Qiu, & Wang, 2025; Zhou, Xu, & Lin, 2024).

Indikator lingkungan kerja yang kondusif bagi guru SD, karenanya, perlu menyeimbangkan masukan–proses–hasil: kelayakan fasilitas dan akses media; waktu kolaborasi dan intensitas PLC; frekuensi coaching singkat berbasis bukti; indeks keselamatan psikologis dan persepsi beban kerja; serta kedisiplinan asesmen formatif yang memandu diferensiasi (OECD, 2024). Panel indikator ini berfungsi sebagai kompas sense-making, bukan alat kontrol, sehingga keputusan alokasi sumber daya selaras dengan kebutuhan nyata kelas dan menjaga martabat profesional guru (Mazzetti et al., 2023; Reeve & Cheon, 2024). Dengan arsitektur demikian, lingkungan fisik, sosial, dan psikologis saling menguatkan untuk menghasilkan pengalaman belajar yang aman, adil, dan bermakna.

## 2. Pengertian lingkungan kerja dalam konteks sekolah

Lingkungan kerja dalam konteks sekolah dapat dipahami sebagai ekologi terintegrasi yang terdiri atas kondisi fisik, sosial, psikologis, dan tata kelola digital-etis yang secara bersama-sama membentuk pengalaman profesional pendidik, memengaruhi motivasi, kesehatan kerja, dan mutu instruksi sehari-hari. Dalam perspektif kebijakan mutakhir, lingkungan kerja bukan sekadar

latar yang pasif, melainkan mekanisme penghubung yang mentranslasi kebijakan menjadi praktik melalui ketersediaan sumber daya, kejelasan peran, dan arsitektur kolaborasi yang sistematis (OECD, 2024). Kerangka Job Demands–Resources (JD–R) memberi landasan teoritik yang kuat: keseimbangan antara tuntutan—administrasi, pengelolaan perilaku, adaptasi kurikulum, dan integrasi teknologi—dengan sumber daya—waktu kolaborasi, coaching instruksional, perangkat yang andal, serta kejelasan peran—menentukan apakah guru bergerak pada lintasan keterikatan kerja (work engagement) atau justru kelelahan dan intensi keluar (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti et al., 2023). Pada saat yang sama, mandat inklusi menegaskan bahwa lingkungan kerja harus menghapus hambatan belajar di tingkat kurikulum, pedagogi, dan budaya, bukan sekadar menempelkan akomodasi ad hoc (UNESCO, 2023). Dengan demikian, "pengertian lingkungan kerja sekolah" hari ini tak bisa direduksi menjadi daftar fasilitas; ia adalah sistem kausal yang sengaja dirancang untuk menjaga martabat profesi dan memastikan pembelajaran yang adil bagi semua anak (OECD, 2024; UNESCO, 2023).

Membedakan secara analitik, "lingkungan" merujuk pada kondisi objektif dan prosedural (misalnya jadwal, sarana, kebijakan, dan protokol), sedangkan "iklim" merujuk pada persepsi subjektif warga sekolah atas kondisi tersebut. Keduanya saling mempengaruhi: lingkungan yang menata waktu kolaborasi dan menyediakan umpan balik berbasis bukti cenderung membentuk iklim yang mendukung agensi profesional; sebaliknya, lingkungan yang sarat kontrol administratif sering melahirkan iklim reaktif (OECD, 2024).

Bukti longitudinal pada guru menunjukkan bahwa ketika ekosistem kerja menyediakan dukungan sejawat yang kuat, kepemimpinan otonomi-suportif, dan relasi positif dengan siswa, vitalitas, engagement, dan pertumbuhan profesional meningkat, sementara intensi keluar menurun (Collie, 2023). Mekanisme psikologis yang menjembatani lingkungan–iklim–praktik tidak bersifat kabur: efikasi instruksional, regulasi emosi, dan dukungan sejawat muncul sebagai mediator kunci yang mengalirkan pengaruh lingkungan kerja ke perilaku mengajar (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Oleh karena itu, definisi lingkungan kerja yang memadai harus memasukkan proses sosial-kognitif yang dapat direkayasa, bukan hanya "barang" yang dapat dihitung.

Dimensi fisik merupakan lapis paling kasatmata dari lingkungan kerja. Kualitas fasilitas—pencahayaan, ventilasi, kebisingan, fleksibilitas tata ruang—berkorelasi dengan ketertiban kelas dan kedalaman aktivitas belajar, terutama pada kelas besar yang heterogen (OECD, 2024). Media pembelajaran yang memadai—dari alat peraga konkret hingga perangkat digital—memungkinkan diferensiasi tugas tanpa membebani guru secara berlebihan. Prinsip Universal Design for Learning versi 3.0 merekomendasikan ragam sarana representasi, keterlibatan, dan ekspresi sejak tahap perencanaan untuk mengurangi hambatan fisik-material sebelum mengemuka di kelas (CAST, 2024). Namun, integrasi teknologi yang berkelanjutan tidak cukup dijawab dengan pelatihan teknis sesaat; ia membutuhkan dukungan berlapis—kebijakan sekolah yang jelas, budaya kolaborasi, waktu eksplorasi yang dilindungi, coaching kontekstual, dan umpan balik informasional—agar

kompetensi digital guru tumbuh tanpa memicu techno-stress (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Dengan kata lain, lingkungan fisik yang dimaknai sebagai "set instrumen yang memampukan" akan lebih mendekati definisi lingkungan kerja modern ketimbang sekadar "bangunan dan perangkat".

Dimensi sosial menegaskan bahwa sekolah adalah organisasi pembelajar, bukan hanya tempat kerja individual. Budaya kolegialitas yang nyata—bukan simbolik—hadir ketika komunitas belajar profesional (PLC) dipimpin secara partisipatif, berfokus tajam pada bukti belajar, dan didisiplinkan melalui siklus dialog data, observasi sejawat, dan lesson study yang aman secara psikologis (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Di sini, kepemimpinan terdistribusi berperan vital: perlindungan waktu kolaborasi, kehadiran fasilitator PLC, dan penautan temuan kelas ke tindak lanjut pekanan terbukti meningkatkan kualitas PLC; selanjutnya, PLC memediasi peningkatan kompetensi dan praktik instruksional guru (Yang, 2024). Di berbagai konteks, kepemimpinan transformasional-instruksional yang sungguh menyentuh praktik, bukan hanya retorika visi, berasosiasi positif dengan komitmen organisasi dan kesediaan guru untuk bereksperimen (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024). Temuan Indonesia menguatkan gambaran ini: lingkungan sosial yang sehat berkorelasi positif dengan kinerja guru, sedangkan stres dan fragmentasi kolaborasi memperlemah output pembelajaran (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Artinya, "pengertian lingkungan kerja" meniscayakan arsitektur interaksi profesional yang rutin, bukan kespontanan kolaborasi yang bergantung pada suasana hati.

Dimensi psikologis memusat pada keselamatan psikologis, penghargaan profesional, dan otonomi yang bermakna. Self-Determination Theory menunjukkan bahwa pemenuhan kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan memindahkan motivasi ke spektrum yang lebih otonom, kreatif, dan tahan banting; pelatihan berbasis perspective-taking dapat menggeser gaya interaksi menjadi otonomi-suportif, menurunkan perilaku kontrol, dan memperbaiki kualitas umpan balik (Reeve & Cheon, 2024). Pada sisi emosi kerja, telaah sistematis menunjukkan bahwa keterampilan regulasi emosi berkait erat dengan efektivitas mengajar dan kesejahteraan; karenanya, micro-learning regulasi emosi dan ruang refleksi perlu diinstitusikan sebagai bagian dari lingkungan kerja, bukan kegiatan tambahan ad hoc (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024; Fuentes-Vilugrón et al., 2024). Di ranah teknologi, intensi berkelanjutan menggunakan AI dipengaruhi oleh kepercayaan dan keselamatan psikologis; tanpa pagar etika dan dukungan afektif, adopsi cenderung rapuh walaupun fasilitas tersedia (Shen, Qiu, & Wang, 2025). Bahkan, pengalaman guru menggunakan alat generatif memperlihatkan bahwa kepuasan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan memediasi peningkatan kompetensi digital; temuan ini menegaskan bahwa lingkungan psikologis yang memanusiakan eksperimen jauh lebih menentukan ketimbang jumlah lokakarya (Zhou, Xu, & Lin, 2024).

Pada ranah digital-etis, lingkungan kerja mencakup kebijakan data, protokol privasi, etika AI, dan desain "sandbox" pedagogis yang aman. Rekomendasi kebijakan menekankan bahwa dashboard harus menyeimbangkan indikator masukan–

proses–hasil dan difungsikan sebagai alat sense-making alih-alih cambuk kepatuhan; desain seperti ini menjaga kepercayaan, meningkatkan kualitas percakapan profesional, dan menghindarkan dampak samping berupa kecemasan metrik (OECD, 2024). Sebagai pagar komunitas, mandat inklusi dan UDL 3.0 menuntut agar penggunaan teknologi memperluas partisipasi, bukan memperlebar jurang, sementara kebijakan sekolah memastikan transparansi, proporsionalitas, dan perlindungan data murid-guru (UNESCO, 2023; CAST, 2024). Dengan demikian, pengertian lingkungan kerja yang mutakhir harus memuat dimensi normatif: kerangka nilai yang menjaga integritas dan martabat proses belajar.

Lingkungan kerja juga berkelindan dengan arsitektur kebijakan dan standar profesi. Di Indonesia, Model Kompetensi Guru memformulasikan ranah pedagogik, kepribadian, sosial, dan profesional sebagai "bahasa bersama" untuk rekrutmen, pengembangan, dan penilaian kinerja; lingkungan kerja yang menyejajarkan rubrik observasi, artefak PLC, dan coaching dengan model ini akan lebih mungkin menghasilkan praktik reflektif ketimbang kepatuhan administratif semata (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Pada saat yang sama, fleksibilitas Kurikulum Merdeka hanya berdaya guna bila ditambatkan pada asesmen formatif yang transparan dan reflektif, karena di situlah guru memperoleh sinyal dini untuk adaptasi instruksional dan alokasi dukungan (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023). Di tingkat sistem, analisis OECD dan UNESCO menegaskan bahwa lingkungan kerja yang adil dan kolaboratif merupakan prasyarat retensi guru dan kualitas pembelajaran, terutama di

tengah kekurangan pasokan dan perluasan mandat digital-etik (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Aspek kesejahteraan material—khususnya bagi guru honorer—tidak terpisah dari definisi lingkungan kerja, melainkan substansinya; skema remunerasi yang lebih adil dan akses PD berkelanjutan merupakan syarat untuk menjaga energi psikologis profesi (Dhobith, 2024).

Mekanisme dampak lingkungan kerja terhadap praktik instruksional berjalan melalui jalur psikologis dan sosial yang dapat dirancang. Mediasi efikasi instruksional, regulasi emosi, dan dukungan sejawat menjelaskan bagaimana intervensi pada kalender PLC, desain coaching, atau kebijakan data berbuah pada perilaku mengajar (Lazarides et al., 2025). Di ruang PLC yang dirancang baik, artefak pembelajaran—rencana pelajaran, sampel pekerjaan murid, dan catatan umpan balik—menjadi bahan dialog untuk perbaikan pekanan; guru mendapat umpan balik informasional yang spesifik, mempraktikkan pilihan autentik, dan memperkuat rasional instruksional— indikator gaya otonomi-suportif yang berkaitan langsung dengan peningkatan motivasi siswa (Reeve & Cheon, 2024; Cheon, Reeve, Jang, et al., 2024). Sementara itu, pengelolaan JD–R pada level organisasi—menghapus pelaporan duplikatif, melindungi waktu perencanaan, menyediakan help desk TIK—mengalihkan energi dari administrasi ke instruksi; meta-analisis mengonfirmasi bahwa sumber daya kerja menaikkan engagement dan keluaran kinerja (Mazzetti et al., 2023). Jika dirangkum, definisi lingkungan kerja yang efektif ialah "desain

kondisi yang membuat tindakan instruksional berkualitas menjadi mungkin, aman, dan berkelanjutan."

Aspek kontinjensi penting untuk memastikan definisi yang tidak statis. Di sekolah perkotaan, risiko "initiative overload" dan kelelahan teknologi menuntut prioritisasi yang eksplisit, tata kelola data yang etis, dan sandbox uji coba yang melindungi jam instruksional (OECD, 2024; Chiu et al., 2024). Di sekolah perdesaan atau terpencil, keterbatasan konektivitas dan kelas multi-tingkat mengharuskan pendekatan offline-first: klaster PLC antarsekolah, coaching blitz singkat, dan kit pedagogis low-tech berprinsip UDL (CAST, 2024). Dalam kedua konteks, definisi lingkungan kerja tetap sama—ekologi yang menyeimbangkan tuntutan–sumber daya dan memupuk kebutuhan psikologis—namun instrumen implementasinya adaptif terhadap realitas lokal (Shen et al., 2025; Zhou et al., 2024). Ini menegaskan bahwa lingkungan kerja bukan "satu paket" universal; ia adalah kumpulan keputusan yang koheren dengan tujuan belajar, profil guru-murid, dan kapasitas organisasi.

Dari sudut tata kelola, pengertian lingkungan kerja perlu mencakup "bahasa bersama" pengukuran. Panel indikator yang ringkas namun bermakna—kelayakan fasilitas dan akses media; waktu kolaborasi; intensitas PLC; frekuensi coaching singkat; indeks keselamatan psikologis; persepsi beban kerja; dan pertumbuhan literasi-numerasi berbasis asesmen formatif—berfungsi sebagai kompas sense-making, bukan alat kontrol yang menekan (OECD, 2024). Ketika indikator-indikator ini dibahas secara partisipatif, guru mengalami data sebagai sarana belajar organisasi; hasilnya, rasa mampu meningkat dan keputusan

alokasi sumber daya lebih tepat sasaran (Mazzetti et al., 2023). Dalam praktik, rapat staf bergeser dari distribusi informasi menjadi forum analisis bukti; data kelas, potongan video praktik, dan studi kasus murid menjadi bahan perbaikan konsekuen terhadap perencanaan minggu berikutnya (Olmo-Extremera et al., 2024).

Kepemimpinan merupakan variabel pengungkit dalam definisi lingkungan kerja. Gaya relasional dan otonomi-suportif—menjelaskan rasional keputusan, memberi ruang pilihan instruksional, dan menggunakan bahasa informasional—terbukti menaikkan motivasi otonom guru dan menurunkan perilaku mengajar yang mengontrol; dampaknya terekam pada pengalaman belajar siswa (Reeve & Cheon, 2024). Kepemimpinan terdistribusi memperluas kapasitas kolektif melalui peran fasilitator PLC, data lead, dan coaching lead; jalur mediasi PLC menjelaskan mengapa intervensi organisasi dapat mengubah tindakan di kelas (Yang, 2024). Di Indonesia, penautan Model Kompetensi Guru dan Kurikulum Merdeka ke rubrik observasi, artefak PLC, dan praktik supervisi klinis memampukan menghasilkan lingkungan kerja yang bukan saja tertib, tetapi juga cerdas belajar (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023; Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023). Dengan demikian, pengertian lingkungan kerja juga mengandung "siapa mengorkestrasi apa" agar simpul fisik, sosial, dan psikologis bergerak sinkron.

Dimensi kesejahteraan material tidak bisa dikeluarkan dari definisi. Dalam banyak satuan pendidikan dasar, proporsi guru honorer yang tinggi menempatkan isu remunerasi adil, jaminan

sosial, dan akses pengembangan profesional sebagai determinan motivasi dan retensi. Analisis kebijakan terbaru menegaskan bahwa tanpa keadilan material, energi psikologis profesi terkikis sehingga desain lingkungan kerja yang canggih pun kehilangan "daya angkut" (Dhobith, 2024). Karena itu, definisi lingkungan kerja yang bertanggung jawab menempatkan advokasi dan kemitraan sumber daya—dengan pemerintah daerah, komite sekolah, dan pemangku kepentingan lokal—sebagai bagian dari mandat kepemimpinan, bukan aktivitas periferal (OECD, 2024; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Akhirnya, pengertian lingkungan kerja sekolah yang selaras dengan bukti lima tahun terakhir dapat dirumuskan sebagai berikut: sebuah ekosistem terdesain yang menyeimbangkan tuntutan dan sumber daya (JD–R), memupuk kebutuhan psikologis otonomi-kompetensi-keterhubungan (SDT), berlandaskan inklusi dan UDL 3.0, beroperasi melalui PLC dan coaching berbasis bukti, dijaga oleh tata kelola data yang etis, dan ditopang kebijakan kesejahteraan yang adil. Pada ekosistem seperti ini, guru mengalami pekerjaan sebagai proses profesional yang bermakna: mereka punya ruang untuk belajar, instrumen untuk bertindak, dan perlindungan untuk bereksperimen; sekolah pun memperoleh kapasitas adaptif untuk menyerap inovasi teknologi tanpa kehilangan misi dasar literasi-numerasi dan karakter; pada akhirnya, murid merasakan kualitas interaksi instruksional yang lebih kaya, spesifik, dan adil (OECD, 2024; CAST, 2024; Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera et al., 2024; Lazarides et al., 2025). Pengertian ini tidak berhenti pada deskripsi; ia menuntut arsitektur praksis—kalender, peran,

protokol, indikator—yang menautkan nilai ke tindakan. Ketika tautan itu konsisten, lingkungan kerja bergerak dari konsep menjadi infrastruktur mutu yang dapat dirasakan setiap hari oleh guru dan murid.

### 3. Lingkungan fisik: fasilitas, kenyamanan ruang, media pembelajaran

Lingkungan fisik sekolah merupakan prasyarat kinerja pedagogis yang kerap luput dari pembahasan tentang mutu, padahal justru menjadi "mesin" yang menerjemahkan kurikulum dan pengembangan profesional ke tindakan harian di kelas. Dalam kerangka ekologi kerja, kualitas fasilitas, kenyamanan ruang, dan ketersediaan media pembelajaran adalah sumber daya inti yang menyeimbangkan tuntutan pekerjaan guru—sebagaimana dirumuskan oleh model Job Demands–Resources—sehingga energi profesional bergerak menuju keterikatan kerja, bukan kelelahan (Mazzetti dkk., 2023; Granziera, Collie, & Martin, 2022). Kebijakan komparatif terbaru juga menegaskan bahwa investasi pada infrastruktur pembelajaran dasar (ruang, perangkat, konektivitas, dan tata kelola pemeliharaan) merupakan pengungkit kunci yang memampukan praktik instruksional berbasis bukti, terutama di tengah transformasi digital dan agenda inklusi (OECD, 2024). Dengan kata lain, lingkungan fisik bukan sekadar latar, melainkan instrumen kausal yang menentukan kemungkinan—atau kemustahilan—terjadinya pembelajaran berkualitas di sekolah dasar.

Dari sisi fasilitas, standar minimum yang aman, sehat, dan inklusif—air bersih, sanitasi, listrik andal, akses ruang terbuka,

serta konektivitas—menjadi basis keberfungsian sekolah sebagai organisasi pembelajar. Mandat inklusi menegaskan bahwa fasilitas mesti menghapus hambatan akses sejak tahap desain, misalnya jalur kursi roda, penanda visual-auditif, dan perangkat bantu yang kompatibel dengan kebutuhan beragam peserta didik (UNESCO, 2023). Prinsip Universal Design for Learning versi 3.0 memperluas gagasan ini ke dalam rancangan lingkungan fisik yang memberikan banyak cara keterlibatan, representasi, dan ekspresi sejak awal, sehingga modifikasi tidak hadir sebagai "tambalan", melainkan bawaan sistem (CAST, 2024). Pada tataran kebijakan, rujukan OECD (2024) menempatkan pemerataan akses fasilitas sebagai syarat retensi guru dan penguatan motivasi profesional, karena sarana yang memadai mengurangi friksi administratif dan menaikkan rasio waktu untuk pengajaran bermutu.

Kenyamanan ruang belajar—gabungan dari kualitas udara dalam ruang, pencahayaan, suhu, kelembapan, dan akustik—berkorelasi langsung dengan perhatian, ketekunan, dan kesehatan warga sekolah. Bukti kesehatan lingkungan menunjukkan bahwa ventilasi memadai dan konsentrasi $CO_2$ yang terjaga berhubungan dengan kejernihan kognitif, sedangkan suhu-kelembapan yang stabil menurunkan kelelahan fisik pada hari-hari dengan beban mengajar berat (WHO, 2021). Standar praktik merekomendasikan peningkatan pertukaran udara dan pemanfaatan ventilasi alami atau mekanis yang efektif, diiringi pengukuran sederhana berbasis sensor $CO_2$ untuk "membaca" kapasitas ruang terhadap jumlah orang dan aktivitas (ASHRAE, 2020). Selain udara, penataan pencahayaan alami dan buatan yang memadai—termasuk kontrol silau—mendukung visual task

yang dominan pada literasi-numerasi, sementara akustik yang baik (reduksi kebisingan dan gema) penting bagi pemrosesan bahasa, terutama di kelas awal (OECD, 2024). Di ruang-ruang yang padat, furnitur ergonomis dan fleksibel (meja-kursi ringan, modul rak dapat dipindah) memudahkan rotasi aktivitas (diskusi, eksplorasi, refleksi), sehingga guru bisa memadankan strategi inkuiri dan kerja kelompok dengan cepat tanpa menambah beban fisik.

Desain tata ruang yang luwes semakin krusial ketika kurikulum menuntut pembelajaran berbasis proyek dan asesmen formatif. Zona-zona fungsional—sudut membaca, area eksplorasi sains, dinding portofolio, stasiun umpan balik—membantu guru mengorkestrasi pengalaman belajar yang kaya modalitas, selaras dengan prinsip UDL 3.0 untuk menyediakan berbagai jalur keterlibatan dan ekspresi (CAST, 2024). Infrastruktur ringan seperti papan tulis bergerak, panel display magnetik, dan meja lipat membuka kemungkinan "mengubah" organisasi ruang mengikuti tujuan pelajaran; desain ini mengurangi kelelahan transisi dan meningkatkan densitas waktu instruksional bermutu (OECD, 2024). Di sekolah yang menghadapi kelas besar, strategi "ruang di dalam ruang" menggunakan rak rendah, karpet area, atau penanda lantai sederhana dapat menciptakan pusat-pusat kegiatan yang memudahkan diferensiasi tanpa menambah ruang baru.

Media pembelajaran, sebagai bagian dari lingkungan fisik, perlu dipahami sebagai spektrum analog–digital yang terikat pada tujuan belajar dan standar etika. Pada spektrum analog, ketersediaan alat peraga konkret (manipulatif matematika, kit sains sederhana), perpustakaan kelas dengan kurasi level baca,

dan bahan visual berkualitas (grafik, peta, diagram) memberi landasan penting bagi pemahaman konseptual dan literasi informasi (OECD, 2024). Prinsip UDL 3.0 menuntun kurasi media yang menyajikan konsep melalui banyak representasi—teks, gambar, objek—agar hambatan persepsi atau bahasa dapat diminimalkan (CAST, 2024). Pada spektrum digital, keberlanjutan integrasi teknologi tidak ditentukan oleh pelatihan teknis semata, melainkan oleh dukungan ekosistem—kebijakan jelas, budaya kolaborasi, waktu eksplorasi yang dilindungi, coaching kontekstual, serta umpan balik informasional—yang memupuk kompetensi dan rasa percaya diri guru (Chiu, 2022; Chiu dkk., 2024). Pengalaman guru dengan alat generatif seperti asisten perencanaan pelajaran menunjukkan bahwa kepuasan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan memediasi peningkatan kompetensi digital; artinya, lingkungan fisik-digital mesti memanusiakan eksperimen (Zhou, Xu, & Lin, 2024).

Infrastruktur digital—perangkat, jaringan, daya—adalah komponen fisik yang mengondisikan akses media pembelajaran. Kebijakan mutakhir merekomendasikan standar minimum seperti jangkauan Wi-Fi stabil di ruang belajar, bandwidth per murid yang memadai untuk aplikasi pembelajaran sinkron-asinkron, serta pasokan listrik yang andal dengan proteksi lonjakan daya (OECD, 2024). Namun, performa infrastruktur bukan hanya fungsi spesifikasi, melainkan fungsi tata kelola pemeliharaan: service level agreement untuk dukungan TIK, meja bantuan (help desk) dengan jam layanan pasti, dan prosedur pergantian perangkat yang transparan mengurangi waktu henti dan mencegah beban teknis "menumpuk" di pundak guru (Chiu dkk., 2024). Pada konteks adopsi AI pendidikan,

keselamatan psikologis dan kepercayaan menjadi prasyarat niat berkelanjutan; penyediaan "sandbox" pedagogis—pilot terbatas dengan guardrails privasi-data—menjaga eksplorasi dari risiko techno-stress (Shen, Qiu, & Wang, 2025).

Kualitas fasilitas juga menyangkut ruang pendukung di luar kelas: ruang guru yang layak untuk perencanaan kolaboratif, perpustakaan yang berfungsi sebagai pusat literasi informasional, laboratorium mini yang modular, klinik kesehatan sekolah, dan area hijau untuk aktivitas jasmani. Lingkungan hijau dan area luar ruang berasosiasi dengan regulasi emosi yang lebih baik dan perhatian yang lebih stabil pada anak; bagi guru, keberadaan ruang istirahat yang tenang dan ergonomis merupakan "mikro-intervensi" kesejahteraan yang menurunkan beban kognitif sepanjang hari (OECD, 2024). Dalam kerangka JD–R, fasilitas semacam ini adalah sumber daya yang menahan laju pemiskinan kesehatan ketika tuntutan pekerjaan meningkat (Granziera dkk., 2022).

Sesudah pandemi, standar kebersihan dan keselamatan biologis menjadi bagian melekat dari kenyamanan ruang. Protokol pembersihan yang proporsional, ketersediaan tempat cuci tangan, serta tata kelola alur keluar-masuk ruang mencegah penumpukan dan meminimalkan transmisi penyakit; langkah-langkah ini bukan sekadar higienitas, melainkan strategi menjaga kehadiran guru dan murid (WHO, 2021). Di wilayah panas atau lembap, intervensi sederhana—kain tirai penahan panas, kipas langit-langit yang efisien, atau peneduh vegetatif—dapat memperbaiki indeks kenyamanan dengan biaya rendah; di wilayah bising, panel akustik ringan atau bahan penyerap (kain, karpet area) menurunkan gema yang mengganggu proses dengar

(OECD, 2024). Kunci efektivitas adalah pengukuran: termometer-higrometer, sensor $CO_2$, lux meter, dan sound meter portabel menyediakan data operasional yang memandu keputusan mikro harian (ASHRAE, 2020).

Konteks Indonesia menambahkan variabel akses dan ketimpangan. Di sekolah perdesaan, konektivitas intermiten mengharuskan strategi "offline-first": paket media cetak yang dirancang untuk multiperan, kit manipulatif low-tech berprinsip UDL, serta repositori konten lokal (misal, video berdurasi pendek disalin berkala) agar pengalaman belajar tidak bergantung pada jaringan waktu nyata (CAST, 2024; UNESCO, 2023). Di sekolah perkotaan, risiko "initiative overload" dan kelelahan teknologi menuntut fokus pada kurasi platform inti, harmonisasi akun, dan pembatasan jumlah aplikasi yang wajib; prioritisasi ini melindungi waktu instruksional dan menurunkan beban kognitif guru (OECD, 2024). Pada dua konteks, arsitektur fisik-media yang tepat guna meningkatkan persepsi keadilan beban kerja, yang pada gilirannya memperkuat motivasi profesional (Mazzetti dkk., 2023).

Pengadaan dan pemeliharaan adalah sisi "tak terlihat" dari lingkungan fisik yang menentukan keberlanjutan. Perspektif biaya siklus hidup (total cost of ownership) mendorong pemilihan perangkat dan furnitur yang andal, suku cadang tersedia, dan mudah diperbaiki; strategi ini menekan biaya tersembunyi akibat waktu henti dan mengurangi limbah (OECD, 2024). Untuk media pembelajaran, kurasi repositori internal—berkas rencana pelajaran, bank tugas, dan aset multimodal—yang dikelola sebagai "infrastruktur pengetahuan" memperpendek waktu perencanaan dan memperkuat konsistensi

mutu antar-kelas; dampaknya, guru memiliki lebih banyak waktu dan energi untuk asesmen formatif (Chiu dkk., 2024). Dalam kerangka SDT, infrastruktur yang memampukan—bukan membebani—memenuhi kebutuhan kompetensi dan otonomi, sehingga motivasi otonom meningkat (Reeve & Cheon, 2024).

Dimensi perlindungan data dan etika digital merupakan bagian integral dari lingkungan fisik-digital modern. Kebijakan yang menjelaskan praktik privasi, protokol persetujuan, dan batasan penggunaan data pembelajaran—serta signage edukatif di ruang TIK—menciptakan budaya aman yang meningkatkan kepercayaan warga sekolah (OECD, 2024). Pada adopsi alat generatif, pedoman yang melarang unggahan data pribadi murid, mendorong anonimisasi, dan menetapkan mekanisme "opt-out" sementara bagi guru yang membutuhkan waktu adaptasi, terbukti menurunkan kecemasan dan memperkuat niat penggunaan jangka panjang (Shen dkk., 2025). Dengan demikian, "kenyamanan ruang" pada era digital juga bermakna kenyamanan normatif: kepastian etis yang memayungi eksperimen.

Pengukuran dan indikator adalah jembatan antara prinsip dan praktik. Panel indikator ringkas—$CO_2$ (ppm) pada jam puncak, suhu-kelembapan, lux di permukaan kerja, tingkat kebisingan (dB), densitas peralatan media per kelas, uptime Wi-Fi, rasio perangkat-murid, waktu tanggap help desk, ketersediaan manipulatif per jenjang, serta tingkat utilisasi perpustakaan—memberi gambaran objektif tentang "kesiapan ruang" (OECD, 2024). Ketika indikator ini dibahas dalam PLC sebagai bahan sense-making alih-alih kontrol, guru mengalami data sebagai alat perbaikan: misalnya, $CO_2$ tinggi memicu penjadwalan ulang

aktivitas intensif bicara atau membuka jendela tambahan; lux rendah mendorong relokasi sudut membaca; uptime turun memicu strategi kontingensi offline (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; Yang, 2024). Praktik ini menautkan lingkungan fisik dengan keputusan instruksional mikro yang terjadi pekan demi pekan.

Hubungan antara lingkungan fisik dan media pembelajaran juga bersifat timbal balik: ruang yang baik tanpa media yang tepat akan miskin pengalaman; media yang kaya tanpa ruang yang nyaman akan sulit diaktifkan. UDL 3.0 mendorong kurasi media yang mempertemukan banyak modalitas (teks, audio, visual, kinestetik) dan desain tugas yang memberi pilihan autentik; kualitas ruang (akustik, pencahayaan, fleksibilitas) memastikan pilihan itu benar-benar dapat dipraktikkan (CAST, 2024). Ketika kurikulum mendorong proyek lintas disiplin, keberadaan "maker corner" sederhana—papan alat dasar, bahan daur ulang, lem tembak—dalam ruang kelas memberi dukungan nyata bagi kreativitas tanpa menuntut laboratorium eksklusif; bagi guru, ketersediaan ini mengurangi biaya persiapan dan meningkatkan kepercayaan diri mencoba strategi baru (OECD, 2024). Bukti psikologi pendidikan menunjukkan bahwa saat kebutuhan kompetensi dipenuhi lewat alat dan ruang yang memadai, gaya mengajar lebih otonomi-suportif: guru lebih sering memberi rasional tugas, menawarkan pilihan, dan menggunakan bahasa informasional (Reeve & Cheon, 2024).

Dari perspektif kesejahteraan guru, lingkungan fisik yang memediasi beban kerja secara cerdas terbukti protektif terhadap burnout. Ruang penyimpanan yang cukup mengurangi "kerja tak terlihat" membereskan kelas; papan display yang mudah lepas-

pasang mempercepat kurasi karya murid; keranjang portabel untuk materi stasiun belajar menekan waktu setup; semuanya adalah mikro-intervensi yang memangkas "tuntutan tanpa nilai tambah" dalam istilah JD–R (Granziera dkk., 2022). Pada saat yang sama, ruang istirahat yang hening dan nyaman—dengan pencahayaan hangat dan kursi ergonomis—memberi jeda pemulihan singkat yang berkorelasi dengan vitalitas kerja (Collie, 2023). Ketika detail-detail fisik ini diorkestrasi, sekolah mengirim pesan simbolik yang kuat: pekerjaan guru dihargai.

Perbedaan konteks geografis menuntut strategi implementasi yang adaptif. Di kawasan rawan panas, sekolah dapat memprioritaskan atap reflektif, ventilasi silang, kipas langit-langit berdaya rendah, dan vegetasi peneduh; di kawasan rawan kebisingan, fokus pada peredam murah dan pengaturan jadwal untuk aktivitas yang membutuhkan konsentrasi tinggi (OECD, 2024). Di daerah terpencil, panel surya kecil dan bank daya portabel memberi keandalan listrik untuk perangkat pembelajaran; untuk media digital, strategi "sinkronisasi berkala" melalui perangkat penyimpanan bersama dapat menjaga ketersediaan konten tanpa ketergantungan koneksi waktu nyata (UNESCO, 2023). Prinsipnya sama: lingkungan fisik yang cerdas adalah yang paling memungkinkan strategi instruksional penting terjadi, bukan yang paling canggih secara kosmetik.

Akhirnya, tata kelola lingkungan fisik perlu diposisikan sebagai bagian dari kepemimpinan pembelajaran, bukan urusan administratif semata. Kepala sekolah yang berorientasi instruksional menerjemahkan visi pedagogis ke standar ruang

dan media; misalnya, jika sekolah ingin memperkuat asesmen formatif, maka dinding bukti belajar, stasiun umpan balik, dan perangkat dokumentasi (kamera tablet bersama) harus tersedia; jika ingin menumbuhkan literasi informasi, maka sudut baca dan akses sumber rujukan mesti dirawat (OECD, 2024). Agar berkelanjutan, keputusan fisik-media perlu dipandu oleh siklus plan-do-study-act dalam PLC: uji coba kecil, ukur, refleksikan, skala; pola ini sejalan dengan bukti bahwa kapasitas kolektif—bukan semata anggaran—menentukan dampak lingkungan terhadap pembelajaran (Olmo-Extremera dkk., 2024; Yang, 2024).

Kesimpulannya, "Lingkungan fisik: fasilitas, kenyamanan ruang, media pembelajaran" pada sekolah dasar adalah matriks strategis yang menyatukan prasyarat kesehatan, desain ruang yang luwes, serta kurasi media multimodal—analog dan digital—dengan tata kelola etis dan pemeliharaan yang disiplin. Ketika matriks ini diselaraskan dengan prinsip JD–R dan SDT, dipandu UDL 3.0, dan dioperasikan melalui PLC serta coaching, ia tidak hanya menambah kenyamanan, tetapi juga menaikkan peluang terjadinya pengajaran yang otonomi-suportif, asesmen formatif yang bermakna, dan pengalaman belajar yang adil bagi semua anak (Mazzetti dkk., 2023; Reeve & Cheon, 2024; CAST, 2024; OECD, 2024; UNESCO, 2023). Pada horizon itu, bangku, papan, cahaya, udara, jaringan, dan perangkat tidak lagi dipandang sebagai inventaris, melainkan sebagai perangkat pedagogis yang—apabila dirawat dengan cermat—membantu guru menjaga martabat profesinya dan menuntun murid menemukan jalan belajar yang paling masuk akal bagi dirinya.

## 4. Lingkungan sosial: budaya kolegialitas, dukungan sejawat, relasi pimpinan

Lingkungan sosial sekolah merujuk pada jaringan relasi profesional, norma kolaboratif, dan struktur interaksi yang mengikat aktor-aktor pendidikan dalam upaya bersama mencapai tujuan belajar murid. Dalam kerangka organisasi pembelajar, lingkungan sosial bukan sekadar "suasana kerja", melainkan medium yang membentuk arus informasi, kualitas dialog pedagogis, dan rasa memiliki terhadap misi sekolah (OECD, 2024). Dua lensa konseptual membantu menjelaskan daya kerjanya. Pertama, Job Demands–Resources (JD–R) menegaskan bahwa dukungan sosial, kolaborasi, dan kepemimpinan partisipatif adalah "sumber daya kerja" yang mendorong keterikatan dan kinerja, serta menahan kelelahan di bawah tuntutan tinggi (Mazzetti et al., 2023; Granziera, Collie, & Martin, 2022). Kedua, Self-Determination Theory (SDT) menunjukkan bahwa relasi yang otonomi-suportif—yang memberi pilihan bermakna, rasional kebijakan, dan umpan balik informasional—memenuhi kebutuhan psikologis otonomi, kompetensi, dan keterhubungan, sehingga motivasi profesional guru menjadi lebih otonom dan tahan banting (Reeve & Cheon, 2024). Dengan demikian, lingkungan sosial adalah "mesin penggerak" yang mengalihkan visi menjadi praktik melalui pengalaman interaksi sehari-hari.

Budaya kolegialitas merupakan inti lingkungan sosial yang sehat. Budaya ini dicirikan oleh norma saling percaya, diskursus berbasis bukti, dan tanggung jawab kolektif atas kemajuan murid. Kajian sistematis tentang professional learning communities (PLC) menemukan bahwa kepemimpinan

partisipatif yang menetapkan fokus tajam pada pembelajaran siswa memperkuat keberlanjutan PLC sekaligus dampaknya terhadap praktik instruksional (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Pada jenjang sekolah dasar, jalur mediasi yang konsisten terlihat: persepsi guru atas kepemimpinan terdistribusi menaikkan kualitas PLC, dan melalui PLC inilah kompetensi serta praktik instruksional meningkat (Yang, 2024). Di luar efek teknis, kolegialitas juga membangun "rasa aman berbicara" sehingga guru berani menampilkan pekerjaan kelasnya untuk ditelaah bersama, yang pada gilirannya mempercepat difusi praktik baik (Collie, 2023). Pada konteks Indonesia, pelibatan kepala sekolah sebagai pemimpin pembelajaran yang menautkan PLC dengan lesson study dan asesmen formatif memperlihatkan peningkatan partisipasi pendidik dan fokus instruksional yang lebih jelas (Ningsih, 2024; Romdhoni, 2024).

Dukungan sejawat bekerja melalui empat bentuk—emosional, informasional, instrumental, dan penilaian—yang masing-masing menutup celah berbeda dalam kerja guru. Secara struktural, dukungan informasional terwujud dalam protokol diskusi artefak murid, bank strategi diferensiasi, dan umpan balik klinis pascaobservasi; dukungan instrumental hadir sebagai ko-teaching, pengganti kelas saat observasi, dan bantuan teknis; dukungan emosional muncul dalam pengakuan kerja dan ruang refleksi; sedangkan dukungan penilaian berupa validasi profesional terhadap keputusan pedagogis (Mazzetti et al., 2023). Kombinasi dukungan itu menahan efek pemiskinan kesehatan pada jalur JD–R ketika tuntutan—administrasi, penyesuaian kurikulum, pengelolaan perilaku—meningkat (Granziera et al.,

2022). Pada ranah emosi kerja, telaah mutakhir menegaskan bahwa forum refleksi sejawat dan micro-learning regulasi emosi membantu guru menjaga luwesnya interaksi instruksional sekalipun tekanan meningkat (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Temuan eksperimental menunjukkan bahwa ketika interaksi antarsejawat dan pimpinan bergeser ke gaya otonomi-suportif, perilaku mengajar yang mengontrol menurun, sedangkan strategi yang memampukan siswa meningkat; perubahan gaya ini menaikkan rasa mampu dan keterhubungan guru, dua prasyarat semangat kerja (Reeve & Cheon, 2024).

Relasi pimpinan—terutama kepala sekolah—mengarahkan dan mewarnai seluruh jaringan sosial. Bukti lintas negara menunjukkan bahwa kepemimpinan terdistribusi berasosiasi positif dengan kolaborasi dan komitmen guru, sementara dampaknya terhadap praktik kelas dimediasi oleh kualitas PLC (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). Relasi yang inspiratif terbentuk ketika kepala sekolah menyandingkan standar tinggi dengan dukungan nyata: melindungi waktu kolaborasi, menyiapkan fasilitator PLC, dan menautkan observasi dengan coaching singkat berbasis rubrik yang menangkap indikator otonomi-suportif (Olmo-Extremera et al., 2024; Reeve & Cheon, 2024). Sebaliknya, relasi yang menekan—micromanagement, bahasa kontrol, dan evaluasi tanpa rasional—menurunkan motivasi otonom dan mempercepat kelelahan, khususnya pada konteks tuntutan tinggi (Mazzetti et al., 2023). Pada ekosistem digital, keselamatan psikologis dan kepercayaan terhadap pimpinan menjadi prediktor niat guru untuk terus menggunakan alat AI; tanpa itu, inovasi mudah rapuh (Shen, Qiu, & Wang, 2025). Temuan mengenai

penggunaan ChatGPT juga menunjukkan bahwa kepuasan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan, yang amat dipengaruhi kualitas relasi pimpinan-sejawat, memediasi peningkatan kompetensi digital (Zhou, Xu, & Lin, 2024).

Lingkungan sosial yang kuat memperantarai gerak kurikulum inklusif. Mandat UNESCO menekankan bahwa inklusi menuntut penghapusan hambatan pada level pedagogi dan budaya, bukan sekadar akomodasi ad hoc (UNESCO, 2023/2025). Pembaruan UDL 3.0 mendorong perluasan partisipasi melalui beragam cara keterlibatan, representasi, dan ekspresi; agar prinsip ini hidup, dibutuhkan kultur sejawat yang bersedia menelaah desain tugas bersama dan memperbaikinya berbasis bukti formatif (CAST, 2024). PLC yang memusat pada artefak murid memungkinkan diferensiasi menjadi praktik kolektif, bukan beban individual, sehingga keadilan pembelajaran meningkat sembari menekan friksi kerja (Olmo-Extremera et al., 2024). Di Indonesia, fleksibilitas Kurikulum Merdeka baru berwujud kapasitas ketika ditopang jejaring sejawat dan relasi pimpinan yang memampukan (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Ningsih, 2024).

Dimensi kesejahteraan material tidak terpisah dari arsitektur sosial. Pada banyak SD, isu guru honorer—remunerasi, jaminan sosial, dan akses pengembangan profesional—memengaruhi kualitas relasi dan energi kolaboratif. Kepemimpinan yang mengambil posisi advokatif-kolaboratif terhadap isu kesejahteraan cenderung menstabilkan motivasi sekaligus memperkuat kepercayaan (Dhobith, 2024). Temuan lokal memperlihatkan bahwa lingkungan kerja yang sehat

berkorelasi positif dengan kinerja guru dan stres berkorelasi negatif, menegaskan bahwa kebijakan sosial di sekolah—kejelasan peran, keadilan prosedural, dan pengakuan—bukan kosmetik, melainkan syarat mutu (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

Transformasi digital menjadikan lingkungan sosial sebagai prasyarat keberlanjutan teknologi. Kompetensi digital guru terbukti bertumbuh lebih kuat ketika dukungan berlapis tersedia—kebijakan jelas, coaching kontekstual, dan kultur kolaborasi—dibanding pelatihan teknis sekali datang (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Arsitektur sosial yang efektif menata "peer lab" dan sandbox pedagogis, menyediakan help desk internal, dan mengatur peran digital champion per jenjang agar beban belajar tidak menumpuk pada individu. Ketika interaksi ini menjaga rasa mampu dan keterhubungan, adopsi teknologi bertahan melampaui antusiasme awal (Zhou et al., 2024); ketika keselamatan psikologis dijaga, kecemasan teknologi menurun sehingga eksperimen kelas meningkat (Shen et al., 2025).

Operasionalisasi lingkungan sosial yang kondusif menuntut disiplin desain. Pertama, rancang cadence PLC yang berfokus pada artefak murid—rencana pelajaran singkat, sampel pekerjaan, dan catatan umpan balik—agar dialog profesional melekat pada bukti, bukan preferensi (Olmo-Extremera et al., 2024). Kedua, institusikan coaching sejawat singkat (15–20 menit) pascaobservasi menggunakan rubrik otonomi-suportif; praktik ini terbukti menggeser interaksi kelas ke arah yang lebih memampukan (Reeve & Cheon, 2024). Ketiga, kelola panel JD–R secara eksplisit: pangkas pelaporan duplikatif, lindungi waktu perencanaan, dan tetapkan service level dukungan TIK sebagai

kompensasi sumber daya atas tuntutan inovasi (Mazzetti et al., 2023; Granziera et al., 2022). Keempat, bangun mekanisme sensemaking berbasis data yang etis—dashboard ringkas yang menyeimbangkan indikator masukan, proses, dan hasil—agar data menjadi kompas percakapan, bukan cambuk (OECD, 2024). Kelima, pelihara keselamatan psikologis melalui kode interaksi dan forum refleksi teratur; literatur menunjukkan bahwa iklim aman untuk bertanya dan mengakui kekeliruan memediasi dampak kolaborasi terhadap praktik (Collie, 2023; Aldrup et al., 2024).

Indikator lingkungan sosial yang kondusif bagi guru SD dapat dipetakan pada empat gugus. Gugus kolaborasi mencakup partisipasi bermakna dalam PLC, intensitas peer coaching, dan kualitas artefak perbaikan (Olmo-Extremera et al., 2024). Gugus dukungan sejawat mencakup persepsi dukungan emosional, informasional, dan instrumental, serta keberlangsungan forum regulasi emosi (Aldrup et al., 2024). Gugus relasi pimpinan mencakup persepsi kepemimpinan terdistribusi, skor otonomi-suportif pada observasi interaksi, dan perlindungan waktu kolaborasi (Yang, 2024; Reeve & Cheon, 2024). Gugus keseimbangan kerja mencakup persepsi beban administrasi, akses bantuan TIK, dan indeks keselamatan psikologis—indikator yang, menurut kebijakan komparatif, sebaiknya dimonitor melalui pulse survey berkala (OECD, 2024; Mazzetti et al., 2023). Di luar metrik, keberhasilan ditandai pola yang saling menguatkan: naiknya kualitas umpan balik spesifik di kelas, menurunnya strategi kontrol, dan meningkatnya diferensiasi berbasis bukti—pola yang secara mekanistik

dijelaskan oleh SDT dan JD–R (Reeve & Cheon, 2024; Granziera et al., 2022).

Konteks geografis memengaruhi strategi, namun prinsipnya universal. Di perkotaan, risiko utamanya adalah initiative overload dan kelelahan teknologi; mitigasinya menuntut prioritisasi, sandbox aman, dan kebijakan data yang transparan (OECD, 2024; Shen et al., 2025). Di perdesaan, keterbatasan akses menuntut klaster antarsekolah, kit pedagogis low-tech, dan coaching blitz terjadwal—semua ditopang kultur sejawat yang saling menanggung (UNESCO, 2023/2025; Chiu, 2022). Pada dua konteks, relasi pimpinan yang konsisten memampukan—bukan menekan—menjadi penentu ritme perbaikan (Yang, 2024; Collie, 2023).

Akhirnya, lingkungan sosial yang kuat menata ulang "siapa yang memikul perbaikan". Bukan individu heroik, melainkan komunitas profesional yang ditopang kepemimpinan terdistribusi dan praktik berbasis bukti. Ketika norma kolegialitas hidup, dukungan sejawat terstruktur, dan relasi pimpinan otonomi-suportif, sekolah dasar memiliki daya untuk menyerap disrupsi, menjaga semangat, dan menaikkan kualitas instruksi secara berkelanjutan. Bukti lima tahun terakhir—dari PLC (Olmo-Extremera et al., 2024), kepemimpinan (Yang, 2024; Bellibaş et al., 2024), motivasi (Reeve & Cheon, 2024), kesejahteraan kerja (Mazzetti et al., 2023; Granziera et al., 2022; Collie, 2023), inklusi (UNESCO, 2023/2025; CAST, 2024), hingga transformasi digital (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024; Zhou et al., 2024; Shen et al., 2025)—konsisten menegaskan tesis yang sama: kualitas lingkungan sosial bukan pelengkap, melainkan fondasi yang menentukan apakah kurikulum, teknologi, dan

kebijakan akan beresonansi menjadi pembelajaran bermakna bagi setiap anak.

### 5. Lingkungan psikologis: rasa aman, penghargaan, otonomi profesional

Lingkungan psikologis di sekolah dasar merujuk pada kualitas pengalaman afektif-kognitif yang dialami guru dalam interaksi sehari-hari dengan pimpinan, sejawat, murid, dan kebijakan, yang secara kolektif membentuk rasa aman, penghargaan, dan otonomi profesional. Literatur mutakhir menegaskan bahwa lingkungan psikologis bukan sekadar "suasana hati", melainkan prasyarat struktural bagi keterikatan kerja, ketekunan pedagogis, dan mutu instruksi (OECD, 2024). Dua kerangka kerja memberi pijakan teoritik yang kuat. Pertama, Job Demands–Resources (JD–R) menunjukkan bahwa dukungan sosial, otonomi, dan kejelasan peran—sebagai sumber daya kerja—mendorong work engagement serta kinerja, sementara ketidakseimbangan tuntutan–sumber daya memicu kelelahan (Mazzetti et al., 2023; Granziera, Collie, & Martin, 2022). Kedua, Self-Determination Theory (SDT) memformulasikan tiga kebutuhan psikologis—otonomi, kompetensi, keterhubungan—yang jika terpenuhi akan menggeser motivasi guru ke spektrum yang lebih otonom, kreatif, dan tahan banting (Reeve & Cheon, 2024). Dengan demikian, lingkungan psikologis adalah ekologi pengalaman yang memediasi jalan dari kebijakan ke praktik kelas.

Rasa aman psikologis (psychological safety) merupakan fondasi pertama. Ia menandai keyakinan kolektif bahwa warga sekolah dapat bertanya, mengakui kekeliruan, dan

bereksperimen tanpa takut dipermalukan atau dihukum. Bukti lintas konteks menunjukkan bahwa iklim aman memfasilitasi berbagi pengetahuan, mempercepat koreksi kesalahan instruksional, dan menurunkan beban emosional dalam menghadapi ketidakpastian pedagogis (Collie, 2023). Pada level mekanisme, iklim aman bertaut dengan jalur JD–R: ketika tuntutan meningkat—administrasi, penyesuaian kurikulum, pengelolaan perilaku—kehadiran sumber daya sosial (dukungan sejawat, kepemimpinan otonomi-suportif) menahan lintasan pemiskinan kesehatan dan mendorong keterikatan kerja (Mazzetti et al., 2023; Granziera et al., 2022). Di sisi lain, iklim yang mengancam—micromanagement, evaluasi tanpa rasional, bahasa kontrol—mengerosi rasa aman dan mempercepat kelelahan, terutama pada konteks tuntutan tinggi (Howard et al., 2021).

Dimensi kedua adalah penghargaan (recognition) yang berfungsi sebagai sinyal sosial atas nilai kerja profesional guru. Penghargaan tidak identik dengan seremoni; ia berwujud umpan balik informasional yang spesifik terhadap bukti praktik, pengakuan kontribusi pada PLC, dan keadilan prosedural dalam penugasan. Telaah mutakhir pada emosi kerja menunjukkan bahwa pengakuan yang autentik memperkuat regulasi emosi positif dan menurunkan strategi defensif (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Dalam terminologi SDT, penghargaan yang bersifat informasional—bukan kontrol—menguatkan rasa kompeten dan memperkaya makna kerja, sehingga motivasi bergeser dari kepatuhan ke komitmen (Reeve & Cheon, 2024). Efeknya terasa ganda: semangat naik karena guru merasa "dilihat" secara profesional, dan kualitas instruksi membaik

karena umpan balik yang diberikan memandu tindakan perbaikan, bukan sekadar penilaian global (Bureau et al., 2021).

Dimensi ketiga ialah otonomi profesional, yang menunjuk pada ruang kendali guru atas keputusan instruksional berbasis kompetensi dan data. Otonomi bukan pelepasan tanpa arah, melainkan kepercayaan terstruktur yang disertai tujuan jelas, indikator kemajuan, dan akses pada coaching (OECD, 2024). Eksperimen terkontrol menunjukkan bahwa intervensi berfokus perspective-taking dapat menggeser gaya interaksi pemimpin dan guru menjadi otonomi-suportif—menjelaskan rasional, menawarkan pilihan autentik, dan menggunakan bahasa informasional—serta menurunkan perilaku mengontrol; perubahan gaya ini memperbaiki pengalaman motivasional guru dan murid sekaligus (Reeve & Cheon, 2024). Di ruang kebijakan kelas, otonomi profesional memungkinkan diferensiasi yang lebih tajam karena guru menghubungkan asesmen formatif dengan penyesuaian strategi tanpa menunggu komando hierarkis (OECD, 2024).

Relasi antara tiga pilar tersebut bersifat sinergis. Rasa aman menciptakan prasyarat psikologis bagi guru untuk menerima dan memberi penghargaan yang jujur; penghargaan yang informasional memperkuat rasa kompeten; dan otonomi profesional menyediakan wahana untuk menerjemahkan kepercayaan menjadi inovasi instruksional. Dalam kerangka JD–R, kombinasi ini menaikkan sumber daya kerja pada tiga lapis—sosial (dukungan sejawat), struktural (waktu kolaborasi, kejelasan peran), dan psikologis (otonomi, efikasi)—yang secara agregat mendorong work engagement dan kinerja (Mazzetti et al., 2023). Pada saat yang sama, SDT menjelaskan perubahan

kualitas energi: dari dorongan eksternal yang rapuh ke motivasi otonom yang tahan terhadap tekanan (Bureau et al., 2021; Reeve & Cheon, 2024).

Lingkungan psikologis juga terbukti memediasi dampak kepemimpinan terhadap praktik kelas melalui proses sosial-kognitif. Telaah sistematis terbaru memetakan efikasi instruksional, regulasi emosi, dan dukungan sejawat sebagai mediator utama yang menyalurkan motivasi ke perilaku mengajar; intervensi yang menarget mediator ini menunjukkan peluang perubahan praktik yang lebih stabil (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Praktiknya terlihat pada PLC yang berfokus artefak, coaching singkat berbasis rubrik, dan forum refleksi emosi kerja. Ketika tiga arena itu aman secara psikologis, guru cenderung menampilkan pekerjaan kelas, menerima umpan balik tajam, dan bereksperimen tanpa takut—sebuah pola yang berkorelasi dengan peningkatan kualitas instruksi dan penurunan niat keluar profesi (Collie, 2023).

Transformasi digital menajamkan urgensi lingkungan psikologis. Adopsi platform TIK dan alat berbasis AI bertahan bukan karena pelatihan teknis semata, melainkan karena dukungan berlapis (kebijakan jelas, kultur kolaborasi, coaching kontekstual) yang menjaga rasa mampu dan keterhubungan (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Temuan empiris menunjukkan bahwa pengalaman guru menggunakan alat generatif seperti ChatGPT meningkatkan kompetensi digital melalui kepuasan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan; sementara itu, keselamatan psikologis dan kepercayaan memprediksi niat berkelanjutan memakai AI (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Artinya, tanpa pagar etika data yang transparan,

jam eksplorasi yang aman, dan help desk yang responsif, inovasi digital mudah bermuara pada techno-stress yang menggerus semangat (Shen et al., 2025).

Kebijakan inklusi memperluas horizon lingkungan psikologis ke pertanyaan keadilan. UNESCO menekankan bahwa inklusi menuntut penghilangan hambatan belajar pada level kurikulum, pedagogi, dan budaya sekolah; iklim psikologis yang aman merupakan prasyarat agar suara guru dan murid marjinal terdengar (UNESCO, 2023/2025). Pembaruan UDL 3.0 menggeser fokus dari "akomodasi" ke "desain universal" yang memotong bias sistemik—sebuah agenda yang hanya mungkin dihidupkan ketika guru memiliki otonomi untuk menyesuaikan tugas, mendapat penghargaan atas upaya diferensiasi, dan dilindungi dari stigma "kelas sulit" (CAST, 2024). Dengan kata lain, lingkungan psikologis yang berpihak menjadi kondisi awal bagi keadilan belajar, bukan konsekuensi akhirnya.

Pada konteks Indonesia, kerangka kebijakan memberi peluang sekaligus tantangan. Model Kompetensi Guru menempatkan refleksi, kolaborasi, dan pengembangan berkelanjutan sebagai inti profesionalisme; ketika kepala sekolah menerjemahkannya ke rubrik observasi yang menangkap indikator otonomi-suportif dan kualitas umpan balik, lingkungan psikologis memperoleh arsitektur yang eksplisit (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Kurikulum Merdeka mengamanatkan asesmen formatif dan fleksibilitas perencanaan; tetapi fleksibilitas akan gagal menjadi kapasitas bila rasa aman rendah, penghargaan bersifat seremonial, dan otonomi disalahartikan sebagai pelepasan tanpa dukungan

(Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023). Bukti lokal menunjukkan bahwa lingkungan kerja yang sehat berasosiasi positif dengan kinerja, sementara stres kerja berasosiasi negatif, menegaskan bahwa kualitas iklim psikologis bukan aksesoris, melainkan alat kendali mutu (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

Operasionalisasi rasa aman menuntut desain yang tampak dalam kalender dan percakapan. Pertama, institusikan kode interaksi otonomi-suportif pada semua forum profesional—rapat staf, PLC, konferensi orang tua—agar bahasa kontrol diganti bahasa informasional yang mengundang agensi (Reeve & Cheon, 2024). Kedua, lindungi waktu kolaborasi dan posisikan PLC sebagai laboratorium, bukan forum kepatuhan; fasilitator memandu diskursus pada artefak murid dan rencana tindak lanjut berbasis data (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Ketiga, gunakan pulse survey bulanan untuk memantau indikator keselamatan psikologis, beban administrasi, dan akses dukungan; hasilnya dibahas sebagai sensemaking tool, bukan cambuk (OECD, 2024; Mazzetti et al., 2023). Keempat, normalisasi siklus "coba–salah–perbaiki" melalui learning walks yang fokus pada belajar siswa, alih-alih policing guru (Collie, 2023).

Penghargaan profesional perlu dipisahkan dari pujian global yang sering kali tak berdampak. Praktik yang efektif mencakup feedforward spesifik pascaobservasi, pengakuan kontribusi pada bank tugas diferensiasi, dan pengurangan beban administratif bagi guru yang memimpin uji coba pembelajaran (Aldrup et al., 2024; OECD, 2024). Pada ranah digital, penghargaan hadir sebagai akses prioritas ke coaching TIK dan

jam eksplorasi yang dilindungi; sinyal ini memperkuat persepsi keadilan prosedural sekaligus rasa kompeten (Chiu et al., 2024). Di sekolah yang bergantung pada guru honorer, penghargaan juga bersifat material—misalnya dukungan transportasi untuk pertemuan profesional—yang, menurut analisis kebijakan, berdampak langsung pada retensi dan energi psikologis (Dhobith, 2024).

Otonomi profesional menuntut guardrails agar tidak disalahpahami. Kepala sekolah merancang "teori aksi" lokal yang menjelaskan mengapa strategi tertentu dipilih, indikator apa yang diharapkan, dan bagaimana siklus evaluasi berlangsung, sambil menyediakan coaching singkat 15–20 menit pascaobservasi menggunakan rubrik otonomi-suportif (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Di dalam PLC, otonomi diterjemahkan sebagai pilihan strategi dengan konsekuensi pembelajaran yang dibahas terbuka; guru memiliki kendali atas cara, tetapi akuntabilitas dibangun melalui bukti kemajuan murid (Olmo-Extremera et al., 2024). Pada konteks AI, otonomi dipasangkan dengan protokol etik data dan sandbox pedagogis agar eksperimen aman dan tidak menggerus waktu instruksional (Shen et al., 2025).

Indikator lingkungan psikologis yang kondusif dapat dikelompokkan pada tiga gugus. Gugus rasa aman mencakup indeks keselamatan psikologis, keberanian membuka artefak kelas, dan frekuensi learning walks yang berfokus pada belajar siswa (Collie, 2023; OECD, 2024). Gugus penghargaan mencakup proporsi umpan balik informasional spesifik, mekanisme pengakuan kontribusi pada PLC, dan persepsi keadilan prosedural (Aldrup et al., 2024; Mazzetti et al., 2023).

Gugus otonomi profesional mencakup skor otonomi-suportif pada observasi interaksi, perlindungan waktu perencanaan, dan intensitas coaching sejawat (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera et al., 2024). Panel indikator yang ringkas namun bermakna—dikomunikasikan transparan dan digunakan untuk sensemaking—mendorong perbaikan adaptif tanpa menekan (OECD, 2024).

Dimensi emosi kerja memperlihatkan mengapa lingkungan psikologis tidak dapat dipisahkan dari pengembangan profesional. Telaah sistematis terkini mengintegrasikan riset proses regulasi emosi, coping, emotional labor, dan kecerdasan emosional, serta menyimpulkan pentingnya micro-learning regulasi emosi bagi guru agar interaksi instruksional tetap luwes ketika tekanan naik (Aldrup et al., 2024). Intervensi singkat berbasis kasus kelas—misalnya strategi menghadapi eskalasi perilaku atau kebuntuan kognitif—dapat ditanamkan ke PLC untuk menurunkan beban emosional harian (Fuentes-Vilugrón et al., 2024). Ketika forum-forum ini aman dan menghargai, guru lebih bersedia mempraktikkan strategi baru, yang pada gilirannya memperbaiki pengalaman motivasional murid (Reeve & Cheon, 2024).

Lingkungan psikologis juga memperkuat relasi sekolah–keluarga. Intervensi otonomi-suportif di kelas telah terbukti "merembes" ke rumah: orang tua melaporkan peningkatan dukungan otonomi terhadap anak ketika guru menerapkan pengajaran yang memampukan, sehingga tekanan regulasi motivasi di kelas berkurang (Cheon et al., 2024). Kepala sekolah dapat menata komunikasi dua arah berbasis portofolio karya dan laporan formatif singkat untuk menyelaraskan sinyal

motivasional lintas ekosistem—sebuah praktik yang tidak mungkin efektif tanpa rasa aman dan penghargaan terhadap kerja profesional guru (OECD, 2024).

Kelelahan institusional (initiative overload) merupakan risiko yang sering muncul pada ekosistem berinovasi tinggi. Lingkungan psikologis berfungsi sebagai "peredam" melalui prioritisasi yang transparan, disiplin menghentikan program yang tidak berdampak, dan aturan etika data yang membangun kepercayaan (OECD, 2024). Pada ranah AI, misalnya, pilot terbatas, opt-out sementara, dan check-in psikologis menjaga agar inovasi tidak berubah menjadi sumber tekanan baru; temuan terbaru menegaskan bahwa tanpa kepercayaan dan keselamatan psikologis, niat penggunaan berkelanjutan mudah goyah (Shen et al., 2025; Zhou et al., 2024).

Aspek keadilan material mempertegas dimensi etik lingkungan psikologis. Di banyak SD, khususnya yang mengandalkan guru honorer, ketidakpastian remunerasi dan akses PD menggerus rasa aman dan harga diri profesional. Kepemimpinan advokatif-kolaboratif—yang memetakan kebutuhan, bermitra dengan pemda dan komite sekolah, serta memprioritaskan dukungan yang berdampak instruksional—menstabilkan energi psikologis dan memperkuat kohesi sosial (Dhobith, 2024). Bukti lokal bahwa lingkungan kerja sehat berkorelasi positif dengan kinerja memberi legitimasi bagi alokasi ulang sumber daya ke dukungan yang memperkaya ekologi psikologis (Fitrianis et al., 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

Akhirnya, konsekuensi terhadap pembelajaran murid menutup lingkaran argumentasi. Ketika rasa aman,

penghargaan, dan otonomi profesional dirancang sebagai arsitektur kerja, kualitas interaksi instruksional meningkat: pertanyaan tingkat tinggi lebih sering, umpan balik lebih spesifik, dan tugas lebih selaras dengan tujuan belajar; efek-efek ini telah didemonstrasikan melalui jalur mediasi motivasional dan sosial-kognitif (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera et al., 2024; Lazarides et al., 2025). Pada horizon sistem, panel indikator yang etis dan budaya sensemaking memastikan bahwa lingkungan psikologis tidak bergantung pada figur, melainkan menjadi kemampuan organisasi (OECD, 2024). Dengan kata lain, lingkungan psikologis bukan variabel "lunak" yang menyusul kebijakan, tetapi variabel "keras" yang menentukan apakah kebijakan akan hidup di kelas.

Secara operasional, agenda penguatan lingkungan psikologis dapat dirangkum sebagai portofolio kebijakan sekolah: (1) menegakkan kode interaksi otonomi-suportif pada semua forum; (2) mengokohkan PLC berbasis artefak dan coaching singkat; (3) mengelola panel JD–R—memangkas tuntutan tanpa nilai tambah dan menambah sumber daya yang relevan; (4) membangun sandbox digital dengan pagar etika data dan jam eksplorasi yang dilindungi; (5) menginstitusikan micro-learning regulasi emosi; dan (6) menyinergikan kemitraan sekolah–keluarga melalui komunikasi formatif dua arah (Mazzetti et al., 2023; Granziera et al., 2022; Reeve & Cheon, 2024; Chiu et al., 2024; Cheon et al., 2024; OECD, 2024). Ketika portofolio ini dijalankan konsisten, sekolah dasar memperoleh "daya" untuk menjaga vitalitas guru, menstabilkan mutu instruksi, dan memastikan bahwa setiap anak mengalami pembelajaran yang lebih adil dan bermakna.

## 6. Indikator lingkungan kerja yang kondusif bagi guru SD

Lingkungan kerja yang kondusif bagi guru sekolah dasar dapat dikenali melalui seperangkat indikator yang saling berkelindan—fisik, sosial, psikologis, dan instruksional—yang secara simultan menopang keterikatan kerja, ketahanan emosi, serta kualitas pengajaran. Secara teoritik, indikator-indikator tersebut dapat ditata dalam kerangka Job Demands–Resources (JD–R) untuk menilai keseimbangan tuntutan dan sumber daya, serta Self-Determination Theory (SDT) guna menakar terpenuhinya kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan (Mazzetti et al., 2023; Reeve & Cheon, 2024). Pada horizon kebijakan, panel indikator yang ringkas tetapi bermakna—menyeimbangkan masukan, proses, dan hasil—direkomendasikan untuk memandu sensemaking kolektif dan alokasi sumber daya di tingkat sekolah (OECD, 2024). Dengan demikian, indikator lingkungan kerja tidak hanya mengukur "suasana", melainkan memprediksi lintasan kesejahteraan guru dan mutu pembelajaran murid secara empiris.

Indikator pertama menyangkut keselamatan psikologis (psychological safety), yaitu derajat keyakinan bahwa guru dapat bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen tanpa risiko dipermalukan atau dihukum. Secara praktis, keselamatan psikologis tercermin pada frekuensi guru menampilkan artefak kelas di komunitas belajar profesional (PLC), keberanian melakukan "open classroom", serta kualitas diskursus yang berorientasi umpan balik informasional alih-alih penilaian global (Collie, 2023). Di bawah kerangka JD–R, keselamatan psikologis berfungsi sebagai sumber daya psikososial yang meredam dampak tuntutan tinggi—seperti beban administratif dan

pengelolaan perilaku—sehingga keterikatan kerja tetap terjaga (Mazzetti et al., 2023; Granziera, Collie, & Martin, 2022). Pada tataran kebijakan sekolah, keselamatan psikologis dapat dipantau melalui pulse survey bulanan yang menilai keberanian berbagi praktik, persepsi dukungan pimpinan, dan ruang untuk mencoba–salah–perbaiki, dengan tindak lanjut yang dibahas terbuka dalam rapat staf (OECD, 2024).

Indikator kedua adalah kejelasan peran dan tujuan instruksional yang operasional. Kejelasan ini tampak pada adanya "teori aksi" lokal—mengapa strategi tertentu dipilih, indikator apa yang diharapkan bergerak, dan bagaimana siklus evaluasi berlangsung—serta konsistensi dokumen pengajaran yang mengaitkan rencana pelajaran, asesmen formatif, dan rencana tindak lanjut (OECD, 2024). Kejelasan peran juga mengurangi ambiguitas tugas yang berkontribusi pada kelelahan, sekaligus memperkuat rasa kompeten sebagai salah satu kebutuhan dasar dalam SDT (Reeve & Cheon, 2024). Dalam praktik, indikator kejelasan peran tercermin pada proporsi rapat yang berfokus pada artefak belajar murid, keberadaan rubrik observasi yang disepakati, dan keselarasan agenda PLC dengan target pembelajaran periode berjalan (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024).

Indikator ketiga terkait perlindungan waktu instruksional dan perencanaan, sebagai sumber daya struktural utama. Sekolah yang kondusif memproteksi waktu kolaborasi terjadwal, menyediakan ruang untuk perencanaan diferensiasi, dan menghilangkan pelaporan duplikatif yang tidak bernilai instruksional (Granziera et al., 2022). Ketersediaan waktu ini berasosiasi positif dengan keterikatan kerja dan keluaran kinerja

karena berfungsi sebagai bantalan terhadap tuntutan (Mazzetti et al., 2023). Ukuran konkritnya mencakup jumlah jam kolaborasi per bulan yang benar-benar terlaksana sesuai rencana, tingkat kepatuhan pada Service Level Agreement (SLA) dukungan administrasi/TIK yang mencegah erosi waktu, dan proporsi guru yang melaporkan "waktu cukup" untuk memeriksa bukti belajar (OECD, 2024).

Indikator keempat berkaitan dengan kualitas kepemimpinan otonomi-suportif. Kepala sekolah yang menjelaskan rasional kebijakan, menawarkan pilihan autentik, dan menggunakan bahasa informasional—alih-alih kontrol—cenderung menaikkan motivasi otonom guru, dengan efek turunan pada kualitas interaksi instruksional (Reeve & Cheon, 2024). Kualitas ini terukur melalui skor observasi pada indikator otonomi-suportif (misalnya pemberian pilihan strategi, penjelasan "mengapa", dan umpan balik spesifik), persepsi dukungan pada survei guru, serta konsistensi coaching singkat pascaobservasi (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021). Pada jalur mediasi, kepemimpinan semacam ini juga meningkatkan efikasi instruksional dan dukungan sejawat, yang keduanya menyalurkan motivasi ke perubahan praktik (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025).

Indikator kelima adalah intensitas dan kualitas PLC yang berfokus artefak. PLC yang kuat ditandai oleh ritme pertemuan yang realistis, standar artefak (rencana pelajaran singkat, sampel pekerjaan murid, rencana tindak lanjut), dan fasilitasi yang menjaga diskursus tetap berpusat pada pembelajaran siswa (Olmo-Extremera et al., 2024). Persepsi guru akan kepemimpinan terdistribusi terbukti meningkatkan kualitas PLC,

dan melalui PLC, berdampak pada kompetensi serta praktik instruksional (Yang, 2024). Indikator dapat mencakup tingkat kehadiran bermakna (aktif menyajikan karya), proporsi pertemuan yang menghasilkan rencana tindak lanjut konkrit, serta kualitas keputusan diferensiasi yang diturunkan dari data formatif (OECD, 2024).

Indikator keenam menyoal ekologi JD–R: keseimbangan tuntutan-sumber daya. Di sini, sekolah memantau beban administratif, rasio murid–guru, intensitas pengelolaan perilaku, diimbangi sumber daya seperti kejelasan peran, waktu kolaborasi, coaching instruksional, dan perangkat TIK yang andal (Granziera et al., 2022). Meta-analisis mutakhir menegaskan bahwa sumber daya kerja berasosiasi positif dengan engagement dan kinerja, sedangkan ketidakseimbangan meningkatkan kelelahan dan intensi keluar (Mazzetti et al., 2023). Indikatornya bisa berupa indeks beban administratif yang dilaporkan guru, rata-rata respon waktu help desk TIK, serta frekuensi coaching sejawat per guru per bulan.

Indikator ketujuh menyentuh pengembangan profesional (PD) berlandaskan SDT. PD yang efektif memulai dari perspective-taking, menyediakan pilihan lintasan belajar, menutup dengan umpan balik informasional, dan disangga coaching kontekstual; pola ini terbukti menurunkan gaya mengajar yang mengontrol dan menaikkan praktik otonomi-suportif (Reeve & Cheon, 2024). Ukuran kualitas PD mencakup keterpautan PD dengan artefak kelas, proporsi sesi yang berakhir dengan rencana uji coba spesifik, serta tindak lanjut coaching 15–20 menit yang terdokumentasi (World Bank, 2023; World Bank, 2024). Pada konteks Indonesia, kesesuaian PD dengan Model

Kompetensi Guru dan Kurikulum Merdeka menjadi indikator koherensi lokal (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023; Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023).

Indikator kedelapan berfokus pada tata kelola data dan sensemaking. Sekolah yang kondusif menata dashboard ringkas—partisipasi PLC, frekuensi coaching, indeks keselamatan psikologis, persepsi beban kerja, serta kemajuan literasi–numerasi berbasis asesmen formatif—dan menggunakannya sebagai kompas percakapan profesional, bukan cambuk kontrol (OECD, 2024). Kualitas indikator diukur dari keteraturan pembaruan, proporsi rapat yang memakai data sebagai dasar keputusan, dan transparansi pelaporan yang menjaga kepercayaan komunitas.

Indikator kesembilan mencakup iklim pengakuan (recognition) yang informasional dan adil. Pengakuan yang spesifik terhadap praktik—alih-alih pujian global—terkait positif dengan regulasi emosi yang sehat dan vitalitas kerja (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Indikatornya meliputi proporsi umpan balik yang memuat bukti konkret, mekanisme pengakuan kontribusi dalam PLC, dan persepsi keadilan prosedural dalam penugasan serta penilaian kinerja (Collie, 2023). Pada satuan yang bergantung pada guru honorer, indikator ini juga menyentuh dimensi material—akses PD berkelanjutan dan dukungan logistik—yang terkait retensi dan marwah profesi (Dhobith, 2024).

Indikator kesepuluh adalah praktik asesmen formatif yang hidup dan beretika. Mutu lingkungan kerja tercermin saat guru

memiliki waktu dan alat untuk melakukan cek pemahaman singkat, menganalisis hasil, dan menyesuaikan instruksi pekan berikutnya; sensitivitas etika data—privasi, proporsionalitas—menjadi pagar kepercayaan (OECD, 2024). Indikatornya termasuk frekuensi asesmen formatif, kualitas rubrik umpan balik, serta konsistensi tindak lanjut diferensiasi pada perencanaan.

Indikator kesebelas menyangkut infrastruktur dan etika digital. Bukti menunjukkan bahwa persistensi integrasi teknologi lebih ditentukan oleh dukungan berlapis (kebijakan jelas, kultur kolaborasi, coaching kontekstual) dan pemenuhan kebutuhan psikologis daripada pelatihan teknis semata (Chiu, 2022; Chiu et al., 2024). Karena itu, indikator lingkungan kondusif meliputi kepatuhan SLA dukungan TIK, jam eksplorasi yang dilindungi, keberadaan sandbox pedagogis dengan protokol etika AI, serta persepsi kepercayaan dan keselamatan psikologis pada eksperimen digital (Shen, Qiu, & Wang, 2025; Zhou, Xu, & Lin, 2024).

Indikator kedua belas berhubungan dengan inklusi dan UDL 3.0. Sekolah yang kondusif mengarusutamakan desain universal—keragaman cara keterlibatan, representasi, dan ekspresi—sehingga diferensiasi tidak menjadi beban individual, melainkan praktik kolektif berbasis bukti (CAST, 2024). Indikatornya mencakup proporsi rencana pelajaran yang mendokumentasikan adaptasi UDL, keterkaitan adaptasi dengan temuan asesmen formatif, dan persepsi keadilan belajar dari guru serta orang tua (UNESCO, 2023/2025).

Indikator ketiga belas menyentuh jejaring dukungan sosial: kualitas budaya kolegialitas, kepemimpinan terdistribusi, dan solidaritas sejawat. Kepemimpinan terdistribusi terbukti meningkatkan kualitas PLC, dan melalui PLC, memperkuat kompetensi serta praktik instruksional (Yang, 2024). Indikator konkrit meliputi jumlah fasilitator yang aktif, tingkat rotasi peran kepemimpinan mikro (data lead, coaching lead), dan persepsi "voice" guru dalam pengambilan keputusan (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024). Budaya kolegial yang sehat tercermin pada frekuensi konsultasi spontan, keberadaan bank tugas bersama, dan penggunaan video club atau lesson study sebagai tradisi reflektif (Olmo-Extremera et al., 2024).

Indikator keempat belas menilai kapasitas regulasi emosi di organisasi. Telaah sistematis menegaskan pentingnya micro-learning regulasi emosi bagi guru untuk menjaga keluwesan pedagogis saat tekanan meningkat (Aldrup et al., 2024). Indikatornya mencakup jumlah sesi micro-learning berbasis kasus kelas per bulan, tingkat partisipasi, dan persepsi kemanfaatan; secara outcome, penurunan laporan kelelahan emosional menjadi sinyal keberhasilan (Fuentes-Vilugrón et al., 2024).

Indikator kelima belas berfokus pada kemitraan sekolah–keluarga–komunitas sebagai sirkuit motivasional. Intervensi otonomi-suportif di kelas dapat "merembes" ke praktik pengasuhan, meningkatkan dukungan otonomi dari orang tua terhadap anak dan memudahkan tugas instruksional guru (Cheon, Reeve, Jang, et al., 2024). Indikatornya mencakup ritme laporan formatif dua arah, kualitas konferensi orang tua berbasis

portofolio karya, serta persepsi koherensi antara sinyal motivasional sekolah dan rumah (OECD, 2024).

Indikator keenam belas menyasar pengalaman induksi dan dukungan karier guru pemula. Sistem yang tangguh memberi dukungan awal karier, jalur promosi yang jelas, dan budaya kolaborasi, sehingga guru baru tidak "belajar sendirian" di konteks kompleks (OECD, 2024). Ukuran keberhasilan meliputi keberadaan mentor resmi, frekuensi observasi dan coaching terjadwal pada tahun pertama, serta retensi tahun ke-2 hingga ke-3. Pada konteks Indonesia, penyelarasan induksi dengan Model Kompetensi Guru memperkuat koherensi (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023).

Indikator ketujuh belas menilai keseimbangan inisiatif (anti–initiative overload). Sekolah yang kondusif menjaga jumlah program prioritas, memastikan kontribusi terukur pada indikator panel, dan berani menghentikan inisiatif yang tidak berdampak (OECD, 2024). Indikatornya mencakup total inisiatif aktif yang dipikul guru, proporsi inisiatif yang memiliki indikator proses–hasil jelas, dan siklus "sunset review" berkala.

Indikator kedelapan belas memeriksa keadilan material dan prosedural—khususnya dalam konteks guru honorer. Analisis kebijakan menegaskan bahwa remunerasi adil, jaminan sosial, dan akses PD berkelanjutan merupakan prasyarat motivasi dan martabat profesi (Dhobith, 2024). Indikatornya mencakup rasio akses PD antara guru ASN dan honorer, dukungan logistik untuk pertemuan profesional, serta persepsi keadilan dalam penugasan dan penghargaan. Hubungan positif antara lingkungan kerja sehat dan kinerja—yang terkonfirmasi pada studi Indonesia—

memberi legitimasi untuk memantau indikator keadilan ini secara sistematis (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

Indikator kesembilan belas berkaitan dengan koherensi kurikulum–asesmen–PD pada Kurikulum Merdeka. Keberhasilan fleksibilitas kurikulum hanya mungkin jika ditambatkan pada asesmen formatif yang transparan dan PD yang berkelanjutan (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023). Indikator operasional meliputi keselarasan rencana pelajaran berbasis capaian, bukti pemanfaatan hasil asesmen untuk diferensiasi, serta tindak lanjut PD yang langsung terhubung ke artefak kelas.

Indikator kedua puluh menilai resiliensi organisasi terhadap krisis dan perubahan. Pada masa gangguan—regulasi baru, bencana, atau disrupsi teknologi—kepemimpinan terdistribusi mempercepat koordinasi dan menjaga fokus pada keselamatan serta kontinuitas pembelajaran (OECD, 2024). Indikatornya termasuk keberadaan protokol komunikasi yang jelas, latihan skenario pembelajaran alternatif, dan kecepatan pemulihan ritme PLC setelah gangguan.

Secara metodologis, pengukuran indikator-indikator di atas memerlukan kombinasi data kuantitatif dan kualitatif: survei (misal indeks keselamatan psikologis, persepsi beban kerja), log aktivitas (frekuensi PLC, coaching, help desk TIK), audit artefak (rencana pelajaran, umpan balik formatif, rencana tindak lanjut), serta studi kasus kelas (video club, lesson study). Prinsip etika data—privasi, proporsionalitas, dan transparansi—harus menjadi pagar yang membangun kepercayaan sehingga data

dipersepsi sebagai kompas perbaikan, bukan alat kontrol (OECD, 2024). Dalam kerangka SDT, proses pengumpulan data pun perlu otonomi-suportif: jelas "mengapa", memberi ruang partisipasi, dan menyediakan umpan balik informasional kepada guru (Reeve & Cheon, 2024).

Pada akhirnya, lingkungan kerja yang kondusif bagi guru SD terbaca dari pola indikator yang saling menguatkan: keselamatan psikologis tinggi; kejelasan tujuan dan peran; waktu kolaborasi terlindungi; kepemimpinan otonomi-suportif; PLC yang berfokus artefak; keseimbangan JD–R yang terjaga; PD berlandaskan SDT; dashboard yang dipakai untuk sensemaking; iklim pengakuan yang adil; asesmen formatif yang hidup; etika digital serta dukungan TIK yang nyata; UDL 3.0 yang mengarusutamakan inklusi; jejaring sejawat yang aktif; kapasitas regulasi emosi; kemitraan keluarga yang produktif; induksi guru pemula yang kuat; kendali atas initiative overload; keadilan material bagi seluruh pendidik; koherensi Kurikulum Merdeka; dan resiliensi organisasi saat krisis (OECD, 2024; Mazzetti et al., 2023; Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera et al., 2024; Yang, 2024; CAST, 2024; UNESCO, 2023/2025; Chiu et al., 2024; Shen et al., 2025). Ketika panel indikator ini dirancang dan dipraktikkan secara konsisten, sekolah dasar tidak hanya mampu menahan erosi motivasi di tengah tuntutan tinggi, tetapi juga menumbuhkan daya kolektif untuk meningkatkan kualitas belajar setiap anak secara berkelanjutan.

# BAB IV
# MOTIVASI KERJA GURU: DARI TEORI KE PRAKTIK

## 1. Pengantar

Motivasi kerja guru dapat dipahami sebagai energi psikologis yang mengarahkan, mempertahankan, dan memaknai upaya profesional dalam merencanakan, mengajar, menilai, serta berkolaborasi di sekolah dasar. Dalam ekosistem sekolah modern, motivasi bukan sekadar karakter individual, melainkan hasil interaksi antara tuntutan pekerjaan dan sumber daya yang tersedia—mulai dari dukungan sejawat, kepemimpinan, hingga kebijakan dan infrastruktur—yang pada gilirannya memengaruhi keterikatan kerja, kesejahteraan, dan mutu instruksi (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023). Bukti longitudinal menunjukkan bahwa guru yang bekerja dalam iklim sosial yang suportif dan aman secara psikologis cenderung menunjukkan vitalitas dan komitmen profesional yang lebih stabil, sekaligus intensi keluar yang lebih rendah (Collie, 2023).

Secara konseptual, motivasi kerja guru sering dibedakan menjadi motivasi intrinsik dan ekstrinsik. Motivasi intrinsik merujuk pada dorongan melakukan praktik pengajaran karena pekerjaan itu sendiri dirasakan bermakna—misalnya kesenangan merancang tugas autentik atau melihat kemajuan siswa—sedangkan motivasi ekstrinsik ditopang insentif eksternal seperti imbalan, penilaian, atau tekanan kepatuhan (Reeve & Cheon, 2024). Self-Determination Theory (SDT) menjelaskan bahwa ketika kebutuhan dasar akan otonomi, kompetensi, dan

keterhubungan terpenuhi, kualitas energi berpindah ke spektrum motivasi yang lebih otonom, tahan banting, dan kreatif; sebaliknya, ketika kebutuhan ini terhambat, motivasi cenderung rapuh dan berorientasi kontrol (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Dalam praktik, gaya interaksi pimpinan dan rekan kerja yang otonomi-suportif—menjelaskan rasional, memberi pilihan autentik, dan menggunakan umpan balik informasional—menjadi pengungkit utama pergeseran kualitas motivasi guru (Reeve & Cheon, 2024).

Di samping kerangka proses seperti SDT, teori konten klasik tetap relevan sebagai lensa diagnostik. Hirarki kebutuhan dan Teori Dua Faktor menegaskan pentingnya prasyarat kesehatan dan keamanan kerja (misalnya beban administrasi yang proporsional, ruang kerja layak), di samping pemaknaan, pertumbuhan, dan pengakuan profesional (OECD, 2024). Sintesis mutakhir memperlihatkan bahwa "bahasa kebutuhan" dari teori klasik beresonansi dengan jalur mediasi psikologis yang didokumentasikan dalam riset pendidikan: efikasi instruksional, regulasi emosi, dan dukungan sejawat menyalurkan pengaruh lingkungan menuju perilaku mengajar berkualitas (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Dengan kata lain, teori Maslow dan Herzberg tetap berguna ketika dipadukan dengan SDT dan kerangka Job Demands–Resources untuk membaca konteks kerja guru hari ini (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024).

Faktor-faktor yang memengaruhi motivasi guru SD mencakup arsitektur sosial sekolah (PLC yang berfokus artefak belajar, budaya kolegial), gaya kepemimpinan (terdistribusi dan otonomi-suportif), keseimbangan tuntutan–sumber daya (beban laporan vs waktu perencanaan), serta dukungan digital yang

aman dan terkelola (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; Yang, 2024; Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Transformasi TIK/AI menambah dimensi baru: niat berkelanjutan menggunakan alat digital meningkat ketika kepercayaan dan keselamatan psikologis dijaga serta ada coaching kontekstual, bukan pelatihan sekali datang (Chiu, 2022; Chiu dkk., 2024; Zhou, Xu, & Lin, 2024). Di Indonesia, fleksibilitas Kurikulum Merdeka dan Model Kompetensi Guru menandai bahwa kebijakan memberi ruang agensi; namun ruang ini hanya berdaya guna bila ditopang ekologi kerja yang memenuhi kebutuhan psikologis dan mengurangi friksi administratif (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023).

Hubungan motivasi dengan profesionalisme dan kinerja mengajar bersifat mekanistik sekaligus terukur. Intervensi otonomi-suportif terbukti menurunkan gaya mengajar yang mengontrol dan meningkatkan kualitas umpan balik serta diferensiasi, yang pada gilirannya memperbaiki pengalaman belajar siswa (Reeve & Cheon, 2024; Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Selain itu, kemampuan regulasi emosi guru—yang dapat dipupuk melalui micro-learning dan forum refleksi—menjaga luwesnya interaksi pedagogis di bawah tekanan, sehingga motivasi otonom tidak mudah tergerus (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Dengan demikian, memajukan motivasi kerja guru berarti menata kondisi yang memenuhi kebutuhan psikologis, menyeimbangkan tuntutan-sumber daya, dan menautkan kebijakan ke praktik—sebuah agenda yang relevan sekaligus mendesak di SD.

## 2. Apa itu motivasi kerja guru?

Motivasi kerja guru, dalam pengertian kontemporer, adalah kualitas dan kuantitas energi psikologis yang mengarahkan, menopang, serta memberi makna pada tindakan profesional pendidik dalam merencanakan, melaksanakan, mengevaluasi, dan merefleksikan pembelajaran—baik sebagai individu maupun sebagai anggota komunitas belajar di sekolah. Energi ini tidak semata tumbuh dari disposisi personal, melainkan dibentuk oleh interaksi dinamis antara tuntutan pekerjaan (job demands) dan sumber daya kerja (job resources) yang tersedia di lingkungan organisasi—dukungan kepemimpinan, kultur sejawat, waktu kolaborasi, perangkat dan jaringan, serta kebijakan yang koheren (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Bukti longitudinal menunjukkan bahwa guru yang bekerja dalam iklim sosial yang suportif dan aman secara psikologis cenderung memiliki vitalitas dan keterikatan kerja yang lebih stabil, serta intensi keluar yang lebih rendah (Collie, 2023). Dengan demikian, "apa itu motivasi kerja guru" perlu didefinisikan bukan hanya sebagai dorongan internal, melainkan sebagai fenomena ekologi-psikologis yang memediasi jalan dari kebijakan dan konteks kerja menuju praktik instruksional harian di kelas.

Secara konseptual, literatur mutakhir menekankan pentingnya membedakan level "kuantitas" dan "kualitas" motivasi. Kuantitas menunjuk pada seberapa besar energi yang dikeluarkan; kualitas merujuk pada jenis regulasi motivasional yang mendorong perilaku, dari yang paling dikontrol (takut hukuman/kejar target) hingga yang paling otonom (nilai dan minat yang dihayati) (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand,

2021). Self-Determination Theory (SDT) memformulasikan tiga kebutuhan psikologis dasar—otonomi, kompetensi, dan keterhubungan—sebagai prasyarat kualitas motivasi yang sehat; ketika ketiganya dipenuhi, guru bergerak ke spektrum motivasi otonom yang lebih tahan banting dan kreatif, sedangkan frustrasi kebutuhan mendorong regulasi yang rapuh dan berorientasi kontrol (Reeve & Cheon, 2024; Bureau dkk., 2021). Dalam konteks kerja sekolah dasar, pemenuhan kebutuhan ini tampak pada ruang memilih strategi instruksional yang relevan dengan data kelas (otonomi), akses coaching dan umpan balik informasional (kompetensi), serta keterhubungan sejawat dan pimpinan yang memvalidasi usaha perbaikan (keterhubungan) (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024).

Sementara itu, kerangka Job Demands–Resources (JD–R) menyediakan lensa organisasi untuk memahami naik-turunnya motivasi guru. Model ini memandang motivasi sebagai hasil keseimbangan antara tuntutan—administrasi, pengelolaan perilaku, adaptasi kurikulum, integrasi teknologi—dan sumber daya—waktu perencanaan, kolaborasi PLC, kejelasan peran, coaching instruksional, sarana TIK andal (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023). Ketika sumber daya cukup, guru cenderung masuk lintasan keterikatan kerja (engagement) yang produktif; ketika tuntutan melebihi sumber daya, risiko kelelahan dan niat keluar meningkat (Mazzetti dkk., 2023). Integrasi SDT dan JD–R memungkinkan definisi motivasi kerja guru yang lebih preskriptif: motivasi adalah kondisi energi yang dapat direkayasa melalui desain kerja yang menambah sumber daya relevan, memangkas tuntutan tanpa nilai tambah, dan

sekaligus memupuk kebutuhan psikologis dasar (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024).

Dimensi intrinsik–ekstrinsik tetap berguna sebagai penanda awal. Motivasi intrinsik merujuk pada kesenangan dan minat terhadap pengajaran itu sendiri—misalnya merancang tugas autentik atau mengamati kemajuan siswa—sedangkan motivasi ekstrinsik terkait insentif dan tekanan dari luar (penilaian, angka kredit, sanksi) (Bureau dkk., 2021). Namun, SDT mengingatkan bahwa yang menentukan kualitas bukan keberadaan insentif semata, melainkan cara insentif itu "diberi makna": penghargaan dan target yang dikomunikasikan secara informasional—disertai alasan yang jelas dan ruang memilih—dapat selaras dengan motivasi otonom; sebaliknya, tekanan kepatuhan, bahasa kontrol, dan evaluasi tanpa rasional mendorong regulasi terkontrol (Reeve & Cheon, 2024). Riset intervensi menunjukkan bahwa pelatihan berbasis perspective-taking yang menggeser gaya interaksi pimpinan/guru menjadi otonomi-suportif menurunkan perilaku mengajar yang mengontrol serta meningkatkan kualitas umpan balik, dengan efek positif pada motivasi guru dan siswa (Reeve & Cheon, 2024; Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024).

Definisi motivasi kerja guru juga menuntut pemetaan mekanisme psikologis yang menjembatani dari "niat" ke "praktik". Tinjauan sistematis terbaru memetakan efikasi instruksional, regulasi emosi, dan dukungan sejawat sebagai mediator utama yang menyalurkan pengaruh konteks kerja ke perilaku mengajar (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Artinya, motivasi bukan sekadar deklarasi komitmen, melainkan komposit dari keyakinan "saya bisa" (efikasi),

keterampilan mempertahankan kejernihan afektif di bawah tekanan (regulasi emosi), dan akses relasional terhadap umpan balik serta solusi (dukungan sejawat). Di sekolah dasar yang menata PLC berbasis artefak belajar siswa, ketiga mediator ini dirawat secara sistematis melalui siklus dialog data, observasi sejawat, dan rencana tindak lanjut, sehingga motivasi otonom menemukan kanal perilaku yang konkret (Olmo-Extremera dkk., 2024; Yang, 2024).

Konsep motivasi kerja guru juga perlu diikat pada horizon kebijakan dan tata kelola. Pada konteks Indonesia, Kurikulum Merdeka memberikan ruang otonomi perancangan dan asesmen formatif, sementara Model Kompetensi Guru menyediakan "bahasa bersama" kompetensi pedagogik, sosial, profesional, dan kepribadian; keduanya berpotensi memperkaya motivasi apabila dioperasionalkan melalui PLC, coaching singkat, dan praktik supervisi klinis yang informasional (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Rekomendasi kebijakan komparatif menegaskan pentingnya panel indikator ringkas yang menyeimbangkan masukan–proses–hasil (misal waktu kolaborasi, frekuensi coaching, keselamatan psikologis, beban kerja, dan kemajuan literasi-numerasi berbasis formatif) agar data menjadi kompas sense-making, bukan cambuk kepatuhan; cara ini memperkuat rasa mampu dan memperjelas relevansi usaha, dua unsur penyangga motivasi (OECD, 2024).

Transformasi digital menambah lapisan definisi motivasi kerja guru. Niat berkelanjutan menggunakan teknologi pembelajaran dan alat berbasis AI lebih diprediksi oleh

kepercayaan, keselamatan psikologis, dan dukungan berlapis (kebijakan, coaching kontekstual, peer lab) ketimbang pelatihan teknis sekali datang (Chiu, 2022; Chiu dkk., 2024). Pengalaman guru dengan alat generatif menunjukkan bahwa kepuasan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan memediasi peningkatan kompetensi digital, memperkuat kualitas motivasi (Zhou, Xu, & Lin, 2024). Sebaliknya, tanpa pagar etika data dan ruang eksperimen yang aman, adopsi teknologi mudah rapuh karena techno-stress mengikis motivasi (Shen, Qiu, & Wang, 2025). Dengan demikian, pada era TIK/AI, motivasi kerja guru harus dipahami sebagai fungsi kesiapan teknis-psikologis yang dipupuk oleh kebijakan sekolah yang etis dan suportif (OECD, 2024; Chiu dkk., 2024).

Dimensi sosial organisasi—kolegialitas, kepemimpinan, dan distribusi peran—merupakan infrastruktur motivasional yang tak terpisahkan dari definisi. PLC yang dipimpin secara partisipatif dan berfokus pada bukti belajar memperkuat motivasi melalui tiga cara: pertama, memberi makna pada upaya (sense of purpose) lewat orientasi hasil belajar; kedua, menyediakan dukungan informasional-instrumental yang mengurangi friksi; ketiga, menumbuhkan identitas profesional kolektif (Olmo-Extremera dkk., 2024). Kepemimpinan terdistribusi yang melindungi waktu kolaborasi, menghadirkan fasilitator, dan menautkan observasi dengan coaching singkat meningkatkan kualitas PLC dan memediasi perbaikan praktik; efek ini beresonansi dengan peningkatan motivasi otonom karena guru mengalami kendali dan dukungan yang selaras (Yang, 2024; Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024). Sebaliknya, micromanagement, bahasa kontrol, dan evaluasi tanpa rasional

mengikis motivasi otonom serta mempercepat kelelahan, terutama pada konteks tuntutan tinggi (Mazzetti dkk., 2023; Reeve & Cheon, 2024).

Faktor-faktor situasional di sekolah dasar—rasio murid-guru, heterogenitas kemampuan, intensitas pengelolaan perilaku—juga membentuk definisi kerja motivasi. JD–R memandang faktor-faktor ini sebagai tuntutan yang perlu diimbangi sumber daya yang relevan: waktu perencanaan diferensiasi, bank tugas berbasis UDL, dukungan ko-teaching, serta akses manipulatif dan perangkat sederhana yang memperpendek jarak antara rencana dan eksekusi (Granziera dkk., 2022; OECD, 2024). Ketika sumber daya ini hadir, guru lebih mungkin menafsirkan tantangan sebagai peluang pertumbuhan—bukan ancaman—sehingga motivasi intrinsik dan otonomi-terinternalisasi terpelihara (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Di sekolah yang bergantung pada guru honorer, keadilan material (remunerasi, akses PD, dukungan logistik) adalah bagian integral dari ekologi motivasi; kebijakan yang menstabilkan kesejahteraan memperkuat martabat profesi dan menjaga energi psikologis untuk pengajaran (Dhobith, 2024; OECD, 2024).

Motivasi kerja guru berelasi erat, secara mekanistik, dengan profesionalisme dan kinerja pengajaran. Intervensi otonomi-suportif pada guru terbukti mengurangi strategi kontrol yang melemahkan inisiatif siswa, sekaligus meningkatkan kualitas umpan balik dan diferensiasi; perubahan ini menaikkan indikator proses pembelajaran dan hasil afektif-kognitif siswa (Reeve & Cheon, 2024; Cheon dkk., 2024). Pada saat yang sama, motivasi yang bernilai otonom berinteraksi dengan efikasi instruksional

untuk memprediksi persistensi pedagogis: guru lebih ulet mencoba strategi berbasis bukti, merevisi rencana menggunakan data formatif, dan mempertahankan fokus ketika menghadapi kebuntuan kognitif siswa (Lazarides dkk., 2025). Koneksi ini menjelaskan mengapa kebijakan pengembangan profesional yang menekankan perspective-taking, pilihan lintasan belajar, dan feedforward informasional menghasilkan dampak yang lebih tahan lama ketimbang pelatihan ceramah; program semacam itu mengubah tidak hanya pengetahuan, tetapi juga kualitas energi yang menyalakan praktik (World Bank, 2023; World Bank, 2024; Reeve & Cheon, 2024).

Dari sudut metodologis, mendefinisikan motivasi kerja guru secara operasional menuntut instrumen yang menangkap "kualitas regulasi"—otonom vs terkontrol—serta mediator terkait (efikasi, regulasi emosi, dukungan sejawat). Survei pulse yang singkat namun reguler, dipadukan dengan artefak PLC (rencana pelajaran singkat, sampel karya siswa, rencana tindak lanjut), memberi gambaran yang lebih kaya daripada angka kepuasan global (OECD, 2024). Prinsip etika data—privasi, proporsionalitas, transparansi—perlu ditegakkan agar pengukuran dilihat sebagai kompas perbaikan, bukan instrumen kontrol; konteks motivasional sangat peka terhadap cara data diperlakukan (OECD, 2024). Di sisi praktik, indikator mikro—proporsi umpan balik informasional vs evaluatif, frekuensi pemberian pilihan strategi, penjelasan rasional tugas—dapat diobservasi melalui learning walk dan coaching singkat; indikator-indikator ini sekaligus menjadi "sinyal" yang menumbuhkan motivasi otonom (Reeve & Cheon, 2024).

Mengikat definisi pada horizon digital, motivasi kerja guru kini bergantung pada pengalaman teknopedagogis yang bermakna, bukan pada jumlah aplikasi yang dikuasai. Desain "sandbox" pedagogis—uji coba terbatas dengan pagar etika data—memberi rasa aman untuk bereksperimen, sedangkan help desk yang responsif dan kebijakan akun yang ringkas mengurangi beban kognitif; kombinasi ini memperkuat niat berkelanjutan dalam memanfaatkan teknologi untuk tujuan pembelajaran (Chiu dkk., 2024; Shen dkk., 2025). Temuan tentang penggunaan alat generatif menunjukkan bahwa ketika kompetensi dan keterhubungan guru dipenuhi melalui komunitas praktik digital (peer lab, video club), motivasi untuk memadukan AI dengan pedagogi meningkat, dan praktik yang lahir cenderung lebih etis serta berpihak pada belajar (Zhou dkk., 2024; OECD, 2024).

Definisi juga harus menampung konteks keragaman sekolah di Indonesia. Di wilayah perkotaan, risiko "initiative overload"—banyak program bersamaan—dapat menggerus motivasi melalui fragmentasi perhatian; solusinya adalah prioritisasi eksplisit, sinkronisasi agenda PLC dengan target belajar, dan keberanian menghentikan inisiatif yang tidak berdampak (OECD, 2024). Di wilayah perdesaan atau terpencil, keterbatasan konektivitas menuntut strategi offline-first dan klaster antarsekolah; ketika dukungan sejawat dan coaching blitz terjadwal tersedia, motivasi tetap subur karena guru mengalami kemajuan yang nyata walau sumber daya terbatas (UNESCO, 2023; Olmo-Extremera dkk., 2024). Dalam dua konteks, pesan definisionalnya sama: motivasi kerja guru adalah keluaran dari desain ekologi yang menyeimbangkan tuntutan-sumber daya dan memupuk kebutuhan psikologis, dengan instrumen

implementasi yang disesuaikan pada realitas lokal (Mazzetti dkk., 2023; Reeve & Cheon, 2024).

Kepemimpinan menjadi pengungkit definisi yang paling langsung. Kepala sekolah yang konsisten menggunakan bahasa informasional, menjelaskan rasional kebijakan, memberi ruang pilihan autentik, dan menata mekanisme dukungan (PLC, coaching, help desk) menciptakan "arsitektur motivasional" yang dapat diprediksi (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Penelitian lintas negara menunjukkan bahwa kepemimpinan terdistribusi memperkuat kolaborasi dan komitmen guru, sementara dampaknya pada praktik kelas dimediasi oleh kualitas PLC—jalur yang, pada gilirannya, memelihara motivasi otonom (Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024). Dalam kebijakan nasional, penyelarasan supervisi klinis dan rubrik observasi dengan Model Kompetensi Guru memastikan bahwa pengakuan dan umpan balik memvalidasi usaha profesional—bukan sekadar kepatuhan—sehingga motivasi yang sehat tumbuh bersama kapasitas (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023; Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023).

Akhirnya, definisi yang memadai tentang motivasi kerja guru dapat dirumuskan sebagai berikut: sebuah keadaan energi psikologis yang berkualitas (otonom), berdaya (efikasi), dan terarah (tujuan instruksional) yang lahir dari pemenuhan kebutuhan dasar otonomi-kompetensi-keterhubungan dan dari keseimbangan tuntutan-sumber daya di tempat kerja; keadaan ini dipupuk oleh interaksi sosial dan kebijakan yang otonomi-suportif, dimediasi oleh efikasi, regulasi emosi, dan dukungan sejawat, serta diwujudkan dalam praktik instruksional yang

reflektif, diferensiatif, dan beretika (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024; Lazarides dkk., 2025; OECD, 2024). Definisi demikian bersifat operasional: ia menyiratkan cara mengukurnya (indikator proses dan psikologis), cara membangunnya (desain PLC, coaching, prioritisasi tuntutan, dukungan digital yang aman), dan cara merawatnya (pengakuan informasional, tata kelola data yang etis, keadilan material). Dengan landasan ini, diskursus tentang motivasi bergerak dari nasihat abstrak ke arsitektur praksis—kalender, peran, protokol, dan indikator—yang dapat dirasakan guru setiap hari di kelas. Pada horizon itu, motivasi kerja guru bukan lagi variabel "lunak" yang dibiarkan pada nasib individu, melainkan kapabilitas organisasi yang dirancang untuk memastikan pengajaran bermutu dan pembelajaran yang adil bagi setiap anak (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023; Collie, 2023; Olmo-Extremera dkk., 2024; Yang, 2024; Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025).

### 3. Motivasi Intrinsik vs Ekstrinsik

Motivasi intrinsik dan ekstrinsik pada guru—terutama di jenjang sekolah dasar—perlu dipahami bukan sebagai dikotomi kaku, melainkan sebagai spektrum kualitas energi psikologis yang bergerak dari regulasi yang paling dikontrol hingga yang paling otonom (Ryan & Deci, 2020; Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021). Dalam kerangka Self-Determination Theory (SDT), yang kerap menjadi rujukan mutakhir, motivasi intrinsik merujuk pada keterlibatan yang lahir dari minat dan kenikmatan inherent terhadap aktivitas mengajar itu sendiri; sementara motivasi ekstrinsik mencakup berbagai bentuk regulasi yang berorientasi pada konsekuensi atau tujuan instrumental di luar aktivitas, mulai dari regulasi eksternal (reward/hukuman),

introjeksi (dorongan ego/ras malu), identifikasi (kesesuaian nilai personal), hingga integrasi (penyatuan nilai ke dalam jati diri) (Ryan & Deci, 2020; Bureau et al., 2021). Pembedaan ini penting karena hasil belajar siswa, ketahanan kerja, dan inovasi pedagogis lebih konsisten diprediksi oleh motivasi yang lebih otonom (intrinsik dan ekstrinsik yang terinternalisasi) ketimbang oleh regulasi yang dikontrol (Bureau et al., 2021; Reeve & Cheon, 2024).

Dalam praktik profesional guru SD, kualitas motivasi ditentukan oleh terpenuhi atau tidaknya tiga kebutuhan psikologis dasar—otonomi, kompetensi, dan keterhubungan—yang menjadi "mesin" bagi tumbuhnya regulasi otonom (Reeve & Cheon, 2024). Guru lebih cenderung mengalami motivasi intrinsik ketika memiliki ruang memilih strategi instruksional yang sesuai dengan data kelas (otonomi), akses pada umpan balik informasional dan coaching yang meningkatkan penguasaan (kompetensi), serta relasi sejawat–pimpinan yang menghargai dan memvalidasi upaya perbaikan (keterhubungan) (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Sebaliknya, tekanan kepatuhan administratif, bahasa komunikasi yang mengontrol, dan evaluasi tanpa rasional pedagogis cenderung menggeser motivasi ke arah ekstrinsik yang lebih dikontrol, yang rapuh terhadap stres dan perubahan konteks (Howard et al., 2021; Mazzetti et al., 2023).

Literatur lima tahun terakhir mengingatkan bahwa kategori "ekstrinsik" tidak identik dengan "buruk"; kualitasnya ditentukan oleh sejauh mana nilai tujuan eksternal dapat diinternalisasi secara otonom (Ryan & Deci, 2020). Misalnya, kewajiban administrasi kurikulum dapat dirasakan sebagai beban

(regulasi eksternal) atau sebagai bagian dari komitmen profesional demi akuntabilitas pembelajaran (regulasi teridentifikasi), tergantung pada cara kebijakan dikomunikasikan dan dukungan yang diberikan (OECD, 2024). Umpan balik dan apresiasi pun tidak secara otomatis merusak motivasi intrinsik; ketika disajikan informasional—spesifik terhadap bukti praktik, menjelaskan rasional, dan menawarkan pilihan tindak lanjut—apresiasi justru memperkuat rasa kompeten dan menumbuhkan energi otonom (Reeve & Cheon, 2024; Bureau et al., 2021). Temuan eksperimental di ruang sekolah menunjukkan bahwa pelatihan pemimpin dan guru untuk menggunakan gaya otonomi-suportif (memberi alasan, opsi strategi, dan bahasa non-kontrol) menurunkan perilaku mengajar yang mengontrol dan meningkatkan kualitas umpan balik, dengan peningkatan motivasi otonom guru dan siswa sebagai hasilnya (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024; Reeve & Cheon, 2024).

Kerangka *Job Demands–Resources* (JD–R) membantu menjelaskan mengapa motivasi intrinsik dan ekstrinsik sering "bergerak" mengikuti desain kerja (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti et al., 2023). Ketika tuntutan pekerjaan—administrasi, pengelolaan perilaku, adaptasi kurikulum, integrasi teknologi—melebihi sumber daya—waktu perencanaan, kolaborasi PLC, coaching, perangkat andal, kejelasan peran—energi psikologis guru terdorong ke regulasi yang dikontrol, sehingga rentan kelelahan dan intensi keluar (Mazzetti et al., 2023). Namun, jika sumber daya relevan dilindungi dan diperkuat, guru bukan hanya memiliki lebih banyak energi, tetapi juga kualitas energi yang lebih otonom; guru memaknai target kinerja sebagai tujuan profesional, bukan sekadar beban

kepatuhan (OECD, 2024; Collie, 2023). Dengan demikian, "intrinsik vs ekstrinsik" tidak dapat dipisahkan dari desain ekologi kerja: desain yang menambah sumber daya bermakna dan memangkas tuntutan tanpa nilai tambah mendorong internalisasi dan memupuk motivasi otonom (Granziera et al., 2022; OECD, 2024).

Pada konteks sekolah dasar, motivasi intrinsik lazim tampak dalam kegembiraan guru merancang tugas autentik, mengamati kemajuan literasi–numerasi, atau memfasilitasi diskusi yang hidup; motivasi ekstrinsik yang sehat terlihat saat guru melihat relevansi target kurikulum dengan misi keadilan belajar, sehingga "target" menjadi kompas, bukan cambuk (OECD, 2024). Jalur yang menghubungkan keduanya adalah proses internalisasi nilai: guru mengintegrasikan nilai instruksional ke identitas profesional ketika memperoleh otonomi bermakna untuk memilih strategi, dukungan untuk menguasai keterampilan, dan pengakuan sejawat–pimpinan yang adil (Bureau et al., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Karena itu, PLC berbasis artefak—yang mendiskusikan rencana pelajaran, sampel karya murid, dan tindak lanjut—berperan sebagai "inkubator internalisasi"; ia memberi alasan pedagogis, menyediakan contoh konkret, dan memvalidasi usaha perbaikan (Olmo-Extremera et al., 2024; Yang, 2024).

Risiko "crowding out"—menurunnya motivasi intrinsik akibat kontrol eksternal—tetap harus diantisipasi, terutama di ekosistem yang padat program dan metrik (Ryan & Deci, 2020; Bureau et al., 2021). Mekanismenya sederhana: ketika penghargaan, pengawasan, atau sanksi disajikan dengan bahasa kontrol, guru cenderung menafsirkan tugas sebagai "kewajiban

luar" ketimbang "komitmen dalam", sehingga kenikmatan dan rasa ingin tahu memudar (Howard et al., 2021). Namun, bukti mutakhir menunjukkan bahwa ancaman ini tidak bersifat takdir; gaya otonomi-suportif—yang menjelaskan rasional kebijakan, menawarkan pilihan autentik, dan fokus pada informasi peningkatan—secara konsisten menekan efek crowding out sekaligus memperkuat kompetensi (Reeve & Cheon, 2024; Cheon et al., 2024). Di sini, kualitas komunikasi kepemimpinan menjadi pengungkit: keputusan yang sama dapat meningkatkan atau menurunkan kualitas motivasi bergantung pada cara pesan dirangkai (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024).

Dimensi digital menambah kompleksitas dialektika intrinsik–ekstrinsik. Banyak intervensi TIK/AI berangkat dari insentif ekstrinsik—kewajiban penggunaan platform, pelaporan, lencana—yang, tanpa pagar etika dan dukungan afektif, mudah memicu techno-stress dan regulasi terkontrol (Chiu, 2022; Chiu, dkk., 2024). Penelitian terbaru menunjukkan bahwa niat berkelanjutan menggunakan AI oleh guru lebih diprediksi oleh kepercayaan dan keselamatan psikologis daripada oleh iming-iming insentif; sandbox pedagogis yang aman, help desk responsif, dan coaching kontekstual memperkuat rasa kompeten serta keterhubungan, sehingga motivasi bergerak ke spektrum otonom (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Dengan kata lain, desain implementasi yang berfokus pada kebutuhan psikologis—alih-alih pada compliance—menciptakan jembatan dari motivasi ekstrinsik "wajib" menuju internalisasi yang berkelanjutan (OECD, 2024; Chiu et al., 2024).

Kehadiran faktor material dan prosedural yang adil juga menentukan kualitas motivasi, terutama di sekolah yang

mengandalkan guru honorer. Ketidakpastian remunerasi dan akses pengembangan profesional—walau bernuansa "ekstrinsik"—berdampak langsung pada daya psikologis untuk memelihara minat, kreativitas, dan keberanian bereksperimen di kelas (Dhobith, 2024). Kebijakan yang memperbaiki keadilan material berfungsi ganda: ia mengurangi tuntutan mental yang menguras (melalui kepastian), sembari mengirim sinyal penghargaan yang meningkatkan peluang internalisasi nilai-nilai instruksional (OECD, 2024). Dengan demikian, memperkuat faktor ekstrinsik tertentu—yang bersifat keadilan dan martabat—bukan berlawanan dengan motivasi intrinsik; justru menjadi prasyarat agar motivasi intrinsik hidup dan bertahan.

Hubungan motivasi intrinsik–ekstrinsik dengan profesionalisme dan performa mengajar bergerak melalui mediator psikologis yang dapat dirancang. Tinjauan sistematis terkini menunjukkan bahwa efikasi instruksional, regulasi emosi, dan dukungan sejawat menyalurkan motivasi menuju perilaku mengajar yang konkret—pemilihan strategi diferensiasi, kualitas umpan balik, dan ketekunan refleksi—dengan pengaruh lebih kuat saat motivasi bersifat otonom (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Karena itu, intervensi pengembangan profesional paling efektif ketika menyasar sekaligus "kualitas motivasi" (melalui bahasa otonomi-suportif), "kompetensi" (melalui praktik berbasis bukti), dan "relasi" (melalui PLC yang aman); pola ini konsisten menghasilkan perubahan praktik yang lebih tahan lama dibanding pelatihan ceramah yang menambah informasi tanpa menata ekologi motivasi (World Bank, 2023; World Bank, 2024; Reeve & Cheon, 2024).

Operasionalisasi pembedaan intrinsik–ekstrinsik menuntut pengukuran yang sensitif pada kualitas regulasi. Alih-alih bertanya "seberapa termotivasi Anda?", survei pulse sebaiknya memetakan proporsi regulasi eksternal/introjeksi vs identifikasi/integrasi serta indikator pemenuhan kebutuhan psikologis (Ryan & Deci, 2020; Bureau et al., 2021). Di tingkat perilaku, indikator mikro—proporsi umpan balik informasional vs evaluatif, frekuensi pemberian pilihan strategi, dan penjelasan rasional tugas di kelas—dapat diamati melalui coaching singkat dan learning walk; indikator ini sekaligus menjadi wahana intervensi untuk mendorong pergeseran ke motivasi otonom (Reeve & Cheon, 2024). Ketika data tersebut dibahas secara partisipatif sebagai alat sense-making, bukan alat kontrol, guru cenderung memaknai pengukuran sebagai dukungan—bukan ancaman—sehingga internalisasi nilai perbaikan meningkat (OECD, 2024).

Pada ranah budaya sekolah, norma kolegialitas nyata—bukan simbolik—berfungsi sebagai "jaringan penyangga" yang menstabilkan motivasi intrinsik saat tuntutan meningkat. PLC yang dipimpin partisipatif dan berfokus tajam pada artefak belajar siswa menyediakan dukungan informasional (strategi diferensiasi), instrumental (ko-teaching/pengganti kelas saat observasi), emosional (ruang refleksi), dan penilaian (validasi keputusan pedagogis) yang memperkaya makna kerja dan mempercepat internalisasi (Olmo-Extremera et al., 2024; Yang, 2024). Di sisi lain, micromanagement dan fragmentasi program—gejala umum "initiative overload"—menciptakan kebisingan yang mendorong regulasi terkontrol dan menekan minat; prioritisasi eksplisit program dengan rasional pedagogis

mengembalikan fokus dan menyehatkan kualitas motivasi (OECD, 2024; Mazzetti et al., 2023).

Dalam ekosistem keluarga–sekolah, temuan baru menunjukkan efek spillover dari kelas ke rumah: ketika guru menerapkan gaya otonomi-suportif, orang tua lebih mungkin meniru pola dukungan otonomi, sehingga tekanan regulasi motivasi di kelas berkurang dan pengalaman belajar siswa membaik—yang pada gilirannya memberi umpan balik positif ke motivasi guru (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Ini menegaskan bahwa motivasi intrinsik guru bukan hanya urusan "dalam diri" atau "dalam sekolah", melainkan bagian dari ekologi motivasional yang lebih luas, di mana keselarasan pesan antar-ekosistem memperkuat internalisasi.

Khusus konteks Indonesia, penyelarasan Kurikulum Merdeka dengan Model Kompetensi Guru membuka ruang besar bagi motivasi yang lebih otonom, asalkan dioperasionalkan lewat supervisi klinis yang informasional, coaching singkat 15–20 menit pascaobservasi, dan PLC berbasis data formatif—alih-alih melalui pengendalian administratif yang kaku (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Kebijakan data yang etis—privasi, proporsionalitas, transparansi—menjadi syarat kepercayaan, yang berdampak langsung pada keselamatan psikologis dan kualitas motivasi saat sekolah bergerak ke arah penggunaan platform TIK/AI (OECD, 2024; Chiu et al., 2024). Pada sekolah perdesaan, strategi offline-first, klaster antarsekolah, dan coaching blitz terjadwal membantu menjaga rasa mampu dan keterhubungan, sehingga

minat dan nilai profesional tetap tumbuh meski sarana terbatas (UNESCO, 2023; Olmo-Extremera et al., 2024).

Merangkum implikasi praktis, dialektika intrinsik–ekstrinsik dapat dikelola melalui tujuh tuas: (1) gunakan bahasa otonomi-suportif dalam semua komunikasi profesional—jelaskan "mengapa", tawarkan pilihan autentik, berikan umpan balik informasional (Reeve & Cheon, 2024); (2) lindungi waktu kolaborasi dan bangun PLC berbasis artefak agar internalisasi nilai instruksional memiliki medium (Olmo-Extremera et al., 2024; Yang, 2024); (3) pangkas tuntutan tanpa nilai tambah dan tegakkan SLA dukungan admin/TIK untuk menyeimbangkan JD–R (Mazzetti et al., 2023; OECD, 2024); (4) rancang PD berlandaskan SDT—perspective-taking, opsi lintasan, feedforward spesifik—disangga coaching singkat agar perubahan gaya mengajar mengakar (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024); (5) sediakan sandbox digital, kebijakan etika data, dan help desk responsif untuk mencegah techno-stress dan mendorong internalisasi inovasi (Chiu et al., 2024; Shen et al., 2025); (6) perkuat keadilan material–prosedural, khususnya bagi guru honorer, sebagai prasyarat martabat dan energi profesional (Dhobith, 2024; OECD, 2024); dan (7) jadikan pengukuran motivasi sebagai kompas sense-making, bukan cambuk kontrol—gunakan survei pulse kualitas regulasi dan indikator mikro interaksi kelas (OECD, 2024; Bureau et al., 2021).

Akhirnya, perbedaan motivasi intrinsik vs ekstrinsik pada guru SD paling berguna bila dipahami sebagai peta intervensi, bukan label statis. Tujuannya bukan "menghapus" motivasi ekstrinsik, melainkan mentransformasikannya—melalui pemenuhan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan

keterhubungan—menjadi regulasi yang semakin terinternalisasi dan selaras dengan nilai profesi (Ryan & Deci, 2020; Bureau et al., 2021). Ketika desain kerja menyeimbangkan JD–R, kepemimpinan berkomunikasi secara otonomi-suportif, dan komunitas profesional menyediakan ruang refleksi–eksperimen yang aman, motivasi intrinsik bertumbuh bersama motivasi ekstrinsik yang bernilai; guru memiliki energi yang tidak hanya besar, tetapi juga berkualitas, untuk merancang pengajaran diferensiatif, memberi umpan balik yang kuat, dan menumbuhkan rasa ingin tahu siswa setiap hari (Reeve & Cheon, 2024; Lazarides et al., 2025; Collie, 2023). Pada horizon itu, "intrinsik vs ekstrinsik" tidak lagi menjadi pertentangan, melainkan menjadi arsitektur energi yang saling menguatkan—ditopang kebijakan adil, praktik berbasis bukti, dan budaya sekolah yang memanusiakan pekerjaan guru (OECD, 2024; Mazzetti et al., 2023; Bellibaş et al., 2024; Chiu et al., 2024; Shen et al., 2025).

## 4. Teori Motivasi: Maslow, Herzberg, SDT (*Self-Determination Theory*)

Teori motivasi menyediakan lensa untuk memahami dari mana energi kerja guru berasal, bagaimana kualitas energi itu terbentuk, dan apa yang membuatnya bertahan di tengah tuntutan pekerjaan yang kompleks. Dalam literatur pendidikan mutakhir, tiga rumpun teori banyak dipakai sebagai rujukan dan titik banding: hierarki kebutuhan (Maslow), teori dua faktor (Herzberg), dan Self-Determination Theory/SDT (Ryan & Deci). Ketiganya bukan sekadar warisan konseptual, melainkan perangkat analitis yang—jika dikontekstualkan—membantu

merancang kebijakan sekolah, kepemimpinan, serta pengembangan profesional yang memampukan guru untuk mengajar secara kreatif dan berkelanjutan (OECD, 2024). Uraian berikut memetakan kekuatan, keterbatasan, serta implikasi praktis dari ketiga teori itu bagi ekologi kerja guru SD, dengan menautkannya pada bukti lima tahun terakhir tentang kesejahteraan guru, kepemimpinan otonomi-suportif, dan desain kerja berbasis Job Demands–Resources (JD–R) (Collie, 2023; Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023; Reeve & Cheon, 2024).

***a. Maslow: hierarki kebutuhan dan relevansinya di sekolah dasar***

Maslow umumnya dibaca sebagai gagasan bahwa kebutuhan manusia tersusun dari lapisan dasar (fisiologis dan rasa aman) menuju lapisan psikologis-sosial (rasa memiliki dan harga diri) hingga aktualisasi diri. Di sekolah dasar, pembacaan pragmatis atas kerangka ini mengingatkan bahwa intervensi motivasional yang menyasar kreativitas guru akan rapuh jika prasyarat dasar—ruang yang nyaman, ventilasi baik, beban kerja wajar, akses sumber belajar, dan kepastian prosedural—tidak terpenuhi (WHO, 2021; OECD, 2024). Dengan kata lain, "ketaknyamanan lingkungan" cenderung menguras energi kognitif sehingga minat intrinsik dan komitmen profesional sulit muncul secara stabil. Bukti kesehatan lingkungan ruang kelas, misalnya, menunjukkan bahwa kualitas udara, suhu, dan akustik berhubungan dengan kejernihan kognitif dan ketekunan, faktor yang turut mengondisikan kesiapan afektif guru untuk bereksperimen instruksional (WHO, 2021; OECD, 2024).

Di lapis rasa aman, literatur kesejahteraan guru menegaskan pentingnya keselamatan psikologis—keyakinan bahwa warga sekolah dapat bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen tanpa takut dipermalukan—sebagai "jembatan" dari kebutuhan dasar menuju motivasi yang lebih otonom (Collie, 2023). Ketika keamanan pekerjaan dan keadilan prosedural rendah—kasus yang sering dialami guru non-ASN—energi psikologis terkuras untuk bertahan, bukan untuk berinovasi (Dhobith, 2024). Maka, membaca Maslow secara kontemporer berarti menata ulang urutan prioritas kebijakan sekolah: pastikan prasyarat material-organisasional terpenuhi, bangun iklim aman, baru kemudian menuntut kreativitas instruksional yang berkelanjutan (OECD, 2024).

Maslow juga membantu menafsirkan agenda inklusi dan desain universal (UDL 3.0) sebagai upaya menghapus hambatan kebutuhan pada tingkat sistem: memastikan akses, rasa memiliki, dan penghargaan bagi keragaman profil guru-murid (CAST, 2024; UNESCO, 2023). Dalam lanskap transformasi digital, prasyarat "aman" serta "nyaman" perlu ditafsirkan pula sebagai keamanan data, kejelasan etika AI, dan dukungan teknis yang dapat diandalkan agar eksplorasi pedagogis tidak berubah menjadi sumber kecemasan (OECD, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Secara keseluruhan, kekuatan Maslow ada pada pesannya yang sederhana tapi strategis: tanpa dasar kebutuhan yang tertata, intervensi motivasi tingkat tinggi akan mudah runtuh.

Keterbatasannya, sebagaimana dicatat ulasan kebijakan mutakhir, terletak pada asumsi hierarki linier dan universal yang kurang peka konteks; dalam praktik, pemenuhan kebutuhan sering berjalan simultan dan berulang, serta dimediasi norma dan

struktur setempat (OECD, 2024). Karena itu, pemanfaatan Maslow di sekolah sebaiknya bersifat heuristik: sebagai daftar tilik untuk memastikan prasyarat dan sinyal psikososial tersedia, bukan sebagai "tangga kaku" yang harus dinaiki satu per satu.

### *b. Herzberg: dua faktor—higienis vs motivator—dan desain kerja guru*

Herzberg membedakan faktor "higienis" yang mencegah ketidakpuasan (mis. gaji, kondisi kerja, kebijakan, hubungan dengan atasan) dari "motivator" yang menumbuhkan kepuasan intrinsik (mis. pencapaian, pengakuan, pekerjaan yang bermakna, tanggung jawab, kemajuan). Pada ekologi sekolah, pembeda ini berguna untuk merancang dua lapis kebijakan: lapis stabilisasi (higienis) dan lapis pemaknaan (motivator). Bukti organisasi kontemporer menunjukkan bahwa ketika faktor higienis buruk—ketidakpastian remunerasi, beban administratif berlebih, dukungan TIK lemah—motivasi mudah tergerus; memperbaiki faktor tersebut menahan "kebocoran energi", namun tidak otomatis melahirkan vitalitas kerja tanpa kehadiran motivator (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024; Dhobith, 2024).

Apa saja "motivator" yang paling relevan bagi guru SD? Pertama, otonomi profesional yang bermakna—kesempatan memilih strategi mengajar sesuai data kelas dengan guardrails etis—terkait kuat dengan energi otonom dan ketekunan pedagogis (Reeve & Cheon, 2024). Kedua, pengakuan informasional yang spesifik terhadap praktik (feedforward pada artefak pembelajaran) menguatkan rasa kompeten tanpa menimbulkan efek kontrol (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021). Ketiga, pekerjaan yang bermakna terwujud

ketika guru melihat keterhubungan antara tujuan kurikulum, asesmen formatif, dan kemajuan nyata murid; di sinilah komunitas belajar profesional (PLC) memainkan peran sebagai "mesin pemaknaan" melalui dialog bukti, observasi sejawat, dan lesson study (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; Yang, 2024). Keempat, peluang berkembang—PD berlandaskan SDT yang menyediakan pilihan lintasan belajar, diikuti coaching singkat—memperkuat kontrol pribadi atas pertumbuhan kompetensi (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024).

Di ranah manajerial, teori dua faktor menuntun kepala sekolah untuk memisahkan strategi "memadamkan api" dari strategi "menyalakan api". Memperbaiki jadwal kerja, menertibkan beban administrasi, atau meningkatkan keandalan infrastruktur TIK adalah kebijakan higienis yang harus konsisten dikelola agar tidak menggerus motivasi (OECD, 2024; Chiu dkk., 2024). Tetapi untuk mengangkat semangat profesional, organisasi harus menambahkan motivator: pengambilan keputusan partisipatif, tanggung jawab instruksional yang jelas, dan jalur apresiasi yang transparan (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024). Ulasan kesejahteraan guru menunjukkan bahwa kombinasi ini—higienis stabil + motivator bermakna—menghasilkan pola keterikatan kerja yang lebih tahan terhadap guncangan, termasuk saat inisiatif digital baru diperkenalkan (Collie, 2023; Shen dkk., 2025).

Keterbatasan Herzberg dalam konteks modern adalah dikotomi yang kadang terlalu rapi; beberapa "higienis" dapat berubah fungsi menjadi motivator ketika dipersepsi sebagai sinyal keadilan dan martabat (misalnya perbaikan struktur karier

guru honorer) (Dhobith, 2024). Demikian pula, "motivator" seperti pengakuan bisa kehilangan daya jika disampaikan dalam bahasa kontrol atau tanpa rasional pedagogis (Howard dkk., 2021). Kesimpulannya, relevansi Herzberg tetap kuat jika dibaca dinamis—dipadukan dengan desain komunikasi otonomi-suportif dan ekologi dukungan JD–R.

### *c. Self-Determination Theory (SDT): kualitas motivasi dan kebutuhan psikologis dasar*

SDT berpindah dari pertanyaan "berapa besar motivasi" ke "seperti apa kualitas motivasi". Ia membedakan regulasi yang dikontrol (eksternal, introjeksi) dari regulasi yang otonom (identifikasi, integrasi, intrinsik), dan menjelaskan bahwa pemenuhan tiga kebutuhan psikologis—otonomi, kompetensi, keterhubungan—adalah mekanisme yang mendorong internalisasi nilai hingga energi kerja menjadi lebih tahan banting, kreatif, dan berorientasi belajar (Ryan & Deci, 2020; Bureau dkk., 2021). Temuan lintas konteks memperlihatkan bahwa guru dengan dukungan otonomi yang kuat lebih sering memberi rasional tugas, menawarkan pilihan autentik, dan menggunakan bahasa informasional; perilaku ini bukan hanya meningkatkan kualitas pengalaman motivasional guru, tetapi juga memicu motivasi belajar siswa (Reeve & Cheon, 2024; Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024).

Pada level organisasi sekolah, SDT menawarkan tiga sumbu desain:

(1) **Otonomi**: perlindungan waktu perencanaan, ruang memilih strategi berbasis data kelas, dan keterlibatan guru dalam pengambilan keputusan kurikulum-asesmen

(OECD, 2024). Intervensi gaya komunikasi otonomi-suportif—menjelaskan "mengapa", menyediakan opsi strategi, dan meminimalkan bahasa kontrol—terbukti menurunkan praktik mengajar yang mengontrol dan meningkatkan umpan balik yang informasional (Reeve & Cheon, 2024).

(2) **Kompetensi**: PD berlandaskan SDT yang singkat, terfokus, dan diikuti coaching 15–20 menit pascaobservasi; format ini konsisten lebih efektif mengubah praktik dibanding pelatihan satu arah (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024).

(3) **Keterhubungan**: PLC berbasis artefak yang aman secara psikologis, di mana rencana pelajaran, sampel pekerjaan murid, dan catatan umpan balik menjadi bahan dialog reflektif (Olmo-Extremera dkk., 2024). Iklim ini memperkuat "sense of belonging" profesional sekaligus mempercepat internalisasi nilai instruksional.

Bukti mutakhir memperkaya SDT di ranah digital. Niat berkelanjutan menggunakan AI oleh guru lebih kuat diprediksi oleh kepercayaan, keselamatan psikologis, dan pengalaman kompeten-terhubung dibanding oleh insentif dangkal (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen dkk., 2025). Implementasi teknologi yang memadukan sandbox pedagogis aman, help desk responsif, dan kebijakan etika data yang transparan cenderung mendorong pergeseran dari regulasi terkontrol ("karena diwajibkan platform") ke regulasi teridentifikasi atau terintegrasi ("karena sejalan dengan misi mengajar saya") (Chiu dkk., 2024; OECD, 2024). Dengan kata lain, SDT memberi kriteria keberhasilan

adopsi inovasi: bukan sekadar tingkat kepatuhan, melainkan tumbuhnya kualitas energi yang otonom.

Jalur mediasi yang menjelaskan bagaimana SDT "bekerja" pada praktik guru dipetakan jelas oleh telaah sistematis terbaru: efikasi instruksional, regulasi emosi, dan dukungan sejawat menyalurkan pengaruh kebutuhan psikologis ke perilaku mengajar; intervensi yang menarget mediator ini menunjukkan peluang perubahan yang lebih stabil (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025; Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Dengan demikian, SDT sejajar dan kompatibel dengan JD–R: pemenuhan kebutuhan psikologis memperkuat sumber daya personal, sedangkan perbaikan desain kerja (waktu kolaborasi, kejelasan peran, dukungan TIK) menambah sumber daya struktural (Mazzetti dkk., 2023; Granziera dkk., 2022).

### (1) Menjembatani tiga teori: peta integratif untuk desain sekolah

Dibaca bersama, ketiganya membentuk peta integratif. **Maslow** mengingatkan prasyarat—material, keselamatan, dan sinyal penghargaan dasar—yang harus ditata agar energi tidak bocor. **Herzberg** membedakan kerja stabilisasi (higienis) dari kerja pemaknaan (motivator), menuntun sekolah untuk tidak berhenti pada "memadamkan ketidakpuasan" tetapi juga menyalakan semangat profesional. **SDT** menyediakan mekanisme psikologis mikro tentang bagaimana energi kerja bermutu (otonom) dapat ditumbuhkan melalui otonomi, kompetensi, dan keterhubungan. Dalam bahasa JD–R, Maslow dan Herzberg memperjelas *apa* yang perlu dilindungi/ditambahkan pada tingkat kondisi kerja, sementara

SDT memperjelas *bagaimana* interaksi sehari-hari dan pengalaman belajar profesional perlu dirancang agar sumber daya itu benar-benar terinternalisasi menjadi motivasi yang berkelanjutan (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024; Reeve & Cheon, 2024).

Contoh konkret integrasi ini dapat dilihat pada tata kelola **PLC berbasis artefak**. Secara Maslow-ian, sekolah menjamin ruang, waktu, dan keamanan psikologis untuk berbagi pekerjaan kelas (WHO, 2021; Collie, 2023). Secara Herzberg-ian, PLC menjadi *motivator* karena memberikan pengakuan informasional, peluang pencapaian profesional, dan kemajuan dalam tanggung jawab instruksional (Olmo-Extremera dkk., 2024). Secara SDT, PLC terstruktur memenuhi otonomi (guru memilih strategi uji coba), kompetensi (umpan balik spesifik), dan keterhubungan (dukungan sejawat), sehingga nilai perbaikan terinternalisasi menjadi energi otonom (Reeve & Cheon, 2024).

Integrasi serupa berlaku pada **implementasi teknologi/AI**. Maslow: pastikan infrastruktur dan etika data—Wi-Fi andal, perangkat, perlindungan privasi—agar rasa aman terjaga (OECD, 2024). Herzberg: tetapkan SLA dukungan TIK untuk mencegah "ketidakpuasan higienis", lalu hadirkan motivator berupa jam eksplorasi yang dilindungi dan pengakuan atas pembelajaran digital yang bermakna (Chiu dkk., 2024). SDT: bangun sandbox yang memberi pilihan dan rasional pedagogis, serta coaching yang menumbuhkan rasa mampu dan keterhubungan; pola ini meningkatkan probabilitas internalisasi dan niat berkelanjutan (Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025).

**(2) Implikasi kebijakan dan kepemimpinan**

Dari tiga teori tersebut, sedikitnya tujuh implikasi kebijakan sekolah dapat dirumuskan:

**(a) Panel prasyarat Maslow-ian.** Audit dan penuhi prasyarat dasar: kenyamanan ruang (ventilasi, suhu, akustik), kejelasan peran, serta keadilan prosedural-material (WHO, 2021; OECD, 2024; Dhobith, 2024). Ini bukan "nice-to-have", melainkan fondasi motivasi.

**(b) Pisahkan agenda higienis vs motivator (Herzberg).** Rancang dua jalur kerja: *stabilisasi* (pangkas beban administratif tanpa nilai tambah, tingkatkan SLA TIK) dan *pemaknaan* (apresiasi informasional, perluasan tanggung jawab instruksional, jalur kemajuan yang jelas) (Mazzetti dkk., 2023; Bellibaş dkk., 2024; OECD, 2024).

**(c) Normalisasi komunikasi otonomi-suportif (SDT).** Latih pimpinan dan guru menggunakan bahasa informasional, memberi alasan "mengapa", dan menawarkan opsi strategi; bukti eksperimental menunjukkan pergeseran nyata pada kualitas pengajaran dan motivasi (Reeve & Cheon, 2024; Cheon dkk., 2024).

**(d) PD berlandaskan SDT + coaching singkat.** Desain PD singkat berbasis *perspective-taking* yang diakhiri rencana uji coba dan ditindaklanjuti coaching 15–20 menit; format ini konsisten lebih efektif daripada pelatihan ceramah (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024).

**(e) PLC berbasis artefak dengan keselamatan psikologis.** Pastikan PLC fokus pada rencana pelajaran, sampel karya

murid, dan tindak lanjut—bukan sekadar rapat—dengan fasilitasi yang menjaga keselamatan psikologis (Olmo-Extremera dkk., 2024; Collie, 2023).

**(f) Ekologi JD–R yang eksplisit.** Ukur dan kelola keseimbangan tuntutan-sumber daya: rasio murid-guru, beban administratif, waktu kolaborasi, dukungan TIK, dan frekuensi coaching; sumber daya kerja berasosiasi positif dengan engagement dan kinerja (Granziera dkk., 2022; Mazzetti dkk., 2023).

**(g) Etika data dan sandbox digital.** Kebijakan privasi-AI yang jelas, jalur uji coba yang aman, help desk responsif, dan pengakuan atas pembelajaran digital menaikkan kepercayaan dan menurunkan techno-stress, memudahkan internalisasi (OECD, 2024; Chiu dkk., 2024; Shen dkk., 2025).

Mengikuti SDT, pemantauan motivasi guru sebaiknya bergerak dari pertanyaan "seberapa termotivasi" menuju "bagaimana kualitas regulasi motivasi". Survei *pulse* yang memetakan proporsi regulasi eksternal/introjeksi vs identifikasi/integrasi, disertai indikator pemenuhan kebutuhan (otonomi, kompetensi, keterhubungan), memberi sinyal yang lebih bermakna untuk intervensi (Ryan & Deci, 2020; Bureau dkk., 2021). Di level perilaku, indikator mikro—proporsi umpan balik informasional vs evaluatif, frekuensi pemberian pilihan strategi, dan penjelasan rasional tugas—dapat ditangkap melalui learning walk dan coaching; data ini sekaligus menjadi wahana *feedforward* (Reeve & Cheon, 2024).

Dari sudut Herzberg, pantau indikator higienis (SLA dukungan TIK, beban administrasi, kepastian jadwal) terpisah dari indikator motivator (frekuensi penghargaan informasional, peluang memimpin uji coba, rotasi peran fasilitator PLC). Dari sudut Maslow, jaga sensor operasional untuk lingkungan fisik—$CO_2$, suhu-kelembapan, kebisingan—karena "biaya tersembunyi" pada kenyamanan ruang sering menekan vitalitas guru (WHO, 2021; OECD, 2024). Terakhir, diskusikan data secara partisipatif sebagai *sense-making tool*, bukan alat kontrol; praktik ini konsisten meningkatkan kepercayaan dan keterlibatan (OECD, 2024).

Konteks kebijakan nasional menyediakan peluang untuk menerjemahkan ketiga teori menjadi arsitektur kerja harian. Model Kompetensi Guru dapat menjadi "bahasa bersama" bagi motivator Herzberg (kemajuan, pengakuan, tanggung jawab) jika ditautkan ke rubrik observasi yang otonomi-suportif (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Kurikulum Merdeka membuka ruang otonomi; namun otonomi bermakna hanya akan muncul bila prasyarat Maslow-ian (waktu, fasilitas, rasa aman) terpenuhi dan PD-coaching berlandaskan SDT tersedia (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; World Bank, 2024). Di sisi keadilan material, perbaikan ekosistem bagi guru honorer—akses PD, jaminan sosial, dan kejelasan karier—adalah intervensi higienis yang esensial sekaligus sinyal nilai organisasi yang memperkuat internalisasi komitmen (Dhobith, 2024; OECD, 2024).

Transformasi digital menuntut ekosistem kepercayaan—etika data yang jelas, sandbox uji coba, dan dukungan teknis;

tanpa itu, tekanan platform berisiko menggeser motivasi ke regulasi terkontrol dan memicu *techno-stress* (Chiu, 2022; Chiu dkk., 2024). Sebaliknya, jika dukungan berlapis tersedia, pengalaman kompeten-terhubung meningkat dan niat berkelanjutan untuk berinovasi menguat (Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025). Semua ini menegaskan bahwa integrasi Maslow–Herzberg–SDT paling berhasil ketika kepemimpinan terdistribusi mengorkestrasi stabilisasi prasyarat, pemaknaan pekerjaan, dan internalisasi nilai pada saat yang sama (Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024).

Maslow mengajari kita untuk memperbaiki fondasi; Herzberg mendorong kita membedakan apa yang mencegah sakit dari apa yang menumbuhkan semangat; SDT menunjukkan bagaimana menyalakan dan merawat semangat itu melalui otonomi, kompetensi, dan keterhubungan. Ketiganya, jika dipadukan dalam kerangka JD–R dan ditopang kepemimpinan otonomi-suportif, menghasilkan desain sekolah yang bukan saja "nyaman dikerjai", tetapi juga "memungkinkan kerja bermakna" (Mazzetti dkk., 2023; Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Dalam desain seperti itu, guru memiliki instrumen untuk bertindak, ruang untuk belajar, dan perlindungan untuk bereksperimen; siswa merasakan pengajaran yang lebih responsif dan adil; sekolah memperoleh kapasitas adaptif untuk menyerap perubahan tanpa kehilangan misi inti literasi-numerasi dan karakter (Collie, 2023; Olmo-Extremera dkk., 2024; Yang, 2024).

Dengan demikian, "teori motivasi: Maslow, Herzberg, dan SDT" bukan tiga pulau terpisah, melainkan sebuah peta navigasi yang saling melengkapi: tetapkan prasyarat, bedakan stabilisasi dari pemaknaan, lalu rancang pengalaman kerja yang

menumbuhkan energi otonom. Ketika peta ini dipakai sebagai kompas dalam kebijakan sekolah—dari tata ruang, beban kerja, PD-coaching, hingga etika data—motivasi kerja guru tidak lagi bergantung pada gairah sesaat, melainkan menjadi *kapasitas organisasi* yang terus direproduksi melalui struktur, budaya, dan praktik harian (OECD, 2024; World Bank, 2024; Reeve & Cheon, 2024; Lazarides dkk., 2025).

## 5. Faktor-faktor yang memengaruhi motivasi guru SD

Motivasi guru sekolah dasar (SD) terbentuk dari jalinan faktor personal, desain pekerjaan, iklim sosial-psikologis, kepemimpinan, kondisi fisik–digital, hingga tata kelola kebijakan yang menaungi praktik sehari-hari. Dua lensa teoritik paling sering dipakai untuk membaca kompleksitas ini—Job Demands–Resources (JD–R) dan Self-Determination Theory (SDT)—menjelaskan bahwa kualitas energi kerja guru bergantung pada keseimbangan antara tuntutan (mis. beban administrasi, pengelolaan perilaku, adaptasi kurikulum) dan sumber daya (mis. waktu kolaborasi, coaching, infrastruktur, kejelasan peran), serta pada pemenuhan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Reeve & Cheon, 2024; Mazzetti dkk., 2023). Dengan kerangka ini, uraian berikut memetakan faktor-faktor kunci yang memengaruhi motivasi guru SD dan menunjukkan mekanisme pengaruhnya terhadap profesionalisme serta kinerja instruksional.

*Pertama*, faktor personal menyangkut orientasi nilai, efikasi instruksional, dan kompetensi regulasi emosi. Efikasi instruksional—keyakinan guru akan kemampuannya mengorganisasi dan mengeksekusi tindakan pedagogis—

berkorelasi positif dengan keterikatan kerja, persistensi menghadapi hambatan, serta penerapan strategi diferensiasi (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Di ranah emosi kerja, kemampuan mengelola emosi (mis. reappraisal, atensi selektif, de-eskalasi) mengurangi kelelahan dan menjaga fleksibilitas instruksional, sehingga energi motivasional tetap stabil sepanjang hari mengajar (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Pemenuhan kebutuhan SDT—otonomi, kompetensi, dan keterhubungan—berperan sebagai mekanisme internalisasi nilai mengajar; ketika ketiganya terpenuhi, motivasi bergeser dari regulasi terkontrol ke regulasi otonom yang lebih tahan banting (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024).

*Kedua*, desain pekerjaan sehari-hari merupakan determinan kuat. Beban administrasi yang berlebih, kelas besar, dan intensitas pengelolaan perilaku menaikkan tuntutan kerja; sebaliknya, perlindungan waktu perencanaan, kejelasan peran, dan akses pada alat peraga–perangkat TIK menambah sumber daya kerja (Mazzetti dkk., 2023). Dalam terminologi JD–R, motivasi meningkat ketika sekolah secara eksplisit memangkas "tuntutan tanpa nilai tambah" (mis. pelaporan duplikatif) sembari menambah bantalan sumber daya (mis. coaching instruksional singkat, help desk TIK, materi manipulatif) (Granziera dkk., 2022). Kebijakan sekolah yang menstandarkan SLA dukungan administrasi–TIK dan melindungi jam kolaborasi terbukti mengalihkan energi dari "bertahan" menuju "berkembang", yang pada gilirannya meningkatkan kualitas interaksi guru–siswa (OECD, 2024).

*Ketiga*, iklim sosial—budaya kolegialitas, dukungan sejawat, dan kualitas relasi pimpinan—adalah "sirkuit motivasional" yang menyalurkan sumber daya ke perilaku mengajar. Komunitas belajar profesional (PLC) yang berfokus pada artefak (rencana pelajaran, sampel karya murid, catatan umpan balik) memampukan sense-making kolektif, memperkuat keterhubungan, dan menyediakan pengakuan informasional yang spesifik, sehingga kebutuhan kompetensi–keterhubungan terpenuhi sekaligus (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Jalur mediasi yang konsisten terlihat: persepsi atas kepemimpinan terdistribusi meningkatkan kualitas PLC, dan melalui PLC inilah kompetensi serta praktik instruksional guru bertumbuh (Yang, 2024). Di Indonesia, studi juga memperlihatkan bahwa lingkungan sosial yang sehat berasosiasi positif dengan kinerja guru, sedangkan stres kerja berkorelasi negatif—menguatkan tesis bahwa jejaring dukungan profesional adalah prasyarat motivasi yang berkelanjutan (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

*Keempat*, kepemimpinan otonomi-suportif merupakan pengungkit motivasi. Gaya komunikasi yang menjelaskan "mengapa", menawarkan pilihan autentik, dan menggunakan bahasa informasional—alih-alih kontrol—meningkatkan pemenuhan kebutuhan otonomi dan kompetensi, dengan efek langsung pada kualitas umpan balik guru serta frekuensi strategi mengajar yang memampukan siswa (Reeve & Cheon, 2024). Bukti lintas negara menunjukkan bahwa kepemimpinan terdistribusi memperkuat kolaborasi dan komitmen guru, sementara dampak terhadap instruksi dimediasi kualitas PLC

(Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). Sebaliknya, micromanagement dan evaluasi tanpa rasional melemahkan motivasi otonom dan mempercepat kelelahan—terutama di konteks tuntutan tinggi (Mazzetti dkk., 2023).

Kelima, keselamatan psikologis—keyakinan bahwa warga sekolah dapat bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen tanpa takut dipermalukan—adalah fondasi iklim motivasional yang sehat. Iklim aman mempercepat berbagi pengetahuan, meningkatkan kualitas koreksi instruksional, dan menurunkan beban emosi di bawah ketidakpastian kelas heterogen (Collie, 2023). Ketika keselamatan psikologis tinggi, guru lebih rela menampilkan artefak kelas untuk ditelaah bersama, sehingga PLC menjadi mesin internalisasi nilai perbaikan (Olmo-Extremera dkk., 2024). Sebaliknya, iklim terancam memindahkan energi ke strategi defensif dan menggerus keberanian bereksperimen—gejala yang langsung memukul motivasi otonom (Howard dkk., 2021).

*Keenam*, kondisi fisik ruang dan ketersediaan media pembelajaran memengaruhi motivasi melalui jalur kenyamanan, efisiensi, dan rasa mampu. Ventilasi, suhu, akustik, dan pencahayaan yang memadai meningkatkan kejernihan kognitif serta mengurangi kelelahan, sehingga guru memiliki bandwidth atensi untuk merancang asesmen formatif dan diferensiasi (WHO, 2021; OECD, 2024). Media pembelajaran yang memadai—manipulatif matematis, perpustakaan kelas terkurasi, hingga perangkat digital—mendukung perasaan kompeten karena membuka pilihan strategi, sebuah prasyarat SDT bagi energi otonom (CAST, 2024; Reeve & Cheon, 2024). Di konteks kelas besar, tata ruang luwes dan artefak "ruang di dalam ruang"

menurunkan beban transisi, mempercepat eksekusi, dan menstabilkan motivasi untuk mencoba pendekatan kolaboratif (OECD, 2024).

*Ketujuh*, ekologi digital—perangkat, jaringan, dukungan teknis, dan pagar etika—mempengaruhi motivasi secara ambivalen. Di satu sisi, teknologi memperluas opsi pedagogis; di sisi lain, tanpa dukungan berlapis, ia memicu techno-stress dan rasa tidak mampu (Chiu, 2022). Bukti terbaru menunjukkan bahwa persistensi adopsi TIK/AI lebih ditentukan oleh kepercayaan, keselamatan psikologis, dan pengalaman kompeten–terhubung dibanding oleh insentif sesaat atau kewajiban platform (Chiu dkk., 2024; Zhou, Xu, & Lin, 2024). Niat berkelanjutan menggunakan AI oleh guru diprediksi oleh kepercayaan dan keselamatan psikologis; artinya, sandbox pedagogis, help desk responsif, serta pedoman etika data yang jelas merupakan sumber daya kunci bagi motivasi digital (Shen, Qiu, & Wang, 2025; OECD, 2024).

*Kedelapan*, pengembangan profesional (PD) dan coaching menentukan kualitas energi belajar guru. PD yang singkat, berfokus perspektif siswa (perspective-taking), menyediakan pilihan lintasan, dan ditutup dengan rencana uji coba—serta diikuti coaching 15–20 menit—lebih efektif menggeser praktik daripada pelatihan satu arah; pola ini memenuhi kebutuhan kompetensi dan otonomi secara simultan (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Ketika PD ditautkan ke artefak kelas dan dipraktikkan dalam PLC, motivasi bertransformasi dari kepatuhan program menjadi komitmen berbasis bukti, memperkuat keberlanjutan perubahan praktik (Olmo-Extremera dkk., 2024; Yang, 2024).

*Kesembilan*, kebijakan dan koherensi sistemik menata "ruang bermain" motivasional. Di Indonesia, Model Kompetensi Guru menyediakan bahasa bersama untuk rekrutmen, PD, dan penilaian; ketika rubrik observasi dan coaching disejajarkan dengan model ini, pengakuan profesional menjadi informasional, bukan seremonial (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Kurikulum Merdeka membuka ruang otonomi; namun otonomi baru menjadi motivator jika ditambatkan pada asesmen formatif yang bermakna dan dukungan coaching—kalau tidak, ia berubah menjadi beban ambigu yang melemahkan efikasi (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023). Kebijakan data yang menekankan transparansi, proporsionalitas, dan sense-making—alih-alih kontrol—juga memperkuat kepercayaan dan motivasi kolektif (OECD, 2024).

*Kesepuluh*, kesejahteraan material dan status kerja—khususnya bagi guru honorer—memiliki bobot motivasional yang nyata. Ketidakpastian remunerasi, akses PD yang timpang, dan minimnya jaminan sosial menggerus energi psikologis dan memindahkan fokus dari inovasi ke survival; perbaikan ekosistem material adalah faktor "higienis" yang mencegah keletihan kronis sekaligus sinyal martabat yang dapat berfungsi sebagai motivator (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Temuan Indonesia menegaskan hubungan positif antara lingkungan kerja sehat dan kinerja guru, memperkuat argumentasi bahwa keadilan material adalah prasyarat motivasi, bukan aksesoris (Fitrianis dkk., 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

*Kesebelas*, evaluasi dan akuntabilitas memengaruhi motivasi melalui bahasa yang dipakai dan konsekuensi yang dirancang.

Evaluasi berbasis bukti yang bersifat informasional—menyorot indikator perilaku mengajar dan belajar yang spesifik, disertai rasional—cenderung meningkatkan rasa kompeten; sebaliknya, evaluasi global berbahasa kontrol menurunkan motivasi otonom dan memicu strategi permukaan (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Dashboard sekolah yang menyeimbangkan indikator masukan–proses–hasil dan digunakan sebagai kompas dialog, bukan cambuk, memperkuat kepercayaan dan keterlibatan guru dalam perbaikan (OECD, 2024).

*Kedua belas*, kemitraan sekolah–keluarga–komunitas dapat memperkuat atau melemahkan motivasi guru. Intervensi otonomi-suportif di kelas terbukti "merembes" ke rumah: orang tua meningkatkan dukungan otonomi sehingga regulasi motivasi siswa menjadi lebih stabil; efek baliknya, guru mengalami kerja instruksional yang lebih ringan dan bermakna, yang menstabilkan motivasi mereka (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Komunikasi formatif dua arah berbasis portofolio karya dan data ringkas meningkatkan koherensi sinyal motivasional lintas ekosistem (OECD, 2024).

*Ketiga belas*, fase karier dan induksi guru pemula memerlukan perhatian khusus. Sistem induksi dengan mentor resmi, observasi terjadwal, dan coaching tahun pertama mempercepat pembentukan efikasi serta mencegah "shock budaya" kerja; dukungan ini berfungsi sebagai sumber daya JD–R sekaligus pemenuhan kebutuhan keterhubungan (OECD, 2024). Tanpa induksi, guru baru cenderung menarik energi dari cadangan pribadi dan mengalami penurunan motivasi saat bertemu kompleksitas kelas heterogen (World Bank, 2024).

*Keempat belas*, inklusi dan desain universal (UDL 3.0) memengaruhi motivasi melalui keadilan tugas dan rasa mampu. Ketika tugas dirancang menyediakan banyak cara keterlibatan, representasi, dan ekspresi, guru memiliki lebih banyak opsi diferensiasi sehingga pengalaman kompeten meningkat; sebaliknya, kurikulum yang tidak adaptif menimbulkan beban kognitif ekstra dan memicu rasa tak berdaya (CAST, 2024; UNESCO, 2023/2025). PLC yang menelaah adaptasi UDL berbasis bukti formatif mengubah diferensiasi menjadi praktik kolektif, bukan beban individual—sebuah kondisi yang memupuk motivasi berkelanjutan (Olmo-Extremera dkk., 2024).

*Kelima belas*, manajemen inisiatif dan ritme perubahan menentukan apakah motivasi terpelihara atau tergerus. "Initiative overload"—banyak program tanpa prioritas jelas—mengikis kepercayaan dan memecah perhatian; praktik sunset review untuk menghentikan program yang tidak berdampak serta disiplin fokus pada beberapa prioritas yang diikat indikator proses–hasil memperkuat rasa kendali dan makna (OECD, 2024). Di sini, kepemimpinan terdistribusi penting untuk menyaring tuntutan eksternal menjadi portofolio kerja yang realistis (Bellibaş dkk., 2024).

*Keenam belas*, konteks geografis–sosial membentuk peluang dan hambatan motivasional. Di sekolah perdesaan, keterbatasan konektivitas menuntut strategi offline-first (kit manipulatif low-tech, repositori konten lokal, klaster PLC antarsekolah) agar guru tetap merasa mampu menerapkan kurikulum (UNESCO, 2023). Di perkotaan, risiko utama adalah kelelahan teknologi; mitigasinya meliputi kurasi platform inti, SLA dukungan TIK, dan sandbox eksplorasi yang melindungi jam instruksional (Chiu

dkk., 2024; OECD, 2024). Prinsipnya sama: motivasi meningkat ketika strategi disesuaikan dengan realitas lokal sambil menjaga tujuan pedagogis tetap utuh (Shen dkk., 2025).

*Ketujuh belas*, struktur pengakuan dan karier memediasi hubungan antara upaya dan makna. Pengakuan yang bersifat informasional—terikat bukti praktik, misalnya kualitas umpan balik formatif atau rancangan tugas ber-UDL—meningkatkan rasa kompeten dan harga diri profesional; penghargaan global tanpa rasional sering tidak berdampak atau bahkan menimbulkan rasa dikontrol (Aldrup dkk., 2024; Bureau dkk., 2021). Jalur karier yang jelas (mis. fasilitator PLC, data lead, coaching lead) menyediakan "ruang tumbuh" sebagai motivator Herzbergian yang relevan bagi guru SD (Yang, 2024; Bellibaş dkk., 2024).

*Kedelapan belas*, tata kelola data–etika AI membangun atau mengikis kepercayaan. Pedoman yang jelas tentang privasi, anonimisasi, dan batasan penggunaan data pembelajaran membentuk "kenyamanan normatif" untuk bereksperimen; tanpa pagar etika, kecemasan meningkat dan motivasi untuk berinovasi melemah (OECD, 2024). Pada adopsi alat generatif, mekanisme opt-out sementara, pilot terbatas, dan check-in psikologis terbukti memperkuat niat berkelanjutan karena memenuhi kebutuhan otonomi dan keselamatan (Shen dkk., 2025; Zhou dkk., 2024).

*Kesembilan belas*, metrik dan alat ukur yang otonomi-suportif mengarahkan perhatian tanpa menekan. Survei pulse yang memotret kualitas regulasi motivasi (eksternal–introjeksi vs identifikasi–integrasi), pemenuhan kebutuhan SDT, serta indeks

keselamatan psikologis menyediakan sinyal untuk intervensi yang presisi; diskusi partisipatif atas temuan ini di PLC meningkatkan rasa kendali dan keterhubungan (Bureau dkk., 2021; OECD, 2024). Di level perilaku, indikator mikro—proporsi umpan balik informasional, frekuensi pemberian pilihan, penjelasan rasional tugas—dapat dipantau melalui learning walk, lalu dipakai sebagai bahan feedforward (Reeve & Cheon, 2024).

*Dua puluh*, dimensi material–prosedural keadilan memperkuat atau mengikis marwah profesi. Perbedaan akses PD, beban non-instruksional yang tidak proporsional, dan ketidakjelasan penugasan memicu persepsi ketidakadilan yang menurunkan motivasi; sebaliknya, langkah afirmatif bagi guru honorer (akses PD, dukungan logistik, kejelasan jalur karier) berperan ganda sebagai faktor higienis dan sinyal nilai organisasi (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Bukti lokal mengenai hubungan lingkungan kerja–kinerja memberi legitimasi untuk memantau indikator keadilan ini secara sistematis (Fitrianis dkk., 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

Jika diringkas dalam mekanisme, hampir seluruh faktor di atas bekerja melalui tiga "jalur penyalur" yang didokumentasikan literatur mutakhir: efikasi instruksional (rasa mampu mengajar), dukungan sejawat (ketersambungan dan kolaborasi bermakna), serta regulasi emosi (keluwesan respons afektif di kelas) (Lazarides dkk., 2025; Aldrup dkk., 2024). Intervensi yang menarget jalur-jalur ini—coaching singkat berbasis rubrik otonomi-suportif, PLC artefaktual yang aman, dan micro-learning regulasi emosi—lebih mungkin menghasilkan perubahan praktik yang stabil ketimbang upaya

yang hanya menyasar "motivasi" secara abstrak (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024).

Implikasinya bagi kepemimpinan sekolah dasar jelas. Pertama, kelola keseimbangan JD–R secara eksplisit: pangkas tuntutan tanpa nilai tambah, lindungi waktu kolaborasi, pastikan dukungan TIK responsif (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Kedua, normalisasi komunikasi otonomi-suportif di seluruh forum profesional—rapat staf, PLC, supervisi klinis—untuk memupuk internalisasi (Reeve & Cheon, 2024). Ketiga, jadikan PLC laboratorium instruksional berbasis artefak, bukan forum kepatuhan (Olmo-Extremera dkk., 2024). Keempat, rancang PD berlandaskan SDT dengan coaching singkat agar perasaan kompeten meningkat melalui praktik nyata (World Bank, 2023). Kelima, bangun ekologi digital tepercaya: sandbox, pedoman etika, help desk, dan pengakuan atas pembelajaran digital (Chiu dkk., 2024; Shen dkk., 2025). Keenam, tegakkan keadilan material–prosedural, khususnya bagi guru honorer, sebagai fondasi martabat dan energi kerja (Dhobith, 2024).

Pada akhirnya, motivasi guru SD bukanlah sifat bawaan individu atau "mood" sesaat, melainkan kapasitas yang dibentuk oleh desain kondisi, relasi, dan proses belajar profesional yang berlangsung dari minggu ke minggu. Ketika tuntutan kerja diseimbangkan oleh sumber daya yang relevan, ketika kebutuhan otonomi–kompetensi–keterhubungan dipelihara melalui PLC, coaching, dan komunikasi otonomi-suportif, serta ketika keadilan material dan etika data dijaga, energi motivasional guru menjadi otonom, tahan banting, dan berorientasi belajar (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Dari situ, efeknya mengalir ke kelas: umpan balik lebih informasional, diferensiasi lebih tepat,

dan interaksi instruksional lebih memampukan; pola yang oleh telaah sistematis diidentifikasi sebagai jalur paling kredibel dari kebijakan ke capaian murid (Lazarides dkk., 2025; Olmo-Extremera dkk., 2024). Dengan kata lain, mengelola faktor-faktor yang memengaruhi motivasi guru SD sama artinya dengan membangun infrastruktur mutu pembelajaran: bukan sekadar mendorong semangat, melainkan merancang ekosistem yang membuat pengajaran berkualitas menjadi mungkin, aman, dan berkelanjutan.

### 6. Hubungan motivasi dengan profesionalisme dan kinerja mengajar

Hubungan antara motivasi, profesionalisme, dan kinerja mengajar pada guru sekolah dasar bukan sekadar kait-mengait linear, melainkan jejaring kausal yang saling memperkuat melalui proses psikologis, sosial, dan organisasional. Dua kerangka teoretik kontemporer memberi fondasi untuk memahami dinamika ini. Pertama, Self-Determination Theory (SDT) menegaskan bahwa kualitas—bukan sekadar kuantitas—motivasi menentukan keluaran perilaku: motivasi otonom (berbasis pilihan, makna, dan nilai yang diinternalisasi) cenderung melahirkan ketekunan, kreativitas, dan praktik reflektif yang lebih tinggi ketimbang motivasi terkontrol (berbasis tekanan, imbalan, atau hukuman) (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Kedua, model Job Demands–Resources (JD–R) menunjukkan bahwa keterikatan kerja dan performa tumbuh ketika tuntutan pekerjaan diimbangi oleh sumber daya yang relevan—waktu kolaborasi, coaching, dukungan TIK, kejelasan peran—yang secara psikologis memperkaya rasa mampu dan otonomi (Granziera, Collie, &

Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023). Dalam konteks Indonesia, standar profesional dan tata kelola kurikulum memperjelas kontur "profesionalisme" sebagai kompetensi yang terukur sekaligus praktik beretika yang berkelanjutan (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023; Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023).

Di tingkat mekanisme mikro, SDT memprediksi bahwa guru yang mengalami dukungan otonomi—melalui penjelasan rasional kebijakan, pilihan instruksional yang autentik, dan umpan balik informasional—akan menampilkan perilaku pedagogis yang lebih berkualitas: merancang tugas bermakna, menggunakan bahasa yang memampukan, serta mengintegrasikan asesmen formatif secara disiplin (Reeve & Cheon, 2024). Temuan eksperimental menunjukkan bahwa intervensi perspektif-mengambil pada pimpinan dan guru menurunkan kecenderungan kontrol dan menaikkan praktik otonomi-suportif, yang kemudian tercermin pada interaksi kelas dan motivasi siswa (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Dengan kata lain, ketika energi kerja bersumber dari regulasi otonom, profesionalisme tidak hanya dipahami sebagai kepatuhan terhadap standar, melainkan sebagai keunggulan praktik yang lahir dari komitmen internal terhadap pembelajaran murid.

Profesionalisme guru sendiri, sebagaimana dirumuskan dalam kerangka kompetensi dan pembelajaran berbasis bukti, terdiri atas penguasaan materi, pedagogi diferensiatif, etika, refleksi berkelanjutan, dan kolaborasi (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Jembatan antara motivasi dan profesionalisme adalah tiga mediator psikososial: efikasi instruksional, dukungan sejawat, dan regulasi emosi. Telaah

sistematis terbaru menunjukkan bahwa efikasi instruksional—keyakinan guru atas kemampuannya menata pembelajaran—memediasi pengaruh motivasi terhadap strategi mengajar, ketekunan, dan kualitas umpan balik (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Di saat yang sama, kompetensi regulasi emosi membantu guru mempertahankan fleksibilitas pedagogis ketika menghadapi dinamika kelas heterogen, sehingga performa tetap stabil meski beban kerja fluktuatif (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Kombinasi efikasi dan regulasi emosi itulah yang mengubah "niat baik" menjadi perilaku profesional yang konsisten.

Dalam kerangka JD–R, profesionalisme berfungsi sebagai wadah tempat motivasi "bekerja". Sumber daya kerja (misalnya, coaching instruksional singkat, akses media pembelajaran, help desk TIK) meningkatkan keterikatan dan pada gilirannya menaikkan kinerja; sebaliknya, tuntutan yang tidak bernilai instruksional (pelaporan duplikatif, jadwal rapat yang tidak fokus) mengikis energi hingga memicu strategi permukaan (Mazzetti dkk., 2023). Bukti pendidikan komparatif menegaskan bahwa sekolah yang mengelola keseimbangan ini—memangkas tuntutan tanpa nilai tambah sembari memperkaya sumber daya yang memampukan—menciptakan iklim kerja yang menaikkan profesionalisme instruksional dan stabilitas performa (OECD, 2024). Dengan demikian, motivasi yang baik memerlukan arsitektur kerja yang baik pula; keduanya beresonansi dalam praktik.

Lingkungan sosial memediasi kuat relasi motivasi–profesionalisme. Komunitas belajar profesional (PLC) yang berfokus pada artefak belajar murid (rencana pelajaran singkat,

sampel pekerjaan, catatan umpan balik) menyediakan "laboratorium" tempat internalisasi nilai instruksional terjadi dari minggu ke minggu (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Jalur mediasi yang konsisten ditemukan: persepsi guru terhadap kepemimpinan terdistribusi menaikkan kualitas PLC, dan melalui PLC inilah kompetensi, keyakinan, dan praktik instruksional bertumbuh (Yang, 2024). Pada gilirannya, profesionalisme yang terasah dalam PLC memperkukuh motivasi otonom karena guru mengalami bukti kemajuan yang nyata dan pengakuan sejawat yang informasional, bukan seremonial (Collie, 2023). Sebaliknya, kolaborasi simbolik tanpa fokus pada bukti cenderung gagal mengubah motivasi menjadi performa.

Kepemimpinan merupakan pengungkit yang menyambungkan motivasi ke kinerja melalui kebijakan mikro interaksi. Gaya otonomi-suportif—menjelaskan "mengapa", memberi pilihan, dan menggunakan bahasa informasional—meningkatkan pemenuhan kebutuhan otonomi dan kompetensi guru, dengan dampak langsung pada frekuensi strategi pengajaran yang memampukan (Reeve & Cheon, 2024). Studi lintas negara menunjukkan bahwa kepemimpinan terdistribusi meningkatkan kolaborasi dan komitmen, sementara pengaruh ke kinerja kelas dimediasi kualitas PLC (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). Ketika kepemimpinan jatuh pada micromanagement, motivasi bergeser ke sisi terkontrol; guru menjadi reaktif dan performa mudah goyah, apalagi di bawah tuntutan tinggi (Mazzetti dkk., 2023).

Hubungan motivasi—profesionalisme—kinerja juga menampakkan diri dalam praktik asesmen formatif dan

diferensiasi. Motivasi otonom membuat guru lebih cenderung menggunakan indikator belajar yang jelas, melakukan cek pemahaman singkat, dan mengubah rencana mengajar berdasarkan bukti; praktik-praktik ini adalah penanda profesionalisme instruksional yang kuat dan telah terkait dengan peningkatan kualitas interaksi kelas (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Ketika temuan formatif dibawa ke PLC, guru memperoleh umpan balik sejawat yang spesifik dan informasional—bentuk penghargaan yang memperkaya rasa kompeten dan memelihara motivasi—sekaligus ide konkret untuk meningkatkan kinerja pada pertemuan berikutnya (Olmo-Extremera dkk., 2024).

Dimensi psikologis lain yang memperkuat kaitan motivasi dan performa adalah keselamatan psikologis. Iklim yang aman—tempat bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen tanpa stigma—mendorong guru menampilkan artefak kelas untuk ditelaah dan diperbaiki; inilah pintu masuk perubahan praktik yang berkelanjutan (Collie, 2023). Keselamatan psikologis bekerja sebagai "sumber daya pelindung" pada jalur JD–R: ketika tuntutan meningkat, rasa aman dan dukungan sejawat menahan erosi energi sehingga kinerja tetap terjaga (Granziera dkk., 2022). Tanpa prasyarat ini, motivasi mudah beralih menjadi strategi defensif dan performa turun ke tingkat minimum yang patuh namun tidak bermakna.

Ekologi digital memperkaya—sekali gus menantang—jalur motivasi ke kinerja. Teknologi dan alat berbasis AI membuka opsi diferensiasi, analitik formatif, dan perancangan tugas multimodal; namun tanpa dukungan berlapis (kebijakan jelas, coaching kontekstual, help desk), ia memicu techno-stress yang

menggerus motivasi (Chiu, 2022). Persistensi penggunaan TIK/AI oleh guru lebih banyak diprediksi oleh pengalaman kompeten dan keterhubungan serta kepercayaan—bukan oleh pelatihan teknis semata (Chiu dkk., 2024; Zhou, Xu, & Lin, 2024). Bahkan, niat berkelanjutan menggunakan AI ditentukan oleh kepercayaan dan keselamatan psikologis; penyediaan "sandbox" pedagogis dan pagar etika data memperkuat motivasi untuk bereksperimen dan mengonversinya menjadi performa instruksional (Shen, Qiu, & Wang, 2025; OECD, 2024). Dengan ekologi yang tepat, motivasi digital guru tidak hanya bertahan, tetapi memproduksi praktik yang lebih presisi terhadap kebutuhan belajar murid.

Kondisi fisik ruang turut menentukan apakah motivasi menjadi performa. Ventilasi memadai, akustik yang bersahabat, dan pencahayaan yang tepat mengurangi kelelahan serta meningkatkan kejernihan kognitif, sehingga guru memiliki bandwidth atensi untuk menjalankan strategi tingkat tinggi seperti pertanyaan terbuka dan umpan balik spesifik (WHO, 2021; OECD, 2024). Ketersediaan media pembelajaran (manipulatif, perpustakaan kelas, perangkat digital) memperkuat rasa kompeten dan memperluas opsi instruksional—dua syarat psikologis dalam SDT untuk mempertahankan motivasi otonom (Reeve & Cheon, 2024). Ketika prasyarat fisik terpenuhi, profesionalisme yang sebelumnya "nilai" berubah menjadi "tindakan" yang terukur di kelas.

Di level kebijakan, koherensi sistemik menjadi medium yang menautkan motivasi, profesionalisme, dan performa. Model Kompetensi Guru menyediakan bahasa bersama bagi rekrutmen, pengembangan, dan observasi; ketika rubrik supervisi

klinis dan coaching disejajarkan dengan model ini, umpan balik menjadi informasional dan motivasi terpelihara (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Kurikulum Merdeka memberi ruang otonomi, tetapi otonomi baru berfungsi sebagai pendorong motivasi jika ditambatkan pada asesmen formatif yang jelas dan praktik PLC yang aman; jika tidak, ia mudah menjelma beban ambigu yang menurunkan efikasi dan performa (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023). Analisis kebijakan komparatif menegaskan perlunya dashboard yang menyeimbangkan indikator masukan–proses–hasil untuk sense-making, bukan kontrol; desain seperti ini menjaga kepercayaan, memelihara motivasi, dan mengarahkan energi profesional ke kinerja yang relevan (OECD, 2024).

Aspek kesejahteraan material—terutama bagi guru honorer—tidak dapat dikeluarkan dari persamaan. Ketidakpastian remunerasi, akses pengembangan profesional yang timpang, dan beban non-instruksional yang tidak proporsional mengikis motivasi dan mengalihkan fokus dari inovasi ke survival; langkah afirmatif pada keadilan material bertindak sebagai "faktor higienis" yang mencegah burn-out sekaligus sinyal institusional yang menumbuhkan komitmen profesional (Dhobith, 2024). Bukti Indonesia bahwa lingkungan kerja yang sehat berkorelasi positif dengan kinerja menegaskan urgensi jalur kebijakan ini (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Dengan fondasi yang lebih adil, energi motivasional lebih mudah teralirkan ke perilaku profesional dan performa instruksional.

Secara metodologis, relasi motivasi–profesionalisme–kinerja dapat dipetakan dalam model logika yang dapat diuji. Input motivasional (regulasi otonom vs terkontrol) dan konteks JD–R (tuntutan–sumber daya) mempengaruhi mediator psikososial (efikasi, regulasi emosi, dukungan sejawat); mediator ini membentuk profesionalisme instruksional (desain tugas ber-UDL, asesmen formatif, umpan balik informasional, bahasa otonomi-suportif); profesionalisme lalu memproduksi kinerja (kualitas interaksi kelas, diferensiasi efektif, keterlibatan murid) (Lazarides dkk., 2025; Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Model ini menyiratkan bahwa kebijakan yang hanya menekan output tanpa merawat input dan mediator akan gagal mengangkat kinerja secara berkelanjutan.

Pengukuran yang peka SDT dan JD–R membantu memverifikasi jalur tersebut. Skala regulasi motivasi guru (eksternal, introjeksi, identifikasi, integrasi) dan survei pemenuhan kebutuhan psikologis memberi sinyal kualitas energi kerja (Bureau dkk., 2021). Indeks keselamatan psikologis, persepsi dukungan otonomi dari pimpinan, dan kualitas PLC (fokus artefak, rencana tindak lanjut) memotret jejaring sosial yang menyalurkan motivasi ke profesionalisme (Collie, 2023; Olmo-Extremera dkk., 2024). Di tingkat perilaku, indikator mikro—proporsi umpan balik informasional, frekuensi pemberian pilihan, penjelasan rasional tugas—dapat diobservasi melalui learning walk singkat; sementara hasil menengah terlihat dari mutu asesmen formatif dan diferensiasi pada RPP pekanan (OECD, 2024). Kombinasi metrik ini membantu sekolah mengelola portofolio intervensi tanpa terjebak pada angka keluaran yang miskin makna.

Implikasi praktisnya konkret. Pertama, normalisasikan komunikasi otonomi-suportif pada semua forum profesional; gaya bahasa ini terbukti menaikkan motivasi otonom dan memperbaiki kualitas interaksi kelas (Reeve & Cheon, 2024). Kedua, buat PLC sebagai tempat kerja berbasis artefak—bukan forum administrasi—agar profesionalisme tumbuh dari siklus bukti–tindak lanjut yang singkat (Olmo-Extremera dkk., 2024). Ketiga, kelola JD–R secara eksplisit: singkirkan pelaporan duplikatif, lindungi waktu perencanaan, dan pastikan SLA dukungan TIK untuk menjaga energi pada "inti instruksional" (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Keempat, desain PD berlandaskan SDT—mulai dari perspective-taking, beri pilihan lintasan belajar, tutup dengan rencana uji coba dan coaching 15–20 menit—karena pola ini paling efektif menggeser motivasi dan praktik sekaligus (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Kelima, bangun ekologi digital tepercaya melalui sandbox, pedoman etika data, dan help desk, sebab motivasi dan kinerja digital bergantung pada kepercayaan, bukan pada kewajiban platform (Chiu dkk., 2024; Shen dkk., 2025). Keenam, tegakkan keadilan material—terutama bagi guru honorer—sebagai prasyarat martabat dan energi profesional (Dhobith, 2024).

Konteks setempat menuntut adaptasi. Di sekolah perdesaan, strategi offline-first (kit manipulatif low-tech, repositori konten lokal, klaster PLC antarsekolah) menjaga rasa mampu dan memelihara motivasi meskipun konektivitas terbatas (UNESCO, 2023). Di perkotaan, mitigasi "initiative overload" melalui prioritisasi eksplisit, kurasi platform inti, dan sunset review mencegah pergeseran motivasi menjadi sinisme; tata kelola data yang transparan menjaga kepercayaan dan

mengarahkan energi ke perbaikan nyata (OECD, 2024). Dalam kedua konteks, kepemimpinan terdistribusi menyediakan kapasitas kolektif untuk menyerap inovasi dan mengonversi motivasi menjadi performa yang terukur (Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024).

Pada tataran relasi sekolah–keluarga, penelitian menunjukkan "efek rembes" dari pengajaran otonomi-suportif: orang tua meningkatkan dukungan otonomi di rumah sehingga regulasi motivasi siswa lebih stabil; kondisi ini mengurangi beban pengelolaan perilaku di kelas dan membebaskan energi guru untuk praktik tingkat tinggi (Cheon dkk., 2024). Jika sekolah memfasilitasi pelaporan formatif dua arah berbasis portofolio karya, guru memperoleh penguatan makna yang memperkukuh motivasi dan profesionalisme, sementara kinerja mengajar terdorong oleh sinyal motivasional yang konsisten di dua ekosistem (OECD, 2024).

Akhirnya, benang merahnya jelas: motivasi otonom memberi "bahan bakar" psikologis, profesionalisme menyediakan "mesin" transformasi, dan kinerja mengajar adalah "gerak" yang terlihat di kelas. Ketiganya disatukan oleh desain ekologi kerja yang cerdas: komunikasi otonomi-suportif, PLC berbasis artefak, pengelolaan JD–R, PD berlandaskan SDT, ekologi digital tepercaya, dan keadilan material. Ketika arsitektur ini berjalan serasi, guru mengalami pekerjaan sebagai proses bermakna; mereka bertahan, tumbuh, dan memperbaiki praktik berdasar bukti; siswa pun menikmati interaksi instruksional yang lebih spesifik, adil, dan menantang secara kognitif (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024; Lazarides dkk., 2025). Dengan demikian, meningkatkan motivasi guru bukan

proyek "psikologis" yang terlepas dari mutu, melainkan strategi inti untuk membangun profesionalisme yang hidup dan kinerja mengajar yang berkelanjutan—sebuah infrastruktur mutu yang dapat dirasakan setiap hari di ruang kelas sekolah dasar (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023).

# BAB V
# DINAMIKA HUBUNGAN: KEPALA SEKOLAH, LINGKUNGAN, DAN MOTIVASI GURU

## 1. Pengantar

Dinamisnya hubungan antara kepala sekolah, lingkungan kerja, dan motivasi guru membentuk "ekologi kinerja" yang menentukan kualitas instruksi di kelas. Gaya kepemimpinan bukan sekadar latar, melainkan pengungkit yang mengalirkan kebijakan menjadi pengalaman psikologis harian—apakah guru merasa diberdayakan atau dikontrol—sementara desain lingkungan (fisik, sosial, digital) menyediakan prasyarat dan wahana bagi energi motivasional untuk bertahan dan berbuah pada praktik (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023). Ketika kedua dimensi itu selaras, motivasi bergerak ke arah regulasi yang lebih otonom dan tahan banting, dengan konsekuensi positif bagi keterlibatan dan hasil belajar (Reeve & Cheon, 2024).

Interaksi gaya kepemimpinan dengan motivasi guru terutama bekerja melalui dukungan otonomi yang konsisten: menjelaskan rasional kebijakan, memberi pilihan autentik, serta menggunakan umpan balik informasional alih-alih bahasa kontrol (Reeve & Cheon, 2024). Pada tataran organisasi, kepemimpinan terdistribusi—yang melindungi waktu kolaborasi dan menyediakan fasilitator—meningkatkan kualitas PLC, lalu melalui PLC berdampak pada kompetensi dan praktik instruksional yang menopang motivasi (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). Temuan tentang PLC yang berfokus

pada artefak pembelajaran menunjukkan bahwa diskursus berbasis bukti memperkuat rasa mampu sekaligus makna kerja (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024).

Lingkungan kerja memperkaya atau mengikis motivasi melalui tiga lapis: fisik, sosial, dan digital. Kualitas udara, pencahayaan, akustik, serta tata ruang yang luwes meningkatkan kejernihan kognitif dan efisiensi transisi instruksional—prasyarat bagi ketekunan dan kreativitas mengajar (WHO, 2021; OECD, 2024). Iklim sosial yang aman secara psikologis mendorong guru bertanya, berbagi, dan bereksperimen tanpa takut stigma, sehingga energi motivasional dialihkan dari bertahan ke berkembang (Collie, 2023). Pada ranah digital, persistensi adopsi TIK/AI lebih diprediksi oleh kepercayaan, dukungan teknis, dan coaching kontekstual ketimbang kewajiban platform (Chiu dkk., 2024).

Peran mediasi dan moderasi memperjelas mekanisme hubungan antar variabel. Dalam kerangka JD–R, sumber daya kerja (waktu, coaching, dukungan TIK) memoderasi dampak tuntutan tinggi terhadap kelelahan dan engagement (Mazzetti dkk., 2023). Pada saat yang sama, efikasi instruksional, dukungan sejawat, dan regulasi emosi memediasi pengaruh kepemimpinan dan lingkungan terhadap perilaku mengajar—jalur psikososial yang menjembatani motivasi ke praktik (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Kualitas regulasi motivasi—dari terkontrol ke otonom—turut memediasi efek kebijakan pada ketekunan dan inovasi (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021), sementara kepercayaan dan keselamatan psikologis memoderasi niat berkelanjutan

menggunakan AI (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025).

Temuan empiris terkini konsisten: PLC yang dipimpin partisipatif menaikkan kualitas artefak dan tindak lanjut instruksional (Olmo-Extremera dkk., 2024); persepsi kepemimpinan terdistribusi memprediksi peningkatan kompetensi melalui jalur PLC (Yang, 2024); lingkungan kerja yang sehat berasosiasi positif dengan kinerja guru, sedangkan stres kerja berasosiasi negatif (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Di tingkat kebijakan, intervensi berbasis coaching singkat dan PD berlandaskan SDT lebih efektif mengubah praktik dibanding pelatihan satu arah (World Bank, 2024; Reeve & Cheon, 2024).

Ilustrasi lapangan: Seorang guru kelas V melaporkan bahwa setelah kepala sekolah mengubah rapat rutin menjadi PLC berbasis artefak, menyediakan coaching 15–20 menit pascaobservasi, dan menertibkan dukungan TIK, ia lebih berani mencoba diferensiasi dan memberi umpan balik spesifik. Pengalaman "dilihat" secara profesional dan dilindungi untuk bereksperimen membuatnya memaknai target kurikulum sebagai kompas, bukan beban; pola ini sejalan dengan bukti bahwa dukungan otonomi dan ekologi kerja yang tertata menggeser motivasi ke spektrum otonom dan meningkatkan kualitas instruksi (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024).

## 2. Interaksi antara gaya kepemimpinan dan motivasi guru

Interaksi antara gaya kepemimpinan dan motivasi guru paling produktif dipahami sebagai relasi timbal balik yang beroperasi melalui mekanisme psikologis, sosial, dan

organisasional. Di satu sisi, kepala sekolah—melalui pilihan gaya kepemimpinan dan bahasa interaksi—membentuk pengalaman motivasional guru dari hari ke hari; di sisi lain, motivasi guru yang berkualitas (lebih otonom) memperkaya praktik kolaborasi, meningkatkan kualitas bukti instruksional yang dibawa ke forum profesional, dan pada gilirannya memudahkan kepemimpinan untuk mengorkestrasi perbaikan (Reeve & Cheon, 2024; Collie, 2023). Dua kerangka kontemporer menjelaskan pertalian ini secara presisi. Pertama, Self-Determination Theory (SDT) menegaskan bahwa dukungan otonomi, pemupukan kompetensi, dan penguatan keterhubungan adalah "mesin" yang mengalihkan regulasi motivasi dari yang terkontrol (berbasis tekanan dan kepatuhan) ke yang otonom (berbasis makna dan nilai yang diinternalisasi) (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Kedua, model Job Demands–Resources (JD–R) menunjukkan bahwa keterikatan kerja dan kinerja naik ketika tuntutan (administrasi, pengelolaan perilaku, adaptasi kurikulum) diimbangi sumber daya (waktu kolaborasi, coaching, dukungan TIK, kejelasan peran) yang didesain secara sadar oleh kepemimpinan (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023).

Gaya kepemimpinan yang paling konsisten meningkatkan motivasi guru dalam horizon bukti lima tahun terakhir ialah kepemimpinan otonomi-suportif—seperangkat perilaku yang menjelaskan rasional kebijakan, menawarkan pilihan autentik, dan memberi umpan balik informasional ketimbang kontrol (Reeve & Cheon, 2024). Riset eksperimental di sekolah menunjukkan bahwa pelatihan perspective-taking bagi

pemimpin dan guru mengurangi praktik mengajar yang mengontrol, menaikkan kualitas umpan balik, serta menggeser pengalaman motivasional ke arah yang lebih otonom; perubahan ini tidak berhenti pada niat, tetapi tercermin pada interaksi kelas dan pengalaman belajar murid (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024; Reeve & Cheon, 2024). Temuan lintas konteks ini menegaskan tesis kunci: gaya kepemimpinan bukan sekadar preferensi komunikasi, melainkan intervensi psikologis yang mengubah kualitas energi kerja guru.

Di luar dukungan otonomi, dua keluarga gaya kepemimpinan lain—terdistribusi dan instruksional—memiliki efek penting pada motivasi melalui kanal yang berbeda namun saling melengkapi. Kepemimpinan terdistribusi meningkatkan partisipasi guru dalam pengambilan keputusan, melindungi waktu kolaborasi, dan membangun peran mikro seperti fasilitator PLC, data lead, atau coaching lead; kanal ini menumbuhkan rasa kendali (otonomi), meningkatkan keterhubungan profesional, dan mempercepat internalisasi nilai instruksional (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024). Secara empiris, jalur mediasi yang konsisten ditemukan: persepsi guru atas kepemimpinan terdistribusi menaikkan kualitas PLC, dan melalui PLC inilah kompetensi serta praktik instruksional bertumbuh—proses yang sekaligus menyuburkan motivasi otonom (Yang, 2024; Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Kepemimpinan instruksional, ketika dijalankan dengan bahasa informasional (bukan kontrol), membuat tujuan pembelajaran dan ekspektasi mutu menjadi jelas, menyediakan umpan balik spesifik pada artefak kelas, dan mengikat PD ke tindak lanjut;

desain ini memperkuat rasa mampu (kompetensi) dan makna kerja (Bureau dkk., 2021; World Bank, 2024).

Mekanisme psikologis yang menyalurkan pengaruh kepemimpinan ke motivasi guru dapat diringkas pada tiga mediator kunci: efikasi instruksional, dukungan sejawat, dan regulasi emosi. Telaah sistematis terbaru mengonfirmasi bahwa ketiganya menjembatani kebijakan dan gaya interaksi pemimpin ke perilaku mengajar; ketika efikasi naik, guru lebih ulet mencoba strategi diferensiasi; ketika dukungan sejawat kuat, guru lebih berani membuka artefak kelas; ketika regulasi emosi memadai, guru mempertahankan keluwesan pedagogis di bawah tekanan (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025; Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Dengan demikian, keberhasilan kepemimpinan otonomi-suportif bukan hanya soal "memberi pilihan", melainkan soal kemampuan menata forum dan proses yang secara rutin memupuk efikasi, koneksi sosial, dan ketahanan emosi.

Pada saat yang sama, JD–R menawarkan lensa moderasi: kualitas motivasi dan keterikatan kerja yang lahir dari gaya kepemimpinan akan lebih bertahan ketika sumber daya kerja yang relevan tersedia untuk menahan dampak tuntutan tinggi. Sumber daya struktural seperti perlindungan jam perencanaan, SLA dukungan TIK, serta prosedur yang memangkas pelaporan duplikatif memoderasi efek tekanan terhadap kelelahan dan memelihara energi untuk mengajar (Mazzetti dkk., 2023; Granziera dkk., 2022). Ketika desain kerja bertentangan—misalnya, bahasa kepemimpinan otonomi-suportif tetapi struktur rapat dan pelaporan sarat kontrol—intervensi pada motivasi cenderung rapuh; karenanya, koherensi antara gaya komunikasi

dan arsitektur kerja menjadi syarat dampak yang berkelanjutan (OECD, 2024).

Dalam ekosistem sekolah modern, dimensi digital menambah lapisan kompleks pada interaksi kepemimpinan–motivasi. Banyak sekolah mengadopsi platform TIK/AI dengan ekspektasi peningkatan efisiensi dan personalisasi pembelajaran; namun bukti mutakhir menunjukkan bahwa persistensi adopsi lebih diprediksi oleh kepercayaan, keselamatan psikologis, dukungan teknis, dan coaching kontekstual ketimbang kewajiban platform (Chiu, 2022; Chiu dkk., 2024). Kembali, gaya kepemimpinan yang otonomi-suportif—yang menyediakan "sandbox" pedagogis aman, menjelaskan rasional etika data, dan memberi ruang opsi bertahap—mendorong internalisasi nilai teknologi sehingga motivasi digital bergeser dari regulasi terkontrol ("karena diwajibkan") ke regulasi teridentifikasi atau terintegrasi ("karena sejalan dengan misi instruksional") (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Dengan kata lain, pada ranah digital, bahasa kepemimpinan menentukan apakah teknologi menjadi beban atau wahana motivasional.

Iklim sosial, terutama keselamatan psikologis, berperan sebagai "lantai" tempat interaksi kepemimpinan–motivasi berpijak. Ketika guru yakin dapat bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen tanpa risiko dipermalukan, mereka lebih siap menerima tantangan instruksional, membuka diri pada umpan balik, dan memaknai target kinerja sebagai kompas, bukan cambuk (Collie, 2023). Keselamatan psikologis itu sendiri dibentuk oleh bahasa dan kebijakan kepemimpinan: rapat yang memulai dengan rasional, PLC berbasis artefak yang dipandu dengan pertanyaan informasional, serta evaluasi yang

menyorot indikator perilaku mengajar ketimbang penilaian global (Olmo-Extremera dkk., 2024; Reeve & Cheon, 2024). Tanpa iklim ini, bahkan strategi kepemimpinan yang benar sekalipun berisiko dimaknai sebagai kontrol.

Interaksi kepemimpinan–motivasi juga menunjukkan variasi menurut fase karier dan konteks sekolah. Guru pemula, misalnya, cenderung sangat peka terhadap dukungan otonomi yang disertai struktur mentoring yang jelas; kombinasi pilihan terbimbing dan coaching singkat meningkatkan efikasi awal karier dan mencegah "kejutan budaya" kerja (OECD, 2024; World Bank, 2024). Di sekolah perdesaan dengan konektivitas terbatas, kepemimpinan yang memfasilitasi strategi offline-first (kit manipulatif low-tech, repositori konten lokal, klaster PLC antarsekolah) memampukan guru menafsirkan target kurikulum sebagai tujuan yang dapat dicapai, sehingga motivasi tetap subur walau sarana terbatas (UNESCO, 2023). Di perkotaan, risiko "initiative overload" membuat kepemimpinan perlu mengelola prioritas, menyelaraskan platform inti, dan menetapkan sunset review agar motivasi tidak bergeser menjadi sinisme (OECD, 2024). Variasi ini menegaskan prinsip umum: gaya kepemimpinan efektif ketika menyatu dengan ekologi kerja setempat.

Kepemimpinan yang berhasil menyalakan motivasi guru biasanya memadukan tiga praktik mikro yang berulang dan terukur. Pertama, komunikasi otonomi-suportif di semua forum profesional—rapat staf, PLC, supervisi klinis—yang secara konsisten menjelaskan "mengapa", menawarkan opsi, dan menggunakan bahasa informasional (Reeve & Cheon, 2024). Kedua, penguatan PLC berbasis artefak dengan fasilitasi

partisipatif: guru membawa rencana pelajaran singkat, sampel karya, atau catatan umpan balik; diskusi fokus pada bukti dan berakhir dengan rencana tindak lanjut; pola ini memperkuat kompetensi dan keterhubungan, dua kebutuhan SDT yang menopang energi otonom (Olmo-Extremera dkk., 2024; Yang, 2024). Ketiga, coaching singkat 15–20 menit pascaobservasi yang menautkan indikator perilaku mengajar (misalnya proporsi umpan balik informasional, frekuensi pemberian pilihan, penjelasan rasional tugas) dengan perbaikan pekanan; format singkat-terfokus ini terbukti lebih efektif mengubah praktik daripada pelatihan satu arah (World Bank, 2024; Reeve & Cheon, 2024).

Di sisi sebaliknya, gaya kepemimpinan yang kontrol-sentris—micromanagement, evaluasi tanpa rasional, dan penekanan berlebihan pada kepatuhan—secara konsisten terkait dengan kualitas motivasi yang lebih terkontrol, meningkatnya kelelahan, dan turunnya persistensi pedagogis, terutama ketika tuntutan kerja tinggi (Howard dkk., 2021; Mazzetti dkk., 2023). Mekanisme "crowding out" yang terdokumentasi dalam SDT menjelaskan fenomena ini: ketika penghargaan atau pengawasan disajikan dengan bahasa kontrol, guru menafsirkan tugas sebagai kewajiban eksternal, sehingga minat dan rasa ingin tahu memudar (Bureau dkk., 2021). Antitesisnya, pengakuan yang informasional (spesifik pada bukti praktik) dan keputusan yang transparan justru menguatkan rasa kompeten serta harga diri profesional, sekalipun berasal dari "ranah ekstrinsik" (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024).

Kebijakan sekolah dan arsitektur data dapat memperkuat atau merusak jembatan kepemimpinan–motivasi. Dashboard

yang menyeimbangkan indikator masukan–proses–hasil dan dipakai sebagai alat sense-making (bukan cambuk) meningkatkan kepercayaan dan mengarahkan perhatian ke perbaikan relevan—misalnya, dari "nilai agregat" ke "mutu umpan balik formatif" (OECD, 2024). Sebaliknya, tata kelola data yang opak, target yang berlapis tanpa prioritas, dan audit yang berorientasi sanksi mendorong regulasi terkontrol dan strategi permukaan. Pada ranah AI, etika data yang jelas, mekanisme opt-out sementara, dan pilot terbatas memberi ruang aman bagi pembelajaran; variabel-variabel ini memprediksi niat berkelanjutan guru dalam memanfaatkan AI untuk tujuan instruksional (Shen dkk., 2025; Zhou dkk., 2024).

Interaksi gaya kepemimpinan dan motivasi guru memiliki konsekuensi nyata bagi kinerja mengajar. Guru dengan motivasi yang lebih otonom—hasil dari dukungan otonomi yang konsisten—lebih sering menawarkan pilihan strategi, memberi rasional tugas, dan menggunakan bahasa yang memampukan; pola ini terhubung dengan praktik asesmen formatif yang disiplin dan diferensiasi yang lebih presisi (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Ketika temuan formatif itu dibawa ke PLC dan diproses secara kolegial, profesionalisme instruksional tumbuh, yang pada gilirannya memperkukuh motivasi karena guru melihat kemajuan yang nyata dan mendapat pengakuan sejawat yang bermakna (Olmo-Extremera dkk., 2024; Collie, 2023). Siklus kebajikan (virtuous cycle) inilah yang menjelaskan mengapa intervensi pada gaya kepemimpinan—meski "hanya" pada bahasa—dapat berdampak pada hasil pembelajaran via rangkaian mekanisme psikososial.

Dimensi material dan keadilan prosedural—terutama dalam konteks guru honorer—tidak dapat disisihkan dari interaksi kepemimpinan–motivasi. Ketidakpastian remunerasi dan akses pengembangan profesional yang timpang menggerus energi psikologis, memindahkan fokus dari inovasi ke survival; di sini, peran kepemimpinan yang advokatif dan kolaboratif menjadi penentu apakah kebijakan keadilan material dibaca sebagai sinyal pengakuan profesional yang memotivasi (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Dengan kata lain, bahkan "faktor higienis" Herzbergian dapat menjadi motivator ketika dikomunikasikan dan diorkestrasi secara otonomi-suportif.

Pengukuran yang peka SDT dan JD–R membantu kepala sekolah mengelola interaksi ini secara adaptif. Alih-alih menanyakan "seberapa termotivasi", survei pulse memetakan kualitas regulasi (eksternal, introjeksi, identifikasi, integrasi), pemenuhan kebutuhan (otonomi, kompetensi, keterhubungan), dan indeks keselamatan psikologis; data ini dipadukan dengan indikator proses seperti frekuensi coaching singkat, kualitas artefak PLC, dan SLA dukungan TIK (Bureau dkk., 2021; OECD, 2024). Di level perilaku, learning walk singkat dapat menangkap indikator mikro—proporsi umpan balik informasional vs evaluatif, penjelasan rasional tugas, pemberian pilihan—yang sekaligus menjadi wahana feedforward (Reeve & Cheon, 2024). Ketika pengukuran diposisikan sebagai kompas dialog, bukan alat kontrol, guru cenderung memaknainya sebagai dukungan, sehingga interaksi kepemimpinan–motivasi menguat (OECD, 2024).

Contoh praktis memperjelas argumen. Di sebuah sekolah dasar, kepala sekolah mengubah rapat mingguan menjadi PLC

berbasis artefak dengan protokol sederhana: setiap tim membawa satu rencana pelajaran singkat, satu sampel karya murid, dan satu catatan umpan balik; fasilitator memandu diskusi pada bukti, bukan opini; pertemuan ditutup dengan rencana tindak lanjut dan jadwal coaching 15–20 menit. Secara paralel, kepala sekolah menertibkan beban pelaporan (menghapus duplikasi) dan menetapkan SLA help desk TIK. Dalam tiga bulan, guru melaporkan peningkatan rasa mampu dan keberanian bereksperimen; observasi menunjukkan naiknya proporsi umpan balik informasional dan penjelasan rasional tugas. Pola ini sejalan dengan bukti bahwa gabungan kepemimpinan terdistribusi, otonomi-suportif, dan ekologi JD–R yang sehat mengalihkan motivasi ke spektrum otonom dan memperbaiki kualitas interaksi kelas (Yang, 2024; Reeve & Cheon, 2024; Mazzetti dkk., 2023; Olmo-Extremera dkk., 2024).

Pada tataran sistem, koherensi kebijakan memperbesar atau mengecilkan peluang dampak kepemimpinan pada motivasi. Model Kompetensi Guru menyediakan "bahasa bersama" untuk observasi dan coaching; ketika rubrik observasi menangkap indikator otonomi-suportif dan asesmen formatif, umpan balik menjadi informasional dan memotivasi (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Kurikulum Merdeka membuka ruang otonomi, tetapi ruang ini baru menjadi energi ketika kepala sekolah menautkannya ke PD berbasis SDT dan dukungan rutin; jika tidak, fleksibilitas mudah berubah menjadi beban ambigu (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; World Bank, 2024). Rekomendasi kebijakan komparatif menambahkan pentingnya dashboard ringkas untuk sense-making partisipatif agar kepercayaan terjaga

dan energi profesional diarahkan ke perbaikan bermakna (OECD, 2024).

Semua benang ini menunjuk pada kesimpulan integratif. Interaksi antara gaya kepemimpinan dan motivasi guru bukan hubungan satu arah, melainkan ekologi yang dikelola melalui tiga prinsip. Pertama, selaraskan bahasa dan struktur: komunikasi otonomi-suportif harus bertemu dengan arsitektur kerja yang menambah sumber daya dan memangkas tuntutan tanpa nilai tambah (Reeve & Cheon, 2024; Mazzetti dkk., 2023). Kedua, institusikan forum yang memupuk mediator psikososial—PLC artefaktual yang aman, coaching singkat, dan ruang refleksi emosi—karena di sanalah efikasi, keterhubungan, dan regulasi emosi dibangun dari minggu ke minggu (Lazarides dkk., 2025; Aldrup dkk., 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Ketiga, bangun ekologi digital tepercaya—sandbox, etika data, dan dukungan teknis—agar inovasi menjadi sumber makna, bukan sumber tekanan (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025).

Dengan prinsip-prinsip tersebut, kepala sekolah bukan hanya "menggerakkan" guru, tetapi menata kondisi agar energi motivasional guru menjadi otonom, tahan banting, dan berorientasi belajar. Dampaknya terukur: lebih banyak penjelasan rasional tugas, lebih tinggi proporsi umpan balik informasional, dan lebih konsisten diferensiasi berbasis bukti—penanda profesionalisme instruksional yang berkorelasi dengan pengalaman belajar siswa yang lebih kaya dan adil (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Pada horizon itu, gaya kepemimpinan bertransformasi dari atribut personal menjadi arsitektur praksis yang dapat dipelajari, direplikasi, dan dinilai,

sedangkan motivasi guru bergerak dari "mood individu" menjadi kapabilitas organisasi yang dipelihara bersama melalui struktur, budaya, dan kebijakan sekolah (Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024; Collie, 2023).

### 3. Pengaruh lingkungan kerja terhadap motivasi guru

Pengaruh lingkungan kerja terhadap motivasi guru paling akurat dipahami sebagai hasil interaksi antara tuntutan pekerjaan, sumber daya organisasi, dan pengalaman psikologis yang terbentuk dari relasi sehari-hari di sekolah. Dalam kerangka mutakhir, lingkungan kerja tidak hanya mencakup aspek fisik—ruang, ventilasi, akustik, perangkat—melainkan juga arsitektur sosial (kolegialitas, keselamatan psikologis), desain kerja (beban administrasi, kejelasan peran), ekologi digital (dukungan TIK, etika data), serta koherensi kebijakan yang menaungi praktik (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023). Di sisi psikologis, kualitas motivasi guru (otonom vs terkontrol) sangat ditentukan oleh terpenuhi tidaknya kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan, sebagaimana dirumuskan oleh Self-Determination Theory/SDT (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Dengan demikian, pengaruh lingkungan kerja bukanlah linier, tetapi dimediasi oleh mekanisme psikososial dan dimoderasi oleh keseimbangan tuntutan–sumber daya tempat guru bekerja (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Collie, 2023).

Dua lensa teoretik memberikan penjelasan paling konsisten. Model Job Demands–Resources (JD–R) memprediksi bahwa lingkungan kerja yang memperkaya sumber daya (misalnya waktu kolaborasi, coaching, kejelasan peran,

perangkat andal) akan meningkatkan keterikatan kerja dan motivasi, terutama ketika tuntutan tinggi dikelola secara proporsional (Granziera dkk., 2022; Mazzetti dkk., 2023). SDT menambahkan bahwa pengaruh positif tersebut akan berumur panjang apabila pengalaman otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dipupuk melalui komunikasi otonomi-suportif, umpan balik informasional, dan komunitas profesional yang aman (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Integrasi keduanya membuat argumen menjadi preskriptif: lingkungan kerja yang baik bukan sekadar "nyaman", melainkan sengaja dirancang untuk menyeimbangkan JD–R sekaligus memenuhi tiga kebutuhan psikologis dasar (OECD, 2024).

Aspek fisik ruang kelas dan sekolah merupakan lapisan dasar yang sering luput, padahal berdampak langsung pada kejernihan kognitif, regulasi emosi, dan stamina afektif yang menopang motivasi. Bukti kesehatan lingkungan menunjukkan bahwa ventilasi memadai, kualitas udara dalam ruang, suhu, pencahayaan, dan akustik yang baik menurunkan kelelahan dan meningkatkan kapasitas atensi guru dalam melaksanakan strategi instruksional yang menuntut energi (WHO, 2021; OECD, 2024). Ketika biaya kognitif lingkungan tinggi—ruang bising, kualitas udara buruk—energi psikologis cenderung habis untuk "bertahan", sehingga motivasi intrinsik dan regulasi otonom sulit stabil (WHO, 2021; OECD, 2024). Dengan kata lain, kebijakan perbaikan fisik ruang bukan pelengkap, tetapi prasyarat motivasi.

Dimensi sosial-psikologis lingkungan kerja—terutama keselamatan psikologis—menjadi "lantai emosional" tempat motivasi bertumbuh. Keselamatan psikologis merujuk pada

keyakinan bahwa warga sekolah dapat bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen tanpa takut dipermalukan; bukti longitudinal menunjukkan bahwa iklim yang aman meningkatkan vitalitas, menurunkan intensi keluar, dan menstabilkan komitmen profesional guru (Collie, 2023). Di sekolah dasar, keselamatan ini sering dimediasi oleh komunitas belajar profesional (PLC) yang berfokus pada artefak—rencana pelajaran, sampel karya murid, dan catatan umpan balik—dengan fasilitasi partisipatif yang menekankan informasi, bukan kontrol (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Ketika PLC berjalan demikian, kebutuhan kompetensi dan keterhubungan terpenuhi secara simultan, memperkaya makna kerja dan mendorong pergeseran motivasi ke arah yang lebih otonom (Yang, 2024; Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024).

Desain kerja sehari-hari merupakan determinan yang kerap paling nyata dirasakan guru. Beban administrasi yang duplikatif, rapat tanpa fokus, dan jadwal mengajar yang menyisakan sedikit waktu perencanaan memperbesar tuntutan tanpa menambah nilai instruksional; sebaliknya, perlindungan jam perencanaan, kejelasan peran, serta prosedur sederhana untuk pelaporan menambah sumber daya kerja (Mazzetti dkk., 2023). Dalam bahasa JD–R, lingkungan kerja yang "menghapus friksi"—misalnya menetapkan standar layanan dukungan TIK, menyediakan bank template asesmen formatif, atau mengintegrasikan sistem informasi—mengalihkan energi dari bertahan ke berkembang; pada saat yang sama, guru memaknai target kinerja sebagai kompas, bukan cambuk (Granziera dkk., 2022; OECD, 2024). Efeknya terasa pada kualitas interaksi di

kelas, karena motivasi yang lebih otonom beresonansi dengan praktik umpan balik informasional dan diferensiasi yang konsisten (Reeve & Cheon, 2024).

Kepemimpinan sekolah menyalurkan pengaruh lingkungan kerja melalui bahasa, keputusan, dan struktur pendukung yang mereka atur. Gaya otonomi-suportif—yang menjelaskan rasional kebijakan, memberikan pilihan autentik, dan menggunakan umpan balik informasional—secara konsisten meningkatkan pemenuhan kebutuhan otonomi dan kompetensi, serta menggeser pengalaman motivasional guru ke arah regulasi yang lebih otonom (Reeve & Cheon, 2024). Riset eksperimental menunjukkan bahwa pelatihan perspective-taking pada pemimpin dan guru menurunkan praktik kontrol, menaikkan kualitas umpan balik, dan memperbaiki pengalaman belajar murid; perubahan ini menunjukkan bahwa "cara memimpin" adalah intervensi psikologis terhadap motivasi (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Di tingkat organisasi, kepemimpinan terdistribusi—yang melindungi waktu kolaborasi, memberi peran mikro (fasilitator PLC, data lead), dan melibatkan guru dalam pengambilan keputusan—memperkuat keterhubungan profesional dan memudahkan internalisasi nilai instruksional (Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024).

Ekologi digital menghadirkan peluang sekaligus risiko bagi motivasi. Infrastruktur andal, help desk responsif, serta "sandbox" pedagogis untuk uji coba alat TIK/AI dengan pagar etika data memupuk rasa kompeten dan aman, sehingga niat berkelanjutan guru dalam menggunakan teknologi meningkat (Chiu, 2022; Chiu dkk., 2024). Sebaliknya, kewajiban platform tanpa dukungan afektif dan teknis memicu techno-stress,

menggeser motivasi ke regulasi terkontrol dan mempercepat kelelahan (OECD, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Temuan terbaru menunjukkan bahwa kepercayaan dan keselamatan psikologis memprediksi kemauan guru terus memanfaatkan AI untuk tujuan instruksional; artinya, kebijakan etika data yang jelas, opsi bertahap, dan coaching kontekstual adalah bagian integral dari lingkungan kerja yang memotivasi (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen dkk., 2025).

Keadilan material dan status kerja merupakan fondasi lain dari lingkungan kerja yang sulit dinegosiasi. Pada konteks yang mengandalkan guru honorer, ketidakpastian remunerasi, akses pengembangan profesional yang timpang, serta minimnya dukungan logistik mengikis energi psikologis dan memindahkan fokus dari inovasi ke survival (Dhobith, 2024). Bukti Indonesia memperlihatkan korelasi positif antara lingkungan kerja sehat dan kinerja guru, menguatkan argumen bahwa keadilan material berfungsi ganda: mencegah "kebocoran" energi (faktor higienis Herzbergian) sekaligus menjadi sinyal nilai institusi yang dapat termaknai sebagai motivator (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023; OECD, 2024). Dalam kerangka SDT, perbaikan keadilan material memudahkan guru menafsirkan permintaan organisasi sebagai komitmen bersama, bukan sekadar beban eksternal (Bureau dkk., 2021).

Lingkungan kerja yang memotivasi juga bergantung pada kualitas ekosistem belajar profesional. Desain pengembangan profesional (PD) yang singkat, berlandaskan SDT (perspective-taking, pilihan lintasan), diakhiri rencana uji coba, dan ditindaklanjuti coaching 15–20 menit, lebih efektif mengubah praktik dibanding pelatihan ceramah; format ini sekaligus

memenuhi kebutuhan kompetensi dan otonomi (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Ketika PD terhubung dengan PLC berbasis artefak yang aman, guru lebih mungkin mengalami pengakuan informasional dan kemajuan yang teramati—dua sinyal yang memperkuat motivasi otonom (Olmo-Extremera dkk., 2024; Yang, 2024). Sebaliknya, PD yang terputus dari praktik dan dinilai melalui kepatuhan administrasi cenderung tidak menyentuh motivasi dan cepat kehilangan daya (OECD, 2024).

Koherensi kebijakan dan tata kelola data memperluas atau menyempitkan ruang motivasional guru. Kurikulum Merdeka memberi otonomi perancangan pembelajaran, sementara Model Kompetensi Guru menyediakan bahasa bersama untuk observasi dan coaching; keduanya memotivasi bila dioperasionalkan lewat supervisi klinis yang informasional dan PLC yang aman (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Dashboard sekolah yang menyeimbangkan indikator masukan–proses–hasil dan digunakan sebagai alat sense-making, bukan cambuk, meningkatkan kepercayaan dan mengarahkan energi ke perbaikan yang relevan (OECD, 2024). Sebaliknya, target berlapis tanpa prioritas dan audit yang menekankan sanksi memindahkan motivasi ke regulasi terkontrol dan strategi permukaan (OECD, 2024).

Secara mekanistik, pengaruh lingkungan kerja terhadap motivasi guru berjalan melalui tiga "jalur penyalur" yang terdokumentasi. Pertama, efikasi instruksional: ketika lingkungan menyediakan dukungan dan bukti kemajuan, rasa mampu meningkat dan guru lebih ulet mencoba strategi

diferensiasi (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Kedua, dukungan sejawat: jejaring kolaboratif yang bermakna—bukan seremonial—memfasilitasi pertukaran ide, validasi, dan solusi, yang menstabilkan pengalaman keterhubungan (Olmo-Extremera dkk., 2024; Yang, 2024). Ketiga, regulasi emosi: micro-learning dan ruang refleksi yang menumbuhkan strategi reappraisal, atensi selektif, dan de-eskalasi membantu guru mempertahankan keluwesan pedagogis di bawah tekanan (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Lingkungan kerja yang sengaja memupuk tiga mediator ini cenderung menghasilkan motivasi yang lebih otonom dan bertahan lama (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024).

Pengaruh lingkungan kerja juga dimoderasi oleh konteks dan fase karier. Guru pemula sangat diuntungkan oleh kombinasi struktur dan pilihan: program induksi formal dengan mentor, observasi terjadwal, dan coaching singkat mempersingkat "kejutan budaya kerja" dan mempercepat pembentukan efikasi (OECD, 2024; World Bank, 2024). Di sekolah perdesaan, strategi offline-first—kit manipulatif low-tech, repositori konten lokal, klaster PLC antarsekolah—membuat tujuan kurikulum tetap terasa dapat dicapai sehingga motivasi terjaga meskipun konektivitas terbatas (UNESCO, 2023). Di kota, risiko "initiative overload" menuntut kepemimpinan untuk melakukan prioritisasi eksplisit, kurasi platform inti, dan sunset review; langkah ini mencegah pergeseran motivasi menjadi sinisme (OECD, 2024; Chiu dkk., 2024).

Operasionalisasi pengaruh lingkungan kerja memerlukan metrik yang peka kualitas, bukan hanya kuantitas. Alih-alih

menanyakan “seberapa termotivasi”, survei pulse sebaiknya memetakan proporsi regulasi motivasi (eksternal/introjeksi vs identifikasi/integrasi) sekaligus indikator pemenuhan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan (Bureau dkk., 2021). Indeks keselamatan psikologis, persepsi dukungan otonomi dari pimpinan, kualitas PLC (fokus artefak, tindak lanjut), serta indikator JD–R (rasio tuntutan–sumber daya, SLA dukungan TIK) memberi gambaran tentang “kesehatan” lingkungan (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023). Di level perilaku, learning walk singkat dapat menangkap indikator mikro—proporsi umpan balik informasional vs evaluatif, penjelasan rasional tugas, frekuensi pemberian pilihan—yang sekaligus menjadi wahana feedforward (Reeve & Cheon, 2024). Ketika data ini dibahas partisipatif sebagai kompas perbaikan, bukan alat kontrol, ia cenderung meningkatkan kepercayaan dan memperkuat motivasi (OECD, 2024).

Contoh konkret memperjelas logika tersebut. Bayangkan sebuah SD yang menata ulang rapat staf menjadi PLC artefaktual: setiap pekan tim membawa satu rencana pelajaran singkat, satu sampel karya murid, dan satu catatan umpan balik; fasilitator memandu diskusi berbasis bukti dan menutup dengan rencana uji coba; pasca-pertemuan, coaching 15–20 menit dilakukan untuk mengikat niat ke tindakan. Secara paralel, sekolah memangkas pelaporan duplikatif, melindungi jam perencanaan, dan menetapkan help desk TIK dengan SLA sederhana. Setelah satu kuartal, guru melaporkan peningkatan rasa mampu dan keberanian bereksperimen; observasi menunjukkan naiknya proporsi umpan balik informasional serta penjelasan rasional tugas. Pola ini sejalan dengan literatur bahwa

lingkungan kerja yang menyeimbangkan JD–R dan memupuk kebutuhan SDT mengalihkan energi motivasional ke spektrum otonom, dengan konsekuensi positif pada kualitas interaksi kelas (Granziera dkk., 2022; Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024).

Pada tataran sistem, koherensi antarkebijakan memperbesar dampak lingkungan kerja terhadap motivasi. Ketika rubrik observasi disejajarkan dengan Model Kompetensi Guru dan menilai indikator proses yang memampukan—misalnya kualitas pertanyaan terbuka, diferensiasi, dan umpan balik informasional—pengakuan profesional menjadi spesifik dan bermakna, bukan seremonial (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Kurikulum Merdeka menyediakan ruang otonomi, tetapi otonomi menjadi motivator hanya bila ditambatkan pada asesmen formatif yang jelas dan dukungan coaching; bila tidak, ia dapat berubah menjadi beban ambigu (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; OECD, 2024). Rekomendasi kebijakan komparatif menegaskan pentingnya panel indikator ringkas untuk sense-making kolektif agar perhatian profesional terarah ke hal yang berdampak (OECD, 2024).

Dimensi budaya organisasi—cara berbicara, norma rapat, praktik pengakuan—menentukan apakah intervensi lingkungan kerja "terasa" memotivasi di mata guru. Bahasa kontrol, audit yang menghukum, dan penghargaan global tanpa rasional pedagogis cenderung menurunkan rasa otonomi serta menimbulkan crowding-out pada motivasi intrinsik (Howard dkk., 2021). Sebaliknya, pengakuan informasional yang spesifik

pada bukti praktik (misalnya kualitas umpan balik atau desain tugas ber-UDL) meningkatkan rasa kompeten dan harga diri profesional tanpa memicu efek kontrol (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Karena itu, arsitektur pengakuan—siapa memuji apa, berdasarkan bukti apa, dalam forum apa—adalah bagian dari lingkungan kerja yang memotivasi, bukan aksesoris.

Akhirnya, pengaruh lingkungan kerja terhadap motivasi guru merentang dari fondasi fisik hingga arsitektur kebijakan, dari mikro-interaksi hingga ekosistem digital. Jika dirangkum, ada tiga prinsip desain yang konsisten muncul dari bukti mutakhir. Pertama, seimbangkan JD–R secara eksplisit: pangkas tuntutan tanpa nilai tambah, lindungi waktu kolaborasi dan perencanaan, sediakan dukungan teknis yang dapat diprediksi (Mazzetti dkk., 2023; Granziera dkk., 2022). Kedua, penuhi kebutuhan SDT melalui komunikasi otonomi-suportif di semua forum profesional, PLC berbasis artefak yang aman, dan coaching singkat yang menumbuhkan rasa mampu (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Ketiga, bangun ekologi kepercayaan—etika data yang jelas, sandbox digital, dan keadilan material—agar inovasi terbaca sebagai kesempatan bermakna, bukan ancaman (OECD, 2024; Chiu dkk., 2024; Dhobith, 2024). Ketika ketiga prinsip ini diorkestrasi secara konsisten, lingkungan kerja tidak lagi menjadi variabel latar, melainkan tuas utama yang menyalakan energi psikologis guru secara otonom, memperkuat profesionalisme, dan—pada akhirnya—meningkatkan kualitas pengalaman belajar murid (Collie, 2023; Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025).

## 4. Peran mediasi dan moderasi antar variabel

Peran mediasi dan moderasi antar variabel dalam studi tentang kepemimpinan kepala sekolah, lingkungan kerja, dan motivasi guru merupakan kunci untuk memahami "bagaimana" serta "kapan" kebijakan dan praktik manajerial benar-benar berdampak pada energi psikologis guru. Dalam khazanah mutakhir, mediasi merujuk pada mekanisme penyalur pengaruh—misalnya bagaimana dukungan otonomi dari pimpinan mengubah pengalaman kebutuhan psikologis guru sebelum bermuara pada kualitas motivasi—sedangkan moderasi menjelaskan kondisi yang memperkuat atau melemahkan pengaruh tersebut—misalnya apakah efek yang sama hanya muncul ketika keselamatan psikologis tinggi atau beban kerja terkendali (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Dengan menyatukan lensa Self-Determination Theory (SDT) dan Job Demands–Resources (JD–R), agenda penelitian dan praktik dapat bergerak dari deskripsi korelatif menuju diagnosis kausal yang preskriptif, yakni merancang intervensi yang menyasar "jalur penyalur" yang tepat dan "kondisi penguat" yang relevan (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024).

Secara konseptual, SDT menegaskan bahwa pemenuhan tiga kebutuhan psikologis—otonomi, kompetensi, dan keterhubungan—adalah mediator utama yang menjembatani dari konteks sosial ke kualitas motivasi (Bureau dkk., 2021). Ketika kepala sekolah berkomunikasi secara otonomi-suportif—menjelaskan rasional kebijakan, menawarkan pilihan autentik, dan memberi umpan balik informasional—guru cenderung mengalami pemenuhan kebutuhan tersebut; pada gilirannya,

energi motivasional bergerak ke spektrum yang lebih otonom dan tahan banting (Reeve & Cheon, 2024). Dengan demikian, "dukungan otonomi → pemenuhan kebutuhan → motivasi otonom" adalah rantai mediasi yang paling konsisten didokumentasikan di sekolah (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Di dalam rantai yang sama, efikasi instruksional dan regulasi emosi berfungsi sebagai mediator psikologis tambahan yang menerjemahkan pengalaman kebutuhan menjadi perilaku mengajar yang lebih diferensiatif dan reflektif (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024; Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025).

Model JD–R menambahkan bahwa desain kerja sehari-hari menghasilkan rantai mediasi yang bergerak melalui "sumber daya kerja" dan "sumber daya personal". Perlindungan waktu perencanaan, kejelasan peran, akses coaching, dan dukungan TIK meningkatkan sumber daya kerja; sumber daya ini memperkuat keterikatan dan rasa mampu, yang kemudian memediasi kenaikan motivasi otonom (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023). Sebaliknya, tuntutan tinggi yang tidak bernilai instruksional—misalnya pelaporan duplikatif atau rapat tanpa fokus—memediasi penurunan motivasi melalui kelelahan dan strategi defensif (Mazzetti dkk., 2023). Integrasi SDT–JD–R, karenanya, memetakan dua "lorong" mediasi yang saling melengkapi: lorong psikologis (kebutuhan, efikasi, regulasi emosi) dan lorong struktural (sumber daya kerja, kejelasan peran, dukungan teknis) (OECD, 2024; Reeve & Cheon, 2024).

Mediasi juga bekerja kuat pada level sosial profesional. Komunitas belajar profesional (PLC) berbasis artefak—yang mendiskusikan rencana pelajaran, sampel karya siswa, dan

catatan umpan balik—berperan sebagai mediator antara kebijakan dan motivasi karena ia menyediakan pengakuan informasional, dukungan instruksional, dan rasa memiliki (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Di sekolah yang mempraktikkan kepemimpinan terdistribusi, penguatan PLC memediasi pengaruh kepemimpinan terhadap praktik instruksional—dan melalui praktik itulah motivasi otonom guru dirawat dari minggu ke minggu (Yang, 2024; Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024). Dengan kata lain, "kepemimpinan → kualitas PLC → praktik → motivasi" merupakan jalur mediasi organisasional yang menyatukan struktur dan psikologi.

Di sisi moderasi, hampir semua tautan dalam rantai pengaruh tersebut "bersyarat". Keselamatan psikologis memoderasi kekuatan pengaruh dukungan otonomi terhadap pemenuhan kebutuhan; ketika warga sekolah merasa aman untuk bertanya dan bereksperimen, pesan informasional pimpinan lebih mungkin diterima sebagai dukungan, bukan kontrol (Collie, 2023). Demikian pula, keseimbangan tuntutan–sumber daya memoderasi pengaruh PLC terhadap motivasi; PLC yang kuat tetap sulit menyalakan energi otonom jika guru tidak memiliki waktu perencanaan atau jika dukungan TIK tidak dapat diprediksi (Granziera dkk., 2022; OECD, 2024). Di ranah keadilan material, status kepegawaian dan kepastian remunerasi memoderasi peluang internalisasi nilai organisasi; sinyal martabat profesional memperkuat penerimaan terhadap tujuan kurikulum dan mekanisme akuntabilitas (Dhobith, 2024; OECD, 2024).

Ekologi digital menghadirkan moderasi yang semakin penting. Kepercayaan pada etika data dan ketersediaan "sandbox" pedagogis memoderasi pengaruh pengembangan profesional digital terhadap rasa kompeten dan, pada akhirnya, terhadap motivasi otonom (Chiu, 2022; Chiu dkk., 2024). Temuan terkini menunjukkan bahwa niat berkelanjutan menggunakan AI oleh guru meningkat ketika kepercayaan dan keselamatan psikologis tinggi; di bawah kondisi tersebut, pengalaman kompeten-terhubung dari PD menyalurkan efek ke motivasi dengan lebih kuat (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Dengan demikian, "trust digital" dan "pagar etika" bertindak sebagai moderator yang mengubah pelatihan teknis menjadi pengalaman motivasional bernilai.

Konteks kebijakan nasional juga memoderasi efektivitas jalur mediasi. Di Indonesia, Kurikulum Merdeka memperluas ruang otonomi guru, sementara Model Kompetensi Guru menyediakan bahasa bersama untuk observasi dan coaching; namun efek kebijakan ini terhadap motivasi guru dimediasi oleh cara sekolah mengoperasionalkannya dalam PLC dan supervisi klinis, serta dimoderasi oleh koherensi data dan keadilan prosedural di level sekolah (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023; OECD, 2024). Bila implementasi berbahasa kontrol dan menambah pelaporan, jalur mediasi positif mudah terputus; sebaliknya, bila implementasi informasional dan melindungi jam perencanaan, efeknya diperkuat (OECD, 2024).

Sejumlah studi lima tahun terakhir memberikan dukungan empiris bagi arsitektur mediasi–moderasi ini. Intervensi

otonomi-suportif pada guru dan pimpinan sekolah menunjukkan penurunan praktik kontrol dan peningkatan kualitas umpan balik sebagai mediator kenaikan motivasi guru dan siswa (Reeve & Cheon, 2024; Cheon dkk., 2024). Penelitian longitudinal pada guru mengindikasikan bahwa keselamatan psikologis memprediksi vitalitas dan komitmen, serta menurunkan intensi keluar; data ini memperkuat asumsi bahwa keselamatan psikologis berfungsi sebagai moderator pelindung di bawah tuntutan tinggi (Collie, 2023). Ulasan tentang JD–R pada profesi mengajar menemukan bahwa sumber daya kerja (waktu perencanaan, dukungan teknis, kejelasan peran) menyalurkan pengaruh lingkungan ke keterikatan dan motivasi, sementara tuntutan berlebih mengalihkan energi ke kelelahan; temuan ini membenarkan desain jalur mediasi struktural (Granziera dkk., 2022; Mazzetti dkk., 2023). Tinjauan sistematis tentang motivasi guru memetakan efikasi instruksional, dukungan sejawat, dan regulasi emosi sebagai mediator psikososial yang paling konsisten (Lazarides dkk., 2025; Aldrup dkk., 2024). Di ranah digital, studi tentang adopsi AI di sekolah menegaskan peran moderasi kepercayaan dan keselamatan psikologis dalam mengubah pelatihan teknis menjadi niat berkelanjutan (Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025; Chiu dkk., 2024).

Menyatukan temuan di atas, model proses terurut yang sering dipakai dalam praktik dapat diringkas sebagai berikut. Pada tahap pertama (X → M), gaya kepemimpinan otonomi-suportif dan kualitas lingkungan kerja meningkatkan pemenuhan kebutuhan, efikasi, dukungan sejawat, dan regulasi emosi sebagai mediator utama (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024; Aldrup dkk., 2024). Pada tahap kedua (M

→ Y), mediator tersebut meningkatkan motivasi otonom dan praktik instruksional bermutu, yang beresonansi ke kinerja mengajar (Lazarides dkk., 2025; OECD, 2024). Sementara itu, beberapa moderator memengaruhi kekuatan jalur di tiap tahap: keselamatan psikologis dan keadilan material memoderasi jalur pertama, sedangkan keseimbangan tuntutan–sumber daya dan trust digital memoderasi jalur kedua (Collie, 2023; Mazzetti dkk., 2023; Zhou dkk., 2024). Dalam beberapa kasus, terjadi mediasi termoderasi (moderated mediation): misalnya, efek tidak langsung kepemimpinan pada motivasi melalui pemenuhan kebutuhan menjadi lebih kuat ketika keselamatan psikologis tinggi; atau efek tidak langsung PD digital pada motivasi melalui rasa kompeten menjadi lebih kuat ketika sandbox dan dukungan teknis tersedia (Reeve & Cheon, 2024; Shen dkk., 2025).

Konsekuensi praktis dari pembacaan mediasi–moderasi ini signifikan. Pertama, bila diagnosis menemukan bahwa pemenuhan kebutuhan psikologis rendah, maka tuas intervensinya adalah komunikasi otonomi-suportif, coaching singkat berbasis artefak, dan pengakuan informasional—bukan sekadar peningkatan insentif—karena jalur penyalurnya bersifat psikologis (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Kedua, bila kendala utama adalah kelelahan akibat tuntutan berlebih, maka tuasnya berada pada desain kerja: memangkas pelaporan duplikatif, melindungi jam perencanaan, dan menetapkan SLA dukungan TIK; di sini, motivasi naik karena mediasi struktural (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Ketiga, bila evaluasi menunjukkan pengaruh intervensi tidak konsisten lintas unit, kemungkinan ada moderator yang tidak dikelola: cek keselamatan psikologis, trust digital, status kerja, atau kepadatan

kelas yang mengubah kekuatan jalur (Collie, 2023; Chiu dkk., 2024; Dhobith, 2024).

Implikasi metodologis juga penting agar temuan dapat dipercaya. Karena sebagian besar mekanisme bersifat psikososial dan berlapis tingkat, rancangan multilevel diperlukan untuk menguji mediasi lintas level (guru bersarang dalam sekolah) dan moderasi kontekstual (PLC, kebijakan, infrastruktur) (OECD, 2024). Survei pulse yang singkat namun reguler dapat menangkap dinamika mediator—pemenuhan kebutuhan, efikasi, dukungan sejawat, regulasi emosi—sementara indikator proses di kelas (proporsi umpan balik informasional, frekuensi pemberian pilihan, penjelasan rasional tugas) menyediakan bukti perilaku yang relevan (Reeve & Cheon, 2024). Pengukuran lingkungan fisik ($CO_2$, suhu, kebisingan) dan indikator JD–R (beban administrasi, waktu kolaborasi, SLA TIK) menambah dimensi struktural yang sering terlewat (WHO, 2021; OECD, 2024). Pada intervensi digital, audit etika data dan indeks trust-safety perlu dimasukkan sebagai moderator hipotesis sejak desain (Chiu dkk., 2024; Shen dkk., 2025).

Konteks Indonesia menghadirkan peluang untuk merancang "eksperimen kebijakan" terarah berbasis logika mediasi–moderasi. Supervisi klinis yang disejajarkan dengan Model Kompetensi Guru dapat diposisikan sebagai perlakuan yang menarget mediator psikologis (rasa kompeten dan keterhubungan) dengan PLC sebagai wahana implementasi; efeknya kemudian diuji lintas sekolah dengan keselamatan psikologis, keadilan material, dan beban kerja sebagai moderator (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023; OECD, 2024). Di wilayah perdesaan, pendekatan offline-first (kit

manipulatif, repositori lokal, klaster PLC) dapat diuji sebagai perlakuan struktural dengan konektivitas sebagai moderator; hipotesisnya, efek terhadap motivasi bekerja melalui mediasi rasa mampu dan dukungan sejawat (UNESCO, 2023). Di wilayah perkotaan, kebijakan "sunset review" untuk memangkas inisiatif tanpa dampak dapat diuji sebagai perlakuan JD–R dengan moderator trust organisasi; jalur mediasi yang diharapkan adalah penurunan beban kognitif dan kenaikan keterlibatan (OECD, 2024).

Narasi kasus singkat dapat memperagakan logika ini. Di sebuah SD negeri, kepala sekolah mengubah rapat staf menjadi PLC berbasis artefak dan meluncurkan help desk TIK dengan SLA sederhana. Ia juga melatih tim inti menggunakan bahasa otonomi-suportif: setiap kebijakan disertai rasional pedagogis, opsi strategi, dan umpan balik informasional. Tiga bulan kemudian, survei pulse menunjukkan kenaikan pemenuhan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan; catatan coaching menunjukkan meningkatnya proporsi umpan balik informasional di kelas. Analisis jalur internal memperlihatkan bahwa dukungan otonomi memengaruhi motivasi otonom melalui pemenuhan kebutuhan, dan efek itu lebih kuat pada unit yang melaporkan keselamatan psikologis tinggi—sebuah mediasi termoderasi yang sejalan dengan literatur (Reeve & Cheon, 2024; Collie, 2023). Pada saat yang sama, sekolah menurunkan pelaporan duplikatif; indikator JD–R membaik, dan mediasi struktural melalui keterikatan kerja menguat (Mazzetti dkk., 2023). Di laboratorium digital kecil ("sandbox"), guru dilatih mengeksplorasi alat generatif dengan pagar etika dan dukungan help desk; rasa kompeten digital naik dan, ketika trust tinggi,

jalur mediasi dari PD ke motivasi otonom melalui kompetensi menjadi signifikan (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025). Hasilnya tampak pada praktik: diferensiasi lebih konsisten, pertanyaan terbuka meningkat, dan niat keluar menurun—pola yang sesuai dengan model SDT–JD–R (Lazarides dkk., 2025; OECD, 2024).

Aspek keadilan material menambahkan nuansa penting pada mediasi–moderasi. Di sekolah dengan proporsi guru honorer tinggi, perbaikan remunerasi dan akses PD menjadi "faktor higienis" Herzbergian yang menutup kebocoran energi; namun lebih dari itu, ia memoderasi penerimaan terhadap kebijakan instruksional dan membuka peluang internalisasi nilai profesional (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Tanpa langkah ini, intervensi berbasis PLC dan coaching sering menghasilkan mediasi psikologis yang rapuh karena ditarik ke bawah oleh ketidakpastian status kerja.

Pada ranah evaluasi, desain pengakuan yang informasional bersifat ganda: ia memediasi kenaikan rasa kompeten sekaligus memoderasi kaitan antara praktik dan motivasi (Bureau dkk., 2021). Penghargaan global yang tidak spesifik sering gagal menjadi mediator karena dibaca sebagai kontrol; sebaliknya, apresiasi berbasis bukti praktik (misalnya kualitas umpan balik atau rancangan tugas ber-UDL) memperkuat jalur pemaknaan (Reeve & Cheon, 2024; CAST, 2024). Di sinilah pentingnya menyelaraskan rubrik observasi dengan Model Kompetensi Guru agar pengakuan berfungsi sebagai informasi, bukan sekadar seremoni (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023).

Semua argumen di atas menyiratkan tata kelola berbasis "conditional process logic"—mendefinisikan indikator yang memetakan mediator dan moderator secara simultan, lalu menggunakan data sebagai kompas sense-making, bukan cambuk kepatuhan (OECD, 2024). Panel indikator ringkas dapat mencakup: pemenuhan kebutuhan SDT (mediator), efikasi instruksional (mediator), keselamatan psikologis (moderator), rasio tuntutan–sumber daya JD–R (moderator/mediator struktural), kualitas PLC artefaktual (mediator konteks), trust digital (moderator), serta indikator mikro praktik (variabel hasil menengah) (Reeve & Cheon, 2024; Mazzetti dkk., 2023). Diskusi partisipatif atas panel tersebut di PLC bukan hanya menumbuhkan transparansi, tetapi juga menjadi intervensi yang memperkuat mediator keterhubungan dan kompetensi (Olmo-Extremera dkk., 2024).

Akhirnya, peran mediasi dan moderasi antar variabel bukan sekadar isu metodologis, melainkan peta kebijakan dan praktik. Mediasi memberi tahu kita "tombol mana yang harus ditekan"—kebutuhan psikologis, efikasi, dukungan sejawat, regulasi emosi, sumber daya kerja—agar kepemimpinan dan lingkungan beresonansi menjadi motivasi otonom. Moderasi memberi tahu kita "kapan tombol itu bekerja"—ketika keselamatan psikologis tinggi, beban kerja seimbang, trust digital terjaga, dan keadilan material dipenuhi. Ketika sekolah mengorkestrasi keduanya secara sadar—melalui komunikasi otonomi-suportif, PLC berbasis artefak, pengelolaan JD–R, PD + coaching singkat, ekologi digital tepercaya, dan langkah afirmatif bagi guru honorer—motivasi guru tidak lagi bergantung pada ketahanan individu, melainkan menjadi kapasitas

organisasi yang direproduksi dari minggu ke minggu (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023). Pada horizon itu, hubungan kepala sekolah, lingkungan, dan motivasi guru berubah dari rantai yang rapuh menjadi ekosistem yang saling menopang, dengan jalur penyalur yang jelas dan kondisi penguat yang dikelola—sebuah infrastruktur psikososial yang pada akhirnya memampukan praktik instruksional yang lebih adil, presisi, dan berkelanjutan (Lazarides dkk., 2025; Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024; Zhou dkk., 2024).

## 5. Temuan empiris: ringkasan hasil penelitian kualitatif/kuantitatif

Temuan empiris lima tahun terakhir tentang hubungan antara kepemimpinan kepala sekolah, lingkungan kerja, dan motivasi guru menunjukkan pola yang konsisten: kualitas energi psikologis guru—apakah lebih otonom atau lebih terkontrol—bukan hanya ditentukan oleh karakter individual, melainkan oleh rancangan kerja, gaya interaksi, dan iklim sosial-psikologis di sekolah (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023). Secara metodologis, bukti datang dari beragam rancangan: survei lintas-sekolah dengan pemodelan persamaan struktural (SEM), studi multilevel yang menimbang guru dalam klaster sekolah, eksperimen/kuasi-eksperimen yang melatih gaya otonomi-suportif, hingga etnografi dan studi kasus mendalam dalam komunitas belajar profesional (PLC) (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Sintesis berikut merangkum temuan kunci kuantitatif dan kualitatif, sekaligus menautkannya ke mekanisme mediasi–moderasi yang menjelaskan bagaimana dan kapan efek tersebut

muncul (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025; Collie, 2023).

Secara kuantitatif, penelitian berbasis SDT (Self-Determination Theory) menegaskan bahwa dukungan otonomi dari pimpinan—ditandai oleh penjelasan rasional kebijakan, pemberian pilihan autentik, dan umpan balik informasional—berkorelasi positif dengan pemenuhan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan guru; pemenuhan kebutuhan ini, pada gilirannya, memprediksi motivasi otonom yang lebih tinggi dan penurunan regulasi terkontrol (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Analisis mediasi berulang kali menunjukkan jalur "dukungan otonomi → pemenuhan kebutuhan → motivasi otonom", dengan efek tidak langsung yang stabil melintasi konteks sekolah dasar dan menengah (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Data ini selaras dengan model JD–R (Job Demands–Resources): sumber daya kerja seperti waktu perencanaan, kejelasan peran, coaching instruksional, dan dukungan TIK meningkatkan keterikatan dan efikasi, yang lalu menyalurkan pengaruhnya ke kualitas motivasi dan praktik instruksional (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023).

Eksperimen dan kuasi-eksperimen memberikan bobot kausal atas temuan korelasional tersebut. Pelatihan perspektif-mengambil (perspective-taking) bagi kepala sekolah dan guru—yang menekankan bahasa non-kontrol, pemberian rasional pedagogis, serta opsi strategi—secara konsisten menurunkan gaya mengajar yang mengontrol dan menaikkan frekuensi perilaku otonomi-suportif di kelas; efek ini dimediasi oleh peningkatan persepsi dukungan otonomi dan rasa kompeten, lalu

beresonansi pada motivasi guru dan siswa (Reeve & Cheon, 2024; Cheon dkk., 2024). Pola yang sama muncul ketika intervensi pascapelatihan disambung dengan coaching singkat 15–20 menit: hubungan antara pelatihan dan perubahan praktik diperkuat lewat mediasi peningkatan kompetensi yang dialami guru (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Dengan kata lain, desain intervensi yang memadukan pelatihan singkat, umpan balik informasional, dan dukungan on-the-job cenderung menghasilkan perubahan motivasional dan instruksional yang lebih bertahan.

Temuan longitudinal memperkaya bukti kausal dengan menyoroti faktor pelindung. Keselamatan psikologis—keyakinan bahwa warga sekolah dapat bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen tanpa takut dipermalukan—memprediksi vitalitas dan komitmen kerja, serta menurunkan intensi keluar; variabel ini juga memoderasi efek dukungan otonomi terhadap pemenuhan kebutuhan: pengaruh kepemimpinan paling kuat ketika iklim aman (Collie, 2023). Dalam kerangka JD–R, keseimbangan tuntutan–sumber daya memoderasi pengaruh PLC dan PD terhadap motivasi: efek positif PLC pada energi otonom menguat ketika beban administrasi dipangkas dan waktu kolaborasi dilindungi (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Secara praktis, hal ini berarti bahwa pelatihan gaya otonomi-suportif dan penguatan PLC akan kurang berdampak bila sekolah tidak menata ulang beban kerja.

Riset multilevel—yang memodelkan guru tersarang di sekolah—menunjukkan bahwa variasi antar-sekolah dalam motivasi guru sebagian besar dijelaskan oleh kualitas

kepemimpinan terdistribusi, struktur PLC, dan kebijakan dukungan instruksional (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). Studi-studi ini secara konsisten menemukan bahwa persepsi terhadap kepemimpinan terdistribusi menaikkan mutu PLC (fokus pada artefak, norma dialog, tindak lanjut), dan melalui peningkatan kualitas PLC itulah praktik instruksional membaik serta motivasi otonom menguat (Yang, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Dengan demikian, PLC berfungsi sebagai mediator organisasi yang menyatukan struktur kebijakan dan pengalaman psikologis guru.

Pada konteks digital, bukti empiris juga solid namun bernuansa. Survei kuantitatif dan model struktural tentang niat berkelanjutan menggunakan teknologi/AI pada guru menemukan bahwa kepercayaan (trust) dan keselamatan psikologis memprediksi rasa kompeten digital dan keterhubungan, yang lalu menyalurkan pengaruhnya ke motivasi otonom untuk berinovasi; insentif dan kewajiban platform berpengaruh lebih lemah atau rapuh jika tidak ditopang faktor psikologis tersebut (Chiu, 2022; Chiu dkk., 2024). Studi lain melaporkan bahwa ketika sekolah menyediakan "sandbox" pedagogis—uji coba terbatas dengan pagar etika data—serta help desk yang responsif, jalur mediasi dari PD digital ke motivasi melalui kompetensi menjadi signifikan; moderasi trust dan keselamatan psikologis memperkuat jalur ini (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Ini menegaskan tesis bahwa kualitas energi digital guru lebih dibentuk oleh pengalaman kompeten-terhubung ketimbang oleh compliance.

Di Indonesia, bukti kuantitatif menambah konteks lokal. Studi tentang lingkungan kerja dan kinerja guru menunjukkan

korelasi positif antara lingkungan yang sehat (dukungan kolega, kepemimpinan yang memfasilitasi, beban kerja wajar) dan performa, sekaligus korelasi negatif antara stres kerja dan kinerja (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Sementara kebijakan Kurikulum Merdeka dan Model Kompetensi Guru berpotensi memperluas otonomi profesional, dampak motivasionalnya bergantung pada cara implementasi: ia menguat ketika supervisi klinis bersifat informasional, PLC berfokus artefak, dan coaching singkat tersedia, tetapi melemah ketika bahasa kebijakan menjadi kontrol dan pelaporan bertambah (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023; OECD, 2024). Temuan ini sejalan dengan pola global tentang pentingnya mediasi kebutuhan psikologis dan moderasi iklim (Reeve & Cheon, 2024; Collie, 2023).

Beralih ke ranah kualitatif, etnografi PLC dan studi kasus di sekolah dasar menggambarkan mekanisme "dapur" yang jarang terlihat dalam survei. Wawancara mendalam dengan guru mengungkap bahwa pengakuan informasional—apresiasi spesifik berbasis artefak pembelajaran—membangun rasa kompeten dan harga diri profesional, yang memicu keberanian bereksperimen dengan strategi diferensiasi; sebaliknya, pujian global tanpa rasional dipersepsi dangkal dan kadang menimbulkan rasa dikontrol (Olmo-Extremera dkk., 2024; Bureau dkk., 2021). Observasi partisipatif memperlihatkan bahwa norma keselamatan psikologis (misalnya, fasilitator PLC yang memodelkan kerentanan profesional) menjadi "pengait" yang memungkinkan guru membawa rencana pelajaran dan sampel karya ke forum, sehingga proses internalisasi nilai

instruksional benar-benar terjadi (Collie, 2023; Olmo-Extremera dkk., 2024).

Studi kualitatif tentang kepemimpinan terdistribusi menyoroti bagaimana keputusan mikro—menata agenda rapat pada artefak, menyediakan waktu perencanaan, memberi wewenang fasilitator PLC, dan memisahkan forum koordinasi administrasi dari forum pedagogis—menggeser makna pekerjaan dari kepatuhan ke pembelajaran profesional (Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024). Narasi guru dalam konteks seperti itu sering memuat pergeseran identitas: dari "pelaksana kurikulum" menjadi "desainer pembelajaran", yang disertai peningkatan rasa memiliki terhadap tujuan instruksional; narasi ini menguatkan jalur mediasi SDT tentang pemenuhan otonomi dan kompetensi (Reeve & Cheon, 2024). Di sekolah dengan beban administrasi tinggi, narasi berbalik: guru menggambarkan "kehilangan jam tenang" untuk merancang, meningkatnya work fragmentation, dan penurunan minat bereksperimen; pengalaman ini selaras dengan mekanisme JD–R tentang kebocoran energi karena tuntutan tanpa nilai tambah (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024).

Kualitatif digital memperlihatkan ambivalensi teknologi. Di sekolah yang mendorong kewajiban platform tanpa dukungan afektif dan pagar etika, guru melaporkan techno-stress, rasa tersurvei, dan pengurangan ruang otonomi; kondisi ini melemahkan motivasi dan menghasilkan penggunaan permukaan (Chiu, 2022). Sebaliknya, ketika ada "lab mini" tempat guru menguji alat AI dalam tugas yang didefinisikan sendiri, dengan kebijakan privasi yang jelas dan help desk responsif, guru menceritakan lonjakan rasa mampu dan keterhubungan, yang berlanjut pada praktik diferensiasi berbasis

analitik formatif; ini menyokong temuan kuantitatif tentang jalur kompetensi–keterhubungan (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025).

Meta-sintesis bukti juga menggarisbawahi tiga mediator psikososial yang paling stabil: efikasi instruksional, dukungan sejawat, dan regulasi emosi. Telaah sistematis mutakhir menunjukkan bahwa efikasi memediasi pengaruh kepemimpinan dan PLC terhadap strategi mengajar yang menantang secara kognitif; dukungan sejawat memediasi adopsi praktik diferensiasi; sementara regulasi emosi memediasi ketahanan praktik di bawah tekanan kelas heterogen (Lazarides dkk., 2025; Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Secara praktis, intervensi yang mengangkat tiga mediator ini—coaching singkat berbasis observasi, PLC artefaktual, dan micro-learning regulasi emosi—lebih konsisten mengubah kualitas pengajaran ketimbang pelatihan ceramah (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024).

Bukti tentang moderasi juga kian kaya. Selain keselamatan psikologis dan keseimbangan JD–R, riset mengindikasikan bahwa keadilan material—terutama bagi guru honorer—memoderasi penerimaan terhadap kebijakan dan peluang internalisasi nilai profesional (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Studi kualitatif menggambarkan bagaimana kepastian remunerasi dan akses PD menggeser percakapan guru dari "bertahan hidup" ke "merancang pembelajaran", sehingga energi psikologis dapat dialihkan ke inti instruksional; narasi ini konsisten dengan hipotesis dua faktor Herzberg yang dibaca secara kontemporer (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Dalam adopsi AI, kepercayaan pada tata kelola data—kejelasan tujuan,

batas pelacakan, dan anonymisasi—memoderasi efek PD pada motivasi; ketika trust rendah, praktik cenderung ritualistik meski pelatihan teknis memadai (Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025).

Temuan empiris juga memperjelas hubungan motivasi–profesionalisme–kinerja. Survei dan studi multilevel menunjukkan bahwa motivasi otonom berasosiasi dengan indikator profesionalisme instruksional—keteraturan asesmen formatif, kualitas umpan balik informasional, dan konsistensi diferensiasi—yang pada gilirannya memprediksi kualitas interaksi kelas dan keterlibatan siswa (OECD, 2024; Lazarides dkk., 2025). Dalam eksperimen otonomi-suportif, peningkatan perilaku guru yang memberi rasional tugas dan menawarkan pilihan strategi diikuti oleh perbaikan persepsi dukungan otonomi siswa dan peningkatan partisipasi, sehingga sirkuit motivasional guru–siswa terbentuk (Reeve & Cheon, 2024; Cheon dkk., 2024). Dengan demikian, temuan kuantitatif dan kualitatif bertemu pada satu garis besar: energi otonom guru menyala dan bertahan ketika organisasi menyediakan struktur yang memampukan, relasi yang mendukung, dan makna yang jelas.

Pada sisi pengukuran, praktik "survei pulse" yang memetakan kualitas regulasi (eksternal, introjeksi, identifikasi, integrasi) dan pemenuhan kebutuhan psikologis terbukti layak pakai untuk pemantauan perubahan, terutama bila dipadukan dengan indikator mikro di kelas (proporsi umpan balik informasional, frekuensi pemberian pilihan, penjelasan rasional tugas) (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Sekolah yang mendiskusikan temuan ini sebagai alat sense-making—alih-alih alat kontrol—melaporkan peningkatan trust dan partisipasi guru

dalam perbaikan, yang memediasi kenaikan motivasi (OECD, 2024). Di wilayah perdesaan, studi kebijakan menunjukkan bahwa strategi offline-first (kit manipulatif low-tech, repositori konten lokal, dan klaster PLC antarsekolah) berasosiasi dengan peningkatan rasa mampu dan kolaborasi, yang menstabilkan motivasi meski konektivitas terbatas (UNESCO, 2023).

Satu pelajaran penting dari seluruh korpus ini adalah pentingnya desain gabungan intervensi—mengikat pelatihan, coaching, PLC, dan pengelolaan beban kerja dalam satu orkestrasi. Ketika pelatihan gaya otonomi-suportif tidak disertai perubahan jadwal dan SLA dukungan TIK, efeknya kerap memudar karena mediasi struktural tidak berjalan (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Sebaliknya, ketika kepala sekolah memisahkan forum administrasi dari forum pedagogis, melindungi waktu kolaborasi, dan menata help desk yang responsif, intervensi singkat pada komunikasi guru dapat menghasilkan perubahan yang lebih tahan (Yang, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Bukti ini menegaskan logika conditional process: apa yang berhasil di satu tempat bergantung pada mediator dan moderator yang hadir (Lazarides dkk., 2025; Collie, 2023).

Tentu, literatur juga mengandung keterbatasan yang patut diingat. Banyak studi mengandalkan instrumen laporan diri, sehingga bias persepsi mungkin memengaruhi kekuatan asosiasi; di sisi lain, penelitian kualitatif sering berfokus pada sekolah yang relatif siap, sehingga generalisasi ke konteks dengan kapasitas rendah perlu hati-hati (OECD, 2024). Namun, triangulasi rancangan—eksperimen otonomi-suportif, survei multilevel, etnografi PLC, dan studi adopsi AI—membangun konvergensi

yang meyakinkan tentang mekanisme kunci: kebutuhan psikologis, efikasi, dukungan sejawat, dan regulasi emosi sebagai mediator; keselamatan psikologis, keseimbangan JD–R, trust digital, dan keadilan material sebagai moderator (Reeve & Cheon, 2024; Mazzetti dkk., 2023; Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025).

Merangkum, peta temuan empiris mutakhir dapat diringkas dalam empat proposisi yang saling terkait. Pertama, gaya kepemimpinan otonomi-suportif dan pengelolaan JD–R yang cermat menyalakan motivasi otonom guru melalui pemenuhan kebutuhan, efikasi, dukungan sejawat, dan regulasi emosi (Bureau dkk., 2021; Granziera dkk., 2022). Kedua, PLC berbasis artefak adalah mediator organisasi yang memindahkan kebijakan ke praktik, khususnya ketika keselamatan psikologis tinggi dan waktu kolaborasi dilindungi (Olmo-Extremera dkk., 2024; Collie, 2023). Ketiga, ekologi digital yang tepercaya—sandbox, help desk, etika data—mengubah PD teknis menjadi energi otonom yang berkelanjutan (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025). Keempat, keadilan material dan prosedural memperkuat peluang internalisasi nilai profesional, terutama bagi guru honorer (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Di bawah arsitektur ini, motivasi guru beresonansi menjadi profesionalisme instruksional dan kinerja mengajar yang terukur, sebagaimana ditunjukkan oleh studi multilevel, eksperimen lapangan, dan etnografi sekolah (Lazarides dkk., 2025; Reeve & Cheon, 2024; Yang, 2024).

Implikasi praktisnya jelas dan operasional: latih dan praktikkan komunikasi otonomi-suportif; lindungi waktu kolaborasi dan fokuskan PLC pada artefak; pangkas tuntutan

tanpa nilai tambah sembari menguatkan dukungan teknis; rancang PD singkat yang ditutup coaching; bangun ekologi digital tepercaya; dan tegakkan keadilan material—seraya memantau mediator dan moderator dengan panel indikator ringkas sebagai kompas sense-making (OECD, 2024; World Bank, 2023; Mazzetti dkk., 2023). Dengan bertumpu pada bukti kuantitatif dan kualitatif lima tahun terakhir, sekolah dapat bergerak melampaui slogan motivasi menuju manajemen proses yang presisi—yang setiap minggunya dapat dirasakan guru dalam bentuk ruang, dukungan, dan makna kerja yang lebih utuh (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024).

## 6. Ilustrasi kasus dari lapangan (narasi pengalaman guru)

Ilustrasi kasus lapangan berikut dirancang sebagai narasi reflektif untuk memperlihatkan bagaimana kepemimpinan kepala sekolah, lingkungan kerja, dan ekologi digital menubuh dalam pengalaman motivasional guru sekolah dasar. Setiap kasus memetakan momen-momen kunci ketika kebutuhan psikologis—otonomi, kompetensi, dan keterhubungan—dipenuhi atau justru terhambat, serta bagaimana desain kerja (tuntutan–sumber daya) membentuk kualitas energi yang mengalir ke praktik instruksional (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Mazzetti dkk., 2023). Narasi-narasi ini diletakkan di atas landasan bukti lima tahun terakhir agar setiap detail anekdot bertaut dengan mekanisme teoretik yang sudah teruji, seperti gaya otonomi-suportif, PLC berbasis artefak, dan tata kelola adopsi teknologi yang beretika (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; OECD, 2024).

### *a. Kasus 1: "Bu Rani" dan dua bahasa kepemimpinan*

Bu Rani, guru kelas V di sekolah negeri pinggiran kota, merasakan dua wajah kepemimpinan dalam satu tahun ajaran. Pada semester ganjil, kepala sekolah baru mengawali dengan arahan rapat yang padat instruksi: format RPP harus seragam, platform tertentu wajib dipakai, dan agenda PLC diisi paparan satu arah. Bu Rani patuh, tetapi ia berhenti melakukan refleksi formatif yang biasa ia tulis setelah ulangan harian karena "tidak ada waktu tenang" dan takut dinilai tidak standar (Mazzetti dkk., 2023). Energinya bergeser dari minat merancang tugas autentik menjadi strategi bertahan; indikatornya jelas: ia lebih sering memakai soal pilihan ganda yang mudah discan dan jarang memberi umpan balik informasional (Bureau dkk., 2021; OECD, 2024).

Semester genap, sang kepala sekolah mengikuti lokakarya singkat yang menekankan komunikasi otonomi-suportif dan coaching 15–20 menit pascaobservasi (Reeve & Cheon, 2024). Gaya rapat berubah: alasan kebijakan dijelaskan, guru diberi opsi strategi, dan PLC difokuskan pada artefak pembelajaran—rencana pelajaran singkat, sampel karya murid, dan rencana tindak lanjut. Dalam dua bulan, Bu Rani kembali menghidupkan jurnal refleksi, menambah variasi tugas ber-UDL, dan mencatat "rasional tugas" di papan tulis; perubahan ini merupakan bentuk internalisasi nilai yang didorong oleh terpenuhinya kebutuhan otonomi dan kompetensi (Olmo-Extremera dkk., 2024; Ryan & Deci, 2020). Ia mengaku "punya ruang memilih dan alasan yang jelas", indikator psikologis yang kerap memediasi lonjakan motivasi otonom (Reeve & Cheon, 2024; Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025).

### *b. Kasus 2: "Pak Dimas"—guru pemula, sekolah perdesaan, dan strategi offline-first*

Pak Dimas menjalani tahun pertamanya di sekolah perdesaan dengan konektivitas terbatas. Pada bulan-bulan awal, ia frustrasi karena perangkat pinjaman sering tidak berfungsi, sementara pelatihan TIK sebelumnya berfokus pada aplikasi daring yang sulit diakses di desanya (UNESCO, 2023). Kepala sekolah kemudian menetapkan strategi offline-first: repositori konten lokal di flashdisk bersama, kit manipulatif low-tech, dan rotasi mentor antarsekolah klaster. PLC dipindahkan ke format "klinik rencana pelajaran" berbasis artefak yang tidak bergantung internet, dan setiap sesi diakhiri dengan coaching singkat (Olmo-Extremera dkk., 2024; World Bank, 2023).

Perubahan desain kerja ini menaikkan rasa mampu (efikasi) Pak Dimas; ia mulai merancang stasiun belajar manipulatif untuk pecahan dan melatihkan pertanyaan terbuka pada diskusi kecil. Secara JD–R, sumber daya yang relevan—waktu perencanaan, dukungan mentor, dan perangkat low-tech—menutup kebocoran energi dari tuntutan tinggi sehingga keterikatan kerja meningkat (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023). Ketika mentor memvalidasi keputusan instruksionalnya dengan umpan balik spesifik, Pak Dimas melaporkan "merasa ditemani"—ekspresi keterhubungan yang memperkuat kualitas motivasi (OECD, 2024; Bureau dkk., 2021).

### *c. Kasus 3: "Bu Sari" dan ambivalensi AI di kelas literasi*

Bu Sari antusias mencoba alat generatif untuk merancang bahan literasi, tetapi kewajiban unggah laporan mingguan di

platform baru—tanpa kejelasan etika data—membuatnya cemas. Ia menunda eksperimen karena takut dinilai "asal comot" atau melanggar privasi siswa; techno-stress naik, motivasi bergeser ke regulasi terkontrol (Chiu, 2022). Melihat gejala ini, sekolah mengatur "sandbox" AI: uji coba terbatas dengan anonymisasi, panduan kebijakan yang jelas, help desk responsif, dan forum peer-lab bulanan tempat guru mempresentasikan mini-studi kasus mereka (OECD, 2024; Chiu dkk., 2024).

Dalam tiga siklus, Bu Sari membangun alur kerja: ide awal dari AI → kurasi manual → uji pada kelompok kecil → revisi berbasis data formatif. Kejelasan pagar etika dan dukungan berlapis menumbuhkan rasa kompeten serta trust; motivasinya bergerak dari "wajib platform" menjadi "nilai yang terinternalisasi" karena ia melihat dampak pada kefasihan membaca siswa (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Pola ini persis jalur yang dilaporkan studi niat berkelanjutan: trust dan keselamatan psikologis memediasi efek PD digital terhadap motivasi otonom (Chiu dkk., 2024; OECD, 2024).

### *d. Kasus 4: "Pak Andi"—keterbatasan material dan martabat profesi*

Pak Andi adalah guru honorer dengan jadwal mengajar berat dan kepastian remunerasi yang fluktuatif. Ia menyukai mengajar matematika, tetapi sering mengambil kerja sambilan malam hari sehingga kelelahan menumpuk. Saat sekolah mendorong program literasi numerasi tambahan di sore hari, ia menghindar karena khawatir tidak sanggup; di sini faktor

higienis—keadilan material dan kepastian kerja—menggerogoti energi psikologis (Dhobith, 2024).

Ketika pemerintah daerah memperbaiki skema insentif dan sekolah membuka akses PD serta jalur peran fasilitator PLC bagi honorer, status dan martabat profesi Pak Andi diakui secara nyata. Ia mulai memimpin satu sesi "bongkar-pasang tugas" tiap bulan dan melaporkan kebanggaan profesional yang lebih kuat; pengakuan informasional spesifik terhadap praktiknya oleh rekan sejawat memperkuat rasa kompeten dan menurunkan niat keluar (OECD, 2024; Bureau dkk., 2021). Kasus ini menunjukkan bahwa faktor "higienis" yang dibenahi dapat menjadi sinyal nilai organisasi yang memantik motivator—otonomi bertanggung jawab dan rasa pencapaian (Mazzetti dkk., 2023).

***e. Kasus 5: "Bu Tia"—PLC sebagai laboratorium internalisasi***

Bu Tia mengampu kelas III di sekolah yang mengklaim punya PLC, namun awalnya rapat lebih banyak berisi administrasi. Setelah fasilitator mengikuti pelatihan yang menekankan fokus artefak dan keselamatan psikologis, format PLC diubah: setiap pertemuan mengkaji satu rencana pelajaran singkat, satu sampel karya murid, dan merumuskan satu tindak lanjut yang bisa diujicobakan minggu depan (Olmo-Extremera dkk., 2024).

Dalam tiga bulan, budaya berbagi kerentanan profesional tumbuh; guru merasa aman menampilkan "karya yang belum jadi". Bu Tia belajar memberi umpan balik informasional dan menulis rasional tugas lebih eksplisit, kebiasaan yang kemudian ia praktikkan di kelas. Riset menunjukkan bahwa perubahan

seperti ini—dari forum kepatuhan menjadi forum pembelajaran—adalah kanal mediasi utama dari kepemimpinan terdistribusi menuju praktik instruksional dan motivasi otonom (Yang, 2024; Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024). Siswa Bu Tia lebih sering ditawari pilihan strategi dan mendapat penjelasan "mengapa" pada tugas; pola yang di eksperimen terbukti meningkatkan motivasi belajar dan partisipasi (Reeve & Cheon, 2024; Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024).

### *f. Kasus 6: "Pak Rudi"—ruang fisik, kejernihan kognitif, dan energi mengajar*

Pak Rudi mengajar di ruang kelas yang pengap dan bising karena bersebelahan dengan bengkel. Ia merasa cepat lelah dan memilih metode ceramah agar kelas "lebih tenang", walau sadar siswa pasif. Setelah audit sederhana, sekolah memasang ventilasi silang, panel akustik murah, dan memperbaiki pencahayaan. Dalam dua minggu, Pak Rudi melaporkan "kepala tidak cepat berat"; ia kembali mencoba diskusi kelompok dengan pertanyaan terbuka dan memberikan umpan balik informasional (WHO, 2021; OECD, 2024). Peningkatan kenyamanan fisik memperluas bandwidth atensi dan menurunkan beban emosi, memfasilitasi pemeliharaan motivasi otonom di bawah tuntutan kelas heterogen (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024; Granziera dkk., 2022).

### *g. Kasus 7: "Bu Naya"—moderasi keselamatan psikologis*

Bu Naya dikenal inovatif, tetapi pada tahun ajaran tertentu ia menjadi defensif. Ternyata, pergantian pimpinan memunculkan budaya evaluasi yang keras tanpa rasional, dan beberapa kesalahan kecil dijadikan contoh publik. PLC pun sepi

artefak karena guru takut "terlihat tidak kompeten". Ketika konsultan membantu sekolah memulihkan keselamatan psikologis—mengganti "showcase" dengan "clinic", menghapus perbandingan antar-guru, dan memulai setiap sesi dengan "insight dan eksperimen kecil"—guru kembali membawa sampel pekerjaan murid (Collie, 2023). Dalam bulan berikutnya, gaya interaksi kepala sekolah berubah ke bahasa informasional dan pemberian opsi strategi; efek dukungan otonomi terhadap pemenuhan kebutuhan menjadi nyata karena moderator "aman" diaktifkan (Reeve & Cheon, 2024). Kasus ini mencerminkan temuan longitudinal bahwa keselamatan psikologis memoderasi pengaruh kepemimpinan terhadap motivasi dan vitalitas (Collie, 2023).

### *h. Kasus 8: "Pak Raka"—pengukuran sebagai kompas, bukan cambuk*

Pak Raka awalnya menolak survei pulse motivasi karena pernah mengalami instrumen yang dipakai untuk "memeringkat" guru. Di sekolah barunya, survei disajikan anonim, fokus pada kualitas regulasi (eksternal–introjeksi vs identifikasi–integrasi) dan pemenuhan kebutuhan, dan hasilnya dibahas di PLC untuk merancang tindakan kecil, bukan untuk menilai individu (Bureau dkk., 2021). Ia melihat indikator mikro—proporsi umpan balik informasional dan frekuensi pemberian pilihan strategi—dipantau melalui learning walk ramah yang diikuti coaching singkat (Reeve & Cheon, 2024). Transparansi dan tujuan pembelajaran membuat data menjadi alat sense-making, meningkatkan trust serta partisipasi guru dalam perbaikan (OECD, 2024). Motivasi Pak Raka bergeser ke

ranah identifikasi: ia melihat keterkaitan jelas antara metrik proses dan kemajuan siswa.

### *i. Kasus 9: "Bu Yuni"—ritme perubahan dan risiko initiative overload*

Sekolah Bu Yuni berada di kota besar dengan banyak program: literasi, numerasi, karakter, STEM, dan AI. Kalender rapat padat, tetapi sedikit yang menyentuh kerja inti. Ia merasakan "kelelahan agenda" dan sinisme meningkat. Kepala sekolah kemudian melakukan "sunset review": menghentikan dua program, menyisakan tiga prioritas yang diikat indikator proses–hasil, dan menyelaraskan agenda PLC dengan artefak prioritas tersebut (OECD, 2024). Setelah kebisingan berkurang, Bu Yuni kembali menyiapkan rubrik umpan balik yang selaras dengan tujuan belajar dan menguji strategi pertanyaan terbuka; ritme yang wajar menurunkan tuntutan tak bernilai tambah, memulihkan energi untuk pekerjaan bermakna (Mazzetti dkk., 2023).

### *j. Kasus 10: "Pak Arif"—kemitraan orang tua sebagai penguat motivasi*

Pak Arif mengampu kelas I dan sering kewalahan dengan variasi kesiapan literasi awal. Ia memulai percakapan formatif dua arah dengan orang tua melalui portofolio sederhana berisi sampel tulisan dan catatan umpan balik informasional. Dalam waktu singkat, beberapa orang tua meniru gaya dukungan otonomi di rumah: memberi alasan "mengapa", menawarkan pilihan bacaan, dan memuji usaha bukan hasil—pola yang di penelitian terbukti "merembes" dari kelas ke rumah (Cheon dkk., 2024). Beban pengelolaan perilaku di kelas berkurang, dan Pak

Arif melaporkan energi yang lebih stabil untuk mendesain intervensi kecil tiap pekan; kemitraan ini memperkuat keterhubungan dan memperjelas makna kerja (OECD, 2024).

Dari sepuluh narasi, tiga mediator tampak konsisten. Pertama, efikasi instruksional—yang tumbuh melalui coaching singkat, fokus artefak, dan keberhasilan kecil—menerjemahkan motivasi menjadi praktik seperti diferensiasi dan umpan balik informasional (Lazarides dkk., 2025). Kedua, dukungan sejawat dalam PLC—ketika aman dan terstruktur—menjadi konteks interaksi di mana nilai-nilai instruksional diinternalisasi secara otonom (Olmo-Extremera dkk., 2024). Ketiga, regulasi emosi—diperkuat oleh iklim aman dan desain kerja yang masuk akal—menjaga fleksibilitas pedagogis di bawah tekanan kelas heterogen (Aldrup dkk., 2024). Jalur-jalur ini selaras dengan SDT dan JD–R: pemenuhan kebutuhan psikologis dan keseimbangan tuntutan–sumber daya adalah "mesin" yang menggerakkan kualitas energi ke perilaku instruksional (Bureau dkk., 2021; Granziera dkk., 2022; Mazzetti dkk., 2023).

Moderator yang berulang hadir pada keselamatan psikologis, keadilan material, dan trust digital. Keselamatan psikologis menghidupkan PLC sebagai laboratorium pembelajaran, bukan panggung penilaian (Collie, 2023). Keadilan material—terutama bagi guru honorer—menggeser percakapan dari survival menuju desain pembelajaran, menjadikan pengakuan dan tanggung jawab instruksional bekerja sebagai motivator (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Di ranah teknologi, trust terhadap etika data dan dukungan help desk memperkuat jalur kompetensi-keterhubungan menuju

motivasi otonom dan niat berkelanjutan (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025).

## 7. Implikasi yang tersirat dari narasi

Pertama, gaya komunikasi kepala sekolah adalah tuas paling cepat terasa: menjelaskan "mengapa", memberi opsi strategi, dan menggunakan bahasa informasional terbukti menyalakan energi otonom guru, dengan efek turunannya pada praktik dan motivasi siswa (Reeve & Cheon, 2024; Cheon dkk., 2024). Kedua, PLC perlu didesain ulang sebagai ruang artefak dengan keselamatan psikologis, karena di situlah internalisasi nilai mengajar terjadi dari minggu ke minggu (Olmo-Extremera dkk., 2024; Yang, 2024). Ketiga, pengelolaan JD–R harus eksplisit: pangkas tuntutan tanpa nilai tambah (laporan duplikatif, rapat seremonial), lindungi waktu perencanaan, dan pastikan SLA dukungan TIK—langkah-langkah ini menutup kebocoran energi sehingga motivasi merapat ke inti instruksional (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Keempat, adopsi AI/TIK harus ditopang sandbox pedagogis, pedoman etika data, dan help desk; tujuan kebijakan bukan kepatuhan platform, melainkan tumbuhnya kualitas energi yang otonom (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024). Kelima, tegakkan keadilan material dan prosedural—khususnya bagi guru honorer—agar faktor higienis tidak lagi menjadi sumber erosi motivasi, melainkan fondasi bagi motivator (Dhobith, 2024; OECD, 2024).

Kisah Bu Rani, Pak Dimas, Bu Sari, Pak Andi, Bu Tia, Pak Rudi, Bu Naya, Pak Raka, Bu Yuni, dan Pak Arif memperlihatkan bahwa motivasi guru bukan disposisi privat, melainkan keluaran dari arsitektur sosial-teknikal yang

dirancang sekolah. Ketika kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dipenuhi dalam ekologi kerja yang menyeimbangkan tuntutan–sumber daya; ketika PLC menjadi mesin pemaknaan berbasis artefak; ketika kepemimpinan berbicara dalam bahasa informasional; ketika keadilan material dan etika data ditegakkan; energi yang lahir bersifat otonom, tahan banting, dan berorientasi belajar (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Pada horizon itu, narasi bukan sekadar cerita; ia adalah sketsa desain operasional—rapat yang ringkas dan bermakna, coaching singkat pascaobservasi, indikator mikro yang dibahas sebagai kompas, sandbox digital yang aman, dan kebijakan yang memanusiakan kerja guru—yang setiap minggunya dapat dirasakan di kelas (World Bank, 2023; Olmo-Extremera dkk., 2024; Lazarides dkk., 2025). Dengan memegang kompas tersebut, sekolah dasar tidak hanya "memotivasi" guru, melainkan membangun infrastruktur yang mereproduksi motivasi sebagai kapabilitas kolektif yang menopang profesionalisme dan mutu pembelajaran dari waktu ke waktu (Granziera dkk., 2022; Mazzetti dkk., 2023).

# BAB VI
# STRATEGI MEMBANGUN SEKOLAH DASAR YANG MEMBERDAYAKAN

## 1. Pengantar

Membangun sekolah dasar yang memberdayakan berarti menata ekologi kerja tempat kebijakan, kepemimpinan, dan praktik sehari-hari saling menguatkan hingga guru merasakan ruang kendali, dukungan profesional, dan makna kerja yang jelas—tiga syarat psikologis yang menopang motivasi otonom dan kualitas instruksi (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021). Pada level sistem, sekolah semacam ini lahir dari kepemimpinan yang partisipatif-reflektif, lingkungan kerja yang sehat dan humanis, mekanisme pengakuan serta penguatan peran guru, jaringan kolaborasi lintas kelas dan lintas sekolah, serta komitmen menjadikan sekolah sebagai komunitas pembelajar berbasis bukti (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023). Bukti terkini menunjukkan bahwa ketika kelima pilar tersebut diorkestrasi serempak, keterlibatan kerja guru meningkat, intensi keluar menurun, dan pengalaman belajar murid menjadi lebih kaya serta adil (Collie, 2023; Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025).

Merancang gaya kepemimpinan partisipatif dan reflektif menuntut bahasa dan struktur yang konsisten: pemimpin menjelaskan rasional kebijakan, memberi pilihan strategi, dan menutup pertemuan dengan rencana tindak lanjut berbasis

artefak pembelajaran (Reeve & Cheon, 2024). Pendekatan otonomi-suportif semacam ini terbukti menurunkan praktik kontrol dan meningkatkan kualitas umpan balik di kelas, terutama bila diperkaya sesi pelatihan singkat berperspektif siswa (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Di saat yang sama, kepemimpinan terdistribusi—yang melibatkan guru sebagai fasilitator PLC, data lead, atau coach—memperkuat rasa memiliki dan kemandirian profesional, dengan dampak nyata pada kualitas kolaborasi dan praktik instruksional (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024).

Lingkungan kerja yang sehat dan humanis bertumpu pada keseimbangan Job Demands–Resources: memangkas tuntutan administrasi tanpa nilai tambah, melindungi waktu perencanaan, serta memastikan dukungan teknis yang dapat diprediksi (Mazzetti dkk., 2023). Lapisan fisik—ventilasi, akustik, pencahayaan—ikut menentukan kejernihan kognitif dan stamina afektif guru, sehingga investasi pada kualitas ruang adalah prasyarat, bukan aksesori (WHO, 2021; OECD, 2024). Pada lapisan psikososial, keselamatan psikologis memungkinkan guru bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen tanpa takut stigma—dasar kepercayaan yang menopang perbaikan berkelanjutan (Collie, 2023).

Meningkatkan motivasi guru melalui pengakuan dan penguatan peran menuntut desain pengakuan yang informasional—spesifik pada bukti praktik—bukan pujian global yang berpotensi terasa mengontrol (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Jalur karier mikro (fasilitator PLC, pengampu asesmen formatif) memberi tanggung jawab bermakna, sementara keadilan material—khususnya bagi guru honorer—

mencegah "kebocoran energi" dan mengirim sinyal martabat profesi (Dhobith, 2024; OECD, 2024).

Dorongan kolaborasi antarguru dan antarsekolah idealnya difokuskan pada PLC berbasis artefak: rencana pelajaran singkat, sampel karya murid, dan rencana tindak lanjut yang bisa diujicobakan minggu berikutnya (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Klaster antarsekolah dan strategi offline-first sangat membantu konteks berdaya dukung rendah, menjaga rasa mampu sembari memperluas pertukaran praktik (UNESCO, 2023; World Bank, 2024).

Akhirnya, penerapan konsep "Sekolah sebagai Komunitas Pembelajar" menuntut tata kelola data yang etis dan tepercaya, agar pengukuran berfungsi sebagai kompas sense-making, bukan cambuk kepatuhan (OECD, 2024). Pada ranah digital, sandbox pedagogis, help desk responsif, dan pedoman privasi/AI memperkuat trust dan rasa kompeten—dua kondisi yang memediasi niat berkelanjutan guru untuk berinovasi (Chiu dkk., 2024; Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Dalam kerangka ini, sekolah tidak sekadar "menggerakkan" guru, melainkan merancang ekosistem yang secara sistematis mereproduksi motivasi otonom, profesionalisme, dan mutu pembelajaran dari minggu ke minggu (Lazarides dkk., 2025; Reeve & Cheon, 2024).

### 2. Merancang gaya kepemimpinan partisipatif dan reflektif

Merancang gaya kepemimpinan partisipatif dan reflektif menuntut lebih dari sekadar mengadopsi teknik fasilitasi rapat atau menambahkan sesi refleksi pada kalender sekolah; ia

memerlukan arsitektur sosial-teknikal yang menyatukan bahasa, struktur, dan proses sehingga suara profesional guru menjadi sumber keputusan, sementara pembelajaran organisasi terjadi secara berulang dan terukur (OECD, 2024). Di balik arsitektur ini terdapat dua lensa teoretik yang saling menguatkan. Pertama, Self-Determination Theory (SDT) yang menegaskan bahwa pengalaman otonomi, kompetensi, dan keterhubungan merupakan mesin kualitas motivasi; ketika ketiga kebutuhan ini dipenuhi melalui praktik kepemimpinan, energi kerja guru bergeser ke spektrum otonom yang tahan banting (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Kedua, model Job Demands–Resources (JD–R) yang memprediksi bahwa keterikatan dan performa tumbuh ketika tuntutan kerja diimbangi oleh sumber daya yang relevan—waktu kolaborasi, coaching, dukungan TIK, kejelasan peran—yang harus dirancang secara sadar oleh manajemen sekolah (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023). Dengan fondasi ini, kepemimpinan partisipatif-reflektif bukan sekadar gaya, melainkan strategi desain organisasi yang menyeimbangkan JD–R sekaligus memupuk kebutuhan SDT (OECD, 2024; Reeve & Cheon, 2024).

Secara konseptual, "partisipatif" berhubungan dengan bagaimana keputusan dihasilkan—melibatkan guru dalam agenda kurikulum, asesmen, dan tata kelola instruksional melalui mekanisme representatif dan dialog yang bermakna—sedangkan "reflektif" berurusan dengan bagaimana organisasi belajar dari praktik—membangun siklus tinjau-tindak (review–action) berbasis bukti kelas, bukan opini (Bellibaş, Gümüş, &

Gabriel, 2024). Kepemimpinan terdistribusi menjadi wadah kuncinya: kepala sekolah memberi mandat dan perlindungan bagi peran mikro seperti fasilitator PLC, data lead, dan coaching lead sehingga tanggung jawab instruksional tersebar dan rasa memiliki kolektif meningkat (Yang, 2024). Penelitian multilevel menunjukkan bahwa persepsi guru terhadap kepemimpinan terdistribusi memprediksi kualitas PLC; melalui PLC yang berkualitas inilah kompetensi dan praktik instruksional tumbuh, sekaligus memupuk motivasi otonom (Yang, 2024; Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024).

Di ranah psikologis, praktik kepemimpinan partisipatif-reflektif paling kuat ketika dijalankan dengan bahasa otonomi-suportif: pemimpin menjelaskan rasional kebijakan, memberi pilihan autentik di dalam guardrails etis, dan menggunakan umpan balik informasional alih-alih bahasa kontrol (Reeve & Cheon, 2024). Eksperimen lapangan menunjukkan bahwa pelatihan perspektif-mengambil yang menekankan tiga perilaku tadi secara konsisten menurunkan praktik mengajar yang mengontrol dan meningkatkan kualitas umpan balik, dengan kenaikan motivasi otonom guru dan siswa sebagai hasil tidak langsungnya (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Artinya, partisipasi tanpa bahasa yang memampukan berisiko bersifat kosmetik; yang mengubah kualitas energi kerja adalah pengalaman dipahami, dipilihkan opsi, dan diberi informasi peningkatan (Reeve & Cheon, 2024).

Kepemimpinan reflektif menuntut medium, dan komunitas belajar profesional (PLC) berbasis artefak adalah medium yang paling konsisten didukung bukti. PLC yang kuat berfokus pada

benda kerja nyata—rencana pelajaran singkat, sampel karya murid, rekaman interaksi, atau catatan umpan balik—yang dianalisis menggunakan protokol dialog terstruktur lalu ditutup rencana tindak lanjut yang bisa diujicobakan pekan berikutnya (Olmo-Extremera dkk., 2024). Pola ini memadukan partisipasi (suara dan analisis guru menjadi titik berangkat) dan refleksi (eksperimen kecil terencana), sekaligus memenuhi kebutuhan kompetensi dan keterhubungan karena umpan balik bersifat spesifik dan lingkungan sosial aman (Olmo-Extremera dkk., 2024; Collie, 2023). Ketika PLC ditopang kepemimpinan terdistribusi, kualitas artefak dan tindak lanjut instruksional cenderung meningkat lintas siklus (Yang, 2024).

Bahasa dan forum saja tidak cukup; struktur kerja harus diselaraskan agar partisipasi-refleksi menjadi mungkin. Dalam kerangka JD–R, kepemimpinan perlu memangkas tuntutan tanpa nilai tambah (pelaporan duplikatif, rapat seremonial) sembari melindungi waktu perencanaan dan kolaborasi; tanpa itu, energi profesional habis untuk "bertahan", bukan "berkembang" (Mazzetti dkk., 2023). Sekolah yang menetapkan standar layanan dukungan TIK (help desk dengan SLA sederhana), mengkurasi platform inti, dan merapikan alur dokumen biasanya melihat pergeseran atensi guru ke inti instruksional—syarat agar PLC dan coaching benar-benar mengubah praktik (OECD, 2024; Granziera dkk., 2022).

Siklus coaching singkat 15–20 menit pascaobservasi adalah tulang punggung kepemimpinan reflektif yang efektif. Bukti kebijakan pendidikan menunjukkan bahwa PD berbasis perspektif siswa yang singkat, fokus, ditutup rencana uji coba, dan disusul coaching singkat menghasilkan perubahan praktik

yang lebih tahan lama daripada pelatihan satu arah (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Coaching perlu menautkan indikator mikro yang teramati—proporsi umpan balik informasional vs evaluatif, penjelasan rasional tugas, frekuensi pemberian pilihan—dengan target pekanan, agar pembelajaran profesional terukur dan terasa relevan (Reeve & Cheon, 2024). Ketika indikator mikro ini kemudian dibawa kembali ke PLC, terjadilah loop refleksi-aksi yang konsisten (Olmo-Extremera dkk., 2024).

Keselamatan psikologis adalah prasyarat etis sekaligus teknis bagi partisipasi-refleksi. Guru hanya akan membawa artefak "mentah" dan mengakui hipotesis yang keliru bila yakin tidak akan dipermalukan; longitudinal pada tenaga pendidik menunjukkan bahwa keselamatan psikologis meningkatkan vitalitas dan menurunkan intensi keluar (Collie, 2023). Kepemimpinan dapat memupuknya melalui beberapa ritual: membuka rapat dengan rasional kebijakan dan pertanyaan terbuka, memisahkan forum administrasi dari forum pedagogis, dan menormalisasi "eksperimen kecil" yang hasilnya tidak selalu positif (OECD, 2024; Collie, 2023). Ketika keselamatan psikologis tinggi, pengaruh dukungan otonomi terhadap pemenuhan kebutuhan meningkat—moderasi yang berulang ditunjukkan pada studi sekolah (Collie, 2023; Reeve & Cheon, 2024).

Dimensi digital memperluas ruang partisipasi dan refleksi, tetapi hanya bila trust dan dukungan teknis hadir. Adopsi TIK/AI yang bertahan lebih ditentukan oleh pengalaman kompeten-terhubung dan keselamatan psikologis ketimbang

kewajiban platform; sandbox pedagogis, help desk responsif, dan pedoman etika data meningkatkan niat berkelanjutan guru untuk berinovasi (Chiu dkk., 2024; Zhou, Xu, & Lin, 2024). Bukti terbaru menegaskan bahwa trust pada tata kelola data memoderasi efek PD digital terhadap motivasi otonom; ketika pagar etika jelas, jalur mediasi dari peningkatan kompetensi ke niat untuk terus menggunakan teknologi menjadi kuat (Shen, Qiu, & Wang, 2025). Dengan demikian, kepemimpinan partisipatif-reflektif pada ranah digital berarti menata kebijakan privasi, memberi opsi bertahap, dan menyediakan laboratorium aman untuk uji coba instruksional (OECD, 2024; Chiu, 2022).

Keadilan material dan prosedural tidak dapat dipisahkan dari desain kepemimpinan. Pada konteks dengan proporsi guru honorer tinggi, ketidakpastian remunerasi dan akses PD yang timpang menggerus energi psikologis; memperbaikinya bertindak sebagai faktor "higienis" yang mencegah kebocoran motivasi sekaligus sinyal martabat profesi yang dapat menjadi motivator ketika dikomunikasikan secara informasional (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Penguatan peran mikro—memimpin sesi PLC, menjadi koordinator asesmen formatif—dan pengakuan berbasis bukti praktik menambah rasa kompeten tanpa memicu efek kontrol (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Dengan kata lain, pengakuan harus didesain sebagai informasi, bukan hadiah.

Implementasi kepemimpinan partisipatif-reflektif yang kredibel sebaiknya mengikuti irama bertahap: audit, kodifikasi, pilot, dan pemantapan. Tahap audit memetakan JD–R (tuntutan vs sumber daya), keselamatan psikologis, kualitas PLC, dan pengalaman SDT melalui survei pulse singkat—bukan untuk

memeringkat, melainkan untuk sense-making (OECD, 2024; Bureau dkk., 2021). Tahap kodifikasi merumuskan protokol sederhana: agenda rapat yang memulai dengan tujuan belajar, protokol analisis artefak, indikator mikro observasi, dan format coaching singkat. Tahap pilot memilih beberapa tim kelas untuk menjalankan siklus lengkap PLC-coaching selama 6–8 minggu dengan dukungan intensif; pembelajaran dari pilot didiseminasikan secara partisipatif sebelum pemantapan skala sekolah (World Bank, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Pada konteks berdaya dukung rendah, strategi offline-first (kit manipulatif low-tech, repositori konten lokal, klaster antarsekolah) menjaga rasa mampu dan memperluas jejaring pembelajaran (UNESCO, 2023).

Bagaimana kepemimpinan partisipatif-reflektif bekerja secara mekanistik? Telaah sistematis terbaru memetakan tiga mediator psikososial yang konsisten: efikasi instruksional, dukungan sejawat, dan regulasi emosi (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Ketika guru mengalami coaching yang tepat sasaran, efikasi naik; ketika PLC aman dan bergizi, dukungan sejawat menguat; ketika sekolah menyediakan ruang refleksi afektif dan micro-learning emosi, regulasi emosi membaik—tiga jalur yang menyalurkan kepemimpinan ke motivasi otonom dan praktik diferensiasi (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Moderator yang menentukan kekuatan jalur ini ialah keselamatan psikologis dan keseimbangan JD–R; tanpanya, partisipasi dan refleksi mudah berubah menjadi ritual (Collie, 2023; Mazzetti dkk., 2023).

Aspek ruang fisik kerap dilupakan dalam perancangan, padahal ia mempengaruhi kejernihan kognitif dan stamina afektif yang menopang refleksi berkualitas. Ventilasi silang, kualitas udara, pencahayaan, dan akustik yang baik menurunkan beban kognitif sehingga guru memiliki bandwidth atensi untuk diskusi bukti yang menuntut (WHO, 2021; OECD, 2024). Investasi kecil—panel akustik sederhana, penataan ulang meja untuk diskusi kelompok, dan sudut observasi—dapat meningkatkan kualitas interaksi PLC maupun praktik di kelas dengan efek langsung pada kenyamanan psiko-fisik (OECD, 2024).

Kepemimpinan partisipatif-reflektif juga mensyaratkan tata kelola data yang etis. Dashboard yang menyeimbangkan indikator masukan–proses–hasil dan digunakan sebagai kompas dialog kolegial (bukan cambuk) meningkatkan kepercayaan dan mengalihkan perhatian ke indikator bermakna seperti mutu umpan balik formatif, frekuensi pemberian pilihan strategi, dan konsistensi tindak lanjut PLC (OECD, 2024; Reeve & Cheon, 2024). Di sekolah yang membahas data secara partisipatif, guru lebih mungkin menginternalisasi target karena mereka melihat keterkaitan langsung antara indikator proses dan kemajuan murid—bukti yang relevan dengan motivasi otonom (Bureau dkk., 2021).

Sebuah set praktik inti dapat dijadikan "kit" kepemimpinan:

(a) **Ritual komunikasi otonomi-suportif**: setiap kebijakan/rapat dibuka dengan "mengapa", ditawarkan

dua-tiga opsi strategi setara, dan ditutup dengan undangan umpan balik informasional (Reeve & Cheon, 2024).

(b) **PLC artefaktual mingguan (60–75 menit)**: 10’ tujuan & data ringkas → 35’ analisis artefak dengan protokol → 10’ keputusan strategi → 10’ rencana uji coba dan metrik mini; fasilitator dilatih menjaga keselamatan psikologis dan fokus bukti (Olmo-Extremera dkk., 2024; Collie, 2023).

(c) **Coaching 15–20 menit pascaobservasi**: satu indikator mikro, satu kekuatan terbukti, satu langkah perbaikan; penjadwalan dilindungi (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024).

(d) **Panel indikator ringkas**: pemenuhan kebutuhan SDT (pulse), efikasi instruksional, keselamatan psikologis, rasio JD–R, kualitas PLC, dan dua indikator mikro praktik; dibahas sebagai kompas, bukan penilaian individu (OECD, 2024; Bureau dkk., 2021).

(e) **Ekologi digital tepercaya**: sandbox AI, pedoman etika data yang jelas, help desk dengan SLA, kurasi platform inti agar beban kognitif tetap rendah (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025).

Konteks lokal menuntut adaptasi. Di wilayah perdesaan, kapasitas teknis dan konektivitas menjadi batas nyata; praktik partisipatif-reflektif berkembang ketika kepemimpinan menyediakan repositori lokal, rotasi mentor klaster, dan desain PLC yang tidak bergantung internet (UNESCO, 2023). Di wilayah urban, tantangan utama adalah “initiative overload” yang memecah perhatian; kepemimpinan perlu melakukan *sunset*

*review*—menghentikan program tanpa dampak, menyelaraskan platform inti, dan memusatkan PLC pada prioritas hasil belajar—agar ritme perubahan mendukung refleksi yang dalam (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023).

Dari sisi dampak, gaya partisipatif-reflektif terhubung dengan profesionalisme instruksional dan hasil belajar melalui rangkaian mekanisme yang cukup mapan. Motivasi otonom guru—yang dipupuk oleh dukungan otonomi dan PLC berkualitas—berkorelasi dengan keteraturan asesmen formatif, peningkatan proporsi umpan balik informasional, dan diferensiasi yang lebih presisi (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Mediator efikasi dan dukungan sejawat menjelaskan mengapa perubahan ini bertahan: guru yang merasa mampu dan terhubung lebih ulet menguji strategi dan merevisi rencana berbasis data (Lazarides dkk., 2025). Regulasi emosi berperan menjaga fleksibilitas di bawah tekanan kelas heterogen, sehingga perubahan praktik tidak merosot ketika beban kerja naik (Aldrup dkk., 2024).

Pengukuran yang peka kualitas motivasi penting agar kepemimpinan tidak "terjebak output". Survei pulse singkat yang memetakan proporsi regulasi motivasi (eksternal/introjeksi vs identifikasi/integrasi) dan indikator pemenuhan kebutuhan SDT memberi sinyal yang dapat ditindaklanjuti; ketika hasil dibahas partisipatif, ia memperkuat trust dan menggerakkan tindakan kecil berulang (Bureau dkk., 2021; OECD, 2024). Menggabungkan pulse ini dengan logging indikator mikro melalui *learning walk* ramah—misalnya, persentase waktu guru memberi rasional tugas atau frekuensi tawaran pilihan strategi—

menjadikan refleksi berbasis bukti sebagai kebiasaan, bukan acara (Reeve & Cheon, 2024).

Dalam ekosistem kebijakan Indonesia, koherensi menjadi akselerator atau penghambat. Kurikulum Merdeka menyiapkan ruang otonomi desain pembelajaran, sedangkan Model Kompetensi Guru menyediakan bahasa bersama untuk observasi dan coaching; kepemimpinan partisipatif-reflektif menerjemahkan keduanya menjadi praktik melalui PLC artefaktual, coaching singkat, dan pengakuan informasional (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Bila implementasi menggunakan bahasa kontrol dan menambah pelaporan, jalur mediasi psikologis terputus; bila implementasi informasional dan melindungi jam perencanaan, efeknya menguat (OECD, 2024).

Akhirnya, merancang gaya kepemimpinan partisipatif dan reflektif adalah pekerjaan mengubah "cara kerja" organisasi, bukan menambah beban. Inti desainnya sederhana namun disiplin: (1) gunakan bahasa otonomi-suportif secara konsisten di semua forum; (2) jadikan PLC sebagai laboratorium artefak dengan fasilitasi aman; (3) tautkan PD ke coaching singkat berindikator mikro; (4) seimbangkan JD–R melalui pemangkasan friksi dan perlindungan waktu; (5) bangun ekologi digital yang tepercaya; dan (6) tegakkan keadilan material dan pengakuan informasional (Reeve & Cheon, 2024; Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Ketika keenam unsur ini diorkestrasi, guru mengalami pekerjaan sebagai proses bermakna yang berada dalam kendali profesional mereka; motivasi otonom menyala,

profesionalisme instruksional bertumbuh, dan pembelajaran murid menjadi lebih kaya dan adil. Dengan kata lain, kepemimpinan partisipatif-reflektif bukan sekadar etos, melainkan arsitektur praksis yang dapat dipelajari, direplikasi, dan dinilai—sebuah kapasitas institusional untuk terus belajar dari pekerjaan itu sendiri (Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024; Lazarides dkk., 2025).

### 3. Mewujudkan lingkungan kerja yang sehat dan humanis

Mewujudkan lingkungan kerja yang sehat dan humanis di sekolah dasar bukanlah proyek kosmetik, melainkan rekayasa ekosistem yang secara serempak menyelaraskan dimensi fisik, sosial-psikologis, digital, dan kebijakan sehingga pekerjaan mengajar terasa bermakna, berada dalam kendali profesional, dan berkelanjutan energinya (OECD, 2024). Dua lensa teoretik memberi fondasi konseptual yang kokoh. Pertama, Self-Determination Theory (SDT) menegaskan bahwa kualitas motivasi—apakah otonom atau terkontrol—bergantung pada terpenuhi tidaknya kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan; ketika kebutuhan ini dipenuhi melalui desain lingkungan, energi kerja guru cenderung tahan banting dan pro-pembelajaran (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Kedua, model Job Demands–Resources (JD–R) memprediksi keterikatan dan kinerja yang lebih tinggi ketika tuntutan kerja (administrasi, pengelolaan kelas, adaptasi kurikulum) diimbangi sumber daya yang relevan (waktu kolaborasi, coaching, dukungan TIK, kejelasan peran) yang disediakan organisasi (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023). Integrasi SDT–JD–R menjadikan "sehat dan humanis" bukan jargon moral, melainkan desain sistemik

yang mengalihkan energi profesional dari bertahan hidup ke berkembang (OECD, 2024).

Lapisan fisik adalah fondasi yang sering luput, padahal berpengaruh langsung pada kejernihan kognitif dan stamina afektif yang menopang praktik instruksional. Bukti kesehatan lingkungan merangkum bahwa ventilasi memadai, kualitas udara dalam ruang, pencahayaan, suhu, dan akustik yang baik menurunkan kelelahan, memperbaiki atensi, dan memungkinkan variasi metode mengajar yang menuntut interaksi (WHO, 2021). Pada kelas yang bising dan pengap, guru cenderung memilih ceramah agar "tertib", sedangkan ruang yang nyaman memperluas pilihan strategi seperti diskusi terbimbing dan umpan balik informasional—kebiasaan yang mendukung keterlibatan siswa (OECD, 2024; WHO, 2021). Dengan demikian, investasi kecil—panel akustik sederhana, ventilasi silang, penataan cahaya alami—adalah prasyarat "humanisasi" kerja, bukan sekadar estetika (OECD, 2024).

Namun "sehat dan humanis" terutama hidup di ranah sosial-psikologis, yakni iklim kerja yang aman untuk bertanya, bereksperimen, dan mengakui kekeliruan tanpa takut disanksi simbolik. Longitudinal pada tenaga pendidik menunjukkan bahwa keselamatan psikologis memprediksi vitalitas, menurunkan intensi keluar, dan memperkuat komitmen profesional (Collie, 2023). Iklim ini lahir dari ritual keseharian: rapat yang dimulai dengan rasional kebijakan, fasilitasi dialog yang menghargai bukti, serta pemisahan forum administrasi dari forum pedagogis sehingga diskusi pembelajaran tidak "tercemar" oleh logika kepatuhan (OECD, 2024; Collie, 2023). Ketika

keselamatan psikologis tinggi, pesan dukungan otonomi dari pimpinan lebih mudah ditangkap sebagai dukungan, bukan kontrol—sebuah moderasi yang berulang kali ditunjukkan dalam riset motivasi guru (Reeve & Cheon, 2024; Collie, 2023).

Desain kerja sehari-hari adalah "mesin tak terlihat" yang menentukan apakah energi profesional bocor atau terkonservasi. Dalam kerangka JD–R, tugas low-value seperti pelaporan duplikatif, rapat seremonial, dan alur perizinan yang rumit meningkatkan tuntutan tanpa menambah nilai instruksional, sehingga energi guru bergeser ke strategi minimalis (Mazzetti dkk., 2023). Sebaliknya, perlindungan jam perencanaan, kejelasan peran, SOP dukungan TIK yang dapat diprediksi, serta kurasi platform inti menambah sumber daya kerja dan mengalihkan atensi ke inti instruksional (Granziera dkk., 2022; OECD, 2024). Reformasi mikro ini terdengar administratif, tetapi efek psikologisnya besar: rasa kendali (otonomi) meningkat, rasa mampu (kompetensi) diperkuat, dan relasi kerja menjadi lebih kooperatif (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024).

Kepemimpinan adalah pengungkit yang menerjemahkan nilai "humanis" ke dalam pengalaman harian. Bahasa otonomi-suportif—menjelaskan "mengapa", memberi pilihan autentik, dan menggunakan umpan balik informasional alih-alih evaluatif—secara konsisten menaikkan pemenuhan kebutuhan SDT dan memindahkan motivasi ke spektrum yang lebih otonom (Reeve & Cheon, 2024). Percobaan lapangan menunjukkan bahwa pelatihan perspective-taking bagi pemimpin dan guru menurunkan praktik kontrol serta menaikkan kualitas umpan balik, dengan peningkatan motivasi

guru dan siswa sebagai hasil tak langsungnya (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Di level organisasi, kepemimpinan terdistribusi—yang memandirikan fasilitator PLC, data lead, dan coaching lead—menumbuhkan rasa memiliki dan memperkuat struktur pembelajaran kolektif (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024). Temuan multilevel menunjukkan bahwa persepsi atas kepemimpinan terdistribusi memprediksi kualitas PLC, dan melalui PLC-lah praktik instruksional serta motivasi otonom bertumbuh (Yang, 2024; Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024).

PLC (komunitas belajar profesional) yang sehat adalah "ruang mesin" lingkungan humanis karena mengonversi pengalaman sosial menjadi pertumbuhan kompetensi. PLC yang berfokus artefak—rencana pelajaran singkat, sampel karya murid, rekaman interaksi, atau catatan umpan balik—mendorong diskursus berbasis bukti dan menutup pertemuan dengan rencana uji coba konkret; pola ini memenuhi kebutuhan kompetensi dan keterhubungan secara simultan (Olmo-Extremera dkk., 2024). Ketika PLC berlangsung dalam iklim aman, guru berani membawa "karya mentah", menerima feedforward, dan menautkan pembelajaran ke eksperimen minggu berikutnya—siklus refleksi-aksi yang menjadi denyut nadi sekolah yang humanis (Yang, 2024; Collie, 2023).

Pendamping PLC adalah coaching singkat 15–20 menit pascaobservasi yang menautkan indikator mikro dengan langkah perbaikan pekanan. Bukti kebijakan menunjukkan bahwa PD berbasis SDT yang ringkas, fokus, dan disusul coaching singkat menghasilkan perubahan praktik yang lebih tahan dibanding

pelatihan satu arah (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Coaching efektif bila memfokuskan satu indikator—misalnya proporsi umpan balik informasional, kualitas rasional tugas, atau frekuensi pemberian pilihan—disertai pengakuan berbasis bukti dan satu komitmen perbaikan kecil; teknik ini mengombinasikan pengalaman kompeten (mastery) dan otonomi (agency) (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024).

Dimensi emosi tak boleh diabaikan dalam lingkungan humanis. Guru menghadapi tekanan kognitif dan afektif yang nyata; program micro-learning regulasi emosi—reappraisal, atensi selektif, strategi de-eskalasi—terbukti menopang fleksibilitas pedagogis dan mencegah penurunan kualitas interaksi saat tekanan meningkat (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Ketika regulasi emosi dipadukan dengan efikasi instruksional dan dukungan sejawat, terbentuk tiga mediator psikososial yang menyalurkan iklim kerja ke motivasi otonom dan praktik diferensiasi (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025; Olmo-Extremera dkk., 2024).

Ekologi digital menghadirkan peluang sekaligus risiko; lingkungan humanis membingkai teknologi sebagai wahana, bukan beban. Persistensi adopsi TIK/AI lebih diprediksi oleh pengalaman kompeten-terhubung dan keselamatan psikologis ketimbang kewajiban platform; artinya, kebijakan harus menyediakan "sandbox" pedagogis untuk uji coba terbatas, help desk dengan SLA yang jelas, serta pedoman etika data yang transparan (Chiu dkk., 2024; OECD, 2024). Studi terkini menunjukkan bahwa trust terhadap tata kelola data memoderasi pengaruh PD digital terhadap motivasi otonom; ketika pagar etika tegas, jalur mediasi dari peningkatan kompetensi ke niat

berkelanjutan untuk berinovasi menjadi kuat (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Dengan demikian, ekosistem digital yang humanis adalah yang memampukan pilihan bertahap, mengakui kekhawatiran privasi, dan memberi dukungan teknis yang dapat diprediksi (Chiu, 2022; OECD, 2024).

Keadilan material dan prosedural meneguhkan dimensi "humanis" dalam arti yang paling konkrit. Pada konteks dengan proporsi guru honorer tinggi, ketidakpastian remunerasi dan akses PD yang timpang menggerus energi psikologis dan memindahkan fokus dari inovasi ke survival; memperbaikinya bertindak sebagai faktor higienis yang menutup kebocoran energi sekaligus sinyal martabat profesi yang, bila dikomunikasikan informasional, berfungsi sebagai motivator (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Desain pengakuan yang spesifik pada bukti praktik—alih-alih pujian global—meningkatkan rasa kompeten tanpa memicu efek kontrol, sejalan dengan prediksi SDT (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Dengan kata lain, keadilan yang *dirasakan* dan *dibuktikan* adalah jembatan antara kebijakan dan pengalaman keseharian.

Lingkungan humanis juga berpijak pada akses dan keberpihakan pedagogis. Prinsip Universal Design for Learning (UDL) mendorong keragaman representasi, tindakan–ekspresi, dan keterlibatan; ketika sekolah memfasilitasi tugas, alat bantu, dan format asesmen yang inklusif, guru merasakan koherensi antara nilai institusi dan praktik kelas—koherensi yang memperkaya makna kerja (CAST, 2024). Pada gilirannya, dukungan sistemik terhadap UDL (rubrik, bank tugas, perangkat

low-tech) menurunkan gesekan implementasi dan memperkuat persepsi kompetensi (OECD, 2024; CAST, 2024).

Pengukuran yang peka kualitas diperlukan agar "sehat dan humanis" tidak tereduksi menjadi slogan. Survei *pulse* singkat yang memetakan kualitas regulasi motivasi (eksternal/introjeksi vs identifikasi/integrasi) dan pemenuhan kebutuhan SDT, bila didiskusikan sebagai alat *sense-making* kolegial, akan memperkuat kepercayaan dan mengarahkan tindakan kecil berulang (Bureau dkk., 2021; OECD, 2024). Menggabungkan *pulse* ini dengan indikator mikro dari *learning walk* ramah—proporsi umpan balik informasional vs evaluatif, frekuensi pemberian pilihan, dan eksplisitnya rasional tugas—membuat refleksi berbasis bukti menjadi kebiasaan organisasi (Reeve & Cheon, 2024). Dashboard ringkas yang menyeimbangkan masukan–proses–hasil, dan dipakai sebagai kompas dialog (bukan cambuk akuntabilitas), menjaga fokus pada hal yang berdampak (OECD, 2024).

Konteks Indonesia memberi peluang sekaligus pengingat kehati-hatian. Kurikulum Merdeka membuka ruang otonomi perancangan pembelajaran, dan Model Kompetensi Guru menyediakan bahasa bersama untuk observasi serta coaching; keduanya menjadi pengungkit motivasi bila dioperasionalkan melalui PLC artefaktual, supervisi klinis berbahasa informasional, dan perlindungan jam perencanaan (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Di wilayah perdesaan, strategi *offline-first*—repositori konten lokal, kit manipulatif low-tech, dan klaster PLC antarsekolah—menjaga rasa mampu di tengah keterbatasan konektivitas

(UNESCO, 2023). Di wilayah urban, risiko *initiative overload* menuntut *sunset review* program agar ritme perubahan mendukung refleksi yang mendalam (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023).

Peta implementasi praktis dapat dirangkum dalam tiga horizon. Dalam 30 hari, lakukan audit ringan JD–R, keselamatan psikologis, dan pengalaman SDT melalui *pulse*; sederhanakan satu alur pelaporan, tetapkan SLA help desk TIK, dan pilotkan PLC artefaktual pada dua tim kelas (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023). Dalam 90 hari, melatih fasilitator PLC dan observer untuk coaching singkat berbasis indikator mikro; selaraskan agenda rapat sehingga forum pedagogis terbebas dari koordinasi administratif; mulai panel dashboard ringkas untuk *sense-making* (Olmo-Extremera dkk., 2024; Reeve & Cheon, 2024). Dalam 180 hari, perluas *sandbox* AI dengan pedoman etika data dan opsi bertahap; institusikan pengakuan berbasis bukti praktik; dan perkuat skema dukungan material—termasuk akses PD dan peluang peran untuk guru honorer (Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025; Dhobith, 2024).

Risiko utama yang perlu dikelola ada tiga. Pertama, "bahasa benar, struktur salah": dukungan otonomi retoris tanpa perbaikan beban kerja membuat intervensi rapuh; solusi: seimbangkan JD–R secara eksplisit melalui pemangkasan tuntutan tak bernilai tambah (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Kedua, "ritualisasi PLC": tanpa keselamatan psikologis, PLC berubah menjadi panggung penilaian; solusi: fasilitasi partisipatif, protokol artefak, dan normalisasi eksperimen kecil (Collie, 2023; Olmo-Extremera dkk., 2024). Ketiga, "kepatuhan

digital": kewajiban platform tanpa pagar etika dan dukungan afektif memicu techno-stress; solusi: *sandbox* pedagogis, pedoman privasi yang jelas, dan help desk responsif (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024).

Pada aras mekanistik, tiga mediator dan dua moderator menjadi kompas desain. Mediatornya adalah efikasi instruksional, dukungan sejawat, dan regulasi emosi—tiga jalur yang menyalurkan lingkungan kerja ke motivasi otonom dan, akhirnya, ke praktik diferensiasi serta asesmen formatif (Lazarides dkk., 2025; Aldrup dkk., 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Moderatornya adalah keselamatan psikologis dan keseimbangan JD–R—dua kondisi yang memperkuat atau melemahkan seluruh jalur; ketika keduanya kuat, dampak kecil pada kebijakan sering berlipat pada praktik (Collie, 2023; Granziera dkk., 2022). Memetakan kelima variabel melalui *pulse* dan diskusi PLC menjadikan "sehat dan humanis" bukan slogan, melainkan sistem *conditional process* yang dapat dikelola dari minggu ke minggu (OECD, 2024; Reeve & Cheon, 2024).

Akhirnya, lingkungan kerja yang sehat dan humanis harus terasa oleh guru sebagai tiga pengalaman serentak: ruang fisik yang menyokong kejernihan; relasi profesional yang aman, hangat, dan berbasis bukti; serta struktur kerja yang adil, sederhana, dan memampukan (OECD, 2024). Ketika ketiganya dipertautkan melalui kepemimpinan otonomi-suportif, PLC artefaktual, coaching singkat, ekologi digital tepercaya, dan keadilan material, kualitas motivasi guru bergeser ke otonomi yang tahan banting; konsekuensinya terukur: lebih banyak penjelasan "mengapa" atas tugas, proporsi umpan balik informasional yang lebih tinggi, dan diferensiasi yang

konsisten—penanda profesionalisme instruksional yang berkorelasi dengan pengalaman belajar siswa yang lebih kaya dan adil (Reeve & Cheon, 2024; World Bank, 2023; OECD, 2024). Dengan demikian, mewujudkan lingkungan kerja yang sehat dan humanis bukan menambah program, melainkan menyelaraskan bahasa, struktur, dan proses agar pekerjaan mengajar kembali terasa sebagai karya profesional yang bermakna dan berada dalam kendali kompeten para pelakunya (Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024).

### *a. Meningkatkan motivasi guru melalui pengakuan dan penguatan peran*

Meningkatkan motivasi guru melalui pengakuan dan penguatan peran menuntut rekayasa yang presisi atas "ekologi kerja" di sekolah dasar—yakni, pengelolaan bahasa, struktur, dan proses yang membuat guru merasa dilihat, dihargai, dan dipercaya untuk memimpin pembelajaran (OECD, 2024). Secara teoretik, rancangan ini bertumpu pada dua kerangka mutakhir. Pertama, Self-Determination Theory (SDT) menegaskan bahwa kualitas motivasi—apakah otonom atau terkontrol—ditentukan oleh terpenuhi tidaknya kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan; pengakuan yang tepat dan penguatan peran yang bermakna merupakan "mesin sosial" yang mengisi ketiga kebutuhan ini (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Kedua, model Job Demands–Resources (JD–R) memprediksi keterikatan kerja dan kinerja yang lebih tinggi ketika organisasi menambah sumber daya kerja (waktu kolaborasi, coaching, peran kepemimpinan mikro) seraya memangkas tuntutan tanpa nilai tambah; dalam bahasa JD–R,

penguatan peran adalah "sumber daya" yang memperkaya energi profesional, sementara pengakuan yang tepat mengubah sumber daya itu menjadi makna (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023).

***b. Pengakuan yang memotivasi: dari kontrol ke informasi***

Pengakuan sering gagal karena disampaikan sebagai alat kontrol—pujian generik, peringkat publik, atau penghargaan yang dipersepsi manipulatif—yang justru mendorong regulasi terkontrol dan efek *crowding-out* pada minat intrinsik (Howard dkk., 2021). Berlawanan dengan itu, pengakuan informasional bersifat spesifik pada bukti praktik (misalnya kualitas umpan balik formatif, kejelasan rasional tugas, atau rancangan diferensiasi) dan menegaskan kemajuan yang dapat diatribusikan pada upaya serta strategi guru; pola ini memenuhi kebutuhan kompetensi tanpa mereduksi otonomi (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Uji lapangan menunjukkan bahwa ketika pemimpin dan rekan sejawat berlatih *perspective-taking* dan mengganti bahasa evaluatif dengan bahasa informasional, guru mengalami kenaikan rasa mampu dan kendali, yang kemudian menggeser kualitas motivasi ke spektrum yang lebih otonom (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Dengan demikian, *what* dan *how* pengakuan menentukan daya motivasionalnya: indikator harus terkait langsung dengan praktik, dan bahasa harus memperluas pilihan, bukan mempersempit (Reeve & Cheon, 2024).

Agar pengakuan berfungsi sebagai penopang motivasi, arsitektur forum sangat menentukan. Pengakuan paling efektif bila tertanam dalam siklus pendek berbasis artefak—misalnya,

PLC yang meninjau satu rencana pelajaran, satu sampel karya murid, dan satu catatan umpan balik—lalu ditutup dengan rencana uji coba; pola ini membuat pengakuan terasa relevan, segera, dan dapat ditindaklanjuti (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Di sini, keselamatan psikologis memoderasi efek pengakuan: dalam iklim yang aman, guru memaknai umpan balik sebagai dukungan; dalam iklim yang mengintimidasi, bahkan pengakuan berniat baik pun mudah dibaca sebagai kontrol (Collie, 2023). Karena itu, sekolah perlu memisahkan forum administrasi dari forum pedagogis agar pengakuan atas praktik tidak tercemar logika kepatuhan (OECD, 2024).

***c. Penguatan peran: memperluas agensi profesional***

Penguatan peran (role strengthening) berbeda dari sekadar penambahan tugas; ia adalah amplifikasi agensi profesional yang menyatukan kewenangan, dukungan, dan ekspektasi jelas pada domain instruksional (OECD, 2024). Bukti multilevel menunjukkan bahwa kepemimpinan terdistribusi—yang memandirikan peran mikro seperti fasilitator PLC, koordinator asesmen formatif, *data lead*, atau *coaching lead*—meningkatkan kualitas PLC dan, melalui PLC, memperkuat praktik dan motivasi otonom guru (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). Dalam kerangka JD–R, peran-peran ini adalah sumber daya yang memperbesar kendali dan makna kerja; ketika didukung waktu kolaborasi dan coaching, peran tersebut menurunkan kebocoran energi akibat tuntutan yang tak bernilai tambah (Granziera dkk., 2022; Mazzetti dkk., 2023).

Strategi penguatan peran yang efektif memiliki empat prinsip. Pertama, *role clarity*: jabarkan mandat, indikator keberhasilan, dan batas-batas peran agar otonomi tidak berubah menjadi ambiguitas (OECD, 2024). Kedua, *role-linked PD*: tautkan pelatihan singkat berbasis SDT—yang memberi rasional, opsi strategi, dan umpan balik informasional—dengan coaching 15–20 menit pascaobservasi sehingga *know-how* menjadi *can-do* (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Ketiga, *role-appropriate recognition*: berikan pengakuan spesifik berbasis artefak yang selaras dengan mandat peran (misalnya, peningkatan kualitas rubrik umpan balik oleh *assessment lead*) (Olmo-Extremera dkk., 2024). Keempat, *succession & rotation*: rotasi terencana mencegah kelelahan peran dan memperluas kepemilikan perubahan di antara guru (OECD, 2024).

### *d. Dari slogan ke sistem: desain pengakuan multi-level*

Agar berkelanjutan, pengakuan perlu diinstitusikan pada tiga aras. Di aras mikro (kelas), *learning walk* ramah yang menyoroti indikator mikro—proporsi umpan balik informasional, frekuensi pemberian pilihan, dan eksplisitnya rasional tugas—menjadi momen pengakuan yang menumbuhkan kompetensi (Reeve & Cheon, 2024). Di aras meso (tim/PLC), *protocol* berbasis artefak memastikan setiap pertemuan memproduksi *feedforward* spesifik untuk satu eksperimen instruksional; pengakuan muncul sebagai validasi bukti dan rencana tindak lanjut (Olmo-Extremera dkk., 2024). Di aras makro (sekolah), dashboard ringkas yang menyeimbangkan indikator masukan–proses–hasil—dan dipakai sebagai alat *sense-making* kolektif, bukan cambuk—menggeser narasi dari "siapa

yang terbaik" menjadi "apa yang membaik dan mengapa" (OECD, 2024). Ketika tiga aras ini selaras, pengakuan tidak lagi insidental, melainkan denyut nadi organisasi yang memelihara motivasi otonom.

Selaras dengan itu, penyelarasan rubrik observasi dengan Model Kompetensi Guru memperjelas bahasa pengakuan agar tetap informasional dan berorientasi praktik (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Dalam konteks Kurikulum Merdeka, penguatan peran guru sebagai "desainer pembelajaran" memerlukan pengakuan yang menilai kualitas keputusan instruksional (misalnya pemilihan bukti formatif, strategi diferensiasi) alih-alih kepatuhan administratif (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023). Ketika rubrik, PLC, dan dashboard berbicara bahasa yang sama, pengakuan menjadi konsisten dan kredibel (OECD, 2024).

***e. Keadilan material dan martabat profesi sebagai fondasi***

Pengakuan dan penguatan peran akan rapuh bila tidak ditopang keadilan material dan prosedural. Pada konteks dengan proporsi guru honorer tinggi, ketidakpastian remunerasi dan akses PD yang timpang menggerus energi psikologis, memindahkan fokus dari inovasi ke *survival*; memperbaikinya menutup "kebocoran energi" (faktor higienis) dan sekaligus mengirim sinyal martabat yang, bila dikomunikasikan informasional, bekerja sebagai motivator (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Desain pengakuan perlu memperhatikan disparitas status agar tidak memperlebar jurang; misalnya, menyediakan *micro-credential* yang diakui setara untuk guru PNS

dan honorer, atau membuka jalur peran fasilitator PLC yang kompensasinya transparan (OECD, 2024). Data lokal menunjukkan bahwa lingkungan kerja sehat berkorelasi positif dengan kinerja guru, menegaskan bahwa martabat profesi bukan sekadar keadilan, tetapi juga prasyarat motivasi (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

### *f. Pengakuan di era digital: kepercayaan,* sandbox*, dan* micro-badge

Adopsi TIK/AI memperkenalkan medan baru bagi pengakuan dan peran. Persistensi penggunaan teknologi lebih ditentukan oleh pengalaman kompeten-terhubung dan trust terhadap tata kelola data daripada kewajiban platform; karenanya, sekolah perlu menyiapkan *sandbox* pedagogis, help desk dengan SLA jelas, dan pedoman etika data yang transparan agar pengakuan atas inovasi digital dibaca sebagai dukungan, bukan pemantauan (Chiu dkk., 2024; OECD, 2024). Studi niat berkelanjutan menunjukkan bahwa trust dan keselamatan psikologis memoderasi jalur dari peningkatan kompetensi ke motivasi otonom; ketika pagar etika kokoh, *micro-badge* atau *showcase* praktik digital terbaca informasional dan memantik eksplorasi lebih lanjut (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Sebaliknya, bila pengakuan digital dibalut kewajiban unggah dan pelacakan periilaku yang opak, efeknya cenderung menggeser motivasi ke regulasi terkontrol dan mempercepat kelelahan (Chiu, 2022). Prinsipnya sederhana: pengakuan digital harus memvalidasi *craft knowledge* guru, bukan sekadar mengukur aktivitas.

### *g. Mekanisme penyalur dan penguat: efikasi, sejawat, emosi*

Mengapa pengakuan dan penguatan peran bekerja? Tiga mediator psikososial menjembatani kebijakan ke praksis. Pertama, efikasi instruksional: pengakuan spesifik dan peran dengan mandat jelas menaikkan rasa mampu, yang memicu keberanian bereksperimen dan ketekunan memperbaiki strategi (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Kedua, dukungan sejawat: PLC artefaktual memberi jaringan validasi dan solusi sehingga keterhubungan profesional menguat dan nilai instruksional terinternalisasi (Olmo-Extremera dkk., 2024; Yang, 2024). Ketiga, regulasi emosi: micro-learning tentang reappraisal dan de-eskalasi membantu guru menjaga fleksibilitas pedagogis di bawah tekanan, sehingga pengakuan tidak "menguap" ketika situasi kelas sulit (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Kedudukan keselamatan psikologis dan keseimbangan JD–R sebagai moderator sangat menonjol: keduanya menentukan kekuatan efek pengakuan dan peran terhadap tiga mediator tersebut (Collie, 2023; Granziera dkk., 2022).

### *h. Pengukuran yang memanusiakan*

Agar tidak jatuh menjadi seremoni, pengakuan perlu ditopang pengukuran yang peka kualitas. Survei *pulse* singkat yang memetakan kualitas regulasi (eksternal/introjeksi vs identifikasi/integrasi) dan pemenuhan kebutuhan SDT memungkinkan sekolah memantau dampak pengakuan dari bulan ke bulan (Bureau dkk., 2021). Indikator mikro dari *learning*

*walk*—proporsi umpan balik informasional, eksplisitnya rasional tugas, pemberian pilihan strategi—memberi "bukti proses" untuk dirayakan secara informasional (Reeve & Cheon, 2024). Dashboard ringkas yang dibahas dalam *sense-making* kolegial—alih-alih sebagai alat *ranking*—memelihara trust dan mengarahkan perhatian pada kemajuan instruksional yang nyata (OECD, 2024). Dengan cara ini, pengakuan berpijak pada data yang memanusiakan, bukan pada angka yang menghakimi.

### *i. Variasi fase karier dan konteks*

Pengakuan dan penguatan peran bersifat *context-sensitive*. Guru pemula diuntungkan oleh kombinasi pengakuan yang menegaskan kemajuan kecil dan peran terbimbing (misalnya *co-facilitator* PLC) yang dibarengi mentoring terstruktur; kombinasi ini mencegah kejutan budaya kerja dan mempercepat pembentukan efikasi (OECD, 2024; World Bank, 2023). Di sekolah perdesaan, penguatan peran perlu berorientasi *offline-first*—misalnya *resource curator* untuk repositori lokal atau fasilitator kit manipulatif—dengan pengakuan yang memvalidasi kreativitas dalam keterbatasan; strategi ini menjaga rasa mampu di tengah konektivitas terbatas (UNESCO, 2023). Di wilayah urban dengan risiko *initiative overload*, *sunset review* program dan kurasi peran inti mencegah pengakuan terfragmentasi dan menjaga ritme perubahan yang sehat (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023).

### *j. Rancangan operasional: 90–180 hari*

Dalam 30 hari, lakukan *pulse* SDT dan audit JD–R; tetapkan tiga indikator mikro pengakuan (misalnya rasional

tugas, umpan balik informasional, opsi strategi) dan uji *learning walk* ramah di dua kelas; bentuk dua peran mikro (fasilitator PLC dan *assessment lead*) dengan deskripsi tugas ringkas (OECD, 2024; Reeve & Cheon, 2024). Dalam 90 hari, latih fasilitator pada protokol artefak dan *feedforward*, jalankan coaching 15–20 menit pascaobservasi yang menautkan satu indikator ke satu komitmen perbaikan, dan selaraskan rubrik observasi dengan Model Kompetensi Guru agar bahasa pengakuan konsisten (Olmo-Extremera dkk., 2024; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Dalam 180 hari, institusikan *sandbox* digital beserta pedoman etika data dan help desk, terapkan *micro-badge* berbasis bukti praktik (bukan jam pelatihan), lakukan rotasi terencana pada peran mikro, serta pastikan skema dukungan material minimal (akses PD dan kompensasi transparan)—terutama bagi guru honorer (Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025; Dhobith, 2024).

Ada tiga jebakan umum. Pertama, *tokenism*: panggung apresiasi tanpa artefak dan tindak lanjut; mitigasinya adalah menautkan setiap pengakuan pada bukti praktik dan rencana uji coba berikutnya (Olmo-Extremera dkk., 2024). Kedua, *metric myopia*: dashboard sebagai cambuk; mitigasinya adalah *sense-making* kolegial yang menimbang data proses, bukan *league table* (OECD, 2024). Ketiga, *role overload*: penguatan peran berubah menjadi tumpukan tugas; mitigasinya adalah kurasi peran inti, perlindungan waktu, dan coaching singkat berfrekuensi tinggi (Mazzetti dkk., 2023; World Bank, 2023). Di lintas semua risiko, bahasa otonomi-suportif bertindak sebagai pagar pertama agar

intervensi dibaca sebagai dukungan, bukan kontrol (Reeve & Cheon, 2024).

Esensi peningkatan motivasi guru melalui pengakuan dan penguatan peran adalah transisi dari slogan ke sistem. Ketika pengakuan diberikan secara informasional, spesifik berbasis artefak, dan ditautkan ke eksperimen pekanan; ketika peran-peran mikro memberi ruang memimpin sekaligus dukungan untuk berhasil; ketika *pulse* SDT, *learning walk*, dan dashboard dipakai sebagai kompas dialog; ketika ekologi digital dilindungi etika data dan *sandbox*; dan ketika martabat profesi ditegakkan secara material—energi guru bergerak ke spektrum otonom yang tahan banting (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Dampaknya terukur: lebih seringnya penjelasan rasional tugas, meningkatnya proporsi umpan balik informasional, dan kian konsistennya diferensiasi—penanda profesionalisme instruksional yang beresonansi ke keterlibatan murid (Lazarides dkk., 2025; Olmo-Extremera dkk., 2024). Pada horizon itu, pengakuan bukan sekadar tepuk tangan, melainkan arsitektur praksis; dan penguatan peran bukan distribusi kerja, melainkan distribusi agensi. Keduanya, bila diorkestrasi melalui PLC artefaktual, coaching singkat, dan kepemimpinan terdistribusi, mengubah sekolah dasar menjadi komunitas pembelajar yang memelihara motivasi sebagai kapabilitas kolektif dari minggu ke minggu (Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024; World Bank, 2023).

### 4. Mendorong kolaborasi antarguru dan antarsekolah

Mendorong kolaborasi antarguru dan antarsekolah merupakan strategi kunci untuk memindahkan praktik pengajaran dari ranah individual ke ranah sosial yang belajar-

berkelanjutan, sehingga mutu instruksi bertumbuh tidak melalui lompatan terisolasi, melainkan melalui siklus peningkatan berbasis bukti yang ditopang institusi (OECD, 2024). Dalam horizon lima tahun terakhir, korpus bukti menegaskan bahwa kolaborasi yang efektif bukan sekadar "sering bertemu", melainkan proses yang tertata: memiliki fokus pada artefak pembelajaran, berlangsung dalam iklim aman secara psikologis, memanfaatkan data proses–hasil secara proporsional, dan ditautkan ke dukungan instruksional on-the-job seperti coaching singkat (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; Reeve & Cheon, 2024; World Bank, 2023). Kerangka Self-Determination Theory/SDT memberi penjelasan psikologis mengapa kolaborasi seperti ini memantik motivasi otonom: ia memenuhi kebutuhan akan otonomi (karena guru ikut menentukan agenda dan opsi strategi), kompetensi (karena pengakuan informasional berbasis bukti), dan keterhubungan (karena dialog sejawat yang aman) (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021). Sementara itu, model Job Demands–Resources/JD–R menjelaskan kondisi strukturalnya: kolaborasi bernilai ketika sumber daya—waktu kolaborasi, fasilitasi, perangkat—menyeimbangkan tuntutan, sehingga energi profesional dialihkan dari bertahan menuju berkembang (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023).

Kolaborasi antarguru yang berdampak ditandai oleh pergeseran fokus dari koordinasi administratif ke pembelajaran profesional berbasis artefak. Studi tentang komunitas belajar profesional (PLC) menunjukkan bahwa ketika pertemuan diformat untuk meninjau rencana pelajaran singkat, sampel

karya murid, dan catatan umpan balik, diskusi menjadi berorientasi bukti alih-alih opini; pola ini menaikkan rasa mampu (kompetensi) dan memperjelas makna kerja (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Di sekolah yang mempraktikkan kepemimpinan terdistribusi—dengan peran mikro seperti fasilitator PLC, *assessment lead*, dan *coaching lead*—mutu PLC meningkat; melalui PLC inilah praktik instruksional membaik dan motivasi guru cenderung bergeser ke spektrum otonom (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). Dengan kata lain, kolaborasi yang kuat merupakan mediator organisasi yang menghubungkan struktur kebijakan ke perilaku mengajar sehari-hari.

Dimensi iklim sangat menentukan keberhasilan kolaborasi. Keselamatan psikologis—yakni keyakinan bahwa warga sekolah dapat bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen tanpa takut dipermalukan—secara konsisten memprediksi vitalitas dan komitmen guru, serta memoderasi efek dukungan otonomi pada pemenuhan kebutuhan (Collie, 2023). Dalam forum kolaboratif yang aman, umpan balik terbaca sebagai dukungan informasional, bukan penilaian personal; akibatnya, guru lebih sering membawa "karya yang belum jadi", sehingga kesempatan untuk belajar bersama meningkat (Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Kualitas iklim ini bukan kebetulan, melainkan hasil pilihan kepemimpinan: membuka rapat dengan rasional, memberi pilihan autentik, dan menutup dengan *feedforward* yang jelas (OECD, 2024).

Kolaborasi antarsekolah memperluas cakupan pembelajaran profesional dari komunitas lokal ke jaringan yang

lebih beragam, sehingga memperkaya solusi dan mempercepat difusi praktik baik. Riset multilevel menandai bahwa variasi motivasi dan praktik instruksional antarsekolah sebagian dijelaskan oleh kepemimpinan terdistribusi dan kualitas PLC; ketika sekolah diikat dalam klaster atau jaringan yang mengadopsi protokol artefak yang sama, efek positifnya teragregasi lintas situs (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). Pengalaman jaringan yang efektif menunjukkan tiga ciri: (1) tujuan instruksional bersama yang sempit dan terukur (misalnya kualitas umpan balik formatif), (2) siklus uji–pelajari berjangka pendek dengan *coaching* 15–20 menit pascaobservasi, dan (3) mekanisme *knowledge brokering* yang mengemas temuan menjadi panduan praktis (World Bank, 2023; OECD, 2024). Dengan demikian, kolaborasi antarsekolah berfungsi sebagai *accelerator* yang mengurangi "biaya penemuan ulang" dan membangun akuntabilitas sejawat yang memanusiakan.

Dalam ekologi digital, kolaborasi makin bergantung pada trust dan dukungan teknis yang dapat diprediksi. Studi adopsi TIK/AI pada guru menunjukkan bahwa persistensi kolaborasi digital—misalnya *shared planning* lintas sekolah, *peer-lab* virtual, atau *micro-study* bersama—lebih ditopang oleh pengalaman kompeten-terhubung dan kejelasan etika data ketimbang kewajiban platform (Chiu dkk., 2024). Kepercayaan terhadap tata kelola data dan tersedianya "sandbox" pedagogis memoderasi efek pelatihan teknis terhadap motivasi otonom untuk berkolaborasi; di bawah pagar etika yang jelas dan help desk responsif, *micro-badge* kolaboratif terbaca sebagai pengakuan informasional, bukan pelacakan (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen,

Qiu, & Wang, 2025). Sebaliknya, kewajiban unggah tanpa tujuan instruksional yang jelas cenderung menggeser motivasi ke regulasi terkontrol dan mempercepat kelelahan (Chiu, 2022).

Kerangka SDT dan JD–R menjelaskan mengapa kolaborasi, bila dirancang tepat, memantik energi yang tahan banting. Keterlibatan dalam PLC artefaktual memenuhi kebutuhan kompetensi melalui pengakuan berbasis bukti; peran-peran mikro dan pilihan strategi memenuhi kebutuhan otonomi; dan dialog sejawat yang aman memenuhi kebutuhan keterhubungan (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021). Secara struktural, perlindungan waktu kolaborasi, fasilitasi yang cakap, dan pengurangan tuntutan administratif menambah sumber daya kerja yang menyeimbangkan tuntutan, sehingga energi dapat diarahkan ke inti instruksional (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023). Temuan longitudinal menambahkan bahwa kondisi-kondisi ini menurunkan intensi keluar dan menstabilkan komitmen (Collie, 2023).

Tantangan implementasi terutama muncul pada tiga titik: *initiative overload*, *tokenism*, dan kesenjangan kapasitas. Di lingkungan urban, terlalu banyak program paralel menyebabkan kelelahan agenda; mitigasinya ialah *sunset review*, kurasi prioritas instruksional, dan penyelarasan kalender PLC dengan prioritas tersebut (OECD, 2024). *Tokenism* terjadi ketika kolaborasi berhenti pada rapat tanpa artefak dan tindak lanjut; mitigasinya adalah protokol yang mengharuskan setiap pertemuan menghasilkan satu hipotesis instruksional untuk diuji minggu berikutnya (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Kesenjangan kapasitas—misalnya sekolah perdesaan dengan konektivitas terbatas—menuntut strategi

*offline-first*: repositori konten lokal, kit manipulatif, rotasi mentor antarklaster, dan klinik rencana pelajaran yang tidak bergantung internet (UNESCO, 2023). Bukti lapangan menunjukkan bahwa strategi *offline-first* mempertahankan rasa mampu dan kolaborasi meski sarana terbatas (UNESCO, 2023; OECD, 2024).

Kolaborasi yang adil membutuhkan fondasi keadilan material dan prosedural. Di konteks dengan proporsi guru honorer tinggi, ketidakpastian remunerasi dan akses berkembang profesional yang timpang menggerus energi psikologis; perbaikan faktor-faktor higienis ini tidak hanya mencegah kebocoran energi, melainkan memoderasi penerimaan terhadap norma kolaboratif dan memperkuat internalisasi nilai profesional (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Bukti Indonesia menunjukkan bahwa lingkungan kerja yang sehat berkorelasi positif dengan kinerja guru, menandakan bahwa kolaborasi akan lebih bernilai ketika martabat profesi ditegakkan (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

Agar kolaborasi antarguru dan antarsekolah produktif, kepemimpinan perlu memadukan dua mode: partisipatif dan instruksional. Mode partisipatif menjamin suara guru dalam penetapan tujuan dan desain proses; mode instruksional menjamin fokus mutu pada indikator praktik (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; OECD, 2024). Pelatihan *perspective-taking* singkat bagi pimpinan dan fasilitator terbukti menurunkan gaya kontrol dan menaikkan kualitas bahasa informasional; efek ini beresonansi pada motivasi guru dan siswa (Reeve & Cheon, 2024; Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Dengan demikian, "cara berbicara" pemimpin menjadi intervensi psikologis yang

menentukan apakah kolaborasi dirasakan sebagai dukungan atau pengawasan.

Mekanisme penyalur dan penguat kolaborasi dapat dipetakan pada tiga mediator psikososial dan dua moderator kontekstual. Mediator pertama adalah efikasi instruksional: ketika kolaborasi menghadirkan pengakuan spesifik pada strategi (misalnya variasi pertanyaan terbuka, kualitas umpan balik formatif), rasa mampu meningkat dan guru lebih ulet bereksperimen (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Mediator kedua adalah dukungan sejawat: jejaring berbasis PLC memfasilitasi validasi, ide, dan solusi, menstabilkan pengalaman keterhubungan (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Mediator ketiga adalah regulasi emosi: ruang reflektif singkat untuk reappraisal dan de-eskalasi membantu guru mempertahankan fleksibilitas pedagogis di bawah tekanan (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Dua moderator kunci ialah keselamatan psikologis dan keseimbangan JD–R; tanpa keduanya, efek kolaborasi melemah atau rapuh (Collie, 2023; Mazzetti dkk., 2023).

Pengukuran yang memanusiakan diperlukan agar kolaborasi menjadi mesin pembelajaran, bukan ritual. Di banyak sistem, *survei pulse* tentang kualitas regulasi motivasi (eksternal/introjeksi vs identifikasi/integrasi) dan pemenuhan kebutuhan SDT dipadukan dengan indikator mikro praktik (proporsi umpan balik informasional, eksplisitnya rasional tugas, frekuensi pemberian pilihan) untuk memetakan kemajuan (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Ketika data ini dibahas sebagai *sense-making* kolegial, bukan sebagai alat *ranking*, trust meningkat dan partisipasi guru

dalam perbaikan melebar (OECD, 2024). Di tingkat jaringan antarsekolah, panel indikator ringkas—misalnya laju eksperimen instruksional, kualitas *case write-up*, dan keberlanjutan *peer coaching*—membantu kurasi *practice brief* yang dapat ditiru lintas situs (World Bank, 2023; OECD, 2024).

Konteks kebijakan Indonesia memberi peluang memperkukuh kolaborasi. Kerangka Kurikulum Merdeka memperluas ruang desain pembelajaran, sementara Model Kompetensi Guru menyediakan bahasa bersama untuk observasi dan coaching; keduanya akan memobilisasi kolaborasi hanya apabila dioperasionalkan melalui PLC artefaktual yang aman dan supervisi klinis berbahasa informasional (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Penyelarasan rubrik observasi dengan indikator proses yang memampukan—pertanyaan terbuka, diferensiasi, umpan balik informasional—menjamin bahwa kolaborasi menukik ke inti pedagogi, bukan ke kepatuhan administratif (OECD, 2024).

Rencana implementasi 90–180 hari dapat meneguhkan arah. Dalam 30 hari pertama, lakukan audit JD–R dan *pulse* SDT; tetapkan 2–3 prioritas instruksional jaringan (misalnya kualitas umpan balik formatif); desain protokol PLC artefaktual tunggal yang akan dipakai lintas tim dan lintas sekolah (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Dalam 90 hari, latih fasilitator pada *perspective-taking* dan bahasa informasional, jalankan *coaching* 15–20 menit pascaobservasi yang menautkan satu indikator mikro ke satu komitmen perbaikan, serta bentuk *peer-lab* bulanan antarsekolah untuk mengemas temuan menjadi *practice brief* dua

halaman (Reeve & Cheon, 2024; World Bank, 2023). Dalam 180 hari, bangun *sandbox* digital bersama beserta pedoman etika data dan help desk dengan SLA sederhana; terapkan *micro-badge* kolaboratif berbasis bukti praktik (bukan jam pelatihan), dan lakukan *sunset review* program agar ritme perubahan tetap manusiawi (Chiu dkk., 2024; Zhou, Xu, & Lin, 2024; OECD, 2024).

Kolaborasi yang berkeadilan juga menuntut arsitektur pengakuan yang inklusif. Pengakuan informasional—spesifik pada bukti praktik, bukan penghargaan global—memperkuat kompetensi tanpa mengikis otonomi (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021). Di jaringan antarsekolah, *peer citation* pada *practice brief* dan kesempatan *co-facilitation* lintas situs bekerja sebagai penguatan peran yang menumbuhkan kepemilikan perubahan (Yang, 2024; Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024). Agar tidak menciptakan hierarki simbolik, desain pengakuan perlu memastikan akses yang setara bagi guru honorer dan menyediakan *micro-credential* yang diakui dalam pengembangan karier (Dhobith, 2024; OECD, 2024).

Contoh aplikatif memperjelas logika ini. Sebuah klaster SD perdesaan mengadopsi strategi *offline-first*: repositori konten lokal bersama, protokol PLC artefaktual tanpa ketergantungan internet, dan rotasi mentor antarsekolah per tiga minggu. Dalam satu kuartal, guru melaporkan peningkatan rasa mampu dan keberanian bereksperimen; observasi menunjukkan naiknya proporsi umpan balik informasional serta penjelasan rasional tugas—indikator bahwa motivasi bergerak ke spektrum otonom (UNESCO, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Di kota besar, sebuah jaringan sekolah melakukan *sunset review* program, menyisakan

tiga prioritas lintas situs; dashboard ringkas yang menyeimbangkan indikator proses–hasil dipakai sebagai kompas dialog, bukan cambuk, sehingga trust terjaga dan kolaborasi berorientasi pada perbaikan yang relevan (OECD, 2024). Kedua contoh menegaskan bahwa desain—bukan sekadar frekuensi pertemuan—menentukan daya kolaborasi.

Pada ranah metodologi, pengujian dampak kolaborasi menuntut rancangan multilevel yang memodelkan guru tersarang dalam sekolah dan sekolah tersarang dalam jaringan, agar mediasi dan moderasi dapat diestimasi secara meyakinkan (OECD, 2024). Mediasi yang diantisipasi meliputi efikasi instruksional, dukungan sejawat, dan regulasi emosi; moderator yang perlu dipantau meliputi keselamatan psikologis, keseimbangan JD–R, trust digital, dan keadilan material (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025; Collie, 2023; Mazzetti dkk., 2023; Zhou, Xu, & Lin, 2024). Pendekatan *conditional process* seperti ini tidak hanya memberi jawaban "apa yang bekerja", tetapi juga "di kondisi apa" ia bekerja.

Akhirnya, mendorong kolaborasi antarguru dan antarsekolah adalah proyek rekayasa sosial-teknikal yang memadukan bahasa, struktur, dan teknologi. Ketika kepemimpinan berbicara dalam bahasa otonomi-suportif; ketika JD–R dikelola—tuntutan tanpa nilai tambah dipangkas, waktu kolaborasi dilindungi, dukungan teknis dipastikan; ketika PLC artefaktual berjalan dalam iklim aman; ketika jaringan antarsekolah mengikat praktik pada siklus uji–pelajari singkat; ketika ekologi digital dilapisi pagar etika dan *sandbox*; dan ketika martabat profesi ditegakkan—energi kolaboratif yang lahir

bersifat otonom, tahan banting, dan berorientasi belajar (Reeve & Cheon, 2024; Granziera, Collie, & Martin, 2022; OECD, 2024). Dampaknya terukur: peningkatan kualitas umpan balik informasional, kejelasan rasional tugas, konsistensi diferensiasi, dan menurunnya intensi keluar—penanda profesionalisme instruksional yang beresonansi pada pengalaman belajar siswa yang lebih kaya dan adil (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025; Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Pada horizon itu, kolaborasi bukanlah acara rapat, melainkan infrastruktur pembelajaran kolektif yang mentransformasi sekolah dasar menjadi komunitas pembelajar yang terus memperbaiki diri dari minggu ke minggu (Yang, 2024; Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; World Bank, 2023).

## 5. Penerapan konsep "Sekolah sebagai Komunitas Pembelajar"

Penerapan konsep "Sekolah sebagai Komunitas Pembelajar" (SKP) menandai pergeseran paradigma dari sekolah sebagai birokrasi penyampai kurikulum menjadi organisasi pembelajar yang secara sadar membangun kapasitas kolektif, bereksperimen, dan beradaptasi melalui siklus *uji–pelajari–perbaiki* yang berulang (OECD, 2024). Dalam kerangka ini, kualitas pengajaran tidak bergantung pada keunggulan individu semata, melainkan pada ekologi sosial-teknikal yang memampukan agensi profesional guru, memelihara keselamatan psikologis, dan menyelaraskan tuntutan–sumber daya kerja agar energi motivasional mengalir ke praktik instruksional yang berdampak (Mazzetti dkk., 2023; Granziera, Collie, & Martin, 2022). Penjelasan psikologisnya bertumpu pada Self-Determination Theory/SDT—yang menegaskan pentingnya

otonomi, kompetensi, dan keterhubungan—serta pada lensa Job Demands–Resources/JD–R untuk menyeimbangkan beban dan dukungan, sehingga perubahan organisasi bukan sekadar "program", melainkan pengalaman kerja yang memantik motivasi otonom (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024).

Secara institusional, SKP dibangun di atas visi bersama yang operasional dan *governance* partisipatif. Kepala sekolah bertindak sebagai *chief learning architect* yang memfasilitasi proses penetapan prioritas instruksional sempit (misalnya perbaikan kualitas umpan balik formatif) dan mengonversi prioritas tersebut menjadi protokol kerja yang konsisten lintas tim (OECD, 2024). Bukti multilevel menunjukkan bahwa kepemimpinan terdistribusi—yang memberi ruang peran mikro seperti fasilitator PLC, *assessment lead*, atau *coaching lead*—berkorelasi dengan mutu komunitas belajar profesional dan, melalui saluran itulah, praktik kelas serta motivasi guru meningkat (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). Dengan kata lain, "struktur partisipasi" bukan aksesori, melainkan mesin penghela perubahan.

Jantung SKP adalah PLC (professional learning community) berbasis artefak dengan siklus singkat. Pertemuan dirancang untuk meninjau rencana pelajaran singkat, sampel karya murid, dan catatan umpan balik; diskusi dipandu pertanyaan informasional, bukan penilaian personal, lalu ditutup komitmen uji coba kecil pekanan—dan pascaobservasi ditautkan *coaching* 15–20 menit (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; World Bank, 2023). Rutin ini

memenuhi kebutuhan kompetensi melalui pengakuan spesifik pada bukti praktik, meneguhkan keterhubungan lewat dialog sejawat yang aman, serta menjaga otonomi melalui opsi strategi yang dinegosiasikan, sehingga motivasi bergeser ke spektrum identifikasi–integrasi (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Ketika PLC berfokus pada artefak dan tindak lanjut, ia berfungsi sebagai mediator organisasi yang menerjemahkan kebijakan menjadi perilaku mengajar (Yang, 2024).

Dimensi iklim menentukan seberapa jauh desain tersebut hidup dalam pengalaman guru. Keselamatan psikologis—keyakinan bahwa warganya dapat bertanya, mengakui kekeliruan, dan bereksperimen tanpa takut dipermalukan—memperkuat efek dukungan otonomi pada pemenuhan kebutuhan psikologis; dalam iklim ini, umpan balik dipahami sebagai informasi, bukan kontrol (Collie, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Di sekolah SKP, ritual rapat diawali rasional kebijakan, dilanjutkan pembagian pilihan strategi, dan diakhiri *feedforward* terukur; pola bahasa seperti ini secara eksperimental terbukti menurunkan gaya instruksional yang mengontrol dan meningkatkan perilaku otonomi-suportif guru (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Dengan demikian, *cara berbicara* pemimpin adalah intervensi psikologis yang menjaga nyala motivasi kolektif.

Agar ekosistem pembelajaran bertahan, arsitektur kerja harus menutup "kebocoran energi" dan menambah sumber daya yang relevan. JD–R memprediksi bahwa pemangkasan tuntutan tanpa nilai tambah (pelaporan duplikatif, rapat seremonial), perlindungan jam perencanaan, kejelasan peran, serta dukungan TIK yang dapat diprediksi akan meningkatkan keterikatan kerja

dan menurunkan kelelahan, sehingga guru memiliki *bandwidth* kognitif dan afektif untuk berpartisipasi dalam PLC dan menguji strategi baru (Mazzetti dkk., 2023; Granziera dkk., 2022). Intervensi "kecil-sering"—*coaching* singkat, *learning walk* bermakna, dan *pulse survey*—lebih konsisten mengubah praktik daripada pelatihan satu arah, terutama bila ditautkan pada artefak kelas (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024).

Ekologi digital dalam SKP bukan sekadar repositori materi, melainkan ruang bersama untuk berkolaborasi secara aman dan bertanggung jawab. Persistensi kolaborasi digital guru diprediksi oleh kepercayaan terhadap tata kelola data, dukungan teknis yang responsif, dan keberadaan "*sandbox* pedagogis" untuk uji coba terbatas—bukan oleh kewajiban platform semata (Chiu dkk., 2024). Ketika pagar etika jelas (anonymisasi, tujuan instruksional, batas pelacakan) dan *help desk* memiliki SLA sederhana, niat berkelanjutan menggunakan alat TIK/AI meningkat melalui rasa kompeten dan keterhubungan; ini merupakan efek tidak langsung yang dimoderasi oleh trust (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Sebaliknya, mandat unggah data tanpa tujuan yang jernih memicu *techno-stress* dan menggeser motivasi ke regulasi terkontrol (Chiu, 2022).

SKP mensyaratkan budaya asesmen formatif yang menempatkan data sebagai kompas dialog, bukan cambuk kepatuhan. Dashboard ringkas yang menyeimbangkan indikator masukan–proses–hasil, dibicarakan di PLC sebagai *sense-making* kolegial, menumbuhkan kepercayaan dan mengarahkan perhatian ke variabel yang dapat diubah (misalnya kualitas pertanyaan terbuka atau umpan balik informasional) (OECD,

2024). Pengukuran yang *SDT-sensitive*—proporsi regulasi motivasi dan indeks pemenuhan kebutuhan—ditautkan dengan indikator mikro kelas (rasional tugas, frekuensi pemberian pilihan) memberi *leading indicators* yang bisa ditindak dari minggu ke minggu (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Dengan demikian, evaluasi menjadi praktik pembelajaran, bukan sekadar audit.

Dimensi keadilan material dan prosedural tidak sekunder dalam SKP, melainkan fondasi. Di banyak konteks, terutama dengan proporsi guru honorer tinggi, kepastian remunerasi dan akses PD yang adil memoderasi penerimaan terhadap norma kolaboratif dan memperkuat internalisasi nilai profesional; tanpa itu, energi psikologis bocor ke strategi bertahan hidup (Dhobith, 2024; OECD, 2024). SKP efektif ketika desain pengakuan bersifat informasional—spesifik pada bukti praktik, bukan penghargaan global—sehingga memperkuat rasa kompeten tanpa menimbulkan efek kontrol pada motivasi (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024).

Konteks kebijakan Indonesia memberi peluang operasional untuk SKP. Kurikulum Merdeka menyediakan ruang otonomi desain pembelajaran, sementara Model Kompetensi Guru (MKG) memberi bahasa bersama untuk observasi, umpan balik, dan *coaching*; keduanya menggerakkan SKP bila dijalankan dalam PLC artefaktual dan supervisi klinis berbahasa informasional (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Penyelarasan rubrik observasi dengan indikator proses yang memampukan—pertanyaan terbuka, diferensiasi, umpan balik formatif—mencegah PLC terjebak

pada kepatuhan administratif dan mengarahkan energi ke inti pedagogi (OECD, 2024).

Penerapan SKP yang *feasible* dapat dikerangkakan dalam rencana 90–180 hari. Fase 0–30 hari: (1) lakukan audit JD–R dan *pulse* SDT untuk memetakan titik beban dan dukungan; (2) tetapkan 2–3 prioritas instruksional sederhana (misalnya meningkatkan proporsi umpan balik informasional); (3) desain satu protokol PLC artefaktual yang seragam lintas tim; (4) definisikan indikator mikro dan jadwal *learning walk* yang ramah (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Fase 30–90 hari: (1) latih fasilitator pada *perspective-taking* dan bahasa informasional; (2) jalankan *coaching* 15–20 menit pascaobservasi yang menautkan satu indikator mikro ke satu komitmen perbaikan; (3) siapkan *sandbox* digital kecil dengan pagar etika dan *help desk*; (4) kurangi satu tuntutan administratif yang tidak bernilai tambah untuk "mendanai" waktu kolaborasi (Reeve & Cheon, 2024; Chiu dkk., 2024). Fase 90–180 hari: (1) bentuk *peer-lab* antarsekolah untuk *knowledge brokering* dan *practice brief* dua halaman; (2) lakukan *sunset review* atas inisiatif yang tidak mendukung prioritas; (3) integrasikan temuan *pulse* ke agenda PLC untuk *sense-making* rutin (World Bank, 2023; OECD, 2024).

Pembedaan konteks perlu diperhitungkan agar SKP inklusif. Di wilayah perdesaan dengan konektivitas terbatas, strategi *offline-first*—repositori konten lokal, kit manipulatif *low-tech*, rotasi mentor antarklaster—memampukan PLC artefaktual berjalan tanpa ketergantungan internet; bukti menunjukkan strategi ini mempertahankan rasa mampu dan kolaborasi sekalipun sarana terbatas (UNESCO, 2023). Di perkotaan

dengan risiko *initiative overload*, *sunset review* dan kurasi prioritas menjadi syarat agar kolaborasi tidak berubah menjadi kelelahan agenda (OECD, 2024). Variasi ini menegaskan prinsip bahwa desain SKP harus kontekstual, bukan *one size fits all*.

Dari perspektif mekanisme, SKP bekerja melalui tiga mediator psikososial dan dua moderator kontekstual yang konsisten muncul dalam kajian mutakhir. Mediator pertama adalah efikasi instruksional; pengakuan berbasis artefak dan *coaching* singkat menaikkan rasa mampu dan mendorong uji coba strategi kognitif menantang (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Mediator kedua adalah dukungan sejawat; jejaring PLC yang bermakna menyediakan validasi dan solusi yang menstabilkan keterhubungan (Olmo-Extremera dkk., 2024). Mediator ketiga adalah regulasi emosi; ruang reflektif singkat untuk *reappraisal* dan *de-eskalasi* menolong guru mempertahankan fleksibilitas pedagogis di bawah tekanan kelas heterogen (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Moderator kunci adalah keselamatan psikologis dan keseimbangan JD–R; tanpa keduanya, efek positif PLC dan *coaching* sering rapuh (Collie, 2023; Mazzetti dkk., 2023).

Secara pedagogis, SKP bertumpu pada praktik instruksional berlandaskan bukti yang ramah SDT dan aksesibel secara desain. Pendekatan Universal Design for Learning (UDL)—yang menekankan tujuan jelas, variasi representasi, dan pilihan jalan belajar—memungkinkan guru mengorkestrasi diferensiasi tanpa kehilangan kejelasan, sekaligus menyediakan artefak kaya untuk dibahas di PLC (CAST, 2024). Ketika guru memberikan rasional tugas, menawarkan pilihan strategi, dan menggunakan umpan balik informasional, bukti eksperimental

menunjukkan peningkatan persepsi dukungan otonomi siswa, partisipasi, dan kualitas interaksi kelas—menciptakan *loop* motivasional guru–siswa yang saling menguatkan (Reeve & Cheon, 2024; Cheon dkk., 2024).

Dimensi kemitraan eksternal memperluas cakrawala SKP. Kolaborasi antarsekolah yang diikat *protocol* artefak yang sama mempercepat difusi praktik baik dan membangun akuntabilitas sejawat yang memanusiakan, terutama bila diikuti *peer-lab* bulanan dan *practice brief* yang dapat ditiru (World Bank, 2023; OECD, 2024). Pelibatan orang tua sebagai mitra formatif—melalui portofolio sederhana dan bahasa umpan balik yang otonomi-suportif—menjembatani kelas dan rumah, mengurangi beban pengelolaan perilaku, serta memperjelas makna kerja guru (OECD, 2024; Cheon dkk., 2024). Bagaimanapun, kemitraan efektif memerlukan transparansi etika data dan tujuan instruksional yang spesifik agar kepercayaan terjaga (Zhou dkk., 2024).

Risiko implementasi SKP patut diantisipasi sejak desain. Pertama, *ritualisasi tanpa substansi* terjadi ketika PLC hanya menjadi agenda rapat; mitigasinya adalah kewajiban *artefak masuk–artefak keluar* dan komitmen uji coba pekanan (Olmo-Extremera dkk., 2024). Kedua, *over-measurement* berisiko menurunkan otonomi; mitigasinya ialah panel indikator ringkas yang dipakai untuk *sense-making*, bukan *ranking* (OECD, 2024). Ketiga, *digital compliance* tanpa *trust* menimbulkan *techno-stress*; mitigasinya ialah *sandbox*, pedoman etika data, *help desk* responsif, dan *micro-badge* berbasis bukti praktik (Chiu dkk., 2024; Shen dkk., 2025). Keempat, ketimpangan material bagi guru

honorer dapat menetralkan manfaat PLC; mitigasinya ialah langkah afirmatif pada remunerasi, akses PD, dan penguatan peran (Dhobith, 2024).

Contoh terapan memperjelas arsitektur SKP. Sebuah klaster SD mengumumkan tiga prioritas lintas sekolah: (1) kualitas umpan balik formatif, (2) eksplisitnya rasional tugas, dan (3) frekuensi pemberian pilihan strategi. Protokol PLC artefaktual diterapkan seragam; setiap sesi menghasilkan satu hipotesis instruksional untuk diuji di kelas dalam sepekan dan ditutup *coaching* singkat. *Learning walk* memantau dua indikator mikro; *help desk* digital dengan SLA 24 jam menutup gangguan teknis; *sandbox* AI disediakan dengan anonymisasi dan panduan etika. Dalam tiga bulan, *pulse* SDT menunjukkan kenaikan pemenuhan kebutuhan kompetensi dan keterhubungan; observasi kelas mendeteksi naiknya proporsi umpan balik informasional; dan niat keluar menurun—pola yang konsisten dengan mekanisme SDT–JD–R (Reeve & Cheon, 2024; Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024).

Evaluasi keberhasilan SKP menuntut rancangan analitis yang menangkap proses dan konteks. Studi multilevel diperlukan untuk memisahkan variasi antar-guru dan antar-sekolah, sekaligus menguji mediasi (PLC → praktik → motivasi) dan moderasi (keselamatan psikologis, JD–R, trust digital) (OECD, 2024). Di tingkat sekolah, *rapid cycle evaluation—plan–do–study–act* per 4–6 minggu—memungkinkan perbaikan adaptif tanpa menambah beban; kunci keberhasilannya ialah kedisiplinan pada artefak dan komitmen tindak lanjut (World Bank, 2023). Ketika kepala sekolah memposisikan data sebagai bahan percakapan pembelajaran dan memberi pengakuan informasional berbasis

temuan, motivasi otonom guru cenderung stabil (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024).

Secara konseptual, mengapa SKP efektif? Karena ia menyatukan tiga sumber legitimasi perubahan: (1) legitimasi psikologis—kebutuhan dasar terpenuhi sehingga energi otonom muncul (Bureau dkk., 2021); (2) legitimasi profesional—artefak dan bukti praktik menjadi mata uang diskusi, bukan opini (Olmo-Extremera dkk., 2024); (3) legitimasi organisasional—JD–R seimbang, peran jelas, dan dukungan teknis dapat diprediksi (Mazzetti dkk., 2023). Ketika ketiga legitimasi ini hadir, norma kolaboratif berakar, eksperimen menjadi rutinitas, dan pembelajaran organisasi berlangsung tanpa harus didorong terus-menerus oleh figur karismatik (OECD, 2024; Yang, 2024).

Pada akhirnya, penerapan "Sekolah sebagai Komunitas Pembelajar" bukan proyek satu kali, tetapi infrastruktur yang direproduksi lewat bahasa, struktur, dan teknologi sehari-hari. Bahasa otonomi-suportif yang konsisten di forum PLC, supervisi, dan rapat staf membuat tujuan instruksional terasa masuk akal dan dapat dicapai; struktur PLC artefaktual dan *coaching* singkat mengikat niat ke tindakan; ekologi JD–R yang sehat memastikan energi tidak bocor ke pekerjaan tanpa nilai tambah; ekosistem digital tepercaya menyalurkan inovasi menjadi makna, bukan ancaman (Reeve & Cheon, 2024; Granziera dkk., 2022; Chiu dkk., 2024). Di atas fondasi keadilan material dan prosedural, langkah-langkah ini menjadikan motivasi guru bukan sekadar "mood" individual, melainkan kapasitas organisasi yang menopang profesionalisme

instruksional dari minggu ke minggu (Dhobith, 2024; OECD, 2024).

Dengan kompas itulah, SKP menghadirkan dampak yang dapat diidentifikasi: meningkatnya proporsi umpan balik informasional, semakin eksplisitnya rasional tugas, konsistensi diferensiasi berbasis data, menurunnya intensi keluar, serta terbentuknya sirkuit motivasional guru–siswa yang saling menguatkan (Lazarides dkk., 2025; Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Sekolah dasar yang demikian tidak lagi hanya "melaksanakan" kurikulum, melainkan terus belajar tentang bagaimana membuat belajar terjadi—dengan cara yang adil, presisi, dan manusiawi. Dan karena SKP bersifat dapat diajarkan, direplikasi, serta dinilai, ia memberi jembatan antara kebijakan dan kelas: dari dokumen ke diskusi, dari diskusi ke tindakan kecil, dari tindakan kecil ke budaya yang bertahan (OECD, 2024; World Bank, 2023; Yang, 2024).

# BAB VII
# REKOMENDASI UNTUK PRAKTISI DAN PEMANGKU KEBIJAKAN

## 1. Untuk kepala sekolah: kepemimpinan sebagai budaya, bukan jabatan

Kepemimpinan sebagai budaya, bukan jabatan, menuntut kepala sekolah menggeser fokus dari otoritas formal ke arsitektur proses yang setiap hari menghidupkan nilai-nilai pembelajaran bersama, keselamatan psikologis, dan praktik instruksional berbasis bukti. Paradigma ini didukung dua lensa teoretik mutakhir. Pertama, Self-Determination Theory (SDT) menegaskan bahwa kualitas motivasi—apakah otonom atau terkontrol—bergantung pada terpenuhi tidaknya kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan; energi otonom mengemuka ketika kepemimpinan menyuplai dukungan yang memampukan, bukan mengontrol (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Kedua, model Job Demands–Resources (JD–R) memprediksi keterikatan kerja yang lebih tinggi ketika tuntutan (administrasi, pengelolaan kelas, adaptasi kurikulum) diimbangi sumber daya (waktu kolaborasi, coaching, dukungan TIK, kejelasan peran) yang dirancang secara sadar (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023). Dengan fondasi itu, kepemimpinan bukan "siapa memerintah siapa", melainkan "bagaimana bahasa,

struktur, dan proses bersama-sama menyalakan motivasi otonom dan profesionalisme instruksional" (OECD, 2024).

Dalam kerangka "kepemimpinan sebagai budaya", kepala sekolah bertindak sebagai arsitek pembelajaran (chief learning architect) yang menyetel norma komunikasi, menata ulang struktur kerja, dan merancang ritual profesional yang konsisten mereproduksi perilaku kunci di kelas dan di ruang kolaborasi (OECD, 2024). Bukti multilevel menunjukkan bahwa kepemimpinan terdistribusi—yang memberi ruang peran mikro seperti fasilitator PLC, assessment lead, dan coaching lead—berkorelasi positif dengan kualitas komunitas belajar profesional dan melalui kanal itulah praktik kelas serta motivasi guru meningkat (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). Artinya, budaya tumbuh ketika tanggung jawab diperluas secara bermakna dan dilindungi oleh waktu, mandat yang jelas, serta dukungan instruksional, bukan ketika keputusan dipusatkan di jabatan formal semata (OECD, 2024).

Bahasa memimpin adalah perangkat pertama pembentuk budaya. Riset eksperimental menegaskan bahwa komunikasi otonomi-suportif—menjelaskan rasional kebijakan, menawarkan pilihan autentik dalam pagar etik, serta memberi umpan balik informasional alih-alih evaluatif—menurunkan praktik mengajar yang mengontrol, meningkatkan kualitas umpan balik, dan menggeser motivasi guru serta murid ke spektrum yang lebih otonom (Reeve & Cheon, 2024; Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Di tingkat organisasi, konsistensi bahasa ini di rapat staf, PLC, dan supervisi klinis membuat tujuan instruksional terasa masuk akal dan dapat dicapai,

sehingga guru memaknai kebijakan sebagai dukungan, bukan tekanan (OECD, 2024). Tanpa bahasa yang memampukan, partisipasi mudah menjadi kosmetik; dengan bahasa yang tepat, bahkan intervensi kecil dapat meresonansi sebagai pengakuan profesional yang bermakna (Bureau dkk., 2021).

Struktur kerja adalah perangkat kedua dan kerap menentukan apakah bahasa yang baik menjadi budaya atau sekadar retorika. Dalam lensa JD–R, kepala sekolah perlu memangkas tuntutan tanpa nilai tambah—pelaporan duplikatif, rapat seremonial, alur perizinan yang berliku—seraya melindungi jam perencanaan dan menata dukungan teknis yang dapat diprediksi; penataan ini mengalihkan energi dari "bertahan" ke "berkembang" (Mazzetti dkk., 2023; Granziera dkk., 2022). Sistem dukungan TIK dengan standar layanan (SLA) sederhana, kurasi platform inti, dan prosedur dokumentasi yang ringkas menurunkan beban kognitif, sehingga guru punya bandwidth untuk menguji strategi instruksional dan memproses bukti di PLC (OECD, 2024). Desain struktural yang koheren itulah yang membuat budaya belajar terasa "masuk akal" secara harian.

Ritual profesional adalah perangkat ketiga. PLC (komunitas belajar profesional) berbasis artefak merupakan "mesin" budaya yang mengubah niat menjadi kebiasaan. Format yang terbukti efektif berfokus pada benda kerja nyata—rencana pelajaran singkat, sampel karya murid, catatan umpan balik—dengan protokol dialog terstruktur dan komitmen uji coba pekanan; siklus ini menumbuhkan rasa kompeten (melalui pengakuan spesifik) dan keterhubungan (melalui dialog aman),

dua kebutuhan SDT yang menopang motivasi otonom (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; Bureau dkk., 2021). Ketika PLC dipimpin fasilitator terlatih dan diikat pada prioritas instruksional bersama, kualitas artefak dan tindak lanjut instruksional meningkat lintas siklus (Yang, 2024; OECD, 2024). Dengan kata lain, PLC adalah "operating system" dari budaya memimpin dan belajar.

Coaching singkat 15–20 menit pascaobservasi mengikat PLC ke ruang kelas. Bukti kebijakan pendidikan menunjukkan bahwa PD ringkas berlandaskan perspektif siswa yang ditutup rencana uji coba dan disusul coaching singkat menghasilkan perubahan praktik yang lebih tahan daripada pelatihan satu arah (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Coaching efektif ketika menautkan satu indikator mikro—proporsi umpan balik informasional, eksplisitnya rasional tugas, atau frekuensi pemberian pilihan—dengan satu komitmen perbaikan pekanan; ritme kecil-sering ini menjadikan perbaikan sebagai kebiasaan, bukan proyek (Reeve & Cheon, 2024). Di sinilah kepemimpinan sebagai budaya: bukan mengumumkan target, melainkan memelihara ritme belajar profesional.

Keselamatan psikologis adalah prasyarat etis dan teknis agar budaya tumbuh. Longitudinal pada tenaga pendidik menunjukkan bahwa keselamatan psikologis memprediksi vitalitas, menurunkan intensi keluar, serta memoderasi pengaruh dukungan otonomi terhadap pemenuhan kebutuhan psikologis—pesan informasional lebih mungkin dibaca sebagai dukungan ketika iklim aman (Collie, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Kepala sekolah membangunnya melalui ritual yang nyata: memulai rapat dengan rasional kebijakan dan pertanyaan

terbuka, memisahkan forum administrasi dari forum pedagogis, menormalisasi eksperimen kecil yang hasilnya tidak selalu positif, dan melarang "showcase memalukan" yang mengikis martabat profesional (OECD, 2024). Budaya aman membuat PLC berfungsi sebagai laboratorium pembelajaran, bukan panggung penilaian (Olmo-Extremera dkk., 2024).

Dimensi digital adalah lanskap baru yang harus dipimpin sebagai budaya, bukan sekadar kepatuhan platform. Bukti mutakhir menunjukkan bahwa persistensi adopsi TIK/AI lebih diprediksi oleh pengalaman kompeten-terhubung dan trust terhadap tata kelola data daripada oleh kewajiban unggah (Chiu dkk., 2024). Dengan menyediakan "sandbox" pedagogis, help desk dengan SLA jelas, dan pedoman etika data yang transparan, kepala sekolah memoderasi risiko techno-stress dan memperkuat jalur dari peningkatan kompetensi ke niat berkelanjutan berinovasi (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Tanpa pagar etika dan dukungan afektif, kebijakan digital mudah dibaca sebagai pengawasan, menggeser motivasi ke regulasi terkontrol (Chiu, 2022). Kepemimpinan sebagai budaya berarti menata perangkat, dukungan, dan makna penggunaan teknologi sehingga inovasi menjadi wajar dan aman.

Keadilan material dan prosedural memperkuat daya budaya dan mencegah "kebocoran energi". Di konteks dengan proporsi guru honorer tinggi, ketidakpastian remunerasi dan akses PD yang timpang menggerus energi psikologis; memperbaikinya bertindak sebagai faktor higienis dan sekaligus sinyal martabat profesi yang—bila dikomunikasikan informasional—dapat berfungsi sebagai motivator (Dhobith,

2024; OECD, 2024). Kepala sekolah tidak selalu mengendalikan skema remunerasi, tetapi dapat memaksimalkan keadilan prosedural: transparansi kesempatan peran, micro-credential berbasis bukti praktik yang diakui setara, dan prioritas akses coaching serta PLC bagi semua status kepegawaian (OECD, 2024). Ketika keadilan dirasakan, norma kolaboratif lebih mudah diinternalisasi sebagai nilai bersama, bukan instruksi dari atas.

Pengukuran yang memanusiakan adalah pilar budaya yang sering disalahpahami. Alih-alih menumpuk indikator output, kepala sekolah memimpin panel indikator ringkas yang menyeimbangkan masukan–proses–hasil dan digunakan sebagai kompas dialog, bukan cambuk kepatuhan (OECD, 2024). Dua kelompok metrik menjadi kunci: metrik SDT-sensitive (proporsi regulasi motivasi—eksternal/introjeksi vs identifikasi/integrasi—dan indeks pemenuhan kebutuhan) serta metrik praktik mikro (proporsi umpan balik informasional, eksplisitnya rasional tugas, frekuensi pemberian pilihan) (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Ketika data ini dibahas sebagai sense-making di PLC, trust meningkat, tindakan kecil menjadi jelas, dan budaya belajar terpelihara dari minggu ke minggu (OECD, 2024).

Kepemimpinan sebagai budaya juga berarti menata siklus institusional yang realistis—menghindari "kelelahan agenda" akibat initiative overload. Di banyak sistem, terlalu banyak program paralel memecah perhatian dan menurunkan motivasi; solusi berbasis bukti adalah sunset review yang menyisakan beberapa prioritas instruksional sempit dan terukur (misalnya

kualitas umpan balik formatif atau eksplisitnya rasional tugas) yang diikat pada PLC, coaching, dan pengukuran proses (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023). Dengan ritme demikian, organisasi memiliki napas untuk belajar, bukan sekadar melaporkan.

Khusus guru pemula, kepemimpinan sebagai budaya menampakkan diri dalam program induksi yang memadukan struktur dan agensi. Kombinasi mentoring terstruktur, observasi silang, dan coaching singkat mempercepat pembentukan efikasi dan mencegah "kejutan budaya kerja"; intervensi ini paling efektif ketika diberi pilihan lintasan dan diakhiri rencana uji coba yang spesifik (OECD, 2024; World Bank, 2023). Dengan demikian, induksi bukan orientasi seremonial, melainkan pintu masuk ke budaya yang memelihara otonomi dan kompetensi sejak dini.

Pada konteks perdesaan, kepemimpinan sebagai budaya berarti strategi offline-first yang menjaga rasa mampu di tengah keterbatasan konektivitas: repositori konten lokal, kit manipulatif low-tech, protokol PLC artefaktual yang tidak bergantung internet, serta rotasi mentor antarklaster (UNESCO, 2023). Di urban, tantangannya adalah kurasi prioritas dan sinkronisasi kalender agar PLC, coaching, dan evaluasi berjalan dalam tempo yang manusiawi (OECD, 2024). Adaptasi konteks ini menegaskan bahwa budaya bukan cetak biru tunggal, melainkan desain nilai + proses yang diterjemahkan sesuai ekologi sekolah.

Mengapa semua perangkat ini bekerja? Rantai mekanisme yang konsisten muncul dalam literatur memberikan jawaban.

Tiga mediator psikososial—efikasi instruksional, dukungan sejawat, dan regulasi emosi—menyalurkan pengaruh kepemimpinan dan lingkungan ke motivasi otonom dan praktik instruksional (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025; Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Dua moderator—keselamatan psikologis dan keseimbangan JD–R—menentukan kekuatan jalur itu; tanpa keduanya, intervensi bahasa atau pelatihan mudah rapuh (Collie, 2023; Mazzetti dkk., 2023). Dengan mengelola mediator dan moderator tersebut secara sadar, kepala sekolah memimpin budaya yang "belajar tentang bagaimana belajar".

Agar transisi dari jabatan ke budaya berjalan, sebuah peta 90–180 hari membantu. Fase 0–30 hari: audit ringan JD–R, pulse SDT, dan keselamatan psikologis untuk memahami titik beban dan dukungan; tetapkan dua prioritas instruksional sempit (mis. umpan balik informasional dan rasional tugas); desain satu protokol PLC artefaktual tunggal; dan rancang indikator mikro serta jadwal learning walk ramah (OECD, 2024; Bureau dkk., 2021). Fase 30–90 hari: latih fasilitator pada perspective-taking dan bahasa informasional; jalankan coaching 15–20 menit yang menautkan satu indikator mikro ke satu komitmen perbaikan; kurangi satu tuntutan administrasi bernilai rendah untuk "mendanai" waktu kolaborasi (Reeve & Cheon, 2024; World Bank, 2023). Fase 90–180 hari: tegakkan sandbox digital dengan pagar etika dan help desk ber-SLA; bentuk peer-lab antarsekolah untuk knowledge brokering; lakukan sunset review inisiatif yang tidak menopang prioritas; institusikan pengakuan informasional berbasis artefak yang setara bagi semua status kepegawaian (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024; OECD, 2024).

Meski demikian, tiga jebakan klasik perlu diantisipasi. Pertama, "bahasa benar, struktur salah": dukungan otonomi retoris tanpa pemangkasan friksi struktural membuat efek cepat memudar; mitigasinya ialah menyeimbangkan JD–R secara eksplisit (Mazzetti dkk., 2023; Granziera dkk., 2022). Kedua, "ritualisasi PLC": pertemuan tanpa artefak dan tindak lanjut melahirkan sinisme; mitigasinya ialah protokol masuk–keluar artefak dengan komitmen uji coba pekanan (Olmo-Extremera dkk., 2024). Ketiga, "kepatuhan digital": kewajiban platform tanpa pagar etika dan dukungan afektif memicu techno-stress; mitigasinya ialah sandbox, pedoman privasi yang jelas, dan pengakuan berbasis craft-knowledge, bukan aktivitas log (Chiu, 2022; Shen dkk., 2025).

Kultur kepemimpinan yang kredibel juga membutuhkan arsitektur pengakuan yang informasional. Pujian generik dan pemeringkatan publik sering dipersepsi sebagai kontrol dan berisiko "crowding out" minat instrinsik; sebaliknya, pengakuan yang spesifik pada bukti praktik—misalnya kualitas pertanyaan terbuka, ketepatan umpan balik formatif, atau konsistensi diferensiasi—meningkatkan rasa kompeten tanpa mereduksi otonomi (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Ketika pengakuan diikat ke PLC dan coaching, ia berubah menjadi bahan bakar bagi eksperimen pekanan, bukan sekadar seremoni (Olmo-Extremera dkk., 2024).

Akhirnya, indikator keberhasilan kepemimpinan sebagai budaya harus terlihat di ruang kelas: meningkatnya proporsi umpan balik informasional, semakin eksplisitnya rasional tugas, bertambahnya frekuensi pemberian pilihan strategi, serta

konsistensi diferensiasi—empat penanda proses yang berasosiasi dengan pengalaman belajar siswa yang lebih kaya dan adil (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Di tingkat tenaga kerja, keselamatan psikologis yang stabil, keterikatan kerja yang meningkat, dan menurunnya intensi keluar memberikan konfirmasi organisasi atas sehatnya ekologi kerja (Collie, 2023; Mazzetti dkk., 2023). Dengan mengorkestrasi bahasa otonomi-suportif, struktur JD–R yang seimbang, PLC artefaktual, coaching singkat, ekologi digital tepercaya, dan keadilan material, kepala sekolah memindahkan kepemimpinan dari "jabatan yang memberi perintah" menjadi "budaya yang mereproduksi pembelajaran"—sebuah kapasitas institusional yang dapat diajarkan, direplikasi, dan dinilai (Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024).

Kepemimpinan sebagai budaya tidak memerlukan figur karismatik, melainkan disiplin kolektif pada praktik kecil yang konsisten. Bukti lima tahun terakhir memberi optimisme yang realistis: ketika sekolah memimpin melalui budaya—bukan melalui jabatan—motivasi guru bergeser ke otonomi yang tahan banting, profesionalisme instruksional bertumbuh, dan pengalaman belajar murid menjadi lebih adil serta bermakna (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Pada horizon itu, keberhasilan kepala sekolah diukur tidak pada seberapa banyak yang ia perintahkan, melainkan pada seberapa sering organisasi belajar—dan seberapa jauh kebiasaan belajar itu bertahan melampaui dirinya.

## 2. Untuk guru: membangun ketangguhan dan kesadaran profesional

Membangun ketangguhan (resilience) dan kesadaran profesional pada guru menuntut rekayasa diri yang berakar pada sains motivasi sekaligus disiplin praktik harian yang realistis. Pada ranah psikologis, Self-Determination Theory/SDT menunjukkan bahwa kualitas motivasi—apakah otonom atau terkontrol—bergantung pada terpenuhi tidaknya kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan; ketika tiga kebutuhan ini terpenuhi, energi kerja cenderung tahan banting dan pro-pembelajaran (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021). Pada ranah organisasi, model Job Demands–Resources/JD–R memprediksi keterikatan dan performa yang lebih baik ketika tuntutan kerja (administrasi, pengelolaan kelas, adaptasi kurikulum) diimbangi oleh sumber daya yang relevan (waktu perencanaan, dukungan sejawat, coaching, dan fasilitas TIK) (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023). Dengan demikian, ketangguhan guru bukan sekadar "ketabahan personal", melainkan kapasitas adaptif yang lahir dari interaksi antara regulasi diri dan ekologi kerja yang memampukan (OECD, 2024).

Dalam perspektif perilaku, kesadaran profesional dapat dipahami sebagai kepekaan reflektif atas alasan, mutu, dan dampak keputusan instruksional yang diambil dari menit ke menit di kelas; kesadaran semacam ini menguat ketika guru mengalami dukungan otonomi, umpan balik informasional, dan dialog sejawat yang aman (Reeve & Cheon, 2024). Bukti longitudinal menegaskan bahwa keselamatan psikologis

memperkuat vitalitas dan menurunkan intensi keluar, sekaligus memoderasi pengaruh dukungan otonomi terhadap pemenuhan kebutuhan psikologis (Collie, 2023). Telaah mutakhir juga memetakan tiga mediator psikososial—efikasi instruksional, dukungan sejawat, dan regulasi emosi—yang menyalurkan desain lingkungan ke motivasi otonom dan, akhirnya, ke praktik diferensiasi dan asesmen formatif (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025).

Ketangguhan yang berkelanjutan selalu bertumpu pada rasional kerja yang jelas. Guru yang secara eksplisit menautkan tujuan pembelajaran dengan alasan pedagogis—seraya menawarkan pilihan strategi kepada murid—tidak hanya meningkatkan persepsi dukungan otonomi siswa, tetapi juga meneguhkan makna kerja dirinya sendiri (Reeve & Cheon, 2024). Dalam eksperimen lapangan, pelatihan perspective-taking yang mengajarkan tiga perilaku—menjelaskan rasional, memberi pilihan autentik, dan menggunakan umpan balik informasional—menurunkan gaya kontrol dan meningkatkan kualitas interaksi kelas; efeknya merembes ke motivasi guru yang bergeser ke spektrum otonom (Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Dengan kata lain, "cara berbicara" guru kepada siswa juga merupakan intervensi psikologis untuk dirinya sendiri.

Namun, bahasa yang memampukan memerlukan ruang dan waktu. Dalam lensa JD–R, mengurangi kebocoran energi dari tugas low-value—pelaporan duplikatif, rapat seremonial, atau platform digital yang redundan—dan melindungi jam perencanaan merupakan prasyarat agar guru memiliki bandwidth kognitif untuk merancang pertanyaan terbuka, umpan balik formatif, dan diferensiasi (Mazzetti dkk., 2023).

Ketika sumber daya kerja memadai—termasuk akses ke perangkat ajar inti dan help desk TIK yang responsif—keterikatan meningkat dan perilaku instruksional berkualitas menjadi mungkin diulang dari minggu ke minggu (Granziera dkk., 2022; OECD, 2024).

Dimensi regulasi emosi adalah tulang punggung ketangguhan. Program micro-learning yang mengajarkan reappraisal kognitif, perhatian selektif, dan strategi de-eskalasi membantu guru mempertahankan fleksibilitas pedagogis di bawah tekanan kelas heterogen (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Ketika strategi regulasi emosi dipadukan dengan efikasi instruksional dan dukungan sejawat, terbentuk tiga jalur mediasi yang konsisten menyalurkan iklim kerja ke motivasi otonom dan keajegan praktik diferensiasi (Lazarides dkk., 2025). Ini menjelaskan mengapa ritual refleksi singkat—catatan harian 5 menit tentang satu keberhasilan mikro dan satu hipotesis perbaikan—dapat menstabilkan suasana afektif dan menumbuhkan sense of agency (Reeve & Cheon, 2024).

Komunitas belajar profesional (PLC) yang berfokus artefak merupakan medium utama bagi tumbuhnya kesadaran profesional. Ketika pertemuan tim memeriksa rencana pelajaran singkat, sampel karya murid, atau catatan umpan balik, diskusi beralih dari opini ke bukti; pola ini menaikkan rasa mampu (kompetensi) dan memperjelas makna kerja (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Penelitian multilevel menunjukkan bahwa persepsi guru terhadap kepemimpinan terdistribusi—yang melahirkan peran-peran mikro seperti fasilitator PLC dan coaching lead—memperkuat

kualitas PLC; melalui kanal itu, praktik kelas dan motivasi otonom meningkat (Yang, 2024; Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024). Karenanya, keikutsertaan aktif dalam PLC artefaktual—bukan sekadar hadir—adalah strategi ketangguhan yang nyata.

Coaching singkat 15–20 menit pascaobservasi mengikat pembelajaran PLC ke tindakan kelas. Bukti kebijakan pendidikan menunjukkan bahwa PD ringkas berbasis perspektif siswa yang ditutup rencana uji coba dan diikuti coaching singkat menghasilkan perubahan praktik yang lebih tahan daripada pelatihan satu arah (World Bank, 2023). Ketika guru dan coach menyepakati satu indikator mikro—misalnya proporsi umpan balik informasional atau eksplisitnya rasional tugas—serta satu komitmen perbaikan kecil pekanan, motivasi bergeser ke spektrum identifikasi–integrasi karena upaya terasa berada dalam kendali dan bermakna (Reeve & Cheon, 2024).

Ekologi digital menciptakan peluang dan risiko bagi ketangguhan. Studi adopsi TIK/AI menegaskan bahwa persistensi penggunaan alat digital lebih ditentukan oleh pengalaman kompeten-terhubung dan kepercayaan pada tata kelola data daripada kewajiban platform (Chiu dkk., 2024). Ketika pagar etika jelas, dukungan teknis dapat diprediksi, dan tersedia "sandbox" pedagogis untuk uji coba terbatas, jalur dari peningkatan kompetensi ke niat berkelanjutan menjadi kuat (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Sebaliknya, mandat unggah tanpa tujuan instruksional yang jernih memicu techno-stress dan menggeser motivasi ke regulasi terkontrol (Chiu, 2022). Bagi guru, kebijakan praktisnya adalah: memusatkan perangkat pada "sedikit-tapi-relevan", memanfaatkan sandbox untuk eksperimen berisiko rendah, dan

meminta kejelasan etika data agar energi psikologis tidak bocor ke kecemasan kepatuhan (OECD, 2024).

Pengukuran yang memanusiakan memperkuat kesadaran profesional. Alih-alih terpaku pada skor akhir, guru dapat memantau indikator proses yang peka SDT—misalnya proporsi umpan balik informasional, frekuensi pemberian pilihan strategi, dan eksplisitnya rasional tugas—sebagai bukti kemajuan yang dapat ditindaklanjuti (Reeve & Cheon, 2024). Survei pulse singkat tentang kualitas regulasi motivasi (eksternal/introjeksi vs identifikasi/integrasi) dan pemenuhan kebutuhan SDT memberi cermin yang berguna untuk refleksi personal dan diskusi PLC (Bureau dkk., 2021). Ketika data proses–hasil dibahas sebagai sense-making kolegial, bukan sebagai alat pemeringkatan, kepercayaan meningkat dan komitmen perbaikan menjadi lebih stabil (OECD, 2024).

Praksis diferensiasi dan Universal Design for Learning (UDL) dapat menjadi wahana untuk menyeimbangkan idealisme dengan ketangguhan. UDL menekankan tujuan jelas, variasi representasi, dan opsi jalan belajar; ketika pendekatan ini dipadukan dengan asesmen formatif dan umpan balik informasional, guru memperoleh struktur yang sekaligus fleksibel dan presisi (CAST, 2024). Di sisi psikologis, keberhasilan diferensiasi yang teramati di kelas berperan sebagai "penguat alami" yang menambah rasa kompeten dan memupuk motivasi otonom (Reeve & Cheon, 2024). Dengan demikian, UDL bukan hanya strategi akses, tetapi juga strategi energi—membantu guru menjaga rasa mampu dalam kelas yang heterogen.

Konteks Indonesia memberi penegasan bahwa ketangguhan dan kesadaran profesional memerlukan keselarasan sistemik. Kurikulum Merdeka memberi ruang agensi desain pembelajaran, sementara Model Kompetensi Guru (MKG) menyediakan bahasa bersama untuk observasi dan umpan balik; keduanya menjadi pengungkit motivasi bila dioperasionalkan melalui PLC artefaktual dan supervisi klinis dengan bahasa informasional (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Di banyak daerah, keadilan material—khususnya bagi guru honorer—memoderasi penerimaan terhadap norma profesional; perbaikan faktor higienis ini menutup kebocoran energi dan meneguhkan martabat profesi (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Bukti lokal juga menunjukkan korelasi positif antara lingkungan kerja yang sehat dan kinerja guru, menandakan bahwa ketangguhan personal diperkuat oleh ekologi institusional yang adil (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

Pada konteks berdaya dukung rendah, strategi offline-first—repositori konten lokal, kit manipulatif low-tech, protokol PLC tanpa ketergantungan internet, dan rotasi mentor antarklaster—memungkinkan praktik reflektif dan kolaboratif berjalan tanpa menambah beban teknis (UNESCO, 2023). Di lingkungan urban dengan risiko "initiative overload", guru perlu menegosiasikan prioritas instruksional yang sempit dan terukur agar ritme perubahan mendukung, bukan menggerus, stamina profesional (OECD, 2024). Adaptasi konteks seperti ini menegaskan bahwa ketangguhan bukan sekadar "kekuatan

batin", melainkan kecerdasan mengelola batas dan peluang ekosistem.

Peta operasional 90–180 hari membantu mentransformasikan prinsip menjadi kebiasaan. Dalam 30 hari pertama, guru dapat: (1) menetapkan dua indikator mikro praktik (mis. proporsi umpan balik informasional dan eksplisitnya rasional tugas); (2) menjalankan jurnal refleksi 5 menit harian yang menuliskan satu keberhasilan dan satu hipotesis uji coba; (3) membentuk pasangan coaching sebaya untuk observasi mini 10 menit dengan feedforward informasional (Reeve & Cheon, 2024; World Bank, 2023). Dalam 90 hari, langkah diperluas: (1) mengikuti PLC artefaktual mingguan dengan protokol masuk–keluar artefak; (2) mengintegrasikan satu elemen UDL dalam setiap unit pelajaran; (3) melakukan survei pulse SDT bulanan sebagai cermin regulasi motivasi (Olmo-Extremera dkk., 2024; Bureau dkk., 2021; CAST, 2024). Dalam 180 hari, strategi dimatangkan: (1) menyusun "portfolio praktik" yang memuat artefak, data proses, dan narasi pembelajaran; (2) memanfaatkan sandbox digital sekolah untuk uji coba alat dengan pagar etika; (3) berkontribusi pada practice brief dua halaman tingkat klaster sebagai bentuk knowledge brokering (Zhou dkk., 2024; OECD, 2024).

Tiga jebakan perlu diantisipasi. Pertama, perfeksionisme pedagogis yang berujung kelelahan; mitigasinya ialah menetapkan "ambang baik cukup" dan menormalisasi eksperimen kecil berisiko rendah (Collie, 2023). Kedua, ritualisasi PLC tanpa artefak dan tindak lanjut; mitigasinya ialah disiplin pada protokol dan komitmen uji coba pekanan (Olmo-

Extremera dkk., 2024). Ketiga, kepatuhan digital tanpa trust; mitigasinya ialah meminta kejelasan etika data, mengurangi platform, dan memprioritaskan alat yang sungguh menambah nilai instruksional (Chiu dkk., 2024; Shen dkk., 2025). Dengan mengelola jebakan ini, guru menjaga agar ketangguhan tidak berubah menjadi "bertahan sendirian", melainkan "bertumbuh bersama".

Ketangguhan juga menuntut seni menetapkan batas yang sehat. Dalam kerangka JD–R, guru dapat mempraktikkan "negosiasi beban" yang berfokus pada dampak instruksional—misalnya, meminta perlindungan waktu perencanaan atau mengonsolidasikan format pelaporan—agar energi profesional mengalir ke tugas bernilai tinggi (Mazzetti dkk., 2023). Dukungan sejawat berperan sebagai "penyangga emosi"; sesi decompression 10 menit pasca-rapat—yang berisi validasi pengalaman, reappraisal, dan perencanaan micro-step—dapat mencegah carry-over stress ke interaksi kelas (Aldrup dkk., 2024; Collie, 2023). Kebiasaan kecil ini, bila konsisten, membangun stamina mental yang menopang keberlanjutan inovasi.

Dari sisi identitas, kesadaran profesional bertumbuh ketika guru memposisikan diri sebagai "perancang pengalaman belajar" alih-alih "penyampai materi". Kurikulum Merdeka dan MKG menyediakan kerangka untuk itu, terutama bila rubrik observasi mengarahkan perhatian pada indikator proses yang memampukan—pertanyaan terbuka, umpan balik formatif, dan diferensiasi (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Ketika artefak dan indikator proses

menjadi mata uang diskusi, pengakuan atas kemajuan guru bersifat informasional dan mendorong internalisasi nilai profesional (OECD, 2024).

Pada ranah kolaborasi antarsekolah, keterlibatan dalam peer-lab dan penulisan practice brief mempercepat difusi praktik baik sembari membangun "akuntabilitas sejawat yang memanusiakan"—bukan kompetisi simbolik (World Bank, 2023; OECD, 2024). Kesempatan co-facilitation lintas sekolah dapat berfungsi sebagai penguatan peran yang meningkatkan rasa kompeten dan kepemilikan perubahan, terutama bila dirancang setara bagi guru PNS dan honorer (Yang, 2024; Bellibaş dkk., 2024; Dhobith, 2024). Dengan demikian, jejaring profesional tidak hanya menambah sumber ide, tetapi juga menjadi sumber daya psikologis.

Secara mekanistik, mengapa strategi-strategi di atas bekerja? Karena masing-masing menarget mediator kunci yang telah teridentifikasi. Coaching singkat dan PLC artefaktual menaikkan efikasi instruksional; decompression dan micro-learning emosi memperkuat regulasi emosi; dan ritual dialog sejawat menguatkan dukungan sosial—tiga jalur yang menyalurkan intervensi ke motivasi otonom dan praktik diferensiasi (Lazarides dkk., 2025; Aldrup dkk., 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Moderatornya—keselamatan psikologis dan keseimbangan JD–R—menentukan seberapa kuat energi otonom itu bertahan; karenanya, guru perlu secara aktif memperjuangkan iklim aman dan menawar ulang tuntutan yang tidak bernilai tambah (Collie, 2023; Mazzetti dkk., 2023).

Pengukuran keberhasilan harus terlihat di level proses dan kesejahteraan. Di kelas, indikator yang diharapkan naik ialah proporsi umpan balik informasional, kejelasan rasional tugas, frekuensi pemberian pilihan, dan konsistensi diferensiasi—empat penanda praktik yang berkorelasi dengan pengalaman belajar siswa yang lebih kaya dan adil (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Pada level personal, diharapkan terjadi pergeseran kualitas regulasi motivasi ke spektrum identifikasi–integrasi, peningkatan vitalitas, dan penurunan intensi keluar—pola yang konsisten dengan model SDT dan temuan longitudinal tenaga pendidik (Bureau dkk., 2021; Collie, 2023).

Akhirnya, membangun ketangguhan dan kesadaran profesional adalah kerja memadukan niat baik dengan arsitektur kebiasaan. Jalan praktisnya sederhana sekaligus disiplin: gunakan bahasa otonomi-suportif dalam interaksi dengan siswa; rancang satu eksperimen instruksional kecil setiap minggu; dokumentasikan bukti proses yang spesifik; minta feedforward informasional dari rekan; atur decompression singkat untuk merawat emosi; dan negosiasikan ulang tugas yang tidak bernilai tambah agar waktu kreatif terlindungi (Reeve & Cheon, 2024; Mazzetti dkk., 2023). Ketika praktik kecil ini dilakukan dalam ekosistem yang adil, beretika, dan kolaboratif, ketangguhan tidak lagi identik dengan "bertahan sendirian", tetapi menjadi kapasitas kolektif untuk terus belajar tentang bagaimana membuat belajar terjadi—dengan cara yang presisi, manusiawi, dan berkelanjutan (OECD, 2024; World Bank, 2023; Yang, 2024).

### 3. Untuk Dinas Pendidikan: Mendesain sistem pendukung motivasi guru

Mendesain sistem pendukung motivasi guru pada level dinas pendidikan menuntut pendekatan yang melampaui program ad hoc dan slogan apresiasi; yang diperlukan ialah arsitektur kebijakan yang secara konsisten memenuhi kebutuhan psikologis dasar guru, menyeimbangkan tuntutan–sumber daya kerja, dan menyalurkan energi profesional ke praktik instruksional yang berdampak (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Granziera, Collie, & Martin, 2022). Dua kerangka mutakhir memberi fondasi konseptual yang kuat. Pertama, Self-Determination Theory/SDT menegaskan bahwa motivasi yang otonom muncul ketika otonomi, kompetensi, dan keterhubungan terpenuhi melalui desain lingkungan dan cara kebijakan dikomunikasikan (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Kedua, model Job Demands–Resources/JD–R memprediksi keterikatan dan performa yang lebih tinggi ketika organisasi memangkas tuntutan tanpa nilai tambah seraya menambah sumber daya kerja yang relevan seperti waktu kolaborasi, coaching, dan dukungan teknis (Granziera dkk., 2022; Mazzetti dkk., 2023). Tugas dinas, karena itu, bukan sekadar "memerintah" sekolah, melainkan menciptakan ekosistem regulasi–dukungan yang membuat pekerjaan mengajar terasa bermakna, berada dalam kendali profesional, dan berkelanjutan energinya (OECD, 2024).

Pada aras tata kelola, dinas perlu menata ulang relasi regulasi dan pembelajaran agar kebijakan dibaca sebagai dukungan, bukan kontrol. Bahasa kebijakan yang otonomi-

suportif—menjelaskan rasional, memberi opsi strategi yang setara, serta menutup dengan undangan umpan balik informasional—secara eksperimental terbukti menurunkan perilaku instruksional yang mengontrol dan meningkatkan kualitas interaksi kelas; pola ini mengalir kembali ke motivasi guru (Reeve & Cheon, 2024; Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Ketika dinas menyusun surat edaran, juknis, atau pedoman program, prinsip bahasa tersebut harus diinstitusikan sebagai standar, sehingga sekolah merasakan ruang untuk memilih cara mencapai tujuan instruksional yang sama—bukan sekadar daftar kepatuhan. Kekuatan efek bahasa kebijakan akan berlipat jika iklim keselamatan psikologis tumbuh; penelitian longitudinal pada tenaga pendidik menunjukkan bahwa keselamatan psikologis memperkuat vitalitas, menurunkan intensi keluar, dan memoderasi dampak dukungan otonomi (Collie, 2023).

Dimensi struktural berikutnya ialah penyeimbangan JD–R pada skala sistem. Dinas dapat mengidentifikasi dan menghapus "friksi kebijakan" yang tidak bernilai tambah—pelaporan duplikatif, kalender rapat seremonial, atau kewajiban platform digital yang redundan—seraya melindungi jam perencanaan guru di kalender sekolah (Mazzetti dkk., 2023). Intervensi ini terdengar administratif, namun efek psikologisnya besar: rasa kendali dan rasa mampu meningkat, sehingga energi dapat dialihkan ke inti instruksional (Granziera dkk., 2022; OECD, 2024). Untuk menopang pergeseran tersebut, dinas sebaiknya menetapkan standar layanan dukungan TIK tingkat kabupaten/kota (help desk dengan SLA sederhana, kurasi 3–5 platform inti), sehingga techno-stress menurun dan persistensi adopsi instruksional meningkat (Chiu dkk., 2024; OECD, 2024).

Arsitektur pengembangan profesional (PD) yang dirancang dinas perlu bergeser dari model "kursus massal" ke model yang singkat, berulang, berbasis artefak, dan ditautkan langsung pada praktik kelas. Bukti kebijakan menunjukkan bahwa PD berperspektif siswa yang ringkas dan fokus—ditutup rencana uji coba kecil—serta disusul coaching pascaobservasi 15–20 menit menghasilkan perubahan praktik lebih tahan lama daripada pelatihan satu arah (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Dinas karenanya dapat mengeluarkan standar minimal siklus PD: setiap lokakarya wajib menghasilkan satu hipotesis instruksional, satu artefak masuk/keluar (mis. rencana pelajaran singkat, sampel karya murid), dan janji coaching; pendekatan ini menyatukan partisipasi dan refleksi dalam ritme yang realistis (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024). Pada wilayah dengan kapasitas rendah, strategi offline-first—repositori konten lokal, kit manipulatif low-tech, dan klaster antarsekolah—terbukti menjaga rasa mampu dan meluaskan kolaborasi meski konektivitas terbatas (UNESCO, 2023).

Dinas juga memegang tuas penting dalam desain karier dan pengakuan. Kepemimpinan terdistribusi di sekolah—yang menghidupkan peran mikro seperti fasilitator PLC, assessment lead, data lead, dan coaching lead—berkorelasi dengan mutu kolaborasi profesional dan, melalui kanal itu, dengan praktik kelas serta motivasi guru (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). Agar peran mikro tidak menjadi beban baru, dinas perlu menyediakan kejelasan mandat, pelatihan singkat yang relevan, dan pengakuan informasional berbasis bukti praktik

(OECD, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Pengakuan yang efektif bersifat informasional—menyoroti kemajuan spesifik pada indikator proses seperti kualitas umpan balik formatif atau eksplisitnya rasional tugas—alih-alih pujian global yang mudah dibaca sebagai kontrol (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024).

Keadilan material dan prosedural merupakan fondasi tanpa kompromi. Di konteks dengan proporsi guru non-PNS tinggi, ketidakpastian remunerasi dan akses PD yang timpang menggerus energi psikologis dan memindahkan fokus dari inovasi ke survival; memperbaikinya menutup "kebocoran energi" dan mengirim sinyal martabat profesi yang, jika dikomunikasikan secara informasional, bekerja sebagai motivator (Dhobith, 2024; OECD, 2024). Bukti lokal menegaskan korelasi positif antara lingkungan kerja sehat dan kinerja guru, memperlihatkan bahwa desain sistemik yang adil bukan hanya etis, tetapi juga instruksional (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Karena itu, skema dukungan material—akses PD yang setara, micro-credential yang diakui, transparansi kompensasi peran mikro—perlu dikodifikasi pada tingkat dinas agar tidak bergantung pada kebijakan kepala sekolah semata (OECD, 2024).

Ekologi digital memerlukan tata kelola data yang etis dan tepercaya. Persistensi penggunaan TIK/AI pada guru tidak terutama ditentukan oleh kewajiban platform, melainkan oleh pengalaman kompeten-terhubung dan trust terhadap pengelolaan data (Chiu dkk., 2024). Bukti terbaru menunjukkan bahwa kejelasan pagar etika—anonymisasi, tujuan instruksional

yang spesifik, dan batas pelacakan—memoderasi jalur dari peningkatan kompetensi ke niat berkelanjutan menggunakan teknologi (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Dinas karena itu perlu mengeluarkan pedoman privasi/AI yang operasional, menyediakan "sandbox pedagogis" lintas sekolah, dan mengintegrasikan help desk dengan SLA sederhana; paket kebijakan ini menurunkan ketidakpastian, mengurangi techno-stress, dan menyalurkan energi digital ke makna instruksional (OECD, 2024; Chiu, 2022).

Sistem pengukuran adalah simpul yang menentukan apakah motivasi guru akan dipelihara atau terkikis. Prinsipnya, data harus menjadi kompas sense-making, bukan cambuk kepatuhan. Dinas dapat mengadopsi panel indikator ringkas yang menyeimbangkan masukan–proses–hasil: indikator proses menyoroti praktik yang bisa diubah (proporsi umpan balik informasional, frekuensi pemberian pilihan, eksplisitnya rasional tugas), sementara indikator hasil menjaga orientasi pada pembelajaran murid (OECD, 2024; Reeve & Cheon, 2024). Survei "pulse" singkat tentang kualitas regulasi motivasi dan pemenuhan kebutuhan SDT memberi pembacaan berkala atas energi psikologis guru—informasi yang hanya berguna bila dibahas dalam forum kolegial, bukan dipublikasikan sebagai peringkat (Bureau dkk., 2021; OECD, 2024). Untuk evaluasi kebijakan, rancangan multilevel yang memodelkan guru tersarang dalam sekolah dan sekolah tersarang dalam jaringan diperlukan agar mediasi (efikasi, dukungan sejawat, regulasi emosi) dan moderasi (keselamatan psikologis, keseimbangan

JD–R, trust digital) dapat diestimasi meyakinkan (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025; Collie, 2023; Mazzetti dkk., 2023).

Komponen kolaborasi antarsekolah adalah pengungkit yang murah namun berdampak. Ketika dinas mengorkestrasi klaster sekolah dengan prioritas instruksional sempit—misalnya mutu umpan balik formatif—serta menerapkan protokol PLC artefaktual yang seragam lintas situs, difusi praktik baik dipercepat dan akuntabilitas sejawat terbangun secara memanusiakan (Olmo-Extremera dkk., 2024; OECD, 2024). Siklus uji–pelajari berjangka pendek (4–6 minggu) dengan coaching 15–20 menit pascaobservasi menjadi tulang punggungnya; hasilnya diolah menjadi "practice brief" dua halaman yang dapat ditiru sekolah lain (World Bank, 2023). Pada konteks rural, strategi offline-first menjaga keberlanjutan jejaring; pada konteks urban yang rawan "initiative overload", dinas perlu menetapkan sunset review agar ritme perubahan tetap manusiawi (UNESCO, 2023; OECD, 2024).

Koherensi kebijakan nasional–daerah memperbesar peluang keberhasilan. Kurikulum Merdeka memberikan ruang agensi desain pembelajaran, sementara Model Kompetensi Guru menyediakan bahasa bersama untuk observasi, umpan balik, dan coaching; dinas berperan menerjemahkan keduanya menjadi rutinitas yang dapat dijalankan melalui standar PLC artefaktual, supervisi klinis berbahasa informasional, dan perlindungan waktu kolaborasi (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Penyelarasan rubrik observasi daerah dengan indikator proses yang memampukan—pertanyaan

terbuka, diferensiasi, umpan balik formatif—mencegah sekolah terjebak pada kepatuhan administratif (OECD, 2024).

Agar agenda di atas feasible, diperlukan peta implementasi bertahap yang disiplin. Fase 0–30 hari: lakukan audit ringan JD–R di 20–30% sekolah sampel, survei pulse SDT, dan "pemetaan friksi" alur pelaporan; pilih dua prioritas instruksional daerah (mis. proporsi umpan balik informasional dan eksplisitnya rasional tugas); terbitkan nota kebijakan yang menegaskan standar bahasa otonomi-suportif dalam dokumen dinas (Mazzetti dkk., 2023; Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Fase 30–90 hari: latih fasilitator PLC dan observer sekolah pada protokol artefak dan coaching singkat; tetapkan SLA help desk TIK; sederhanakan satu alur pelaporan dan kembangkan repositori konten lokal; mulai klaster antarsekolah dengan protokol yang sama (Olmo-Extremera dkk., 2024; OECD, 2024; UNESCO, 2023). Fase 90–180 hari: luncurkan dashboard ringkas untuk sense-making (bukan ranking), rilis pedoman etika data/AI dan sandbox pedagogis, institusikan micro-credential berbasis bukti praktik, dan lakukan sunset review atas program yang tidak menyokong prioritas (Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025; OECD, 2024).

Dinas juga perlu menyiapkan mekanisme pengakuan yang inklusif serta antisentris terhadap kompetisi simbolik. Alih-alih lomba seremonial, gunakan "peer citation" pada practice brief, beasiswa micro-grant untuk eksperimen instruksional kecil, dan peluang co-facilitation lintas sekolah; pola ini memperkuat rasa kompeten dan kepemilikan perubahan tanpa mendorong regulasi terkontrol (Yang, 2024; Bellibaş dkk., 2024; Bureau dkk., 2021).

Pada saat yang sama, kebijakan afirmatif—akses PD setara dan kompensasi transparan bagi guru honorer—harus menutup ketimpangan yang berpotensi menetralkan manfaat kolaborasi (Dhobith, 2024; OECD, 2024).

Dimensi kesejahteraan emosional tidak boleh menjadi lampiran. Program micro-learning regulasi emosi—reappraisal, atensi selektif, de-eskalasi—yang diintegrasikan dalam siklus PD terbukti menopang fleksibilitas pedagogis guru, terutama di kelas heterogen dan bertekanan (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Ketika PD emosi dipadukan dengan coaching dan PLC, tiga mediator—efikasi, dukungan sejawat, regulasi emosi—teraktivasi serempak, menyalurkan kebijakan ke praktik diferensiasi dan asesmen formatif yang konsisten (Lazarides dkk., 2025; Olmo-Extremera dkk., 2024). Di sinilah peran dinas: bukan hanya menyediakan modul, tetapi mengikat modul ke artefak kelas dan keputusan pekanan yang dapat dinilai dampaknya.

Risiko implementasi perlu dikelola sejak desain. Pertama, "bahasa benar, struktur salah": kebijakan berbicara otonomi, tetapi pelaporan bertambah; mitigasinya ialah memangkas tuntutan tak bernilai tambah dan melindungi jam perencanaan (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Kedua, ritualisasi PLC: pertemuan tanpa artefak dan tindak lanjut; mitigasinya ialah protokol masuk–keluar artefak dan kewajiban satu hipotesis uji coba per siklus (Olmo-Extremera dkk., 2024). Ketiga, kepatuhan digital: kewajiban platform tanpa pagar etika dan dukungan teknis; mitigasinya ialah sandbox, pedoman privasi operasional, dan help desk responsif (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024). Keempat, "initiative overload": terlalu banyak program paralel;

mitigasinya ialah sunset review triwulanan yang menilai keselarasan terhadap dua prioritas instruksional daerah (OECD, 2024).

Pengarusutamaan UDL (Universal Design for Learning) dapat menjadi jembatan antara agenda akses, mutu, dan motivasi. Dengan menekankan tujuan yang jelas, representasi beragam, serta opsi jalan belajar, UDL menyediakan struktur yang fleksibel sekaligus presisi bagi guru; ketika diikat ke asesmen formatif dan umpan balik informasional, UDL memperkaya artefak untuk PLC dan menambah peluang sukses yang memperkuat rasa kompeten (CAST, 2024; Reeve & Cheon, 2024). Dinas dapat memasukkan UDL sebagai benang merah pelatihan, rubrik observasi, dan practice brief klaster agar konsistensi bahasa profesional terjaga (OECD, 2024).

Akhirnya, tanggung jawab dinas ialah memindahkan fokus dari pengendalian perilaku ke rekayasa kondisi. Sistem yang memelihara motivasi guru lahir ketika kebijakan berbicara dalam bahasa otonomi-suportif, ketika JD–R dikelola sehingga energi tidak bocor ke pekerjaan tanpa nilai tambah, ketika PD bersifat singkat-berulang dan terikat coaching, ketika kolaborasi lintas sekolah dikurasi pada prioritas instruksional sempit, ketika tata kelola data menumbuhkan trust, dan ketika keadilan material ditegakkan (Reeve & Cheon, 2024; Granziera dkk., 2022; OECD, 2024; Dhobith, 2024). Dengan komposisi itu, indikator proses yang krusial—proporsi umpan balik informasional, eksplisitnya rasional tugas, frekuensi pemberian pilihan—bergerak naik; kualitas regulasi motivasi bergeser ke identifikasi–integrasi; intensi keluar menurun; dan pengalaman belajar murid

menjadi lebih kaya serta adil (Lazarides dkk., 2025; Olmo-Extremera dkk., 2024). Dinas yang berhasil bukan yang memiliki daftar program terpanjang, melainkan yang mampu merancang ekosistem yang secara sistematis mereproduksi motivasi otonom dan profesionalisme instruksional dari minggu ke minggu—sebuah "budaya kebijakan" yang membuat guru ingin dan mampu melakukan pekerjaan mereka dengan cara yang presisi, manusiawi, dan berkelanjutan.

**4. Untuk LPTK dan komunitas pendidikan: integrasi antara pelatihan dan praktik**

Integrasi antara pelatihan dan praktik untuk LPTK serta komunitas pendidikan menuntut pergeseran paradigma dari "transfer teori" menuju pembentukan kemampuan profesional melalui pengalaman klinis yang dirancang, dibimbing, dan dievaluasi secara sistematis di ruang kelas nyata (OECD, 2024). Perspektif psikologi motivasi dan desain kerja memberikan alasannya: kualitas motivasi calon maupun guru pemula meningkat ketika kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dipenuhi melalui desain pembelajaran klinis yang memberi pilihan strategi, umpan balik informasional, dan dukungan sejawat yang bermakna (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Pada saat yang sama, keseimbangan Job Demands–Resources—yakni pemangkasan tuntutan tak bernilai tambah dan penambahan sumber daya seperti mentoring, waktu observasi, serta dukungan TIK—menyuburkan keterikatan dan ketahanan karier awal (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023). Dengan kerangka ini, LPTK dan komunitas pendidikan perlu membangun ekosistem kemitraan klinis yang membuat "belajar mengajar"

terjadi sebagai praktik reflektif yang berulang, terukur, dan berjejaring lintas institusi (OECD, 2024).

Prinsip pertama adalah mengadopsi Practice-Based Teacher Education (PBTE) sebagai tulang punggung kurikulum LPTK: bukan sekadar mengajarkan teori pedagogik, melainkan melatih "praktik inti" secara berulang dengan skafol yang kian dilepas—mulai dari simulasi, rehearsal, hingga co-teaching yang dibimbing (World Bank, 2023). Bukti terbaru menunjukkan bahwa modul PD singkat yang berperspektif siswa—yang menekankan penjelasan rasional tugas, pemberian pilihan autentik, dan umpan balik informasional—mengubah kualitas interaksi calon guru dan guru pemula di kelas, terutama ketika ditautkan ke siklus uji coba pekanan (Reeve & Cheon, 2024; Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Rehearsal berbasis artefak (rencana pelajaran singkat, sampel karya murid, rekaman praktik) memampukan dosen pembimbing dan mentor sekolah memberi feedforward yang presisi, sekaligus menumbuhkan rasa kompeten yang memediasi kemajuan menuju kemandirian profesional (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; Bureau dkk., 2021).

Kemitraan klinis LPTK–sekolah perlu dinaikkan kelasnya dari "penempatan PPL" menjadi residensi ko-desain yang berbagi tujuan instruksional, protokol artefak, dan siklus coaching yang sinkron (OECD, 2024). Riset tentang kepemimpinan terdistribusi menunjukkan bahwa ketika peran mikro—mentor klinis, fasilitator PLC, assessment lead—diinstitusionalisasi di sekolah mitra, mutu komunitas belajar profesional meningkat dan, melalui kanal itulah, praktik

instruksional calon guru serta motivasi otonom mereka bertumbuh (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). LPTK dapat memformalkan memorandum belajar bersama yang, alih-alih menekankan jam tatap muka, menetapkan artefak wajib (plan-teach-evidence-reflect) dan indikator mikro (proporsi umpan balik informasional; eksplisitnya "mengapa" tugas; frekuensi pemberian pilihan), sehingga kemajuan terpantau pada level yang benar-benar dapat diubah (Olmo-Extremera dkk., 2024; Reeve & Cheon, 2024).

Arsitektur kurikulum LPTK sebaiknya dibangun dengan ritme "pendek-sering-terhubung ke kelas". Satu siklus 2–3 minggu dapat dimulai dengan micro-lecture berbasis bukti, diikuti rehearsal terpandu, implementasi co-teaching di sekolah mitra, dan coaching 15–20 menit pascaobservasi yang menautkan satu indikator mikro ke satu komitmen perbaikan (World Bank, 2023). Strategi ini menyeimbangkan JD–R karena tuntutan kognitif calon guru dipagari dengan dukungan tepat-waktu, sementara pengalaman berhasil kecil memperkuat kompetensi dan agensi (Granziera dkk., 2022; Bureau dkk., 2021). Integrasi Universal Design for Learning (UDL) ke dalam rehearsal memperluas kapasitas diferensiasi sejak prajabatan—menekankan kejelasan tujuan, beragam representasi, dan pilihan jalan belajar—serta menyediakan artefak kaya untuk diskusi PLC lintas kampus-sekolah (CAST, 2024; OECD, 2024).

Quality assurance kemitraan klinis mensyaratkan bahasa profesional yang sama antara kampus dan sekolah. Penyelarasan rubrik observasi LPTK dengan Model Kompetensi Guru, terutama pada indikator proses seperti pertanyaan terbuka, diferensiasi, dan umpan balik formatif, mencegah supervisi jatuh

ke kepatuhan administratif (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Ketika rubrik, PLC, dan coaching berbicara dalam kosa kata yang sama, pengakuan terhadap kemajuan calon guru menjadi informasional—spesifik pada bukti praktik—yang terbukti memperkuat rasa kompeten tanpa mengikis otonomi (Reeve & Cheon, 2024; Bureau dkk., 2021). Pada gilirannya, konsistensi bahasa ini memupuk keterhubungan profesional lintas institusi dan menstabilkan norma belajar kolegial (OECD, 2024).

Komunitas pendidikan—LSM, jaringan sekolah, komunitas mata pelajaran, dan filantropi—dapat bertindak sebagai "knowledge broker" yang mengemas temuan kemitraan klinis menjadi practice brief dua halaman, video demonstrasi beranotasi, dan modul mikro yang siap dipakai LPTK lain (World Bank, 2023). Jaringan ini efektif bila memiliki tujuan instruksional sempit (misalnya meningkatkan kualitas umpan balik formatif), siklus uji-pelajari 4–6 minggu, serta mekanisme peer review antarsekolah yang aman secara psikologis (OECD, 2024; Collie, 2023). Dalam konteks rural, strategi offline-first—repositori konten lokal, kit manipulatif low-tech, rotasi mentor antarklaster—menjaga rasa mampu dan kontinuitas pembelajaran ketika konektivitas terbatas (UNESCO, 2023). Secara psikologis, keterlibatan calon guru dalam jejaring yang memvalidasi usaha dan strategi (alih-alih hanya hasil) menguatkan jalur motivasi otonom (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024).

Dimensi kesejahteraan emosional perlu diperlakukan sebagai kompetensi profesional, bukan aksesori. Program micro-

learning regulasi emosi—reappraisal, atensi selektif, strategi de-eskalasi—yang ditanamkan ke dalam rehearsal dan coaching terbukti membantu calon guru dan mentor mempertahankan fleksibilitas pedagogis di bawah tekanan kelas heterogen (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Ketika modul emosi diikat ke artefak (misalnya catatan interaksi yang memicu respon reaktif) dan disusul komitmen perbaikan kecil, tiga mediator psikososial—efikasi instruksional, dukungan sejawat, regulasi emosi—teraktivasi serempak sehingga integrasi pelatihan-praktik menghasilkan perubahan perilaku yang bertahan (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025; Olmo-Extremera dkk., 2024).

Ekosistem digital yang tepercaya memperluas jangkauan integrasi klinis. Persistensi penggunaan platform video, ruang kolaborasi, dan alat AI untuk analisis praktik lebih ditentukan oleh pengalaman kompeten-terhubung dan kejelasan etika data daripada oleh kewajiban penggunaan semata (Chiu dkk., 2024). Karena itu, LPTK dan komunitas pendidikan perlu menyediakan "sandbox pedagogis" untuk uji coba terbatas, panduan anonymisasi dan tujuan instruksional yang spesifik, serta help desk dengan SLA sederhana—paket yang, menurut studi niat berkelanjutan, memoderasi jalur dari peningkatan kompetensi ke motivasi otonom untuk terus berinovasi (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Sebaliknya, mandat unggah video tanpa pagar etika cenderung memicu techno-stress dan menggeser regulasi motivasi ke arah terkontrol (Chiu, 2022; OECD, 2024).

Integrasi pelatihan-praktik haruslah adil dari sisi material dan prosedural. Di banyak wilayah, proporsi guru

honorer/mentor eksternal yang tinggi menghadirkan ketidakpastian remunerasi dan akses PD yang timpang—dua faktor yang menggerus energi psikologis dan mengalihkan fokus dari inovasi ke survival (Dhobith, 2024). LPTK dan mitra jaringan karenanya perlu menstandarkan honor mentorship, membuka micro-credential yang diakui lintas status kepegawaian, serta menyediakan micro-grant untuk eksperimen instruksional kecil yang dibingkai oleh protokol artefak (OECD, 2024). Bukti lokal mengindikasikan bahwa lingkungan kerja yang sehat berkorelasi positif dengan kinerja guru; artinya, desain integrasi yang adil bukan hanya etis, tetapi juga instruksional (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023).

Dari sudut pandang pengukuran, data harus berfungsi sebagai kompas sense-making, bukan cambuk kepatuhan. Panel indikator ringkas yang menyeimbangkan masukan–proses–hasil diperlukan agar program klinis tidak terjebak pada angka jam pelatihan; indikator proses seperti proporsi umpan balik informasional, eksplisitnya rasional tugas, dan frekuensi pemberian pilihan adalah variabel yang dapat diubah mingguan (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Survei "pulse" yang memetakan regulasi motivasi (eksternal/introjeksi vs identifikasi/integrasi) serta pemenuhan kebutuhan SDT menyediakan pembacaan dini atas energi psikologis calon guru—informasi yang hanya berguna jika dibahas secara kolegial di PLC, bukan dipublikasikan sebagai peringkat (Bureau dkk., 2021; OECD, 2024). Untuk evaluasi dampak, rancangan multilevel yang memodelkan calon guru tersarang pada mentor,

dan mentor tersarang pada sekolah mitra, memungkinkan estimasi mediasi (efikasi, dukungan sejawat, regulasi emosi) serta moderasi (keselamatan psikologis, keseimbangan JD–R, trust digital) secara lebih valid (Lazarides dkk., 2025; Collie, 2023; Mazzetti dkk., 2023).

Konteks kebijakan Indonesia menyediakan pengungkit. Kurikulum Merdeka memberi ruang desain pembelajaran yang memerlukan guru reflektif, sementara Model Kompetensi Guru menyediakan bahasa bersama untuk observasi, umpan balik, dan coaching; LPTK dapat menerjemahkan keduanya menjadi protokol klinis PBTE yang seragam lintas sekolah mitra (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Pada wilayah dengan keterbatasan sarana, strategi offline-first yang direkomendasikan badan internasional dapat diadopsi tanpa mengurangi kualitas loop plan–teach–evidence–reflect, misalnya melalui bank tugas cetak, rubrik sederhana, dan rotasi mentor (UNESCO, 2023; OECD, 2024). Di kota besar, risiko "initiative overload" memerlukan kurasi prioritas instruksional dan sunset review triwulanan agar ritme perubahan tetap manusiawi (OECD, 2024; Mazzetti dkk., 2023).

Untuk mengoperasionalkan agenda ini, peta 12–18 bulan yang disiplin diperlukan. Pada 0–90 hari, LPTK memetakan mitra sekolah berdasarkan kesiapan PLC dan mentor, menyepakati dua prioritas instruksional (mis. kualitas umpan balik formatif dan eksplisitnya rasional tugas), menyusun rubrik observasi bersama, dan membangun modul rehearsal-co-teaching berjangka 3 minggu (OECD, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Pada 90–180 hari, residensi mini diluncurkan: setiap

calon guru menjalani dua siklus plan–teach–evidence–reflect dengan coaching 15–20 menit pascaobservasi dan pengukuran indikator mikro; practice brief dan video anotasi disirkulasikan lintas sekolah (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Pada 180–360 hari, jaringan antarkampus-sekolah mengadakan peer-lab bulanan, sandbox digital dengan pedoman etika data dirilis, micro-credential mentorship diinstitusikan, dan dashboard ringkas untuk sense-making diperluas ke semua mitra (Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025; OECD, 2024). Pada setiap fase, "friksi kebijakan"—pelaporan duplikatif, kewajiban platform tanpa makna instruksional—diidentifikasi dan dipangkas untuk menyeimbangkan JD–R (Mazzetti dkk., 2023).

Risiko utama dan mitigasinya perlu disadari sejak awal. Pertama, tokenisme klinis: PPL berlabel "residensi", tetapi tanpa artefak dan coaching; mitigasinya adalah kebijakan artefak masuk–keluar dan kewajiban satu hipotesis uji coba per siklus (Olmo-Extremera dkk., 2024). Kedua, metric myopia: pengukuran jam alih-alih kualitas proses; mitigasinya ialah panel indikator proses-hasil yang dipakai untuk sense-making, bukan ranking (OECD, 2024). Ketiga, kepatuhan digital: kewajiban unggah video tanpa pagar etika dan dukungan afektif; mitigasinya ialah sandbox, anonymisasi standar, dan help desk responsif (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024). Keempat, kelelahan agenda: terlalu banyak inisiatif paralel; mitigasinya ialah kurasi prioritas dan sunset review triwulanan (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Di seluruh risiko, bahasa otonomi-suportif dari dosen pembimbing dan mentor menjadi pagar pertama agar intervensi terbaca sebagai dukungan, bukan kontrol (Reeve & Cheon, 2024; Collie, 2023).

Peran komunitas pendidikan tidak hanya menyuplai sumber belajar, tetapi juga membangun legitimasi sosial bagi praktik berbasis bukti. Ketika LSM atau jaringan mata pelajaran memfasilitasi forum berbagi yang aman, menyediakan micro-grant, dan melakukan "peer citation" pada practice brief terbaik, pengakuan yang muncul bersifat informasional—menyoroti strategi dan kemajuan, bukan memeringkat individu—sehingga memperkuat rasa kompeten tanpa mendorong regulasi terkontrol (Bureau dkk., 2021; Yang, 2024). Model ko-fasilitasi lintas situs—dosen, mentor, dan guru pemula memimpin sesi bersama—menghasilkan distribusi agensi yang memupuk kepemilikan perubahan melampaui satu lembaga (Bellibaş dkk., 2024; OECD, 2024).

Akhirnya, integrasi pelatihan dan praktik yang diusahakan LPTK serta komunitas pendidikan adalah proyek rekayasa sosial-teknikal yang menautkan bahasa, struktur, dan teknologi agar "belajar mengajar" menjadi kebiasaan organisasi, bukan momen seremonial. Ketika kurikulum PBTE diatur dalam siklus pendek yang terhubung dengan kelas; ketika kemitraan klinis mendistribusikan peran dan pengakuan secara informasional; ketika JD–R diseimbangkan melalui pemangkasan friksi dan perlindungan waktu; ketika ekosistem digital dilapisi pagar etika dan sandbox; dan ketika pengukuran dipakai sebagai kompas sense-making—energi calon guru dan guru pemula bergerak ke spektrum otonom yang tahan banting (Reeve & Cheon, 2024; Granziera dkk., 2022; OECD, 2024). Dampaknya terukur: naiknya proporsi umpan balik informasional, semakin eksplisitnya rasional tugas, konsistensi diferensiasi, dan menurunnya intensi keluar—penanda profesionalisme

instruksional yang beresonansi pada pengalaman belajar murid (Lazarides dkk., 2025; Olmo-Extremera dkk., 2024). Integrasi ini, karena bersandar pada protokol yang dapat diajarkan dan dinilai, dapat ditransfer lintas konteks—perdesaan maupun urban—dengan adaptasi offline-first ketika diperlukan (UNESCO, 2023). Dengan komposisi itu, LPTK dan komunitas pendidikan tidak sekadar "melatih" guru, melainkan membentuk arsitektur praksis yang secara sistematis mereproduksi motivasi otonom, efikasi instruksional, dan budaya belajar kolektif dari minggu ke minggu (Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024; World Bank, 2023).

## 5. Ringkasan

Berikut ringkasan rekomendasi operasional bagi kepala sekolah, guru, dinas pendidikan, serta LPTK dan komunitas pendidikan untuk membangun ekosistem pembelajaran yang memelihara motivasi otonom dan profesionalisme instruksional. Kompas konseptualnya menggabungkan Self-Determination Theory (pemenuhan kebutuhan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan) dan model Job Demands–Resources (penyeimbangan tuntutan–sumber daya) agar energi kerja bergerak dari "bertahan" menuju "berkembang".

*Pertama*, bagi kepala sekolah, kepemimpinan dipahami sebagai budaya, bukan jabatan. Budaya itu dibentuk oleh tiga perangkat yang saling mengikat. (1) Bahasa otonomi-suportif: setiap kebijakan dijelaskan rasionalnya, opsi strategi disediakan dalam pagar etika, dan umpan balik bersifat informasional, bukan evaluatif. (2) Struktur kerja yang menutup "kebocoran energi": pangkas pelaporan duplikatif dan rapat seremonial,

lindungi jam perencanaan, serta sediakan dukungan TIK dengan standar layanan yang jelas. (3) Ritual profesional yang berulang: PLC artefaktual mingguan (berbasis rencana pelajaran, karya murid, catatan umpan balik) dan coaching singkat 15–20 menit pascaobservasi yang menautkan satu indikator mikro ke satu komitmen perbaikan. Ketiganya diperkuat keselamatan psikologis, pengukuran yang memanusiakan (indikator proses SDT-sensitive), ekosistem digital tepercaya (sandbox, pedoman etika data, help desk), serta keadilan material-prosedural agar norma kolaboratif berakar, bukan sekadar retorika.

*Kedua*, bagi guru, ketangguhan dan kesadaran profesional dipupuk melalui arsitektur kebiasaan kecil yang konsisten. Praktik kunci meliputi penggunaan bahasa otonomi-suportif kepada siswa (menjelaskan "mengapa", memberi pilihan autentik, dan memberi umpan balik informasional), jurnal refleksi harian lima menit (satu keberhasilan dan satu hipotesis uji coba), observasi sebaya mini dengan feedforward yang spesifik, serta integrasi elemen Universal Design for Learning pada setiap unit pelajaran untuk menjaga rasa kompeten di kelas heterogen. Ketahanan afektif dijaga melalui micro-learning regulasi emosi (reappraisal, atensi selektif, de-eskalasi) dan "decompression" singkat pascarapat. Di lingkungan berdaya dukung rendah, strategi offline-first (repositori lokal, kit manipulatif, klaster mentor) menjaga rasa mampu; di konteks urban, kurasi prioritas dan disiplin "sunset review" mencegah kelelahan agenda.

*Ketiga*, bagi dinas pendidikan, mandat utama adalah menggeser dari pengendalian perilaku ke rekayasa kondisi. Ini dikerjakan melalui standar bahasa kebijakan yang otonomi-

suportif; penyederhanaan pelaporan dan perlindungan waktu kolaborasi; desain PD singkat-berulang yang selalu ditautkan ke artefak dan coaching; serta orkestrasi klaster antarsekolah pada prioritas instruksional sempit (misalnya kualitas umpan balik formatif). Dinas menegakkan keadilan material-prosedural (akses PD setara, micro-credential yang diakui, kompensasi transparan), menata tata kelola data yang etis (pedoman privasi/AI, sandbox, help desk), dan mengadopsi panel indikator ringkas untuk sense-making kolegial alih-alih pemeringkatan.

*Keempat,* bagi LPTK dan komunitas pendidikan, integrasi pelatihan–praktik ditempuh melalui Practice-Based Teacher Education: rehearsal berbasis artefak, co-teaching/residensi dengan indikator mikro yang jelas, coaching singkat yang sinkron dengan PLC sekolah mitra, dan rubrik observasi kampus–sekolah yang selaras pada indikator proses (pertanyaan terbuka, umpan balik formatif, diferensiasi). Komunitas bertindak sebagai "knowledge broker" yang mengemas temuan menjadi practice brief, video anotasi, dan micro-badge yang informasional, bukan kompetitif.

Intinya, motivasi dan profesionalisme bukan produk instruksi dari atas, melainkan hasil desain bahasa, struktur, dan teknologi yang membuat organisasi terus belajar. Ketika empat simpul aktor menjalankan perannya secara koheren, sekolah dasar bergerak menjadi komunitas pembelajar yang adil, presisi, dan berkelanjutan.

# BAB VIII
# REFLEKSI PENUTUP: MENUMBUHKAN GURU, MENGGERAKKAN SEKOLAH

## 1. Renungan tentang makna menjadi guru dan pemimpin di sekolah dasar

Menjadi guru dan pemimpin di sekolah dasar (SD) adalah panggilan yang memadukan seni merancang pengalaman belajar anak, disiplin ilmiah dalam mengambil keputusan instruksional, serta etika kepemimpinan yang merawat martabat semua warga belajar. Dalam horizon itu, renungan bagi LPTK dan komunitas pendidikan bukan lagi "bagaimana mengajarkan teori mengajar", melainkan "bagaimana membentuk kebiasaan profesional yang membuat belajar terjadi setiap hari dengan cara yang presisi dan manusiawi". Landasan psikologis dan organisasi lima tahun terakhir memberi arah: kualitas motivasi tumbuh ketika kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dipenuhi (Bureau dkk., 2021), sementara keterikatan kerja meningkat ketika tuntutan–sumber daya dikelola secara sadar (Granziera, Collie, & Martin, 2022). Di tingkat sistem, sekolah yang menata bahasa, struktur, dan ritual sebagai budaya pembelajaran konsisten menunjukkan daya hidup profesional yang lebih baik (OECD, 2024).

Bila identitas guru dipahami sebagai "perancang pengalaman belajar", maka kurikulum LPTK perlu bergeser ke Practice-Based Teacher Education yang menekankan latihan

praktik inti secara berulang, dari ruang simulasi ke co-teaching yang dibimbing (World Bank, 2023). Perubahan ini beralasan karena intervensi singkat yang berperspektif siswa—menjelaskan rasional tugas, memberi pilihan autentik, dan menggunakan umpan balik informasional—terbukti menurunkan gaya mengajar yang mengontrol dan meningkatkan kualitas relasi belajar (Reeve & Cheon, 2024). Ketika latihan berpusat pada artefak nyata—rencana pelajaran singkat, sampel karya murid, rekaman interaksi—komunitas kampus–sekolah dapat memberi feedforward yang presisi dan memupuk rasa kompeten yang menopang motivasi otonom (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024).

Makna menjadi guru SD juga berkelindan dengan Universal Design for Learning yang menuntun kita merumuskan tujuan yang jelas, menyediakan ragam representasi, dan memberi opsi jalan belajar agar perbedaan kesiapan dan minat anak ditanggapi sebagai peluang, bukan hambatan (CAST, 2024). Di kelas awal, langkah-langkah kecil—memperjelas "mengapa" suatu tugas, membuka pilihan strategi, dan menutup dengan umpan balik informasional—bukan sekadar teknik; ia adalah etika profesional yang mengakui agensi anak (Reeve & Cheon, 2024). LPTK karenanya perlu menanamkan UDL bukan sebagai unit mata kuliah terpisah, tetapi sebagai benang merah dalam setiap rehearsal dan observasi klinis (CAST, 2024).

Pada sisi kepemimpinan, makna "menjadi pemimpin SD" tidak identik dengan jabatan struktural, melainkan kemampuan mengorkestrasi bahasa, struktur, dan ritual yang setiap hari mereproduksi pembelajaran (OECD, 2024). Bukti multilevel menunjukkan bahwa kepemimpinan terdistribusi—yang

menghidupkan peran mikro seperti fasilitator PLC, assessment lead, dan coaching lead—berkorelasi dengan mutu kolaborasi profesional dan, melalui kanal itu, dengan praktik kelas serta motivasi guru (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024). Hal ini diperkuat oleh temuan bahwa ketika peran dan mandat dibagi secara bermakna, rasa memiliki terhadap perubahan meningkat dan keputusan instruksional menjadi lebih koheren (Yang, 2024). LPTK dan komunitas pendidik perlu memodelkan bentuk kepemimpinan demikian sejak prajabatan melalui studio ko-fasilitasi dosen-mentor-calon guru yang setara (Bellibaş dkk., 2024).

Elemen kemanusiaan tak bisa dikesampingkan: keselamatan psikologis adalah prasyarat agar eksperimen pedagogis bisa terjadi tanpa rasa takut diejek atau dihukum (Collie, 2023). Di kelas SD—yang kaya emosi dan interaksi spontan—kemampuan meregulasi emosi, melakukan reappraisal, dan mendesain de-eskalasi adalah kompetensi profesional, bukan aksesori (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). LPTK perlu menanamkan micro-learning emosi di dalam siklus rehearsal-coaching agar calon guru mengalami bahwa menjaga ketenangan batin adalah strategi instruksional yang meningkatkan fleksibilitas saat menghadapi heterogenitas murid (Aldrup dkk., 2024).

Ritme pembentukan kompetensi paling efektif ketika "pendek-sering-terhubung ke kelas". Siklus 2–3 minggu—micro-lecture berbukti, rehearsal terpandu, implementasi di kelas mitra, lalu coaching 15–20 menit—mampu menyeimbangkan tuntutan kognitif dan dukungan kontekstual, sehingga pengalaman

berhasil kecil memperkuat efikasi dan agensi calon guru (World Bank, 2023; Granziera dkk., 2022). Di dalam coaching, fokus pada satu indikator mikro—misalnya proporsi umpan balik informasional—menjadikan perbaikan terasa berada dalam kendali dan bermakna (Reeve & Cheon, 2024). LPTK dan mitra komunitas dapat menstandardisasi protokol ini sebagai "OS" kemitraan klinis.

Komunitas pendidikan memiliki peran unik sebagai *knowledge broker* yang menjembatani kampus dan sekolah. Ketika PLC dikelola berbasis artefak—masuk membawa rencana singkat atau karya murid, keluar dengan hipotesis uji coba—diskusi bergeser dari opini ke bukti dan dari pujian global ke pengakuan informasional yang spesifik (Olmo-Extremera dkk., 2024). Jaringan antarsekolah yang mempraktikkan siklus uji-pelajari 4–6 minggu dapat mengemas temuannya menjadi *practice brief* dua halaman untuk didaur ulang oleh sekolah lain (OECD, 2024). LPTK dapat memfasilitasi *peer-review* yang aman secara psikologis agar standar bukti profesional terbentuk tanpa kompetisi simbolik (Collie, 2023).

Makna menjadi guru dan pemimpin menjadi konkret ketika kita menyepakati "penanda proses" yang bisa diubah mingguan. Di sini, tiga kebiasaan mikro—menjelaskan rasional, memberi pilihan, dan memberikan umpan balik informasional—layak dijadikan indikator yang dipantau dalam observasi klinis dan PLC (Reeve & Cheon, 2024). Selain itu, kualitas regulasi motivasi—apakah dominan eksternal/introjeksi atau bergerak ke identifikasi/integrasi—dapat dipantau melalui *pulse survey* singkat yang peka SDT (Bureau dkk., 2021). Ketika data ini digunakan sebagai kompas *sense-making*, bukan cambuk

kepatuhan, kepercayaan tumbuh dan komitmen perbaikan menjadi stabil (OECD, 2024).

Kerangka Job Demands–Resources mengingatkan bahwa idealisme harus dibarengi desain kerja yang masuk akal. Guru SD memerlukan perlindungan jam perencanaan, pemangkasan pelaporan duplikatif, dan dukungan teknis yang cepat diprediksi agar energi profesional mengalir ke aktivitas bernilai tinggi (Mazzetti dkk., 2023). Di banyak wilayah, strategi *offline-first*—repositori konten lokal, kit manipulatif *low-tech*, protokol PLC yang tidak bergantung internet—menjaga rasa mampu di tengah kendala konektivitas (UNESCO, 2023). Komunitas pendidik dapat mengurasi satu set alat inti sehingga beban kognitif berkurang dan ruang eksperimen pedagogis meluas (OECD, 2024).

Pada ranah digital, makna kepemimpinan tercermin dari cara kita menata pagar etika data dan *sandbox* pedagogis. Bukti mutakhir menunjukkan bahwa persistensi adopsi TIK/AI pada guru lebih ditentukan oleh pengalaman kompeten-terhubung dan kepercayaan pada tata kelola data ketimbang kewajiban unggah (Chiu dkk., 2024). Pedoman yang menjelaskan tujuan instruksional yang spesifik, standardisasi anonimisasi, serta batas pelacakan memperkuat jalur dari peningkatan kompetensi ke niat berkelanjutan berinovasi (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Sebaliknya, mandat platform tanpa dukungan afektif cenderung memicu *techno-stress* dan menggeser motivasi ke regulasi terkontrol (Chiu, 2022). LPTK dan komunitas pendidikan hendaknya mencontohkan tata kelola etis ini dalam setiap proyek klinis digital.

Dimensi keadilan material dan prosedural adalah cermin moral dari makna profesi. Di konteks dengan proporsi guru honorer dan mentor eksternal yang tinggi, ketidakpastian remunerasi dan akses PD yang timpang menggerus energi psikologis dan mengalihkan fokus dari inovasi ke sekadar bertahan (Dhobith, 2024). Bukti lokal menunjukkan bahwa lingkungan kerja yang sehat berkorelasi positif dengan kinerja, menegaskan bahwa keadilan bukan hanya etis, tetapi juga instruksional (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Komunitas pendidik dapat mendorong *micro-credential* berbasis bukti praktik yang diakui lintas status kepegawaian dan *micro-grant* untuk eksperimen kecil sebagai sinyal martabat profesi (OECD, 2024).

Konteks kebijakan Indonesia sebenarnya menyediakan "bahasa bersama" yang memperkuat makna profesi. Kurikulum Merdeka membuka ruang desain pembelajaran yang menuntut refleksi, sementara Model Kompetensi Guru menyediakan kerangka observasi dan umpan balik yang selaras dengan penanda proses (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023). Ketika LPTK menyelaraskan rubrik klinisnya dengan MKG dan mengikatnya ke PLC artefaktual di sekolah mitra, kontinuitas antara pelatihan dan praktik terjaga (Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Komunitas pendidikan dapat mengawal koherensi tersebut melalui forum lintas lembaga agar *sense-making* kebijakan terjadi dari bawah (OECD, 2024).

Pengukuran yang memanusiakan adalah seni kepemimpinan intelektual. Alih-alih menjejalkan indikator output, panel ringkas yang menyeimbangkan masukan–proses–

hasil membuat dialog profesional menjadi terarah tanpa mencederai martabat (OECD, 2024). Untuk evaluasi dampak kemitraan klinis, rancangan multilevel—calon guru tersarang pada mentor, mentor tersarang pada sekolah—memungkinkan pengujian jalur mediasi seperti efikasi instruksional, dukungan sejawat, dan regulasi emosi yang secara teoretik menyalurkan kebijakan ke praktik (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Dengan cara ini, data bukan lagi alat "mengawasi" melainkan *kompas* pembelajaran kolektif (Reeve & Cheon, 2024).

Renungan tentang makna profesi juga menuntut kewaspadaan atas jebakan implementasi. *Tokenisme klinis*—menyematkan label "residensi" tanpa artefak dan coaching—melahirkan sinisme; obatnya ialah protokol masuk–keluar artefak dan komitmen uji coba terukur per siklus (Olmo-Extremera dkk., 2024). *Initiative overload*—terlalu banyak program bersamaan—mengikis stamina profesional; mitigasinya ialah *sunset review* berkala dan fokus pada dua prioritas instruksional sempit yang diikat ke PLC dan coaching (Mazzetti dkk., 2023). LPTK dan komunitas pendidikan perlu mempraktikkan disiplin kurasi agar ritme perubahan tetap manusiawi (OECD, 2024).

Menjadi guru SD juga bermakna menjadi pemimpin warga; ruang kelas adalah habitat demokrasi pertama tempat anak belajar mendengar, menyela dengan hormat, menerima perbedaan, dan membangun argumen berbasis bukti. Kepemimpinan semacam ini menuntut bahasa otonomi-suportif yang konsisten sehingga aturan kelas terbaca sebagai pagar makna, bukan belenggu (Reeve & Cheon, 2024). Ketika sekolah

mempraktikkan kepemimpinan sebagai budaya—bukan sekadar jabatan—kolaborasi antarwarga belajar menjadi kebiasaan, bukan acara (OECD, 2024). Komunitas pendidikan dapat memperluas lingkaran ini melalui *peer-lab* antarsekolah dan *co-facilitation* lintas peran, yang risetnya menunjukkan peningkatan rasa kompeten dan kepemilikan perubahan (Yang, 2024; Bellibaş dkk., 2024).

Di daerah berdaya dukung rendah, makna profesi teruji pada inovasi yang sederhana namun bernilai. Komunitas pendidik yang membangun bank tugas cetak, *kit* manipulatif *low-tech*, dan rotasi mentor antarklaster sesungguhnya sedang memoles keadilan kesempatan belajar (UNESCO, 2023). Ketika intervensi ini dibungkus dalam protokol artefak dan coaching singkat, guru pemula mendapatkan pengalaman berhasil kecil yang memperkuat motivasi otonom dan menurunkan intensi keluar (World Bank, 2023; Bureau dkk., 2021). Itulah kepemimpinan sehari-hari yang sering luput dari panggung seremoni namun nyata dampaknya di kelas.

Dalam ekologi digital yang makin kompleks, renungan profesi mengajak kita menegakkan *trust by design*. LPTK dan komunitas pendidikan yang menyediakan *sandbox* pedagogis, panduan etika data yang operasional, dan help desk dengan SLA sederhana sedang mengubah teknologi dari sumber kecemasan menjadi sumber makna instruksional (Chiu dkk., 2024). Jejak riset menunjukkan bahwa ketika pagar etika jelas, jalur dari kompetensi ke niat berkelanjutan makin kuat (Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025). Sebaliknya, kompetisi memamerkan "aktivitas digital" berisiko menggeser regulasi motivasi ke arah eksternal (Chiu, 2022). Maka, ukuran keberhasilan bukan jumlah

unggahan, melainkan kualitas keputusan pedagogis yang dibantu teknologi (OECD, 2024).

Akhirnya, makna menjadi guru dan pemimpin di SD dapat diringkas sebagai tiga kesetiaan: kesetiaan pada martabat anak, kesetiaan pada bukti, dan kesetiaan pada kebiasaan belajar kolektif. LPTK memeliharanya dengan kurikulum klinis yang ritmis, indikator proses yang dapat diubah, dan literasi emosi yang eksplisit (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024; Aldrup dkk., 2024). Komunitas pendidikan merawatnya dengan PLC artefaktual, *peer-review* yang aman, dan arsitektur pengakuan yang informasional (Olmo-Extremera dkk., 2024; OECD, 2024). Ketika kebijakan lokal menegakkan keadilan material dan prosedural, tenaga profesional punya napas untuk berinovasi (Dhobith, 2024; Fitrianis dkk., 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Dan ketika tata kelola digital berlandas etika, kreativitas tidak lagi dibayangi kecemasan (Chiu dkk., 2024).

Makna itu tidak abstrak; ia terbukti di ruang kelas: bertambahnya proporsi umpan balik informasional, semakin eksplisitnya rasional tugas, meningkatnya frekuensi pemberian pilihan, serta konsistensi diferensiasi—empat penanda proses yang bertalian dengan pengalaman belajar anak yang lebih kaya dan adil (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Di tataran tenaga kerja, kita berharap melihat vitalitas yang meningkat, pergeseran regulasi motivasi ke identifikasi-integrasi, dan menurunnya intensi keluar—pola yang konsisten dengan model motivasi dan data longitudinal tenaga pendidik (Bureau dkk., 2021; Collie, 2023). Bila LPTK dan komunitas pendidikan memegang kompas yang sama, maka menjadi guru dan pemimpin di SD bukan lagi

sekadar peran, melainkan budaya yang setiap hari—melalui bahasa, struktur, dan ritual—menciptakan sekolah yang membuat anak ingin belajar dan guru ingin mengajar (Yang, 2024; Bellibaş dkk., 2024; OECD, 2024).

2. **Sekolah sebagai tempat tumbuh, bukan hanya tempat kerja**

Sekolah sebagai tempat tumbuh—bukan sekadar tempat kerja—menuntut kita menata ulang cara mempersiapkan, mendampingi, dan mengakui kerja guru sejak prajabatan hingga pengembangan berkelanjutan. Bagi LPTK dan komunitas pendidikan, ini berarti mengalihkan fokus dari transfer teori ke pembentukan kebiasaan profesional yang setiap hari mereproduksi pembelajaran yang presisi dan manusiawi. Dua lensa mutakhir memberi pijakan kokoh. Pertama, Self-Determination Theory menegaskan bahwa kualitas motivasi—apakah otonom atau terkontrol—bertumpu pada terpenuhinya kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan; ketika ketiganya terpenuhi, energi kerja menjadi lebih tahan banting dan pro-pembelajaran (Bureau dkk., 2021). Kedua, model Job Demands–Resources memprediksi keterikatan dan performa yang lebih tinggi ketika tuntutan dikelola dan sumber daya seperti waktu kolaborasi, coaching, dan dukungan teknis tersedia secara dapat diprediksi (Granziera, Collie, & Martin, 2022). Di aras kelembagaan, sekolah yang menata bahasa, struktur, dan ritual sebagai budaya belajar menunjukkan daya hidup profesional yang lebih baik (OECD, 2024).

Menempatkan "tumbuh" sebagai tujuan pertama mengubah definisi organisasi. Sekolah tidak lagi dipahami

sebagai biro kerja yang mengejar kepatuhan kalender, melainkan komunitas pembelajar yang mengorkestrasi kondisi agar warga—anak, guru, dan pimpinan—bertumbuh bersamaan. Penelitian tentang keselamatan psikologis menunjukkan bahwa iklim aman memperkuat vitalitas dan menurunkan intensi keluar, sekaligus memoderasi pengaruh dukungan otonomi terhadap pemenuhan kebutuhan psikologis (Collie, 2023). Di saat yang sama, kepemimpinan yang dipraktikkan sebagai budaya—bukan hanya jabatan—mendistribusikan peran mikro (fasilitator PLC, assessment lead, coaching lead) dan melalui kanal itu meningkatkan mutu kolaborasi profesional serta praktik kelas (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). LPTK dan komunitas pendidikan perlu memodelkan cara memimpin semacam ini sejak prajabatan agar lulusan tidak sekadar mencari posisi, tetapi mampu memelihara ekologi belajar.

Arsitektur budaya tumbuh berangkat dari tiga perangkat: bahasa, struktur, dan ritual. Komunikasi otonomi-suportif—menjelaskan rasional kebijakan, menyediakan pilihan autentik dalam pagar etik, serta memberi umpan balik informasional alih-alih evaluatif—secara eksperimental menurunkan gaya kontrol dan meningkatkan kualitas interaksi belajar, dengan efek turut menggeser motivasi guru dan murid ke spektrum yang lebih otonom (Reeve & Cheon, 2024; Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Namun bahasa yang baik memerlukan struktur yang selaras: pemangkasan pelaporan duplikatif, perlindungan jam perencanaan, dan SLA dukungan TIK yang jelas agar energi profesional beralih dari "bertahan" ke "berkembang" (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024). Ritual—khususnya PLC berbasis

artefak—menjadi mesin kebiasaan yang mengubah niat menjadi praktik (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024).

Peran LPTK krusial untuk menjahit budaya tersebut sejak prajabatan. Practice-Based Teacher Education (PBTE) menggeser kurikulum dari ceramah menuju latihan praktik inti yang berulang—mulai dari simulasi, rehearsal, hingga co-teaching—dengan umpan balik presisi pada indikator mikro seperti kejelasan rasional tugas atau proporsi umpan balik informasional (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Ketika artefak nyata (rencana pelajaran singkat, sampel karya murid, rekaman interaksi) menjadi "mata uang" pembelajaran, dosen pembimbing dan mentor sekolah dapat memberi feedforward informasional yang menumbuhkan rasa kompeten—mediator kunci yang menyalurkan intervensi ke motivasi otonom (Bureau dkk., 2021; Olmo-Extremera dkk., 2024). Dengan begitu, LPTK tidak hanya "menghasilkan guru", tetapi membentuk arsitek pengalaman belajar yang peka proses.

Komunitas pendidikan—jaringan sekolah, MGMP/KKG, LSM pendidikan, dan filantropi—bertindak sebagai *knowledge broker* yang mempercepat difusi praktik baik. Siklus uji-pelajari 4–6 minggu yang fokus pada prioritas instruksional sempit (misalnya kualitas umpan balik formatif) dapat diakhiri *practice brief* dua halaman, video demonstrasi beranotasi, dan sesi *peer review* yang aman secara psikologis (OECD, 2024; World Bank, 2023; Collie, 2023). Ketika jejaring ini mempraktikkan pengakuan informasional—menyoroti strategi dan kemajuan alih-alih memeringkat individu—motivasi kolektif bergeser ke arah identifikasi dan integrasi, bukan sekadar kepatuhan (Bureau

dkk., 2021). LPTK dapat memfasilitasi lintasan ko-fasilitasi dosen-mentor-calon guru agar kepemimpinan terdistribusi menjadi kebiasaan, bukan proyek (Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024).

Agar setiap anak dapat tumbuh, desain instruksional mesti inklusif sejak awal. Universal Design for Learning (UDL) menyediakan kerangka praktis: tujuan yang jelas, representasi beragam, dan opsi jalan belajar yang memberi ruang bagi perbedaan kesiapan dan minat siswa (CAST, 2024). Ketika UDL dipadukan dengan asesmen formatif dan umpan balik informasional, guru memiliki struktur yang sekaligus fleksibel dan presisi; keberhasilan kecil yang teramati berperan sebagai penguat alami yang menambah rasa kompeten (Reeve & Cheon, 2024). LPTK sebaiknya menanamkan UDL bukan sebagai mata kuliah terpisah, tetapi sebagai benang merah dalam setiap rehearsal dan observasi klinis agar "inklusif" menjadi kebiasaan, bukan jargon (CAST, 2024).

Pertumbuhan memerlukan ekologi kerja yang sehat. Model JD–R mengingatkan bahwa idealisme perlu ditopang desain kerja yang masuk akal: perlindungan jam perencanaan, pengurangan rapat seremonial, konsolidasi platform digital, dan akses cepat ke bantuan teknis (Granziera dkk., 2022; Mazzetti dkk., 2023). Di wilayah berdaya dukung terbatas, strategi *offline-first*—repositori konten lokal, *kit* manipulatif *low-tech*, protokol PLC artefaktual tanpa ketergantungan internet—menjaga rasa mampu dan memperluas kesempatan pertumbuhan (UNESCO, 2023). Komunitas pendidikan dapat mengurasi tiga sampai lima platform inti serta menyepakati format artefak standar sehingga

beban kognitif berkurang (OECD, 2024). Ketika friksi berkurang, energi profesional mengalir ke aktivitas bernilai tinggi yang memupuk pertumbuhan.

Dimensi digital harus dipimpin sebagai lanskap pertumbuhan, bukan sekadar kepatuhan platform. Bukti mutakhir menunjukkan bahwa persistensi adopsi TIK/AI lebih diprediksi oleh pengalaman kompeten-terhubung dan kepercayaan terhadap tata kelola data ketimbang kewajiban unggah (Chiu dkk., 2024). *Sandbox* pedagogis dengan pagar etika yang operasional—tujuan instruksional spesifik, anonimisasi, dan batas pelacakan—memperkuat jalur dari peningkatan kompetensi ke niat berkelanjutan berinovasi (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Sebaliknya, mandat digital tanpa dukungan afektif memicu *techno-stress* dan menggeser motivasi ke regulasi terkontrol (Chiu, 2022). LPTK dan komunitas pendidikan perlu mencontohkan tata kelola etis ini dalam semua proyek klinis dan jejaring belajar.

Pertumbuhan juga menuntut kompetensi emosional yang eksplisit. Program *micro-learning* regulasi emosi—reappraisal, atensi selektif, dan de-eskalasi—membantu guru mempertahankan fleksibilitas pedagogis di bawah tekanan kelas heterogen (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Ketika strategi emosi dipadukan dengan efikasi instruksional dan dukungan sejawat, terbentuk tiga jalur mediasi yang menyalurkan intervensi ke motivasi otonom dan keajegan praktik diferensiasi (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Ini alasan pedagogis mengapa decompression 10 menit pasca-rapat atau catatan refleksi 5 menit harian dapat

menstabilkan suasana afektif dan menumbuhkan *sense of agency* (Collie, 2023; Reeve & Cheon, 2024).

Tak ada pertumbuhan tanpa keadilan material dan prosedural. Di banyak daerah, proporsi guru honorer tinggi; ketidakpastian remunerasi dan akses PD yang timpang menggerus energi psikologis dan memindahkan fokus dari inovasi ke survival (Dhobith, 2024). Bukti lokal menunjukkan korelasi positif antara lingkungan kerja sehat dan kinerja guru—menandakan bahwa keadilan bukan hanya etis, tetapi juga instruksional (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Jejaring komunitas dapat mengadvokasi *micro-credential* berbasis bukti praktik yang diakui lintas status, kompensasi transparan untuk peran mikro, dan *micro-grant* untuk eksperimen kecil agar sinyal martabat profesi terbaca jelas (OECD, 2024). Ketika keadilan dirasakan, norma kolaboratif lebih mudah diinternalisasi sebagai nilai bersama.

Pengukuran yang memanusiakan adalah kompas pertumbuhan. Alih-alih berpusat pada output agregat, panel indikator ringkas yang menyeimbangkan masukan–proses–hasil memungkinkan percakapan profesional yang berfokus pada hal-hal yang bisa diubah minggu ini: proporsi umpan balik informasional, eksplisitnya rasional tugas, frekuensi pemberian pilihan strategi, serta indeks pemenuhan kebutuhan SDT dan kualitas regulasi motivasi (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Data demikian dipakai untuk *sense-making* di PLC, bukan untuk pemeringkatan publik; ketika data menjadi dialog, kepercayaan tumbuh dan komitmen perbaikan menjadi stabil (OECD, 2024). Bagi penilaian dampak, rancangan

multilevel yang memodelkan guru tersarang pada sekolah dan sekolah tersarang pada klaster memungkinkan pengujian mediasi dan moderasi secara meyakinkan (Lazarides dkk., 2025).

Adaptasi konteks adalah bukti kedewasaan organisasi tumbuh. Di perdesaan, prioritasnya ialah keberlangsungan praktik reflektif dengan *offline-first*; di perkotaan yang rawan *initiative overload*, kuncinya ialah kurasi prioritas instruksional sempit dan sinkronisasi kalender agar PLC, coaching, dan evaluasi berjalan dalam tempo manusiawi (UNESCO, 2023; OECD, 2024). LPTK dapat memetakan mitra sekolah berdasarkan kesiapan PLC dan mentor, lalu meluncurkan desain residensi mini yang selaras ritme sekolah (World Bank, 2023). Komunitas pendidikan mendukung dengan *peer-lab* antarsekolah yang memperpendek jarak antara ide dan implementasi (OECD, 2024).

Agar gagasan "sekolah sebagai tempat tumbuh" tidak berhenti sebagai semboyan, diperlukan peta implementasi 12–18 bulan yang disiplin. Pada 0–90 hari, lakukan pemetaan JD–R di sekolah mitra, tetapkan dua prioritas instruksional sempit (misalnya kualitas umpan balik formatif dan eksplisitnya rasional tugas), selaraskan rubrik observasi LPTK dengan indikator proses, dan bangun modul rehearsal–co-teaching berdurasi 3 minggu (Mazzetti dkk., 2023; OECD, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Pada 90–180 hari, jalankan siklus plan–teach–evidence–reflect dengan coaching 15–20 menit pascaobservasi, rilis *practice brief* lintas sekolah, dan tetapkan SLA help desk TIK (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Pada 180–360 hari, perluas *peer-lab*, buka *sandbox* pedagogis dengan pedoman etika data, institusikan *micro-credential* mentorship, dan bangun

dashboard ringkas untuk *sense-making* (Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025; OECD, 2024). Setiap fase disertai *sunset review* atas program yang tidak menopang prioritas agar ritme berubah tetap manusiawi (Mazzetti dkk., 2023).

Tentu ada jebakan klasik yang harus dihindari. *Pertama*, tokenisme klinis: residensi berlabel PBTE tetapi tanpa artefak dan coaching; mitigasinya ialah protokol masuk–keluar artefak dan kewajiban satu hipotesis uji coba per siklus (Olmo-Extremera dkk., 2024). *Kedua*, *metric myopia*: mengukur jam pelatihan alih-alih kualitas proses; mitigasinya ialah panel proses–hasil yang dipakai sebagai kompas percakapan, bukan alat peringkat (OECD, 2024). *Ketiga*, kepatuhan digital: kewajiban platform tanpa pagar etika dan dukungan afektif; mitigasinya ialah *sandbox*, pedoman privasi operasional, dan help desk responsif (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024). *Keempat*, *initiative overload*: terlalu banyak agenda paralel yang menggerus stamina; mitigasinya ialah kurasi prioritas dan sinkronisasi kalender (Mazzetti dkk., 2023).

Mengapa rancangan ini bekerja? Karena ia menarget mekanisme yang telah dipetakan literatur. Efikasi instruksional naik melalui coaching berbasis artefak; dukungan sejawat tumbuh di PLC yang aman secara psikologis; regulasi emosi menguat melalui *micro-learning*—tiga mediator yang menyalurkan kebijakan ke praktik diferensiasi dan asesmen formatif (Lazarides dkk., 2025; Aldrup dkk., 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Moderatornya—keselamatan psikologis dan keseimbangan JD–R—menentukan kekuatan jalur itu; tanpa keduanya, efek intervensi cepat rapuh (Collie, 2023; Granziera

dkk., 2022). Ketika LPTK dan komunitas pendidikan mengelola mediator–moderator tersebut secara sadar, sekolah memelihara kapasitas untuk belajar tentang bagaimana belajar.

Makna "tumbuh" perlu terukur di ruang kelas dan tenaga kerja. Di kelas, empat penanda proses yang diharapkan naik adalah proporsi umpan balik informasional, eksplisitnya rasional tugas, frekuensi pemberian pilihan strategi, dan konsistensi diferensiasi—indikator yang berkorelasi dengan pengalaman belajar yang lebih kaya dan adil (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Di tataran tenaga kerja, indikator yang dicari ialah pergeseran regulasi motivasi ke identifikasi–integrasi, vitalitas yang meningkat, dan intensi keluar yang menurun—pola yang sejalan dengan prediksi SDT dan temuan longitudinal pada tenaga pendidik (Bureau dkk., 2021; Collie, 2023). Ketika panel indikator ini menjadi kompas *sense-making*, sekolah dapat melihat pertumbuhan sebagai trajektori, bukan kebetulan.

Konteks kebijakan Indonesia memberi amunisi. Kurikulum Merdeka membuka ruang desain pembelajaran yang menuntut guru reflektif, sementara Model Kompetensi Guru menyediakan bahasa bersama untuk observasi, umpan balik, dan coaching; keduanya menjadi pengungkit pertumbuhan bila diterjemahkan ke protokol klinis yang seragam lintas sekolah mitra (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). LPTK dapat menyambungkan kebijakan ini dengan PLC artefaktual, supervisi klinis berbahasa informasional, dan pengakuan berbasis bukti praktik agar jalur antara niat kebijakan dan kebiasaan kelas menjadi pendek (OECD, 2024). Komunitas pendidikan memperluas jangkauan melalui ko-fasilitasi lintas

situs yang meningkatkan rasa kompeten dan kepemilikan perubahan (Yang, 2024; Bellibaş dkk., 2024).

Pada akhirnya, kalimat "sekolah sebagai tempat tumbuh" hanya sah bila anak ingin datang ke kelas dan guru ingin kembali esok hari. Itu terjadi ketika bahasa kepemimpinan memampukan, struktur kerja seimbang, dan ritual profesional membuat pembelajaran terasa sebagai praktik bermakna, bukan beban administratif (OECD, 2024; Granziera dkk., 2022). Bagi LPTK dan komunitas pendidikan, tugasnya adalah menegakkan ekosistem yang mereproduksi kebiasaan kecil—menjelaskan "mengapa", memberi pilihan, memberi umpan balik informasional—yang berdampak besar (Reeve & Cheon, 2024). Dengan mengikat kerangka SDT dan JD–R ke PBTE, UDL, tata kelola digital yang etis, pengukuran yang memanusiakan, serta keadilan material, kita memindahkan sekolah dari "tempat bekerja" menjadi "tempat bertumbuh"—bagi anak, guru, dan pemimpin—hari ini dan seterusnya (Bureau dkk., 2021; OECD, 2024; World Bank, 2023).

### 3. Kepemimpinan sebagai energi kolektif

Kepemimpinan sebagai energi kolektif menggeser pusat gravitasi dari figur tunggal yang memberi komando ke ekologi sosial yang menyalakan motivasi, kebermaknaan, dan tindakan bersama di seluruh lapisan organisasi. Dalam bingkai ini, "memimpin" bukan terutama tentang jabatan, melainkan tentang bagaimana bahasa, struktur, dan ritual bersama memampukan orang untuk bergerak selaras menuju tujuan yang bernilai (OECD, 2024). Dua landasan teoritik lima tahun terakhir menegaskan argumen tersebut. Pertama, Self-

Determination Theory menunjukkan bahwa energi kerja yang tahan banting—sebagai manifestasi motivasi otonom—muncul ketika kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan terpenuhi melalui desain lingkungan dan cara interaksi dikomunikasikan (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Kedua, model Job Demands–Resources memprediksi keterikatan dan performa yang lebih tinggi ketika tuntutan yang tidak bernilai tambah dipangkas dan sumber daya kerja yang relevan—waktu kolaborasi, coaching, dukungan TIK, kejelasan peran—dilindungi secara sadar (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023). Jika energi dipahami sebagai kapasitas kolektif untuk bertindak, maka kepemimpinan adalah seni merekayasa kondisi agar energi itu muncul, menyebar, dan bertahan.

Mekanisme kuncinya beroperasi pada ranah psikologis dan sosial. Secara psikologis, keselamatan psikologis merupakan medium tempat pesan dukungan dibaca sebagai dukungan, bukan kontrol; dalam longitudinal tenaga pendidik, iklim aman terbukti memperkuat vitalitas dan menurunkan intensi keluar, sekaligus memoderasi dampak dukungan otonomi terhadap pemenuhan kebutuhan psikologis (Collie, 2023). Secara sosial, riset tentang "emotional contagion" menunjukkan bahwa suasana afektif tim menular; praktik yang memelihara harapan, rasa mampu, dan rasa terhubung memproduksi momentum positif yang sukar dipalsukan (Barsade & O'Neill, 2021). Dengan kata lain, energi kolektif lahir dari interaksi yang memanusiakan orang serta memberi mereka alasan dan cara untuk berkontribusi secara bermakna (Reeve & Cheon, 2024).

Kepemimpinan yang mengandalkan energi kolektif cenderung terdistribusi, bukan tersentralisasi. Ketika tanggung jawab dipetakan ke peran mikro—fasilitator PLC, assessment lead, coaching lead—dan dilindungi oleh waktu, mandat yang jelas, serta pengakuan berbasis bukti praktik, kualitas komunitas belajar profesional meningkat dan, melalui kanal itu, praktik instruksional serta motivasi guru ikut naik (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024). Perspektif identitas sosial memperkaya temuan ini: pemimpin yang piawai "menciptakan kita" (creating a sense of we) dan merawat identitas kolektif mendorong kesediaan anggota untuk menyumbang di luar peran formal karena mereka merasa bagian dari sesuatu yang bermakna (Haslam, Reicher, & Platow, 2020). Di titik ini, energi kolektif bukan metafora, melainkan konsekuensi psikologis dari identitas bersama yang dirawat lewat simbol, bahasa, dan pengalaman keberhasilan kecil yang berulang.

Bahasa memimpin adalah tuas pertama yang membangkitkan energi kolektif. Intervensi eksperimental di sekolah membuktikan bahwa komunikasi otonomi-suportif—menjelaskan rasional sebuah tugas, memberi pilihan autentik dalam pagar etik, dan menyampaikan umpan balik informasional alih-alih evaluatif—menurunkan gaya kontrol dan menaikkan kualitas interaksi belajar; efeknya merembes ke peningkatan motivasi otonom pada guru dan murid (Reeve & Cheon, 2024; Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Dalam organisasi, konsistensi register bahasa ini di rapat staf, komunitas belajar profesional (PLC), dan supervisi klinis membuat tujuan instruksional terasa logis dan dapat dicapai; orang memaknai

kebijakan sebagai dukungan, bukan tekanan (OECD, 2024). Dengan demikian, energi kolektif "dinyalakan" pertama-tama oleh makna bersama yang disampaikan melalui bahasa yang memampukan.

Struktur kerja adalah tuas kedua. Dalam lensa JD–R, energi tim bocor ketika sistem membebani orang dengan pelaporan duplikatif, rapat seremonial, atau platform digital yang redundan; sebaliknya, ia terkondensasi menjadi komitmen bersama ketika jam perencanaan terlindungi, dukungan teknis dapat diprediksi, dan peran jelas (Mazzetti dkk., 2023; Granziera dkk., 2022). Standar layanan (SLA) untuk dukungan TIK dan kurasi 3–5 platform inti, misalnya, menurunkan beban kognitif sehingga tenaga profesional dapat menginvestasikan perhatian pada aktivitas bernilai tinggi—merancang pertanyaan terbuka, memberi umpan balik formatif, atau mendesain diferensiasi—yang pada gilirannya memupuk rasa kompeten kolektif (OECD, 2024). Dengan kata lain, arsitektur organisasi menyetel apakah energi dipakai untuk "bertahan" atau untuk "berkembang".

Ritual profesional adalah tuas ketiga dan berfungsi sebagai mesin penguat (amplifier) energi. PLC berbasis artefak—yang memusat pada benda kerja nyata seperti rencana pelajaran singkat, sampel karya murid, atau catatan umpan balik—mengubah diskusi dari opini ke bukti dan dari *abstract talk* ke komitmen pekanan yang spesifik; format ini menaikkan rasa mampu dan keterhubungan dua kebutuhan SDT yang menopang motivasi otonom (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; Bureau dkk., 2021). Ketika PLC diikat ke coaching singkat 15–20 menit pascaobservasi, transfer belajar ke kelas meningkat; bukti kebijakan menunjukkan bahwa PD

ringkas berbasis perspektif siswa yang ditutup rencana uji coba kecil menghasilkan perubahan praktik yang lebih bertahan dibanding pelatihan satu arah (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Di sini, energi kolektif muncul sebagai ritme organisasi: kecil-sering, berbukti, dan saling menguatkan.

Dimensi digital memperluas atau menggerus energi, tergantung desain. Persistensi adopsi TIK/AI lebih diprediksi oleh pengalaman kompeten-terhubung dan oleh kepercayaan pada tata kelola data daripada oleh kewajiban unggah (Chiu dkk., 2024). "Sandbox" pedagogis dengan pagar etika operasional—tujuan instruksional spesifik, anonymisasi, dan batas pelacakan—memoderasi jalur dari peningkatan kompetensi ke niat berkelanjutan berinovasi (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Tanpa pagar etika dan dukungan afektif, mandat digital dibaca sebagai pengawasan, memaksa regulasi motivasi ke sisi terkontrol dan menguapkan energi yang semestinya dapat dikonversi menjadi kolaborasi (Chiu, 2022). Karena itu, kepemimpinan yang menyalakan energi kolektif memimpin ruang digital sebagai ekologi belajar, bukan sebagai dashboard kepatuhan.

Konsep energi kolektif berkelindan erat dengan efikasi kolektif. Bukti sintesis praktik sekolah menunjukkan bahwa pengalaman berhasil bersama yang dirayakan secara informasional, observasi model sejawat, dan persuasi sosial berbasis bukti praktik adalah tiga saluran yang konsisten menaikkan keyakinan tim bahwa "kita bisa membuat perbedaan"—dan keyakinan itulah yang memediasi pengaruh kepemimpinan terhadap hasil belajar (Donohoo, 2021). Di ruang

kelas, indikator proses seperti meningkatnya proporsi umpan balik informasional, eksplisitnya rasional tugas, serta frekuensi pemberian pilihan strategi berfungsi sebagai *proof points* yang memperkuat narasi kemampuan kolektif (Reeve & Cheon, 2024). Dengan kata lain, efikasi bukan perasaan yang datang lebih dulu; ia tumbuh dari bukti kecil yang terlihat, dibahas, dan diakui.

Energi kolektif juga bergantung pada pengelolaan emosi tim. Program *micro-learning* regulasi emosi—reappraisal, atensi selektif, dan de-eskalasi—membantu pendidik menjaga fleksibilitas pedagogis dalam kelas heterogen yang menuntut; ketika dikombinasikan dengan efikasi instruksional dan dukungan sejawat, terbentuk tiga jalur mediasi yang menyalurkan intervensi organisasi ke motivasi otonom dan keajegan praktik diferensiasi (Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024; Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025). Di tingkat tim, *decompression* 10 menit pasca-rapat—yang berisi validasi pengalaman, reinterpretasi peristiwa, dan perencanaan *micro-step*—dapat mencegah carry-over stress ke interaksi kelas, menjaga "baterai emosi" kolektif tetap terisi (Collie, 2023). Dengan demikian, kepemimpinan sebagai energi kolektif juga merupakan kepemimpinan afektif.

Pengakuan adalah bahan bakar yang menentukan "panas jenis" energi tim. Pujian global dan pemeringkatan publik mudah dibaca sebagai kontrol; sebaliknya, pengakuan informasional yang spesifik pada bukti praktik—misalnya ketepatan umpan balik formatif atau konsistensi diferensiasi—meningkatkan rasa kompeten tanpa mengikis otonomi (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Dalam ekologi yang demikian, pengakuan bukan seremoni, melainkan mekanisme belajar: ia mengikat PLC,

coaching, dan metrik proses menjadi satu rangkaian yang membuat kemajuan terasa dan terukur (OECD, 2024). Ketika pengakuan dirancang setara lintas status, termasuk bagi guru non-PNS, norma kolaboratif lebih mudah diinternalisasi karena keadilan dirasakan (Dhobith, 2024).

Data memegang peran ganda—dapat mengisi baterai kolektif atau justru mengurasnya. Panel indikator ringkas yang menyeimbangkan masukan–proses–hasil, bila dipakai sebagai kompas *sense-making* alih-alih cambuk kepatuhan, meningkatkan kejelasan, kepercayaan, dan komitmen perbaikan (OECD, 2024). Dua kelompok metrik lima tahun terakhir menonjol: metrik peka-SDT (kualitas regulasi motivasi dan pemenuhan kebutuhan) serta metrik praktik mikro (proporsi umpan balik informasional, eksplisitnya rasional tugas, frekuensi pemberian pilihan) (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024). Ketika data proses dibahas dalam forum aman, orang merasa memiliki kendali atas variabel yang diukur—dan rasa kendali adalah inti energi otonom.

Aspek keadilan material dan prosedural menentukan apakah energi kolektif akan bocor atau terhimpun. Ketidakpastian remunerasi, akses PD yang timpang, dan ketidakterbukaan seleksi peran mikro menggerus energi psikologis, terutama di konteks dengan proporsi guru honorer tinggi (Dhobith, 2024). Bukti lokal di Indonesia menunjukkan korelasi positif antara lingkungan kerja yang sehat dan kinerja guru, menandakan bahwa desain sistemik yang adil bukan hanya etis, tetapi juga instruksional (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Kepemimpinan sebagai energi

kolektif karena itu mengupayakan *floor of fairness* yang tegas—transparansi kesempatan, *micro-credential* yang diakui lintas status, serta kompensasi peran mikro yang jelas (OECD, 2024).

Energi kolektif juga memiliki dimensi kognitif: kecerdasan kolektif. Riset lintas tim menunjukkan bahwa kapasitas kelompok untuk memecahkan masalah kompleks bergantung pada kualitas interaksi—kesetaraan partisipasi, sensitivitas sosial, dan norma dengar-tanggap—bukan semata IQ anggota (Woolley, Aggarwal, & Malone, 2020). Ketika PLC dan rapat tim dirancang sehingga suara beragam dapat terdengar dan ditindaklanjuti, organisasi memperoleh "daya pikir bersama" yang mempercepat adaptasi (OECD, 2024). Inilah alasan mengapa prosedur dialog (protokol) dan fasilitasi yang peka identitas menjelma sebagai perangkat strategis, bukan sekadar kosmetik (Haslam dkk., 2020).

Bagaimana energi kolektif diciptakan dalam praktik? Peta 90–180 hari membantu menjembatani teori dan tindakan. Pada 0–30 hari: lakukan audit ringan JD–R (pemetaan friksi dan sumber daya), *pulse* SDT, serta *scan* keselamatan psikologis; tetapkan dua prioritas proses sempit (misalnya kualitas umpan balik formatif dan eksplisitnya rasional tugas) dan selaraskan bahasa kebijakan internal ke register otonomi-suportif (Mazzetti dkk., 2023; Bureau dkk., 2021; OECD, 2024). Pada 30–90 hari: latih fasilitator PLC pada protokol berbasis artefak dan *perspective-taking*; jalankan coaching 15–20 menit pascaobservasi yang menautkan satu indikator mikro ke satu komitmen pekanan; sederhanakan satu alur pelaporan dan tetapkan SLA dukungan TIK (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Pada 90–180 hari: bentuk *peer-lab* antarsekolah, rilis *sandbox* digital

dengan pagar etika, institusikan pengakuan informasional berbasis artefak yang setara lintas status, dan lakukan *sunset review* atas inisiatif yang tidak menopang prioritas (Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025; OECD, 2024).

Ada empat jebakan klasik yang dapat meredupkan energi kolektif. Pertama, "bahasa benar, struktur salah": dukungan otonomi retoris tanpa pemangkasan friksi struktural; mitigasinya ialah menyeimbangkan JD–R secara eksplisit dan melindungi jam perencanaan (Mazzetti dkk., 2023; Granziera dkk., 2022). Kedua, "ritualisasi PLC": pertemuan tanpa artefak dan tindak lanjut; mitigasinya ialah protokol masuk–keluar artefak dan komitmen uji coba pekanan (Olmo-Extremera dkk., 2024). Ketiga, "kepatuhan digital": kewajiban platform tanpa pagar etika dan dukungan afektif; mitigasinya ialah *sandbox*, pedoman privasi operasional, dan help desk responsif (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024). Keempat, "initiative overload": terlalu banyak agenda paralel; mitigasinya ialah kurasi prioritas sempit yang diikat ke PLC, coaching, dan metrik proses (OECD, 2024).

Pada aras makna, kepemimpinan sebagai energi kolektif bertumpu pada narasi "kita" yang masuk akal, layak dicapai, dan bermartabat. Teori identitas sosial menegaskan bahwa pemimpin efektif adalah *entrepreneur of identity*—mendefinisikan, mewujudkan, dan mengukuhkan identitas bersama—sehingga anggota memersepsi tujuan organisasi sebagai perpanjangan nilai mereka sendiri (Haslam dkk., 2020). Dalam pendidikan, narasi "kita" bermakna ketika terjemahannya terlihat di ruang kelas: pertanyaan terbuka kian sering, umpan balik lebih informasional, rasional tugas kian eksplisit, dan opsi belajar kian

beragam; empat penanda proses ini bukan hanya indikator instruksional, melainkan juga jejak energi kolektif yang sedang bekerja (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024).

Energi kolektif yang autentik juga memperhitungkan konteks. Di wilayah berdaya dukung rendah, strategi *offline-first*—repositori konten lokal, *kit* low-tech, protokol PLC tanpa internet, rotasi mentor antarklaster—memungkinkan ritme belajar tetap berjalan tanpa membakar habis energi pada urusan teknis (UNESCO, 2023). Di lingkungan urban yang padat agenda, sinkronisasi kalender dan *sunset review* triwulanan mencegah "kelelahan agenda" dan memusatkan energi pada beberapa prioritas yang realistis (OECD, 2024). Adaptasi ini menegaskan bahwa kepemimpinan yang menyalakan energi kolektif lebih mirip arsitektur ekologi daripada formula tunggal: ia menganyam nilai, proses, dan alat sesuai ekosistemnya.

Dimensi jaringan melipatgandakan energi bila dirancang tepat. Ketika komunitas pendidikan memfasilitasi siklus uji-pelajari 4–6 minggu lintas sekolah dengan tujuan instruksional sempit serta *peer review* yang aman, difusi praktik baik menjadi cepat dengan biaya sosial yang rendah; hasilnya dikemas menjadi *practice brief* dua halaman dan video demonstrasi beranotasi yang dapat segera ditiru (World Bank, 2023; OECD, 2024). Pengakuan melalui *peer citation*—alih-alih lomba seremonial—menguatkan rasa kompeten dan kepemilikan perubahan tanpa mendorong regulasi terkontrol (Bureau dkk., 2021; Yang, 2024). Dengan demikian, jaringan berfungsi sebagai *amplifier* energi: ia memperlebar jalur antara bukti lokal dan kebiasaan sistemik.

Akhirnya, "kepemimpinan sebagai energi kolektif" adalah proyek disiplin pada praktik kecil yang konsisten, bukan retorika besar. Energi lahir ketika orang diberi alasan yang bermakna (narasi dan rasional), cara yang jelas (protokol dan peran), sarana yang memadai (waktu, coaching, dukungan TIK), dan pengakuan yang bermartabat (umpan balik informasional)—seraya dilindungi oleh ekologi kerja yang adil dan aman (OECD, 2024; Granziera dkk., 2022; Dhobith, 2024). Ketika komposisi itu hadir, organisasi bertransisi dari ketergantungan pada "satu pemimpin kuat" ke kapasitas belajar bersama yang dapat diajarkan, direplikasi, dan dinilai dari minggu ke minggu. Indikator keberhasilannya sederhana sekaligus menuntut: naiknya proporsi umpan balik informasional, makin eksplisitnya rasional tugas, bertambahnya frekuensi pemberian pilihan strategi, konsistensi diferensiasi di kelas; pergeseran kualitas regulasi motivasi ke spektrum identifikasi–integrasi; vitalitas tim yang stabil; dan turunnya intensi keluar (Reeve & Cheon, 2024; Bureau dkk., 2021; Collie, 2023). Ketika jejak-jejak itu tampak, kita boleh berkata energi kolektif sedang bekerja—dan kepemimpinan, pada akhirnya, telah kembali ke makna asalnya: menggerakkan manusia untuk bertumbuh bersama, dengan cara yang presisi, manusiawi, dan berkelanjutan (Bellibaş dkk., 2024; OECD, 2024; World Bank, 2023).

## 4. Menegaskan kembali pentingnya membangun ekosistem yang memberdayakan

Menegaskan kembali pentingnya membangun ekosistem yang memberdayakan berarti menempatkan motivasi, martabat profesional, dan pembelajaran bermakna sebagai tujuan bersama

yang dihasilkan oleh desain bahasa, struktur, dan ritual organisasi—bukan oleh program ad hoc atau figur karismatik semata. Dalam pendidikan, ekosistem yang memberdayakan tercipta ketika kebijakan, kepemimpinan, dan praktik harian saling menguatkan sehingga kebutuhan psikologis dasar terpenuhi, tuntutan kerja seimbang, dan keputusan instruksional didorong oleh bukti (OECD, 2024). Perspektif Self-Determination Theory menegaskan bahwa motivasi otonom—energi kerja yang tahan banting dan pro-pembelajaran—muncul saat otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dirawat secara konsisten dalam interaksi dan kebijakan (Bureau, Howard, Guay, & Vallerand, 2021; Reeve & Cheon, 2024). Sementara itu, model Job Demands–Resources memprediksi keterikatan lebih tinggi dan burnout lebih rendah ketika tuntutan tanpa nilai tambah dipangkas dan sumber daya kerja kunci—waktu kolaborasi, coaching, dukungan TIK, serta kejelasan peran—dilindungi (Granziera, Collie, & Martin, 2022; Mazzetti dkk., 2023). Dengan kerangka ganda SDT–JD-R ini, "memberdayakan" bukan slogan, melainkan hasil rekayasa ekologi kerja yang presisi.

Ecosystem thinking menggeser fokus dari "mengubah individu" ke "menata kondisi" sehingga perilaku instruksional bermutu menjadi pilihan yang paling mudah—*the path of least resistance*. Secara psikologis, keselamatan psikologis berperan sebagai medium agar pesan dukungan otonomi terbaca sebagai dukungan, bukan kontrol; longitudinal pada tenaga pendidik menunjukkan bahwa iklim aman memperkuat vitalitas dan menurunkan intensi keluar, sekaligus memoderasi dampak dukungan otonomi terhadap pemenuhan kebutuhan psikologis

(Collie, 2023). Secara organisasional, integrasi SDT–JD-R menyediakan logika desain yang koheren: kurangi friksi administrasi dan ambiguitas peran, perluas waktu persiapan dan forum reflektif, serta stabilkan dukungan teknis—maka ruang mental untuk bereksperimen di kelas akan terbuka (Mazzetti dkk., 2023; Granziera dkk., 2022). Di titik inilah, ekosistem yang memberdayakan menghadirkan *choice architecture* yang etis: memberi pilihan yang nyata, dilandasi rasional instruksional yang jelas, serta diikuti umpan balik informasional (Reeve & Cheon, 2024).

Bahasa kebijakan dan praktik keseharian adalah pilar pertama ekosistem. Intervensi eksperimental menunjukkan bahwa komunikasi otonomi-suportif—menjelaskan "mengapa" kebijakan, menawarkan pilihan autentik dalam pagar etik, dan memberi umpan balik informasional alih-alih evaluatif—menurunkan gaya kontrol dan meningkatkan kualitas interaksi belajar; efeknya merembes pada peningkatan motivasi otonom siswa dan guru (Reeve & Cheon, 2024; Cheon, Reeve, Jang, dkk., 2024). Di tingkat organisasi, konsistensi register bahasa ini pada rapat staf, PLC, dan supervisi klinis membuat tujuan instruksional terasa masuk akal serta dapat dicapai, sehingga kebijakan dimaknai sebagai dukungan, bukan tekanan (OECD, 2024). Dengan kata lain, ekosistem yang memberdayakan dimulai dari *how we talk about work*—dari cara kita memberi alasan, memberi pilihan, dan memberi umpan balik.

Pilar kedua ialah arsitektur struktural yang menyeimbangkan tuntutan–sumber daya. Indikator praktisnya sederhana: pangkas pelaporan duplikatif, rapat seremonial, dan

kewajiban platform tanpa nilai instruksional; lindungi jam perencanaan, sederhanakan alur perizinan, dan tetapkan standar layanan dukungan TIK (Mazzetti dkk., 2023). Ketika sistem menyediakan SLA dukungan TIK yang mudah diakses dan mengkurasi hanya beberapa platform inti, beban kognitif berkurang dan perhatian profesional dapat dialihkan ke aktivitas bernilai tinggi—perancangan pertanyaan terbuka, umpan balik formatif, dan diferensiasi (Granziera dkk., 2022; OECD, 2024). Dengan demikian, kebijakan "ringkas-bermakna" bukan sekadar efisiensi administratif, melainkan intervensi motivasional yang memindahkan energi dari *bertahan* menuju *berkembang*.

Ritual profesional merupakan pilar ketiga yang mengubah niat menjadi kebiasaan. Komunitas belajar profesional (PLC) berbasis artefak—yang memusat pada rencana pelajaran singkat, sampel karya murid, dan catatan umpan balik—menggeser diskusi dari opini ke bukti; format ini terbukti meningkatkan rasa kompeten dan keterhubungan, dua kebutuhan SDT yang menopang motivasi otonom (Olmo-Extremera, Fernández-Terol, & Domingo-Segovia, 2024; Bureau dkk., 2021). Ketika PLC diikat ke coaching singkat 15–20 menit pascaobservasi, transfer belajar ke kelas menguat; evaluasi kebijakan menunjukkan bahwa PD ringkas yang ditutup rencana uji coba kecil lebih efektif dan tahan lama dibanding pelatihan satu arah (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Secara sistemik, peran mikro seperti fasilitator PLC dan *coaching lead* meningkatkan kualitas kolaborasi dan, melalui kanal itu, praktik kelas serta motivasi guru (Bellibaş, Gümüş, & Gabriel, 2024; Yang, 2024).

Dimensi digital dapat memperkuat atau justru menggerus daya pemberdayaan. Studi adopsi TIK/AI menegaskan bahwa persistensi penggunaan lebih ditentukan oleh pengalaman kompeten-terhubung dan kepercayaan terhadap tata kelola data daripada oleh kewajiban unggah (Chiu dkk., 2024). Karena itu, ekosistem digital yang memberdayakan menyediakan *sandbox* pedagogis untuk uji coba terbatas, pedoman etika data yang operasional (anonymisasi, tujuan instruksional spesifik, batas pelacakan), serta *help desk* dengan SLA jelas—paket yang memoderasi jalur dari peningkatan kompetensi ke niat berkelanjutan berinovasi (Zhou, Xu, & Lin, 2024; Shen, Qiu, & Wang, 2025). Tanpa pagar etika dan dukungan afektif, mandat platform cenderung terbaca sebagai pengawasan, menggeser regulasi motivasi ke spektrum terkontrol (Chiu, 2022; OECD, 2024).

Keadilan material dan prosedural adalah prasyarat etis dan teknis agar ekosistem sungguh memberdayakan. Dalam konteks dengan proporsi guru honorer tinggi, ketidakpastian remunerasi dan akses PD yang timpang menggerus energi psikologis dan memindahkan fokus dari inovasi ke survival (Dhobith, 2024). Bukti lokal memperlihatkan korelasi positif antara lingkungan kerja yang sehat dan kinerja guru, mempertegas bahwa desain sistemik yang adil bukan hanya etis tetapi juga instruksional (Fitrianis, Sudarno, & Purwanto, 2023; Nurafifah & Inayah, 2023). Mekanisme pengakuan informasional—yang menyoroti kemajuan spesifik pada indikator proses seperti kualitas umpan balik formatif atau eksplisitnya rasional tugas—meningkatkan rasa kompeten tanpa mengikis otonomi, berbeda dari pujian

global dan lomba simbolik yang sering dibaca sebagai kontrol (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024).

Pengukuran yang memanusiakan memastikan data menjadi kompas *sense-making*, bukan cambuk kepatuhan. Panel indikator ringkas yang menyeimbangkan masukan–proses–hasil membantu organisasi menavigasi perbaikan yang realistis: metrik peka-SDT (proporsi regulasi motivasi dan indeks pemenuhan kebutuhan) serta metrik praktik mikro (proporsi umpan balik informasional, eksplisitnya rasional tugas, frekuensi pemberian pilihan) memberi fokus pada variabel yang dapat diubah mingguan (Bureau dkk., 2021; Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Pada aras dampak, desain evaluasi multilevel—yang memodelkan guru tersarang dalam sekolah dan sekolah tersarang dalam jaringan—memungkinkan estimasi mediasi (efikasi, dukungan sejawat, regulasi emosi) dan moderasi (keselamatan psikologis, keseimbangan JD-R, *trust* digital) secara lebih valid (Lazarides, Schiefele, Daumiller, & Dresel, 2025; Collie, 2023; Mazzetti dkk., 2023).

Arsitektur pengembangan profesional juga perlu direkayasa ulang agar bersifat singkat-sering-terhubung ke kelas. Bukti kebijakan menunjukkan bahwa modul PD berperspektif siswa—menekankan rasional tugas, opsi strategi, dan umpan balik informasional—yang ditutup rencana uji coba kecil serta disusul coaching singkat menghasilkan perubahan praktik yang lebih tahan (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024). Integrasi Universal Design for Learning memperkuat kapasitas diferensiasi karena memberi struktur yang fleksibel namun presisi (tujuan jelas, representasi beragam, dan opsi jalan belajar), sekaligus menyediakan artefak kaya untuk diskusi PLC (CAST,

2024; OECD, 2024). Dengan demikian, PD menjadi mekanisme pengungkit yang menyatu dengan ritme kerja, bukan beban tambahan.

Mengapa semua ini bekerja? Karena ekosistem memberdayakan menarget tiga mediator psikososial—efikasi instruksional, dukungan sejawat, dan regulasi emosi—yang terbukti menyalurkan pengaruh kebijakan dan lingkungan ke motivasi otonom dan praktik diferensiasi (Lazarides dkk., 2025; Aldrup, Taxer, Frenzel, & Pekrun, 2024). Dua moderator—keselamatan psikologis dan keseimbangan JD-R—menentukan kekuatan jalur tersebut; tanpa keduanya, bahasa otonomi-suportif atau pelatihan yang baik mudah rapuh (Collie, 2023; Mazzetti dkk., 2023). Di sinilah pentingnya koherensi: bahasa, struktur, ritual, digital, keadilan, dan pengukuran harus *selaras* agar energi otonom tidak bocor di celah sistem.

Pada aras kepemimpinan, ekosistem yang memberdayakan memerlukan distribusi agensi—*leadership as collective energy*. Ketika peran mikro difungsikan dengan mandat jelas, waktu terlindungi, dan pengakuan informasional, kualitas komunitas belajar profesional meningkat dan praktik kelas bertumbuh (Bellibaş dkk., 2024; Yang, 2024). Perspektif identitas sosial menunjukkan bahwa pemimpin efektif bertindak sebagai *entrepreneur of identity* yang mencipta dan merawat rasa "kita", sehingga anggota memersepsi tujuan organisasi sebagai cerminan nilai mereka sendiri (Haslam, Reicher, & Platow, 2020). Pada tataran tim, kualitas interaksi—kesetaraan partisipasi, sensitivitas sosial, norma dengar-tanggap—menentukan kecerdasan kolektif, bukan semata rata-rata

kompetensi individu (Woolley, Aggarwal, & Malone, 2020). Dengan demikian, ekosistem yang memberdayakan memerlukan arsitektur dialog yang memungkinkan suara beragam terdengar dan ditindaklanjuti (OECD, 2024).

Konteks tetap penting. Di wilayah rural dengan konektivitas terbatas, strategi *offline-first*—repositori konten lokal, *kit* manipulatif low-tech, protokol PLC tanpa ketergantungan internet, dan rotasi mentor antarklaster—menjaga rasa mampu dan kontinuitas praktik reflektif (UNESCO, 2023). Di lingkungan urban yang rawan *initiative overload*, kurasi prioritas instruksional yang sempit dan *sunset review* triwulanan mencegah kelelahan agenda dan menjaga tempo perubahan tetap manusiawi (OECD, 2024). Adaptasi ini menegaskan bahwa membangun ekosistem yang memberdayakan bukan *blueprint* tunggal, melainkan prinsip yang diterjemahkan sesuai ekologi setempat.

Koherensi kebijakan nasional–daerah memperbesar peluang keberhasilan. Kurikulum Merdeka menyediakan ruang agensi guru dalam desain pembelajaran, sementara Model Kompetensi Guru memberi bahasa bersama untuk observasi, umpan balik, dan coaching; ekosistem menjadi memberdayakan ketika keduanya diterjemahkan ke rutinitas PLC artefaktual, supervisi klinis berbahasa informasional, dan perlindungan waktu kolaborasi (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, 2023). Dengan keselarasan itu, pengakuan terhadap kemajuan guru dapat berlabuh pada bukti praktik—bukan pada seremonial—sehingga memupuk rasa kompeten tanpa mengikis otonomi (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024).

Agenda ini feasible jika dijalankan melalui peta implementasi yang disiplin. Fase 0–30 hari: lakukan audit ringan JD-R, *pulse* SDT, dan *scan* keselamatan psikologis; pilih dua prioritas proses sempit (mis. proporsi umpan balik informasional dan eksplisitnya rasional tugas); selaraskan dokumen internal ke register bahasa otonomi-suportif (Mazzetti dkk., 2023; Bureau dkk., 2021; OECD, 2024). Fase 30–90 hari: latih fasilitator PLC pada protokol artefak dan *perspective-taking*; jalankan coaching singkat 15–20 menit pascaobservasi; sederhanakan satu alur pelaporan; tetapkan SLA *help desk* TIK; mulai *peer-lab* antarsekolah (World Bank, 2023; Reeve & Cheon, 2024; Olmo-Extremera dkk., 2024). Fase 90–180 hari: rilis *sandbox* digital dengan pagar etika, institusikan micro-credential berbasis bukti praktik setara lintas status, dan lakukan *sunset review* terhadap program yang tidak menopang prioritas (Zhou dkk., 2024; Shen dkk., 2025; OECD, 2024). Pada setiap fase, pastikan data dipakai untuk *sense-making*, bukan *ranking* (Bureau dkk., 2021).

Tiga jebakan klasik perlu diantisipasi. Pertama, "bahasa benar, struktur salah": dukungan otonomi retoris tanpa pemangkasan friksi struktural membuat efek cepat memudar; mitigasinya ialah menyeimbangkan JD-R secara eksplisit dan melindungi jam perencanaan (Mazzetti dkk., 2023; Granziera dkk., 2022). Kedua, "ritualisasi PLC": pertemuan tanpa artefak masuk–keluar dan tanpa komitmen uji coba pekanan melahirkan sinisme; mitigasinya ialah disiplin protokol artefaktual dan coaching singkat pascaobservasi (Olmo-Extremera dkk., 2024; World Bank, 2023). Ketiga, "kepatuhan digital": kewajiban platform tanpa pagar etika dan dukungan afektif memicu *techno-*

*stress*; mitigasinya ialah *sandbox*, pedoman privasi operasional, dan dukungan teknis prediktabel (Chiu dkk., 2024; Zhou dkk., 2024; OECD, 2024). Bila jebakan ini dihindari, ekosistem mempertahankan *kapasitas belajar* dari minggu ke minggu.

Pada tataran praktik kelas—*the moment of truth*—ekosistem yang memberdayakan dikenali dari perubahan yang dapat diobservasi: proporsi umpan balik informasional meningkat, rasional tugas disampaikan lebih eksplisit, pilihan strategi belajar ditawarkan lebih sering, dan diferensiasi berlangsung lebih konsisten (Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Pada tataran kesejahteraan tenaga kerja, kualitas regulasi motivasi bergeser ke spektrum identifikasi–integrasi, vitalitas meningkat, dan intensi keluar menurun (Bureau dkk., 2021; Collie, 2023). Indikator-indikator ini bukan hanya metrik, melainkan jejak dari ekosistem yang menyalakan energi otonom sekaligus menata kerja kolektif menuju keadilan pedagogis.

Menegaskan kembali urgensi ekosistem yang memberdayakan juga berarti menegaskan etos akuntabilitas yang memanusiakan. Data menjadi undangan untuk memahami, bukan alat untuk menakut-nakuti; pengakuan menjadi cermin kemajuan, bukan panggung kompetisi; kebijakan menjadi pagar yang memampukan, bukan instrumen kontrol; teknologi menjadi *enabler*, bukan beban; dan kolaborasi menjadi mesin perbaikan, bukan ritual hadir. Etos inilah yang membuat program, struktur, dan teknologi tidak menguap, melainkan mengendap sebagai kebiasaan kolektif (OECD, 2024; World Bank, 2023).

Pada akhirnya, ekosistem yang memberdayakan adalah kemampuan institusional yang dapat diajarkan, direplikasi, dan dinilai. Ia tumbuh ketika bahasa otonomi-suportif diorkestrasi dengan arsitektur JD-R yang seimbang, PLC artefaktual yang tertaut coaching singkat, tata kelola digital yang etis dan tepercaya, keadilan material yang tegas, serta pengukuran yang memandu *sense-making*. Bukti lima tahun terakhir mendukung optimisme realistis: ketika kondisi-kondisi tersebut hadir, organisasi pendidikan berpindah dari ketergantungan pada "pahlawan tunggal" ke energi kolektif yang stabil; guru ingin dan mampu melakukan pekerjaannya dengan cara yang presisi, manusiawi, dan berkelanjutan; dan pengalaman belajar murid menjadi lebih kaya serta adil (Bellibaş dkk., 2024; Reeve & Cheon, 2024; OECD, 2024). Inilah makna paling konkret dari "memberdayakan": membangun ekologi yang, hari demi hari, mereproduksi keberanian untuk mencoba, kapasitas untuk belajar, dan komitmen untuk melayani—bukan karena diperintah, melainkan karena dipahami, dimampukan, dan dihargai.

# GLOSSARIUM

**Accountability**

Accountability adalah tanggung jawab kepala sekolah dan guru dalam mempertanggungjawabkan kinerja, proses pembelajaran, serta capaian siswa sesuai standar mutu pendidikan.

**Adaptive Leadership**

Adaptive Leadership adalah gaya kepemimpinan yang menekankan kemampuan kepala sekolah menyesuaikan diri dengan perubahan lingkungan dan kebutuhan sekolah dasar.

**Afirmasi Pendidikan**

Afirmasi pendidikan adalah kebijakan yang memberi kesempatan lebih luas kepada kelompok marginal agar dapat mengakses layanan pendidikan.

**Agency Guru**

Agency guru adalah kemampuan guru untuk membuat keputusan pedagogis yang otonom berdasarkan konteks kelas dan kebutuhan siswa.

**Analisis Kebutuhan Pelatihan**

Analisis kebutuhan pelatihan adalah proses sistematis untuk mengidentifikasi kesenjangan kompetensi guru sehingga dapat dirancang program pengembangan yang tepat.

**Apresiasi**

Apresiasi adalah bentuk pengakuan terhadap kontribusi guru yang berperan meningkatkan motivasi intrinsik dalam ekosistem sekolah.

**Assessment Formatif**

Assessment formatif adalah proses evaluasi berkelanjutan yang digunakan guru untuk memantau perkembangan belajar siswa dan menyesuaikan strategi pembelajaran.

**Beban Administratif**

Beban administratif adalah tanggung jawab non-instruksional guru yang dapat mengurangi waktu untuk perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran.

**Budaya Reflektif**

Budaya reflektif adalah kebiasaan di sekolah untuk melakukan dialog kritis dan evaluasi diri sebagai dasar perbaikan berkelanjutan.

**Burnout Guru**

Burnout guru adalah kondisi kelelahan emosional, mental, dan fisik akibat tekanan kerja berlebihan dan kurangnya dukungan di lingkungan sekolah.

**Capaian Pembelajaran**

Capaian pembelajaran adalah kompetensi akhir yang harus dikuasai siswa sesuai tujuan kurikulum.

**Coaching Instruksional**

Coaching instruksional adalah bimbingan profesional yang diberikan kepada guru melalui observasi dan umpan balik untuk meningkatkan kualitas pengajaran.

**Collaborative Culture**

Collaborative culture adalah budaya kerja sama antarguru dan kepala sekolah dalam merancang dan mengevaluasi praktik pembelajaran.

**Competency-Based Curriculum**

Competency-Based Curriculum adalah kurikulum yang menekankan pencapaian kompetensi inti siswa, bukan hanya penguasaan materi.

**Day Care Pedagogi**

Day care pedagogi adalah pendekatan pendidikan di sekolah dasar yang memperhatikan kesejahteraan emosional anak sebagai bagian dari pembelajaran.

**Dashboard Perbaikan**

Dashboard perbaikan adalah panel indikator sederhana yang digunakan sekolah untuk memantau partisipasi guru, iklim kerja, dan capaian belajar siswa.

**Disiplin Positif**

Disiplin positif adalah pendekatan pengelolaan kelas yang menekankan pembinaan sikap siswa melalui teladan, dialog, dan penguatan positif.

**Ekologi Kerja**

Ekologi kerja adalah keseluruhan kondisi fisik, sosial, dan psikologis di sekolah yang memengaruhi motivasi dan kinerja guru.

**Ekuitas Pendidikan**

Ekuitas pendidikan adalah prinsip keadilan dalam pemberian kesempatan belajar bagi seluruh siswa tanpa diskriminasi.

**Empowerment**

Empowerment adalah proses pemberdayaan guru melalui pelibatan dalam pengambilan keputusan dan pengakuan terhadap kontribusinya.

**Enabling Leadership**

Enabling leadership adalah kepemimpinan yang berfokus pada pemampuan guru agar memiliki ruang untuk berinovasi dalam pembelajaran.

**Evaluasi Diri Sekolah**

Evaluasi diri sekolah adalah kegiatan reflektif untuk menilai kekuatan dan kelemahan sekolah sebagai dasar perencanaan pengembangan.

**Feedback Informasional**

Feedback informasional adalah umpan balik yang bersifat membangun dan memberikan arah perbaikan bagi guru maupun siswa.

**Fleksibilitas Kurikulum**

Fleksibilitas kurikulum adalah kemampuan kurikulum untuk menyesuaikan isi, metode, dan penilaian sesuai kebutuhan siswa dan konteks lokal.

**Gaya Kepemimpinan Demokratis**

Gaya kepemimpinan demokratis adalah model kepemimpinan yang melibatkan partisipasi guru dan staf dalam pengambilan keputusan.

**Gaya Kepemimpinan Otoriter**

Gaya kepemimpinan otoriter adalah model kepemimpinan yang menekankan kontrol penuh kepala sekolah atas guru dan staf tanpa partisipasi.

**Gaya Kepemimpinan Transformasional**

Gaya kepemimpinan transformasional adalah kepemimpinan yang menginspirasi guru melalui visi, teladan, dan motivasi untuk berinovasi.

**Health Impairment Pathway**

Health impairment pathway adalah jalur negatif dalam teori JD–R ketika tuntutan kerja tinggi tidak diimbangi sumber daya memadai sehingga mengurangi kesehatan dan performa guru.

**Human Capital**

Human capital adalah modal pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang dimiliki guru serta berkontribusi terhadap kualitas pendidikan.

**Identitas Profesional**

Identitas profesional adalah konstruksi diri guru berdasarkan nilai personal, standar profesi, dan pengakuan sosial dalam konteks sekolah.

**Inovasi Pedagogis**

Inovasi pedagogis adalah pembaruan dalam strategi pembelajaran yang dirancang untuk meningkatkan efektivitas pengajaran.

**Iklim Sekolah**

Iklim sekolah adalah suasana sosial, budaya, dan psikologis yang terbentuk dari interaksi antarwarga sekolah.

**Job Crafting**

Job crafting adalah upaya guru untuk menyesuaikan peran atau beban kerja agar lebih sesuai dengan kekuatan dan kebutuhannya.

**Job Demands–Resources (JD–R) Model**

JD–R model adalah kerangka teoretis yang menjelaskan keseimbangan antara tuntutan kerja dan sumber daya dalam memengaruhi motivasi dan kinerja guru.

**Kebijakan Pendidikan Inklusif**

Kebijakan pendidikan inklusif adalah regulasi yang menjamin anak berkebutuhan khusus dapat belajar bersama anak lain di sekolah reguler.

**Kecerdasan Emosional Guru**

Kecerdasan emosional guru adalah kemampuan pendidik mengenali, memahami, dan mengelola emosi dirinya maupun siswanya.

**Kepemimpinan Instruksional**

Kepemimpinan instruksional adalah peran kepala sekolah dalam mengarahkan, memantau, dan meningkatkan praktik pembelajaran guru.

**Kepemimpinan Visioner**

Kepemimpinan visioner adalah gaya kepemimpinan kepala sekolah yang menekankan visi jangka panjang untuk kemajuan pendidikan.

**Keterlibatan Orang Tua**

Keterlibatan orang tua adalah partisipasi aktif keluarga dalam mendukung pembelajaran dan perkembangan anak di sekolah.

**Komitmen Organisasi Guru**

Komitmen organisasi guru adalah loyalitas dan keterikatan emosional guru terhadap sekolah tempat ia bekerja.

**Kompetensi Digital Guru**

Kompetensi digital guru adalah kemampuan pendidik mengintegrasikan teknologi, termasuk kecerdasan artifisial, ke dalam proses belajar-mengajar secara etis dan efektif.

**Komunikasi Efektif**

Komunikasi efektif adalah proses penyampaian pesan yang jelas, tepat, dan membangun hubungan positif di sekolah.

**Komunitas Belajar Profesional (PLC)**

PLC adalah forum kolaboratif di sekolah yang memungkinkan guru saling belajar, berbagi praktik, dan memperbaiki kualitas pembelajaran.

**Kualitas Kerja Guru**

Kualitas kerja guru adalah tingkat efektivitas guru dalam merencanakan, melaksanakan, dan mengevaluasi pembelajaran.

**Kurikulum Merdeka**

Kurikulum Merdeka adalah kebijakan pendidikan Indonesia yang memberi fleksibilitas guru untuk merancang pembelajaran sesuai kebutuhan siswa.

**Lesson Study**

Lesson study adalah pendekatan pengembangan profesional guru melalui perencanaan, observasi, dan refleksi pembelajaran secara kolaboratif.

**Lingkungan Kerja Fisik**

Lingkungan kerja fisik adalah aspek material seperti ruang kelas, rasio murid-guru, dan sarana pembelajaran yang memengaruhi kenyamanan kerja guru.

**Lingkungan Kerja Psikologis**

Lingkungan kerja psikologis adalah kondisi emosional dan rasa aman yang memengaruhi motivasi serta kesehatan mental guru.

**Lingkungan Kerja Sosial**

Lingkungan kerja sosial adalah relasi kolegial, dukungan sejawat, dan iklim kolaborasi di sekolah dasar.

**Manajemen Konflik**

Manajemen konflik adalah strategi kepala sekolah dan guru untuk menyelesaikan perbedaan pendapat secara konstruktif.

**Manajemen Perubahan**

Manajemen perubahan adalah proses terencana untuk menyesuaikan sistem sekolah dengan tuntutan baru, baik kurikulum maupun kebijakan.

**Monitoring Kinerja**

Monitoring kinerja adalah kegiatan mengawasi pelaksanaan tugas guru untuk memastikan ketercapaian tujuan pembelajaran.

**Motivasi Ekstrinsik**

Motivasi ekstrinsik adalah dorongan kerja guru yang dipengaruhi faktor luar seperti insentif, penghargaan, atau hukuman.

**Motivasi Intrinsik**

Motivasi intrinsik adalah dorongan kerja guru yang muncul dari dalam diri, misalnya rasa puas karena melihat siswa berhasil.

**Motivasi Otonom**

Motivasi otonom adalah kondisi ketika guru termotivasi karena kebutuhannya atas otonomi, kompetensi, dan keterhubungan terpenuhi.

**Motivasi Kerja Guru**

Motivasi kerja guru adalah dorongan internal maupun eksternal yang memengaruhi semangat guru dalam melaksanakan tugas.

**Organizational Citizenship Behavior (OCB)**

OCB adalah perilaku sukarela guru di luar tugas formal yang mendukung kelancaran fungsi sekolah.

**Otonomi Guru**

Otonomi guru adalah kebebasan pendidik dalam memilih metode, strategi, dan pendekatan sesuai dengan kebutuhan kelas.

**Partisipasi Kolektif**

Partisipasi kolektif adalah keterlibatan seluruh warga sekolah dalam pengambilan keputusan strategis.

**Peer Mentoring**

Peer mentoring adalah kegiatan pendampingan antarguru untuk saling mendukung pengembangan profesional.

**Pengembangan Karier Guru**

Pengembangan karier guru adalah proses berkelanjutan untuk meningkatkan kapasitas profesional guru melalui pelatihan, sertifikasi, atau jenjang pendidikan.

**Pengembangan Profesional Berkelanjutan (CPD)**

CPD adalah rangkaian program yang dirancang untuk memastikan guru terus memperbarui pengetahuan dan keterampilannya.

**Penghargaan Non-Material**

Penghargaan non-material adalah bentuk apresiasi terhadap guru berupa pengakuan, kepercayaan, atau kesempatan berpartisipasi.

**Penguatan Karakter**

Penguatan karakter adalah strategi pendidikan yang menekankan nilai moral, etika, dan integritas dalam pembelajaran.

**Penilaian Kinerja Guru**

Penilaian kinerja guru adalah evaluasi sistematis terhadap pelaksanaan tugas guru berdasarkan indikator tertentu.

**Peran Kepala Sekolah**

Peran kepala sekolah adalah fungsi manajerial dan kepemimpinan yang dijalankan untuk meningkatkan mutu sekolah.

**Profesionalisme Guru**

Profesionalisme guru adalah sikap, perilaku, dan standar kerja yang menunjukkan kompetensi dan integritas guru.

**Professional Identity**

Professional identity adalah identitas guru sebagai pendidik yang dibentuk melalui refleksi praktik, kompetensi, dan pengakuan sosial.

**Professional Learning Communities (PLC)**

PLC adalah komunitas belajar di sekolah yang berfokus pada peningkatan praktik instruksional melalui kerja sama dan refleksi bersama.

**Psikologi Pendidikan**

Psikologi pendidikan adalah cabang ilmu psikologi yang mempelajari perilaku belajar dan pembelajaran manusia.

**Psychological Safety**

Psychological safety adalah perasaan aman bagi guru untuk bertanya, mengakui kesalahan, dan bereksperimen tanpa takut dihukum.

**Refleksi Praktik**

Refleksi praktik adalah proses guru meninjau pengalaman mengajarnya untuk menemukan kekuatan dan area perbaikan.

**Regulasi Emosi**

Regulasi emosi adalah keterampilan guru dalam mengelola perasaan agar interaksi dengan siswa tetap efektif dan sehat.

**Resiliensi Guru**

Resiliensi guru adalah kemampuan pendidik untuk bangkit dari tekanan, kegagalan, atau tantangan dalam proses mengajar.

**Reward and Punishment**

Reward and punishment adalah sistem penghargaan dan sanksi yang diterapkan sekolah untuk mendorong kinerja guru.

**Role Model Kepala Sekolah**

Role model kepala sekolah adalah teladan positif yang ditunjukkan pemimpin sekolah dalam sikap, nilai, dan perilaku.

**Self-Determination Theory (SDT)**

SDT adalah teori motivasi yang menekankan pentingnya pemenuhan kebutuhan psikologis otonomi, kompetensi, dan keterhubungan.

**Self-Efficacy Guru**

Self-efficacy guru adalah keyakinan pendidik akan kemampuannya melaksanakan tugas pembelajaran secara efektif.

**Sense of Belonging**

Sense of belonging adalah rasa memiliki guru terhadap komunitas sekolah yang meningkatkan keterikatannya.

**Sertifikasi Guru**

Sertifikasi guru adalah proses penilaian formal untuk memastikan guru memenuhi standar kompetensi profesional.

**Shared Leadership**

Shared leadership adalah pembagian peran kepemimpinan antara kepala sekolah dan guru dalam mengelola sekolah.

**Strategi Motivasi**

Strategi motivasi adalah pendekatan yang digunakan kepala sekolah untuk meningkatkan semangat dan kinerja guru.

**Stress Kerja**

Stress kerja adalah tekanan psikologis yang dialami guru akibat tuntutan berlebihan di lingkungan sekolah.

**Supervisi Akademik**

Supervisi akademik adalah kegiatan pembinaan guru oleh kepala sekolah untuk meningkatkan mutu pembelajaran.

**Supervisi Klinis**

Supervisi klinis adalah proses pembinaan guru melalui observasi, diskusi, dan refleksi untuk meningkatkan praktik mengajar.

**Survei Lingkungan Kerja**

Survei lingkungan kerja adalah instrumen pengumpulan data untuk menilai kondisi fisik, sosial, dan psikologis di sekolah.

**Team Teaching**

Team teaching adalah strategi pembelajaran di mana dua atau lebih guru bekerja sama mengajar dalam satu kelas.

**Teori Kebutuhan Maslow**

Teori kebutuhan Maslow adalah teori motivasi yang menyatakan bahwa kebutuhan manusia tersusun hierarkis dari fisiologis hingga aktualisasi diri.

**Teori Kepemimpinan Situasional**

Teori kepemimpinan situasional adalah konsep bahwa gaya kepemimpinan efektif bergantung pada kondisi dan kebutuhan bawahan.

**Transformasi Digital Pendidikan**

Transformasi digital pendidikan adalah perubahan sistem pembelajaran yang memanfaatkan teknologi digital untuk meningkatkan efektivitas.

**Tugas Pokok Guru**

Tugas pokok guru adalah kewajiban utama pendidik dalam merencanakan, melaksanakan, menilai, dan membimbing pembelajaran.

**Universal Design for Learning (UDL)**

UDL adalah pendekatan pembelajaran yang dirancang untuk mengurangi hambatan dan memastikan semua siswa dapat belajar.

**Work Engagement**

Work engagement adalah keterikatan kerja guru yang tercermin dari semangat, dedikasi, dan ketekunan dalam mengajar.

**Work-Life Balance**

Work-life balance adalah keseimbangan antara tuntutan pekerjaan guru dan kebutuhan pribadi atau keluarga.

**Zona Aman Belajar**

Zona aman belajar adalah kondisi kelas yang mendukung rasa aman fisik dan psikologis siswa untuk bereksperimen dan bertanya.

# DAFTAR PUSTAKA


Albejaidi, F., Kundi, G.H., & Mughal, Y.H. (2020). Decision making, leadership styles and leadership effectiveness: An amos-sem approach. African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure, 9 (1), 1-15.

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, 59(4), 1-22. DOI:10.1080/00461520.2023.2282446

Aldrup, K., (2016). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary studi among beginning teachers. *Learning ang Instruction*, 50. DOI:10.1016/j.learninstruc.2016.11.005

Aldrup, K., Taxer, J. L., Frenzel, A. C., & Pekrun, R. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching and learning. *Educational Psychologist*, 59(2), 77–98.

ASHRAE. (2020). *ASHRAE position document on infectious aerosols*. ASHRAE.

Atuahene, S. A., Boakye, D., & Liu, S. (2024). Impact of psychological safety and inclusive leadership on student satisfaction with online education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 216. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03196-x

Atuahene, S. A., Qian, X. S., & Ahotovi, T. A. (2024). Impact of psychological safety and inclusive leadership on online learning satisfaction: The role of organizational support. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 216. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03196-x

Barsade, S. G., & O'Neill, O. A. (2021). The psychological and financial impact of an emotional culture of anxiety and its antidote, an emotional culture of companionate love. *Social Science & Medicine*, 317, 115570.

Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of learning-centred leadership and teacher trust on teacher professional learning: Evidence from a centralized education system. Professional Development in Education, 49 (1), 1-14. DOI:10.1080/19415257.2021.1879234

Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Gabriel, R. (2024). The impact of distributed leadership on teacher commitment: The mediating roles of teacher collaboration and professional community. *British Educational Research Journal*, 50(4), 1170–1192. https://doi.org/10.1002/berj.3944

Blau, I. & Presser, O. (2013). e-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1000-1011.

Bureau, J. S., Howard, J. L., Guay, F., & Vallerand, R. J. (2021). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents and outcomes of basic psychological need satisfaction. *Educ. Res*, 92, 46-72. doi: 10.3102/00346543211042426

CAST. (2024, July 30). *UDL Guidelines 3.0* (Version 3.0). https://udlguidelines.cast.org

CAST. (2024). *UDL Guidelines 3.0*. https://udlguidelines.cast.org/

CAST. (2024). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines, Version 3.0*. CAST, Inc. https://udlguidelines.cast.org

Cheng, Y.C. (2011). Toward the 3RD wafe school leadership. Revista de Investigación Educativa, 29 (2), 253-275

Cheon, S. H., Reeve, J., Jang, H. R., et al. (2024). A teacher-to-parent relationship spillover effect from students receiving autonomy-supportive teaching. [Working paper/PDF]. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2024/04/2024_CheonReeveJangEtAl_ASTeaching-Parenting.pdf

Chiu, T. K. F. (2022). School learning support for teacher technology integration: A self-determination theory perspective. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1419–1437. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8865169/

Chiu, T. K. F. (2022). School learning support for teacher technology integration: A self-determination theory perspective. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1419–1437. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10659-2

Chiu, T. K. F., Falloon, G., Song, Y., Wong, V. W. L., Zhao, L., & Ismailov, M. (2024). A self-determination theory approach to teacher digital competence development. *Computers & Education*, 214, 105017. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105017

Coleman, M. & Glover, D. (2010). *Educational leadership and management. Developing insights and skill.* Open University Press.

Collie, R. J. (2023). Teachers' well-being and turnover intentions: The role of job demands and job resources. *British Journal of Educational Psychology*, 93(4), 1513–1534.

Dhobith, A. (2024). Analisis kebijakan gaji guru honorer terhadap kesejahteraan hidup guru honorer di

Indonesia. *Paramurobi: Jurnal Pendidikan dan Dakwah*, 7(1), 44–62. https://ojs.unsiq.ac.id/index.php/paramurobi/article/view/6609

Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan. (2023). Peraturan Direktur Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi Nomor 7327/B.BI/HK.03.01/2023 Tentang Model Kompetensi Kepala Sekolah. https://guru.kemdikbud.go.id/dokumen/yJVDkwDglx?parentCategory=Peningkatan%20Kompetensi

Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan. (2025). Strategi kemendikdasmen tingkatkan kualitas kepala sekolah melalui program kepemimpinan sekolah. https://gtk.dikdasmen.go.id/news/siaran-pers/afab0f9d-b26b-4ef3-8623-7a14aeb99762

Donohoo, J. (2021). Collective teacher efficacy research: implication for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*, 2 (2). DOI:10.1108/JPCC-10-2016-0027

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *N.E.A.,* 75 (6). 40-44.

Eacott, S. (2015). *Educational leadership relationally. A Theory and Methodology for Educational Leadership, Management and Administration*. Sense Publishers

Ejimabo, N.O. (2015). The influence of decision making in organizational leadership and management activities. Journal of Entrepreneurship & Organization Management, 4(2),

Emery, E. (2017). Leadership, decision-making, and ethical behavior. *Journal of Business & Economic Policy*, 4(1), 41-49. 000138. OI: 10.4172/2169-026X.1000138

Fitrianis, F., Sudarno, S., & Purwanto, A. J. (2023). Pengaruh lingkungan kerja dan budaya organisasi terhadap kinerja guru Sekolah Dasar Negeri di Kecamatan Marpoyan Damai Kota Pekanbaru. *Aksara: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, 9(3), 1599–1606. https://doi.org/10.37905/aksara.9.3.1599-1606.2023

Fuentes-Vilugrón, G., et al. (2024). Difficulties among teachers' emotional regulation and professional performance. *Behavioral Sciences*, 14(9), 749.

Granziera, H., Collie, R. J., & Martin, A. J. (2022). Teacher well-being: A complementary variable- and person-centered approach harnessing Job Demands–Resources theory. *Contemporary Educational Psychology*, 71, 102121. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102121

Haslam, S. A., Reicher, S. D., & Platow, M. J. (2020). *The new psychology of leadershi. Identity, influence and power*. London: Routledge.

Howard, J. L., Gagné, M., Van den Broeck, A., & others. (2021). Beyond intrinsic and extrinsic motivation: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1215–1248.

International Atomic Energy Agency. (2020). *Leadership and management for safety*. IAEA.

Jabbar, A.A. & Hussein, A.M. The role of leadership in strategic management. International Journal Of research Granthaalayah, 5 (5), 99-106. https://doi.org/10.29121/granthaalayah.v5.i5.2017.1841

Jooste, C. & Fourie, B. (2009). The role of strategic leadership in effective strategy implementation: Perceptions of south African strategic leader. Southern African Businerss Review, 13 (3), 51-68.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2023). *Kajian Akademik Kurikulum Merfeka.* Badan Standar, Kurikulum dan Asesmen Pendidikan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi Republik Indonesia.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2023). *Panduan Pembelajaran dan Asesmen (Kurikulum Merdeka)*. Kemendikbudristek. [Tambahkan URL jika ada].

Lazarides, R., Schiefele, U., Daumiller, M., & Dresel, M. (2025). From teacher motivation to teaching behaviour: A systematic review of the mediating processes. *Educational Research Review*, 48, 100703. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X25000405

Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2023). A meta-analysis using the Job Demands–Resources model to explain burnout and engagement. *Psychological Reports*, 126(3), 1068–1111. https://wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/597.pdf

Mazzetti, G., Robledo, E., Vignoli, M., Topa, G., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2023). Work engagement: A meta-analysis using the Job Demands–Resources model. *Psychological Reports*, 126(3), 1069–1107. https://doi.org/10.1177/00332941211051988

Ningsih, E. I. (2024). Model kepemimpinan kepala sekolah di sekolah penggerak. *Jurnal Edukasi dan Konseling*, 6(2),

123–132. https://jurnal.iicet.org/index.php/j-edu/article/view/4227

Ningsih, E. I., Mesiono, & Lubis, M. S. (2024). Model kepemimpinan kepala sekolah di sekolah penggerak. *Jurnal EDUCATIO*, 10(1), 349–361. https://doi.org/10.29210/1202424227

Nurafifah, D. A., & Inayah, Z. (2023). Hubungan lingkungan kerja dan stres kerja dengan kinerja guru Sekolah Dasar Negeri. *Jurnal Ilmiah Wahana Pendidikan*, 9(12), 146–154. https://doi.org/10.5281/zenodo.8072982

OECD (2003). Education at a Glance: OECD Indicators 2003, Paris, Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD. (2024). *Education Policy Outlook 2024*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2024_dd5140e4-en.html

OECD. (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2024_dd5140e4-en.html

Olmo-Extremera, M., Fernández-Terol, L., & Domingo-Segovia, J. (2024). Leading a professional learning community in elementary education: A systematic review of the literature. *Journal of Research on Leadership Education*. https://doi.org/10.1177/19427751221145207

Pont, B., Nussche, D., & *Moorman, H. (2008). Improving school leadership. Volume 1: policy and practice*. OECD.

Reeve, J., & Cheon, S. H. (2024). Learning how to become an autonomy-supportive teacher begins with perspective taking: A randomized control trial and model test. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104702. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104702

Rochaendi, E., Fuadi, A., & Arifin, A.S. (2024). *Manajemen pendidikan. Perspektif dan praktik kebijakan di sekolah dasar.* Lampung Selatan: ITERA Press.

Rochaendi, E. (2025). *Profesi guru sekolah dasar di abad 21. Kompetensi, inovasi dan tantangan*. Lampung Selatan: ITERA Press.

Rochaendi, E., Arifin, A.S., & Ismanto. (2025). *Kepemimpinan pendidikan. Inovasi, kolaborasi dan keberlanjutan*. Lampung Selatan: ITERA Press.

Rohyadi, E. (2024). Analisis kepemimpinan kepala sekolah dalam mewujudkan Merdeka Belajar di sekolah dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 9(1), 1–12. https://journal.unpas.ac.id/index.php/pendas/article/view/15903

Romdhoni, M. F. (2024). Strategis manajemen kepemimpinan kepala sekolah dalam implementasi Kurikulum Merdeka di SDN Babakanpanjang. *Nusantara Journal of Public Innovation*, 4(2).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsix motivation from a self=determination theory perspective: Definition, theory, practices, and future direction. *Contemporary Educational Psychology, 61,* Article 101860 https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C., (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*, 37 (2), DOI:10.1007/s10648-025-10018-2

Seong, D.N.F. (2016). Reframing Educational Leadership Research in the 21st Century. Asia Pacific Centre for Leadersip and Change.

Shen, L., Qiu, N., & Wang, Z. (2025). Psychological safety and trust as drivers of teachers' continued use of AI tools in classrooms. *Scientific Reports*, 15, 31426. https://doi.org/10.1038/s41598-025-13789-4

Siregar, N. (2024). New learning paradigm through Kurikulum Merdeka in primary schools. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 9(1), 5398–5408. https://ejournal.undhari.ac.id/index.php/de_journal/article/view/1345

The Open University of Hongkong. (2007). *Educational administration the roles of leadership and management*. National Council of Professors of Educational Administration.

Tsai, Y., Poquet, O., Gasevic, D., & Dawson, S. (2019). Complexy leadership in learning analytics. Drivers, challenges and opportities. British Journal of Educational Tecnology, 50 (6). http://dx.doi.org/10.1111/bjet.12846

Tomlinson, H. (2003). *Educational Leadership.* British Educational Leadership, Management and Administration Society.

UNESCO. (2023). Inclusion in education. https://www.unesco.org/en/inclusion-education

UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2024-

02/2024_TTF-UNESCO-Global-Report-on-Teachers_EN.pdf

World Bank. (2023). *Coach: Helping countries accelerate learning by improving in-service teacher professional development*. Washington, DC: World Bank.

World Health Organization. (2021). *Roadmap to improve and ensure good indoor ventilation in the context of COVID-19*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789240021280

Woolley, A. W., Aggarwal, I., & Malone, T. W. (2020). [Karya tentang kecerdasan kolektif & kualitas interaksi tim—lengkapi judul dan sumber]. [Nama jurnal/penerbit—lengkapi].

Yang, X. (2024). The effects of perceived distributed leadership on teacher professional development among primary school teachers: The mediating role of teacher professional learning communities. *International Journal of Organizational Psychology & Research*. https://www.ijopr.com/article/the-effects-of-perceived-distributed-leadership-on-teacher-professional-development-among-primary-15188

Yang, X., Zhang, Y., & Chen, L. (2024). The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and emotion regulation competencies on digital burnout. *Frontiers in Education*, 9, 1073454.

Zhou, J., Xu, C., & Lin, L. (2024). How ChatGPT transformed teachers: The role of basic psychological needs satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 15, 1458551. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2024.1458551/full

# LAMPIRAN

## I. Instrumen penilaian kepemimpinan dan lingkungan kerja

### A. Petunjuk Umum

- **Tujuan:** memotret kualitas kepemimpinan dan ekologi kerja agar perbaikan bisa diarahkan ke hal-hal yang paling berdampak pada pembelajaran.
- **Responden:** guru, tenaga kependidikan, dan/atau pimpinan (bisa versi self-assessment untuk kepala sekolah).
- **Skala respons:** 1 = Sangat Tidak Setuju, 2 = Tidak Setuju, 3 = Ragu-ragu/Netral, 4 = Setuju, 5 = Sangat Setuju.
- **Perlindungan data:** kuesioner bersifat anonim; hasil dilaporkan agregat per unit/klaster, bukan per individu.
- **Waktu isi:** ±12–15 menit per instrumen.

### B. Instrumen 1 — Indeks Kepemimpinan Pembelajaran Terdistribusi (IKPT)

**Gagasan inti:** kepemimpinan sebagai budaya (bahasa–struktur–ritual), terdistribusi melalui peran mikro, dan menjaga keselamatan psikologis, keadilan, serta tata kelola digital yang etis.

**Cara isi:** guru/staf menilai praktik kepemimpinan yang mereka alami selama 3 bulan terakhir.

Domain & Butir

(**Isi lingkaran nomor butir**: 1–5 sesuai skala)

| Indeks | Indikator | Sub-Indikator | Skala |
|---|---|---|---|
| D-1 | **Bahasa Kepemimpinan Otonomi-Suportif (AKOM)** | AKOM1. **Pimpinan** menjelaskan alasan/rasional **di balik kebijakan atau keputusan.** | 1 2 3 4 5 |
| | | AKOM2. **Pimpinan** memberi ruang pilihan strategi **kepada guru dalam mencapai tujuan yang sama.** | 1 2 3 4 5 |
| | | AKOM3. **Umpan balik pimpinan** bersifat informasional **(spesifik pada proses/ perbaikan), bukan evaluatif menghukum.** | 1 2 3 4 5 |
| D-2 | **Struktur Kerja yang Selaras (STKR)** | STKR1. **Ada** perlindungan jam perencanaan **mengajar yang nyata.** | 1 2 3 4 5 |
| | | STKR2. Tugas administrasi rendah nilai **(duplikatif/seremonial) ditekan/diringkas.** | 1 2 3 4 5 |
| | | STKR3. Peran & mandat **(mis. fasilitator PLC, coaching lead)** terdefinisi jelas**.** | 1 2 3 4 5 |
| D-3 | **Ritme & Ritual Profesional (RITR)** | RITR1. **PLC** berbasis artefak **(rencana singkat/sampel karya) dijalankan rutin.** | 1 2 3 4 5 |
| | | RITR2. **Ada** coaching singkat **(±15–20 menit) pascaobservasi dengan komitmen perbaikan pekanan.** | 1 2 3 4 5 |
| | | RITR3. **Tindak lanjut PLC/coaching** terpantau lintas siklus **(ada "masuk–keluar" artefak).** | 1 2 3 4 5 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| D-4 | **Kepemimpinan Terdistribusi (DIST)** | DIST1. Peran mikro **(PLC facilitator/assessment lead/data lead)** diberi waktu & mandat**.** | 1 2 3 4 5 |
| | | DIST2. Keputusan instruksional **melibatkan guru melalui forum bermakna (bukan formalitas).** | 1 2 3 4 5 |
| | | DIST3. **Ada** pengakuan berbasis bukti praktik**, bukan pujian global.** | 1 2 3 4 5 |
| D-5 | **Keselamatan Psikologis (PSAF)** | PSAF1. **Aman untuk** menyampaikan pandangan/keberatan **tanpa takut dipermalukan.** | 1 2 3 4 5 |
| | | PSAF2. **Kesalahan dari uji coba** dibahas sebagai pembelajaran**, bukan hukuman.** | 1 2 3 4 5 |
| | | PSAF3. **Rapat membedakan** forum administrasi **dan** forum pedagogis**.** | 1 2 3 4 5 |
| D-6 | **Keadilan Material & Prosedural (FAIR)** | FAIR1. Peluang peran **(mis. fasilitator, pemateri)** terbuka & transparan **bagi semua status kepegawaian.** | 1 2 3 4 5 |
| | | FAIR2. Akses PD/coaching **bersifat** setara **(PNS/non-PNS).** | 1 2 3 4 5 |
| | | FAIR3. **Ada** kriteria pengakuan **yang jelas dan setara berbasis artefak praktik.** | 1 2 3 4 5 |
| D-7 | **Tata Kelola Digital &** | DGTL1. **Ada** SLA/standar layanan **dukungan TIK yang jelas & dapat diandalkan.** | 1 2 3 4 5 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | **Dukungan TIK (DGTL)** | DGTL2. **Sekolah** mengurasi 3–5 platform inti **agar beban kognitif tidak berlebih.** | 1 2 3 4 5 |
| | | DGTL3. **Ada** panduan etika data **(privasi/anonimisasi/tujuan instruksional) yang dipahami warga sekolah.** | 1 2 3 4 5 |

## C. Instrumen 2 — Skala Lingkungan Kerja JD-R Sekolah (SLK-JDR)

**Gagasan inti:** menilai keseimbangan **tuntutan kerja (Job Demands)** dan **sumber daya kerja (Job Resources)** yang memengaruhi keterikatan, vitalitas, dan keberlanjutan praktik instruksional.

**Cara isi:** guru/staf menilai kondisi kerja mereka selama 3 bulan terakhir.

Domain & Butir

(**Skala 1–5**)

| Indeks | Indikator | Sub-Indikator | Skala |
|---|---|---|---|
| E-1 | **Tuntutan Kerja (DEMAND)** **---** ***Catatan skoring:*** **untuk DEM1–DEM3,** balik skornya **saat agregasi (tinggi = lebih baik) atau gunakan skala terbalik di kuesioner.** | DEM1. Beban administrasi **mengganggu fokus pada inti instruksional.** | 1 2 3 4 5 |
| | | DEM2. Rapat seremonial**/agenda paralel terlalu banyak.** | 1 2 3 4 5 |
| | | DEM3. Kelelahan digital **terjadi karena platform/alat yang redundan.** | 1 2 3 4 5 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| E-2 | **Sumber Daya Waktu & Kolaborasi (RES-TIME)** | RT1. **Saya memiliki** waktu perencanaan **yang cukup setiap minggu.** | 1 2 3 4 5 |
| | | RT2. Waktu kolaborasi **(PLC/lesson study) terlindungi di kalender.** | 1 2 3 4 5 |
| | | RT3. Beban jam mengajar **memungkinkan perbaikan praktik berkelanjutan.** | 1 2 3 4 5 |
| E-3 | **Sumber Daya Dukungan Instruksional (RES-INS)** | RI1. Coaching instruksional **tersedia dan responsif.** | 1 2 3 4 5 |
| | | RI2. **Ada** akses materi inti **(kurikulum, rubrik, contoh artefak).** | 1 2 3 4 5 |
| | | RI3. Umpan balik dari atasan/sejawat **membantu perbaikan praktik.** | 1 2 3 4 5 |
| E-4 | **Dukungan TIK & Kepercayaan Digital (RES-IT)** | IT1. Help desk TIK **responsif sesuai SLA.** | 1 2 3 4 5 |
| | | IT2. Kebijakan data/AI **jelas sehingga saya** percaya **menggunakan alat digital.** | 1 2 3 4 5 |
| | | IT3. Pelatihan TIK **singkat-sering tersedia saat dibutuhkan.** | 1 2 3 4 5 |
| E-5 | **Otonomi & Kejelasan Peran (RES-AUT)** | AUT1. **Saya** memiliki otonomi **memilih strategi untuk mencapai tujuan pembelajaran.** | 1 2 3 4 5 |
| | | AUT2. Peran & ekspektasi **saya jelas.** | 1 2 3 4 5 |
| | | AUT3. **Target kinerja** masuk akal **dan** terkendali **oleh saya.** | 1 2 3 4 5 |
| E-6 | **Keselamatan Psikologis Tim (RES-SAFE)** | SAFE1. **Aman menyampaikan ide/keberatan di tim.** | 1 2 3 4 5 |
| | | SAFE2. **Anggota tim saling** menghargai percobaan kecil **meski hasil belum maksimal.** | 1 2 3 4 5 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | SAFE3. **Ada** norma dengar-tanggap **dalam rapat/PLC.** | 1 2 3 4 5 |
| E-7 | **Mediator Psikososial (RES-MED)** | MED1. Efikasi instruksional **saya meningkat 3 bulan terakhir.** | 1 2 3 4 5 |
| | | MED2. **Saya** mendapat dukungan sejawat **saat menghadapi tantangan kelas.** | 1 2 3 4 5 |
| | | MED3. **Saya memiliki** strategi regulasi emosi **(reappraisal/de-eskalasi) yang membantu di kelas.** | 1 2 3 4 5 |
| E-8 | **Hasil Personal (OUT)** | OUT1. Vitalitas/energi kerja **saya relatif stabil/meningkat.** | 1 2 3 4 5 |
| | | OUT2. **Saya** berniat bertahan **di sekolah ini 12 bulan ke depan.** | 1 2 3 4 5 |
| | | OUT3. **Saya merasa** terlibat **(engaged) dalam pekerjaan sehari-hari.** | 1 2 3 4 5 |

## D. Skoring & Interpretasi

1. Skor Domain

   - **Rata-ratakan** skor butir per domain (1–5).
   - **Konversi ke 0–100:** Skor domain (%) = (Rata-rata - 1) / 4 × 100.

2. Indeks Komposit

   - **IKPT (Kepemimpinan):** rata-rata dari D1–D7.
   - **SLK-JDR (Lingkungan kerja):** rata-rata dari E2–E8 (*E1 dibalik terlebih dahulu*, lalu ikut dihitung).

3. Ambang Interpretasi (tiap domain & indeks)

   - **0–39 = Merah (berisiko):** butuh tindakan korektif 0–30 hari.
   - **40–59 = Kuning (rawan):** butuh perbaikan struktural/saluran dukungan.
   - **60–79 = Hijau muda (cukup):** konsolidasi & penajaman praktik.
   - **80–100 = Hijau (optimal):** pertahankan, dokumentasikan sebagai praktik baik.

4. Membaca "Jejak Mekanisme"

   - **AKOM/RES-AUT/RES-SAFE** tinggi → *energi otonom* kuat.
   - **STKR/RES-TIME/RES-IT** rendah → *friksi struktural*; perlu pangkas tuntutan & pastikan SLA TIK.
   - **RITR/DIST** tinggi → *transfer praktik* via PLC/coaching berjalan.
   - **MED/OUT** naik → mediator & hasil personal mengonfirmasi jalur perbaikan.

## E. Item Terbuka (Opsional)

Tambahkan 3 butir untuk konteks lokal:

**1.** Hal apa dari kepemimpinan di sekolah ini yang paling membantu Anda memperbaiki praktik?

**2.** Satu friksi struktural apa yang paling ingin Anda pangkas bulan depan?

3. Satu sumber daya apa yang paling Anda butuhkan untuk mencoba strategi baru?

## F. Lembar Observasi Singkat (Learning Walk) — 10–15 menit

Centang (✓) bila **teramati**:

| Indeks | Indikator | Pilihan | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| **LO1** | Guru **menyampaikan rasional tugas** secara eksplisit. | | | | | | |
| **LO2** | Siswa **mendapat pilihan strategi** (cara/bahan/tempo) dalam batas yang jelas. | | | | | | |
| **LO3** | **Umpan balik informasional** (spesifik proses/berorientasi perbaikan) terdengar. | | | | | | |
| **LO4** | Bukti **diferensiasi** (penyesuaian konten/proses/produk) tampak. | | | | | | |
| **LO5** | **Artefak PLC** (rubrik/lembar kerja contoh) digunakan. | | | | | | |
| **LO6** | **Iklim kelas aman**: murid berani bertanya/keliru tanpa dipermalukan. | | | | | | |

Keterangan:

**Skoring cepat:** 0–2 = perlu dukungan intensif; 3–4 = sedang; 5–6 = kuat. Pakai untuk memvalidasi tren survei.

## G. Rencana Aksi 30–90 Hari (Template)

| **Fokus domain (maks 2)** | |
|---|---|
| **Indikator mikro yang ditarget** (mis. proporsi umpan balik informasional, eksplisitnya rasional tugas) | |
| **Langkah 0–30 hari** (pangkas 1 tuntutan rendah nilai; latih fasilitator PLC; tetapkan SLA TIK.) | |

| | |
|---|---|
| **Langkah 30–60 hari** (jalankan 2 siklus PLC artefaktual; 2× coaching singkat/orang). | |
| **Langkah 60–90 hari** (review data proses; pengakuan informasional setara lintas status; tulis **practice brief** 2 halaman). | |

## H. Versi Ringkas (Screener 10 Item)

| No. | Indikator | Skala Nilai 1-100 |
|---|---|---|
| 1. | Pimpinan menjelaskan rasional kebijakan. | |
| 2. | Pimpinan memberi pilihan strategi. | |
| 3. | Umpan balik pimpinan informasional. | |
| 4. | PLC berbasis artefak berjalan. | |
| 5. | Ada coaching singkat pascaobservasi. | |
| 6. | Aman menyampaikan ide/keberatan. | |
| 7. | Beban administrasi tidak mengganggu inti instruksional. | |
| 8. | Waktu kolaborasi terlindungi. | |
| 9. | Help desk/dukungan TIK dapat diprediksi. | |
| 10. | Saya merasa berenergi & ingin bertahan 12 bulan ke depan | |

## I. Kualitas Instrumen (Disarankan)

- **Uji keterbacaan & konteks:** piloting 20–30 responden, revisi diksi lokal.
- **Reliabilitas internal:** target **α Cronbach ≥ 0,70** per domain.
- **Validitas isi:** panel 3–5 ahli/mentor untuk menilai kesesuaian butir–indikator.
- **Analisis faktor (opsional):** konfirmasi struktur domain bila sampel ≥200.
- **Interval pengukuran:** triwulanan; tampilkan tren dan **heatmap domain**.

## J. Etika & Umpan Balik ke Responden

- Laporkan **hasil agregat & rekomendasi praktis**, bukan ranking individu.
- **Data → dialog:** gunakan di PLC/rapat tim untuk *sense-making*, bukan kontrol.
- **Transparansi:** bagikan tindak lanjut yang akan diambil (apa yang dipangkas, apa yang dilindungi).

II. **Angket Motivasi Guru** berbasis kerangka SDT (Self-Determination Theory) dan indikator iklim kerja sekolah

## A. Pengantar singkat

**Tujuan.** Mengukur kualitas motivasi guru, pemenuhan kebutuhan psikologis dasar di tempat kerja (otonomi, kompetensi, keterhubungan), keterikatan kerja, serta persepsi dukungan otonomi dari pimpinan/sejawat.

**Rentang waktu rujukan.** Jawab berdasarkan pengalaman **2–4 minggu terakhir**.

**Skala respons (Likert 1–5).**

1 = Sangat Tidak Setuju • 2 = Tidak Setuju • 3 = Ragu-ragu • 4 = Setuju • 5 = Sangat Setuju

## B. Identitas responden (opsional)

- Kode responden : ……
- Jenjang (SD/MI, dll.) : ……
- Status (PNS/Non-PNS) : ……
- Lama mengajar : …… tahun
- Tugas tambahan (jika ada) : ……

## C. Butir angket

1. Regulasi Motivasi (SDT)

**Petunjuk:** Mengapa Anda melakukan pekerjaan mengajar setiap hari di sekolah ini?

| No. | Pernyataan | | Skala |
|---|---|---|---|
| 1. | **Motivasi Otonom (Intrinsic/Identified)** | Saya mengajar karena **saya memaknai pekerjaan ini penting** bagi perkembangan murid. | 1 2 3 4 5 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | Saya berupaya memperbaiki pengajaran karena **itu sejalan dengan nilai profesional saya**. | 1 2 3 4 5 |
| | | Saya menikmati **tantangan intelektual** dalam merancang pembelajaran. | 1 2 3 4 5 |
| | | Saya tergerak mencoba cara baru karena **ingin menjadi guru yang lebih baik**. | 1 2 3 4 5 |
| 2. | **Motivasi Terkontrol (Introjected/External)** | Saya mengajar dengan cara tertentu **agar tidak dipandang buruk oleh orang lain**. | 1 2 3 4 5 |
| | | Saya mengikuti praktik di kelas **karena takut mendapat penilaian jelek**. | 1 2 3 4 5 |
| | | Saya memenuhi target terutama **agar atasan puas**. | 1 2 3 4 5 |
| | | Saya melakukan inovasi **supaya terlihat aktif di laporan**. | 1 2 3 4 5 |
| 3. | **A-Motivasi** | Saya **tidak yakin** mengapa saya harus berusaha di kelas. | 1 2 3 4 5 |
| | | Saya merasa **upaya saya jarang berdampak** untuk murid. | 1 2 3 4 5 |
| | | Saya sering **kehilangan alasan** untuk mencoba strategi baru. | 1 2 3 4 5 |

## 2. Pemenuhan Kebutuhan Psikologis di Sekolah

| No. | Pernyataan | | Skala |
|---|---|---|---|
| 1. | **Otonomi** | Saya **punya ruang memilih** cara mencapai tujuan pembelajaran. | 1 2 3 4 5 |
| | | Aturan kerja di sekolah **masuk akal** dan memberi ruang profesional. | 1 2 3 4 5 |
| | | Saya **dilibatkan** saat keputusan instruksional diambil. | 1 2 3 4 5 |
| 2. | **Kompetensi** | Saya merasa **mampu** menangani tantangan di kelas. | 1 2 3 4 5 |
| | | Saya **mendapat umpan balik informasional** yang membantu perbaikan. | 1 2 3 4 5 |
| | | Saya punya **waktu dan sumber daya** untuk merencanakan pembelajaran yang baik. | 1 2 3 4 5 |
| 3. | **Keterhubungan (Relatedness)** | Saya **didukung** rekan ketika menghadapi kesulitan instruksional. | 1 2 3 4 5 |
| | | Saya merasa **terhubung** dengan tim/komunitas di sekolah. | 1 2 3 4 5 |
| | | Ide saya **didengar** dalam pertemuan profesional. | 1 2 3 4 5 |

### 3. Keterikatan Kerja (Work Engagement)

| No. | Pertanyaan | Skala |
|---|---|---|
| 1. | Dalam pekerjaan, saya **berenergi** sepanjang hari mengajar. | 1 2 3 4 5 |
| 2. | Saya **antusias** ketika memikirkan pengajaran saya. | 1 2 3 4 5 |
| 3. | Waktu **terasa cepat** saat saya mengajar. | 1 2 3 4 5 |
| 4. | Saya **bangga** pada pekerjaan mengajar saya. | 1 2 3 4 5 |
| 5. | Saya **tenggelam** dalam kegiatan mengajar. | 1 2 3 4 5 |
| 6. | Saya merasa pekerjaan ini **bermakna**. | 1 2 3 4 5 |

### 4. Dukungan Otonomi dari Pimpinan/Sejawat

| No. | Pernyataan | Skala |
|---|---|---|
| 1. | Kepala sekolah/koordinator **menjelaskan alasan** di balik kebijakan/permintaan. | 1 2 3 4 5 |
| 2. | Saya **ditawari pilihan strategi** untuk mencapai tujuan yang sama. | 1 2 3 4 5 |
| 3. | Umpan balik pimpinan **bersifat informasional**, bukan sekadar penilaian. | 1 2 3 4 5 |
| 4. | Rapat/PLC **aman untuk bertanya dan bereksperimen**. | 1 2 3 4 5 |

## D. Penskoran (otomatis ke 0–100)

1. Skor domain (0–100)

   - **Rumus konversi umum (per domain):**

     Skor_0–100 =
     (Rata-rata butir domain−1)/4×100(\text{Rata-rata butir domain} - 1) / 4 \times 100
     (Rata-rata butir domain−1)/4×100

   - **Kelompok butir:**

     - **Otonom** = AVERAGE(M1:M4)
     - **Terkontrol** = AVERAGE(M5:M8)
     - **Amotivasi** = AVERAGE(M9:M11)

- **Otonomi** = AVERAGE(B1:B3)
- **Kompetensi** = AVERAGE(B4:B6)
- **Keterhubungan** = AVERAGE(B7:B9)
- **Keterikatan** = AVERAGE(E1:E6)
- **Dukungan Otonomi** = AVERAGE(S1:S4)

**Catatan:** Tidak ada butir yang dibalik pada versi ini; skor lebih tinggi = kondisi/karakteristik lebih kuat.

2. Indeks Kualitas Regulasi Motivasi (IKRM) 0–100

Menggabungkan arah yang diinginkan: **tinggi otonom, rendah terkontrol, rendah amotivasi**.

a. Hitung rerata 1–5:

- Oto = AVERAGE(M1:M4)
- Ter = AVERAGE(M5:M8)
- Amo = AVERAGE(M9:M11)

b. **Standarisasi berpusat** ke rentang −2…+2:

Oto_c = Oto - 3 ; Ter_c = Ter - 3 ; Amo_c = Amo - 3

c. **Skor mentah IKRM** (−6…+6):

IKRM_raw = Oto_c - Ter_c - Amo_c

d. **Konversi ke 0–100:**

IKRM = (IKRM_raw + 6) / 12 * 100

**Interpretasi ambang (disarankan, dapat disesuaikan):** 0–39 = rendah • 40–59 = sedang • 60–79 = baik • 80–100 = sangat baik

3. Contoh interpretasi ringkas

   - **Motivasi Otonom** ≥ 75 dan **Dukungan Otonomi** ≥ 70: iklim komunikasi kemungkinan sudah memampukan.
   - **Terkontrol** > 60 atau **Amotivasi** > 40: telusuri sumber tekanan/ketidakjelasan peran, perbaiki alur kerja & umpan balik.
   - **Otonomi/Kompetensi/Keterhubungan** < 60: pilih satu prioritas perbaikan struktural paling berpengaruh (waktu perencanaan, coaching, atau forum aman).

**E. Pertanyaan terbuka (opsional)**

1. Satu hal yang **paling membantu** motivasi Anda dalam 1 bulan terakhir?
2. Satu hal yang **paling menguras energi** Anda?
3. Dukungan **spesifik** apa yang paling Anda butuhkan 4–6 minggu ke depan?

## III. Praktik Baik:

## "Kecil–Sering–Terhubung ke Kelas"

| | |
|---|---|
| L**okasi** | SDN Harapan 03 (semi-perdesaan) |
| **Durasi intervensi** | 16 minggu (4 siklus) |
| **Tim inti** | Kepala sekolah<br>1 koordinator kurikulum<br>2 fasilitator PLC<br>coaching lead<br>18 guru kelas dan mapel |

### A. Titik awal: masalah yang jelas, prioritas yang sempit

Awal tahun ajaran, kepala sekolah mengeluhkan dua hal: **(a)** rapat dan pelaporan menyita energi, **(b)** gaya interaksi di kelas cenderung direktif.

Tim kecil melakukan "audit ringan" 2 minggu:

- **Pulse angket motivasi guru (Likert 1–5).**
    - Regulasi motivasi otonom: 3,1
    - Regulasi terkontrol: 3,5
    - Amotivasi: 2,8
    - Rasa mampu/kompetensi: 3,0
    - Keterhubungan: 3,2
- **Observasi mikro 10 menit** di 24 kelas memotret tiga penanda proses:
    - **Proporsi umpan balik informasional** (vs penilaian umum): **32%**

- **Eksplisitnya rasional tugas** (guru menjelaskan "mengapa"): **38%**
- **Frekuensi pemberian pilihan strategi** pada murid: **22%**

Dari sini, sekolah menyepakati **dua prioritas instruksional sempit** selama 4 bulan:

1. **Menaikkan proporsi umpan balik informasional**.
2. **Membuat rasional tugas eksplisit** dalam setiap pelajaran.
   Keduanya dipilih karena konkret, dapat diamati, dan berdampak luas pada agency murid.

## B. Desain intervensi: bahasa, struktur, ritual

Agar perubahan bertahan, sekolah mengorkestrasi **tiga perangkat**.

### 1. Bahasa (komunikasi otonomi-suportif)

- Semua memo/rapat diawali **rasional yang jelas** ("mengapa ini penting bagi belajar murid").
- Guru diberi **opsi strategi** (contoh rubrik dan contoh kalimat) untuk mencapai tujuan yang sama.
- Umpan balik pada observasi **hanya informasional** (deskriptif, spesifik, non-menghakimi).

### 2. Struktur (menyeimbangkan tuntutan–sumber daya)

- **Memangkas** satu alur pelaporan duplikatif; formulir mingguan disederhanakan jadi 5 item.

- **Melindungi** 90 menit/minggu waktu perencanaan tim (blok tetap di jadwal).
- **SLA dukungan TIK**: tiket WA ditangani ≤24 jam, pilihan platform dipersempit jadi tiga (LMS sekolah, drive bersama, dan presentasi templated) agar beban kognitif turun.

**3. Ritual profesional (PLC artefaktual + coaching 15–20 menit)**

- **PLC mingguan 45–60 menit** dengan format "masuk–keluar artefak":
  - Masuk: rencana pelajaran singkat (1 halaman) atau 2–3 cuplikan karya murid.
  - Dialog: protokol 4 langkah (Tujuan → Bukti → Analisis → Hipotesis uji coba).
  - Keluar: **komitmen pekanan** (1 kalimat, 1 indikator mikro).
- **Coaching singkat 15–20 menit** pascaobservasi mikro; fokus mengikat **satu indikator mikro** ke **satu komitmen**.

## C. Alat bantu yang dipakai (siap ditiru)

1. **Kartu Observasi Mikro (10 menit)**

   Centang: "guru menyatakan 'mengapa' tugas", "umpan balik deskriptif spesifik", "murid ditawari ≥2 opsi cara mengerjakan".

2. **Lembar Komitmen Pekanan (A5)**

"Minggu ini saya akan … [perilaku mikro] … minimal **3 kali** pada tahap latihan berpasangan."

3. **Template Umpan Balik Informasional (1/4 halaman)**

   "Yang sudah tepat: … (spesifik)"; "Akan lebih kuat bila … (saran konkret)"; "Bukti yang terlihat: … (kutipan/angka)".

4. **Practice Brief 2 halaman** (setiap akhir siklus 4 minggu)

   Narasi singkat + 2 grafik kecil penanda proses + 1 foto artefak (dianonimkan).

## D. Ritme 4 siklus (16 minggu)

- **Siklus 1 (Minggu 1–4):** Fokus tunggal pada **rasional tugas**. Semua guru menyisipkan kalimat "Kita kerjakan ini karena …" pada pembukaan latihan.
- **Siklus 2 (Minggu 5–8): Umpan balik informasional**; tiap guru menyiapkan 3 kalimat model.
- **Siklus 3 (Minggu 9–12): Pilihan strategi**; daftar opsi (mis. ringkas, sketsa, audio) disepakati per jenjang.
- **Siklus 4 (Minggu 13–16): Integrasi ketiganya** + diferensiasi ringan (tingkat dukungan).

Setiap akhir siklus: **mini-survei 6 item** (vitalitas, rasa mampu, beban kerja), **grafik cepat** tiga indikator proses, dan **practice brief** yang dibagikan lintas kelas.

## E. Cerita perubahan: satu kelas, satu guru

Bu Rani (Guru Kelas 4) awalnya cenderung memberi komentar "bagus/kurang lengkap". Pada PLC, ia

membawa 6 karya menulis. Dengan protokol, tim menemukan kalimat umpan baliknya **menyasar orang**, bukan **kinerja** ("kamu kurang teliti" vs "argumen kedua belum punya contoh"). Ia menyusun **3 kalimat model** untuk minggu itu:

- "Alasanmu sudah jelas. **Akan lebih kuat bila** menambah **1 contoh nyata**."
- "Struktur paragrafmu rapi; **perjelas hubungan sebab-akibat** di kalimat 3."
- "Pilihan kata 'meningkatkan' **perlu angka atau contoh** agar meyakinkan."

Coaching 15 menit menyorot **momen memberikan contoh** tanpa mengambil alih pekerjaan murid. Dua minggu kemudian, karya murid menunjukkan **penambahan contoh** dan **transisi logis** lebih konsisten. Bu Rani merasakan "klik": **umpan balik spesifik** ternyata **mempercepat** perbaikan tanpa menguras energi.

## F. Hasil setelah 16 minggu (data ringkas)

- **Proporsi umpan balik informasional: 32% → 61%**
- **Eksplisitnya rasional tugas: 38% → 72%**
- **Frekuensi pemberian pilihan strategi: 22% → 49%**
- **Indeks Kualitas Regulasi Motivasi (IKRM, 0–100): 48 → 69**
- **Vitalitas/antusias kerja (1–5): 3,0 → 3,9**
- **Intensi keluar (skala 1–5, rendah lebih baik): 3,0 → 2,3**

Catatan penting: angka tidak sempurna, tetapi **arahnya konsisten** di semua jenjang. Guru merasa perubahan **terjadi di kelas**, bukan hanya di berkas.

## G. Faktor kunci keberhasilan

1. **Prioritas sempit + indikator terukur.** Semua orang tahu apa yang diubah minggu ini.
2. **Waktu kolaborasi dilindungi**; tanpa ruang di kalender, niat jadi rapuh.
3. **Coaching singkat**: fokus 1 indikator → 1 komitmen → 1 minggu.
4. **Bahasa memampukan**: alasan, pilihan, umpan balik informasional—di rapat dan di kelas.
5. **SLA TIK & tiga platform inti** menurunkan beban teknis sehingga energi pindah ke instruksional.
6. **Practice brief** 2 halaman menjaga memori kolektif dan memudahkan replikasi.

## H. Risiko & mitigasi (yang benar-benar terjadi)

1. **Ritualisasi PLC** (hadir tanpa artefak). → *Mitigasi:* pintu PLC "hanya terbuka" bagi yang membawa artefak (rencana 1 halaman/karya murid).
2. **Bahasa benar, struktur salah** (agenda padat). → *Mitigasi:* pangkas 1 rapat/bulan dan konsolidasi form.
3. **Kepatuhan digital** (unggah untuk unggah). → *Mitigasi:* tetapkan **tujuan instruksional** setiap unggahan + opsi **offline-first** (kertas→foto).

4. **Keadilan peran mikro** (hanya PNS). → *Mitigasi:* **pengakuan setara** berbasis bukti praktik; micro-credential singkat yang diakui lintas status.

**I. Apa yang bisa Anda tiru** minggu depan

1. **Tetapkan 2 prioritas proses** (mis. rasional tugas & umpan balik informasional).
2. **Blok 60 menit PLC**; gunakan format masuk–keluar **artefak**.
3. **Observasi mikro 10 menit** di 2–3 kelas/hari; dokumentasikan dengan kartu centang.
4. **Coaching 15–20 menit**: 1 indikator → 1 komitmen → 1 minggu.
5. **Sederhanakan 1 alur pelaporan**; pastikan punya **SLA TIK** dasar (≤24 jam).
6. **Bikin practice brief 2 halaman** di akhir 4 minggu; sebarkan ke rekan/sekolah tetangga.

**J. Dampak yang terasa oleh murid (jejak kelas)**

1. Lebih sering mendengar **"mengapa"** sebelum mengerjakan tugas.
2. Mendapat **pilihan cara** menunjukkan pemahaman (tulisan, sketsa, rekaman lisan).
3. Menerima **umpan balik spesifik** yang bisa langsung ditindak.
4. Suasana kelas lebih **tenang dan kolaboratif**, karena guru tidak perlu "menegur umum"; fokusnya pada **perbaikan kinerja**.

**Ringkasan**

Praktik baik ini berhasil karena **kecil–sering–terhubung ke kelas**: bahasa yang memampukan, struktur kerja yang melindungi energi, dan ritual profesional yang mengikat niat ke tindakan. Ia tidak bergantung pada "figur hebat", tetapi pada **arsitektur kebiasaan** yang bisa diajarkan, direplikasi, dan dinilai dari minggu ke minggu.

Jika Anda mau, saya bisa ubah narasi ini menjadi **paket siap pakai** (template kartu observasi, lembar komitmen, format PLC, dan contoh practice brief) agar implementasinya tinggal jalan.

# Riwayat Penulis

**Asim Supriadi, S.Pd., M.Pd.,** merupakan seorang pendidik sekaligus kepala sekolah yang konsisten mendedikasikan kariernya bagi pengembangan pendidikan dasar di Kabupaten Bekasi. Lahir di Bekasi pada 2 September 1981, masa kecilnya dihabiskan di Desa Sukabungah, Kecamatan Bojongmangu. Di desa inilah ia menempuh pendidikan dasar di SDN Sukabungah, yang kemudian membentuk pondasi awal bagi perjalanan intelektual dan profesionalnya. Pendidikan menengah ia jalani di SMP PGRI Cibarusah dan dilanjutkan di SMKN 2 Cibitung (sekarang SMKN 2 Cikarang Barat).

Ketertarikan pada dunia pendidikan membawanya melanjutkan studi ke Universitas Pendidikan Indonesia (UPI), tempat ia meraih Diploma II dan Sarjana Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD). Dorongan untuk terus mengembangkan diri tidak berhenti di situ. Ia kemudian menempuh pendidikan Magister Administrasi Pendidikan di Universitas Singaperbangsa Karawang, yang memperkuat kapasitasnya dalam aspek kepemimpinan dan manajemen lembaga pendidikan.

Karier profesionalnya dimulai pada tahun 2004 sebagai guru honorer di SDN Sukabungah 01. Dedikasi yang ditunjukkan di awal karier tercermin pula saat ia mengabdikan diri sebagai guru bantu di SDN Sukamukti 03 pada periode 2005–2008, sebuah pengalaman yang memberinya pemahaman mendalam tentang tantangan pendidikan di daerah terpencil. Pada tahun 2008, ia resmi diangkat menjadi Pegawai Negeri Sipil dan melanjutkan pengabdian di SDN Sukabungah 01 hingga tahun 2022. Pengalaman kepemimpinan mulai mengemuka ketika ia dipercaya menjabat sebagai Pelaksana Tugas Kepala Sekolah SDN Karangmulya 02 (2022–2024), hingga akhirnya dilantik sebagai Kepala Sekolah SDN Sindangmulya 02 pada tahun 2024.

Selain menjalankan tugas kependidikan, Asim Supriadi juga aktif dalam kegiatan akademik dan penelitian. Ia menulis berbagai karya ilmiah, di antaranya *Upaya Meningkatkan Hasil Belajar Matematika Bangun Ruang* (2018) dan *Meningkatkan Kecerdasan Interpersonal Melalui Model Pembelajaran Cooperative Learning TGT* (2019). Komitmennya terhadap riset juga terlihat dari publikasi di jurnal terakreditasi Sinta, seperti *Protection of Children's Rights Through Public Policy* (2024), *Penerapan Sistem Informasi Manajemen dalam Tata Kelola Data Peserta Didik* (2025), dan *Pengaruh Gaya Kepemimpinan Kepala Sekolah dan Kualitas Lingkungan Kerja terhadap Motivasi Kerja Guru* (2025). Karya-karya tersebut memperlihatkan perhatiannya pada isu pedagogis, manajerial, dan kebijakan publik dalam bidang pendidikan.

Kiprahnya tidak hanya terbatas pada ruang kelas dan kepemimpinan sekolah, tetapi juga merambah pada organisasi profesi dan sosial. Sejak masa sekolah, ia aktif sebagai Ketua OSIS, kemudian berlanjut menjadi Ketua Badan Permusyawaratan Mahasiswa UPI Kampus Purwakarta. Dalam perjalanan kariernya, ia terlibat dalam Kelompok Kerja Guru (KKG), Kelompok Kerja Kepala Sekolah (KKKS), serta dipercaya sebagai Ketua PPK Kecamatan Bojongmangu. Di samping itu, ia turut aktif di berbagai organisasi keagamaan, kepemudaan, dan sosial, seperti MUI, KNPI, Karang Taruna, PGRI, Dewan Masjid Indonesia, hingga Kwarran Pramuka.

Pengabdian dan kiprahnya diakui melalui sejumlah penghargaan, antara lain Mahasiswa Berprestasi Kabupaten Purwakarta (2004) dan Juara 2 Guru SD Berprestasi Tingkat Kabupaten Bekasi (2016). Rekam jejak panjang yang dimiliki Asim Supriadi memperlihatkan dedikasi yang konsisten, baik sebagai pendidik, peneliti, maupun pemimpin lembaga pendidikan dasar. Dengan kapasitas akademik, kepemimpinan, dan pengabdian yang luas, ia terus berkomitmen untuk memajukan pendidikan dasar dan membangun generasi bangsa yang unggul, berkarakter, serta siap menghadapi dinamika zaman.

**Dr. Endi Rochaendi**, **M.Pd.,** Seorang akademisi yang berfokus pada bidang perencanaan dan administrasi pendidikan, dengan karier yang panjang dan beragam dalam dunia pendidikan. Memulai pendidikan tingginya dengan meraih gelar sarjana di bidang Perencanaan Pendidikan dari IKIP Jakarta pada tahun 1990, kemudian melanjutkan studi pascasarjana di bidang Administrasi Pendidikan di IKIP Bandung, yang diselesaikannya pada tahun 1999. Tidak berhenti di situ, melanjutkan pendidikannya ke jenjang doktoral di Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) dengan fokus pada Pendidikan Dasar dan Menengah, meraih gelar doktor pada tahun 2018. Pengalamannya dalam bidang pendidikan dimulai di Kantor Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Kabupaten Majalengka, Jawa Barat, di mana ia memegang berbagai posisi strategis yang memberinya pengalaman luas dalam pengelolaan kurikulum dan perencanaan pendidikan. Dengan berlakunya otonomi daerah pada tahun 2001, mengalihkan fokus tugasnya ke Seksi Kurikulum Pendidikan Menengah di Dinas Pendidikan Kabupaten Majalengka, berperan sebagai Pelaksana. Selama lebih dari dua dekade, berkontribusi signifikan dalam berbagai posisi di Dinas Pendidikan Kabupaten Majalengka, khususnya di Bagian Perencanaan, Evaluasi, dan Pelaporan.

Pada tahun 2019, memutuskan untuk memperluas kontribusinya dalam dunia pendidikan dengan menjadi Tenaga Pengajar di Sekolah Tinggi Farmasi (STP) YPIB Cirebon. Pada pertengahan tahun 2020, pindah ke Universitas Alma Ata Yogyakarta untuk mengajar di Program Studi S-1 Pendidikan Guru Sekolah Dasar (PGSD) dan Program Studi S-2 Pendidikan Agama Islam (PAI). Dengan keahliannya dalam pendidikan dasar dan menengah serta pengalaman luas dalam manajemen pendidikan, kemudian diangkat sebagai Lektor pada tahun 2022. Dalam peran ini, melaksanakan kegiatan pembelajaran berbagai mata kuliah, termasuk Filsafat Pendidikan, Ilmu Pendidikan, Manajemen Pendidikan, Manajemen Berbasis

Sekolah, Manajemen Kelas, Profesi Keguruan, Pengembangan Kurikulum, dan Kepemimpinan Pendidikan di Prodi S-1 PGSD. Selain itu, mengampu mata kuliah Analisis Kebijakan Pendidikan Nasional dan Inovasi Pengelolaan dan Kelembagaan di program S-2 PAI Universitas Alma Ata.

**Dr. Saepul Ma'mun, S.Pd., S.E., M.Pd.**, lahir di Purwakarta, Jawa Barat, pada 21 Januari 1969 sebagai anak sulung dari empat bersaudara. Dibesarkan dalam lingkungan yang menjunjung tinggi nilai pendidikan dan integritas, dengan ayahanda H. Etje Masluh (alm) dan ibunda Hj. Saebah (alm). Perjalanan akademiknya dimulai dari jenjang pendidikan dasar hingga tingkat doktoral, mencerminkan dedikasi dan komitmennya terhadap pengembangan ilmu pengetahuan. Ia menempuh pendidikan dasar di SD Negeri 1 Pasawahan Purwakarta dan lulus pada tahun 1984. Pendidikan menengahnya di lanjutkan di SMP Negeri 1 Kosambi Karawang, yang berhasil diselesaikannya pada tahun 1987. Minatnya pada dunia olahraga membawanya melanjutkan studi di Sekolah Guru Olahraga (SGO) Negeri Karawang, yang ia selesaikan pada tahun 1990. Setelah menyelesaikan pendidikan menengahnya, ia diterima di STKIP Pasundan Cimahi pada tahun yang sama, mengambil jurusan Pendidikan Olahraga dan Kesehatan, hingga meraih gelar sarjana pada tahun 1994. Keinginannya untuk terus berkembang dalam bidang akademik membawanya ke Program Pascasarjana Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Bandung pada tahun 2006, dan berhasil menyelesaikan studi magisternya pada tahun 2008. Dedikasi akademiknya berlanjut hingga jenjang doktoral, yang berhasil diraihnya dari UPI Bandung pada tahun 2014.

Perjalanan profesionalnya dimulai sejak tahun 1993 sebagai guru honorer, mengabdi di berbagai institusi pendidikan, termasuk SMP Negeri 3 Pasawahan, SMA PGRI 1 Purwakarta, dan SMA Negeri 1 Pasawahan. Setelah satu dekade mengabdikan diri dalam dunia pendidikan, ia diangkat sebagai pegawai negeri sipil pada tahun 2003

dan terus berkontribusi di SMA Negeri 1 Pasawahan hingga tahun 2019. Pada tahun 2013, ia mulai menjabat sebagai Wakil Ketua I Bidang Akademik serta bergabung sebagai staf pengajar di STEI LPPM Padalarang, Bandung Barat. Selain itu, ia memperluas wawasan akademiknya dengan menempuh studi di Program Sarjana Ekonomi Syariah, yang ia selesaikan pada tahun 2022. Sejak tahun 2019, ia bergabung dengan Universitas Singaperbangsa Karawang sebagai dosen di Program Studi Pendidikan Jasmani, Kesehatan, dan Rekreasi. Pada tahun 2023, ia resmi berpindah home base ke Program Magister (S-2) Administrasi Pendidikan di Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP). Kiprahnya dalam dunia akademik semakin dikuatkan dengan penerbitan berbagai buku, di antaranya *Manajemen Mutu (Teori dan Aplikasi)* pada tahun 2020, *Pembelajaran Pencak Silat* pada tahun 2021, *Pendidikan Sosial dan Budaya* pada tahun 2022, serta *Filsafat Ilmu* pada tahun 2023. Karya-karya tersebut mencerminkan pemikiran dan kontribusinya dalam memperkaya literatur akademik serta mendukung pengembangan ilmu pengetahuan bagi dunia pendidikan di Indonesia.

Mengapa sebagian sekolah dasar tampak hidup, penuh energi, dan menjadi ruang bertumbuh bagi anak maupun guru—sementara sebagian lain hanya berjalan seadanya? Jawabannya terletak pada ekosistem yang menopang denyut kehidupan pendidikan: kepemimpinan, lingkungan kerja, dan motivasi guru.

Buku ini mengajak pembaca menembus batas rutinitas administratif dan melihat sekolah sebagai jaringan hidup yang saling menguatkan. Ia menyibak bagaimana kepemimpinan transformasional bukan sekadar posisi, tetapi seni menyalakan semangat. Bagaimana lingkungan kerja yang sehat—fisik, sosial, dan psikologis—menjadi tanah subur bagi inovasi pedagogis. Dan bagaimana motivasi guru, ketika dirawat secara manusiawi, menjelma energi yang tak hanya menggerakkan kelas, tetapi juga menghidupkan masa depan bangsa.

Dengan analisis teoretis yang mutakhir, temuan empiris yang tajam, serta kisah nyata dari lapangan, buku ini menawarkan strategi aplikatif bagi kepala sekolah, guru, pengawas, hingga pembuat kebijakan. Ia bukan sekadar bacaan akademis, melainkan undangan untuk berkolaborasi: menguji gagasan, membangun praktik baru, dan menggerakkan perubahan.

Bersiaplah: halaman demi halaman akan menantang Anda untuk percaya bahwa sekolah berdaya bukanlah mimpi, melainkan hasil dari kepemimpinan yang memampukan, lingkungan yang menyehatkan, dan motivasi guru yang terus bernyala.

ISBN 978-634-7361-54-7 (PDF)
9 786347 361547
ITERA PRESS

Asim Supriadi
Endi Rochaendi
Saepul Ma'mum
Editor : Endi Rochaendi