

Anggota IKAPI Nomor: 458/JTI/2025
Tanggal: 1 November 2025

 **BRANDED
TECH
PUBLISHER**

TATA KELOLA KESEJAHTERAAN PENDIDIK KUTTAB



Dr. Didih Syakir Munandar, M.Pd.I.
& Prof. Dr. Karman, S.Ag., M.Ag.

Dr. Didih Syakir Munandar, M.Pd.I.
& Prof. Dr. Karman, S.Ag., M.Ag.

Tata Kelola Kesejahteraan Pendidik Kut tab



Diterbitkan oleh:



Tata Kelola Kesejahteraan Pendidik Kuttab

Ditulis Oleh: **Dr. Didih Syakir Munandar, M.Pd.I.**
& **Prof. Dr. Karman, S.Ag., M.Ag.**

ISBN : Proses Pengajuan
Halaman : x, 142, Uk: 15.5 x23 cm
Cetakan Pertama: Juni 2026

Editor: FarhanYanti Nurdiyanti
Layouter: Cindy Charisma Satriyo
Desain Cover: Moch Mahsun

Diterbitkan Pertama Kali Oleh :
Branded Tech Publisher
(Grup Penerbitan CV Branded Tech Indonesia)

Alamat: Dusun Krajan RT 02 RW 01 Tempuran Bantaran
Probolinggo Jawa Timur 67261| Hp: 0811101665

Website: www.brandedtechpublisher.biz.id

E-mail: brandedtechIndoensia@gmail.com

Anggota IKAPI Nomor: 458/JTI/2025

Tanggal: 1 November 2025

Hak Cipta pada penulis, Isi diluar tanggung jawab percetakan
Copyright © 2026 by Branded Tech Publisher | All Right Reserved
Hak cipta dilindungi undang-undang, dilarang keras menerjemahkan,
memfotokopi, atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini
tanpa izin tertulis dari Penerbit

KATA PENGANTAR

Bismillāhirrahmānirrahīm

Puji dan syukur kita panjatkan ke hadirat Allah Swt., Tuhan semesta alam, yang telah melimpahkan rahmat, hidayah, dan inayah-Nya sehingga buku yang berjudul "*Tata Kelola Kesejahteraan Pendidik Kuttab*" ini dapat diselesaikan dengan baik. Shalawat serta salam semoga senantiasa tercurah kepada junjungan kita Nabi Muhammad Saw., keluarga, para sahabat, dan seluruh umatnya yang istiqamah di jalan kebaikan hingga akhir zaman.

Buku ini lahir dari keprihatinan mendalam terhadap realitas para pendidik di lembaga pendidikan Islam berbasis komunitas, khususnya Kuttab. Di tengah semangat memperjuangkan pendidikan Islam alternatif yang holistik dan berkarakter, para pendidik Kuttab kerap menghadapi tantangan berat dalam hal kesejahteraan. Gaji yang tidak menentu, minimnya jaminan sosial, serta status kepegawaian yang tidak jelas menjadi pemandangan sehari-hari. Ironisnya, di pundak merekalah masa depan pendidikan Islam yang berkelanjutan bertumpu. Tanpa pendidik yang sejahtera secara lahir dan batin, mustahil tercipta ekosistem pendidikan yang berkualitas, berkeadilan, dan berkelanjutan.

Berdasarkan latar belakang tersebut, buku ini hadir untuk mengupas secara komprehensif tata kelola kesejahteraan pendidik Kuttab dalam perspektif pengembangan pendidikan Islam berkelanjutan. Tidak sekadar membahas aspek finansial atau material semata, tetapi juga menggali dimensi spiritual, psikologis, dan sosial yang menjadi ruh dari kesejahteraan dalam Islam. Pendekatan yang digunakan bersifat multidisipliner, memadukan ilmu manajemen pendidikan, ekonomi Islam, psikologi, serta nilai-nilai maqasid syariah.

Secara garis besar, buku ini disusun menjadi tujuh bab. Bab pertama membahas konsep dasar Kuttab sebagai lembaga pendidikan Islam tradisional yang direvitalisasi. Bab kedua menguraikan teoritisasi kesejahteraan pendidik, mulai dari perspektif barat hingga Islam. Bab ketiga fokus pada model tata kelola keuangan dan sumber daya di Kuttab yang partisipatif dan transparan. Bab

keempat mengulas strategi peningkatan kesejahteraan nonmoneter, seperti pengakuan profesional, pengembangan karir, dan iklim kerja yang suportif. Bab kelima menyoroti peran serta komunitas dan wali santri dalam menjamin keberlanjutan kesejahteraan pendidik. Bab keenam memaparkan studi kasus dari beberapa Kuttab di Indonesia yang telah berhasil menerapkan tata kelola yang baik. Bab ketujuh sebagai penutup menawarkan rekomendasi kebijakan dan model ideal tata kelola kesejahteraan pendidik Kuttab untuk pendidikan Islam berkelanjutan.

Proses penulisan buku ini tidaklah mudah. Kami menyadari bahwa masih banyak keterbatasan dan kekurangan dalam penyajian data, kedalaman analisis, maupun keluasan perspektif. Oleh karena itu, kritik dan saran yang membangun sangat kami harapkan dari para pembaca, akademisi, praktisi pendidikan, serta pengelola lembaga pendidikan Islam.

Ucapan terima kasih yang tak terhingga kami sampaikan kepada para pendidik Kuttab di seluruh Indonesia yang telah berbagi pengalaman, suka cita, dan pergulatan mereka. Kepada para pengelola Kuttab, para donatur, serta masyarakat yang peduli pada pendidikan Islam berbasis komunitas, kami ucapkan terima kasih atas dukungan dan doanya. Juga kepada tim peneliti dan editor yang telah bekerja keras menyelesaikan naskah ini.

Akhir kata, semoga buku ini dapat menjadi sumbangsih pemikiran bagi upaya memajukan kesejahteraan pendidik Kuttab, sekaligus menjadi fondasi kokoh bagi pengembangan pendidikan Islam yang berkelanjutan, berkeadilan, dan berkarakter. Semoga Allah Swt. meridai setiap langkah baik kita.

"Dan carilah pada apa yang telah dianugerahkan Allah kepadamu (kebahagiaan) negeri akhirat, dan janganlah kamu melupakan bagianmu dari (kenikmatan) duniawi." (QS. Al-Qashash: 77)

Bandung, Juni 2026

Penulis,

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR.....	v
DAFTAR ISI.....	vii
BAB I.....	1
KONSEP DASAR KESEJAHTERAAN PENDIDIK DAN PENDIDIKAN ISLAM BERKELANJUTAN.....	1
A. DEFINISI DAN DIMENSI KESEJAHTERAAN PENDIDIK.....	1
1. Kesejahteraan Material (Finansial, Jaminan, & Fasilitas).....	1
2. Kesejahteraan Non-Material (Psikologis, Sosial, & Profesional)	3
B. KESEJAHTERAAN PENDIDIK DALAM PERSPEKTIF ISLAM.....	5
1. Konsep Rizq, 'Adl (Keadilan), dan Karāmah (Martabat)	5
2. Hak dan Kewajiban Pendidik menurut Tradisi Islam	7
C. KARAKTERISTIK LEMBAGA KUTTAB SEBAGAI INSTITUSI PENDIDIKAN ISLAM NONFORMAL BERBASIS KOMUNITAS.....	10
1. Sejarah dan Transformasi Kuttab	10
2. Sumber Pendanaan: Donasi, Infak, dan Partisipasi Komunitas ...	12
3. Tantangan Khas Kuttab: Keterbatasan Anggaran, Status Hukum, dan Retensi Pendidik	15
D. PENDIDIKAN ISLAM BERKELANJUTAN (SUSTAINABLE ISLAMIC EDUCATION)	18
1. Definisi dan Indikator Keberlanjutan dalam Pendidikan Islam	18
2. Hubungan Kausal antara Kesejahteraan Pendidik dan Keberlanjutan Lembaga.....	20
BAB II.....	25
KESEJAHTERAAN SUMBER DAYA MANUSIA PENDIDIK.....	25
A. KESEJAHTERAAN MATERIAL	27
B. KESEJAHTERAAN NON-MATERIAL.....	29
C. KESEJAHTERAAN SPIRITUAL.....	33
D. KESEIMBANGAN DIMENSI KESEJAHTERAAN.....	35
BAB III.....	39
FAKTOR-FAKTOR YANG MEMPENGARUHI KESEJAHTERAAN PENDIDIK	39
A. GAJI DAN TUNJANGAN	41
B. LINGKUNGAN KERJA.....	44
C. PENGHARGAAN DAN PENGAKUAN	48

D.	KESEMPATAN PENGEMBANGAN DIRI	51
BAB IV.....		57
MOTIVASI KERJA DAN KESEJAHTERAAN PENDIDIK		57
A.	MASLOW'S HIERARCHY OF NEEDS DAN APLIKASINYA PADA GURU	59
B.	HERZBERG'S TWO-FACTOR THEORY DAN APLIKASINYA PADA GURU	63
1.	Hygiene factors (faktor pemeliharaan atau faktor ekstrinsik)	64
2.	Motivators (faktor motivator atau faktor intrinsik)	64
C.	MCCLELLAND'S THEORY OF NEEDS DAN APLIKASINYA PADA GURU	68
1.	Need for achievement (nAch)/ kebutuhan akan prestasi	69
2.	need for affiliation (nAff)/ kebutuhan akan afiliasi	70
3.	Need for power (nPow)/ kebutuhan akan kekuasaan	72
BAB V		75
KESEJAHTERAAN GURU DALAM PERSPEKTIF ISLAM		75
A.	LANDASAN NORMATIF KESEJAHTERAAN GURU DALAM ISLAM... ..	78
B.	DIMENSI KESEJAHTERAAN GURU DALAM ISLAM	82
1.	Kesejahteraan Material	82
2.	Kesejahteraan Sosial.....	84
3.	Kesejahteraan Spiritual	85
C.	INTEGRASI Pandangan Klasik dan Kontemporer tentang Kesejahteraan Guru	87
BAB VI.....		95
HUBUNGAN TEORI HUMAN CAPITAL DENGAN KESEJAHTERAAN PENDIDIK		95
A.	KONSEP TEORI HUMAN CAPITAL	96
B.	KONSEP TEORI HUMAN RESOURCE MANAGEMENT	113
C.	HUBUNGAN HUMAN CAPITAL DAN HUMAN RESOURCE MANAGEMENT DENGAN KESEJAHTERAAN PENDIDIK	121
1.	Kesejahteraan sebagai investasi, bukan biaya.	121
2.	Pelatihan dan pengembangan sebagai bentuk investasi yang meningkatkan kesejahteraan jangka panjang.	122
3.	Kesehatan sebagai prasyarat kesejahteraan dan produktivitas.	123

4. Keseimbangan dimensi psikologis, intelektual, emosional, dan spiritual sebagai human capital unggul	124
5. HRM sebagai sistem yang mengintegrasikan investasi human capital dengan kesejahteraan	126
6. Hubungan keenam.....	127
DAFTAR PUSTAKA	129
PROFIL PENULIS.....	137



BRANDED
TECH
PUBLISHER



BRANDED
TECH
PUBLISHER



BAB I

KONSEP DASAR KESEJAHTERAAN PENDIDIK DAN PENDIDIKAN ISLAM BERKELANJUTAN

A. Definisi dan Dimensi Kesejahteraan Pendidik

1. Kesejahteraan Material (Finansial, Jaminan, & Fasilitas)

Kesejahteraan material pendidik merujuk pada pemenuhan kebutuhan fisik dan finansial yang dapat diukur secara objektif serta dirasakan secara langsung oleh guru dalam menjalankan profesinya. Dalam literatur manajemen sumber daya manusia pendidikan, kesejahteraan material sering disebut sebagai *extrinsic rewards* atau *hygiene factors* yang berfungsi mencegah ketidakpuasan kerja meskipun tidak selalu menghasilkan motivasi intrinsik (Herzberg, 1968). Dimensi kesejahteraan material mencakup tiga komponen utama: finansial, jaminan, dan fasilitas.

Komponen finansial meliputi gaji pokok, honorarium, tunjangan (transportasi, makan, hari raya), insentif kinerja, serta tambahan penghasilan dari kegiatan ekstrakurikuler atau tugas tambahan. Penelitian oleh Hanushek (2020) menunjukkan bahwa kompensasi finansial yang memadai berkorelasi positif dengan retensi guru, terutama di lembaga pendidikan swasta dan nonformal yang tidak terikat dengan

skala upah pemerintah. Di Indonesia, pendidik di lembaga pendidikan Islam nonformal seperti madrasah diniyah dan Kuttab seringkali menerima honorarium jauh di bawah upah minimum regional, yang berdampak pada tingginya angka turnover dan rendahnya komitmen afektif terhadap lembaga (Suryadarma & Jones, 2013).

Komponen jaminan mencakup perlindungan ketenagakerjaan seperti jaminan kesehatan (BPJS Kesehatan), jaminan kecelakaan kerja, jaminan hari tua (BPJS Ketenagakerjaan), serta kepastian kontrak kerja atau status hukum sebagai pendidik. Dalam konteks lembaga berbasis komunitas, jaminan ini seringkali menjadi gap terbesar karena keterbatasan anggaran dan kurangnya pemahaman pengelola tentang kewajiban ketenagakerjaan (Nurhayati & Huda, 2020). Padahal, keberadaan jaminan sosial memberikan rasa aman psikologis yang memungkinkan pendidik fokus pada tugas pedagogisnya tanpa kecemasan berlebihan tentang risiko sakit, kecelakaan, atau masa tua.

Komponen fasilitas meliputi sarana dan prasarana yang mendukung tugas pendidik, seperti ruang guru yang layak, akses terhadap perangkat pembelajaran (buku, alat peraga, teknologi informasi), serta fasilitas pendukung seperti tempat parkir, ruang istirahat, dan konsumsi selama bertugas. Meskipun sering dianggap sebagai pelengkap, ketersediaan fasilitas yang memadai terbukti meningkatkan efisiensi kerja dan mengurangi stres guru (Buckley et al., 2004). Di lembaga Kuttab yang umumnya beroperasi di fasilitas terbatas (masjid, rumah warga, atau gedung sederhana), perhatian pada aspek fasilitas menjadi sinyal konkret bahwa lembaga menghargai kenyamanan dan martabat pendidik.

Kesejahteraan material tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial-ekonomi lokal. Standar 'cukup' atau 'layak'

sangat bergantung pada biaya hidup di wilayah tersebut, jumlah tanggungan keluarga pendidik, serta ekspektasi komunitas terhadap profesi guru. Dalam perspektif keadilan distributif, kesejahteraan material yang terlalu rendah tidak hanya merugikan pendidik secara individual, tetapi juga mengirimkan pesan devaluasi terhadap profesi guru yang pada gilirannya merusak kualitas pendidikan secara sistemik (Colquitt et al., 2001).

2. Kesejahteraan Non-Material (Psikologis, Sosial, & Profesional)

Kesejahteraan non-material pendidik merujuk pada pemenuhan kebutuhan psikologis, sosial, dan profesional yang tidak dapat digantikan oleh imbalan finansial semata. Dalam *Self-Determination Theory* (SDT), Ryan dan Deci (2017) menegaskan bahwa kesejahteraan psikologis seseorang sangat ditentukan oleh terpenuhinya tiga kebutuhan dasar: otonomi (*autonomy*), kompetensi (*competence*), dan keterhubungan sosial (*relatedness*). Ketiga kebutuhan ini memiliki relevansi yang kuat dengan konteks pendidik di lembaga berbasis komunitas seperti Kuttab.

Dimensi psikologis kesejahteraan pendidik mencakup perasaan dihargai, diakui kontribusinya, dan diperlakukan sebagai profesional yang bermartabat. Penelitian oleh Leithwood dan Sun (2012) menemukan bahwa dukungan psikologis dari pimpinan sekolah -dalam bentuk empati, mendengarkan keluhan, dan memberikan umpan balik positif- memiliki efek yang lebih besar terhadap kepuasan kerja guru dibandingkan kenaikan gaji dalam jumlah terbatas. Dalam konteks Kuttab, pendidik seringkali bekerja dengan beban mengajar yang tinggi (kelas multilevel, jumlah siswa bervariasi) tetapi menerima apresiasi sosial yang rendah karena persepsi bahwa 'mengajar di Kuttab' adalah aktivitas

sukarela atau semi-sukarela (Muttaqin & Ridwan, 2021). Pengabaian terhadap dimensi psikologis ini dapat menyebabkan burnout, depresi, dan keputusan meninggalkan profesi meskipun secara finansial masih tercukupi.

Dimensi sosial kesejahteraan pendidik berkaitan dengan kualitas hubungan interpersonal di lingkungan kerja: dengan pimpinan, sesama guru, staf administrasi, wali murid, dan komunitas sekitar. Dukungan sosial kolegal (*collegial support*) terbukti menjadi faktor protektif terhadap stres kerja dan turnover guru (Bennell & Akyeampong, 2007). Di lembaga Kuttab yang umumnya kecil dan akrab, hubungan sosial yang positif dapat menjadi kompensasi non-moneter yang sangat berharga. Sebaliknya, konflik internal, ketidakadilan dalam perlakuan, atau komunikasi pimpinan yang otoriter dapat menghancurkan kesejahteraan sosial guru meskipun gaji dibayar tepat waktu.

Dimensi profesional mencakup kesempatan untuk mengembangkan kapasitas pedagogis, mendapatkan pelatihan berkelanjutan, mengikuti forum ilmiah, serta memiliki jalur karir yang jelas dari pendidik muda ke pendidik senior atau ke posisi manajerial. Penelitian oleh Darling-Hammond (2017) menunjukkan bahwa pengembangan profesional yang berkelanjutan (*continuing professional development*) adalah prediktor terkuat kedua setelah kesejahteraan finansial dalam menentukan retensi guru di lembaga swasta. Di Kuttab, dimensi profesional ini sering terabaikan karena pengelola lebih fokus pada pemenuhan kebutuhan operasional sehari-hari (Raharjo, 2020). Padahal, pendidik yang merasa tidak pernah berkembang secara profesional akan mengalami stagnasi dan kehilangan makna dalam pekerjaannya, yang pada akhirnya mendorong turnover ke lembaga lain yang lebih menawarkan pertumbuhan.

Integrasi antara kesejahteraan material dan non-material merupakan keniscayaan. Tidak ada substitusi sempurna antara keduanya: kesejahteraan material yang tinggi tanpa kesejahteraan non-material menghasilkan guru yang 'betah karena uang' tetapi tidak berkomitmen; sebaliknya, kesejahteraan non-material yang tinggi tanpa kesejahteraan material yang memadai menghasilkan guru yang idealis tetapi cepat *burnout* karena tekanan ekonomi. Oleh karena itu, model tata kelola kesejahteraan yang berkelanjutan harus memperhatikan kedua dimensi secara simultan, dengan penyesuaian proporsional sesuai dengan konteks dan sumber daya lembaga (Gagné & Deci, 2005).

B. Kesejahteraan Pendidik dalam Perspektif Islam

1. Konsep *Rizq*, 'Adl (Keadilan), dan *Karāmah* (Martabat)

Dalam perspektif Islam, kesejahteraan pendidik tidak hanya dipahami sebagai pemenuhan kebutuhan material semata, tetapi sebagai bagian integral dari ibadah dan tanggung jawab sosial. Tiga konsep kunci yang menjadi fondasi pemikiran tentang kesejahteraan dalam Islam adalah *rizq*, 'adl, dan *karāmah*. Ketiganya saling terkait dan membentuk kerangka etis yang membedakan pendekatan Islam dari teori kesejahteraan sekuler yang cenderung utilitarian (Kamali, 2019).

a) *Rizq*

Rizq secara bahasa berarti pemberian atau karunia dari Allah Swt. yang mencakup segala sesuatu yang bermanfaat bagi makhluk, baik material maupun non-material. Dalam konteks ketenagakerjaan, *rizq* tidak terbatas pada gaji atau upah, tetapi juga mencakup kesehatan, ketenangan hati, keberkahan waktu, dan pengakuan sosial. Al-Qur'an menegaskan bahwa Allah menjamin *rizq* bagi

setiap makhluk (Q.S. Hud [11]: 6), namun manusia berkewajiban mengusahakannya dengan cara yang halal dan tayyib (baik). Bagi pengelola lembaga pendidikan Islam, memberikan rizq yang layak kepada pendidik adalah bentuk implementasi keimanan, karena pendidik adalah al-mu'allim yang meneruskan risalah kenabian (Beekun & Badawi, 1999). Konsep *rizq* juga mengajarkan bahwa kesejahteraan tidak selalu diukur dengan standar kapitalis (maksimalisasi keuntungan), tetapi dengan keberkahan -suatu kondisi di mana sumber daya yang terbatas terasa cukup dan mendatangkan ketenteraman jiwa-.

b) 'Adl

'Adl (keadilan) adalah prinsip universal dalam Islam yang mencakup keadilan distributif ('*adl fī al-tawzī'*), keadilan prosedural ('*adl fī al-ijrā'āt*), dan keadilan interaksional ('*adl fī al-mu'āmalāt*). Dalam konteks kesejahteraan pendidik, keadilan distributif menuntut agar imbalan diberikan secara proporsional sesuai dengan tingkat tanggung jawab, beban kerja, kualifikasi, dan masa pengabdian -bukan secara egalitarian- yang menyamaratakan tanpa mempertimbangkan perbedaan objektif (Hashim, 2017). Keadilan prosedural menuntut agar proses penetapan kebijakan kesejahteraan dilakukan secara transparan dan partisipatif melalui musyawarah (*syura*). Keadilan interaksional menuntut agar pendidik diperlakukan dengan hormat dan sopan dalam setiap komunikasi terkait kesejahteraan, tidak dipermalukan, dan diberikan kesempatan menyampaikan keberatan.

c) Karāmah

Konsep *karāmah* (martabat) merujuk pada penghormatan fundamental terhadap setiap manusia sebagai makhluk yang dimuliakan Allah. Dalam konteks

pendidik, *karāmah* berarti bahwa guru tidak boleh direduksi menjadi sekadar 'faktor produksi' atau 'pelaksana kurikulum', tetapi harus dihormati sebagai mitra dalam misi suci mencerdaskan umat. Imam Al-Ghazali dalam *Ihyā' 'Ulūm al-Dīn* menegaskan bahwa guru memiliki kedudukan spiritual yang tinggi karena ia mewarisi tugas para nabi (*waratsat al-anbiyā'*). Konsekuensi dari *karāmah* adalah bahwa pengelola lembaga tidak boleh memperlakukan pendidik dengan semena-mena, menunda pembayaran hak tanpa alasan *syar'i*, atau membiarkan pendidik hidup dalam kondisi yang merendahkan martabatnya (Al-Ghazali, 2015/1105). Kesejahteraan material yang tidak layak, seperti gaji di bawah kebutuhan pokok, adalah bentuk pelanggaran terhadap *karāmah* pendidik karena memaksanya hidup dalam kondisi yang tidak terhormat.

Integrasi *rizq*, *'adl*, dan *karāmah* menghasilkan kerangka kesejahteraan yang holistik: pendidik berhak atas *rizq* yang halal dan cukup (dimensi material), diperlakukan dengan *'adl* dalam distribusi dan prosedur (dimensi kelembagaan), serta dihormati *karāmah*-nya sebagai manusia dan pewaris nabi (dimensi psikologis-sosial). Ketiga konsep ini menjadi landasan normatif bagi tata kelola kesejahteraan di lembaga pendidikan Islam seperti Kuttab.

2. Hak dan Kewajiban Pendidik menurut Tradisi Islam

Tradisi Islam klasik telah merumuskan secara rinci hak dan kewajiban pendidik jauh sebelum teori manajemen sumber daya manusia modern berkembang. Dua tokoh sentral dalam literatur pendidikan Islam klasik adalah Ibn Sahnun (abad ke-9 M) dari Tunisia dan Imam Al-Ghazali (abad ke-11 M) dari Persia. Karya-karya mereka memberikan fondasi etis bagi hubungan antara pendidik (*mu'allim*) dan pengelola lembaga (*wālī* atau *nāzīr*), yang hingga kini relevan untuk konteks Kuttab.

a) Pandangan Ibn Sahnun

Ibn Sahnun dalam *Ādāb al-Mu'allimīn* (Etika Para Guru) adalah teks paling awal yang secara sistematis membahas hak dan kewajiban guru dalam tradisi Islam. Menurut Ibn Sahnun (1999/880), hak-hak guru meliputi:

- a. Hak atas upah yang jelas dan dibayar tepat waktu, tanpa potongan yang tidak berdasar;
- b. Hak untuk tidak dibebani tugas mengajar di luar batas kemampuannya (di luar jam wajar);
- c. Hak untuk diperlakukan dengan hormat oleh murid dan orang tua murid; serta
- d. Hak untuk mendapatkan prioritas dalam pemberian bantuan jika mengalami kesulitan ekonomi.

Di sisi lain, kewajiban guru meliputi:

- a. Mengajarkan Al-Qur'an dan dasar-dasar Islam dengan metode yang sesuai usia anak;
- b. Berlaku adil kepada semua murid;
- c. Tidak menerima upah dari lebih dari satu sumber untuk tugas yang sama; serta
- d. Menjaga amanah dalam penggunaan dana/fasilitas lembaga.

Yang menarik dari Ibn Sahnun adalah perhatiannya pada aspek legal-kontraktual: ia menegaskan bahwa hubungan antara guru dan pengelola lembaga adalah akad (*'aqqd*) yang mengikat, sehingga pelanggaran terhadap hak guru dapat digugat secara hukum (Syahid, 2018). Ini menunjukkan bahwa Islam memandang kesejahteraan pendidik bukan sekadar ihsan (kedermawanan), tetapi sebagai kewajiban yang dapat dituntut.

b) Pandangan Imam Al-Ghazali

Imam Al-Ghazali dalam *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn dan Ayyuhā al-Walad* mengangkat pembahasan hak dan kewajiban pendidik ke tingkat yang lebih spiritual dan etis. Menurut Al-

Ghazali (2015/1105), hak utama guru adalah dihormati, didengar, dan tidak dilawan dengan cara yang kasar -karena guru adalah 'bapak spiritual' (*al-ab al-rūḥānī*) yang melahirkan jiwa dari kegelapan kebodohan menuju cahaya ilmu-. Namun, Al-Ghazali juga memberikan perhatian serius pada hak material guru: ia mengkritik pengelola lembaga yang membayar guru dengan upah yang sangat rendah sambil menuntut kerja keras, karena hal itu bertentangan dengan prinsip 'adl dan dapat mengganggu konsentrasi guru dalam mengajar (Al-Ghazali, 2015).

Bagi Al-Ghazali, kesejahteraan guru adalah prasyarat bagi keberhasilan pendidikan; guru yang gelisah karena urusan ekonomi tidak akan mampu menunaikan tugas spiritualnya dengan baik. Oleh karena itu, masyarakat dan pengelola lembaga memiliki tanggung jawab kolektif (*farḍ kifāyah*) untuk memastikan guru hidup dalam kondisi yang layak.

Perbandingan antara Ibn Sahnun dan Al-Ghazali menunjukkan bahwa tradisi Islam klasik telah mengakomodasi dua dimensi kesejahteraan: dimensi legal-formal Ibn Sahnun yang menekankan kejelasan kontrak, upah, dan perlindungan hukum; serta dimensi etis-spiritual Al-Ghazali yang menekankan penghormatan, martabat, dan tanggung jawab kolektif. Keduanya sama-sama menolak praktik eksploitasi guru dengan dalih 'kerja ibadah' atau 'pahala akhirat'. Sebaliknya, mereka berpendapat bahwa kesejahteraan duniawi yang layak adalah hak guru yang tidak dapat ditawar, karena ia telah memberikan kontribusi fundamental bagi peradaban umat (Makdisi, 1981).

Konteks Kuttab saat ini -sebagai lembaga pendidikan Islam nonformal yang seringkali beroperasi dengan sumber daya minimal- dapat mengambil inspirasi dari kedua tradisi ini. Dari Ibn Sahnun, Kuttab perlu mengembangkan sistem kontrak yang jelas, mekanisme pengaduan, dan kepastian

pembayaran. Dari Al-Ghazali, Kuttab perlu membangun budaya penghormatan terhadap pendidik sebagai *waratsat al-anbiyā'*, bukan sebagai relawan yang bisa diperlakukan seenaknya. Integrasi kedua pendekatan ini akan menghasilkan tata kelola kesejahteraan yang tidak hanya adil secara prosedural tetapi juga bermakna secara spiritual.

C. Karakteristik Lembaga Kuttab sebagai Institusi Pendidikan Islam Nonformal Berbasis Komunitas

1. Sejarah dan Transformasi Kuttab

Kuttab (juga dieja *kuttāb* atau *katātīb* dalam bentuk jamak) adalah lembaga pendidikan Islam klasik yang telah eksis sejak awal peradaban Islam. Secara etimologis, kuttab berasal dari akar kata *kataba* (menulis), yang menunjukkan fungsi awalnya sebagai tempat belajar menulis dan membaca bagi anak-anak. Dalam literatur sejarah pendidikan Islam, kuttab diakui sebagai institusi pendidikan dasar paling awal yang melayani masyarakat luas, berbeda dengan majelis ilmu di masjid yang lebih bersifat terbuka untuk umum dan halaqah istana yang elit (Makdisi, 1981; Nakosteen, 1964).

Pada periode klasik (abad ke-7 hingga ke-13 M), kuttab tersebar luas di seluruh wilayah kekhalifahan dari Spanyol hingga India. Lokasinya biasanya sederhana -di samping masjid, di rumah guru, atau di ruang khusus yang disewa komunitas-. Kurikulum kuttab klasik berfokus pada:

- a. Membaca dan menulis Al-Qur'an;
- b. Dasar-dasar ibadah (shalat, puasa, wudhu);
- c. Akhlak dan adab; serta
- d. Dasar-dasar berhitung dan bahasa Arab.

Waktu belajar fleksibel, biasanya pagi hari setelah subuh hingga menjelang siang, karena banyak anak juga membantu orang tua bekerja. Sistem pendanaannya berbasis komunitas: orang tua murid membayar iuran

sukarela, wakaf masyarakat, atau donasi dari pedagang kaya (Tibawi, 1972). Guru kuttab -yang disebut *mu'allim* atau *mu'addib*- biasanya adalah tokoh masyarakat yang dihormati, meskipun kesejahteraan mereka sangat bervariasi tergantung pada kemurahan komunitas.

Transformasi kuttab mulai terjadi pada abad ke-19 dan ke-20 seiring dengan kolonialisme Eropa dan munculnya sistem sekolah modern. Di Mesir, misalnya, pemerintah Muhammad Ali Pasha memperkenalkan sekolah-sekolah modern yang terstruktur, yang secara perlahan menggeser popularitas kuttab. Di Indonesia, kebijakan pendidikan Hindia Belanda lebih memprioritaskan sekolah desa (*volkschool*) dan sekolah Eropa, sementara kuttab (bersama pesantren dan surau) tetap eksis sebagai pendidikan 'pribumi' yang tidak tersentuh modernisasi (Steenbrink, 1986). Setelah kemerdekaan Indonesia, pemerintah lebih fokus pada madrasah dan sekolah umum, sehingga kuttab mengalami marginalisasi dan hanya bertahan di komunitas-komunitas tertentu dengan kurikulum yang sangat terbatas -seringkali hanya mengaji Al-Qur'an dengan metode tradisional-.

Namun, sejak awal abad ke-21, terjadi kebangkitan kembali (*revival*) kuttab di beberapa negara Muslim, termasuk Indonesia. Gerakan ini didorong oleh kritik terhadap sistem pendidikan modern yang dianggap sekuler, materialistis, dan tidak membentuk karakter Islam yang kuat. Kuttab modern yang muncul -seperti Kuttab Al-Fatih, Kuttab Ibnu Abbas, dan jaringan Kuttab lainnya- mencoba mengintegrasikan kurikulum klasik (Al-Qur'an, bahasa Arab, akhlak) dengan metode pedagogis kontemporer (pembelajaran aktif, penilaian autentik, manajemen kelas modern). Bentuk kelembagaannya pun lebih terstruktur: ada yayasan, dewan pengawas, sistem administrasi, dan rekrutmen guru yang lebih formal (Asmawati et al., 2021). Meskipun demikian, esensi kuttab sebagai lembaga berbasis

komunitas tetap dipertahankan: sumber dana dari donasi dan infak, keterlibatan orang tua dalam kegiatan, serta lokasi yang dekat dengan pemukiman.

Transformasi ini membawa dilema tersendiri bagi kesejahteraan pendidik. Di satu sisi, kuttab modern ingin memberikan standar profesional yang lebih tinggi bagi gurunya -mereka diharapkan memiliki kualifikasi pedagogis, bekerja penuh waktu, dan mengikuti pelatihan reguler-. Di sisi lain, pendanaan berbasis komunitas yang tidak tetap seringkali tidak mampu mengimbangi tuntutan profesional tersebut, sehingga guru kuttab modern tetap berisiko mengalami *underpayment* dan *burnout* (Muttaqin & Ridwan, 2021). Oleh karena itu, pemahaman yang mendalam tentang sejarah dan transformasi kuttab penting untuk merumuskan model tata kelola kesejahteraan yang realistis: tidak sekadar meniru sistem gaji sekolah modern, tetapi juga tidak kembali ke model relawan klasik yang eksploitatif.

2. Sumber Pendanaan: Donasi, Infak, dan Partisipasi Komunitas

Karakteristik paling menonjol dari lembaga Kuttab - baik klasik maupun modern- adalah sumber pendanaannya yang berasal dari mekanisme filantropi Islam dan partisipasi komunitas, bukan dari subsidi pemerintah atau biaya pendidikan formal yang terstruktur. Tiga sumber utama pendanaan Kuttab adalah donasi, infak, dan partisipasi komunitas dalam berbagai bentuk. Pemahaman tentang karakteristik pendanaan ini sangat krusial karena secara langsung memengaruhi desain tata kelola kesejahteraan pendidik.

Donasi dalam konteks Kuttab merujuk pada sumbangan sukarela dalam jumlah yang bervariasi, bisa berupa uang tunai, barang (buku, alat tulis, makanan), atau jasa (perbaikan gedung, mengajar sukarela). Donatur dapat

berasal dari individu (warga masyarakat, wali murid, tokoh agama, pengusaha lokal), kelompok (majelis taklim, organisasi pemuda), atau lembaga (yayasan filantropi, perusahaan CSR). Keunggulan donasi adalah fleksibilitas dan potensinya yang besar jika jaringan komunitas kuat. Namun, kelemahannya adalah ketidakpastian (*uncertainty*) dan ketidakteraturan (*irregularity*) -donasi bisa melimpah di bulan Ramadan dan musim penerimaan rapor, tetapi sangat minim di bulan-bulan lainnya (Raharjo, 2020). Ketidakpastian ini menjadi tantangan serius untuk perencanaan kesejahteraan pendidik, karena pimpinan Kuttab tidak dapat menjamin penghasilan tetap bagi gurunya.

Infak memiliki basis normatif yang lebih kuat dalam Islam karena merupakan salah satu bentuk amal yang dianjurkan secara terus-menerus. Berbeda dengan zakat yang memiliki *mustahiq* (delapan *asnaf*) tertentu, infak dapat diberikan kepada siapa pun yang membutuhkan, termasuk untuk operasional lembaga pendidikan. Dalam praktiknya, infak untuk Kuttab sering dikumpulkan melalui kotak amal yang ditempatkan di masjid atau musala sekitar, atau melalui transfer bulanan dari wali murid dan simpatisan. Beberapa Kuttab modern bahkan mengembangkan sistem infak terstruktur dengan nominal minimal bulanan (misalnya Rp 50.000-Rp 100.000 per keluarga), yang mirip dengan iuran sukarela tetapi lebih teratur (Noor & Hendri, 2019).

Infak terstruktur ini memberikan prediktabilitas pendanaan yang lebih baik dibandingkan donasi sporadis, sehingga memungkinkan pengelola untuk menganggarkan gaji guru minimal pada tingkat tertentu.

Partisipasi komunitas merupakan sumber daya non-moneter yang sangat berharga bagi Kuttab. Bentuk partisipasinya beragam: wali murid yang bergiliran menyiapkan makanan ringan untuk anak-anak dan guru, orang tua yang memiliki keahlian bangunan membantu

renovasi kelas, remaja masjid yang menjadi asisten guru, atau pengusaha lokal yang menyediakan transportasi untuk kegiatan belajar di luar kelas. Dalam kerangka kesejahteraan pendidik, partisipasi komunitas dapat mengurangi beban non-mengajar guru -misalnya, dengan adanya sukarelawan yang mengurus administrasi atau kebersihan, guru dapat lebih fokus pada tugas pedagogis (Muttaqin & Ridwan, 2021). Selain itu, partisipasi komunitas juga memberikan pengakuan sosial dan rasa kebersamaan yang menjadi kompensasi non-moneter penting bagi guru yang bergaji rendah.

Namun, ketergantungan pada donasi, infak, dan partisipasi komunitas juga membawa risiko. Pertama, pendanaan yang fluktuatif membuat pengelola Kuttab sulit membuat komitmen jangka panjang terhadap peningkatan kesejahteraan guru, seperti kenaikan gaji berkala atau program pensiun. Kedua, dominasi donatur tertentu - terutama jika donatur memiliki agenda atau syarat terselubung- dapat mengganggu independensi pedagogis Kuttab. Ketiga, model pendanaan berbasis komunitas sangat rentan terhadap perubahan sosial-ekonomi komunitas, misalnya jika banyak warga yang pindah, usaha lokal bangkrut, atau solidaritas sosial menurun (Suryadarma & Jones, 2013).

Oleh karena itu, keberlanjutan Kuttab dan kesejahteraan pendidiknya menuntut inovasi dalam diversifikasi sumber pendanaan, seperti membangun endowment fund, kerja sama dengan lembaga keuangan mikro syariah, atau mengembangkan unit usaha produktif yang hasilnya dialokasikan untuk kesejahteraan guru.

3. Tantangan Khas Kuttab: Keterbatasan Anggaran, Status Hukum, dan Retensi Pendidik

Lembaga Kuttab, dengan karakteristiknya sebagai institusi pendidikan Islam nonformal berbasis komunitas, menghadapi tiga tantangan khas yang saling terkait dan berdampak langsung pada kesejahteraan pendidik, yaitu keterbatasan anggaran, status hukum yang ambigu, dan tingginya angka turnover (retensi pendidik yang rendah). Tantangan-tantangan ini tidak hanya bersifat teknis-manajerial, tetapi juga melibatkan aspek regulasi, sosial-budaya, dan psikologis.

Keterbatasan anggaran adalah tantangan paling mendasar. Berdasarkan studi tentang lembaga pendidikan Islam swasta di Indonesia, rata-rata pendapatan bulanan guru Kuttab berkisar antara Rp 300.000 hingga Rp 1.500.000, jauh di bawah upah minimum regional yang berkisar Rp 2.000.000-Rp 4.000.000 (Nurhayati & Huda, 2020). Kesenjangan ini terjadi karena dana donasi/infak harus dialokasikan untuk berbagai pos: operasional harian (listrik, air, alat tulis), perawatan fasilitas, kegiatan belajar-mengajar, serta insentif guru. Akibatnya, porsi untuk insentif guru menjadi sangat tipis. Keterbatasan anggaran juga berarti Kuttab jarang mampu memberikan jaminan kesehatan atau ketenagakerjaan; sebagian besar guru berstatus 'sukarelawan' atau 'honorar harian' yang tidak terdaftar di BPJS. Dalam jangka panjang, keterbatasan ini menyebabkan guru harus mencari pekerjaan sampingan (menjual pulsa, membuka usaha kecil, atau mengajar di lembaga lain), yang pada gilirannya mengurangi fokus dan kualitas mengajar di Kuttab (Hanushek, 2020).

Status hukum yang ambigu merupakan tantangan struktural yang seringkali tidak disadari oleh pengelola Kuttab. Sebagian besar Kuttab di Indonesia berbadan hukum sebagai yayasan (terdaftar di Kementerian Hukum dan HAM)

dan memiliki izin operasional dari Kementerian Agama atau Dinas Pendidikan. Namun, status 'nonformal' Kuttab berarti bahwa pendidiknya tidak diakui sebagai 'guru' dalam pengertian Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, yang mensyaratkan kualifikasi akademik S1/D4 dan sertifikasi profesi. Akibatnya, guru Kuttab tidak memenuhi syarat untuk mendapatkan tunjangan profesi guru (TPG) atau sertifikasi dari pemerintah (Rosser & Fahmi, 2018).

Selain itu, status hukum yang ambigu juga mempersulit Kuttab untuk membuka rekening bank bersama, mengikuti tender dana hibah, atau menjalin kemitraan formal dengan perusahaan/perguruan tinggi. Beberapa Kuttab bahkan tidak memiliki dokumen legal yang lengkap, sehingga pengelola dan guru rentan terhadap tuntutan hukum jika terjadi masalah (misalnya kecelakaan murid atau sengketa tanah).

Retensi pendidik (atau tingginya turnover) adalah konsekuensi logis dari dua tantangan sebelumnya. Penelitian di lembaga pendidikan Islam nonformal menunjukkan bahwa tingkat turnover guru dapat mencapai 30-50% per tahun, artinya setiap tahun sekitar sepertiga hingga setengah dari guru keluar dan harus diganti (Bennell & Akyeampong, 2007).

Penyebab utama turnover di Kuttab meliputi:

- a. Mencari pekerjaan dengan gaji lebih tinggi (ke sektor formal, madrasah lain, atau ke luar negeri sebagai TKI);
- b. Melanjutkan studi ke jenjang S1/S2 yang membutuhkan waktu dan biaya, sehingga tidak bisa mengajar penuh;
- c. Menikah dan pindah ke kota lain mengikuti suami/istri;

- d. Burnout karena beban kerja tinggi dan apresiasi rendah; serta
- e. Konflik dengan pengelola atau sesama guru akibat distribusi kesejahteraan yang tidak transparan (Noor & Hendri, 2019).

Turnover yang tinggi memiliki efek sistemik yang merugikan:

- a. Biaya rekrutmen dan pelatihan guru baru berulang kali menguras sumber daya;
- b. Kualitas pembelajaran tidak konsisten karena guru baru perlu adaptasi;
- c. Hubungan emosional antara guru dan murid terputus, yang sangat penting dalam pendidikan usia dini; dan
- d. Citra lembaga di mata komunitas menurun karena Kuttab dianggap 'tempat kerja sementara' sebelum pindah ke tempat lebih baik.

Untuk mengatasi turnover, beberapa Kuttab mencoba memberikan kompensasi non-moneter seperti pelatihan gratis, pemberian peran koordinator, atau pengakuan publik; namun tanpa adanya perbaikan fundamental pada kesejahteraan material dan status hukum, kompensasi non-moneter saja tidak cukup untuk mempertahankan guru dalam jangka panjang (Gagné & Deci, 2005).

Ketiga tantangan ini -keterbatasan anggaran, status hukum ambigu, dan retensi rendah- saling memperkuat dalam lingkaran setan (*vicious cycle*). Anggaran terbatas menyebabkan kesejahteraan rendah, yang memicu turnover tinggi; turnover tinggi menghabiskan anggaran untuk rekrutmen ulang, memperparah keterbatasan dana; status hukum yang ambigu mencegah Kuttab mengakses sumber dana eksternal dan perlindungan hukum bagi guru; dan kurangnya perlindungan hukum membuat guru lebih mudah keluar. Memutus lingkaran setan ini membutuhkan

pendekatan sistemik yang tidak hanya menambah donasi, tetapi juga memperkuat kepemimpinan, transparansi, dan strategi kompensasi non-moneter.

D. Pendidikan Islam Berkelanjutan (*Sustainable Islamic Education*)

1. Definisi dan Indikator Keberlanjutan dalam Pendidikan Islam

Konsep keberlanjutan (*sustainability*) awalnya berkembang dalam wacana lingkungan dan ekonomi, tetapi sejak dua dekade terakhir telah diadopsi secara luas dalam dunia pendidikan, termasuk pendidikan Islam. Pendidikan Islam berkelanjutan (*Sustainable Islamic Education*- SIE) dapat didefinisikan sebagai sistem dan praktik pendidikan yang berlandaskan nilai-nilai Islam, yang mampu mempertahankan eksistensi, kualitas, dan relevansinya dalam jangka panjang tanpa mengandalkan eksploitasi sumber daya (manusia, finansial, alam, sosial) yang tidak bertanggung jawab (Sterling, 2010; Ahmed, 2018).

Definisi ini mengandung tiga kata kunci: berlandaskan nilai-nilai Islam (artinya tidak sekadar 'pendidikan yang baik' secara universal, tetapi memiliki basis normatif dari Al-Qur'an dan Sunnah), jangka panjang (bukan keuntungan sesaat), dan tanpa eksploitasi (artinya keberlanjutan tidak boleh dicapai dengan mengorbankan kesejahteraan pendidik, seperti meminta mereka bekerja tanpa bayaran yang layak).

Untuk mengoperasionalkan konsep SIE, para ahli merumuskan sejumlah indikator keberlanjutan yang relevan dengan konteks lembaga pendidikan Islam, terutama yang berbasis komunitas seperti Kuttub. Mengadaptasi kerangka *Education for Sustainable Development* (ESD) dari UNESCO (2017) serta prinsip-prinsip *maqāṣid al-syarī'ah*, setidaknya terdapat enam indikator utama:

- 1) Indikator pertama: Keberlanjutan finansial. Lembaga memiliki sumber pendanaan yang beragam, stabil, dan dapat diprediksi, tidak hanya mengandalkan donasi sporadis tetapi juga mengembangkan endowment fund, unit usaha produktif, atau iuran anggota yang terstruktur. Dana yang masuk dikelola secara transparan dan akuntabel, serta dialokasikan secara proporsional untuk operasional, pengembangan, dan kesejahteraan pendidik (Raharjo, 2020).
- 2) Indikator kedua: Keberlanjutan sumber daya manusia. Pendidik dan tenaga kependidikan memiliki tingkat retensi yang tinggi, kesejahteraan yang layak, jalur karir yang jelas, dan kesempatan pengembangan profesional berkelanjutan. Lembaga tidak mengalami krisis pergantian guru setiap tahun, dan memiliki sistem regenerasi kepemimpinan yang terencana (Darling-Hammond, 2017).
- 3) Indikator ketiga: Keberlanjutan pedagogis dan kurikuler. Kurikulum tidak berubah secara drastis setiap pergantian pengurus, tetapi memiliki inti yang stabil (Al-Qur'an, akhlak, ibadah) dengan fleksibilitas adaptif untuk konteks lokal. Metode pembelajaran terus ditingkatkan melalui inovasi yang partisipatif, tanpa meninggalkan esensi pendidikan karakter Islam (Asmawati et al., 2021).
- 4) Indikator keempat: Keberlanjutan sosial dan komunitas. Lembaga tetap relevan dengan kebutuhan komunitas sekitarnya, didukung secara aktif oleh wali murid, tokoh masyarakat, donatur, dan lembaga mitra. Ada mekanisme musyawarah rutin antara pengelola, pendidik, dan perwakilan komunitas untuk membahas kebijakan strategis termasuk kesejahteraan (Putnam, 2000).
- 5) Indikator kelima: Keberlanjutan kelembagaan dan legal. Lembaga memiliki status hukum yang jelas (yayasan, izin operasional, NPWP, rekening bank atas nama lembaga),

sehingga dapat mengakses bantuan pemerintah, dana hibah, serta memberikan perlindungan hukum bagi pendidik dan murid. Dokumen-dokumen penting dikelola dengan baik dan diwariskan antar generasi pengurus (Rosser & Fahmi, 2018).

- 6) Indikator keenam: Keberlanjutan spiritual dan nilai. Proses pendidikan tidak kehilangan ruh Islami meskipun mengadopsi metode modern. Pendidik dan peserta didik merasakan kebermaknaan spiritual dalam kegiatan belajar-mengajar, bukan sekadar rutinitas. Nilai-nilai seperti kejujuran, amanah, dan kepedulian sosial terinternalisasi dalam tata kelola lembaga (Beekun & Badawi, 1999; Kamali, 2019).

Dalam konteks Kuttub, keenam indikator ini saling terkait. Misalnya, keberlanjutan finansial (indikator 1) memungkinkan keberlanjutan SDM (indikator 2) melalui pemberian kesejahteraan yang layak; keberlanjutan SDM menghasilkan keberlanjutan pedagogis (indikator 3) karena guru yang betah dan berkembang akan mengajar lebih baik; keberlanjutan sosial (indikator 4) mendukung keberlanjutan finansial melalui donasi dan partisipasi komunitas; dan seterusnya. Dengan demikian, kesejahteraan pendidik bukanlah isu yang berdiri sendiri, melainkan bagian integral dari keseluruhan sistem keberlanjutan lembaga.

2. Hubungan Kausal antara Kesejahteraan Pendidik dan Keberlanjutan Lembaga

Kesejahteraan pendidik dan keberlanjutan lembaga memiliki hubungan kausal yang bersifat dua arah (*reciprocal causation*). Di satu arah, kesejahteraan pendidik yang baik (material dan non-material) menjadi prasyarat bagi keberlanjutan lembaga; di arah sebaliknya, keberlanjutan lembaga yang terjamin menciptakan kondisi yang memungkinkan peningkatan kesejahteraan pendidik secara

berkelanjutan. Memahami hubungan kausal ini sangat penting untuk menghindari kesalahan logika yang sering terjadi, seperti menganggap kesejahteraan pendidik sebagai 'biaya' yang harus ditekan demi keberlanjutan lembaga, atau sebaliknya menganggap kesejahteraan pendidik sebagai satu-satunya fokus tanpa memperhatikan kesehatan fiskal lembaga.

- a) Arah pertama: Kesejahteraan pendidik sebagai prasyarat keberlanjutan lembaga.

Pendidik adalah ujung tombak proses pembelajaran; tanpa mereka yang termotivasi, berkompeten, dan bertahan lama, tidak ada pendidikan yang berkelanjutan. Beberapa mekanisme kausal telah diidentifikasi dalam literatur;

Pertama, guru yang sejahtera secara material (gaji cukup, jaminan kesehatan) dapat fokus pada tugas mengajar tanpa gangguan ekonomi, sehingga kualitas pembelajaran meningkat. Kualitas yang baik menarik lebih banyak murid, yang pada gilirannya meningkatkan pendapatan lembaga (melalui donasi dari orang tua puas) dan memperkuat reputasi, yang merupakan modal sosial penting untuk keberlanjutan (Hanushek, 2020).

Kedua, guru yang sejahtera secara non-material (dihargai, dilibatkan dalam keputusan, diberikan pengembangan profesional) memiliki komitmen afektif yang tinggi terhadap lembaga. Mereka tidak mudah pindah ke tempat lain (turnover rendah), sehingga lembaga tidak kehilangan investasi pelatihan dan tidak mengalami gangguan kontinuitas pembelajaran. Turnover yang rendah juga menghemat biaya rekrutmen dan pelatihan, yang bisa dialokasikan untuk peningkatan kualitas lainnya (Darling-Hammond, 2017).

Ketiga, guru yang sejahtera menjadi duta lembaga di komunitas; cerita positif dari guru tentang tempatnya mengajar meningkatkan kepercayaan masyarakat, menarik

donasi dan partisipasi baru, serta memperkuat legitimasi sosial lembaga (Bennell & Akyeampong, 2007).

Dengan kata lain, memperlakukan kesejahteraan pendidik sebagai "biaya" yang diminimalkan adalah strategi jangka pendek yang merusak keberlanjutan; sebaliknya, memperlakukannya sebagai "investasi" adalah strategi jangka panjang yang membangun fondasi kokoh.

b) Arah kedua: Keberlanjutan lembaga sebagai prasyarat peningkatan kesejahteraan pendidik.

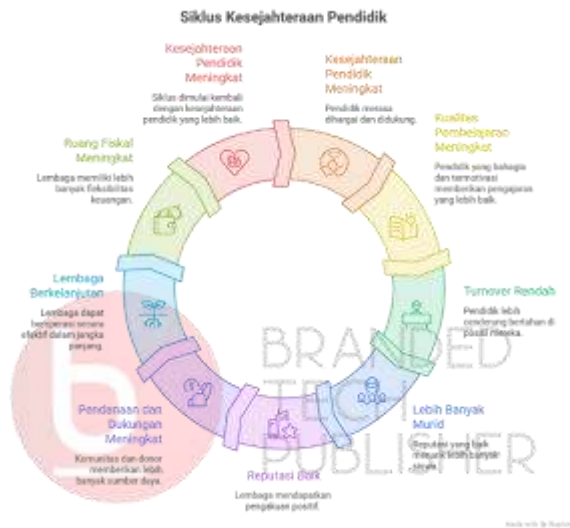
Sebaliknya, lembaga yang tidak berkelanjutan - misalnya pendanaan tidak menentu, konflik internal, atau reputasi buruk- tidak akan pernah mampu memberikan kesejahteraan yang baik bagi pendidiknya secara konsisten. Keberlanjutan menciptakan 'ruang fiskal' (*fiscal space*) bagi peningkatan kesejahteraan. Lembaga yang memiliki endowment fund atau sumber pendanaan stabil dapat berani menaikkan gaji guru secara berkala, memberikan bonus, atau mengadakan pelatihan berbayar untuk pengembangan profesional. Sebaliknya, lembaga yang setiap bulan cemas menutupi biaya listrik akan terus membayar guru di bawah standar (Raharjo, 2020).

Keberlanjutan juga memberikan kepastian status dan prospek karir. Pendidik akan lebih mau mengabdikan diri jika mereka melihat lembaga memiliki masa depan yang jelas, tidak akan tutup dalam dua tahun, serta memiliki sistem promosi dan pensiun. Ketiadaan kepastian ini membuat guru terus-menerus mencari pekerjaan cadangan, yang seperti telah dijelaskan, menurunkan fokus dan kualitas (Nurhayati & Huda, 2020). Selain itu, keberlanjutan sosial -dalam arti lembaga diakui dan didukung komunitas- memberikan bargaining power bagi guru. Ketika komunitas melihat Kuttub sebagai aset bersama, mereka akan lebih peduli terhadap kesejahteraan gurunya; sebaliknya, jika Kuttub dianggap

'milik pengurus tertentu' tanpa rasa kepemilikan komunitas, guru sulit menuntut kesejahteraan yang layak.

Hubungan kausal dua arah ini menciptakan lingkaran positif (*virtuous cycle*) maupun lingkaran negatif (*vicious cycle*).

Lingkaran positif:



Gambar 1.1 Siklus Kesejahteraan Pendidik

Lingkaran negatif:



Gambar 1.2 Siklus Negatif Kesejahteraan Pendidik

Tugas manajemen Kuttab adalah mendorong terjadinya lingkaran positif dengan intervensi yang tepat: misalnya, memulai dengan meningkatkan kesejahteraan non-material (karena keterbatasan dana) sambil secara bertahap membangun keberlanjutan finansial; kemudian setelah dana mulai membaik, meningkatkan kesejahteraan material; dan seterusnya.



BAB II

KESEJAHTERAAN SUMBER DAYA MANUSIA PENDIDIK

Kesejahteraan guru merupakan aspek krusial dalam membangun kualitas pendidikan yang berkelanjutan. Guru sebagai aktor utama dalam proses pembelajaran tidak hanya dituntut memiliki kompetensi pedagogik dan profesional, tetapi juga memerlukan dukungan kesejahteraan yang memadai agar mampu melaksanakan tugas secara optimal. Kesejahteraan guru bukanlah sekadar kondisi fisik atau finansial, melainkan konstruk multidimensional yang mencakup aspek material, psikologis, sosial, dan spiritual. Signifikansi kesejahteraan guru terletak pada efek berantainya terhadap keseluruhan sistem pendidikan: guru yang sejahtera cenderung lebih termotivasi, lebih kreatif dalam mengajar, lebih sabar menghadapi peserta didik, dan lebih bertahan lama di profesinya. Sebaliknya, guru yang tidak sejahtera akan mengalami burnout, menurunnya kualitas interaksi dengan siswa, dan pada akhirnya meninggalkan profesi—yang semuanya merugikan keberlanjutan lembaga pendidikan (Hattie, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Menurut Taris, Schaufeli, dan Shimazu (2020), kesejahteraan guru memiliki hubungan langsung dengan motivasi, performa kerja, dan keberlangsungan karier. Dalam

perspektif psikologi kerja, kesejahteraan guru (*teacher well-being*) didefinisikan sebagai respons afektif dan kognitif guru terhadap pengalaman kerja mereka, yang mencakup tingkat kepuasan kerja, keterlibatan (*engagement*), afek positif, dan rendahnya gejala stres atau burnout. Taris et al. (2020) dalam meta-analisisnya menemukan bahwa kesejahteraan guru yang tinggi dapat memprediksi peningkatan performa mengajar, terutama dalam dimensi kejelasan instruksi, dukungan emosional kepada siswa, dan manajemen kelas yang efektif. Lebih lanjut, kesejahteraan guru juga berkorelasi negatif dengan intensi turnover—artinya guru yang merasa sejahtera cenderung bertahan di lembaga tempatnya mengajar, sehingga mengurangi biaya rekrutmen dan pelatihan ulang yang signifikan.

Kompleksitas kesejahteraan guru menuntut pendekatan holistik dalam merumuskannya. Tidak cukup hanya berfokus pada gaji atau tunjangan, karena guru yang bergaji tinggi tetapi tidak dihargai secara sosial atau tidak memiliki makna spiritual dalam pekerjaannya juga dapat mengalami ketidaksejahteraan. Sebaliknya, guru yang memperoleh kepuasan non-material tinggi tetapi hidup dalam tekanan ekonomi ekstrem juga tidak akan bertahan lama. Oleh karena itu, lembaga pendidikan—terutama yang berbasis komunitas seperti Kuttub—perlu mengembangkan pemahaman yang komprehensif tentang kesejahteraan sebagai investasi strategis, bukan sebagai beban biaya (Day & Qing, 2009; Sahin, 2018).

Dalam konteks pendidikan Islam, konsep kesejahteraan guru diperkaya dengan nilai-nilai seperti *'adl* (keadilan), *karāmah* (martabat), dan *ikhlas* (ketulusan). Keadilan menuntut pemberian hak guru secara proporsional tanpa eksploitasi; martabat menuntut perlakuan hormat dan pengakuan atas status mulia guru sebagai pewaris nabi; ketulusan mengingatkan bahwa motivasi utama mengajar

adalah ibadah, bukan sekadar mencari nafkah. Namun, ketulusan tidak boleh dijadikan dalih untuk memberikan kesejahteraan yang tidak layak—konsep *ikhlas* justru membebaskan tanggung jawab lebih besar kepada pengelola lembaga untuk memastikan guru dapat beribadah dengan tenang tanpa dibebani kekhawatiran ekonomi (Beekun & Badawi, 1999; Al-Ghazali, 2015).

A. Kesejahteraan Material

Kesejahteraan material berhubungan dengan pemenuhan kebutuhan ekonomi, seperti gaji, tunjangan, fasilitas, dan jaminan sosial. Dimensi ini paling mudah diukur dan paling sering menjadi indikator utama kesejahteraan dalam diskursus publik. Namun, penting untuk dipahami bahwa kesejahteraan material bukanlah tujuan akhir, melainkan prasyarat dasar yang memungkinkan guru untuk berfungsi secara optimal dalam perannya. Teori hierarki kebutuhan Maslow (1943) menempatkan kebutuhan fisiologis (makan, minum, tempat tinggal) dan kebutuhan keamanan (pekerjaan tetap, jaminan kesehatan, perlindungan dari ancaman ekonomi) sebagai fondasi sebelum kebutuhan yang lebih tinggi (cinta, penghargaan, aktualisasi diri) dapat terpenuhi. Dalam konteks guru, jika kebutuhan material dasar tidak tercukupi, energi psikis mereka akan habis untuk mencari nafkah tambahan, sehingga tidak tersisa untuk inovasi pedagogis atau pembinaan akhlak siswa.

Menurut Hanushek, Piopiunik, dan Wiederhold (2019), kompensasi yang layak berdampak pada meningkatnya motivasi dan retensi guru, sehingga dapat menekan angka turnover (tingginya frekuensi guru atau tenaga pendidik yang meninggalkan lembaga). Studi lintas negara yang dilakukan oleh ketiga peneliti ini

menganalisis data dari 30 negara OECD dan menemukan bahwa kenaikan gaji guru sebesar 10% dikaitkan dengan penurunan turnover sebesar 5-8%, terutama di kalangan guru muda dan guru di daerah terpencil. Efek ini lebih kuat di lembaga swasta dan nonformal yang tidak memiliki jaring pengaman seperti pensiun atau tunjangan sertifikasi dari pemerintah. Dalam konteks Indonesia, temuan ini relevan dengan kondisi Kuttab di mana gaji guru seringkali hanya berkisar antara Rp 300.000 hingga Rp 1.500.000 per bulan -jauh di bawah standar hidup layak- sehingga hampir semua guru Kuttab memiliki pekerjaan sampingan (Nurhayati & Huda, 2020).

Selain gaji pokok, komponen penting dalam kesejahteraan material adalah jaminan sosial. Di Indonesia, jaminan sosial ketenagakerjaan mencakup Jaminan Kecelakaan Kerja (JKK), Jaminan Kematian (JKM), Jaminan Hari Tua (JHT), Jaminan Pensiun (JP), dan Jaminan Kesehatan (BPJS Kesehatan). Sayangnya, sebagian besar lembaga Kuttab tidak mendaftarkan gurunya sebagai peserta BPJS karena keterbatasan anggaran dan kurangnya pemahaman tentang kewajiban ini. Akibatnya, ketika guru sakit atau mengalami kecelakaan, mereka harus menanggung biaya sendiri atau bergantung pada donasi kas komunitas yang tidak menentu (Raharjo, 2020). Kondisi ini menciptakan ketidakamanan ekonomi kronis yang secara bertahap menggerogoti motivasi dan kesehatan mental guru.

Fasilitas pendukung juga merupakan bagian dari kesejahteraan material, meskipun sering diabaikan. Fasilitas yang dimaksud meliputi ruang guru yang nyaman dan representatif, akses terhadap alat peraga dan teknologi pembelajaran, buku referensi, konsumsi

selama bertugas (makan siang, air minum), serta transportasi pulang-pergi. Penelitian oleh Buckley, Schneider, dan Shang (2004) menemukan bahwa kualitas fasilitas kerja (termasuk ruang guru, pendingin ruangan, dan penyimpanan barang pribadi yang aman) berkorelasi signifikan dengan kepuasan kerja guru, terutama di lembaga dengan gaji yang relatif rendah. Fasilitas yang baik mengirimkan sinyal bahwa lembaga menghargai kenyamanan dan martabat guru, yang pada gilirannya meningkatkan rasa memiliki (*sense of belonging*) dan loyalitas.

Selain itu, dukungan kesejahteraan finansial juga menciptakan rasa aman bagi guru dalam memenuhi kebutuhan hidup dasar, sehingga fokus dapat diarahkan pada peningkatan mutu pembelajaran. Rasa aman ini bukan hanya tentang angka nominal gaji, tetapi juga tentang prediktabilitas dan ketepatan waktu pembayaran. Guru yang setiap bulan tidak pasti apakah akan menerima gaji atau tidak, atau guru yang gajinya sering terlambat berminggu-minggu, akan mengalami stres kronis yang menghambat fungsi eksekutif otak - termasuk kemampuan perencanaan, pemecahan masalah, dan regulasi emosi- yang semuanya penting dalam mengajar (Taris et al., 2020). Oleh karena itu, dalam tata kelola kesejahteraan pendidik, aspek material tidak boleh dipandang sebagai biaya yang ditekan, melainkan sebagai fondasi yang harus dipenuhi sebelum dimensi kesejahteraan lainnya dapat memberikan dampak optimal.

B. Kesejahteraan Non-Material

Selain aspek ekonomi, guru juga memerlukan kesejahteraan non-material yang mencakup

penghargaan, pengakuan, kesempatan pengembangan karier, serta lingkungan kerja yang kondusif. Kesejahteraan non-material sering disebut sebagai *psychological well-being* atau *eudaimonic well-being* dalam literatur psikologi positif, yang menekankan pemenuhan kebutuhan psikologis dasar seperti otonomi, kompetensi, dan keterhubungan sosial (*relatedness*) sebagai prasyarat bagi fungsi manusia yang optimal (Ryan & Deci, 2017). Dalam konteks pekerjaan guru, kesejahteraan non-material menjadi sangat penting karena profesi ini memiliki dimensi panggilan (*calling*) yang kuat -banyak guru yang memilih profesi ini karena idealisme dan keinginan berkontribusi, bukan semata-mata karena imbalan finansial. Oleh karena itu, ketika aspek non-material terpenuhi, guru dapat tetap termotivasi meskipun gaji tidak setinggi profesi lain.

Menurut Skaalvik dan Skaalvik (2018), pengakuan sosial dan dukungan institusi berpengaruh signifikan terhadap kepuasan kerja dan keterikatan emosional guru terhadap sekolah. Penelitian longitudinal yang dilakukan oleh kedua peneliti Norwegia ini melibatkan lebih dari 2.000 guru sekolah dasar dan menengah selama tiga tahun. Hasilnya menunjukkan bahwa dimensi kesejahteraan non-material -terutama pengakuan dari kepala sekolah, rasa dihargai oleh kolega, dan dukungan emosional dari wali murid- adalah prediktor terkuat terhadap *teacher engagement* dan *job satisfaction*, bahkan setelah mengontrol variabel gaji dan kondisi kerja fisik.

Temuan ini konsisten dengan teori Job Demands-Resources (JD-R) yang menyatakan bahwa sumber daya pekerjaan (*job resources*) seperti otonomi, umpan balik, dan dukungan sosial berfungsi sebagai penyangga (*buffer*) terhadap tuntutan pekerjaan yang tinggi (Bakker

& Demerouti, 2017). Dengan kata lain, guru yang memiliki kesejahteraan non-material tinggi dapat tetap bertahan dan berkinerja baik meskipun menghadapi beban kerja berat (jumlah siswa banyak, jam mengajar panjang, kurikulum padat), karena mereka merasa dihargai dan didukung.

Pengakuan sosial dapat diwujudkan dalam berbagai bentuk: dari yang sederhana seperti ucapan terima kasih di depan forum, sertifikat apresiasi, hingga yang lebih terstruktur seperti penetapan 'Guru Teladan' bulanan atau tahunan. Dalam konteks Kuttab yang berbasis komunitas, pengakuan dari wali murid dan tokoh masyarakat sangat berarti karena memberikan legitimasi sosial atas status guru. Beberapa Kuttab melaporkan bahwa momen-momen sederhana seperti orang tua murid yang menyiapkan makanan untuk guru atau anak-anak yang memberikan kartu ucapan buatan tangan memiliki efek psikologis yang luar biasa dalam meningkatkan semangat mengajar (Muttaqin & Ridwan, 2021). Ini menunjukkan bahwa kesejahteraan non-material tidak harus mahal secara finansial; yang diperlukan adalah kesungguhan dan konsistensi dalam memberikan apresiasi.

Kesempatan pengembangan karier adalah komponen penting lain dari kesejahteraan non-material. Guru yang merasa bahwa profesinya stagnan, tidak ada peluang untuk naik pangkat, memperoleh tanggung jawab baru, atau mengikuti pelatihan lanjutan, akan kehilangan motivasi seiring waktu. Penelitian oleh Darling-Hammond (2017) menunjukkan bahwa sistem pengembangan profesional yang berkelanjutan (*continuing professional development*) tidak hanya meningkatkan kompetensi guru, tetapi juga berfungsi sebagai sinyal bahwa lembaga menginvestasikan

sumber dayanya untuk pertumbuhan guru. Investasi ini meningkatkan komitmen timbal balik: guru merasa berutang budi (*reciprocity*) kepada lembaga yang telah mengembangkan dirinya, sehingga lebih loyal dan enggan berpindah.

Lingkungan kerja yang kondusif mencakup iklim psikologis yang aman (bebas dari intimidasi, gosip, politik tidak sehat), kolaborasi antar guru, serta kepemimpinan yang suportif. Sekolah atau lembaga dengan iklim kerja positif memiliki tingkat *teacher well-being* yang lebih tinggi bahkan ketika gaji relatif rendah (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sebaliknya, lingkungan yang toksik—misalnya dengan pimpinan yang otoriter dan suka menyalahkan, kolega yang kompetitif tidak sehat, atau wali murid yang suka mengkritik tanpa solusi—dapat menghancurkan kesejahteraan non-material guru secara drastis. Oleh karena itu, dalam pengembangan model tata kelola kesejahteraan, perhatian pada iklim kerja dan hubungan interpersonal bukanlah pelengkap, melainkan inti dari strategi retensi guru, terutama di lembaga dengan keterbatasan dana seperti Kuttab.

Peningkatan kapasitas melalui pelatihan, workshop, dan komunitas profesional juga menjadi bentuk kesejahteraan non-material yang menjaga keberlanjutan profesionalisme guru. Berbeda dengan pelatihan yang sifatnya 'dipaksa' oleh atasan, pelatihan partisipatif yang dipilih berdasarkan minat dan kebutuhan guru justru meningkatkan otonomi dan rasa kompetensi. Dalam konteks Kuttab, pelatihan dapat difokuskan pada:

- a. Metodologi pembelajaran Al-Qur'an yang efektif untuk anak usia dini,
- b. Manajemen kelas pada setting multilevel (karena Kuttab sering menggabungkan berbagai usia dalam satu kelas),

- c. Komunikasi dengan orang tua dari latar belakang sosial ekonomi beragam, serta
- d. Pengelolaan stres dan burnout bagi guru.

Komunitas profesional (seperti Kelompok Kerja Guru Kuttab) juga menyediakan ruang untuk berbagi praktik baik, saling menguatkan, dan mengurangi isolasi profesional yang sering dialami guru di lembaga kecil (Asmawati et al., 2021).

C. Kesejahteraan Spiritual

Dalam konteks pendidikan Islam, kesejahteraan spiritual menjadi dimensi yang membedakan dari konsep kesejahteraan guru dalam literatur Barat sekuler. Guru dalam tradisi Islam tidak hanya dipandang sebagai tenaga pengajar atau transferer pengetahuan (*mu'allim*), tetapi juga sebagai *murabbi* yang membina akhlak dan spiritualitas siswa, sebagai *mu'addib* yang menanamkan adab dan kesopanan, serta sebagai mursyid yang membimbing peserta didik menuju kesadaran akan Allah. Karena luas dan mulianya peran ini, maka kesejahteraan guru tidak cukup hanya diukur dari gaji yang cukup atau pengakuan sosial, tetapi juga dari sejauh mana guru merasakan kebermaknaan, ketenangan batin, dan kedekatan spiritual dalam menjalankan tugasnya (Sahin, 2018; Al-Ghazali, 2015).

Menurut Sahin (2018), kesejahteraan spiritual guru mencakup rasa bermakna (*sense of meaning*), kesadaran transendental (*transcendental awareness*), dan keyakinan bahwa tugas mengajar adalah bentuk ibadah. Rasa bermakna muncul ketika guru melihat bahwa usahanya—betapapun kecilnya gaji atau sederhananya fasilitas—memberikan dampak positif pada kehidupan siswa, baik dalam hal kemampuan

membaca Al-Qur'an, perubahan perilaku, atau pemahaman agama. Guru yang memiliki rasa bermakna tinggi akan melaporkan tingkat *burnout* yang lebih rendah karena mereka memiliki *purpose* yang melampaui kesulitan sehari-hari.

Kesadaran transendental adalah kemampuan untuk "melihat" bahwa di balik interaksi pedagogis yang rutin, ada dimensi spiritual yang lebih besar: bahwa Allah Maha Menyaksikan, bahwa mengajar adalah amal jariyah yang pahalanya terus mengalir meskipun guru sudah tiada, dan bahwa setiap murid yang berubah menjadi lebih baik adalah investasi akhirat. Keyakinan bahwa mengajar adalah ibadah (*ibādah*) mentransformasikan persepsi guru tentang beban kerja: jam mengajar yang panjang tidak lagi sekadar "kerja keras", tetapi menjadi "kesempatan beribadah lebih banyak". Transformasi makna ini adalah sumber motivasi intrinsik yang sangat kuat, yang dapat mempertahankan komitmen guru bahkan dalam kondisi keterbatasan material ekstrem (Beekun & Badawi, 1999).

Dimensi kesejahteraan spiritual memberikan energi moral dan motivasi intrinsik yang mendalam, sehingga guru tetap berkomitmen meskipun menghadapi keterbatasan material. Ini adalah temuan penting bagi lembaga Kuttab yang seringkali tidak mampu bersaing dalam hal gaji dengan sekolah formal atau madrasah negeri. Ketika guru Kuttab memiliki kesejahteraan spiritual yang tinggi, mereka tidak mudah tergiur pindah ke lembaga lain hanya karena selisih gaji beberapa ratus ribu rupiah, karena mereka merasa "rumah" secara spiritual di Kuttab. Namun, penting untuk dicatat bahwa kesejahteraan spiritual bukanlah pengganti kesejahteraan material yang layak. Ia adalah pelengkap dan penguat, bukan substitusi. Guru yang tidak bisa

menyekolahkan anaknya karena gaji terlalu rendah akan tetap stres meskipun secara spiritual ia merasa mengajar adalah ibadah. Oleh karena itu, kesejahteraan spiritual harus dibangun di atas fondasi kesejahteraan material yang minimal layak, bukan di atas penderitaan yang dibungkus dengan narasi spiritual (Sahin, 2018).

Implementasi kesejahteraan spiritual di lembaga Kuttab dapat dilakukan melalui beberapa cara. Pertama, penguatan narasi kelembagaan yang memaknai profesi guru Kuttab sebagai risalah (misi suci), bukan sekadar pekerjaan. Kedua, penyelenggaraan majelis ilmu dan dzikir rutin untuk guru, di mana mereka dapat menyegarkan iman dan mendapatkan bimbingan spiritual dari kiai atau ustadz senior. Ketiga, pemberian ruang bagi guru untuk melakukan refleksi spiritual secara individual dan kolektif, misalnya melalui muhāsabah (introspeksi diri) bulanan. Keempat, integrasi nilai-nilai spiritual dalam kebijakan kesejahteraan itu sendiri, misalnya dengan menyadari bahwa memberikan hak guru tepat waktu adalah bentuk keadilan (*'adl*) yang bernilai ibadah, atau bahwa menyediakan fasilitas yang layak adalah bentuk memuliakan (*ikrām*) sesama Muslim. Dengan cara ini, tata kelola kesejahteraan tidak lagi semata-mata administratif, tetapi menjadi bagian dari pembinaan spiritual seluruh ekosistem lembaga (Al-Ghazali, 2015; Sahin, 2018).

D. Keseimbangan Dimensi Kesejahteraan

Kesejahteraan guru bersifat multidimensi, sehingga keseimbangan antara aspek material, non-material, dan spiritual sangat penting. Apabila salah satu aspek terabaikan, maka potensi penurunan motivasi dan kinerja dapat terjadi. Pendekatan yang terlalu fokus pada

material (misalnya hanya mengejar donasi untuk menaikkan gaji) tetapi mengabaikan non-material (pengakuan, iklim kerja) akan menghasilkan guru yang "betah karena uang" tetapi tidak memiliki ikatan emosional dengan lembaga—mereka akan segera pindah jika ada tawaran gaji lebih tinggi.

Sebaliknya, pendekatan yang terlalu fokus pada spiritual (misalnya hanya membangun narasi ibadah) tetapi mengabaikan material akan menghasilkan guru yang idealis tetapi cepat burnout karena tekanan ekonomi. Pendekatan yang hanya fokus pada non-material (pengakuan dan pelatihan) tanpa memperbaiki gaji dan jaminan sosial juga tidak akan bertahan lama, karena kebutuhan dasar tetap tidak terpenuhi (Day & Qing, 2009).

Penelitian oleh Day dan Qing (2009) menunjukkan bahwa kesejahteraan guru yang terintegrasi mampu meningkatkan kualitas pengajaran sekaligus menciptakan ketahanan emosional dalam menghadapi tantangan profesi. Studi kualitatif longitudinal yang dilakukan terhadap 300 guru di Inggris ini menemukan bahwa guru yang mampu bertahan dan berkembang dalam profesi (disebut *sustaining teachers*) adalah mereka yang memiliki keseimbangan antara *job satisfaction* (kepuasan kerja yang berasal dari faktor material dan non-material) serta *self-efficacy* (keyakinan akan kemampuan sendiri yang seringkali bersumber dari dimensi spiritual atau makna).

Guru yang hanya memiliki kepuasan kerja tinggi tetapi *self-efficacy* rendah cenderung tergantung pada validasi eksternal dan mudah goyah ketika menghadapi kritik. Sebaliknya, guru yang memiliki *self-efficacy* tinggi tetapi kepuasan kerja rendah (misalnya karena gaji kecil dan tidak dihargai) akan bertahan lebih lama, tetapi

kualitas hidupnya rendah dan berisiko mengalami *burnout* setelah beberapa tahun.

Keseimbangan ideal antara ketiga dimensi ini bersifat kontekstual dan dinamis. Pada awal karier, guru mungkin lebih membutuhkan kesejahteraan material (gaji cukup untuk hidup sendiri) dan non-material (bimbingan dari mentor, pengakuan atas usahanya). Pada puncak karier, kesejahteraan non-material (kesempatan menjadi pelatih, peran kepemimpinan) dan spiritual (refleksi tentang dampak jangka panjang dari pengabdianannya) menjadi lebih penting.

Pada masa krisis (misalnya lembaga sedang kesulitan dana), kesejahteraan spiritual dapat menjadi penyangga utama, sementara lembaga berusaha memulihkan aspek material. Kemampuan untuk menyesuaikan fokus dan prioritas di antara ketiga dimensi ini adalah ciri dari tata kelola kesejahteraan yang adaptif dan berkelanjutan (Taris et al., 2020).

Dalam konteks Kuttab, pencapaian keseimbangan dimensi kesejahteraan memerlukan pendekatan partisipatif. Pengelola tidak bisa memutuskan sendiri proporsi ideal antara gaji, pelatihan, dan kegiatan spiritual; mereka perlu bermusyawarah dengan para guru untuk memahami kebutuhan prioritas mereka pada saat tertentu. Di satu Kuttab, guru mungkin lebih membutuhkan BPJS Kesehatan daripada kenaikan gaji karena mereka khawatir dengan biaya berobat; di Kuttab lain, guru mungkin lebih membutuhkan pelatihan metodologi pengajaran Al-Qur'an daripada insentif transportasi. Forum bersama (musyawarah rutin antara pengelola, guru, dan perwakilan komunitas) adalah mekanisme yang tepat untuk melakukan negosiasi dan mencapai konsensus tentang alokasi sumber daya yang terbatas untuk berbagai dimensi kesejahteraan.

Transparansi tentang kondisi keuangan lembaga—berapa pemasukan dari donasi/infak, berapa pengeluaran untuk operasional, berapa yang tersisa untuk kesejahteraan guru—adalah prasyarat agar musyawarah berjalan produktif dan tidak penuh kecurigaan (Muttaqin & Ridwan, 2021; Noor & Hendri, 2019).

Dengan demikian, kesejahteraan guru tidak hanya menjadi urusan finansial, tetapi juga mencakup penghargaan sosial dan kepuasan spiritual. Bagi lembaga pendidikan Islam, pemenuhan kesejahteraan secara komprehensif adalah syarat penting untuk menghasilkan guru yang profesional, berintegritas, dan mampu menjadi teladan bagi peserta didik. Keteladanan (*uswah hasanah*) tidak dapat diajarkan secara teoritis; ia ditangkap oleh siswa dari cara guru menjalani hidupnya sehari-hari.

Guru yang hidup dalam tekanan ekonomi, tidak dihargai, dan hampa makna spiritual akan sulit menjadi teladan akhlak yang baik, karena kesejahteraan batinnya terganggu. Sebaliknya, guru yang merasakan kesejahteraan terintegrasi—cukup secara materi, dihargai secara sosial, dan bermakna secara spiritual—akan memancarkan ketenangan, kesabaran, dan kasih sayang yang secara alami ditiru oleh peserta didik. Inilah esensi dari pendidikan Islam berkelanjutan: kesejahteraan guru bukan hanya sarana, tetapi juga bagian dari pesan pendidikan itu sendiri (Al-Ghazali, 2015; Sahin, 2018).



BAB III

FAKTOR-FAKTOR YANG MEMPENGARUHI KESEJAHTERAAN PENDIDIK

Kesejahteraan guru dipengaruhi oleh sejumlah faktor multidimensional yang mencakup aspek finansial, sosial, psikologis, dan profesional. Guru yang sejahtera akan lebih mampu mengelola stres kerja, meningkatkan motivasi intrinsik, serta memberikan pembelajaran yang berkualitas kepada peserta didik. Pemahaman tentang faktor-faktor ini sangat krusial bagi pengelola lembaga pendidikan, termasuk Kuttab, karena intervensi yang tepat pada faktor-faktor kunci dapat memutus lingkaran setan ketidaksejahteraan dan membangun sistem tata kelola yang berkelanjutan. Tidak ada faktor tunggal yang menjadi penentu mutlak; sebaliknya, kesejahteraan guru adalah produk dari interaksi kompleks antara kebijakan kompensasi, iklim organisasi, budaya penghargaan, dan jalur pengembangan profesional (*Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]*, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Dalam perspektif sistemik, faktor-faktor yang mempengaruhi kesejahteraan guru dapat dikategorikan ke dalam faktor ekstrinsik (berasal dari luar diri guru, seperti gaji, kondisi kerja, kebijakan institusi) dan faktor intrinsik (berasal dari dalam diri guru, seperti motivasi, *self-efficacy*, dan makna spiritual). Teori *Job Demands-Resources* (JD-R) yang dikembangkan oleh Bakker dan Demerouti (2017) menjelaskan bahwa kesejahteraan kerja (termasuk *burnout* dan *engagement*) adalah hasil dari keseimbangan antara tuntutan pekerjaan (*job demands*) yang memerlukan usaha fisik dan psikologis, serta sumber daya pekerjaan (*job resources*) yang mendukung pencapaian tujuan kerja dan mengurangi biaya fisiologis/psikologis.

Ketika sumber daya pekerjaan -seperti dukungan sosial, otonomi, umpan balik, dan kesempatan pengembangan- cukup, maka guru dapat mengatasi tuntutan pekerjaan yang tinggi tanpa mengalami kelelahan kronis. Sebaliknya, ketika sumber daya rendah sementara tuntutan tinggi, risiko *burnout* meningkat drastis (Bakker & Demerouti, 2017).

Dalam konteks Kuttab, tuntutan pekerjaan seringkali tinggi (guru mengajar kelas multilevel, jumlah siswa bervariasi, persiapan bahan ajar sendiri, ditambah tugas administrasi dan komunikasi dengan orang tua), sementara sumber daya pekerjaan seringkali rendah (gaji kecil, fasilitas minim, dukungan kepemimpinan yang belum optimal, pelatihan terbatas).

Oleh karena itu, identifikasi dan penguatan faktor-faktor yang mempengaruhi kesejahteraan menjadi agenda strategis bagi keberlanjutan lembaga Kuttab. Keempat faktor yang dijabarkan berikut ini -gaji dan tunjangan, lingkungan kerja, penghargaan dan pengakuan, serta kesempatan pengembangan diri- adalah sumber daya pekerjaan kunci yang harus diprioritaskan dalam tata kelola kesejahteraan

(Taris, Schaufeli, & Shimazu, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

A. Gaji dan Tunjangan

Penghasilan yang layak merupakan faktor fundamental dalam kesejahteraan guru. Tidak ada dimensi kesejahteraan lain yang dapat berfungsi optimal jika kebutuhan material dasar tidak terpenuhi. Gaji dan tunjangan adalah sumber daya pekerjaan paling dasar yang memungkinkan guru untuk memenuhi kebutuhan fisiologis (makan, pakaian, tempat tinggal) dan kebutuhan keamanan (jaminan kesehatan, tabungan darurat, proteksi terhadap risiko kehilangan pekerjaan).

Dalam hierarki kebutuhan Maslow (1943), kedua tingkatan kebutuhan ini adalah fondasi yang harus terpenuhi sebelum kebutuhan yang lebih tinggi seperti rasa memiliki, penghargaan, dan aktualisasi diri dapat dikejar. Oleh karena itu, meskipun kesejahteraan non-material dan spiritual sangat penting, mereka tidak dapat menjadi substitusi penuh bagi gaji yang layak—mereka hanya dapat menjadi pelengkap dan penguat setelah kebutuhan dasar terpenuhi secara minimal.

Menurut Hanushek, Piopiunik, dan Wiederhold (2019), kompensasi yang memadai berpengaruh signifikan terhadap kepuasan kerja, retensi tenaga pendidik, serta kualitas pengajaran. Studi yang dilakukan oleh ketiga ekonom pendidikan ini menganalisis data dari 30 negara *OECD* dengan menggunakan metode *difference-in-differences* dan instrumental variable untuk mengatasi masalah kausalitas terbalik (*apakah gaji tinggi menyebabkan kinerja baik, atau guru berkinerja baik yang mendapatkan gaji tinggi?*).

Temuan mereka konsisten: kenaikan gaji guru sebesar 10% dikaitkan dengan peningkatan rata-rata nilai tes siswa sebesar 0.5-0.8% dari standar deviasi, serta penurunan tingkat turnover sebesar 5-8%. Efek ini lebih kuat di sekolah-sekolah dengan konsentrasi siswa dari latar belakang sosial ekonomi rendah, di mana guru menghadapi tantangan lebih besar dan memerlukan kompensasi yang kompetitif untuk tetap bertahan (Hanushek et al., 2019). Dalam konteks Indonesia, temuan ini relevan dengan Kuttab yang umumnya melayani anak-anak dari keluarga menengah ke bawah di lingkungan komunitas tertentu.

Gaji yang layak bukan hanya tentang angka nominal, tetapi juga tentang prediktabilitas, ketepatan waktu, dan keadilan distributif. Seorang guru yang gajinya Rp 1.500.000 per bulan tetapi dibayar tepat waktu setiap tanggal 25 akan merasa lebih aman daripada guru yang gajinya Rp 2.000.000 tetapi sering terlambat 2-3 minggu dan nominalnya berubah-ubah setiap bulan.

Ketidakpastian pembayaran menciptakan stres kronis yang menghabiskan sumber daya kognitif dan emosional guru, sehingga mereka tidak dapat fokus sepenuhnya pada tugas mengajar (Taris et al., 2020). Selain itu, keadilan distributif -*apakah guru dengan beban kerja, tanggung jawab, dan masa kerja yang berbeda mendapatkan kompensasi yang proporsional*- juga mempengaruhi persepsi kesejahteraan. Ketidakadilan, misalnya guru baru dengan beban ringan mendapat gaji hampir sama dengan guru senior yang memegang koordinasi kurikulum, dapat memicu kecemburuan sosial dan menurunkan moral kolektif (Colquitt et al., 2001).

Di Indonesia, Undang-Undang Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen menegaskan hak guru untuk memperoleh penghasilan yang layak beserta

jaminan sosial. Pasal 14 ayat (1) huruf d menyatakan bahwa guru berhak memperoleh penghasilan di atas kebutuhan hidup minimum, termasuk tunjangan yang melekat pada tugasnya. Pasal 15 selanjutnya menguraikan komponen penghasilan guru meliputi gaji pokok, tunjangan yang melekat pada tugas (tunjangan fungsional, tunjangan profesi, tunjangan khusus, tunjangan kehormatan), serta maslahat tambahan (tunjangan kesejahteraan, beasiswa, dan penghargaan). Namun, ketentuan ini lebih mudah diimplementasikan di sekolah negeri dan madrasah formal yang terdaftar dalam sistem data pokok pendidikan (Dapodik) dan menerima subsidi dari pemerintah.

Untuk lembaga nonformal seperti Kuttab, penerapan UU tersebut menghadapi kendala struktural karena:

- a. Status guru Kuttab seringkali tidak diakui sebagai "guru" dalam pengertian UU karena ketiadaan kualifikasi akademik S1/D4 yang dipersyaratkan;
- b. Lembaga Kuttab tidak masuk dalam sistem Dapodik sehingga tidak dapat mengakses tunjangan profesi guru;
- c. Pengawasan dan penegakan hukum terhadap yayasan yang tidak membayar gaji layak sangat lemah (Rosser & Fahmi, 2018; Suryadarma & Jones, 2013).

Akibatnya, guru Kuttab berada dalam "zona abu-abu" ketenagakerjaan: mereka bekerja penuh waktu atau paruh waktu, memiliki tanggung jawab pedagogis yang berat, tetapi tidak memiliki perlindungan hukum dan finansial yang memadai.

Ketercukupan finansial memberikan rasa aman bagi guru dalam memenuhi kebutuhan hidup, sehingga memungkinkan mereka fokus pada peningkatan kualitas pembelajaran. Rasa aman ini bukan hanya tentang

kemampuan membeli makanan dan membayar sewa rumah, tetapi juga tentang kemampuan merencanakan masa depan: menyekolahkan anak, memiliki tabungan untuk masa tua, atau membeli aset produktif.

Guru yang hidup dari gaji ke gaji, tanpa tabungan, dan tidak memiliki jaminan pensiun akan terus-menerus berada dalam kondisi kecemasan finansial yang mengganggu fungsi eksekutif otak—termasuk kemampuan memori kerja, fleksibilitas kognitif, dan pengendalian diri—yang semuanya krusial dalam interaksi pedagogis dengan anak-anak (Mullainathan & Shafir, 2013).

Dalam konteks Kuttab, beberapa strategi telah dicoba untuk meningkatkan komponen gaji dan tunjangan meskipun dengan dana terbatas, misalnya:

- a) Menentukan gaji pokok minimal berdasarkan kebutuhan hidup lokal (bukan berdasarkan kemampuan bayar lembaga), lalu mencari donasi tambahan untuk menutupi selisihnya;
- b) Memberikan tunjangan kinerja berdasarkan indikator objektif seperti kehadiran, persiapan mengajar, dan partisipasi dalam kegiatan lembaga;
- c) Menjalinkan kerjasama dengan lembaga filantropi yang memiliki program peningkatan kesejahteraan guru pendidikan nonformal; serta
- d) Mendaftarkan guru ke program BPJS Kesehatan dan Ketenagakerjaan secara bertahap, dimulai dari yang paling mendesak (BPJS Kesehatan) terlebih dahulu (Raharjo, 2020; Nurhayati & Huda, 2020).

B. Lingkungan Kerja

Lingkungan kerja yang kondusif berkontribusi pada kesejahteraan psikologis guru. Lingkungan kerja dalam konteks pendidikan mencakup dimensi fisik (ruang guru yang

nyaman, sirkulasi udara, pencahayaan, kebisingan), dimensi sosial (kualitas hubungan dengan rekan sejawat, pimpinan, staf administrasi, wali murid), dimensi organisasional (struktur wewenang, sistem komunikasi, kejelasan peran, keadilan prosedural), serta dimensi psikologis (iklim kepercayaan, rasa aman dari intimidasi, kebebasan menyampaikan pendapat).

Kelompok faktor ini sering disebut sebagai job resources dalam model JD-R, yang berfungsi sebagai penyangga (buffer) terhadap efek negatif dari tuntutan pekerjaan yang tinggi (Bakker & Demerouti, 2017). Guru yang bekerja di lingkungan yang mendukung dapat tetap sehat secara psikologis dan termotivasi meskipun menghadapi beban mengajar yang berat, karena mereka merasa tidak sendirian dan memiliki saluran untuk mendapatkan bantuan ketika kesulitan.

Hubungan harmonis dengan rekan sejawat, dukungan kepemimpinan, serta iklim organisasi yang positif dapat mengurangi tingkat stres dan meningkatkan komitmen kerja. Penelitian oleh Skaalvik dan Skaalvik (2018) terhadap lebih dari 2.000 guru di Norwegia menunjukkan bahwa dukungan sosial dari kolega (*collegial support*) adalah prediktor terkuat dari teacher engagement (keterlibatan kerja yang positif), bahkan lebih kuat daripada dukungan dari kepala sekolah. Mekanisme yang mendasari temuan ini adalah bahwa rekan sejawat adalah orang yang paling memahami tantangan harian guru -perilaku sulit siswa, tekanan dari orang tua, beban administrasi- sehingga dukungan mereka terasa lebih otentik dan empatik.

Guru yang memiliki minimal satu atau dua kolega yang dapat diajak curhat tentang kesulitan mengajar melaporkan tingkat *burnout* yang secara signifikan lebih rendah dibandingkan guru yang terisolasi secara profesional. Oleh karena itu, membangun *professional learning*

community (PLC) atau kelompok diskusi rutin antar guru Kuttab -meskipun hanya melalui grup WhatsApp atau pertemuan mingguan sederhana- merupakan intervensi yang murah namun berdampak besar pada kesejahteraan psikologis (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Dukungan kepemimpinan adalah komponen kunci lain dari lingkungan kerja. Gaya kepemimpinan yang transformasional -karismatik, menginspirasi, merangsang intelektual, dan memberikan perhatian individual- telah terbukti meningkatkan kesejahteraan guru melalui beberapa mekanisme:

- a) Pemimpin transformasional mengomunikasikan visi yang jelas dan bermakna, sehingga guru merasa pekerjaannya memiliki tujuan yang lebih besar dari sekadar rutinitas;
- b) Mereka memberikan dukungan emosional ketika guru mengalami kesulitan, misalnya dengan mendengarkan keluhan tanpa menyalahkan;
- c) Mereka mendelegasikan wewenang dan memberikan otonomi, yang meningkatkan rasa kompetensi dan penguasaan;
- d) Mereka menjadi teladan dalam etos kerja dan integritas, sehingga menciptakan norma kepercayaan timbal balik (Bass & Riggio, 2006; Leithwood & Sun, 2012).

Dalam konteks Kuttab, dukungan kepemimpinan dapat diwujudkan dalam tindakan-tindakan sederhana namun bermakna: hadir tepat waktu di lembaga, menyapa setiap guru dengan senyum, menanyakan kabar keluarga, membantu menyelesaikan masalah administrasi yang rumit, serta membela guru ketika ada keluhan tidak berdasar dari wali murid. Kepemimpinan yang *visible* dan *approachable* menciptakan rasa aman psikologis yang sangat berharga di lembaga dengan gaji terbatas (Asmawati et al., 2021).

Guru yang merasa didukung oleh manajemen sekolah dan komunitas kerja lebih cenderung menunjukkan loyalitas tinggi serta keinginan untuk berkontribusi dalam jangka panjang. Loyalitas ini tidak muncul dengan sendirinya, tetapi merupakan respons timbal balik terhadap perlakuan yang adil dan suportif. Teori pertukaran sosial (social exchange theory) menjelaskan bahwa individu cenderung membalas perilaku positif dari organisasi dengan perilaku positif pula—dalam hal ini, loyalitas, kerja keras ekstra, dan komitmen afektif (Blau, 1964; Cropanzano & Mitchell, 2005).

Ketika pengelola Kuttab menunjukkan bahwa mereka peduli terhadap kesejahteraan guru (misalnya dengan menyediakan fasilitas minum yang cukup, mendengarkan saran, atau memberikan dispensasi ketika guru ada keperluan keluarga), para guru akan merasa "berutang budi" secara psikologis dan akan berusaha membalasnya dengan dedikasi lebih. Sebaliknya, lingkungan kerja yang penuh kecurigaan, komunikasi satu arah dari atasan, dan ketidakpedulian terhadap kesulitan guru akan memicu perilaku withdrawal -datang terlambat, pulang cepat, melakukan tugas minimal, dan pada akhirnya keluar dari lembaga (Bakker & Demerouti, 2017).

Lingkungan kerja fisik juga penting, meskipun sering diabaikan di lembaga Kuttab yang beroperasi dengan fasilitas terbatas. Ruang guru yang terlalu sempit, panas, bising, atau tidak memiliki privasi dapat menjadi sumber stres kronis.

Penelitian oleh Buckley, Schneider, dan Shang (2004) menemukan bahwa kualitas fasilitas fisik sekolah - termasuk ventilasi, pencahayaan, temperatur, dan kebisingan- berkorelasi signifikan dengan kepuasan kerja guru, bahkan setelah mengontrol gaji dan karakteristik

demografis guru. Di Kuttab yang menggunakan ruang serbaguna masjid atau ruang rumah warga, upaya sederhana seperti menyediakan kipas angin, kursi yang nyaman, meja untuk menyiapkan bahan ajar, dan lemari penyimpanan barang pribadi yang aman dapat memberikan dampak besar pada perasaan dihargai.

Selain itu, kebersihan dan kerapian lingkungan juga mempengaruhi mood dan motivasi. Pengelola Kuttab dapat melibatkan guru dan wali murid dalam kerja bakti rutin untuk membersihkan dan merapikan lingkungan, yang sekaligus berfungsi sebagai team building dan peningkatan rasa kepemilikan bersama (*shared ownership*) (Muttaqin & Ridwan, 2021).

C. Penghargaan dan Pengakuan

Penghargaan atas dedikasi dan kontribusi guru, baik dalam bentuk formal maupun non-formal, memengaruhi kepuasan kerja dan motivasi intrinsik. Penghargaan (*reward*) dan pengakuan (*recognition*) sering dibedakan dalam literatur manajemen sumber daya manusia: penghargaan cenderung bersifat material atau simbolik yang diberikan secara terstruktur (misalnya bonus, piagam, promosi), sementara pengakuan lebih bersifat interpersonal dan informal (misalnya ucapan terima kasih, pujian di depan umum, apresiasi verbal). Keduanya penting, tetapi dalam konteks lembaga dengan anggaran terbatas seperti Kuttab, pengakuan non-material seringkali lebih feasible dan bahkan bisa lebih bermakna secara emosional dibandingkan bonus finansial yang kecil (Gagné & Deci, 2005; Ryan & Deci, 2017).

Penelitian oleh OECD (2018) menunjukkan bahwa pengakuan sosial terhadap profesi guru merupakan salah satu faktor yang memengaruhi kesejahteraan emosional

serta persepsi publik terhadap profesi pendidikan. Studi *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018* yang melibatkan 260.000 guru dari 48 negara menemukan bahwa hanya 25,8% guru yang merasa profesi mereka dihargai oleh masyarakat umum, sementara 56,4% guru melaporkan bahwa jika mereka bisa memilih ulang, mereka mungkin tidak akan memilih profesi guru lagi. Angka-angka ini mencerminkan krisis pengakuan sosial yang serius terhadap profesi guru di banyak negara, yang berdampak langsung pada rendahnya minat generasi muda untuk menjadi guru serta tingginya tingkat turnover di kalangan guru muda.

Di Indonesia, persepsi pengakuan sosial terhadap guru bervariasi: guru di sekolah negeri yang berstatus PNS atau telah tersertifikasi cenderung lebih dihormati karena memiliki jaminan sosial dan gaji yang relatif stabil, sementara guru di lembaga nonformal seperti Kuttab seringkali dipandang sebagai "guru ngaji kampung" yang status sosialnya di bawah guru formal (Rosser & Fahmi, 2018; Suryadarma & Jones, 2013).

Rendahnya pengakuan sosial ini menjadi faktor stres tambahan yang tidak dialami oleh profesi lain dengan tingkat pendidikan setara. Guru yang merasa dihargai akan lebih termotivasi untuk meningkatkan kualitas pengajaran dan mengembangkan profesionalismenya. Motivasi yang dimaksud di sini adalah motivasi intrinsik - keinginan untuk melakukan suatu kegiatan karena kegiatan itu sendiri menarik, memuaskan, atau bermakna, bukan karena tekanan eksternal atau imbalan material.

Teori *Self-Determination* (Ryan & Deci, 2017) menyatakan bahwa motivasi intrinsik tumbuh subur ketika tiga kebutuhan psikologis dasar terpenuhi: otonomi (merasa sebagai asal dari perilakunya sendiri), kompetensi (merasa mampu dan efektif), dan

keterhubungan (*relatedness*, merasa dicintai dan dihargai oleh orang lain). Pengakuan sosial secara langsung memenuhi kebutuhan *relatedness*: ketika seorang guru dipuji oleh kepala sekolah, diucapkan terima kasih oleh wali murid, atau diberikan apresiasi oleh komunitas, ia merasa dihargai sebagai pribadi, bukan hanya sebagai "pelaksana tugas".

Pemenuhan kebutuhan *relatedness* ini membuka ruang bagi pemenuhan kebutuhan kompetensi dan otonomi, yang pada gilirannya menguatkan motivasi intrinsik untuk terus meningkatkan kualitas mengajar (Ryan & Deci, 2017).

Bentuk-bentuk penghargaan dan pengakuan yang dapat diimplementasikan di Kuttab sangat beragam dan tidak harus mahal.

Pertama, pengakuan publik dalam forum bersama: pada acara rutin seperti pertemuan wali murid atau perayaan hari besar Islam, pengelola dapat menyebut nama guru satu per satu, menyampaikan apresiasi atas kontribusi spesifik mereka (misalnya, '*Ustadzah A sudah setahun penuh tidak pernah absen mengajar*', '*Ustadz B berhasil meningkatkan hafalan juz amma siswa kelas 3*'), dan memberikan hadiah simbolik seperti sertifikat, buku, atau makanan favorit.

Kedua, pemberian kesempatan untuk mewakili lembaga dalam acara-acara bergengsi, seperti pelatihan antar Kuttab, seminar pendidikan Islam, atau silaturahmi nasional.

Ketiga, *personalized recognition*: kepala Kuttab meluangkan waktu untuk berbicara empat mata dengan setiap guru secara bergiliran, menanyakan kabar pribadi, dan secara spesifik menyebutkan kontribusi positif yang telah diberikan.

Keempat, sistem *peer recognition* di mana guru dapat memberi apresiasi kepada rekan sejawat melalui kotak saran atau forum, yang kemudian dibacakan dalam pertemuan rutin.

Kelima, dokumentasi apresiasi: membuat papan pengumuman khusus di ruang guru yang berisi 'Ustadz/Ustadzah Teladan Bulan Ini' dengan foto dan testimoni singkat (Muttaqin & Ridwan, 2021; Noor & Hendri, 2019).

Selain penghargaan internal dari lembaga, pengakuan dari komunitas yang lebih luas juga sangat berarti. Kuttab dapat bekerja sama dengan tokoh masyarakat, kepala desa/lurah, atau pengurus masjid untuk memberikan penghargaan kepada guru dalam acara-acara publik, misalnya pada peringatan hari guru nasional atau acara tujuh belasan.

Bahkan, pemberitaan sederhana di media sosial komunitas (*grup WhatsApp* atau *Facebook* warga) yang memuat apresiasi terhadap guru Kuttab dapat meningkatkan status sosial mereka secara signifikan. Pengakuan eksternal ini tidak hanya meningkatkan kesejahteraan psikologis guru, tetapi juga berfungsi sebagai public relations bagi lembaga: ketika masyarakat melihat bahwa Kuttab menghargai gurunya, mereka akan lebih percaya untuk menyekolahkan anaknya di Kuttab dan lebih termotivasi untuk berdonasi (Raharjo, 2020).

D. Kesempatan Pengembangan Diri

Akses terhadap pelatihan, workshop, penelitian, serta promosi jabatan merupakan bentuk nyata dukungan terhadap pengembangan karier guru. Kesempatan pengembangan diri adalah sumber daya pekerjaan yang tidak hanya meningkatkan kompetensi teknis guru, tetapi

juga memenuhi kebutuhan psikologis akan kompetensi dan aktualisasi diri. Dalam teori *Self-Determination*, kebutuhan akan kompetensi -perasaan mampu dan efektif dalam berinteraksi dengan lingkungan- adalah salah satu dari tiga kebutuhan dasar yang harus dipenuhi agar motivasi intrinsik dapat berkembang (Ryan & Deci, 2017).

Guru yang merasa bahwa pengetahuannya stagnan, tidak pernah belajar hal baru, dan tidak memiliki kesempatan untuk naik jenjang karir akan mengalami *boreout* (kebalikan dari *burnout*, yaitu kebosanan ekstrem karena kurangnya tantangan dan makna), yang pada akhirnya sama merusaknya dengan *burnout* karena kelebihan beban (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Menurut Darling-Hammond, Burns, Campbell, Goodwin, Hammerness, Low, McIntyre, Sato, dan Zeichner (2017), pengembangan profesional berkelanjutan tidak hanya meningkatkan kompetensi pedagogik, tetapi juga meningkatkan kepuasan kerja dan kesejahteraan psikologis guru. Buku "*Empowered Educators*" yang merupakan hasil studi internasional selama enam tahun di lima negara (Singapura, Finlandia, Kanada, Australia, dan Belanda) menunjukkan bahwa sistem pendidikan dengan kualitas tertinggi di dunia memiliki karakteristik:

- a. Seleksi dan pelatihan awal guru yang sangat selektif;
- b. Masa percobaan (induction) yang terstruktur dengan mentor berpengalaman;
- c. Professional development berkelanjutan yang terintegrasi dengan pekerjaan sehari-hari (bukan pelatihan sekali-sekali);
- d. Jalur karir ganda (guru dapat menjadi master teacher, kurikulum spesialis, atau pelatih guru lain tanpa harus meninggalkan kelas); serta

e. Budaya kolaborasi dan peer learning yang kuat.

Negara-negara ini tidak hanya memiliki hasil belajar siswa yang tinggi, tetapi juga tingkat kepuasan kerja dan retensi guru yang sangat baik, meskipun beban kerja guru cukup tinggi (Darling-Hammond et al., 2017).

Implikasinya bagi Kuttab adalah bahwa meskipun dana terbatas, pengembangan profesional yang berkelanjutan bukanlah kemewahan, melainkan keharusan strategis untuk mempertahankan guru yang berkualitas.

Kesempatan untuk aktualisasi diri menciptakan rasa bermaknaan dalam profesi, yang berimplikasi pada peningkatan kualitas pendidikan secara keseluruhan. Kebermaknaan (*meaningfulness*) adalah dimensi sentral dalam kesejahteraan eudaimonik (*eudaimonic well-being*), yang berbeda dengan kesejahteraan hedonik (*hedonic well-being*) yang hanya berfokus pada kesenangan dan penghindaran rasa sakit (Ryan & Deci, 2017).

Guru yang merasakan kebermaknaan akan melihat bahwa pekerjaannya -meskipun melelahkan dan bergaji tidak tinggi- adalah bagian dari misi yang lebih besar: membentuk generasi yang beriman, berakhlak, dan berilmu. Kebermaknaan ini menjadi buffer terhadap burnout dan sumber energi psikis yang tidak habis-habisnya, karena guru tidak bekerja semata-mata untuk imbalan eksternal tetapi karena panggilan internal (*calling*).

Dalam konteks Kuttab, pengembangan profesional yang dirancang dengan baik dapat memperkuat kebermaknaan ini, misalnya dengan:

- a) Menghubungkan setiap materi pelatihan dengan dampaknya terhadap perkembangan siswa (bukan sekadar teknik mengajar yang abstrak);

- b) Mengundang alumni atau guru senior untuk berbagi kisah bagaimana dedikasi mereka telah mengubah kehidupan siswa;
- c) Memberikan ruang refleksi spiritual dalam setiap kegiatan pengembangan, seperti membaca doa bersama, tausiyah singkat, atau diskusi tentang niat dan keikhlasan dalam mengajar (Sahin, 2018; Al-Ghazali, 2015).

Implementasi kesempatan pengembangan diri di Kuttab menghadapi tantangan keterbatasan dana, tetapi masih banyak opsi yang dapat dijalankan dengan kreativitas.

Pertama, *peer coaching* dan *lesson study*: guru saling mengamati praktik mengajar satu sama lain, memberikan umpan balik konstruktif, dan bersama-sama merancang perbaikan pembelajaran. Tidak diperlukan biaya untuk kegiatan ini selain waktu dan komitmen.

Kedua, pemanfaatan sumber daya online gratis: banyak platform menyediakan kursus gratis tentang pedagogi, manajemen kelas, atau pengembangan karakter Islami (misalnya Kemdikbudristek, Platform Merdeka Mengajar, Coursera untuk akses audit). Pengelola Kuttab dapat menjadwalkan waktu khusus setiap minggu atau bulan di mana guru bersama-sama mengikuti kursus online dan mendiskusikan aplikasinya di konteks Kuttab.

Ketiga, *study visit* antar Kuttab: mengunjungi Kuttab lain yang lebih maju dalam aspek tertentu (misalnya manajemen kesejahteraan guru atau metode menghafal Al-Qur'an) dapat menjadi sumber inspirasi yang murah, cukup dengan biaya transportasi dan konsumsi.

Keempat, membentuk jaringan atau asosiasi Kuttab di tingkat kota/kabupaten untuk menyelenggarakan pelatihan bersama dengan mendatangkan satu

narasumber untuk puluhan peserta dari berbagai Kuttab, sehingga biaya per peserta menjadi sangat rendah.

Kelima, memberikan kesempatan bagi guru yang sudah memiliki keahlian tertentu (misalnya desain grafis untuk media pembelajaran, atau pengelolaan keuangan sederhana) untuk menjadi pelatih internal bagi rekan-rekannya, yang sekaligus berfungsi sebagai pengakuan dan pengembangan karir (Asmawati et al., 2021; Darling-Hammond et al., 2017).

Dari faktor tersebut -gaji dan tunjangan, lingkungan kerja, penghargaan dan pengakuan, serta kesempatan pengembangan diri- jelas bahwa kesejahteraan guru bukan semata urusan finansial, melainkan hasil dari sistem manajemen pendidikan yang adil, suportif, dan berorientasi pada pengembangan karier. Dengan pemenuhan gaji yang layak, lingkungan kerja yang kondusif, penghargaan sosial, serta kesempatan untuk berkembang, guru dapat mencapai kesejahteraan holistik yang mencakup aspek material, psikologis, dan profesional.

Dalam konteks Kuttab, faktor-faktor ini menjadi fokus utama dalam perumusan model tata kelola kesejahteraan berkelanjutan, yang akan dibahas pada bab-bab selanjutnya. Keunikan Kuttab sebagai lembaga berbasis komunitas dengan sumber dana terbatas justru menuntut kreativitas dan inovasi dalam memenuhi keempat faktor tersebut, bukan menjadi alasan untuk mengabaikannya.

Kepemimpinan yang transformasional, komunikatif, dan dialogis adalah kunci untuk menerjemahkan keterbatasan menjadi peluang, dengan melibatkan seluruh pemangku kepentingan -guru, wali murid, donatur, tokoh masyarakat- dalam musyawarah bersama (musyawarah) untuk menentukan prioritas, merancang program, dan mengevaluasi dampak dari setiap intervensi

kesejahteraan (Muttaqin & Ridwan, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2018).





BAB IV

MOTIVASI KERJA DAN KESEJAHTERAAN PENDIDIK

Kesejahteraan guru merupakan kondisi multidimensional yang meliputi aspek finansial, psikologis, sosial, dan profesional. Salah satu determinan utama kesejahteraan adalah motivasi kerja, yang memengaruhi seberapa besar guru terlibat, puas, dan berkomitmen pada profesinya. Motivasi kerja dapat didefinisikan sebagai kumpulan kekuatan energik yang berasal dari dalam dan luar diri individu untuk memulai perilaku yang terkait dengan pekerjaan, serta menentukan arah, intensitas, dan ketekunannya (Pinder, 2014). Dalam konteks pendidikan, guru yang termotivasi secara intrinsik maupun ekstrinsik cenderung menunjukkan kinerja yang lebih baik, lebih kreatif dalam mengatasi tantangan kelas, serta lebih bertahan lama di lembaga tempatnya mengajar (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Taris, Schaufeli, & Shimazu, 2020).

Teori-teori motivasi klasik -yang dikembangkan oleh para psikolog seperti Abraham Maslow, Frederick Herzberg, dan David McClelland- masih relevan hingga kini, namun perlu dimaknai kembali dalam konteks pendidikan

modern, termasuk di lembaga nonformal seperti Kuttab. Ketiga teori ini menawarkan kerangka yang saling melengkapi: Maslow memberikan pemahaman tentang hierarki kebutuhan dari yang paling dasar hingga yang paling tinggi; Herzberg membedakan antara faktor-faktor yang mencegah ketidakpuasan (*hygiene*) dengan faktor-faktor yang secara aktif menciptakan kepuasan (*motivator*); sementara McClelland memfokuskan pada tiga kebutuhan psikologis yang dipelajari melalui pengalaman sosial (*need for achievement, affiliation, power*). Integrasi ketiga teori ini memungkinkan pengelola lembaga pendidikan untuk merancang sistem kesejahteraan yang tidak hanya reaktif terhadap keluhan guru, tetapi juga proaktif dalam membangun lingkungan kerja yang menginspirasi pertumbuhan dan komitmen jangka panjang (Latham, 2018; Ryan & Deci, 2017).

Dalam konteks Kuttab, aplikasi teori motivasi menghadapi tantangan unik karena keterbatasan sumber daya finansial dan status kelembagaan yang nonformal. Namun, justru dalam keterbatasan inilah pemahaman yang mendalam tentang motivasi menjadi sangat berharga: pengelola Kuttab dapat memprioritaskan intervensi yang tidak memerlukan biaya besar tetapi berdampak signifikan terhadap motivasi guru, seperti pemberian otonomi, pengakuan publik, kesempatan mengikuti pelatihan, atau pembangunan iklim kerja yang kolaboratif (Asmawati et al., 2021; Muttaqin & Ridwan, 2021). Bab ini akan menguraikan ketiga teori motivasi tersebut secara sistematis, kemudian menghubungkannya dengan konteks guru secara umum dan guru Kuttab secara khusus, serta memberikan implikasi praktis bagi tata kelola kesejahteraan pendidik yang berkelanjutan.

A. *Maslow's Hierarchy of Needs* dan Aplikasinya pada Guru

Abraham Maslow, seorang psikolog humanistik, pertama kali memperkenalkan teorinya tentang hierarki kebutuhan dalam artikel seminalnya "*A Theory of Human Motivation*" yang terbit di '*Psychological Review*' pada tahun 1943. Teori ini kemudian dikembangkan lebih lanjut dalam bukunya '*Motivation and Personality*' (Maslow, 1954). Inti dari teori Maslow adalah bahwa manusia dimotivasi oleh kebutuhan-kebutuhan yang tersusun secara hierarkis, dari yang paling mendasar untuk kelangsungan hidup hingga yang paling tinggi untuk pengembangan potensi diri. Hierarki tersebut terdiri dari lima tingkatan:

- (1) Kebutuhan fisiologis (makan, minum, istirahat, seks);
- (2) Kebutuhan keamanan (keselamatan, stabilitas, perlindungan dari ancaman);
- (3) Kebutuhan sosial (cinta, afiliasi, rasa memiliki, diterima dalam kelompok);
- (4) Kebutuhan penghargaan (status, pengakuan, reputasi, prestise); serta
- (5) Kebutuhan aktualisasi diri (menjadi apa yang ia mampu menjadi, mencapai potensi penuh).

Prinsip dasar hierarki ini adalah bahwa kebutuhan yang lebih tinggi baru akan menjadi motif perilaku setelah kebutuhan yang lebih rendah terpenuhi secara memadai -meskipun Maslow kemudian mengakui adanya pengecualian (misalnya orang yang rela berpuasa untuk tujuan spiritual) dan bahwa hierarki ini lebih bersifat deskriptif daripada preskriptif (Maslow, 1954; Wahba & Bridwell, 1976).

Dalam konteks guru, pemenuhan gaji dan tunjangan kesehatan memenuhi kebutuhan dasar (fisiologis) dan keamanan. Kebutuhan fisiologis guru

mencakup kemampuan untuk membeli makanan bergizi, pakaian layak, serta tempat tinggal yang nyaman dan aman. Seorang guru yang setiap hari khawatir tentang bagaimana membayar sewa rumah atau membeli susu untuk anaknya akan kesulitan untuk fokus pada perencanaan pembelajaran yang kreatif atau pembinaan akhlak siswa secara mendalam.

Penelitian oleh Mullainathan dan Shafir (2013) tentang psikologi kemiskinan (*'scarcity mindset'*) menunjukkan bahwa ketika pikiran seseorang terus-menerus disibukkan dengan masalah kekurangan finansial, kapasitas kognitifnya -termasuk memori kerja, fleksibilitas mental, dan kontrol diri- menurun secara signifikan, setara dengan kehilangan satu malam penuh tidur atau 13 poin IQ. Dalam konteks guru, ini berarti bahwa guru yang tidak tercukupi kebutuhan dasarnya tidak hanya menderita secara ekonomi, tetapi juga menjadi kurang efektif secara pedagogis, yang pada gilirannya merugikan siswa dan memperkuat stigma negatif terhadap profesi guru.

Oleh karena itu, pemenuhan kebutuhan fisiologis dan keamanan melalui gaji yang layak, jaminan kesehatan (BPJS), serta kepastian kontrak kerja adalah fondasi *non-negotiable* bagi kesejahteraan guru (Hanushek, Piopiunik, & Wiederhold, 2019).

Dukungan komunitas kerja memenuhi kebutuhan sosial guru. Kebutuhan sosial mencakup rasa memiliki (*belongingness*), kasih sayang, dan penerimaan dalam kelompok. Guru yang bekerja di lingkungan yang hangat, kolaboratif, dan saling mendukung akan melaporkan tingkat kepuasan kerja yang lebih tinggi dibandingkan guru yang terisolasi atau bekerja dalam iklim yang penuh konflik dan kecurigaan.

Penelitian oleh Skaalvik dan Skaalvik (2018) menemukan bahwa dukungan sosial dari kolega (*collegial support*) adalah prediktor terkuat dari *teacher engagement* (keterlibatan kerja yang positif), bahkan lebih kuat daripada dukungan dari kepala sekolah. Mekanisme yang menjelaskan temuan ini adalah bahwa rekan sejawat adalah orang yang paling memahami tantangan harian guru -perilaku sulit siswa, tekanan dari orang tua, tumpukan administrasi- sehingga empati dan bantuan mereka terasa lebih autentik. Di Kuttab, kebutuhan sosial dapat dipenuhi melalui kegiatan-kegiatan sederhana seperti makan siang bersama setiap Jumat, perayaan ulang tahun guru secara kolektif, atau pembentukan kelompok diskusi pedagogis mingguan. Kegiatan-kegiatan ini tidak memerlukan biaya besar, tetapi dampaknya terhadap rasa memiliki dan loyalitas sangat signifikan (Muttaqin & Ridwan, 2021).

Sementara itu, kesempatan mengikuti penelitian, pelatihan, atau promosi jabatan memenuhi kebutuhan aktualisasi diri. Aktualisasi diri adalah kebutuhan tingkat tertinggi dalam hierarki Maslow, yaitu keinginan untuk menjadi aktual sesuai dengan potensi yang dimiliki, untuk menjadi 'apa pun yang ia mampu menjadi'.

Dalam konteks guru, aktualisasi diri dapat terwujud dalam berbagai bentuk: mengembangkan metode mengajar yang inovatif, menulis buku atau artikel tentang praktik baik pendidikan Islam, menjadi pembicara dalam forum ilmiah, atau memimpin pengembangan kurikulum di tingkat lokal maupun nasional. Guru yang merasa bahwa profesinya memberi ruang untuk tumbuh dan berkembang, tidak hanya secara vertikal (promosi jabatan) tetapi juga secara horizontal (penguasaan kompetensi baru, pengakuan sebagai ahli), akan mengalami apa yang disebut Csikszentmihalyi (1997)

sebagai 'flow' -keadaan di mana seseorang benar-benar tenggelam dan menikmati aktivitasnya karena tantangan yang dihadapi seimbang dengan keterampilan yang dimiliki. Dalam keadaan 'flow', pekerjaan terasa bermakna, waktu terasa berlalu cepat, dan kelelahan tidak terasa memberatkan. Pengalaman ini adalah bentuk tertinggi dari motivasi intrinsik dan kesejahteraan psikologis.

Studi terkini menunjukkan bahwa ketika kebutuhan berlapis ini terpenuhi secara berurutan -dimulai dari kebutuhan dasar, keamanan, sosial, penghargaan, hingga aktualisasi diri- kesejahteraan guru meningkat signifikan, yang berdampak pada kualitas pengajaran. Sebuah meta-analisis oleh Van den Broeck, Ferris, Chang, dan Rosen (2016) yang mensintesis 99 studi independen dengan total partisipan lebih dari 80.000 karyawan dari berbagai sektor (termasuk pendidikan) menemukan bahwa pemenuhan kebutuhan dasar psikologis (otonomi, kompetensi, *relatedness*) berkorelasi kuat dengan kesejahteraan eudaimonik (rasa bermakna, vitalitas, pertumbuhan diri). Korelasi ini lebih kuat di sektor-sektor dengan gaji relatif rendah (seperti pendidikan dan pekerjaan sosial), menunjukkan bahwa ketika kompensasi finansial terbatas, pemenuhan kebutuhan psikologis menjadi semakin penting sebagai pendorong kesejahteraan dan retensi.

Implikasi praktis dari teori Maslow bagi pengelola Kuttab adalah perlunya pendekatan bertahap dan kontekstual. Pengelola tidak bisa langsung "melompat" ke pemenuhan kebutuhan aktualisasi diri (misalnya mengirim guru ke pelatihan internasional) jika kebutuhan dasar (gaji pokok) masih sangat tidak layak. Sebaliknya, prioritas pertama adalah memastikan bahwa setiap guru menerima kompensasi yang cukup untuk memenuhi

kebutuhan pangan, papan, sandang, dan kesehatan secara minimal. Setelah itu, secara bertahap bangun rasa kebersamaan dan dukungan sosial (kebutuhan sosial).

Baru kemudian, ketika fondasi sudah kokoh, lembaga dapat mulai menawarkan kesempatan pengembangan karier, pengakuan publik, dan tantangan akademik yang memungkinkan guru mengalami aktualisasi diri. Namun, penting untuk dicatat bahwa hierarki ini tidak kaku; beberapa guru mungkin memiliki kebutuhan afiliasi yang sangat tinggi sehingga mereka lebih memprioritaskan hubungan sosial yang hangat daripada kenaikan gaji yang tipis; guru lain mungkin sangat haus akan prestasi sehingga mereka rela gaji rendah asalkan diberi tantangan dan otonomi. Oleh karena itu, pendekatan yang partisipatif dan individual - melalui dialog terbuka antara pengelola dan guru- sangat diperlukan untuk memahami hierarki kebutuhan yang aktual dari setiap pendidik, bukan sekadar menerapkan teori secara dogmatis (Latham, 2018; Ryan & Deci, 2017).

B. Herzberg's *Two-Factor Theory* dan Aplikasinya pada Guru

Frederick Herzberg, seorang psikolog industri asal Amerika, mengembangkan teori dua faktor (*Two-Factor Theory*) atau yang sering disebut juga *Motivation-Hygiene Theory* berdasarkan penelitiannya terhadap 200 akuntan dan insinyur di Pittsburgh pada akhir 1950-an (Herzberg, Mausner, & Snyderman, 1959). Temuan revolusioner Herzberg adalah bahwa faktor-faktor yang menyebabkan kepuasan kerja berbeda secara fundamental dari faktor-faktor yang menyebabkan

ketidakpuasan kerja. Dengan kata lain, kebalikan dari ketidakpuasan bukanlah kepuasan, melainkan 'tidak ada ketidakpuasan'; dan kebalikan dari kepuasan bukanlah ketidakpuasan, melainkan 'tidak ada kepuasan'. Herzberg membagi faktor-faktor tersebut ke dalam dua kategori:

1. *Hygiene factors* (faktor pemeliharaan atau faktor ekstrinsik)

Yaitu faktor-faktor yang jika tidak ada atau tidak memadai akan menyebabkan ketidakpuasan, tetapi jika ada pun tidak secara otomatis menciptakan kepuasan. Faktor-faktor ini bersifat *dissatisfier*: kehadirannya mencegah ketidakpuasan, tetapi ketidakhadirannya tidak memotivasi. Contoh *hygiene factors* meliputi: kebijakan dan administrasi perusahaan, kualitas supervisi, hubungan interpersonal dengan atasan dan rekan kerja, kondisi kerja fisik, gaji dan tunjangan, status pekerjaan, serta keamanan kerja (Herzberg, 1968).

2. *Motivators* (faktor motivator atau faktor intrinsik)

Yaitu faktor-faktor yang jika ada akan menciptakan kepuasan dan motivasi yang kuat, tetapi jika tidak ada tidak selalu menyebabkan ketidakpuasan yang ekstrem (biasanya hanya menyebabkan "tidak ada kepuasan"). Faktor-faktor ini bersifat *satisfier* dan terkait dengan isi pekerjaan itu sendiri, bukan konteksnya. Contoh *motivators* meliputi: prestasi (*achievement*), pengakuan (*recognition*), pekerjaan itu sendiri (*the work itself*), tanggung jawab (*responsibility*), kemajuan (*advancement*), serta kemungkinan untuk tumbuh dan berkembang (*possibility of growth*) (Herzberg, 1968; Latham, 2018).

Bagi guru, gaji yang layak dan kondisi kerja yang memadai berfungsi sebagai *hygiene factors* yang mencegah ketidakpuasan. Seorang guru yang tidak menerima gaji selama tiga bulan atau mengajar di ruang yang bocor saat hujan pasti akan sangat tidak puas, dan ketidakpuasan ini akan mendominasi pengalaman kerjanya. Namun, ketika gaji sudah layak dan ruang kelas sudah nyaman, guru tidak serta-merta menjadi sangat termotivasi dan bersemangat. Mereka mungkin merasa "biasa saja" atau "cukup puas", tetapi bukan "terinspirasi". Inilah mengapa Herzberg menyebutnya *hygiene*—seperti kebersihan di rumah sakit: kebersihan yang buruk akan membuat pasien sangat tidak puas dan marah, tetapi kebersihan yang baik tidak serta-merta membuat pasien senang atau sembuh lebih cepat. Kebersihan hanya mencegah penyakit, tidak menyembuhkan atau memotivasi.

Demikian pula, gaji yang layak mencegah ketidakpuasan guru, tetapi tidak secara langsung menciptakan motivasi intrinsik untuk mengajar dengan sepenuh hati (Herzberg, 1968; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Kepuasan sejati lahir dari *motivators*: penghargaan profesional, kesempatan berinovasi, tanggung jawab, serta pengembangan karier. Ketika seorang guru diberi kepercayaan untuk mengembangkan kurikulum baru, atau ketika ia dipuji secara publik oleh kepala sekolah di depan rekan-rekan dan wali murid, atau ketika ia diberi kesempatan untuk menjadi mentor bagi guru baru, maka ia akan merasakan kepuasan yang mendalam dan motivasi yang meluap-luap—meskipun gajinya tidak naik secara signifikan.

Motivators bekerja pada level psikologis yang lebih tinggi: mereka memenuhi kebutuhan akan pertumbuhan

(*growth needs*) dan aktualisasi diri, yang dalam teori Maslow berada di puncak hierarki. Guru yang mengalami *motivators* secara reguler akan mengembangkan *intrinsic motivation*—keinginan untuk mengajar karena mengajar itu sendiri menyenangkan, bermakna, dan memuaskan, bukan karena tekanan eksternal atau imbalan materi (Ryan & Deci, 2017).

Penelitian kontemporer mendukung model Herzberg, misalnya studi Skaalvik dan Skaalvik (2018) yang menemukan bahwa penghargaan dan otonomi kerja lebih berperan dalam meningkatkan motivasi guru dibandingkan kompensasi semata. Studi ini melibatkan 2.569 guru dari 88 sekolah di Norwegia, menggunakan *structural equation modeling* (SEM) untuk menguji model teoretis yang mengintegrasikan *job demands*, *job resources*, *teacher engagement*, dan *burnout*. Hasilnya menunjukkan bahwa *job resources* seperti otonomi, umpan balik, dan dukungan sosial memiliki efek langsung yang signifikan terhadap *teacher engagement* ($\beta = 0.47$, $p < .001$), sementara gaji—yang dalam model ini dimasukkan sebagai *hygiene factor*—memiliki efek tidak langsung yang kecil dan hanya signifikan pada tingkat sangat rendah.

Temuan ini mengonfirmasi proposisi Herzberg bahwa setelah kebutuhan dasar tercukupi, faktor-faktor intrinsik (*motivators*) menjadi determinan utama motivasi dan kesejahteraan guru (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Studi lain oleh Hanushek et al. (2019) juga menemukan bahwa kenaikan gaji meningkatkan retensi guru, tetapi efeknya lebih kuat pada guru dengan gaji sangat rendah; setelah gaji mencapai titik tertentu (sekitar 1,5 kali kebutuhan hidup minimum), kenaikan gaji lebih lanjut memiliki efek marginal yang menurun drastis.

Aplikasi teori Herzberg di lembaga Kuttab sangat relevan mengingat keterbatasan dana untuk menaikkan gaji secara signifikan. Pengelola Kuttab dapat memfokuskan upaya pada penguatan *motivators* yang tidak memerlukan biaya besar tetapi berdampak besar pada kepuasan dan motivasi guru. Beberapa contoh implementasi *motivators* di Kuttab:

- 1) *Achievement*: membuat portofolio perkembangan mengajar setiap guru dan merayakan pencapaian spesifik (misalnya "Ustadzah A berhasil meningkatkan rata-rata hafalan siswa dari 2 juz menjadi 3 juz dalam 6 bulan");
- 2) *Recognition*: memberikan piagam penghargaan dalam acara rutin bulanan, menempel foto "Guru Teladan Bulan Ini" di papan pengumuman, atau mengirimkan surat apresiasi ke rumah guru yang ditandatangani oleh seluruh pengurus;
- 3) *The work itself*: mendelegasikan wewenang kepada guru untuk memilih metode mengajar yang sesuai dengan gaya belajar siswanya, bukan memaksakan metode seragam dari atasan;
- 4) *Responsibility*: memberikan tanggung jawab tambahan seperti koordinator kegiatan ekstrakurikuler atau wakil kepala Kuttab bagian kurikulum, dengan disertai wewenang yang nyata;
- 5) *Advancement*: menciptakan jenjang karir (Guru Muda, Guru Madya, Guru Utama) dengan kriteria yang jelas dan transparan, meskipun perbedaan tunjangan finansialnya mungkin tidak besar;
- 6) *Possibility of growth*: mengalokasikan anggaran kecil untuk pelatihan atau *study visit*, atau jika tidak ada anggaran, memfasilitasi *peer learning* dan *lesson study* antar guru (Asmawati et al., 2021; Muttaqin & Ridwan, 2021).

Namun, penting untuk diingat bahwa *hygiene factors* tidak boleh diabaikan. Jika gaji guru Kuttab hanya Rp 200.000 per bulan dan sering terlambat dibayar, maka tidak peduli seberapa banyak *motivators* diberikan, guru akan tetap tidak puas dan cepat *burnout*. *Hygiene factors* adalah fondasi: mereka harus dipenuhi pada tingkat yang minimal layak agar *motivators* dapat bekerja secara efektif. Setelah fondasi itu kokoh, pengelola harus secara aktif dan konsisten memberikan *motivators*, bukan hanya mengandalkan gaji sebagai satu-satunya alat motivasi. Keseimbangan antara *hygiene* dan *motivators* inilah yang menjadi inti dari tata kelola kesejahteraan yang berkelanjutan di lembaga Kuttab.

C. McClelland's Theory of Needs dan Aplikasinya pada Guru

David McClelland, seorang psikolog asal Amerika yang mengajar di Harvard University, mengembangkan teori kebutuhan yang dikenal sebagai '*Acquired Needs Theory*' atau '*Learned Needs Theory*' (McClelland, 1961; McClelland, 1985). Berbeda dengan Maslow yang berfokus pada hierarki kebutuhan universal dan Herzberg yang membedakan *hygiene* vs *motivator*, McClelland berargumen bahwa kebutuhan motivasional seseorang dibentuk (dipelajari) melalui pengalaman hidup dan budaya di mana ia dibesarkan, bukan semata-mata bawaan lahir. Tiga kebutuhan utama yang diidentifikasi McClelland adalah: '*need for achievement* (nAch), '*need for affiliation* (nAff), dan '*need for power* (nPow).

Proporsi dan intensitas ketiga kebutuhan ini berbeda antar individu dan dapat berubah seiring waktu serta pengalaman. Dalam konteks organisasi, memahami profil kebutuhan dominan karyawan memungkinkan penempatan tugas, desain pekerjaan, dan sistem

penghargaan yang lebih tepat sasaran (McClelland, 1985; Latham, 2018).

1. *Need for achievement (nAch)*/ kebutuhan akan prestasi

Individu dengan *nAch* tinggi memiliki dorongan yang kuat untuk berhasil, untuk unggul dibandingkan standar keunggulan, dan untuk memecahkan masalah yang menantang. Mereka cenderung:

- a) Menyukai tugas-tugas dengan tingkat kesulitan moderat (tidak terlalu mudah sehingga membosankan, tidak terlalu sulit sehingga tidak mungkin dicapai);
- b) Lebih menyukai umpan balik yang spesifik dan segera tentang kinerja mereka;
- c) Lebih tertarik pada pencapaian pribadi daripada imbalan materi semata;
- d) Cenderung menghindari situasi yang terlalu berisiko tinggi atau terlalu aman tanpa tantangan.

Dalam konteks guru, pendidik dengan *nAch* tinggi akan mencari tantangan akademik, seperti mengembangkan metode pembelajaran baru, mengikuti lomba inovasi pembelajaran, meneliti efektivitas strategi mengajar tertentu, atau berusaha meningkatkan nilai ujian siswanya secara signifikan. Mereka akan termotivasi oleh umpan balik positif atas pencapaian mereka -misalnya ketika kepala sekolah mengakui bahwa ide mereka berhasil meningkatkan partisipasi siswa, atau ketika hasil evaluasi menunjukkan kemajuan yang terukur. Guru dengan *nAch* tinggi cenderung sangat termotivasi oleh *motivators* Herzberg, terutama *achievement* dan *advancement* (McClelland, 1985; Spangler, 1992).

Aplikasi bagi pengelola Kuttab: identifikasi guru-guru yang memiliki *nAch* tinggi (biasanya mereka yang

selalu inisiatif, sering mengajukan ide baru, atau tampak tidak puas dengan rutinitas) dan berikan mereka proyek-proyek spesifik dengan target yang jelas dan menantang. Misalnya, tugaskan mereka untuk merancang kurikulum tahfidz yang lebih sistematis, memimpin persiapan lomba akademik antar Kuttab, atau mengevaluasi dan memperbaiki metode baca tulis Al-Qur'an di lembaga.

Berikan umpan balik secara teratur, rayakan keberhasilan mereka, dan jika memungkinkan, berikan kesempatan untuk mempresentasikan hasil kerja mereka di depan komunitas atau jaringan Kuttab yang lebih luas. Penting untuk dicatat bahwa imbalan finansial bukanlah motivator utama bagi *nAch* tinggi; mereka lebih dihargai oleh pengakuan atas kompetensi dan prestasi mereka. Oleh karena itu, memberikan piagam, pujian publik, kesempatan menjadi pelatih bagi guru lain, atau promosi jabatan yang membawa tanggung jawab lebih besar (meskipun dengan kenaikan gaji kecil) akan sangat efektif untuk mempertahankan motivasi mereka (McClelland, 1985; Latham, 2018).

2. *Need for affiliation (nAff)*/ kebutuhan akan afiliasi

Individu dengan *nAff* tinggi memiliki dorongan yang kuat untuk membangun dan memelihara hubungan interpersonal yang hangat, akrab, dan harmonis. Mereka menikmati bekerja sama, menghindari konflik, dan sangat peka terhadap perasaan orang lain. Dalam konteks guru, pendidik dengan *nAff* tinggi akan sangat termotivasi oleh lingkungan kerja yang kolaboratif, di mana mereka dapat membangun jejaring profesional yang suportif, mengembangkan hubungan yang bermakna dengan siswa dan kolega, serta merasa menjadi bagian dari "keluarga besar" lembaga.

Mereka mungkin kurang termotivasi oleh kompetisi atau tantangan individual yang memisahkan mereka dari rekan kerja. Sebaliknya, mereka akan bersemangat ketika diajak bekerja dalam tim, ketika ada kegiatan sosial seperti arisan atau halal bihalal, atau ketika kepala sekolah menciptakan budaya di mana setiap orang saling peduli dan membantu (McClelland, 1985; Spangler, 1992).

Aplikasi bagi pengelola Kuttab: guru dengan *nAff* tinggi akan betah di lembaga yang menekankan kekeluargaan dan kebersamaan. Pengelola dapat memfasilitasi kebutuhan afiliasi mereka melalui:

- a) Membangun budaya *open door policy* di mana guru merasa nyaman untuk curhat dan berbagi masalah pribadi tanpa takut dihakimi;
- b) Mengadakan kegiatan rutin non-akademik seperti makan siang bersama, jalan sehat, pengajian bulanan yang dihadiri seluruh guru dan keluarga;
- c) Membentuk kelompok-kelompok kecil (bisa berdasarkan wilayah tempat tinggal, atau hobi) untuk saling menguatkan;
- d) Merayakan momen-momen penting dalam kehidupan guru (kelahiran anak, pernikahan, atau musibah) dengan memberikan perhatian kolektif, misalnya dengan menggalang dana dari sesama guru atau menjenguk ketika sakit;
- e) Dalam pembagian tugas, berikan mereka peran yang melibatkan koordinasi dan kerja tim (misalnya koordinator kegiatan antar kelas, atau sekretaris forum guru), bukan peran yang terlalu independen dan isolatif.

Guru dengan *nAff* tinggi yang merasa kebutuhan afiliasinya terpenuhi akan sangat loyal dan jarang pindah ke lembaga lain, meskipun gaji di tempat lain lebih tinggi,

karena ikatan emosional yang kuat dengan kolega dan komunitas (Muttaqin & Ridwan, 2021; Noor & Hendri, 2019).

3. *Need for power (nPow)*/ kebutuhan akan kekuasaan

Individu dengan *nPow* tinggi memiliki dorongan untuk memengaruhi, mengendalikan, atau memimpin orang lain, serta mendapatkan pengakuan atas status dan otoritas mereka. McClelland membedakan antara *personalized power* (kekuasaan untuk kepentingan pribadi: mendominasi, mengalahkan orang lain, mencari status simbolik) dan *socialized power* (kekuasaan untuk kepentingan kolektif: memengaruhi orang lain untuk mencapai tujuan kelompok yang lebih besar, menjadi pemimpin yang efektif, membangun institusi).

Dalam konteks organisasi yang sehat, *socialized power* lebih diinginkan karena berkontribusi pada kinerja tim dan keberlanjutan lembaga (McClelland, 1985; McClelland & Burnham, 1976). Sedangkan kebutuhan berkuasa dalam konteks guru dapat dimaknai sebagai keinginan untuk memengaruhi arah kebijakan pendidikan, memimpin program sekolah, atau menjadi agen perubahan dalam komunitas pendidikan.

Aplikasi bagi pengelola Kuttab: guru dengan *nPow* tinggi (terutama tipe *socialized power*) akan sangat termotivasi jika diberi peran kepemimpinan dan tanggung jawab untuk memengaruhi kebijakan. Misalnya, libatkan mereka dalam musyawarah tahunan untuk menentukan prioritas program dan alokasi anggaran, tunjuk mereka sebagai ketua panitia acara besar (seperti peringatan Isra Mi'raj atau pentas seni Islami), atau beri mereka mandat untuk mewakili Kuttab dalam forum-forum di tingkat kecamatan atau kota.

Jika memungkinkan, ciptakan struktur kepemimpinan yang berjenjang (koordinator tingkat, wakil kepala, kepala Kuttab) sehingga ada jalur karir yang jelas bagi mereka yang memiliki ambisi kepemimpinan. Penting untuk mengelola nPow dengan hati-hati agar tidak berkembang menjadi *personalized power* yang merusak -misalnya dengan menekankan bahwa kekuasaan adalah amanah (konsep amanah dalam Islam) dan harus dipertanggungjawabkan di hadapan Allah, serta dengan membangun sistem *check and balance* di mana keputusan penting tetap dimusyawarahkan, bukan diputuskan secara sepihak oleh pemegang kekuasaan (Beekun & Badawi, 1999; Kamali, 2019).

Keseimbangan ketiga kebutuhan ini -nAch, nAff, nPow- terbukti meningkatkan kesejahteraan guru serta memperkuat komitmen profesional. Tidak ada profil kebutuhan yang 'paling baik' secara absolut; yang penting adalah 'kecocokan' antara profil kebutuhan individu dengan desain pekerjaan dan budaya organisasi. Seorang guru dengan nAch tinggi tidak akan bahagia jika ditempatkan di posisi administratif yang rutin dan tidak menantang. Seorang guru dengan nAff tinggi tidak akan betah di lingkungan yang kompetitif dan individualistis. Seorang guru dengan nPow tinggi akan frustrasi jika tidak pernah diberi kesempatan untuk memimpin atau memengaruhi keputusan. Oleh karena itu, pengelola Kuttab yang bijak akan:

- a) Mengidentifikasi profil kebutuhan dominan setiap guru melalui observasi, diskusi, atau instrumen psikologi sederhana;
- b) Mendesain tugas, tanggung jawab, dan sistem penghargaan yang sesuai dengan profil tersebut (dalam batas kemampuan lembaga); serta

- c) Secara berkala melakukan evaluasi bersama (musyawarah) untuk menyesuaikan penempatan dan pengembangan karir.

Pendekatan yang personal dan partisipatif ini lebih berkelanjutan daripada pendekatan "satu ukuran untuk semua" yang mengabaikan keragaman motivasi antar guru (Latham, 2018; Ryan & Deci, 2017).

Ketiga teori motivasi tersebut -Maslow, Herzberg, dan McClelland- saling melengkapi dalam menjelaskan keterkaitan antara motivasi dan kesejahteraan guru. Pemenuhan kebutuhan dasar dan keamanan (*Maslow*), penyediaan lingkungan kerja yang sehat serta penghargaan profesional (*Herzberg*), serta fasilitasi kebutuhan berprestasi, afiliasi, dan pengaruh (*McClelland*) membentuk sistem kesejahteraan yang utuh.

Dengan kata lain, kesejahteraan guru tidak hanya soal finansial, tetapi juga menyangkut dimensi psikologis, sosial, dan aktualisasi diri yang mendukung motivasi intrinsik. Integrasi ketiga teori ini memberikan kerangka yang komprehensif bagi pengelola Kuttab untuk merancang tata kelola kesejahteraan yang berkelanjutan: memastikan *hygiene factors* (gaji, jaminan, kondisi kerja) pada level minimal yang layak, kemudian secara aktif membangun *motivators* (penghargaan, tanggung jawab, pengembangan karir) yang disesuaikan dengan profil kebutuhan *nAch*, *nAff*, dan *nPow* dari setiap guru. Dengan pendekatan ini, kesejahteraan guru tidak lagi dipandang sebagai beban biaya, tetapi sebagai investasi strategis untuk keberlanjutan lembaga Kuttab dan pendidikan Islam secara keseluruhan.



BAB V

KESEJAHTERAAN GURU DALAM PERSPEKTIF ISLAM

Dalam Islam, kesejahteraan guru tidak hanya diukur dari aspek material, tetapi juga dari nilai keberkahan, keikhlasan, dan ridha Allah. Pandangan ini membedakan secara fundamental konsep kesejahteraan guru dalam perspektif Islam dari teori-teori Barat sekuler yang cenderung mereduksi kesejahteraan pada indikator-indikator material dan psikologis semata. Islam memandang guru sebagai pewaris para nabi (*waratsat al-anbiyā'*), sehingga profesi ini memiliki dimensi spiritual yang melampaui sekadar hubungan kerja-kontraktual. Kesejahteraan guru yang hakiki, dalam pandangan Islam, adalah kondisi di mana seorang pendidik merasakan kecukupan secara material, kehormatan secara sosial, dan keberkahan secara spiritual -ketiganya terintegrasi dalam kerangka ibadah kepada Allah dan pengabdian kepada umat (Al-Ghazali, 2015; Al-Syaibany, 1979; Beekun & Badawi, 1999).

Al-Qur'an menegaskan kemuliaan orang berilmu dengan firman-Nya:

"Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat" (QS. Al-Mujadilah: 11).

Ayat ini mengandung pesan fundamental bahwa derajat kemuliaan tidak semata-mata ditentukan oleh kekayaan, keturunan, atau kekuasaan, tetapi oleh iman dan ilmu. Guru sebagai agen transmisi ilmu memiliki posisi istimewa dalam hierarki kemuliaan ini. Namun, kemuliaan tersebut tidak bersifat otomatis; ia mensyaratkan bahwa ilmu yang diajarkan adalah ilmu yang bermanfaat (*'ilm nāfi'*), disampaikan dengan niat ikhlas karena Allah, dan diemban dengan akhlak yang mulia.

Dalam konteks kesejahteraan, ayat ini mengimplikasikan bahwa guru yang merasakan kemuliaan di sisi Allah -meskipun mungkin tidak kaya secara materi atau tidak terkenal secara sosial- telah mencapai dimensi kesejahteraan spiritual yang sangat tinggi. Dimensi inilah yang membedakan perspektif Islam dari pendekatan sekuler, karena ia menawarkan sumber kebahagiaan dan ketahanan psikologis yang tidak tergantung pada kondisi eksternal semata (Sahin, 2018; Hashim, 2017).

Pendidikan dalam perspektif Islam dipandang sebagai amal jariyah, sehingga kesejahteraan spiritual guru terkait erat dengan pahala yang terus mengalir dari ilmu yang diajarkan. Konsep amal jariyah -amal yang pahalanya terus mengalir meskipun pelakunya telah meninggal dunia- memberikan makna transendental pada profesi guru. Seorang guru yang mengajarkan Al-Qur'an, misalnya, setiap kali muridnya membaca ayat yang diajarkan, atau setiap kali muridnya mengajarkan lagi kepada orang lain, pahala terus mengalir kepada guru awal tanpa berkurang sedikit pun. Kesadaran akan realitas

spiritual ini memberikan energi psikologis yang luar biasa: guru tidak bekerja hanya untuk gaji bulanan yang terbatas, tetapi untuk investasi akhirat yang tak terbatas. Hal ini tidak berarti bahwa gaji duniawi menjadi tidak penting; sebaliknya, Islam sangat memperhatikan hak material guru, sebagaimana akan dibahas pada hadis tentang upah sebelum kering keringat. Namun, ketika dimensi spiritual hadir, ia menjadi *buffer* terhadap kekecewaan dan *burnout*, karena guru memiliki *purpose* yang melampaui fluktuasi kondisi duniawi (Al-Ghazali, 2015; Sahin, 2018).

Selain itu, Islam mendorong lembaga untuk memperhatikan kesejahteraan material guru, sebagaimana hadis Nabi: "*Berikanlah upah kepada pekerja sebelum kering keringatnya*" (HR. Ibnu Majah). Hadis ini mengandung dua pesan penting. Pertama, upah harus diberikan -ini adalah kewajiban, bukan ihsan atau sedekah dari pemberi kerja. Kedua, upah harus diberikan '*sebelum kering keringatnya*', yaitu segera setelah pekerjaan selesai, tanpa penundaan yang tidak beralasan. Penundaan pembayaran gaji, yang sering terjadi di lembaga pendidikan berbasis komunitas karena keterbatasan dana, secara tegas dilarang dalam Islam karena menyakiti perasaan pekerja dan melanggar prinsip keadilan. Hadis ini juga mengimplikasikan bahwa upah harus '*layak*' -meskipun tidak menyebut angka spesifik, para ulama menafsirkan bahwa upah yang layak adalah yang mencukupi kebutuhan dasar pekerja dan keluarganya, serta sebanding dengan beban kerja dan standar upah setempat (Kamali, 2019; Beekun & Badawi, 1999).

Dengan demikian, kesejahteraan guru dalam Islam adalah integrasi antara pemenuhan kebutuhan material, penghargaan sosial, dan kepuasan spiritual yang menjadikan profesi guru sebagai ladang amal sekaligus

sarana meraih kebahagiaan dunia-akhirat. Integrasi ini bukan sekadar tambahan atau pelengkap, tetapi merupakan esensi dari konsep kesejahteraan dalam Islam yang dikenal dengan istilah *fadl* (keutamaan), *'afiyah* (keselamatan dan kesehatan), dan *barakah* (keberkahan). Seorang guru dapat dikatakan sejahtera secara Islami jika:

- a) Kebutuhan material dasarnya terpenuhi secara halal dan layak (dimensi *fadl*);
- b) Ia selamat dari tekanan psikologis, penyakit, dan konflik yang merusak (dimensi *'afiyah*); serta
- c) Ia merasakan keberkahan dalam pekerjaannya, yaitu cukup dengan yang ada, merasa ringan dalam menjalankan tugas, dan melihat dampak positif dari usahanya meskipun hasilnya tidak selalu instan (dimensi *barakah*).

Ketiga dimensi ini akan diuraikan secara lebih mendalam pada sub-bab berikutnya (Al-Syaibany, 1979; Hashim, 2017; Sahin, 2018).

A. Landasan Normatif Kesejahteraan Guru dalam Islam

Dalam Islam, kedudukan guru memiliki keistimewaan yang tidak hanya dilihat dari aspek material, tetapi juga spiritual. Landasan normatif untuk kesejahteraan guru bersumber dari Al-Qur'an, Sunnah, serta prinsip-prinsip fiqh yang dikembangkan oleh para ulama sepanjang sejarah. Tidak seperti sistem sekuler yang memisahkan antara urusan duniawi dan ukhrawi, Islam memandang kesejahteraan guru sebagai satu kesatuan yang utuh: memenuhi hak material guru adalah ibadah, menghormati guru adalah bagian dari akhlak mulia, dan niat ikhlas dalam mengajar mentransformasikan pekerjaan rutin menjadi amal yang terus mengalir pahalanya.

Al-Qur'an menegaskan:

"Allah akan meninggikan orang-orang yang beriman di antaramu dan orang-orang yang diberi ilmu pengetahuan beberapa derajat" (QS. Al-Mujadilah: 11).

Ayat ini turun dalam konteks peristiwa ketika Nabi Muhammad saw. memerintahkan para sahabat yang baru masuk Islam untuk memberi ruang kepada sahabat lain yang lebih senior dalam majelis. Namun, maknanya jauh lebih luas: Allah menjanjikan pengangkatan derajat bagi dua kelompok -orang yang beriman dan orang yang diberi ilmu. Para mufassir (ahli tafsir) berbeda pendapat apakah ini dua kelompok yang terpisah atau satu kelompok yang memiliki dua sifat (beriman dan berilmu). Pendapat yang lebih kuat adalah bahwa ayat ini mencakup semua orang yang beriman, dan lebih khusus lagi, orang-orang yang beriman sekaligus berilmu mendapatkan derajat yang lebih tinggi lagi (Al-Tabari, 2001; Ibn Kathir, 1999).

Dalam konteks guru, ayat ini menunjukkan bahwa kesejahteraan sejati seorang guru bukan semata-mata pada status sosial atau material, tetapi juga pada derajat kemuliaan di hadapan Allah. Derajat kemuliaan ini tidak hanya bersifat ukhrawi (di akhirat), tetapi juga dapat dirasakan di dunia dalam bentuk *karāmah* (kemuliaan) dan *wibāh* (wibawa) di mata masyarakat yang beriman. Seorang guru yang merasakan bahwa dirinya dimuliakan oleh Allah akan memiliki ketenangan batin (*sakīnah*) yang tidak tergoyahkan oleh rendahnya gaji atau minimnya fasilitas, karena ia memiliki sumber harga diri yang tidak bergantung pada validasi duniawi (Al-Ghazali, 2015; Sahin, 2018).

Hadis Nabi Muhammad SAW memperkuat landasan normatif kesejahteraan material guru: *"Berikanlah upah kepada pekerja sebelum kering keringatnya"* (HR. Ibnu

Majah). Hadis ini diriwayatkan dari Abdullah bin Umar ra., bahwa Rasulullah saw. bersabda: "*A'tū al-ajira ajrahu qabla an yajaffa 'araquh*"* (Berikanlah upah kepada pekerja sebelum kering keringatnya).

Para ulama hadis menilai hadis ini hasan (baik) dan menjadi pegangan dalam bab mu'amalah (hubungan transaksional). Kandungan hadis ini sangat kuat: ia mewajibkan pemberian upah tepat waktu, tanpa penundaan. Penundaan upah termasuk ke dalam *zulm* (kezaliman) karena merugikan pihak pekerja yang telah mengeluarkan tenaga dan waktu. Dalam konteks guru Kuttab yang seringkali menerima gaji yang sangat kecil sekalipun, penundaan pembayaran akan memperparah tekanan ekonomi dan mengganggu konsentrasi mengajar. Oleh karena itu, hadis ini mengandung prinsip keadilan ekonomi yang memastikan kesejahteraan material guru terpenuhi secara minimal, yaitu upah yang jelas nominalnya, dibayar tepat waktu, dan diberikan sebelum pekerja mencari-cari alasan untuk menagih.

Lebih lanjut, para ulama seperti Al-Ghazali (2015) dan Al-Mawardi (1996) dalam kitab *Al-Aḥkām al-Sulṭāniyyah* menekankan bahwa pemberi kerja (dalam hal ini pengelola lembaga pendidikan) wajib memastikan bahwa upah yang diberikan cukup untuk memenuhi kebutuhan dasar pekerja dan keluarganya, karena jika tidak, pekerja terpaksa mencari tambahan di tempat lain atau mengabaikan sebagian tugasnya—keduanya melanggar prinsip amanah.

Selain Al-Qur'an dan hadis, para ulama klasik juga mengembangkan prinsip-prinsip fiqh yang relevan dengan kesejahteraan guru. Di antaranya adalah *qā'idah* (kaidah) "*al-kharāj bi al-ḍamān*" (keuntungan mengikuti tanggung jawab) dan "*lā ḍarar wa lā ḍirār*" (tidak boleh

membahayakan diri sendiri dan tidak boleh membahayakan orang lain).

Kaidah pertama mengimplikasikan bahwa ketika seorang guru telah mengemban tanggung jawab mengajar (misalnya mengajar beberapa jam per hari), ia berhak atas imbalan yang sepadan. Tidak boleh ada eksploitasi di mana guru diberi tanggung jawab besar tetapi imbalannya sangat kecil.

Kaidah kedua melarang segala bentuk tindakan yang merugikan, termasuk merugikan guru dengan memberikan upah yang tidak layak atau menunda-nunda pembayaran.

Imām al-Syātibī (2012) dalam *Al-Muwāfaqāt* memperkenalkan konsep *maqāṣid al-syarī'ah* (tujuan-tujuan syariat) yang terdiri dari perlindungan terhadap agama (*ḥifẓ al-dīn*), jiwa (*ḥifẓ al-nafs*), akal (*ḥifẓ al-'aql*), keturunan (*ḥifẓ al-nasl*), dan harta (*ḥifẓ al-māl*). Kesejahteraan guru yang layak termasuk dalam *ḥifẓ al-nafs* (menjaga jiwa dari tekanan ekonomi yang membahayakan kesehatan) dan *ḥifẓ al-māl* (menjaga harta guru dari potensi kehilangan karena gaji tidak mencukupi). Dengan demikian, memberikan gaji yang layak kepada guru bukan hanya kebijakan yang baik secara manajerial, tetapi merupakan tuntutan syariat yang masuk dalam tujuan-tujuan utama Islam (Kamali, 2019; Auda, 2007).

Dalam konteks Indonesia, landasan normatif ini relevan dengan UU No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen yang menyatakan bahwa guru berhak atas penghasilan di atas kebutuhan hidup minimum dan jaminan sosial. Meskipun UU ini tidak secara eksplisit menyebut istilah Islami, prinsip-prinsipnya -keadilan, perlindungan, kemartabatan- sejalan dengan ajaran Islam. Sayangnya, implementasinya masih sangat lemah di lembaga nonformal seperti Kuttab. Oleh karena itu, para

pengelola Kuttab, ulama, dan aktivis pendidikan Islam perlu terus mengadvokasi pemenuhan hak-hak guru Kuttab, tidak hanya dengan argumen manajerial modern tetapi juga dengan argumen normatif-Islami yang lebih kuat dan mengikat secara moral bagi komunitas Muslim. Fatwa Majelis Ulama Indonesia (MUI) tentang kewajiban memberikan upah layak kepada pekerja, misalnya, dapat menjadi rujukan untuk menekan pengelola Kuttab yang lalai dalam memenuhi kesejahteraan gurunya (MUI, 2015; Rosser & Fahmi, 2018).

B. Dimensi Kesejahteraan Guru dalam Islam

Dalam perspektif Islam, kesejahteraan guru meliputi dimensi material, sosial, dan spiritual yang saling melengkapi dan tidak dapat dipisahkan satu sama lain. Konsep trilogi ini berbeda dengan pendekatan sekuler yang cenderung memisahkan material (ekonomi) dari psikologis dan spiritual. Dalam Islam, ketiga dimensi ini terintegrasi dalam kerangka *tawhīd* (keesaan Allah) dan *'ibādah* (pengabdian). Seorang guru tidak bekerja "untuk diri sendiri" atau "untuk lembaga" semata, tetapi bekerja sebagai *khalīfah* (wakil Allah di bumi) yang mengemban amanah untuk mencerdaskan umat. Konsekuensinya, lembaga yang mempekerjakan guru juga memiliki tanggung jawab spiritual, bukan hanya tanggung jawab legal-kontraktual. Berikut adalah uraian mendalam tentang ketiga dimensi tersebut:

1. Kesejahteraan Material

Islam menekankan pentingnya pemenuhan hak-hak finansial guru agar dapat bekerja dengan tenang dan fokus pada tugas mendidik. Prinsip keadilan dalam upah menjadi dasar bahwa kesejahteraan material adalah bagian dari

maqāṣid al-syarāḥ (tujuan syariat) untuk menjaga harta (*ḥifz al-māl*) dan kehidupan (*ḥifz al-nafs*). Keadilan dalam upah (*ʿadl fī al-ujrah*) memiliki beberapa indikator:

- a. Upah harus disepakati sebelum pekerjaan dimulai (tidak boleh ada ketidakjelasan/gharar);
- b. Upah harus dibayar tepat waktu;
- c. Upah harus proporsional dengan beban kerja, tanggung jawab, dan standar pasar setempat;
- d. Upah harus cukup untuk memenuhi kebutuhan dasar guru dan keluarganya (makan, pakaian, perumahan, kesehatan, pendidikan anak);
- e. Tidak boleh ada pemotongan yang tidak berdasar atau penundaan yang merugikan.

Imam Al-Ghazali (2015) dalam *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn* secara tegas mengkritik para pengelola lembaga pendidikan (di zamannya adalah pemilik toko buku atau penyelenggara halaqah) yang membayar guru dengan sangat rendah sambil menuntut kerja keras dan disiplin tinggi. Menurut Al-Ghazali, praktik semacam itu adalah bentuk *zulm* (kezaliman) yang akan dimintai pertanggungjawaban di akhirat, karena ia memaksa guru untuk hidup dalam kondisi *ḍīq* (kesempitan) yang mengganggu konsentrasi ibadah dan mengajar. Lebih lanjut, Al-Ghazali berpendapat bahwa keutamaan ilmu tidak boleh dijadikan dalih untuk mengeksploitasi guru-justru sebaliknya, karena ilmu itu mulia, maka para pengajar ilmu berhak diperlakukan dengan mulia, termasuk dalam hal kompensasi.

Dalam konteks kontemporer, kesejahteraan material guru Kuttab mencakup: gaji pokok bulanan yang dibayarkan tepat waktu (minimal setara UMK/UMR setempat), tunjangan hari raya (THR), jaminan kesehatan (BPJS Kesehatan), jaminan ketenagakerjaan (BPJS Ketenagakerjaan), serta fasilitas pendukung seperti

konsumsi selama bertugas, transportasi, dan ruang kerja yang layak. Meskipun idealnya Kuttab dapat memenuhi semua ini, realitas keterbatasan dana donasi/infak seringkali menghalangi. Dalam kondisi seperti ini, fiqh memberikan kelonggaran (*rukhsah*) selama pengelola jujur dan transparan tentang keterbatasan, serta berusaha secara maksimal untuk meningkatkan kesejahteraan guru secara bertahap. Yang tidak diperbolehkan adalah berpura-pura mampu padahal tidak, atau sengaja menahan hak guru padahal dana tersedia, atau menggunakan dana untuk kepentingan pribadi/konsumsi mewah sementara guru kekurangan (Kamali, 2019; Noor & Hendri, 2019).

2. Kesejahteraan Sosial

Guru tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai teladan moral (*uswah hasanah*). Penghormatan sosial terhadap guru menjadi bagian dari kesejahteraan non-material yang sangat penting dalam Islam. Dalam tradisi Islam klasik, guru ditempatkan pada posisi yang sangat terhormat, setara dengan orang tua (*al-ab al-rūḥānī*/ bapak spiritual). Murid dilarang memanggil guru dengan nama langsung tanpa gelar kehormatan, dilarang berjalan di depan guru, dilarang duduk di tempat guru, dan dilarang membantah guru dengan cara yang kasar (Al-Ghazali, 2015; Ibn Sahnun, 1999). Penghormatan ini bukan karena guru adalah pribadi yang sempurna, tetapi karena fungsi keilmuannya yang mulia. Dalam masyarakat Muslim tradisional, guru ngaji (kiai, ustadz, ajengan) memiliki status sosial yang tinggi meskipun secara ekonomi mungkin sederhana. Mereka diundang dalam acara-acara penting, didahulukan dalam berbicara, dan diberikan bingkisan oleh warga sebagai

bentuk hormat. Status sosial yang tinggi ini berfungsi sebagai kompensasi non-material yang signifikan, yang membuat para guru merasa dihargai dan bermartabat meskipun gaji mereka kecil.

Studi kontemporer menegaskan bahwa penghargaan dan pengakuan masyarakat berkontribusi pada kesejahteraan psikologis guru. Sebuah penelitian oleh Skaalvik dan Skaalvik (2018) di Norwegia (negara sekuler) menemukan bahwa status sosial guru yang rendah di mata masyarakat menjadi salah satu prediktor utama *burnout* dan intensi *turnover*.

Temuan ini sejalan dengan intuisi Islam: manusia adalah makhluk sosial yang membutuhkan pengakuan dan penghormatan dari sesamanya. Ketika profesi guru tidak lagi dihormati -sebagaimana yang terjadi di banyak masyarakat modern yang mengukur segala sesuatu dengan standar material- maka kesejahteraan psikologis guru akan terganggu, dan banyak orang berbakat enggan memasuki profesi ini. Oleh karena itu, revitalisasi penghormatan sosial terhadap guru adalah agenda bersama umat Islam. Kuttab sebagai lembaga berbasis komunitas memiliki posisi strategis: karena keberadaannya dekat dengan masyarakat, ia dapat membangun budaya saling menghormati antara wali murid dan guru, misalnya melalui acara-acara khusus di mana wali murid secara kolektif memberikan apresiasi kepada guru, atau melalui komunikasi yang santun dalam setiap interaksi (Muttaqin & Ridwan, 2021; Sahin, 2018).

3. Kesejahteraan Spiritual

Islam memandang profesi guru sebagai bentuk ibadah dan amal jariyah. Ilmu yang diajarkan akan terus

mengalir sebagai pahala meskipun guru telah tiada, sebagaimana hadis:

"Apabila seorang manusia meninggal dunia, maka terputuslah amalannya kecuali tiga perkara: sedekah jariyah, ilmu yang bermanfaat, dan anak shalih yang mendoakannya" (HR. Muslim).

Hadis ini memberikan makna yang sangat dalam bagi profesi guru. Berbeda dengan kebanyakan profesi lain yang pahalanya berhenti ketika orang tersebut pensiun atau meninggal, guru terus mendapatkan pahala setiap kali ilmunya diamalkan oleh murid-muridnya, dan setiap kali murid-muridnya mengajarkan ilmu itu kepada orang lain, dan seterusnya. Ini adalah *multiplier effect* spiritual yang luar biasa. Seorang guru yang menyadari realitas ini akan memandang pekerjaannya sebagai investasi jangka Panjang -bahkan keabadian- yang tidak tergantung pada gaji bulanan atau promosi jabatan. Kesadaran ini memberikan dimensi keikhlasan (*ikhlas*) dan keberkahan (*barakah*) yang melampaui ukuran duniawi semata.

Kesejahteraan spiritual ini memiliki implikasi praktis yang sangat nyata.

- a. Guru yang memiliki kesejahteraan spiritual tinggi cenderung lebih tabah menghadapi kesulitan ekonomi, karena mereka memiliki '*purpose*' yang melampaui materi.
- b. Mereka lebih kecil kemungkinannya mengalami '*burnout*' karena sumber motivasi mereka intrinsik dan transendental, bukan ekstrinsik dan rentan fluktuasi.
- c. Mereka mengajar dengan lebih tulus dan penuh cinta, karena niat mereka bukan sekadar "memenuhi target kurikulum" tetapi "menyampaikan amanah ilmu".
- d. Mereka tidak mudah tergoda untuk melakukan hal-hal yang tidak etis (misalnya meminta bayaran tambahan dari wali murid secara tidak resmi, atau mengajar

dengan setengah hati) karena mereka sadar bahwa Allah Maha Melihat.

Dalam konteks Kuttab, kesejahteraan spiritual dapat dipupuk melalui beberapa cara:

- a. Penguatan narasi kelembagaan bahwa mengajar di Kuttab adalah bentuk *jihād fi sabīlillāh*;
- b. Penyelenggaraan majelis dzikir dan *ta'lim* rutin untuk para guru, di mana mereka diingatkan tentang keutamaan ilmu dan guru;
- c. pemberian kesempatan bagi guru untuk melakukan *i'tikaf* atau kegiatan spiritual intensif secara berkala;
- d. penciptaan budaya saling mendoakan antar guru;
- e. integrasi nilai-nilai spiritual dalam setiap kebijakan kesejahteraan, misalnya dengan membuka rapat dengan doa bersama dan menekankan bahwa memberikan hak guru tepat waktu adalah bentuk ibadah (Al-Ghazali, 2015; Sahin, 2018; Beekun & Badawi, 1999).

C. Integrasi Pandangan Klasik dan Kontemporer tentang Kesejahteraan Guru

Omar Muhammad Al-Toumy Al-Syaibany (1979), seorang tokoh pendidikan Islam kontemporer asal Suriah, dalam bukunya 'Falsafah Pendidikan Islam', telah menekankan bahwa tujuan pendidikan Islam bukan hanya membentuk kecerdasan intelektual, tetapi juga kepribadian yang beriman dan berakhlak mulia. Bagi Al-Syaibany, pendidikan Islam adalah proses bimbingan jasmani, akal, dan jiwa berdasarkan nilai-nilai Islam untuk mencapai kebahagiaan di dunia dan akhirat. Konsep ini memiliki implikasi langsung terhadap bagaimana kesejahteraan guru harus dipahami.

Jika tujuan pendidikan adalah membentuk manusia paripurna (*al-insān al-kāmil*), maka guru sebagai agen utama pendidikan harus terlebih dahulu mencapai kondisi yang memungkinkannya untuk menjadi teladan. Seorang guru yang kehidupannya penuh tekanan ekonomi, tidak dihormati masyarakat, dan hampa makna spiritual tidak akan mampu menjadi '*uswah ḥasanah*' yang efektif. Oleh karena itu, kesejahteraan guru dalam perspektif Islam harus mencakup ketiga dimensi secara simultan, sesuai dengan fitrah manusia sebagai makhluk yang memiliki kebutuhan material, sosial, dan spiritual (Al-Syaibany, 1979; Hashim, 2017).

Konsep Al-Syaibany ini sejalan dengan pendekatan modern tentang '*teacher well-being*' yang menekankan keseimbangan antara aspek material, sosial, emosional, dan spiritual. Dalam literatur psikologi positif kontemporer, konsep '*eudaimonic well-being*' (kesejahteraan *eudaimonik*) yang dikembangkan oleh Ryan dan Deci (2017) dan Waterman (1993) sangat dekat dengan konsep Islam tentang kesejahteraan.

Eudaimonic well-being menekankan pemenuhan kebutuhan akan makna, tujuan hidup, aktualisasi potensi, dan keterhubungan dengan sesuatu yang lebih besar dari diri sendiri -yang dalam perspektif Islam adalah hubungan dengan Allah (*ḥub lillāh*) dan pengabdian kepada-Nya. Penelitian empiris menunjukkan bahwa individu dengan *eudaimonic well-being* yang tinggi memiliki tingkat *burnout* yang lebih rendah, resiliensi yang lebih tinggi terhadap stres, serta kepuasan hidup yang lebih besar, bahkan ketika pendapatan mereka tergolong sedang (Ryff, 2014; Steger, 2012).

Temuan ini mengonfirmasi kebijaksanaan tradisi Islam yang telah lama mengajarkan bahwa kebahagiaan sejati

tidak terletak pada banyaknya harta, tetapi pada qalbu yang bersyukur dan hidup yang bermakna.

Kajian terbaru menunjukkan bahwa guru di lembaga Islam yang merasakan kesejahteraan spiritual lebih tinggi cenderung memiliki komitmen kerja, resiliensi, dan kepuasan profesi lebih baik, bahkan ketika kompensasi material tidak selalu ideal. Sebuah studi oleh Sahin (2018) terhadap guru-guru di sekolah Islam di Inggris menemukan bahwa dimensi spiritual—termasuk keyakinan bahwa mengajar adalah ibadah, kesadaran akan amal jariyah, serta dukungan dari komunitas Muslim—menjadi faktor protektif yang signifikan terhadap stres dan *burnout*.

Guru-guru yang memiliki spiritualitas tinggi melaporkan bahwa mereka "merasa diperhatikan oleh Allah" dan "yakin bahwa Allah akan memberi jalan" ketika menghadapi kesulitan ekonomi, sehingga mereka tidak mudah putus asa dan tidak mudah pindah ke sekolah non-Islam yang menawarkan gaji lebih tinggi.

Studi serupa di Indonesia oleh Nurhayati dan Huda (2020) terhadap guru-guru madrasah diniyah (yang kondisinya mirip dengan Kuttab) menemukan bahwa *teacher engagement* dan *retention* lebih dipengaruhi oleh faktor spiritual (seperti merasa mengajar adalah panggilan Allah dan mendapatkan berkah) daripada faktor gaji, selama gaji masih berada pada tingkat yang "cukup untuk bertahan" (bukan kelaparan). Temuan ini tidak berarti bahwa gaji tidak penting, tetapi menunjukkan bahwa ketika gaji berada pada tingkat minimal yang layak (misalnya dapat memenuhi 70-80% kebutuhan pokok), faktor spiritual dapat menjadi pembeda antara guru yang bertahan dan berkembang versus guru yang *burnout* dan *turnover*.

Oleh karena itu, kesejahteraan guru dalam Islam dapat dipandang sebagai integrasi utuh antara *maqāṣid al-syarī'ah* (pemeliharaan hak dasar manusia) dan *ukhrawi values* (nilai keberkahan dan ridha Allah). *Maqāṣid al-syarī'ah* memberikan kerangka untuk memastikan bahwa kebutuhan material dan sosial guru terpenuhi pada tingkat minimal yang melindungi harta, jiwa, dan martabat mereka.

Sementara itu, nilai-nilai ukhrawi memberikan dimensi transendental yang mengubah pekerjaan rutin menjadi ibadah, sehingga guru memiliki sumber motivasi yang tidak habis-habisnya dan ketahanan psikologis yang lebih kuat. Integrasi ini menuntut pendekatan yang holistik dalam perumusan kebijakan kesejahteraan guru, baik di tingkat lembaga (Kuttab), masyarakat, maupun negara.

Beberapa implikasi praktis dari integrasi ini antara lain adalah:

- a) Negara atau lembaga pendidikan wajib menjamin hak-hak finansial dan sosial guru

Ini berarti bahwa pemerintah daerah dan pusat perlu membuat regulasi yang melindungi guru Kuttab, misalnya dengan:

- 1) mengakui Kuttab sebagai lembaga pendidikan nonformal yang legal;
- 2) memberikan bantuan operasional yang dialokasikan khusus untuk kesejahteraan guru;
- 3) memfasilitasi akses guru Kuttab ke program BPJS PBI (Penerima Bantuan Iuran);
- 4) memberikan tunjangan profesi bagi guru Kuttab yang memenuhi kualifikasi minimal (misalnya lolos uji kompetensi dan memiliki sertifikat pelatihan).

Tanpa intervensi negara, lembaga Kuttab yang sangat bergantung pada donasi/infak akan sulit keluar dari lingkaran setan keterbatasan dana dan

kesejahteraan rendah (Rosser & Fahmi, 2018; Suryadarma & Jones, 2013).

- b) Masyarakat harus menempatkan guru pada posisi terhormat

Ini adalah tanggung jawab kolektif umat, bukan hanya tanggung jawab pemerintah atau yayasan. Masyarakat dapat mewujudkannya melalui:

- 1) tidak merendahkan guru di depan anak-anak;
- 2) memberikan apresiasi sukarela kepada guru, misalnya dalam bentuk bingkisan di hari guru atau Idul Fitri;
- 3) mendahulukan guru dalam acara-acara komunitas;
- 4) mengadvokasi kesejahteraan guru melalui forum-forum RT/RW atau majelis taklim;
- 5) memilih pemimpin yang peduli pada nasib guru.

Dalam konteks Kuttab yang sangat dekat dengan komunitas, dukungan sosial ini bahkan lebih krusial daripada di sekolah formal, karena legitimasi dan keberlanjutan Kuttab sangat bergantung pada dukungan warga sekitar (Putnam, 2000; Muttaqin & Ridwan, 2021).

- c) Guru sendiri perlu menjaga keikhlasan dan menjadikan profesinya sebagai ladang amal jariah

Ini bukan berarti guru menerima ketidakadilan dengan pasrah, tetapi bahwa ia memiliki orientasi spiritual yang membantunya tetap tegar dalam menghadapi tantangan. Guru yang ikhlas akan terus berusaha meningkatkan kualitas pengajarannya meskipun gaji kecil, karena ia sadar bahwa pahala dari Allah tidak tergantung pada besarnya gaji. Namun, keikhlasan ini tidak boleh dijadikan alih-alih (*justification*) oleh lembaga untuk terus mengeksploitasi guru.

Sebaliknya, keikhlasan guru adalah anugerah yang harus disyukuri oleh lembaga dengan memberikan yang terbaik yang mampu diberikan. Dalam bahasa fiqh, ini adalah prinsip *mu'amalah bil ma'rūf* (bertransaksi dengan cara yang baik) dan *lā taẓlimū wa lā tuẓlamūn* (jangan menzalimi dan jangan dizalimi). Guru yang ikhlas tetapi tetap diperlakukan tidak adil memiliki hak untuk menuntut, baik melalui jalur musyawarah internal maupun melalui lembaga advokasi (Beekun & Badawi, 1999; Kamali, 2019).

Secara konseptual, integrasi ketiga dimensi ini dapat digambarkan dalam diagram yang menempatkan kesejahteraan guru sebagai pusat (*teacher well-being*), dikelilingi oleh tiga lingkaran yang saling tumpang tindih, dengan penjelasan berikut:



Diagram Konseptual Kesejahteraan Guru



Gambar 3.1 Diagram Konseptual Kesejahteraan Guru

- 1) Kesejahteraan material (gaji, jaminan, fasilitas);
- 2) Kesejahteraan sosial (penghargaan, pengakuan, hubungan harmonis); dan
- 3) Kesejahteraan spiritual (keikhlasan, keberkahan, kesadaran akan amal jariyah).

Ketiga lingkaran ini beririsan pada area yang disebut 'kesejahteraan holistik', yang merupakan kondisi ideal yang harus diupayakan oleh lembaga Kuttab, masyarakat, dan guru secara bersama-sama. Diagram ini menegaskan bahwa tidak ada satu dimensi pun yang dapat diabaikan tanpa mempengaruhi dimensi lainnya. Misalnya, jika seorang guru kekurangan secara material (lingkaran 1 tidak terisi), ia akan sulit merasakan ketenangan spiritual (lingkaran 3) karena pikirannya terus-menerus terganggu

oleh urusan ekonomi. Sebaliknya, jika seorang guru memiliki kesejahteraan material dan sosial yang tinggi tetapi hampa spiritual, ia mungkin tetap merasa hampa dan tanpa makna, yang pada akhirnya menyebabkan *existential vacuum* dan *burnout* (Frankl, 1984; Sahin, 2018). Oleh karena itu, strategi peningkatan kesejahteraan guru harus bersifat multidimensional dan terintegrasi, dengan melibatkan seluruh pemangku kepentingan dalam musyawarah untuk menentukan prioritas sesuai dengan kondisi dan sumber daya yang tersedia.





BAB VI

HUBUNGAN TEORI *HUMAN CAPITAL* DENGAN KESEJAHTERAAN PENDIDIK

Bab ini menguraikan secara sistematis hubungan antara teori Human Capital dan teori Human Resource Management dengan konsep kesejahteraan pendidik, terutama dalam konteks lembaga pendidikan Islam nonformal seperti Kuttab. Pemahaman tentang hubungan ini sangat krusial karena memberikan landasan teoretis bagi pengelola lembaga untuk merancang kebijakan kesejahteraan yang tidak hanya bersifat reaktif (menanggapi keluhan guru) tetapi juga proaktif dan strategis (mengembangkan Human Capital sebagai investasi jangka panjang).

Bab ini terdiri dari tiga sub-bab: (A) Konsep Teori Human Capital, yang membahas secara mendalam pemikiran Gary Becker, Theodore Schultz, dan para pemikir klasik tentang manusia sebagai modal; (B) Konsep Teori Human Resource Management, yang menguraikan definisi, fungsi, dan proses HRM menurut para ahli; serta (C) Hubungan Human Capital dan HRM dengan Kesejahteraan Pendidik, yang mensintesiskan kedua teori tersebut ke dalam konteks Kuttab dan merumuskan

implikasi praktis bagi tata kelola kesejahteraan yang berkelanjutan.

A. Konsep Teori Human Capital

Manajemen Sumber Daya Manusia (SDM) mengkaji dan memposisikan manusia sebagai suatu bentuk kapital atau dikenal dengan istilah modal manusia (*human capital*) seperti layaknya bentuk-bentuk kapital yang lain. Pergeseran paradigma ini -dari memandang manusia sebagai "biaya" (*cost*) menjadi "aset" (*asset*)—merupakan salah satu perkembangan paling signifikan dalam ilmu manajemen dan ekonomi abad ke-20. Sebelumnya, dalam tradisi ekonomi klasik, tenaga kerja sering dipandang sebagai faktor produksi yang homogen dan interchangeable (dapat dipertukarkan), seperti halnya tanah atau mesin.

Namun, para pionir teori *Human Capital* menunjukkan bahwa tidak semua tenaga kerja itu sama; perbedaan dalam pendidikan, keterampilan, kesehatan, dan pengalaman menghasilkan perbedaan produktivitas yang signifikan, yang pada gilirannya menghasilkan perbedaan upah dan kesejahteraan. Manusia bukan sekadar "faktor produksi" yang pasif, tetapi agen aktif yang dapat menginvestasikan dirinya untuk meningkatkan kapasitas produktifnya (Becker, 1964; Schultz, 1961; Sweetland, 1996).

Berdasarkan teori *Human Capital* yang dikemukakan oleh Gary S. Becker (1964):

"Human Capital conceptualizes human abilities, knowledge, skills, and health as forms of capital that are deliberately acquired through investment and that generate economic returns over time. In his seminal work Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, Becker argues that expenditures on education, training,

medical care, and information are not merely consumption but constitute investments that enhance an individual's productive capacity and future earnings."

Kutipan ini mengandung beberapa elemen kunci. Pertama, *Human Capital* mencakup kemampuan, pengetahuan, keterampilan, dan kesehatan—bukan hanya aspek kognitif tetapi juga fisik. Kedua, *Human Capital* diperoleh secara sengaja (*deliberately acquired*) melalui investasi, bukan diperoleh secara otomatis atau kebetulan. Ketiga, *Human Capital* menghasilkan *return* ekonomi sepanjang waktu (*over time*), artinya investasi hari ini membuah hasil di masa depan. Keempat, pengeluaran untuk pendidikan, pelatihan, perawatan kesehatan, dan informasi bukanlah konsumsi—yaitu kegiatan menghabiskan nilai guna tanpa menghasilkan keuntungan masa depan—tetapi investasi yang meningkatkan kapasitas produktif individu dan pendapatan masa depan mereka.

Pemikiran Becker ini merevolusi kebijakan publik di banyak negara: dari yang sebelumnya fokus pada akumulasi modal fisik (pabrik, jalan, jembatan) menjadi fokus pada pengembangan sumber daya manusia melalui pendidikan dan kesehatan (Becker, 1964, 1993; Sweetland, 1996).

Manusia diposisikan sebagai bentuk kapital (*Human Capital*) seperti bentuk-bentuk kapital lainnya (teknologi, mesin, tanah, uang, dan sebagainya) yang sangat menentukan terhadap pertumbuhan produktivitas organisasi. Sebuah perusahaan dapat memiliki pabrik canggih, tanah yang luas, dan modal finansial berlimpah, tetapi jika sumber daya manusianya tidak kompeten, tidak termotivasi, dan tidak sehat, maka produktivitas akan tetap rendah. Sebaliknya, perusahaan dengan modal fisik terbatas tetapi *Human Capital* yang unggul—karyawan yang inovatif, terampil, berdedikasi, dan sehat—seringkali mampu bersaing dan

bahkan mengungguli pesaing dengan sumber daya fisik lebih besar. Fenomena ini sangat terlihat di industri teknologi (misalnya startup perangkat lunak yang berhasil berkat kualitas pendirinya), di sektor jasa (termasuk pendidikan), dan di organisasi nirlaba (termasuk lembaga pendidikan berbasis komunitas seperti Kuttab).

Dalam konteks Kuttab, "produk" utama lembaga adalah proses pembelajaran yang sangat bergantung pada kompetensi pedagogik, kreativitas, dedikasi, dan kesehatan fisik-mental guru. Dua Kuttab dengan fasilitas fisik yang sama persis (ruang kelas, buku, alat peraga) dapat menghasilkan kualitas lulusan yang sangat berbeda jika kualitas *Human Capital* gurunya berbeda. Oleh karena itu, investasi pada guru—baik melalui peningkatan kompetensi (pelatihan, pendidikan lanjut) maupun peningkatan kesejahteraan (gaji, jaminan kesehatan, lingkungan kerja yang mendukung)—adalah investasi dengan *return* tertinggi bagi lembaga (Mathis & Jackson, 2006; Hanushek, Piopiunik, & Wiederhold, 2019).

Sehingga sumber daya manusia menjadi faktor produksi yang penting seperti faktor-faktor produksi lainnya. Bahkan sumber daya manusia memiliki keunggulan dibandingkan dengan faktor-faktor produksi lain. Pentingnya hal tersebut sesuai dengan pendapat dari Mathis dan Jackson (2006) yang menyebutkan bahwa keunggulan SDM dibandingkan faktor produksi lainnya dalam strategi persaingan suatu perusahaan meliputi:

- a. Kemampuan inovasi dan *entrepreneurship*, yaitu kemampuan untuk menciptakan produk, layanan, atau cara kerja baru yang belum pernah ada sebelumnya;
- b. Kualitas yang unik, yaitu karakteristik pribadi atau profesional yang tidak dapat ditiru oleh pesaing;
- c. Keahlian yang khusus, yaitu penguasaan bidang tertentu yang langka dan bernilai tinggi;

- d. Pelayanan yang berbeda, yaitu kemampuan memberikan pengalaman interaksi yang positif kepada pelanggan; serta
- e. Kemampuan produktivitas yang dapat dikembangkan sesuai kebutuhan, yaitu fleksibilitas untuk belajar hal baru dan beradaptasi dengan perubahan.

Tidak seperti mesin yang nilainya depresiasi (menurun) seiring waktu karena aus atau usang, *human capital* justru dapat mengalami apresiasi (meningkat) jika terus dikembangkan melalui pembelajaran berkelanjutan (*lifelong learning*). Seorang guru yang diberi kesempatan mengikuti pelatihan, membaca literatur baru, berdiskusi dengan kolega, dan merefleksikan praktik mengajarnya akan menjadi semakin berharga bagi lembaga seiring bertambahnya pengalaman dan pengetahuannya. Fleksibilitas *human capital* juga lebih tinggi: mesin hanya bisa melakukan tugas tertentu yang sudah diprogram, sementara manusia dapat beradaptasi dengan situasi baru, memecahkan masalah tak terduga, dan menciptakan inovasi (Mathis & Jackson, 2006; Schultz, 1961).

Peranan sumber daya manusia yang semakin strategis ini menggeserkan pula konsep *human resources management* (HRM) kepada *human capital management* (HCM). Menurut Kearns (2005) sebagaimana dikutip dalam Goal (2014), konsep *human capital management* berbeda dengan *human resource management*. Jika HRM berpendapat bahwa manusia dianggap signifikan sebagai biaya dan harus dikelola agar tidak merugikan perusahaan, maka HCM menganggap manusia sebagai aset *intangible* (tidak berwujud) yang bukan merupakan *overhead* (beban tetap) dan mampu menciptakan nilai. Perbedaan ini bukan sekadar permainan kata, tetapi memiliki implikasi praktis yang nyata dalam kebijakan organisasi. HRM yang berorientasi "biaya" akan cenderung: menekan gaji serendah mungkin,

mengurangi anggaran pelatihan, melakukan *outsourcing* (alih daya) pekerjaan ke penyedia jasa eksternal dengan biaya lebih murah, dan memandang karyawan sebagai komoditas yang dapat diganti kapan saja (*disposable*).

Sebaliknya, HCM yang berorientasi "aset" akan cenderung: memberikan kompensasi yang kompetitif untuk menarik dan mempertahankan bakat terbaik, menginvestasikan dana yang signifikan untuk pelatihan dan pengembangan berkelanjutan, menciptakan jalur karir yang jelas, serta membangun budaya organisasi yang membuat karyawan merasa dihargai sebagai mitra, bukan sebagai alat.

Dalam jangka pendek, pendekatan HRM mungkin menguntungkan karena biaya operasional lebih rendah. Namun, dalam jangka panjang, pendekatan HCM terbukti lebih unggul karena menghasilkan karyawan yang lebih loyal, lebih produktif, lebih inovatif, dan lebih sehat secara mental - yang pada akhirnya meningkatkan daya saing dan keberlanjutan organisasi (Kearns, 2005; Goal, 2014; Becker & Huselid, 2006).

Manusia memiliki kelebihan kemampuan yang jika digunakan dan disebarkan akan semakin bertambah baik bagi individu itu sendiri maupun untuk organisasi. Berbeda dengan sumber daya fisik (misalnya uang yang dibelanjakan akan berkurang, batu bara yang dibakar akan habis, atau mesin yang digunakan akan aus), *human capital* justru bertambah ketika digunakan. Fenomena ini dikenal sebagai *increasing returns to scale* pada *human capital*: semakin banyak *human capital* digunakan dan dibagikan, semakin besar nilainya. Seorang guru yang mengajar menjadi semakin mahir karena setiap sesi mengajar adalah latihan yang memperkuat keterampilan pedagogisnya, memperdalam pemahamannya tentang materi, dan mengasah kemampuannya membaca kondisi siswa.

Seorang guru yang melatih guru lain (sebagai mentor) tidak kehilangan pengetahuannya, tetapi justru memperdalam pemahamannya karena harus menjelaskan konsep dengan cara yang sistematis dan menjawab pertanyaan-pertanyaan kritis dari peserta didiknya (dalam hal ini guru junior). Implikasinya bagi Kuttab sangat besar: budaya berbagi pengetahuan antar guru—melalui *peer learning*, *lesson study*, *mentoring*, atau diskusi kasus—bukan hanya baik untuk pengembangan profesional, tetapi juga merupakan strategi untuk melipatgandakan *human capital* kolektif tanpa biaya tambahan yang signifikan.

Pengelola Kuttab harus secara aktif memfasilitasi terciptanya ruang (fisik maupun virtual) di mana guru dapat saling berbagi praktik baik, mendiskusikan tantangan yang dihadapi, dan memberikan umpan balik konstruktif. Ruang ini dapat berupa pertemuan rutin mingguan, grup WhatsApp profesional, atau sesi kolaborasi perencanaan pembelajaran (Muttaqin & Ridwan, 2021; Senge, 2006).

Konsep *human capital* sebenarnya sudah ada sejak zaman klasik. Adam Smith (1776) dalam bukunya '*An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*' telah menyinggung pentingnya investasi pada keterampilan manusia sebagai bagian dari "*fixed capital*" suatu bangsa. Smith mencatat bahwa perbedaan upah antar pekerjaan mencerminkan perbedaan biaya pelatihan dan tingkat kesulitan memperoleh keterampilan yang diperlukan.

Pekerjaan yang memerlukan pelatihan panjang dan mahal (misalnya dokter, insinyur, guru) cenderung memberikan upah lebih tinggi daripada pekerjaan yang bisa dipelajari dalam beberapa hari. Heinrich Von Thunen (1875) dan para teorisi klasik lainnya sebelum abad ke-19 juga menekankan pentingnya investasi keterampilan manusia, meskipun istilah *human capital* sendiri baru populer setelah karya Becker dan Schultz di pertengahan abad ke-20. Von

Thunen, seorang ekonom Jerman yang juga pemilik lahan pertanian besar, bahkan mengusulkan formula matematika untuk menghitung nilai ekonomi dari pendidikan dan pelatihan—sebuah gagasan yang sangat maju pada zamannya. Ia menyadari bahwa pekerja terdidik dan terlatih lebih produktif, dan produktivitas yang lebih tinggi ini dapat diukur serta dihargai melalui upah yang lebih tinggi (Schultz, 1961; Sweetland, 1996; Teixeira, 2014).

Theodore W. Schultz (1961), penerima Nobel Ekonomi pada tahun 1979, kemudian memperlihatkan bahwa pembangunan sektor pendidikan dengan sumber daya manusia sebagai fokus dan intinya telah memberikan kontribusi langsung terhadap pertumbuhan ekonomi suatu negara, melalui peningkatan keterampilan dan kemampuan produksi dari tenaga kerja. Dalam artikelnya yang berjudul *'Investment in Human Capital'*, Schultz mengkritik pandangan sempit para ekonom sebelumnya yang hanya menganggap investasi fisik (pabrik, mesin, infrastruktur) sebagai pendorong pertumbuhan ekonomi. Dengan menganalisis data pertumbuhan ekonomi Amerika Serikat dan negara-negara Eropa setelah Perang Dunia II, ia menunjukkan bahwa peningkatan kualitas tenaga kerja (melalui pendidikan yang lebih baik, kesehatan yang lebih baik, dan pelatihan yang lebih relevan) menjelaskan porsi yang lebih besar dari pertumbuhan ekonomi daripada akumulasi modal fisik.

Temuan ini mengubah kebijakan pembangunan di banyak negara di dunia: dari yang sebelumnya fokus pada pembangunan infrastruktur fisik (jalan, jembatan, pelabuhan, bendungan) menjadi fokus pada pendidikan, kesehatan, dan pengembangan SDM. Di Indonesia, misalnya, kebijakan wajib belajar 9 tahun, program Indonesia Pintar, alokasi anggaran pendidikan minimal 20% dari APBN, serta program Jaminan Kesehatan Nasional (JKN) adalah wujud pengakuan bahwa investasi pada **human capital** adalah kunci pertumbuhan

ekonomi jangka panjang dan pengentasan kemiskinan (Schultz, 1961; Todaro & Smith, 2020; Suryadarma & Jones, 2013).

Menurut Becker (1993), investasi *human capital* dapat dilakukan melalui lima jalur utama: (1) pendidikan, (2) pelatihan, (3) informasi, (4) kesehatan, dan (5) moral. Pendidikan formal (SD, SMP, SMA, perguruan tinggi) meningkatkan kemampuan kognitif dasar, literasi, numerasi, serta kemampuan berpikir kritis dan analitis. Pelatihan (*training*) memberikan keterampilan spesifik yang dibutuhkan untuk pekerjaan tertentu, baik melalui pelatihan pra-kerja (*pre-service training*) maupun pelatihan dalam pekerjaan (*on the job training*). Informasi mencakup akses ke data dan pengetahuan yang relevan untuk pengambilan keputusan yang lebih baik, baik bagi individu (misalnya informasi tentang pasar kerja, tentang beasiswa, tentang peluang promosi) maupun organisasi (misalnya riset pasar, analisis kompetitor, perkembangan teknologi). Kesehatan (fisik dan mental) adalah prasyarat fundamental bagi produktivitas kerja; pekerja yang sakit kronis, kelelahan, kekurangan gizi, atau mengalami gangguan psikologis seperti depresi dan kecemasan tidak akan mampu bekerja optimal, berapa pun tingginya pendidikan dan pelatihannya.

Moral mencakup nilai-nilai etika, integritas, kejujuran, tanggung jawab, disiplin, dan kerja keras—yang dalam konteks Islam sering disebut sebagai *akhlāq* dan *amanah*. Becker menekankan bahwa kelima dimensi ini saling terkait dan harus dikembangkan secara simultan untuk menghasilkan *human capital* yang unggul. Misalnya, pendidikan yang baik tanpa kesehatan yang baik tidak akan optimal karena orang sakit tidak bisa belajar atau bekerja. Pelatihan keterampilan tanpa moral yang baik dapat menghasilkan pekerja yang terampil tetapi korup. Informasi

tanpa pendidikan yang memadai dapat disalahartikan atau tidak dimanfaatkan (Becker, 1993; Sweetland, 1996).

Pendidikan dan pelatihan merupakan bentuk investasi sumber daya manusia yang paling umum untuk meningkatkan pengetahuan, keterampilan, dan sikap kerja. Tingkat pendidikan yang lebih tinggi mendorong keterbukaan berpikir dan kemampuan beradaptasi terhadap pengalaman baru. Seseorang dengan pendidikan tinggi (misalnya sarjana) cenderung lebih cepat belajar hal-hal baru, lebih kritis dalam mengevaluasi informasi, lebih kreatif dalam memecahkan masalah, dan lebih mampu bekerja secara mandiri dibandingkan seseorang dengan pendidikan rendah—semua kualitas yang sangat dibutuhkan dalam dunia kerja yang dinamis dan tidak menentu (VUCA: *volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*).

Dalam konteks guru, penelitian oleh Hanushek et al. (2019) menunjukkan bahwa guru dengan kualifikasi pendidikan yang lebih tinggi (misalnya S1/D4 vs SMA sederajat) cenderung memiliki hasil belajar siswa yang lebih baik, terutama dalam hal kemampuan berpikir tingkat tinggi (*higher order thinking skills*), meskipun efek ini dimediasi oleh praktik mengajar di kelas (seberapa sering guru menggunakan metode diskusi, pemecahan masalah, dan proyek dibandingkan ceramah satu arah).

Di Indonesia, UU No. 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen mensyaratkan kualifikasi minimal S1/D4 untuk guru profesional, yang mencerminkan keyakinan bahwa pendidikan yang lebih tinggi akan menghasilkan guru yang lebih berkualitas (Darling-Hammond, 2017; Rosser & Fahmi, 2018).

Dalam konteks dunia kerja, pelatihan sering dilakukan melalui *on the job training* (OJT), yaitu pembelajaran langsung dalam aktivitas kerja, yang relatif efisien karena tidak memerlukan biaya besar untuk fasilitas khusus,

instruktur eksternal, atau waktu terpisah dari pekerjaan. OJT dapat berbentuk berbagai metode: *mentoring* (guru senior membimbing guru junior secara individual, biasanya untuk periode waktu yang panjang seperti 3-6 bulan), 'rotasi kerja' (guru secara bergiliran mencoba mengajar level kelas yang berbeda atau mata pelajaran yang berbeda untuk memperluas wawasan dan keterampilan), '*observasi*' (guru mengamati guru lain mengajar dan kemudian mendiskusikan apa yang diamati, biasanya dengan fokus pada aspek tertentu seperti manajemen kelas atau penggunaan alat peraga), '*coaching*' (atasan atau rekan yang lebih berpengalaman memberikan umpan balik spesifik dan saran perbaikan setelah mengamati guru mengajar), 'proyek spesial' (guru diberi tugas tambahan di luar rutinitas mengajar, seperti mengembangkan kurikulum baru, membuat alat peraga, atau menjadi panitia acara besar, yang memaksanya belajar keterampilan baru).

Keunggulan OJT adalah relevansinya yang sangat tinggi dengan pekerjaan aktual (apa yang dipelajari langsung dapat dipraktikkan keesokan harinya), transfer pengetahuan yang lebih mudah karena konteks pembelajarannya sama dengan konteks penerapannya, efisiensi biaya karena tidak perlu menyelenggarakan pelatihan terpisah, serta fleksibilitas waktu karena dapat diintegrasikan dengan jadwal kerja sehari-hari.

Namun, kelemahannya adalah kualitasnya sangat tergantung pada kompetensi mentor atau pelatih internal, serta komitmen organisasi untuk menyediakan waktu yang cukup bagi pembelajaran karyawan (tidak menyuruh mereka tetap mengajar full time sambil belajar, yang akan menyebabkan kelelahan). Di Kuttab, OJT dapat menjadi strategi utama pengembangan *human capital* mengingat keterbatasan dana untuk pelatihan eksternal. Pengelola Kuttab dapat menunjuk guru senior yang kompeten dan

memiliki kemauan mengajar sebagai mentor, mengalokasikan waktu 1-2 jam per minggu untuk sesi berbagi praktik baik (*sharing session*), atau melakukan *peer observation* secara bergiliran dengan instrumen observasi sederhana (Noe, 2017; Muttaqin & Ridwan, 2021).

Dalam praktik kerja, pengetahuan dari bangku sekolah sering belum sepenuhnya sesuai dengan tuntutan pekerjaan, terutama bagi lulusan baru. Kesenjangan antara teori dan praktik (*theory-practice gap*) adalah fenomena universal di berbagai profesi, termasuk pendidikan. Seorang lulusan S1 Pendidikan Bahasa Arab mungkin menguasai tata bahasa Arab klasik (*nahwu sharaf*) secara teoritis, hafal definisi dan contoh-contoh dari kitab kuning, tetapi belum tentu terampil mengajarkannya kepada anak usia 7-10 tahun dengan metode yang menyenangkan, kontekstual, dan sesuai dengan tahap perkembangan kognitif mereka (yang menurut Piaget masih dalam tahap operasional konkret, belum mampu berpikir abstrak).

Teori-teori pembelajaran yang dipelajari di kampus mungkin sangat ideal, tetapi implementasinya di kelas Kuttab yang heterogen—dengan siswa dari berbagai usia dalam satu kelas, keterbatasan alat peraga, dan durasi waktu yang singkat—menuntut adaptasi yang tidak diajarkan di bangku kuliah. Oleh karena itu, bimbingan senior atau supervisor melalui *on the job training* diperlukan agar pekerja mampu menerapkan teori secara praktis, sehingga keterampilan dan produktivitas kerja dapat meningkat.

Program *induction* (masa percobaan) yang terstruktur—misalnya 3-6 bulan di mana guru baru didampingi oleh guru senior, diberi umpan balik reguler (setidaknya sebulan sekali), dievaluasi secara formatif (bukan hanya di akhir masa percobaan), dan diberi kesempatan untuk merefleksikan praktiknya—dapat mempercepat adaptasi dan meningkatkan kualitas mengajar secara

signifikan. Penelitian oleh Ingersoll dan Strong (2011) menunjukkan bahwa program *induction* yang komprehensif dapat menurunkan angka *turnover* guru baru hingga 50% dalam 5 tahun pertama, serta meningkatkan efektivitas mengajar yang diukur dari hasil belajar siswa (Darling-Hammond et al., 2017; Ingersoll & Strong, 2011).

Kecepatan yang dihasilkan dari produktivitas akan dapat menurunkan biaya produksi, sehingga kalkulasi perusahaan dapat menetapkan harga jual lebih rendah. Konsumen dapat membeli dengan harga murah, maka terjadilah peningkatan permintaan. Perusahaan memperoleh keuntungan dari **repeat order** yang terjadi, akhirnya akan memberikan upah kerja yang lebih baik lagi pada karyawannya. Mekanisme ini—yang dalam ekonomi disebut sebagai *virtuous cycle* (lingkaran positif) yang digerakkan oleh peningkatan produktivitas—menjelaskan bagaimana investasi pada **human capital** menciptakan keuntungan yang berlipat ganda dan dinikmati oleh semua pihak: pekerja (upah naik), perusahaan (laba naik), konsumen (harga turun), dan masyarakat luas (lapangan kerja meningkat, pajak meningkat).

Di sektor pendidikan, "harga jual" yang lebih rendah dapat diartikan sebagai biaya pendidikan (SPP, donasi yang diharapkan dari wali murid) yang lebih terjangkau bagi masyarakat, sementara "peningkatan permintaan" adalah semakin banyaknya siswa yang mendaftar ke lembaga karena kualitasnya baik dan biayanya terjangkau. Peningkatan jumlah siswa (dan donasi dari orang tua yang puas) meningkatkan pendapatan lembaga, yang sebagian dapat dialokasikan untuk meningkatkan kesejahteraan guru (kenaikan gaji, bonus, jaminan kesehatan, pelatihan). Guru yang sejahtera akan semakin termotivasi untuk meningkatkan kualitas mengajar, yang memulai lingkaran positif berikutnya.

Sebaliknya, jika lembaga tidak berinvestasi pada *human capital* guru—tidak memberikan pelatihan, tidak memperbaiki kesejahteraan—maka kualitas menurun, siswa keluar, pendapatan turun, kesejahteraan guru semakin buruk, dan *vicious cycle* (lingkaran negatif) terus berlanjut hingga lembaga tutup (Becker, 1993; Hanushek et al., 2019).

Pendapatan dapat meningkat seiring peningkatan kualitas *human capital*. Dengan menginvestasikan dirinya pada pelatihan, diharapkan seseorang akan mampu meningkatkan keterampilan dalam bekerja sehingga pendapatan naik dan mendapat kesejahteraan hidup. Investasi dalam pelatihan akan menjadikan nilai tambah tersendiri bagi seseorang di masa yang akan datang, dengan mengorbankan waktu dan biaya saat ini seseorang tersebut dapat menikmati pendapatan yang lebih besar di kemudian hari.

Ini adalah inti dari teori *human capital*: ada *trade-off* (pengorbanan) antara konsumsi saat ini dengan investasi untuk masa depan, tetapi pengorbanan itu sepadan karena hasil di masa depan lebih besar. Seseorang yang memilih untuk melanjutkan kuliah S2 (setelah bekerja beberapa tahun) mengorbankan pendapatan selama 1-2 tahun (karena mungkin tidak bekerja penuh waktu) dan membayar biaya kuliah yang tidak sedikit, dengan harapan setelah lulus, pendapatannya akan jauh lebih tinggi karena kualifikasinya lebih baik, jaringannya lebih luas, dan prospek promosinya lebih terbuka.

Seseorang yang memilih mengikuti pelatihan intensif di akhir pekan (misalnya pelatihan sertifikasi guru, pelatihan metode mengajar kreatif) mengorbankan waktu istirahat dan bersosialisasi dengan keluarga/teman, dengan harapan keterampilannya meningkat sehingga mendapat promosi menjadi guru senior, koordinator, atau bahkan wakil kepala Kuttab.

Dalam konteks guru Kuttub, lembaga dapat memberikan insentif bagi guru yang mau menginvestasikan dirinya dalam pelatihan (misalnya dengan memberikan sertifikat penghargaan, kenaikan tunjangan kecil setiap bulan, pengakuan publik di depan wali murid, atau prioritas untuk mengikuti pelatihan lanjutan yang lebih mahal) untuk mendorong investasi pada *human capital* mereka, meskipun hasil peningkatan pendapatan mungkin baru terlihat dalam jangka menengah (1-3 tahun). Lembaga juga dapat membiayai pelatihan guru (sebagai bentuk investasi lembaga) dengan perjanjian bahwa guru akan mengabdikan diri di lembaga minimal 1-2 tahun setelah pelatihan (Becker, 1993; Schultz, 1961).

Nilai ekonomis organisasi berkembang melalui peningkatan kualitas *human capital* berupa wawasan, keterampilan, sikap, dan perilaku. Keberhasilan perusahaan tidak hanya ditentukan oleh kinerja keuangan (laba, pertumbuhan pendapatan, efisiensi biaya), tetapi juga oleh kualitas perilaku karyawan yang menjadi penggerak utama penciptaan nilai.

Karyawan yang berperilaku inovatif (selalu mencari cara baru yang lebih baik), kolaboratif (mau bekerja sama dengan rekan lintas bagian), proaktif (tidak hanya menunggu perintah tetapi mengambil inisiatif), dan bertanggung jawab (mengakui kesalahan dan belajar darinya) akan menciptakan nilai yang tidak tercermin dalam laporan keuangan jangka pendek—misalnya peningkatan reputasi perusahaan di mata publik, loyalitas pelanggan yang tinggi (karena pelayanan yang baik), kemampuan adaptasi terhadap perubahan pasar (sehingga perusahaan tidak mati ketika terjadi disruptif teknologi), dan inovasi produk yang berkelanjutan.

Oleh karena itu, *human capital* dipandang sebagai ruh perusahaan yang menentukan daya saing dan keberlanjutan organisasi. Tanpa "ruh" yang sehat -yaitu karyawan yang

kompeten, termotivasi, sehat, dan berintegritas- perusahaan hanya berupa kumpulan aset fisik yang mati, seperti mayat yang memiliki tubuh lengkap tetapi tidak bernyawa. Dalam konteks Kuttab, "kinerja keuangan" dapat diartikan sebagai keseimbangan anggaran (pemasukan dari donasi/infak minimal sama dengan pengeluaran operasional), tidak ada utang yang membebani, dan memiliki dana cadangan untuk keadaan darurat.

Sementara "penciptaan nilai" adalah kualitas lulusan yang berakhlak mulia, hafal Al-Qur'an, cakap membaca dan menulis, serta memiliki keterampilan hidup dasar (life skills); reputasi lembaga di komunitas sebagai tempat pendidikan anak yang terpercaya; serta kepercayaan donatur yang terus meningkat sehingga donasi mengalir deras tanpa perlu diminta terus-menerus. Semua ini tidak mungkin tercapai tanpa guru yang berkualitas dan sejahtera (Mathis & Jackson, 2006; Kearns, 2005; Suryadarma & Jones, 2013).

Human capital yang berkualitas merupakan * *human capital* yang mampu menyeimbangkan aspek psikologis, intelektual, emosional, dan spiritual. Konsep keseimbangan empat dimensi ini—yang dapat disebut sebagai *quadruple bottom line* dalam pengembangan SDM—sejalan dengan pandangan Islam tentang *tazkiyah* (penyucian jiwa) dan *ta'dib* (pembentukan karakter). Dimensi intelektual (akal) memungkinkan guru untuk menguasai materi pelajaran (Al-Qur'an, hadis, fiqh, sirah, bahasa Arab) dan metodologi mengajar (cara menyampaikan materi agar mudah dipahami anak).

Dimensi emosional (hati) memungkinkan guru untuk berempati dengan siswa (merasakan apa yang mereka rasakan), mengelola stres (tidak mudah marah ketika ada siswa yang nakal atau lambat belajar), membangun hubungan yang hangat dan penuh kasih sayang dengan siswa, kolega, dan orang tua. Dimensi psikologis (jiwa)

memberikan ketahanan mental (tidak mudah putus asa ketika menghadapi kegagalan, misalnya ketika metode mengajar yang sudah dipersiapkan matang ternyata tidak berhasil), optimisme (yakin bahwa usaha akan membuahkan hasil), dan kemampuan untuk bangkit dari keterpurukan (*resilience*).

Dimensi spiritual (ruh) memberikan makna, tujuan hidup yang lebih tinggi (*higher purpose*), dan koneksi dengan Allah SWT yang mentransformasikan pekerjaan rutin (mengajar, menyiapkan materi, mengoreksi tugas) menjadi ibadah yang bernilai pahala, sehingga guru tidak mudah *burnout* meskipun secara fisik lelah dan secara ekonomi pas-pasan. Guru yang hanya unggul secara intelektual tetapi lemah secara emosional mungkin cerdas dan menguasai materi, tetapi mudah marah, tidak sabar, tidak disukai siswa, dan akhirnya siswa takut dan tidak betah belajar.

Guru yang kuat secara spiritual tetapi lemah secara intelektual mungkin ikhlas dan sabar, tetapi tidak kompeten, materi yang diajarkan keliru atau tidak mendalam, metode mengajar membosankan, sehingga siswa tidak berkembang secara kognitif. Guru yang seimbang dalam keempat dimensi inilah yang dapat menjadi *uswah hasanah* (teladan yang baik) sebagaimana dicontohkan oleh Rasulullah SAW. Keseimbangan yang dimiliki *human capital* dalam perusahaan akan membentuk pribadi karyawan yang unik. Keunikan tersebut dapat menjadikan perusahaan atau organisasi berbeda dengan perusahaan atau organisasi lainnya. Keunikan yang dibawa setiap *human capital* itulah yang membedakannya (Chapra, 2008; Sahin, 2018; Al-Ghazali, 2015).

Karena pentingnya peran *human capital* yang begitu besar dalam perusahaan, maka manajemen perusahaan harus lebih proaktif menjadikan karyawannya sebagai *human capital* berkualitas. Perhatian dan pengembangan secara terus menerus harus dilakukan untuk mendapatkan *human*

capital yang berkualitas tersebut supaya mampu menghadapi kedinamisan lingkungan bisnis yang semakin kompleks, tidak pasti, dan berubah cepat.

Lingkungan bisnis—termasuk sektor pendidikan—berubah sangat cepat karena faktor-faktor seperti: teknologi (munculnya platform belajar daring, AI, aplikasi pembelajaran interaktif yang mengubah cara anak belajar), regulasi (perubahan kebijakan pemerintah tentang standar pendidikan, akreditasi, izin operasional), demografi (perubahan jumlah anak usia sekolah, perpindahan penduduk, urbanisasi), preferensi pelanggan (orang tua masa kini lebih kritis, lebih demanding, lebih sibuk, dan lebih terbuka pada metode pendidikan alternatif), serta persaingan (semakin banyaknya lembaga pendidikan sejenis, termasuk sekolah Islam unggulan, homeschooling, dan Kuttab lain).

Kuttab yang tidak berinvestasi pada pengembangan *human capital* gurunya akan tertinggal: metode mengajarnya usang (masih menggunakan metode ceramah dan hafalan sementara anak-anak terbiasa dengan pembelajaran interaktif dan visual di sekolah atau dari YouTube), tidak mampu memanfaatkan teknologi digital (misalnya menggunakan aplikasi untuk memantau hafalan siswa atau berkomunikasi dengan orang tua secara efisien), tidak bisa menjawab tantangan baru (misalnya siswa dengan kebutuhan khusus seperti ADHD atau autisme, atau orang tua yang menuntut laporan perkembangan anak setiap minggu), dan akhirnya kehilangan relevansi di mata komunitas.

Sebaliknya, Kuttab yang menjadikan pengembangan *human capital* sebagai prioritas strategis—yang mengalokasikan anggaran untuk pelatihan guru, menyediakan waktu untuk *peer learning*, memberi insentif bagi guru yang belajar hal baru, dan secara aktif merekrut guru-guru berkualitas—akan terus beradaptasi, berinovasi,

dan berkembang, bahkan mungkin menjadi rujukan bagi Kuttab lain di wilayahnya. Terangkatnya penelitian tentang *human capital* ini diharapkan dapat sedikit mengisi kekosongan penelitian terkait topik tersebut, terutama di lembaga pendidikan nonformal seperti Kuttab yang selama ini kurang mendapat perhatian dari akademisi. Penelitian *human capital* yang berkualitas diharapkan mampu memberikan performa tinggi untuk meningkatkan produktivitas dan pendapatan, baik pada level individu (guru) maupun organisasi (Kuttab) (Becker & Huselid, 2006; Mathis & Jackson, 2006; Suryadarma & Jones, 2013).

B. Konsep Teori Human Resource Management

Teori '*Human Resource Management*' (HRM) atau Teori Manajemen Sumber Daya Manusia ialah teori yang berakar dari pemahaman dasar mengenai kebutuhan dasar manusia. Sebagai suatu disiplin ilmu, HRM mulai berkembang pesat pada pertengahan abad ke-20, bergeser dari pendekatan "personalia" (*personnel management*) yang bersifat administratif dan reaktif (fokus pada penggajian, absensi, dan kepatuhan terhadap peraturan ketenagakerjaan) menjadi pendekatan "SDM strategis" (*strategic human resource management*) yang bersifat proaktif dan terintegrasi dengan strategi bisnis organisasi secara keseluruhan. Teori HRM mengakui bahwa karyawan adalah pemangku kepentingan (*stakeholders*) yang krusial, bukan sekadar faktor produksi yang dapat diganti kapan saja.

Kepuasan, motivasi, kesehatan mental, dan pengembangan karir karyawan harus menjadi perhatian utama manajemen, bukan hanya karena alasan kemanusiaan (yang memang penting secara etis, karena manusia bukan komoditas), tetapi juga karena terbukti secara empiris bahwa organisasi dengan praktik HRM yang baik (rekrutmen selektif,

pelatihan berkelanjutan, kompensasi yang adil, lingkungan kerja yang aman dan suportif) memiliki kinerja keuangan yang lebih unggul, tingkat *turnover* yang lebih rendah, dan inovasi yang lebih tinggi dibandingkan organisasi yang mengabaikan HRM (Boxall & Purcell, 2016; Ulrich, 1997; Robbins & Judge, 2019).

Teori *Human Resource Management* dari John B. Miner dan Mary Green Miner yang dikutip dalam buku karya Malayu S.P. Hasibuan menyatakan bahwa:

"Human resource management may be defined as the process of developing, applying, and evaluating policy, procedure, method and program relating to the individual in the organization"

Manajemen sumber daya manusia dapat didefinisikan sebagai sebuah proses pengembangan, menerapkan, dan melakukan penilaian atas kebijakan, prosedur, metode, dan program yang ada hubungannya dengan individu karyawan dalam suatu organisasi. Definisi ini mengandung tiga kata kunci yang sangat penting untuk dipahami.

Developing (pengembangan): kebijakan dan program HRM tidak boleh statis (dibuat sekali lalu dibiarkan begitu saja bertahun-tahun), tetapi harus terus diperbaiki dan disesuaikan berdasarkan hasil evaluasi, umpan balik dari karyawan, perubahan lingkungan bisnis, dan perkembangan teori manajemen terkini.

Applying (penerapan): kebijakan yang baik tidak cukup hanya ditulis rapi dalam buku pedoman atau dipajang di papan pengumuman, tetapi harus diimplementasikan secara konsisten oleh seluruh jajaran manajemen, dari level tertinggi hingga level terendah. Tidak boleh ada *double standard* di mana atasan tidak mematuhi kebijakan yang sama yang diterapkan pada bawahan.

Evaluating (penilaian): HRM adalah siklus yang berkelanjutan seperti *Plan-Do-Check-Act* (PDCA) dalam

manajemen mutu; setelah kebijakan diterapkan (*do*), harus dievaluasi (*check*) apakah mencapai tujuan yang diharapkan atau tidak, dan jika tidak, dilakukan tindakan perbaikan (*act*) yang kemudian diikuti dengan perencanaan ulang (*plan*).

Definisi ini juga menekankan cakupan HRM yang sangat luas: dari perekrutan, seleksi, orientasi (pengenalan organisasi untuk karyawan baru), pelatihan dan pengembangan, penilaian kinerja, kompensasi (gaji, tunjangan, bonus, insentif), promosi dan demosi, manajemen karir, hubungan industrial (serikat pekerja dan negosiasi kolektif), kesehatan dan keselamatan kerja, hingga pemutusan hubungan kerja (pensiun, PHK, pengunduran diri). Dalam konteks Kuttub, cakupan ini relevan meskipun dengan skala yang lebih kecil (Hasibuan, 2019; Miner & Miner, 1985).

Manajemen sumber daya manusia dapat diartikan menjadi bentuk tatanan dan pemberdayaan sumber daya yang tersedia pada diri seseorang ataupun pegawai. Penataan dan pemberdayaan dapat ditingkatkan semaksimal mungkin dalam melakukan pekerjaan sehari-hari sehingga tercapai tujuan perusahaan dan dapat melakukan pengembangan individu maupun pegawai. Penataan (*structuring*) mencakup penentuan tugas dan tanggung jawab yang jelas (setiap guru tahu apa yang menjadi kewajibannya: berapa jam mengajar per minggu, apakah ada tugas tambahan seperti piket atau pendampingan ekstrakurikuler, apa standar kualitas mengajar yang diharapkan), penetapan standar kinerja (indikator keberhasilan yang terukur, misalnya persentase siswa yang mencapai target hafalan, tingkat kehadiran siswa, kepuasan orang tua), serta penciptaan struktur organisasi yang efisien (siapa melapor kepada siapa, bagaimana alur komunikasi dan koordinasi).

Pemberdayaan (*empowerment*) mencakup pemberian wewenang dan sumber daya yang cukup kepada karyawan untuk melaksanakan tugasnya (guru diberi wewenang untuk memilih metode mengajar yang sesuai, mengatur kecepatan belajar kelasnya sendiri, dan memberikan saran untuk perbaikan kurikulum), serta penciptaan iklim organisasi di mana karyawan merasa aman secara psikologis untuk mengambil inisiatif, membuat keputusan, dan menyampaikan pendapat tanpa takut dihukum atau dianggap membangkang.

Dalam konteks Kuttab, penataan berarti pengelola harus mendokumentasikan secara eksplisit dalam bentuk buku pedoman atau surat keputusan: deskripsi pekerjaan setiap guru (termasuk beban mengajar, target hafalan yang diharapkan per semester, tugas tambahan), struktur organisasi (Kepala Kuttab, Wakil Kepala, Koordinator Kurikulum, Koordinator Kesiswaan, Bendahara, Sekretaris), serta prosedur operasional standar untuk kegiatan rutin (cara memulai dan mengakhiri pelajaran, cara menangani siswa yang bermasalah, cara berkomunikasi dengan orang tua).

Pemberdayaan berarti guru diberi otonomi untuk memilih metode mengajar yang sesuai dengan konteks kelasnya (tidak dipaksa menggunakan metode seragam yang mungkin tidak cocok untuk semua kelas), diberi akses ke sumber daya yang diperlukan (buku, alat peraga, koneksi internet, printer), serta dilibatkan secara aktif dalam pengambilan keputusan yang memengaruhi pekerjaan mereka (misalnya dalam musyawarah penentuan kalender akademik, kegiatan ekstrakurikuler, atau kebijakan kesejahteraan) (Mathis & Jackson, 2006; Muttaqin & Ridwan, 2021).

Sumber daya manusia merupakan sebuah proses yang dimulai dengan perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan pengontrolan terhadap sumber daya

manusia yang terdapat dalam suatu perusahaan agar tujuan perusahaan dapat tercapai secara efektif (mencapai target yang ditetapkan) maupun secara efisien (dengan biaya dan sumber daya seminimal mungkin).

Empat fungsi manajemen yang dikenal dengan singkatan POAC (*Planning, Organizing, Actuating, Controlling*) dalam konteks HRM diuraikan secara lebih rinci sebagai berikut.

1) *Planning* (perencanaan):

Menganalisis kebutuhan SDM saat ini dan masa depan (berapa jumlah guru yang dibutuhkan untuk tahun ajaran berikutnya, kompetensi apa yang diperlukan, kapan rekrutmen dilakukan), meramalkan penawaran dan permintaan tenaga kerja di pasar (apakah mudah mencari guru Al-Qur'an yang kompeten dan berdedikasi di wilayah tersebut), serta menyusun rencana rekrutmen, seleksi, pelatihan, dan suksesi (jika kepala Kuttab pensiun atau pindah, siapa yang siap menggantikan).

2) *Organizing* (pengorganisasian):

Merancang struktur organisasi yang optimal (apakah perlu ada koordinator tingkat, atau semua guru langsung melapor ke kepala Kuttab), deskripsi pekerjaan (job description) dan spesifikasi pekerjaan (job specification—kualifikasi minimal, pengalaman, keterampilan yang diperlukan) untuk setiap posisi, serta sistem pelaporan dan koordinasi (rapat rutin mingguan atau bulanan, grup WhatsApp, form laporan bulanan).

3) *Actuating* (pelaksanaan):

Mengimplementasikan rencana yang telah dibuat melalui rekrutmen (pengumuman lowongan, penyaringan lamaran), seleksi (tes tertulis, wawancara, micro teaching), orientasi (pengenalan visi-misi, budaya, prosedur Kuttab kepada guru baru), penempatan (menugaskan guru baru ke kelas atau level yang sesuai dengan kompetensinya),

pemberian kompensasi (gaji, tunjangan, bonus, insentif), serta pengembangan karyawan (pelatihan, workshop, kesempatan studi lanjut).

4) *Controlling* (pengontrolan):

Memantau kinerja karyawan secara berkala (misalnya melalui supervisi kelas oleh kepala Kuttab atau mentor, penilaian oleh rekan sejawat, evaluasi diri), membandingkan kinerja aktual dengan standar yang telah ditetapkan (apakah target hafalan tercapai, apakah tingkat kehadiran guru 100%, apakah keluhan orang tua minimal), memberikan umpan balik yang konstruktif kepada guru (bukan hanya kritik tetapi juga saran perbaikan dan pengakuan atas keberhasilan), serta melakukan tindakan korektif jika diperlukan (misalnya memberikan pelatihan tambahan untuk guru yang kinerjanya di bawah standar, atau bahkan memutasikan/memberhentikan guru yang tidak mampu memenuhi standar setelah diberi kesempatan perbaikan). POAC ini bersifat siklus: setelah pengontrolan, hasil evaluasi digunakan untuk perencanaan ulang di periode berikutnya, sehingga terjadi perbaikan berkelanjutan (Hasibuan, 2019; Robbins & Judge, 2019).

Teori *Human Resource Management* dapat menjadi dasar bagaimana korelasi antara tingkat pendidikan, pelatihan, dan kinerja dalam suatu organisasi atau perusahaan. Tingkat pendidikan dan pelatihan merupakan bagian dari permasalahan sumber daya manusia pada perusahaan. Korelasi ini telah dibuktikan secara empiris oleh banyak penelitian di berbagai sektor dan negara. Secara umum, karyawan dengan tingkat pendidikan yang lebih tinggi (misalnya lulusan S1 vs lulusan SMA) cenderung memiliki:

- a) pengetahuan dasar yang lebih luas (tidak hanya dalam bidang spesifik pekerjaannya tetapi juga dalam bidang-bidang terkait dan pengetahuan umum);

- b) kemampuan berpikir kritis dan analitis yang lebih baik (mampu mengidentifikasi masalah, menganalisis penyebab, merumuskan solusi, dan mengevaluasi hasil);
- c) kemampuan berkomunikasi tertulis dan lisan yang lebih baik (menyusun laporan, presentasi, berargumentasi secara logis);
- d) disiplin dan ketekunan yang lebih tinggi (karena telah melalui proses pendidikan formal yang panjang dan menuntut);
- e) kemampuan belajar mandiri yang lebih baik (mampu mencari dan memanfaatkan sumber belajar baru tanpa harus selalu diajar).

Namun, pendidikan formal saja tidak cukup; pelatihan spesifik yang relevan dengan pekerjaan (*job-specific training*) diperlukan untuk menjembatani kesenjangan antara pengetahuan umum yang diperoleh di bangku sekolah/ kuliah dan kebutuhan praktis di tempat kerja yang seringkali bersifat unik, kontekstual, dan berubah cepat. Kombinasi antara pendidikan tinggi yang solid dan pelatihan yang relevan dan berkelanjutan adalah prediktor terkuat kinerja karyawan, terutama di pekerjaan yang kompleks, dinamis, dan menuntut banyak pertimbangan situasional (*discretionary judgment*), seperti profesi guru (Becker, 1993; Hanushek et al., 2019; Darling-Hammond, 2017).

Tingkat pendidikan dan pelatihan akan berdampak bagi kinerja karyawan dalam suatu organisasi ataupun perusahaan. Kinerja karyawan dalam hal ini merupakan bagian dalam aspek manajemen SDM. Membicarakan masalah kinerja tidak bisa lepas dari tujuan yang akan dituju oleh suatu perusahaan. Kinerja karyawan (*employee performance*) didefinisikan sebagai hasil kerja secara kualitas dan kuantitas yang dicapai oleh seorang karyawan dalam melaksanakan tugasnya sesuai dengan tanggung jawab yang diberikan (Mathis & Jackson, 2006; Robbins & Judge, 2019).

Kinerja dipengaruhi oleh tiga faktor utama yang saling berinteraksi: (1) *ability* (kemampuan), yaitu pengetahuan, keterampilan, bakat, dan kecerdasan yang dimiliki karyawan untuk melakukan tugas-tugas yang menjadi tanggung jawabnya; (2) *effort* (upaya), yaitu motivasi, kerja keras, ketekunan, dan energi yang dicurahkan karyawan untuk menyelesaikan tugas dengan sebaik-baiknya; (3) *support* (dukungan), yaitu sumber daya (alat, bahan, anggaran), lingkungan kerja (fisik dan psikologis), sistem (prosedur, teknologi informasi, alur kerja), dan kepemimpinan (bimbingan, umpan balik, keadilan) yang memfasilitasi atau menghambat kinerja.

Pendidikan dan pelatihan terutama mempengaruhi faktor *ability*: mereka meningkatkan apa yang diketahui karyawan dan apa yang dapat mereka lakukan. Sistem kompensasi yang adil dan kompetitif, pengakuan atas prestasi, serta hubungan interpersonal yang harmonis mempengaruhi faktor *effort*: seberapa keras karyawan mau bekerja, seberapa besar mereka peduli terhadap kualitas hasil, dan seberapa besar loyalitas mereka. Kepemimpinan yang suportif dan visioner, struktur organisasi yang jelas dan tidak birokratis, serta fasilitas fisik yang memadai (ruang kelas yang nyaman, alat peraga yang cukup, akses internet yang lancar) mempengaruhi faktor *support*.

Dalam konteks Kuttub, pengelola harus memastikan ketiga faktor ini terpenuhi secara seimbang, tidak hanya fokus pada pelatihan guru (*ability*) tetapi mengabaikan gaji yang layak dan pengakuan (*effort*), atau hanya fokus pada perbaikan fasilitas fisik (*support*) tetapi tidak memberikan pelatihan bagaimana memanfaatkan fasilitas tersebut secara efektif (*ability*). Kinerja guru yang optimal—ditandai dengan siswa yang belajar dengan antusias, mencapai target hafalan dan pemahaman, serta berakhlak baik—hanya akan

terwujud jika ketiga faktor ini tersedia secara simultan (Mathis & Jackson, 2006; Robbins & Judge, 2019).

C. Hubungan Human Capital dan Human Resource Management dengan Kesejahteraan Pendidik

Setelah menguraikan secara mendalam teori *Human Capital* (Becker, Schultz, dan para pemikir klasik) dan teori *Human Resource Management* (Miner & Miner, Hasibuan, Mathis & Jackson), sub-bab ini akan mensintesis kedua teori tersebut dan menghubungkannya secara sistematis dengan konsep kesejahteraan pendidik, khususnya dalam konteks lembaga Kuttab. Hubungan ini bersifat timbal balik (resiprokal) dan membentuk suatu sistem yang dinamis: kesejahteraan pendidik adalah *input* sekaligus *output* dari investasi *human capital* dan praktik HRM yang baik.

1. Kesejahteraan sebagai investasi, bukan biaya.

Teori *human capital* mengajarkan bahwa pengeluaran untuk meningkatkan kualitas manusia—termasuk pendidikan, pelatihan, kesehatan, dan moral—adalah investasi yang menghasilkan *return* di masa depan (Becker, 1964, 1993; Schultz, 1961).

Dalam konteks kesejahteraan pendidik, ini berarti bahwa pemberian gaji yang layak, jaminan kesehatan yang memadai, tunjangan yang kompetitif, serta fasilitas kerja yang nyaman bukanlah "biaya" yang harus ditekan seminimal mungkin, melainkan "investasi" dalam *human capital* guru. Ketika guru sejahtera secara material, mereka dapat fokus pada tugas mengajar tanpa gangguan pikiran tentang utang, biaya berobat, atau kebutuhan pokok yang tidak terpenuhi.

Ketenangan pikiran ini meningkatkan produktivitas mengajar: guru lebih kreatif dalam menyiapkan metode, lebih sabar dalam menghadapi siswa yang sulit, lebih teliti dalam mengevaluasi kemajuan siswa, dan lebih bersedia

meluangkan waktu tambahan untuk kegiatan ekstrakurikuler atau pendampingan individu. Peningkatan produktivitas ini pada gilirannya meningkatkan kualitas lulusan Kuttab (siswa yang lebih baik hafalan, pemahaman, dan akhlakunya), yang meningkatkan reputasi Kuttab di komunitas, yang menarik lebih banyak siswa dan donatur, yang meningkatkan pendapatan lembaga, yang memungkinkan lembaga untuk lebih meningkatkan kesejahteraan guru—dan seterusnya dalam lingkaran positif.

Sebaliknya, jika kesejahteraan guru dipandang sebagai "biaya" yang harus ditekan, maka kualitas akan menurun, reputasi buruk, donasi turun, dan lembaga akan kesulitan bertahan (*vicious cycle*). Dengan demikian, teori *human capital* memberikan justifikasi ekonomi yang kuat (beyond justifikasi moral atau agama) untuk memprioritaskan kesejahteraan pendidik.

2. Pelatihan dan pengembangan sebagai bentuk investasi yang meningkatkan kesejahteraan jangka panjang.

Becker (1993) mengidentifikasi pelatihan sebagai salah satu bentuk investasi *human capital* yang paling langsung meningkatkan produktivitas karyawan. Guru yang mengikuti pelatihan -baik pelatihan metodologi mengajar Al-Qur'an, manajemen kelas, penggunaan teknologi pendidikan, maupun pengembangan kurikulum- akan menjadi lebih kompeten. Kompetensi yang lebih tinggi, jika diakui dan dihargai oleh lembaga (melalui mekanisme penilaian kinerja yang adil), dapat mengarah pada peningkatan kesejahteraan dalam bentuk:

- a) Kenaikan gaji berkala atau bonus kinerja;
- b) Promosi ke posisi dengan tanggung jawab lebih besar (koordinator, wakil kepala, kepala Kuttab) yang biasanya disertai kenaikan kompensasi;

- c) Kesempatan mengikuti pelatihan lanjutan yang lebih mahal dengan biaya ditanggung lembaga;
- d) Pengakuan sosial dan profesional (sertifikat, piagam, gelar tidak resmi seperti "guru teladan") yang meningkatkan rasa dihargai (kesejahteraan non-material).

Dalam konteks Kuttab dengan dana terbatas, pelatihan tidak harus selalu mahal. *On the job training* (*mentoring, peer observation, lesson study*) dan pemanfaatan sumber daya gratis (Platform Merdeka Mengajar, webinar gratis, grup diskusi online) adalah strategi yang sangat feasible.

Yang lebih penting dari biaya adalah komitmen lembaga untuk secara rutin (minimal bulanan) menyediakan waktu dan ruang bagi guru untuk belajar bersama, serta sistem yang menghargai (*reward*) guru yang menunjukkan peningkatan kompetensi. Dengan kata lain, investasi pada pelatihan adalah "*win-win solution*": guru mendapat peningkatan kompetensi yang mengarah pada peningkatan kesejahteraan (material dan non-material), lembaga mendapat guru yang lebih produktif dan loyal.

3. Kesehatan sebagai prasyarat kesejahteraan dan produktivitas.

Teori *human capital* secara eksplisit memasukkan kesehatan sebagai komponen modal manusia (Becker, 1964). Guru yang sakit, kelelahan kronis, stres berat, atau depresi tidak akan mampu mengajar secara optimal, berapa pun tingginya kualifikasi pendidikan dan pelatihannya. Di Kuttab, kondisi kesehatan guru sering terabaikan karena:

- a) Tidak ada jaminan kesehatan (BPJS) sehingga guru enggan berobat ketika sakit ringan, yang berpotensi menjadi sakit kronis;

- b) Beban kerja tinggi (mengajar multilevel, persiapan bahan ajar sendiri, tambahan tugas administrasi) tanpa waktu istirahat yang cukup;
- c) Stres finansial karena gaji kecil;
- d) Kurangnya perhatian lembaga terhadap kesehatan mental (tidak ada mekanisme konseling atau ruang curhat).

Akibatnya, guru sering masuk kerja dalam kondisi tidak fit, yang menurunkan kualitas interaksi dengan siswa. Ironisnya, ketika kualitas mengajar menurun karena kesehatan guru buruk, lembaga sering menyalahkan guru ("malas", "tidak kompeten") daripada menyadari bahwa akar masalahnya adalah ketiadaan jaminan kesehatan dan beban kerja berlebih.

Teori *human capital* mengingatkan bahwa investasi pada kesehatan guru -dalam bentuk penyediaan jaminan kesehatan (BPJS), pemberian cuti sakit yang memadai, penciptaan lingkungan kerja yang tidak toksik, penyediaan air minum bersih dan ruang istirahat yang layak, serta program kesehatan preventif (senam pagi bersama, cek kesehatan berkala)- adalah investasi dengan *return* tinggi karena menghasilkan guru yang sehat, hadir secara konsisten, dan berenergi positif dalam mengajar.

Di Kuttab dengan dana sangat terbatas, prioritas minimal adalah mendaftarkan guru ke program BPJS Kesehatan dengan iuran kelas terendah sekalipun (kelas III) dan memastikan iuran dibayar tepat waktu setiap bulan.

4. Keseimbangan dimensi psikologis, intelektual, emosional, dan spiritual sebagai *human capital* unggul

Teori *human capital* klasik (Becker, Schultz) memang lebih fokus pada aspek ekonomi dan kognitif (pendidikan, pelatihan, kesehatan fisik). Namun, perkembangan terkini dalam manajemen SDM dan psikologi positif mengakui

bahwa *human capital* unggul tidak hanya cerdas secara intelektual (IQ) tetapi juga cerdas secara emosi (EQ), tangguh secara psikologis, dan memiliki kecerdasan spiritual (SQ) (Goleman, 1995; Zohar & Marshall, 2000).

Dalam konteks pendidik Kuttab, keempat dimensi ini sangat relevan.

Dimensi intelektual: penguasaan materi Al-Qur'an, hadis, fiqh, sirah, bahasa Arab; kemampuan merancang pembelajaran yang efektif; kemampuan mengevaluasi kemajuan siswa secara akurat.

Dimensi emosional: empati terhadap siswa yang lambat atau bermasalah; kemampuan mengelola emosi sehingga tidak mudah marah; kemampuan membangun hubungan hangat dengan siswa dan orang tua.

Dimensi psikologis: resiliensi (bangkit kembali setelah kegagalan); optimisme (yakin bahwa usaha akan membuahkan hasil); *self-efficacy* (keyakinan bahwa dirinya mampu mengajar dengan baik meskipun menghadapi tantangan).

Dimensi spiritual: keyakinan bahwa mengajar adalah ibadah dan amal jariyah; niat ikhlas karena Allah, bukan karena pujian manusia atau materi; kesadaran bahwa Allah selalu mengawasi (*muraqabah*) sehingga terjaga dari kecurangan atau kemalasan.

Kesejahteraan pendidik akan optimal jika keempat dimensi ini terpenuhi secara seimbang. Artinya, tidak cukup hanya memberikan gaji layak (untuk kesejahteraan material), tetapi juga memberikan pengakuan dan lingkungan kerja yang suportif (kesejahteraan sosial-emosional) serta penguatan spiritual melalui majelis taklim, doa bersama, dan pengingat akan keutamaan profesi guru (kesejahteraan spiritual). Lembaga Kuttab yang hanya fokus pada satu dimensi (misalnya hanya meningkatkan gaji) tetapi mengabaikan dimensi lain tidak akan mencapai

kesejahteraan guru yang hakiki, karena guru mungkin tetap stres secara psikologis atau merasa hampa secara spiritual.

5. HRM sebagai sistem yang mengintegrasikan investasi *human capital* dengan kesejahteraan

Teori HRM (Miner & Miner, Hasibuan) menekankan bahwa manajemen SDM adalah siklus terintegrasi dari perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan pengontrolan. Dalam konteks kesejahteraan pendidik, ini berarti bahwa upaya peningkatan kesejahteraan tidak boleh bersifat sporadis (misalnya hanya ketika ada donatur besar) atau reaktif (misalnya hanya ketika guru mengancam keluar).

Harus ada sistem yang terencana dan berkelanjutan. Sistem tersebut mencakup:

- a) Perencanaan: setiap awal tahun, pengelola bersama guru (melalui musyawarah) menetapkan target kesejahteraan yang realistis (misalnya: "tahun ini kita targetkan semua guru mendapat BPJS Kesehatan", atau "tahun ini kita targetkan setiap guru mendapat minimal satu kali pelatihan eksternal"), serta menyusun anggaran untuk mencapainya (berapa persen dari donasi yang akan dialokasikan untuk gaji, tunjangan, pelatihan, dan kesehatan);
- b) Pengorganisasian: menunjuk penanggung jawab khusus untuk setiap aspek kesejahteraan (misalnya bendahara untuk penggajian, koordinator HRD untuk pelatihan, sekretaris untuk pendaftaran BPJS), serta menyusun prosedur operasional standar (SOP) untuk pengajuan tunjangan, izin cuti sakit, dan mekanisme pengaduan jika guru merasa haknya dilanggar;
- c) Pelaksanaan: menjalankan rencana yang telah dibuat dengan konsisten, misalnya membayar gaji tepat waktu setiap tanggal 25, mendaftarkan guru baru ke

BPJS dalam 14 hari kerja, menyelenggarakan pelatihan internal setiap bulan;

- d) Pengontrolan: setiap triwulan (3 bulan sekali), pengelola bersama guru mengevaluasi apakah target kesejahteraan tercapai, apa kendalanya, dan bagaimana solusinya.

Hasil evaluasi ini menjadi input untuk perencanaan tahun berikutnya. Dengan sistem HRM yang baik, kesejahteraan pendidik tidak lagi bergantung pada "semangat" atau "kedermawanan" individu pengelola, tetapi menjadi bagian dari sistem yang berjalan otomatis dan akuntabel. Sistem ini juga memberikan kepastian dan keadilan bagi guru: mereka tahu hak-hak mereka, tahu prosedur untuk mendapatkannya, dan tahu ke mana harus mengadu jika hak dilanggar (Mathis & Jackson, 2006; Hasibuan, 2019; Robbins & Judge, 2019).

6. Hubungan keenam

Lingkaran positif antara investasi *human capital*, praktik HRM, kesejahteraan pendidik, dan keberlanjutan lembaga

Sintesis dari seluruh pembahasan di atas dapat dirumuskan dalam suatu model teoretis: Investasi *human capital* (pendidikan, pelatihan, kesehatan, moral) yang dilakukan secara sistemik melalui praktik HRM yang baik (perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, pengontrolan yang adil dan transparan) akan meningkatkan kesejahteraan pendidik secara multidimensional (material, sosial, psikologis, spiritual). Peningkatan kesejahteraan ini selanjutnya meningkatkan produktivitas dan kualitas mengajar guru (karena mereka lebih fokus, lebih kreatif, lebih sabar, lebih sehat, dan lebih bermakna dalam bekerja).

Peningkatan kualitas mengajar menghasilkan lulusan yang lebih baik (hafalan Al-Qur'an kuat, akhlak mulia,

kemampuan membaca menulis baik), yang meningkatkan reputasi Kuttab di komunitas dan kepercayaan donatur. Peningkatan reputasi dan donasi meningkatkan pendapatan lembaga, yang memberikan ruang fiskal untuk lebih meningkatkan investasi *human capital* dan praktik HRM dan seterusnya. Lingkaran positif ini adalah inti dari keberlanjutan lembaga Kuttab.

Sebaliknya, jika lembaga tidak berinvestasi pada *human capital* dan mengabaikan praktik HRM yang baik, maka kesejahteraan guru rendah, kualitas mengajar menurun, reputasi buruk, donasi turun, lembaga kesulitan, dan akhirnya tutup.

Dengan demikian, kesimpulan dari bab ini sangat tegas bahwa kesejahteraan pendidik bukanlah beban, melainkan investasi strategis; dan investasi tersebut harus dikelola melalui sistem HRM yang profesional, adil, dan transparan, bukan melalui kedermawanan sesaat atau eksploitasi berbasis narasi spiritual.

Kuttab yang ingin berkelanjutan harus berani menggeser paradigma dari "meminimalkan biaya guru" menjadi "memaksimalkan investasi pada guru sebagai human capital" (Becker, 1964; Mathis & Jackson, 2006; Kearns, 2005; Suryadarma & Jones, 2013; Muttaqin & Ridwan, 2021).

Daftar Pustaka

- Ahmed, M. (2018). *Sustainable development and Islam: A social justice perspective*. Islamic Relief Worldwide.
- Al-Ghazali, A. H. M. (2015). *Ihyā' 'ulūm al-dīn* (M. Mahdi, Trans.; Vols. 1–4). Dar al-Minhaj. (Original work published ca. 1105)
- Al-Mawardi, A. H. A. (1996). *Al-aḥkām al-sultāniyyah* (W. H. Wahbah, Ed.). Dar al-Fikr. (Original work published ca. 1045)
- Al-Syaibany, O. M. A. T. (1979). *Falsafah pendidikan Islam* (H. Langgulong, Trans.). Bulan Bintang.
- Al-Syātibī, I. I. M. (2012). *Al-muwāfaqāt fī uṣūl al-syarī'ah* (A. A. al-Mani, Ed.; Vols. 1–4). Dar Ibn Affan. (Original work published ca. 1385)
- Al-Ṭabarī, M. J. (2001). *Jāmi' al-bayān 'an ta'wīl āy al-Qur'ān* (A. A. al-Turkī, Ed.; Vols. 1–26). Dar Hajar. (Original work published ca. 923)
- Asmawati, A., Hidayat, A., & Karim, A. (2021). Dialogical leadership in Islamic boarding schools: A case study of Kuttab Al-Fatih Banten. *Jurnal Pendidikan Islam*, 7(2), 123–138.
- Asmawati, L., Nurhayati, S., & Huda, M. (2021). Komunitas profesional guru dalam meningkatkan mutu pembelajaran di Kuttab. *Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 145–162.
- Auda, J. (2007). *Maqasid al-shariah as philosophy of Islamic law: A systems approach*. International Institute of Islamic Thought.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Becker, B. E., & Huselid, M. A. (2006). Strategic human resources management: Where do we go from here? *Journal of Management*, 32(6), 898–925.

- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). University of Chicago Press.
- Beekun, R. I., & Badawi, J. A. (1999). *Leadership: An Islamic perspective*. Amana Publications.
- Bennell, P., & Akyeampong, K. (2007). *Teacher motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*. Department for International Development.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. John Wiley & Sons.
- Boxall, P., & Purcell, J. (2016). *Strategy and human resource management* (4th ed.). Palgrave Macmillan.
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2004). The effects of school facility quality on teacher retention in urban school districts. *Journal of Education Finance*, 29(4), 319–335.
- Chapra, M. U. (2008). *The Islamic vision of development in the light of maqasid al-shariah*. International Institute of Islamic Thought.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445.
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874–900.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E. L., McIntyre, A., Sato, M., &

- Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Day, C., & Qing, G. (2009). Teacher emotions and well-being: A review of research and outlook for the future. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (pp. 251–267). Springer.
- Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy* (3rd ed.). Simon & Schuster.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.
- Goal, K. (2014). Human capital management: A new approach for managing human resources. *International Journal of Business and Management Invention*, 3(7), 28–34.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hanushek, E. A. (2020). Teacher quality and teacher compensation. In S. Bradley & C. Green (Eds.), *The economics of education* (2nd ed., pp. 231–240). Academic Press.
- Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2019). The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance. *Journal of Human Resources*, 54(4), 857–894.
- Hashim, R. (2017). *Educational dualism in Malaysia: Implications for theory and practice*. The Other Press.
- Hasibuan, M. S. P. (2019). *Manajemen sumber daya manusia* (Edisi revisi). Bumi Aksara.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Herzberg, F. (1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 46(1), 53–62.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

- Ibn Kathīr, I. U. (1999). *Tafsīr al-Qur`ān al-`aẓīm* (S. M. al-Salamah, Ed.; Vols. 1–8). Dar Tayyibah. (Original work published ca. 1370)
- Ibn Sahnūn, M. b. S. (1999). *Ādāb al-mu`allimīn* (A. A. Husayn, Ed.). Dar al-Kitab al-Arabi. (Original work published ca. 880)
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
- Kamali, M. H. (2019). *Justice and ethics in Islam*. Islamic Texts Society.
- Kearns, P. (2005). *Human capital management: The new competitive edge*. Human Capital Press.
- Latham, G. P. (2018). *Work motivation: History, theory, research, and practice* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423.
- Majelis Ulama Indonesia. (2015). *Fatwa MUI No. 47 Tahun 2015 tentang pemberian upah layak bagi pekerja*. MUI Pusat.
- Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh University Press.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mathis, R. L., & Jackson, J. H. (2006). *Human resource management* (12th ed.). South-Western Cengage Learning.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. D. Van Nostrand.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Scott, Foresman.
- McClelland, D. C., & Burnham, D. H. (1976). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 54(2), 100–110.

- Miner, J. B., & Miner, M. G. (1985). *Personnel and industrial relations: A managerial approach* (4th ed.). Macmillan.
- Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Scarcity: Why having too little means so much*. Times Books.
- Muttaqin, A., & Ridwan, R. (2021). Manajemen partisipatif di lembaga pendidikan berbasis komunitas: Studi kasus Kuttab Yogyakarta. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 9(1), 45–62.
- Noe, R. A. (2017). *Employee training and development* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Noor, M., & Hendri, N. (2019). Transparansi dan akuntabilitas pengelolaan dana infak di lembaga pendidikan Islam. *Al-Idarah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 7(2), 89–104.
- Nurhayati, S., & Huda, M. (2020). Non-monetary compensation and teacher retention in Islamic private schools. *Dinamika Ilmu*, 20(2), 211–228.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2018: Results* (Vol. 1). OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *TALIS 2018 results (Volume 1): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Pinder, C. C. (2014). *Work motivation in organizational behavior* (2nd ed.). Psychology Press.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Raharjo, S. (2020). Manajemen keuangan lembaga pendidikan berbasis wakaf dan donasi. *Jurnal Ekonomi Islam*, 11(1), 55–74.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). *Organizational behavior* (18th ed.). Pearson.
- Rosser, A., & Fahmi, M. (2018). The political economy of teacher management in decentralized Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 61, 157–167.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28.
- Sahin, A. (2018). *Education for human flourishing: An Islamic perspective*. Islamic Foundation.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization* (Rev. ed.). Currency Doubleday.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. W. Strahan & T. Cadell.
- Spangler, W. D. (1992). Validity of questionnaire and TAT measures of need for achievement: Two meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 112(1), 140–154.
- Steenbrink, K. A. (1986). *Pesantren, madrasah, sekolah: Pendidikan Islam dalam kurun modern*. LP3ES.
- Steger, M. F. (2012). Experiencing meaning in life: Optimal functioning at the nexus of spirituality, psychopathology, and well-being. In P. T. P. Wong (Ed.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 165–184). Routledge.
- Sterling, S. (2010). Sustainability education: Perspectives and practice. In P. B. Corcoran & P. M. Osano (Eds.), *Young people, education, and sustainable development* (pp. 35–46). Wageningen Academic Publishers.
- Suryadarma, D., & Jones, G. W. (2013). *Education in Indonesia*. Institute of Southeast Asian Studies.
- Sweetland, S. R. (1996). Human capital theory: Foundations of a field of inquiry. *Review of Educational Research*, 66(3), 341–359.

- Syahid, A. (2018). Ibn Sahnun's concept of teacher-student relationship in early Islamic education. *Jurnal Pendidikan Islam*, 4(1), 17–32.
- Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Shimazu, A. (2020). Teacher well-being and performance: A review of the literature. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 345–362). Oxford University Press.
- Teixeira, P. N. (2014). Gary Becker (1930–2014): A founding father of human capital theory. *Journal of Economic Education*, 45(4), 287–298.
- Tibawi, A. L. (1972). *Islamic education: Its traditions and modernization into the Arab national systems*. Luzac.
- Todaro, M. P., & Smith, S. C. (2020). *Economic development* (13th ed.). Pearson.
- Ulrich, D. (1997). *Human resource champions: The next agenda for adding value and delivering results*. Harvard Business School Press.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195–1229.
- Wahba, M. A., & Bridwell, L. G. (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15(2), 212–240.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence, the ultimate intelligence*. Bloomsbury.



BRANDED
TECH
PUBLISHER

Profil Penulis

1. Didih Syakir Munandar



Didih Syakir Munandar, lahir di Bandung, 22 Juni 1985. Dari pasangan ayahanda Endang Koswara (Alm) dan Ibunda O Suliawati dan merupakan anak kesebelas dari sebelas bersaudara. Pada tahun 2013 menikah dengan salah satu istri shalihah bernama Lia Nurlaila, dan telah dikaruniai baru tiga anak, pertama, anak perempuan bernama Saifana Nazneen Fathira, dan kedua, juga anak perempuan bernama Alesha Taqiyya Almahira, dan ketiga, anak laki-laki bernama Muhammad Ghailan Ibrahim. Pengalaman pendidikan mulai pendidikan dasar yaitu di SD Negeri Cipadaulun, Pacet, Bandung berijazah tahun 1998, kemudian melanjutkan ke Madrasah Tsanawiyah (MTs) YPI Cikoneng, Ciparay, Bandung berijazah tahun 2001, kemudian melanjutkan ke Madrasah Aliyah Keagamaan Negeri (MAKN) Darussalam berijazah tahun 2004, kemudian melanjutkan ke Program Sarjana (S1) di Institut Agama Islam Darussalam (IAID) Ciamis dengan berijazah tahun 2009 kemudian melanjutkan ke Program Pascasarjana (S2) Institut Agama Islam Darussalam (IAID) Ciamis berijazah tahun 2012 dan terakhir penulis melanjutkan pendidikan doktoral (S3) Program Studi Pendidikan Islam dengan Konsentrasi Manajemen Pendidikan Islam (MPI) di UIN Sunan Gunung Djati Bandung, berijazah tahun 2026. Adapun pengalaman pendidikan non-formalnya adalah menjadi salahsatu santri di Pondok Pesantren Darussalam Ciamis dari tahun 2001-2004.

Pengalaman pekerjaan sebagai Guru Honorer di MAN Darussalam Ciamis tahun 2010-2021, Pengurus koperasi di BMT Darussalam Ciamis dari tahun 2005 sampai sekarang, Pada tahun 2012 diangkat sebagai dosen tetap di Institut

Agama Islam Darussalam (IAID) Ciamis yang sekarang menjadi Universitas Islam Darussalam (UID) Ciamis dan tahun 2014 menduduki jabatan fungsional Asisten Ahli III-b lalu tahun 2017 menduduki jabatan fungsional Lektor III-c dan tahun 2018 diangkat sebagai dosen tetap tersertifikasi lalu tahun 2019 menduduki jabatan fungsional lektor III-d. Selain menjadi pendidik dipendidikan formal juga menjadi salah satu pendidik dipendidikan non-formal yaitu di Pondok Pesantren Darussalam Ciamis sejak tahun 2005 sampai sekarang.

Adapun beberapa karya tulis yang telah terpublikasi, antara lain: 1) "Implementation Of The Integration Of Character Values In Islamic Religious Education Learning At Madrasah Aliyah", *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, Vol. 15, No. 02, 2025; 2) "Human Resource Well-Being Management in Islamic Education: A Study at Kuttab Fatih Indonesia", *International Journal of Islamic Educational Research*, Vol. 2, No. 3 2025; 3) "Breaking Through Binarities: Islamic Education in the Vortex of Gender, Sexuality, and Human Rights", *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, Vol. 17, No 2 2025; 4) "Beyond the Dichotomy of Science and Religion: Islamic Education in the Shadow of the Interconnected Theology of Fritjof Capra", *Pharos Journal of Theology*, Vol. 106, No 4 2025; 5) "Al-Qur'an dan Hadits sebagai Sumber Ajaran Islam-Buku Ajar Pendidikan Agama Islam: di Perguruan Tinggi", PT. Sonpedia Penerbitan Indonesia, 13 Oktober 2025; 6) "Interreligious Engagement: Learning from the Medieval Muslim Intellectual Legacy", *Journal of Islamic Thought and Civilization (JITC)*, Vol. 15, No.1 2025; 7) "Mediaeval Theology of Education: Embracing Philosophy, Kalām, and Sufism", *The Pharos Journal of Theology*, Vol. 105, No. 5 2024; 8) "Learning Management in Increasing Students' Learning Motivation", *Communications on Applied Nonlinear Analysis*, Vol. 32, No 3 2025; 9) "Teachers and Multicultural Education: How do Moderate Islamic Teachers Perceive Freedom of Expression and Hate Speech?" *Dinamika Ilmu*, Vol. 24, No 1 2024; 10) "Manajemen Pengelolaan Media Pembelajaran Pendidikan Islam", *Edukasi Islami: Jurnal*

Pendidikan Islam, Vol. 12, No. 03, 2023; 11) “Technology-Based Character Education In Islamic Education (Case In MAN 1 Darussalam Ciamis and SMA Islam 5 Al-Azhar Cirebon)”, Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam, Vol. 12, No. 1 2023; 12) “Developing Character Education Strategies in the Social Media Era”, The Social Studies: An International Journal, Vol. 1, No. 13, 2023; 13) “Reading Latin American Liberating Pedagogy from an Islamic Education Perspective”, Jurnal Penelitian Pendidikan Islam, Vol. 2, No. 10 2023. 14) “Think Globally and Act Locally Dalam Perspektif Pendidikan Islam”, Jurnal Education and Development, Vol. 10, No. 3 2022. 15) “Metode Tazkiyah dalam Perspektif Majid ‘Irsan Al-Kilani (Studi Analisis Kitab Manâhij At-Tarbiyah Al-Islâmiyah wa Al-Murabbûna Al-‘Âmilûna Fihâ”, JIIP-Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan, Vol. 4, No. 8 2021.

2. Prof. Dr. Karman, S.Ag., M.Ag., CHS., CPIM



Prof. Dr. Karman, S.Ag., M.Ag., CHS., CPIM., lahir di Kuningan pada 15 Oktober 1970 dari pasangan Enco Tarsa bin Karyasasmita dan Iti Karsiti binti Waryasaki. Sejak awal, ia dibimbing oleh lingkungan keluarga dan pendidikan pesantren yang menekankan penguasaan Al-Qur’an dan studi klasik keislaman. Saat ini, ia berdomisili di Bogor dan Bandung, membina keluarga bersama Masdalipah dan empat anaknya: Aisyah Azzahra Abdurrahman, Fitria Hilliana Ramadani, Asep Muhammad Reza Pahlevi, dan Asep Muhammad Faiz Al-Munawwaryang menjadi bagian penting dalam menopang dinamika kehidupan akademik dan sosialnya.

Pendidikan formal dan keagamaan Prof. Karman membentuk fondasi kepakaran dalam Tafsir dan Studi Al-Qur’an. Ia menyelesaikan Sarjana Pendidikan Bahasa Arab di Fakultas Tarbiyah IAIN Sunan Gunung Djati Bandung, Magister

Studi Islam bidang Tafsir–Teologi di Pascasarjana IAIN Sumatera Utara, serta dua program Doktor Studi Islam, yakni Tafsir–Teologi di UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta dan Tafsir–Antropologi di UIN Sunan Gunung Djati Bandung. Kombinasi teologi, tafsir klasik, dan pendekatan antropologis memungkinkan Prof. Karman mengembangkan metodologi tafsir yang kontekstual, emansipatoris, dan responsif terhadap dinamika sosial-keagamaan kontemporer.

Karier akademiknya berfokus pada pengembangan kapasitas tafsir di tingkat sarjana dan pascasarjana. Ia telah mengajar dan menguji mata kuliah Tafsir Al-Qur'an dan Studi Al-Qur'an di berbagai PTKIN dan perguruan tinggi swasta; IAIN Ambon, UIN Sunan Gunung Djati Bandung, UIN Syekh Nurjati Cirebon, UIN Sultan Aji Muhammad Idris Samarinda, dan Universitas Langlangbuana Bandung. Posisi struktural yang pernah dijalani—mulai Asisten Ahli Tafsir Al-Qur'an, Ketua Program Studi Pendidikan Agama Islam, Ketua Program Studi Manajemen Pendidikan Islam, hingga Wakil Dekan Bidang Akademik—memperkuat peran strategisnya dalam pengembangan kurikulum dan penelitian tafsir di Indonesia Timur maupun Barat.

Bidang riset Prof. Karman menitikberatkan pada: (1) Tafsir dan Moderasi Beragama – mengembangkan model pembelajaran tafsir untuk deradikalisasi dan peningkatan pemahaman inklusif mahasiswa Al-Qur'an, (2) Tafsir dan Lingkungan – ekoteologi Islam untuk menjawab tantangan krisis lingkungan, termasuk penerapan tafsir berbasis kesadaran ekologis di pesantren, dan (3) Tafsir dan Relasi Antaragama – mendalami dialog lintas agama melalui perspektif tafsir, membangun kerangka intelektual yang toleran dan kontekstual.

Kontribusi ilmiahnya tercermin dalam sejumlah buku akademik, antara lain *Ulum Al-Qur'an dan Pengenalan Tafsir*, *Tafsir Ayat-ayat Pendidikan*, *Desain Model Pembelajaran Tafsir Emansipatoris*, dan *Al-Qur'an dan Lingkungan*. Publikasi jurnal internasional dan nasionalnya menekankan pedagogi tafsir, ekoteologi, dan moderasi beragama, termasuk: *The Design for*

Emancipatory Quran Interpretation Learning to Deradicalize Students' Quran Understanding (2021), *The Qur'anic Learning Base on Islamic Eco-Theology at Pesantren (2023)*, dan *The Qur'an and the Earth: Qur'anic Reception Among Pesantren Residents toward Environmental Conservation (2025)*.

Selain riset dan pengajaran, Prof. Karman aktif dalam pengelolaan jurnal ilmiah, mulai sebagai anggota editor, managing editor hingga Editor-in-Chief Jurnal Pendidikan Islam (Scopus Q1), menjadikan jurnal tersebut sebagai platform unggulan bagi publikasi penelitian tafsir dan pendidikan Islam bereputasi internasional. Ia juga menjadi narasumber workshop dan seminar nasional maupun internasional tentang penulisan ilmiah, pengelolaan jurnal, dan metodologi tafsir kontekstual.

Kegiatan pengabdian masyarakat Prof. Karman mengintegrasikan keilmuan dan praktik, meliputi khatib Jumat, pendamping tilawah dan tahfiz Al-Qur'an, pengurus DKM Nurul Iman, dan pengisi kuliah umum di masjid, perguruan tinggi, serta media siaran. Integrasi riset, pengajaran, dan pengabdian ini menegaskan posisinya sebagai akademisi yang tidak hanya kompeten secara ilmiah, tetapi juga strategis dalam menghadirkan tafsir Al-Qur'an yang relevan bagi masyarakat kontemporer.



BRANDED
TECH
PUBLISHER

