



PENGELOLAAN PENDIDIKAN PADA MADRASAH DI DAERAH TERPENCIL DAN PERKOTAAN: STUDI KOMPARATIF DI MALUKU

Multi¹, La Sugi², La Rajab³

^{1,2,3} UIN A.M. Sangadji Ambon, Indonesia

Email: lasugi@uinambon.ac.id



DOI: <https://doi.org/10.34125/jmp.v11i4.3213>

Sections Info

Article history:

Submitted: 13 June 2026

Final Revised: 21 June 2026

Accepted: 6 August 2026

Published: 30 August 2026

Keywords:

Educational Management

Madrasah

Remote Area

Urban Area

Geographical Context



ABSTRACT

This study aims to comparatively analyze educational management in madrasahs located in remote and urban areas and identify the factors shaping differences in their management capacity. A qualitative comparative case study was conducted at MA Al-Muslim Tomi-Tomi in West Seram Regency and MA Al-Muslim Ambon in Ambon City. Data were collected through semi-structured interviews with 14 informants, observation, and documentation, and were analyzed thematically and comparatively through within-case analysis and cross-case comparison. The findings show that both madrasahs perform planning, organizing, implementation, and evaluation functions, but through different management modalities. MA Al-Muslim Tomi-Tomi demonstrates an adaptive-relational modality that relies on flexible roles, direct coordination, teacher creativity, and close interpersonal relationships to sustain educational services amid shortages of teachers, facilities, learning resources, and connectivity. MA Al-Muslim Ambon demonstrates a structured-formal modality characterized by clearer task allocation and more systematic evaluation, yet it still faces shortages of teachers in specific subjects, suboptimal use of facilities, low student enrolment, and accessibility constraints. The study concludes that geographical context shapes the types of capacities and management risks experienced by madrasahs; therefore, management improvement requires differentiated support based on institutional needs and locational characteristics.

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan menganalisis secara komparatif pengelolaan pendidikan pada madrasah di daerah terpencil dan perkotaan serta mengidentifikasi faktor-faktor yang membentuk perbedaan kapasitas pengelolaan keduanya. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus komparatif pada MA Al-Muslim Tomi-Tomi, Kabupaten Seram Bagian Barat, dan MA Al-Muslim Kota Ambon. Data diperoleh melalui wawancara semiterstruktur terhadap 14 informan, observasi, dan dokumentasi, kemudian dianalisis secara tematik-komparatif melalui analisis dalam kasus dan perbandingan antarkasus. Hasil penelitian menunjukkan bahwa kedua madrasah menjalankan fungsi perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan evaluasi, tetapi dengan modalitas pengelolaan yang berbeda. MA Al-Muslim Tomi-Tomi memperlihatkan pengelolaan adaptif-relasional yang bertumpu pada fleksibilitas peran, koordinasi langsung, kreativitas guru, dan kedekatan interpersonal untuk mempertahankan layanan pendidikan di tengah keterbatasan guru, sarana, sumber belajar, dan konektivitas. MA Al-Muslim Kota Ambon menunjukkan pengelolaan terstruktur-formal dengan pembagian tugas dan evaluasi yang lebih sistematis, tetapi masih menghadapi kekurangan guru bidang tertentu, belum optimalnya pemanfaatan fasilitas, rendahnya penerimaan peserta didik, dan hambatan akses. Penelitian menyimpulkan bahwa konteks geografis membentuk jenis kapasitas dan risiko pengelolaan madrasah sehingga penguatan manajemen memerlukan dukungan yang terdiferensiasi berdasarkan kebutuhan kelembagaan dan karakteristik lokasi.

Kata kunci: pengelolaan pendidikan, madrasah, daerah terpencil, perkotaan, konteks geografis

PENDAHULUAN

Mutu pendidikan tidak hanya ditentukan oleh kurikulum dan hasil belajar, tetapi juga oleh kapasitas lembaga dalam mengelola sumber dayanya secara terarah. Perencanaan program, pembagian tanggung jawab, pelaksanaan, evaluasi, dan tindak lanjut perlu terhubung sebagai satu siklus perbaikan. Konsistensi antar-tahap pengelolaan menjadi prasyarat bagi peningkatan kualitas layanan pendidikan secara berkelanjutan (Dewi et al., 2025). Dalam konteks madrasah, tata kelola juga perlu diterjemahkan ke dalam strategi yang sesuai dengan kapasitas lembaga dan kebutuhan lokal, sebab agenda reformasi yang sama dapat menghasilkan konsekuensi berbeda pada kondisi institusional yang tidak setara (Haddade et al., 2024).

Persoalan tersebut semakin penting pada wilayah dengan keragaman geografis tinggi. Madrasah di daerah terpencil dan perkotaan tidak selalu bekerja dengan struktur peluang yang sama, terutama dalam distribusi tenaga pendidik, sumber belajar, konektivitas, sarana pembelajaran, dan daya tarik lembaga. Literatur mengenai *hard-to-staff schools* menunjukkan bahwa kekurangan guru berkaitan dengan daya tarik lokasi, kondisi kerja, distribusi tenaga, dan kemampuan mempertahankan guru (McPherson et al., 2024). Retensi guru di desa juga dipengaruhi oleh dukungan yang menyentuh kondisi hidup dan kerja di lokasi penempatan (Jiang & Yip, 2024). Komitmen individual karena itu tidak dapat terus-menerus menjadi pengganti keterbatasan struktural; keberlanjutan tenaga pendidik dibentuk oleh faktor personal, relasional, organisasi, dan lingkungan (Lampert et al., 2024).

Kesenjangan geografis juga beririsan dengan infrastruktur dan kapasitas digital. Tinjauan sistematis pada sekolah pedesaan menemukan bahwa kesenjangan digital bekerja dari tingkat kebijakan dan infrastruktur hingga kapasitas organisasi dan praktik guru (Mustafa et al., 2024). Perbandingan guru urban dan rural (pedesaan) memperlihatkan bahwa akses sumber daya serta peluang pengembangan profesional berkaitan dengan kesenjangan kompetensi teknologi-pedagogi dan sikap terhadap integrasi teknologi (Li, 2025). Dengan demikian, ketersediaan perangkat bukan satu-satunya indikator kesiapan digital. Pengembangan profesional berbasis teknologi tetap perlu memperhatikan dukungan, umpan balik, refleksi, efisiensi, dan pemerataan akses (Huang et al., 2024).

Bagi madrasah, tantangan sumber daya dan teknologi berhubungan langsung dengan kemampuan pengelola untuk beradaptasi. Manajemen adaptif menempatkan fleksibilitas keputusan dan kemampuan membaca dinamika lingkungan sebagai bagian dari keberlanjutan lembaga (Mujahid & Rauf, 2026). Pembangunan madrasah berkualitas juga memerlukan integrasi kepemimpinan, pengembangan kurikulum, dan pemberdayaan komunitas (Elice et al., 2025). Selain itu, pengembangan profesional guru membutuhkan dukungan institusional yang berkelanjutan ketika guru menghadapi keterbatasan akses dan tuntutan kerja kompleks (Mardia et al., 2025). Perspektif tersebut menunjukkan bahwa konteks geografis dapat membentuk prioritas masalah, kapasitas organisasi, dan cara madrasah menjalankan fungsi pengelolaannya.

Konteks tersebut relevan dengan Madrasah Aliyah (MA) Al-Muslim Tomi-Tomi dan Madrasah Aliyah Al-Muslim Kota Ambon. MA Al-Muslim Tomi-Tomi berada di Huamual Belakang, Kabupaten Seram Bagian Barat, Provinsi Maluku. Observasi awal memperlihatkan keterbatasan tenaga pendidik dan adanya guru yang mengampu lebih dari satu mata pelajaran. Bangunan madrasah masih semi permanen, sedangkan laboratorium, perpustakaan,

dan akses internet belum tersedia. Meskipun demikian, rapat awal tahun, pembagian tugas, pembelajaran, dan evaluasi akhir semester tetap dilaksanakan. Kondisi ini mengindikasikan bahwa fungsi manajemen berjalan melalui penyesuaian sumber daya dan fleksibilitas peran guru.

Situasi berbeda ditemukan pada MA Al-Muslim Ambon di Kecamatan Sirimau, Kota Ambon, Provinsi Maluku. Madrasah memiliki bangunan permanen, laboratorium komputer, perpustakaan, dan WiFi terbatas. Pembagian kerja lebih formal melalui kepala madrasah, wakil kepala bidang, dan guru dengan tanggung jawab tertentu. Namun, kondisi perkotaan tidak menghilangkan persoalan pengelolaan. Data awal menunjukkan kekurangan guru pada bidang tertentu, sebagian perangkat tidak optimal, pemanfaatan media belum merata, dan jumlah peserta didik relatif rendah. Akses transportasi dan kompetisi dengan sekolah lain juga berpengaruh pada penerimaan peserta didik. Karena itu, kategori terpencil dan perkotaan perlu dianalisis melalui jenis hambatan dan kapasitas pengelolaan masing-masing madrasah.

Studi mutakhir telah membahas manajemen adaptif madrasah (Mujahid & Rauf, 2026), manajemen mutu (Dewi et al., 2025), reformasi tata kelola madrasah (Haddade et al., 2024), pengembangan profesional guru madrasah (Mardia et al., 2025), kekurangan guru di sekolah hard-to-staff (McPherson et al., 2024), dan kesenjangan teknologi rural-urban (Li, 2025; Mustafa et al., 2024). Kajian tersebut memberi landasan mengenai mutu, adaptasi, SDM, dan teknologi. Akan tetapi, kajian komparatif yang secara langsung menempatkan dua madrasah dalam konteks terpencil dan perkotaan untuk menelusuri siklus pengelolaan, beban sumber daya manusia, sarana-digital, aksesibilitas, dan keberlanjutan peserta didik masih terbatas. Perbandingan antarkasus diperlukan untuk mengidentifikasi perbedaan sumber daya sekaligus mekanisme kerja untuk mempertahankan layanan pendidikan.

Berdasarkan celah tersebut, penelitian ini menawarkan kebaruan melalui pemetaan modalitas pengelolaan madrasah dalam dua konteks geografis yang kontras. Penelitian menjelaskan bagaimana sumber daya, akses, struktur organisasi, dan hubungan interpersonal membentuk praktik perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan evaluasi. Strategi penguatan madrasah perlu responsif terhadap kapasitas lokal (Haddade et al., 2024) sekaligus mengembangkan kepemimpinan dan pemberdayaan komunitas (Elice et al., 2025). Penelitian ini bertujuan menganalisis secara komparatif pengelolaan pendidikan pada MA Al-Muslim Tomi-Tomi dan MA Al-Muslim Ambon serta mengidentifikasi faktor-faktor pembentuk perbedaan kapasitas pengelolaan keduanya. Hasilnya diharapkan memperkuat kajian manajemen pendidikan berbasis konteks dan mendukung kebijakan madrasah sesuai kebutuhan geografis dan kelembagaan.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus komparatif. Desain ini memungkinkan fenomena dipahami secara kontekstual sekaligus menelusuri persamaan dan perbedaan antarlokasi melalui berbagai sumber bukti (do Amaral, 2022). Penelitian dilakukan pada MA Al-Muslim Tomi-Tomi di Huamual Belakang, Kabupaten Seram Bagian Barat, Provinsi Maluku sebagai kasus madrasah terpencil dan MA Al-Muslim Ambon di Kecamatan Sirimau, Kota Ambon, Provinsi Maluku sebagai kasus madrasah perkotaan. Pengumpulan data berlangsung pada Februari-Maret 2026. Unit analisis adalah praktik perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan evaluasi serta faktor sumber daya manusia, sarana-digital, aksesibilitas, dan daya tarik lembaga.

Informan dipilih secara purposive berdasarkan pengetahuan dan keterlibatan langsung

dalam pengelolaan atau penerimaan layanan pendidikan. Sebanyak 14 informan terlibat, masing-masing tujuh pada setiap madrasah, terdiri atas kepala madrasah, wakil kepala bidang kurikulum, wakil kepala bidang sarana prasarana, seorang guru, dan tiga peserta didik. Komposisi lintas-peran digunakan untuk memperoleh perspektif pimpinan, pengelola teknis, pelaksana pembelajaran, dan penerima layanan. Kecukupan informan kualitatif mempertimbangkan fokus, karakter kelompok, dan kedalaman informasi, bukan angka baku semata (Hennink & Kaiser, 2022). Pemilihan informan diarahkan pada variasi perspektif untuk perbandingan kasus.

Data dikumpulkan melalui wawancara semiterstruktur, observasi, dan dokumentasi. Wawancara berfokus pada program, pembagian tugas, pelaksanaan-evaluasi, beban kerja guru, sarana, media-internet, akses, dan penerimaan peserta didik. Observasi mencakup kondisi fisik, ruang belajar, fasilitas pendukung, dan pelaksanaan pembelajaran. Dokumentasi digunakan untuk memeriksa profil, data guru dan peserta didik, struktur organisasi, inventaris sarana, dan kegiatan. Ketiga sumber bukti dibaca secara silang untuk menelusuri kesesuaian maupun perbedaan informasi.

Analisis dilakukan secara tematik-komparatif. Data dibaca berulang, diseleksi sesuai fokus, lalu diberi kode awal. Kode terkait dikelompokkan menjadi tema perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, evaluasi, sumber daya manusia, sarana-digital, aksesibilitas, dan daya tarik madrasah. Proses pengenalan data, pengodean, pengembangan, dan peninjauan tema mengikuti prinsip analisis tematik yang bersifat transparan dan iteratif (Byrne, 2021). Analisis dilanjutkan melalui within-case analysis dan cross-case comparison untuk menyusun matriks persamaan, perbedaan, serta hubungan konteks geografis dengan kapasitas pengelolaan (do Amaral, 2022). Kesimpulan diverifikasi kembali terhadap bukti lapangan.

Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi sumber dan teknik. Keterangan kepala madrasah, wakil kepala, guru, dan peserta didik dibandingkan, kemudian diperiksa terhadap hasil observasi dan dokumentasi. Jejak analisis dipertahankan melalui pengelompokan bukti menurut tema dan lokasi agar hubungan antara data, interpretasi, dan kesimpulan dapat ditelusuri. Triangulasi dan dokumentasi proses analisis mendukung kredibilitas serta dependabilitas penelitian kualitatif (Ahmed, 2024). Hasil komparasi disusun berdasarkan konsistensi bukti pada masing-masing kasus dan tidak bergantung pada satu sumber data.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil Penelitian

Penelitian pada MA Al-Muslim Tomi-Tomi dan MA Al-Muslim Ambon menunjukkan bahwa kedua madrasah menjalankan siklus pengelolaan melalui perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan evaluasi. Perbedaannya tidak terletak pada ada atau tidaknya fungsi manajemen, melainkan pada kapasitas lembaga untuk memformalkan, mendukung, dan mempertahankan fungsi-fungsi tersebut. MA Al-Muslim Tomi-Tomi mengoperasikan pengelolaan secara sederhana dan adaptif dalam keterbatasan tenaga pendidik, bangunan, sumber belajar, serta konektivitas. Sebaliknya, MA Al-Muslim Ambon memiliki struktur organisasi dan basis fasilitas yang relatif lebih memadai, tetapi tetap menghadapi kekurangan guru pada bidang tertentu, keterbatasan media pembelajaran, rendahnya jumlah peserta didik, dan persoalan akses menuju lokasi madrasah.

Kondisi komparatif tersebut diringkas dalam Tabel 1. Matriks ini disusun dari hasil wawancara kepala madrasah, wakil kepala madrasah, guru, dan peserta didik, serta

dikonfirmasi melalui observasi dan dokumentasi sarana madrasah. Dengan demikian, temuan tidak dimaksudkan untuk memberi peringkat sederhana antara madrasah terpencil dan perkotaan, tetapi untuk memperlihatkan bagaimana perbedaan konteks geografis membentuk modalitas pengelolaan yang berbeda.

Tabel 1. Matriks Komparatif Temuan Utama

Dimensi	MA Al-Muslim Tomi-Tomi	MA Al-Muslim Ambon
Perencanaan	Rapat awal tahun; program kerja dan perangkat ajar disusun bersama secara sederhana.	Rapat awal tahun lebih terstruktur; melibatkan pimpinan, wakil kepala, guru, dan staf.
Pengorganisasian	Koordinasi langsung dan relasional; pembagian peran fleksibel serta rangkap tugas.	Struktur formal dan uraian tugas lebih jelas pada kurikulum, sarpras, wali kelas, dan fungsi lain.
Pelaksanaan	Pembelajaran adaptif, manual, dan memanfaatkan media sederhana atau buatan guru.	Mengacu pada program kerja; fasilitas lebih tersedia, tetapi media, buku, dan pemanfaatan laboratorium belum optimal.
Evaluasi	Rapat akhir semester untuk menilai program; penilaian belajar dilakukan bertahap.	Evaluasi berkala pada akhir semester/tahun terhadap program dan proses pembelajaran.
SDM	Guru sangat terbatas; mengampu lebih dari satu mata pelajaran dan menjalankan tugas tambahan.	Masih kekurangan guru pada bidang tertentu; sebagian guru mengampu lebih dari satu mata pelajaran.
Sarpras/digital	Bangunan semi permanen; tanpa laboratorium, perpustakaan, dan internet.	Bangunan permanen; tersedia WiFi, ruang laboratorium, dan perpustakaan, tetapi dukungan pembelajaran belum lengkap.
Akses dan daya tarik	Keterpencilan dan fasilitas memengaruhi pilihan calon peserta didik.	Lokasi di bagian ujung, transportasi, dan persaingan sekolah perkotaan membatasi rekrutmen peserta didik.

Sumber: Data penelitian, 2026.

Diferensiasi Siklus Pengelolaan Pendidikan pada Dua Madrasah

Pada tahap perencanaan, kedua madrasah sama-sama menggunakan rapat awal tahun ajaran sebagai forum penyusunan program. Di Tomi-Tomi, kepala madrasah dan guru membahas rencana pembelajaran, distribusi tugas, kegiatan tahunan, serta kebutuhan fasilitas. Kepala madrasah menegaskan bahwa pertemuan tersebut ditujukan agar pelaksanaan pendidikan lebih terarah.

"Di setiap awal tahun ajaran, saya selalu mengadakan pertemuan dengan para guru untuk merancang program kerja madrasah. Dalam pertemuan ini, saya membahas rencana pembelajaran, distribusi tugas guru, serta kegiatan yang akan diadakan sepanjang tahun agar proses pendidikan di madrasah dapat berlangsung dengan lebih terarah." (Kepala MA Al-Muslim Tomi-Tomi, wawancara, 1 Maret 2026)

Perencanaan di Tomi-Tomi dilanjutkan pada tingkat pembelajaran melalui penyusunan silabus, Rencana Pelaksanaan Pembelajaran, program semester, dan program tahunan. Data ini menunjukkan bahwa keterbatasan fisik tidak menghilangkan mekanisme perencanaan dasar. Namun, perencanaan lebih bertumpu pada koordinasi internal yang sederhana dan pada kemampuan guru menyesuaikan rencana dengan sumber daya yang tersedia.

Di MA Al-Muslim Ambon, proses perencanaan menunjukkan derajat formalisasi yang lebih tinggi. Rapat awal tahun melibatkan kepala madrasah, wakil kepala madrasah, guru, dan staf pendidikan. Program yang dibahas mencakup pembelajaran, pembagian tugas, serta pengembangan madrasah. Guru juga menyusun perangkat pembelajaran melalui musyawarah. Kepala madrasah menjelaskan bahwa program kerja diarahkan pada kesinambungan antara rencana, pembagian tanggung jawab, dan kebutuhan pengembangan lembaga.

"Setiap awal tahun akademik, saya selalu mengadakan pertemuan dengan seluruh guru untuk merancang program kerja madrasah. Dalam pertemuan tersebut, kami membahas rencana kegiatan pembelajaran, pembagian tugas guru, serta program pengembangan madrasah agar proses pendidikan berlangsung dengan optimal." (Kepala MA Al-Muslim Ambon, wawancara, 11 Maret 2026)

Perbedaan berikutnya terlihat pada pengorganisasian. Tomi-Tomi mempunyai struktur pengelolaan, tetapi pelaksanaan tugasnya berlangsung secara fleksibel. Guru dapat menjalankan fungsi wali kelas, pembimbing kegiatan keagamaan, atau koordinator ekstrakurikuler, sementara komunikasi sehari-hari lebih banyak dilakukan secara langsung. Jumlah personel yang terbatas membuat koordinasi antarguru berlangsung cepat, tetapi sekaligus menempatkan beberapa fungsi pada orang yang sama. Dalam kondisi ini, hubungan interpersonal dan kesediaan saling membantu menjadi mekanisme kerja utama.

Sebaliknya, MA Al-Muslim Ambon memperlihatkan pembagian kerja yang lebih formal. Struktur organisasi mengidentifikasi fungsi kepala madrasah, wakil kepala bidang kurikulum dan sarana prasarana, serta guru dengan tanggung jawab tertentu. Kepala madrasah menyatakan bahwa pembagian tugas dimaksudkan agar setiap personel memahami tanggung jawabnya.

"Saya sudah memberikan tugas dan tanggung jawab yang jelas kepada guru-guru. Ada yang menjadi wali kelas, ada yang mengurus kurikulum, kesiswaan, dan sarana prasarana. Jadi, masing-masing guru sudah tahu tugasnya." (Kepala MA Al-Muslim Ambon, wawancara, 11 Maret 2026)

Pada tahap pelaksanaan, Tomi-Tomi memperlihatkan pola adaptasi yang paling menonjol. Observasi menunjukkan kegiatan belajar mengajar tetap berlangsung pada ruang kelas dan perangkat pembelajaran yang sederhana. Guru menyesuaikan metode dengan karakter peserta didik dan ketersediaan media. Strategi seperti bermain sambil belajar, bercerita, menggunakan alat sederhana, dan membuat media sendiri digunakan untuk menjaga keterlibatan peserta didik. Wakil kepala bidang kurikulum menjelaskan bahwa keterbatasan internet dan peralatan mendorong guru mencari alternatif yang dapat dikerjakan secara lokal.

"Saya sangat ingin memanfaatkan alat pembelajaran yang lebih bagus seperti di kota-kota. Namun, situasi di sini tidak mendukung karena akses internet sangat terbatas dan peralatan masih kurang. Jadi, kami menggunakan alat sederhana dan kadang-kadang membuat sendiri media pembelajaran agar siswa lebih memahami materi." (Waka Kurikulum MA Al-Muslim Tomi-Tomi, wawancara, 24 Februari 2026)

Jumlah peserta didik yang relatif sedikit juga dimanfaatkan guru untuk memberikan perhatian individual. Guru menyatakan bahwa kedekatan dengan peserta didik membantu mereka mengenali karakter dan melakukan pembinaan secara lebih personal. Temuan ini dikonfirmasi oleh peserta didik yang menilai guru mudah didekati dan bersedia mengulang penjelasan ketika materi belum dipahami. Dengan demikian, pelaksanaan pembelajaran di Tomi-Tomi ditopang oleh adaptasi pedagogis dan kedekatan relasional, bukan oleh kelengkapan perangkat teknologi.

Pelaksanaan di Ambon lebih konsisten mengacu pada program kerja yang telah ditetapkan. Kepala madrasah memantau pelaksanaan program dan menempatkan guru sebagai pelaksana utama pembelajaran. Meskipun basis fasilitas lebih baik, data peserta didik menunjukkan bahwa variasi metode dan penggunaan media belum merata. Seorang peserta didik menyebut penjelasan guru mudah dipahami, tetapi pembelajaran dapat terasa monoton ketika kegiatan didominasi mencatat. Temuan ini menunjukkan bahwa ketersediaan fasilitas pada tingkat lembaga belum otomatis menghasilkan diversifikasi pembelajaran pada setiap kelas.

Ketimpangan Sumber Daya Manusia dan Beban Ganda Guru

Keterbatasan sumber daya manusia merupakan persoalan yang ditemukan pada kedua madrasah, tetapi intensitas dan konsekuensinya berbeda. Data profil Tomi-Tomi mencatat sembilan tenaga pendidik dan seluruhnya berstatus honorer. Daftar tenaga pendidik juga memperlihatkan bahwa beberapa guru memegang jabatan atau pekerjaan pada lembaga lain. Kondisi ini beririsan dengan temuan wawancara mengenai pengajaran lintas mata pelajaran

dan rangkap tugas. Kepala madrasah mengakui bahwa kekurangan guru membuat guru yang tersedia harus menutup mata pelajaran yang belum memiliki pengampu.

"Sekolah kami sangat kekurangan guru. Kadang-kadang guru di sini merangkap satu atau dua mata pelajaran, bahkan lebih, untuk menutupi mata pelajaran yang sama sekali belum ada gurunya." (Kepala MA Al-Muslim Tomi-Tomi, wawancara, 1 Maret 2026)

Masalah tersebut tidak berhenti pada jumlah guru. Hasil wawancara menunjukkan sebagian guru mengampu mata pelajaran yang tidak sepenuhnya sesuai dengan latar belakang pendidikan mereka. Wakil kepala bidang kurikulum harus menata pembagian tugas berdasarkan kebutuhan kurikulum dan ketersediaan personel. Selain mengajar lebih dari satu mata pelajaran, guru juga menjalankan pekerjaan administrasi, pembinaan peserta didik, dan kegiatan ekstrakurikuler. Akibatnya, waktu untuk menyiapkan materi dan mengembangkan media pembelajaran menjadi lebih sempit. Kendati proses pembelajaran tetap berlangsung, keberlanjutannya sangat bergantung pada kesediaan guru menerima beban tambahan.

"Jumlah guru belum mencukupi sehingga beberapa guru harus mengampu lebih dari satu mata pelajaran. Pihak kurikulum tetap berupaya mengatur pembagian tugas secara maksimal agar pembelajaran berjalan sesuai ketentuan, walaupun belum sepenuhnya ideal." (Waka Kurikulum MA Al-Muslim Tomi-Tomi, wawancara, 24 Februari 2026)

MA Al-Muslim Ambon memiliki jumlah guru yang lebih banyak, yakni 13 orang berdasarkan data profil madrasah, tetapi wawancara tetap mengidentifikasi kekurangan pengampu pada bidang tertentu. Kepala madrasah menyampaikan bahwa sebagian guru diminta mengajar lebih dari satu mata pelajaran untuk memenuhi kebutuhan peserta didik. Perbedaannya, pembagian tugas di Ambon ditopang struktur organisasi yang lebih jelas sehingga tanggung jawab administratif dan akademik dapat dipetakan dengan lebih formal. Meski demikian, pengajaran lintas bidang tetap menunjukkan adanya kesenjangan antara kebutuhan kurikulum dan komposisi tenaga pendidik.

"Sekolah kami sangat kekurangan guru. Karena itu saya menekankan kepada guru-guru yang ada untuk mengajar lebih dari satu mata pelajaran demi kebutuhan siswa." (Kepala MA Al-Muslim Ambon, wawancara, 11 Maret 2026)

Disparitas Sarana, Infrastruktur Digital, dan Adaptasi Pembelajaran

Perbedaan konteks kedua madrasah paling mudah diamati pada kondisi fisik dan infrastruktur digital. Tomi-Tomi menempati bangunan semi permanen dengan dinding papan, lantai kerikil, dan atap sederhana. Tiga ruang kelas tersedia, tetapi madrasah belum memiliki laboratorium, perpustakaan, dan akses internet. Sarana yang tercatat terutama berupa meja, kursi, papan tulis, dua laptop, dan satu printer. Dokumentasi kegiatan belajar memperlihatkan proses pembelajaran berlangsung secara manual di ruang kelas sederhana. Karena itu, guru mengandalkan buku yang tersedia, papan tulis, penjelasan verbal, serta media buatan sendiri.

Keterbatasan tersebut berpengaruh langsung terhadap akses peserta didik pada sumber belajar tambahan. Peserta didik menyampaikan kesulitan mencari materi ketika koneksi internet tidak tersedia dan berharap memperoleh perpustakaan serta komputer untuk belajar. Di sisi lain, keterbatasan mendorong guru melakukan penyesuaian metode secara cepat. Temuan lapangan menunjukkan bahwa kreativitas guru berfungsi sebagai kompensasi operasional agar proses belajar tidak berhenti, tetapi kompensasi ini belum dapat menggantikan kebutuhan dasar akan sumber belajar dan konektivitas.

MA Al-Muslim Ambon memiliki bangunan permanen, tiga ruang kelas, ruang laboratorium komputer, perpustakaan, ruang guru, dan akses WiFi terbatas. Inventaris

mencatat satu proyektor, delapan laptop dengan tiga unit rusak, dan dua printer dengan satu unit rusak. Secara komparatif, basis fasilitas Ambon lebih kuat daripada Tomi-Tomi. Namun, hasil wawancara dan observasi menunjukkan buku, media pembelajaran, dan pemanfaatan fasilitas praktik belum memadai untuk seluruh kebutuhan pembelajaran. Beberapa guru masih mengandalkan buku dan papan tulis, sedangkan pembelajaran yang membutuhkan praktik atau media tertentu belum selalu dapat dilaksanakan secara optimal.

Dengan demikian, disparitas fasilitas tidak menghasilkan dikotomi sederhana antara 'tersedia' dan 'tidak tersedia'. Tomi-Tomi menghadapi defisit infrastruktur dasar dan konektivitas, sedangkan Ambon menghadapi persoalan kecukupan, kondisi alat, dan optimalisasi pemanfaatan fasilitas. Kedua bentuk keterbatasan tersebut memerlukan strategi pengelolaan yang berbeda.

Aksesibilitas, Daya Tarik Madrasah, dan Modal Relasional

Konteks geografis juga memengaruhi daya tarik madrasah dan keberlanjutan penerimaan peserta didik. Di Tomi-Tomi, keterpencilan wilayah dan persepsi mengenai keterbatasan fasilitas mendorong sebagian lulusan pada jenjang sebelumnya memilih sekolah di kampung tetangga atau di kota. Informan memandang sekolah dengan fasilitas lebih lengkap sebagai pesaing yang menawarkan akses belajar lebih luas. Dalam kondisi tersebut, peningkatan sarana bukan hanya persoalan pelaksanaan pembelajaran, tetapi juga berkaitan dengan kemampuan madrasah mempertahankan kepercayaan masyarakat dan menarik calon peserta didik.

MA Al-Muslim Ambon menghadapi persoalan rekrutmen dengan karakter berbeda. Meskipun berada dalam konteks perkotaan, madrasah berkompetisi dengan banyak sekolah yang dinilai masyarakat memiliki fasilitas dan tenaga pengajar lebih lengkap. Wakil kepala bidang kurikulum menyebut jumlah pendaftar per tahun dapat berkisar 10–20 orang, tetapi peserta didik yang akhirnya masuk hanya sekitar 5–10 orang. Kepala madrasah juga menyatakan bahwa satu kelas kadang hanya berisi lima hingga tujuh peserta didik. Data profil madrasah pada saat penelitian mencatat 14 peserta didik, sehingga rendahnya penerimaan menjadi persoalan kelembagaan yang nyata.

"Setiap tahun yang mendaftar paling banyak sekitar 10 sampai 20 orang, tetapi yang benar-benar masuk hanya sekitar 5 sampai 10 orang." (Waka Kurikulum MA Al-Muslim Ambon, wawancara, 11 Maret 2026)

Rendahnya penerimaan tidak hanya dijelaskan oleh persaingan. Lokasi madrasah berada pada bagian ujung kawasan dan akses transportasi belum mudah bagi seluruh calon peserta didik. Sebagian peserta didik harus berjalan atau menempuh perjalanan lebih lama. Kepala madrasah menghubungkan kondisi tersebut dengan keputusan orang tua memilih sekolah yang lebih dekat.

"Letak sekolah kami berada di bagian paling ujung sehingga akses jalan menuju sekolah cukup jauh dan tidak semua kendaraan dapat menjangkaunya dengan mudah. Banyak orang tua akhirnya memilih sekolah yang lebih dekat dari tempat tinggal mereka." (Kepala MA Al-Muslim Ambon, wawancara, 11 Maret 2026)

Temuan tersebut memperlihatkan bahwa kategori 'perkotaan' tidak otomatis menghapus hambatan spasial. Ambon memang memiliki konektivitas dan fasilitas lebih baik dibandingkan Tomi-Tomi, tetapi posisi mikro madrasah, ketersediaan transportasi, dan kompetisi antarsekolah tetap memengaruhi rekrutmen. Sebaliknya, pada Tomi-Tomi, hambatan geografis bersifat lebih struktural karena beririsan dengan ketidaktersediaan internet, perpustakaan, laboratorium, dan kekurangan tenaga pendidik.

Di tengah keterbatasan tersebut, Tomi-Tomi memiliki modal relasional yang kuat. Guru dan peserta didik menggambarkan hubungan yang dekat dan suasana kekeluargaan. Jumlah

peserta didik yang tidak besar memungkinkan guru mengenali karakter mereka secara individual. Koordinasi antarguru juga berlangsung langsung ketika muncul masalah pembelajaran atau kegiatan peserta didik. Modal relasional ini berfungsi sebagai mekanisme pemecahan masalah sehari-hari dan membantu madrasah mempertahankan aktivitas pendidikan meskipun sumber daya formal terbatas.

Ambon juga memiliki kerja sama internal, tetapi mekanisme koordinasinya lebih terikat pada struktur dan pembagian tugas. Evaluasi dilakukan secara berkala melalui rapat pada akhir semester atau akhir tahun pelajaran. Rapat membahas kendala pelaksanaan program dan perbaikan untuk periode berikutnya. Di Tomi-Tomi, evaluasi akhir semester memiliki fungsi serupa, yakni mengenali kelebihan dan kekurangan program. Pada tingkat pembelajaran, guru pada kedua madrasah menggunakan tugas, ulangan, dan ujian semester untuk memantau pemahaman peserta didik.

Secara keseluruhan, hasil penelitian menemukan dua modalitas pengelolaan. Pertama, MA Al-Muslim Tomi-Tomi menunjukkan pengelolaan adaptif-relasional: fungsi manajemen tetap dijalankan, tetapi penerapannya fleksibel, sederhana, dan sangat bergantung pada koordinasi langsung, kreativitas, serta komitmen guru. Kedua, MA Al-Muslim Ambon menunjukkan pengelolaan terstruktur-formal: perencanaan, pembagian tugas, pelaksanaan program, dan evaluasi lebih terdokumentasi dalam mekanisme organisasi. Namun, modalitas yang lebih formal belum menghilangkan kekurangan guru, keterbatasan optimalisasi media, rendahnya penerimaan peserta didik, dan hambatan akses menuju madrasah. Temuan komparatif ini menegaskan bahwa konteks geografis membentuk jenis kapasitas dan risiko pengelolaan yang dihadapi masing-masing madrasah.

Pembahasan

Konteks Geografis dan Pembentukan Modalitas Pengelolaan Madrasah

Temuan utama penelitian ini menunjukkan bahwa konteks geografis tidak sekadar menciptakan perbedaan jumlah fasilitas, melainkan membentuk cara madrasah mengorganisasi dan mempertahankan fungsi manajemennya. Tomi-Tomi dan Ambon sama-sama menjalankan perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan evaluasi, tetapi keduanya bekerja dengan modalitas yang berbeda. Tomi-Tomi cenderung adaptif-relasional, sedangkan Ambon cenderung terstruktur-formal. Pembacaan ini memperluas temuan tentang manajemen pendidikan adaptif yang menempatkan kapasitas lembaga untuk menyesuaikan keputusan terhadap perubahan lingkungan sebagai inti keberlanjutan madrasah (Mujahid & Rauf, 2026). Dengan demikian, perbedaan kedua lokasi tidak tepat dipahami hanya sebagai 'pengelolaan rendah' versus 'pengelolaan tinggi'; yang lebih penting adalah melihat sumber daya, mekanisme koordinasi, dan ruang adaptasi yang tersedia bagi masing-masing lembaga.

Pada Tomi-Tomi, rapat awal tahun, pembagian tugas, pelaksanaan pembelajaran, dan evaluasi tetap berlangsung meskipun organisasi bekerja dengan guru yang sedikit dan infrastruktur dasar yang terbatas. Pola ini memperlihatkan kapasitas lembaga mempertahankan fungsi inti melalui fleksibilitas peran dan koordinasi langsung. Studi tentang manajemen mutu pendidikan menegaskan bahwa mutu kelembagaan bergantung pada keterhubungan perencanaan, implementasi, evaluasi, dan perbaikan berkelanjutan, bukan pada keberadaan dokumen administratif semata (Dewi et al., 2025). Hal yang serupa tercermin dalam pendekatan evaluasi berbasis konteks, input, proses, dan produk: program sekolah perlu dinilai berdasarkan hubungan antara kondisi awal, sumber daya, proses pelaksanaan, dan hasil yang hendak dicapai (Musifuddin et al., 2024). Dari sudut ini,

mekanisme sederhana Tomi-Tomi tetap merupakan praktik manajerial, tetapi kapasitas perbaikannya dibatasi oleh input yang sangat minim.

Sebaliknya, Ambon memiliki pembagian kerja dan mekanisme rapat yang lebih formal. Struktur yang jelas memudahkan pemetaan tanggung jawab kurikulum, sarana prasarana, wali kelas, serta evaluasi program. Prinsip pengelolaan mutu menuntut konsistensi proses, keterlibatan personel, dan orientasi perbaikan berkelanjutan. Pada konteks madrasah, strategi reformasi juga akan lebih efektif ketika pengelolaan sekolah mampu menerjemahkan kebijakan menjadi mekanisme kerja yang sesuai dengan kapasitas lokal (Haddade et al., 2024). Temuan Ambon mendukung pandangan tersebut, namun sekaligus menunjukkan bahwa formalisasi struktur tidak otomatis menyelesaikan kekurangan guru, keterbatasan media, dan rendahnya jumlah peserta didik.

Perbedaan modalitas pengelolaan juga berkaitan dengan hubungan madrasah dan komunitas. Tomi-Tomi memiliki kedekatan interpersonal yang kuat antara guru dan peserta didik, sedangkan Ambon memiliki struktur kerja yang lebih terdiferensiasi. Penelitian tentang madrasah berkualitas menunjukkan bahwa kepemimpinan, kurikulum berbasis kompetensi, dan pemberdayaan komunitas perlu diintegrasikan agar kapasitas sekolah tidak bergantung pada satu komponen saja (Elice et al., 2025). Dalam perspektif perubahan organisasi, kolaborasi guru menjadi lebih produktif ketika pemimpin membangun kondisi kerja yang memungkinkan aktor sekolah memaknai masalah bersama dan mengembangkan rutinitas perbaikan (Meyer et al., 2023). Hal ini menjelaskan mengapa koordinasi langsung di Tomi-Tomi dapat menjadi kekuatan, tetapi juga mengapa koordinasi tersebut perlu ditransformasikan menjadi sistem yang lebih terdokumentasi agar tidak mudah melemah ketika terjadi pergantian personel.

Kepemimpinan adaptif pada madrasah menuntut kemampuan membaca perubahan lingkungan, mengelola ketidakpastian, dan menghubungkan nilai lembaga dengan keputusan operasional (Nifasri, 2025). Temuan penelitian ini memperlihatkan bahwa kebutuhan adaptasi berbeda menurut lokasi. Di Tomi-Tomi, adaptasi terutama diarahkan untuk menjaga keberlangsungan proses belajar ketika guru, internet, dan sumber belajar terbatas. Di Ambon, adaptasi lebih banyak berkaitan dengan optimalisasi fasilitas yang sudah tersedia, kompetisi dengan sekolah lain, dan strategi mempertahankan jumlah peserta didik. Karena itu, konteks geografis membentuk fokus masalah manajerial sekaligus menentukan jenis respons yang dianggap realistis oleh kepala madrasah dan guru.

Keterbatasan SDM dan Pengembangan Profesional sebagai *Bottleneck*

Kekurangan guru merupakan bottleneck yang ditemukan pada kedua madrasah. Pada Tomi-Tomi, kekurangan tersebut menghasilkan pengajaran lintas mata pelajaran, rangkap tugas, dan kompresi waktu persiapan pembelajaran. Ambon juga meminta sebagian guru mengampu lebih dari satu mata pelajaran. Literatur tentang sekolah yang sulit diisi tenaga pendidiknya menunjukkan bahwa kekurangan guru umumnya berhubungan dengan distribusi, daya tarik lokasi, kondisi kerja, dan kemampuan mempertahankan guru, sehingga kebijakan rekrutmen saja sering tidak cukup (McPherson et al., 2024). Bukti dari kebijakan insentif guru pedesaan juga memperlihatkan bahwa daya tarik dan retensi tenaga pendidik dipengaruhi oleh desain dukungan yang menyentuh kondisi hidup dan kerja di lokasi penempatan (Jiang & Yip, 2024).

Dalam konteks Tomi-Tomi, komitmen guru berfungsi sebagai penyangga sistem. Guru menerima beban lintas mata pelajaran dan tugas tambahan agar kegiatan belajar tidak

terhenti. Namun, penelitian mengenai guru yang bertahan pada sekolah hard-to-staff menunjukkan bahwa keberlanjutan tidak dapat diletakkan pada ketahanan individual semata; retensi lahir dari interaksi antara faktor personal, relasional, organisasi, dan lingkungan (Lampert et al., 2024). Hubungan antara kepemimpinan, sistem penghargaan, dan komitmen guru juga berpengaruh terhadap efektivitas madrasah (Liriwati et al., 2025). Artinya, komitmen yang kuat di Tomi-Tomi adalah aset kelembagaan, tetapi menjadikannya sebagai pengganti kekurangan struktural berisiko menciptakan ketergantungan pada 'guru heroik' dan memperbesar beban kerja dalam jangka panjang.

Persoalan SDM perlu dihubungkan dengan pengembangan profesional berkelanjutan. Pengelolaan pengembangan guru madrasah memerlukan dukungan institusional, pendampingan, dan kesempatan yang dapat diakses secara konsisten (Mardia et al., 2025). Praktik continuing professional development yang memberdayakan guru juga menekankan pentingnya agensi, relevansi kebutuhan, kolaborasi, serta kesinambungan, bukan pelatihan satu kali (Bendtsen et al., 2022). Bagi madrasah terpencil, desain pengembangan profesional daring dapat memperluas jangkauan, tetapi efektivitasnya bergantung pada rancangan interaksi, dukungan, dan kesiapan teknologi (Bragg et al., 2021). Karena Tomi-Tomi belum memiliki internet, solusi pelatihan digital murni justru dapat mereproduksi ketimpangan akses.

Peran kepala madrasah dan supervisi menjadi penting dalam kondisi kekurangan personel. Kepemimpinan kolaboratif dan supervisi yang membangun budaya profesional dapat mendorong guru belajar bersama dan meningkatkan kualitas praktik (Hosna et al., 2025). Supervisi kepala sekolah juga berkontribusi pada profesionalisme ketika diarahkan pada pembinaan, umpan balik, dan pemecahan masalah pembelajaran (Amelia et al., 2022). Lebih jauh, guru dapat menjadi agen transformasi budaya sekolah ketika mereka mempunyai ruang untuk berkolaborasi, bereksperimen, dan membangun praktik baru secara kolektif (Reinius et al., 2022). Oleh sebab itu, rapat evaluasi di kedua madrasah perlu dikembangkan dari forum identifikasi masalah menjadi siklus pembelajaran profesional: masalah dipetakan, tindak lanjut ditentukan, penanggung jawab ditetapkan, dan perubahan praktik ditinjau pada pertemuan berikutnya.

Kesenjangan Infrastruktur Digital dan Adaptasi Pedagogis

Perbandingan sarana menunjukkan dua lapis kesenjangan digital. Tomi-Tomi berada pada lapis pertama, yaitu keterbatasan konektivitas dan perangkat dasar; Ambon berada pada lapis berikutnya, yaitu ketersediaan perangkat belum selalu berujung pada pemanfaatan pedagogis yang konsisten. Studi komparatif guru perkotaan dan pedesaan menunjukkan bahwa kesenjangan digital mencakup perbedaan kompetensi teknologi-pedagogi, sikap, dan kesempatan integrasi teknologi, bukan sekadar jumlah perangkat (Li, 2025). Pada sekolah pedesaan, kondisi disconnected dapat secara langsung membatasi penggunaan teknologi untuk pembelajaran dan keberlanjutan inovasi (Ahiaku et al., 2025). Temuan Tomi-Tomi sangat dekat dengan persoalan tersebut: guru membuat media sederhana karena konektivitas dan peralatan tidak tersedia.

Pada Ambon, keberadaan WiFi, laptop, proyektor, ruang laboratorium, dan perpustakaan memberi basis yang lebih baik, tetapi sebagian alat rusak dan pemanfaatan media belum merata. Karena itu, pengadaan perlu diikuti tata kelola penggunaan, pemeliharaan, dan peningkatan kompetensi guru. Strategi kepala madrasah dalam mendorong digitalisasi pembelajaran dapat berperan melalui penyediaan arah, fasilitasi kebutuhan, dan penguatan

kapasitas guru (Pranata & Falah, 2026). Temuan penelitian ini menegaskan bahwa digitalisasi yang relevan bagi kedua madrasah harus berbeda: Tomi-Tomi membutuhkan konektivitas dan infrastruktur minimum terlebih dahulu, sedangkan Ambon membutuhkan optimalisasi penggunaan dan integrasi media ke dalam pembelajaran.

Adaptasi pedagogis guru Tomi-Tomi merupakan bentuk respons rasional terhadap keterbatasan. Bermain sambil belajar, bercerita, dan membuat media sederhana menjaga pembelajaran tetap berlangsung. Namun, strategi adaptif tersebut tidak boleh dipakai untuk menormalisasi ketimpangan. Ketika peserta didik tidak memiliki perpustakaan, laboratorium, atau internet, ruang untuk memperoleh sumber belajar tambahan dan pengalaman praktik tetap lebih sempit. Sebaliknya, pada Ambon, keluhan peserta didik mengenai pembelajaran yang kadang monoton menunjukkan bahwa ketersediaan fasilitas juga harus diterjemahkan menjadi perubahan desain pembelajaran. Dengan demikian, ukuran keberhasilan pengelolaan sarana bukan hanya inventaris barang, melainkan tingkat keterpakaian, keberfungsian, dan kontribusinya terhadap variasi pengalaman belajar.

Kepemimpinan, Koordinasi, dan Keberlanjutan Kelembagaan

Perbedaan koordinasi antara kedua madrasah menempatkan kepemimpinan sebagai penghubung antara sumber daya dan praktik organisasi. Kepemimpinan transformasional dapat meningkatkan komitmen dan praktik inovatif guru ketika didukung oleh kepercayaan terhadap kepala sekolah (Kılınc et al., 2024). Pada Tomi-Tomi, kedekatan kepala madrasah dan guru menyediakan modal kepercayaan yang penting untuk koordinasi cepat. Akan tetapi, temuan tentang perubahan organisasi menunjukkan bahwa kolaborasi yang berkelanjutan membutuhkan rutinitas, struktur, dan kondisi organisasi yang memungkinkan pembelajaran bersama berlangsung melampaui ketergantungan pada individu tertentu (Meyer et al., 2023). Oleh sebab itu, kekuatan relasional Tomi-Tomi perlu dipertahankan sekaligus dilengkapi dengan dokumentasi pembagian tugas, tindak lanjut evaluasi, dan rencana pengembangan guru.

Pada Ambon, struktur kerja yang lebih formal memberi peluang bagi rutinitas organisasi yang lebih stabil. Tantangannya adalah memastikan struktur tersebut tetap adaptif terhadap rendahnya penerimaan peserta didik dan perubahan kebutuhan pembelajaran. Kepemimpinan transformatif pada madrasah menuntut kemampuan menggerakkan warga sekolah untuk merespons perubahan, bukan sekadar menjaga prosedur (Nifasri, 2025). Integrasi kepemimpinan dan pemberdayaan komunitas juga penting bagi pembangunan madrasah berkualitas (Elice et al., 2025). Dalam konteks Ambon, strategi rekrutmen peserta didik perlu membaca dua faktor temuan secara bersamaan: kompetisi antar sekolah dan akses menuju lokasi madrasah. Sosialisasi tanpa perbaikan daya tarik program dan kemudahan akses berisiko menghasilkan dampak terbatas.

Temuan komparatif penelitian ini memberikan implikasi teoritis bahwa konteks geografis mengubah modalitas pengelolaan madrasah, bukan semata-mata menentukan urutan kualitas. Tomi-Tomi memperlihatkan pengelolaan adaptif-relasional yang mampu menjaga kontinuitas melalui komitmen, fleksibilitas, dan kedekatan interpersonal. Ambon memperlihatkan pengelolaan terstruktur-formal yang lebih kuat dalam pembagian kerja dan rutinitas evaluasi. Keduanya tetap memiliki titik rentan. Dalam kerangka mutu, perbaikan harus dibangun sebagai proses berkelanjutan yang menghubungkan perencanaan, implementasi, evaluasi, dan tindakan korektif (Busahdiar et al., 2023; Dewi et al., 2025). Evaluasi program juga perlu mempertimbangkan konteks dan input sebelum menilai proses dan hasil secara seragam

(Musifuddin et al., 2024).

Implikasi kebijakan dari temuan ini adalah perlunya dukungan yang terdiferensiasi. Bagi Tomi-Tomi, prioritas mendesak terletak pada pemenuhan guru sesuai bidang, insentif retensi untuk lokasi sulit, konektivitas internet, perpustakaan dan sumber belajar dasar, serta model pengembangan profesional yang dapat diakses dalam kondisi geografis terpencil. Bagi Ambon, prioritasnya adalah pengisian kekurangan guru pada bidang tertentu, pemeliharaan dan optimalisasi perangkat, integrasi media dalam pembelajaran, serta strategi peningkatan daya tarik madrasah yang mempertimbangkan akses transportasi dan kompetisi sekolah. Pengalaman program reformasi madrasah menunjukkan pentingnya menerjemahkan agenda perbaikan ke dalam strategi pengelolaan yang responsif terhadap kapasitas dan konteks lembaga (Haddade et al., 2024).

Dengan demikian, standarisasi pengelolaan yang seragam berpotensi mengabaikan jenis hambatan yang berbeda. Dukungan untuk madrasah terpencil tidak cukup berupa tuntutan administrasi yang sama dengan madrasah perkotaan; diperlukan intervensi pada distribusi guru, infrastruktur, dan akses pengembangan profesional. Sebaliknya, madrasah perkotaan yang memiliki fasilitas relatif lebih baik tetap memerlukan penguatan pemanfaatan sumber daya, inovasi pembelajaran, serta strategi keberlanjutan peserta didik. Kontribusi penelitian ini terletak pada penjelasan bahwa kapasitas manajemen madrasah dibentuk oleh interaksi antara struktur formal, sumber daya, akses geografis, dan modal relasional. Karena itu, penguatan manajemen pendidikan madrasah perlu bergerak dari pendekatan seragam menuju dukungan berbasis konteks.

KESIMPULAN

Penelitian ini menyimpulkan bahwa perbedaan konteks geografis membentuk modalitas, kapasitas, dan risiko pengelolaan pendidikan pada MA Al-Muslim Tomi-Tomi dan MA Al-Muslim Ambon. Kedua madrasah telah menjalankan fungsi perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan evaluasi, tetapi dengan mekanisme yang berbeda. MA Al-Muslim Tomi-Tomi menunjukkan pengelolaan adaptif-relasional yang mempertahankan keberlangsungan pendidikan melalui fleksibilitas pembagian peran, koordinasi langsung, kreativitas guru, dan kedekatan interpersonal. Kekuatan tersebut sekaligus berada dalam kondisi rentan karena madrasah menghadapi kekurangan guru, pengajaran lintas bidang, beban kerja ganda, keterbatasan bangunan, ketiadaan laboratorium dan perpustakaan, serta akses internet yang belum tersedia. Sebaliknya, MA Al-Muslim Ambon memperlihatkan pengelolaan terstruktur-formal dengan pembagian tugas dan evaluasi yang lebih sistematis serta dukungan fasilitas yang relatif lebih baik, tetapi masih menghadapi kekurangan guru pada bidang tertentu, belum optimalnya pemanfaatan media dan fasilitas, rendahnya penerimaan peserta didik, hambatan akses menuju madrasah, dan kompetisi antarsekolah. Temuan ini menegaskan bahwa kualitas manajemen madrasah tidak tepat dinilai hanya dari kelengkapan struktur atau fasilitas, melainkan dari interaksi antara sumber daya, akses geografis, mekanisme organisasi, dan modal relasional. Oleh karena itu, penguatan madrasah perlu menggunakan dukungan berbasis konteks: Tomi-Tomi memerlukan prioritas pada pemerataan guru, infrastruktur dasar, konektivitas, sumber belajar, dan akses pengembangan profesional, sedangkan Ambon memerlukan optimalisasi fasilitas, penguatan inovasi pembelajaran, pengisian guru bidang tertentu, dan strategi peningkatan daya tarik serta akses peserta didik.

DAFTAR PUSTAKA

- Ahiaku, P. K. A., Uleanya, C., & Muyambi, G. C. (2025). Rural schools and tech use for sustainability: The challenge of disconnection. *Education and Information Technologies*, 30(9), 12557–12571. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13311-9>
- Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 100051. <https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2024.100051>
- Amelia, C., Aprilianto, A., Supriatna, D., Rusydi, I., & Zahari, N. E. (2022). The principal's role as education supervisor in improving teacher professionalism. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 7(1), 144–155. <https://doi.org/10.31538/ndh.v7i1.2075>
- Bendtsen, M., Forsman, L., & Björklund, M. (2022). Exploring empowering practices for teachers' sustainable continuing professional development. *Educational Research*, 64(1), 60–76. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.2000338>
- Bragg, L. A., Walsh, C., & Heyeres, M. (2021). Successful design and delivery of online professional development for teachers: A systematic review of the literature. *Computers & Education*, 166, 104158. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104158>
- Busahdiar, Karimah, U., & Tamin, S. (2023). Total quality management (TQM) and basic education: Its application to Islamic education in Muhammadiyah elementary schools. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 20(2), 215–232. <https://doi.org/10.14421/jpai.v20i2.8015>
- Byrne, D. (2021). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56, 1391–1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Dewi, M. S., Junaidah, & Fauzan, A. (2025). Manajemen mutu pendidikan di SMA-IT Insan Mulia Boarding School (IMBOS) Pringsewu. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 10(3), 1244–1263. <https://doi.org/10.34125/jmp.v10i3.764>
- do Amaral, M. P. (2022). Comparative case studies: Methodological discussion. In S. Benasso, D. Bouillet, T. Neves, & M. Parreira do Amaral (Eds.), *Landscapes of Lifelong Learning Policies across Europe* (pp. 41–60). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96454-2_3
- Elice, D., Patimah, S., Liriwati, F. Y., Arafah, A. L. A., & Saputra, M. I. (2025). Building quality madrasah: Integrating competency-based curriculum, transformational leadership, and community empowerment. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 9(1), 17–30. <https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v9i1.9734>
- Haddade, H., Nur, A., Achruh, A., Rasyid, M. N. A., & Ibrahim, A. (2024). Madrasah management strategies through Madrasah Reform program: An evidence from Indonesia. *International Journal of Educational Management*, 38(5), 1289–1304. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2023-0236>
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>
- Hosna, R., Ismail, & Fauzi, A. (2025). Building a culture of excellence: How principal supervision shapes professional teachers through collaborative leadership. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 9(1), 45–58. <https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v9i1.10340>
- Huang, L., Liang, M., Xiong, Y., Wu, X., & Lim, C. P. (2024). A systematic review of technology-enabled teacher professional development during COVID-19 pandemic. *Computers & Education*, 223, 105168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105168>

- Jiang, J., & Yip, S. Y. (2024). Teacher shortage: An analysis of the rural teachers living subsidy policy on teacher attraction and retention in rural Western China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 52(3), 316–331. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2024.2328682>
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Savaş, G., & Er, E. (2024). How transformational leadership influences teachers' commitment and innovative practices: Understanding the moderating role of trust in principal. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(2), 455–474. <https://doi.org/10.1177/17411432221082803>
- Lampert, J., McPherson, A., & Burnett, B. (2024). Still standing: An ecological perspective on teachers remaining in hard-to-staff schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 30(1), 116–130. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2294791>
- Li, M. (2025). Exploring the digital divide in primary education: A comparative study of urban and rural mathematics teachers' TPACK and attitudes towards technology integration in post-pandemic China. *Education and Information Technologies*, 30(2), 1913–1945. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12890-x>
- Liriwati, F. Y., Zulhimma, Zulhammi, & Armizi. (2025). The impact of leadership, reward systems, and teacher commitment on the effectiveness of Islamic senior high schools: A path analysis approach. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 9(4), 1246–1260. <https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v9i4.12513>
- Mardia, Rahmawati, Muin, S. A., & Ramli, N. (2025). Managing sustainable professional development for madrasah teachers: Enhancing scientific publications. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 9(3), 1030–1041. <https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v9i3.12143>
- McPherson, A., Lampert, J., & Burnett, B. (2024). A summary of initiatives to address teacher shortages in hard-to-staff schools in the Anglosphere. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 52(3), 332–349. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2024.2323936>
- Meyer, A., Hartung-Beck, V., Gronostaj, A., Krüger, S., & Richter, D. (2023). How can principal leadership practices promote teacher collaboration and organizational change? A longitudinal multiple case study of three school improvement initiatives. *Journal of Educational Change*, 24(3), 425–455. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09451-9>
- Mujahid, Ahd., & Rauf, A. (2026). Manajemen pendidikan adaptif pada madrasah berbasis nilai-nilai Islam dalam merespons fluktuasi lingkungan pendidikan. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 11(1), 300–312. <https://doi.org/10.34125/jmp.v11i1.1504>
- Musifuddin, Yunitasari, D., & Murcahyanto, H. (2024). CIPP model approach to school-based management program evaluation. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 9(1), 104–116. <https://doi.org/10.31538/ndh.v9i1.4440>
- Mustafa, F., Nguyen, H. T. M., & Gao, X. (Andy). (2024). The challenges and solutions of technology integration in rural schools: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 126, 102380. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102380>
- Nifasri. (2025). Adapting transformative leadership in Islamic education: Insights from madrasah. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 9(1), 270–284. <https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v9i1.10803>
- Pranata, P. D., & Falah, Moh. S. (2026). Strategi kepala madrasah dalam peningkatan digitalisasi pembelajaran di MAN 1 Jombang. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 11(3), 4792–4805. <https://doi.org/10.34125/jmp.v11i3.2604>

Reinius, H., Kaukinen, I., Korhonen, T., Juuti, K., & Hakkarainen, K. (2022). Teachers as transformative agents in changing school culture. *Teaching and Teacher Education*, 120, 103888. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103888>

Copyright holder:

© Author

First publication right:

Jurnal Manajemen Pendidikan

This article is licensed under:

