

## Kepemimpinan Transformasional Kepala Sekolah dan Regulasi Emosi Guru SD dalam Menghadapi Tuntutan Pembelajaran Anak Usia Dasar: Studi Fenomenologi

Asrina Yeni\*<sup>1</sup>, Riswandi\*<sup>2</sup>, Siti Rahma Sari<sup>3</sup>

<sup>123</sup> Universitas Lampung

e-mail: [asrina.yeni16@gmail.com](mailto:asrina.yeni16@gmail.com), [riswandi.1976@fkip.unila.ac.id](mailto:riswandi.1976@fkip.unila.ac.id), [sitirahmasari@fkip.unila.ac.id](mailto:sitirahmasari@fkip.unila.ac.id)


Submitted: 02-05-2026

Revised : 01-06-2026

Accepted: 15-06-2026

**ABSTRACT.** Elementary school teachers face increasing pedagogical and emotional demands as they respond to diverse student characteristics, learning targets, administrative responsibilities, classroom discipline, and limited facilities. These pressures make teacher emotion regulation a crucial issue in elementary education, yet it is often discussed as an individual capacity rather than as a practice shaped by school leadership. This study aims to explore the lived experiences of teachers and the principal in understanding the meaning of transformational leadership in supporting elementary school teachers' emotion regulation. A qualitative phenomenological approach was employed at SD 11 Way Ratai. Data were collected through in-depth interviews with five informants, consisting of teachers and the principal, then analyzed manually through transcription, repeated reading, coding, theme grouping, interpretation, and formulation of experiential essences. The findings show that the principal's transformational leadership is experienced through role modeling, motivational support, professional guidance, open listening, appreciation, and attention to teachers' personal and professional needs. Such leadership helps teachers calm themselves, control their tone of voice, reinterpret student behavior, avoid impulsive anger, and choose more personal and educative approaches in learning. The study also reveals that teacher emotion regulation is not merely self-regulation, but socially supported regulation embedded in a humane and collaborative school climate. These findings contribute to the development of elementary school leadership studies by shifting attention from performance-oriented leadership to emotionally responsive leadership. The practical implication is that principals need to institutionalize emotional support, reflective communication, teacher appreciation, and professional collaboration as part of sustainable quality of learning in elementary schools.

**Keywords:** *Transformational leadership; Teacher emotion regulation; Principal; Elementary learning; Phenomenology.*

 <https://doi.org/10.54069/attadrib.v9i2.1230>

**How to Cite** Yeni, A., Riswandi, R., & Sari, S. R. . (2026). Kepemimpinan Transformasional Kepala Sekolah dan Regulasi Emosi Guru SD dalam Menghadapi Tuntutan Pembelajaran Anak Usia Dasar: Studi Fenomenologi. *Attadrib: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 9(2), 298–309.

### INTRODUCTION

Kualitas guru menjadi isu pendidikan yang krusial karena sekolah tidak hanya dituntut mencapai target akademik, tetapi juga menjaga ketahanan profesional dan kesejahteraan emosional guru. (UNESCO, 2024) memperkirakan dunia masih membutuhkan sekitar 44 juta guru pendidikan dasar dan menengah hingga tahun 2030. Kekurangan guru tersebut tidak dapat dibaca semata-mata sebagai masalah jumlah tenaga pendidik, tetapi juga sebagai tanda bahwa profesi guru membutuhkan sistem dukungan yang lebih kuat. Dalam konteks sekolah dasar, kebutuhan tersebut semakin penting karena guru berhadapan langsung dengan anak usia dasar yang sedang berkembang secara kognitif, sosial, dan emosional (Arianto et al., 2024; Arifi et al.,

2026; Broto et al., 2026; Mariani et al., 2024). Guru harus mengajar, membimbing perilaku, menjaga kedisiplinan, berkomunikasi dengan orang tua, serta menyelesaikan tugas administratif (Izzah & Magfiroh, 2025, 2025; Sabihilhaq et al., 2024; Susanti et al., 2023). Akumulasi tuntutan tersebut membuat pekerjaan guru SD memiliki dimensi pedagogis sekaligus emosional yang tidak ringan (Almaziyah et al., 2025; Hamzah et al., 2026; Rochman et al., 2026; Wicaksono et al., 2024).

Konteks Indonesia memperlihatkan urgensi yang sama. Rekapitulasi Data Pokok Pendidikan mencatat 149.867 satuan pendidikan sekolah dasar dan 23.910.627 peserta didik pada data yang ditampilkan dalam portal Dapodik. Statistik Sekolah Dasar Tahun 2024/2025 juga menunjukkan bahwa data satuan pendidikan, kepala sekolah, pendidik, tenaga kependidikan, peserta didik, rombongan belajar, ruang kelas, dan sanitasi menjadi dasar pemetaan kondisi pendidikan dasar. Skala tersebut menegaskan bahwa pengalaman kerja guru SD bukan persoalan individual, melainkan isu nasional yang berhubungan dengan mutu pembelajaran dasar. Jika guru menghadapi keberagaman karakter siswa, target pembelajaran, administrasi, dan keterbatasan fasilitas tanpa dukungan kepemimpinan yang memadai, maka kualitas interaksi guru-siswa, iklim kelas, dan proses belajar dapat ikut terganggu (Arista et al., 2023; Azhar & Halwati, n.d.; Dharin et al., 2026; Juwaini et al., 2025; Muhalli, 2023; Permadi et al., 2025).

Kepemimpinan transformasional relevan untuk menjawab masalah tersebut karena menempatkan kepala sekolah bukan hanya sebagai pengelola administrasi, tetapi sebagai pemimpin yang memberi teladan, membangun motivasi, menstimulasi inovasi, dan memperhatikan kebutuhan individu guru. (Rahayu & Iskandar, 2023) menegaskan bahwa kepemimpinan transformasional kepala sekolah di sekolah dasar penting untuk mendorong perubahan, kolaborasi, inovasi, dan peningkatan kualitas pembelajaran abad ke-21. (Umar & Soedjono, 2025) juga menunjukkan bahwa kepala sekolah dapat berperan sebagai penggerak komunitas belajar melalui kolaborasi dan refleksi. Dengan demikian, kepala sekolah transformasional tidak hanya mengarahkan guru mencapai target kurikulum, tetapi juga membantu guru menemukan makna kerja, rasa aman, dan keyakinan profesional ketika menghadapi tekanan pembelajaran (Alwi & Mumtahana, 2023; Desmiati et al., 2023; Musslifah et al., 2025).

Di sisi lain, regulasi emosi menjadi aspek penting dalam pekerjaan guru SD. (Prastuti & Febrinan, 2020) menunjukkan bahwa regulasi emosi berperan terhadap stres kerja guru sekolah dasar. (Saldin et al., 2024) menjelaskan bahwa regulasi emosi guru SD dipengaruhi oleh faktor personal, perilaku siswa, lingkungan kerja, organisasi sekolah, dan keseimbangan kehidupan kerja. Tekanan ini semakin kuat karena guru juga menghadapi perubahan kebijakan dan tuntutan implementasi Kurikulum Merdeka, terutama dalam perencanaan, pelaksanaan, dan penilaian pembelajaran (Zulaiha et al., 2022). Situasi tersebut menuntut guru untuk menenangkan diri, mengendalikan nada bicara, memahami perilaku siswa, dan memilih pendekatan pedagogis yang tetap mendidik ketika kelas tidak kondusif.

Penelitian terdahulu telah banyak membahas hubungan kepemimpinan transformasional dengan kepuasan kerja, komitmen organisasi, kinerja guru, dan perubahan sekolah (Oupen et al., 2020; Prameswari, 2024; Windasari et al., 2022). Penelitian tentang regulasi emosi guru juga telah menunjukkan kaitannya dengan stres kerja dan faktor-faktor yang memengaruhi pengelolaan emosi guru SD (Prastuti & Febrinan, 2020; Saldin et al., 2024). Namun, kajian yang secara khusus menggali makna pengalaman guru dalam meregulasi emosi di bawah kepemimpinan transformasional kepala sekolah masih terbatas, terutama melalui pendekatan fenomenologi. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan memahami pengalaman guru dan kepala sekolah dalam memaknai kepemimpinan transformasional sebagai dukungan terhadap regulasi emosi guru SD. Argumen utama tulisan ini adalah bahwa regulasi emosi guru tidak hanya merupakan kemampuan individual, tetapi juga dibentuk oleh iklim kepemimpinan yang suportif, reflektif, dan manusiawi.

## METHOD

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan fenomenologi karena diarahkan untuk memahami makna pengalaman guru dan kepala sekolah secara mendalam mengenai kepemimpinan transformasional kepala sekolah serta regulasi emosi guru SD dalam menghadapi tuntutan pembelajaran anak usia dasar. Menurut (Abdussamad & Sik, 2021), penelitian kualitatif digunakan untuk meneliti kondisi objek yang alamiah dengan peneliti sebagai instrumen kunci, sedangkan (Fiantika et al., 2022) menegaskan bahwa pendekatan kualitatif menekankan pemahaman makna, pengalaman, dan realitas sosial dari sudut pandang subjek penelitian. Penelitian dilaksanakan di SD 11 Way Ratai pada Januari 2026 dengan lima informan yang terdiri atas guru dan kepala sekolah. Informan dipilih berdasarkan keterlibatan langsung dalam proses pembelajaran dan kepemimpinan sekolah, terutama guru dengan masa kerja minimal dua tahun agar memiliki pengalaman memadai dalam memahami pola kepemimpinan kepala sekolah, dinamika pembelajaran anak usia dasar, dan kebutuhan regulasi emosi dalam praktik mengajar. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam untuk memperoleh narasi personal, refleksi pengalaman, dan pemaknaan informan terhadap situasi kepemimpinan serta pengelolaan emosi profesional. Analisis data dilakukan secara manual melalui transkripsi wawancara, pembacaan berulang, pemberian kode, pengelompokan tema, interpretasi makna, dan penarikan esensi pengalaman. Keabsahan data dijaga melalui ketekunan pengamatan, konfirmasi kepada informan, dan penelusuran konsistensi antartema sebagaimana ditekankan dalam penelitian kualitatif oleh (Abdussamad & Sik, 2021; Sugiyono, 2021).

## RESULT AND DISCUSSION

### Result

Data wawancara menunjukkan bahwa pengalaman guru SD 11 Way Ratai dibentuk oleh perjumpaan harian dengan karakter anak usia dasar yang beragam, mulai dari siswa aktif, pendiam, mudah diarahkan, sulit fokus, sampai siswa yang membutuhkan perhatian lebih. Keberagaman ini tidak hanya dipahami sebagai kondisi pedagogis, tetapi juga sebagai sumber tekanan emosional karena guru harus menjaga kesabaran, menyesuaikan strategi, dan memastikan suasana kelas tetap aman serta kondusif. Informan guru berpengalaman lebih dari dua tahun, lebih dari lima tahun, dan lebih dari dua puluh tahun memperlihatkan pola pengalaman yang serupa, yaitu bahwa tugas mengajar anak SD menuntut kompetensi emosional selain kompetensi akademik. Temuan ini selaras dengan literatur yang menempatkan kompetensi sosial-emosional guru sebagai prasyarat terciptanya relasi guru-siswa, manajemen kelas, dan iklim pembelajaran yang positif (Aldrup et al., 2024). Dalam kerangka fenomenologis, pengalaman tersebut memperlihatkan bahwa regulasi emosi guru bukan tindakan insidental, melainkan bagian dari makna profesionalitas guru SD ketika menghadapi perilaku anak yang sedang berkembang secara kognitif, sosial, dan emosional (Sutton, 2004; Tarantul et al., 2024).

**Tabel 1. Karakteristik informan dan konteks pengalaman**

Informan	Posisi	Lama pengalaman	Konteks pengalaman utama
I1	Guru	Lebih dari 2 tahun	Pembelajaran kelas, target belajar, disiplin kelas
I2	Kepala sekolah	Lebih dari 4 tahun	Pendampingan guru, budaya kerja, motivasi, supervisi informal
I3	Guru	Lebih dari 20 tahun	Pembelajaran kelas, karakter anak, tuntutan orang tua
I4	Guru olahraga	Lebih dari 5 tahun	Pembelajaran lapangan, keselamatan, fasilitas olahraga
I5	Guru	Lebih dari 5 tahun	Pembelajaran kelas, administrasi, pengelolaan siswa

Distribusi tema memperlihatkan dua lapis temuan deskriptif. Pertama, semua informan menyinggung keberagaman karakter siswa, situasi disiplin yang menuntut pengendalian emosi, penggunaan strategi menenangkan diri, pendekatan personal kepada siswa, dan peran dukungan kepala sekolah. Kedua, empat dari lima informan secara eksplisit menyebut tekanan target, administrasi, atau penilaian sebagai beban pembelajaran; satu informan guru olahraga menambahkan tekanan khas berupa keselamatan siswa, cuaca, keterbatasan fasilitas, dan perbedaan kemampuan fisik. Pola ini memperlihatkan bahwa tuntutan guru SD tidak homogen, tetapi bergerak di antara tuntutan akademik, tuntutan administratif, tuntutan relasional, dan tuntutan situasional sesuai mata pelajaran. Dalam literatur, beban kerja, tuntutan administratif, dan tekanan emosional kerap dipahami sebagai job demands yang berisiko meningkatkan kelelahan emosional jika tidak diimbangi dukungan organisasi dan kepemimpinan yang memadai (Karacabey et al., 2025). Maka, data ini menguatkan posisi kepala sekolah sebagai sumber daya kerja yang berpotensi meredakan tekanan, terutama ketika dukungan tersebut hadir dalam bentuk komunikasi, apresiasi, solusi, dan ruang aman bagi guru (Berkovich et al., 2017; Eyal et al., 2026).

**Tabel 2. Distribusi tema hasil pengodean manual**

<b>Tema kunci</b>	<b>Jumlah informan yang memunculkan tema</b>	<b>Indikasi pola</b>
Keberagaman karakter/kemampuan siswa	5/5	Tema dominan lintas peran
Disiplin/kelas tidak kondusif	5/5	Pemicu utama regulasi emosi
Regulasi emosi intrapersonal	5/5	Napas, nada tenang, sabar, menahan marah
Pendekatan personal kepada siswa	5/5	Guru memilih memahami penyebab perilaku
Dukungan moral dan solusi kepala sekolah	5/5	Dukungan dimaknai sebagai rasa aman
Teladan kepala sekolah	5/5	Tenang, bijaksana, musyawarah
Motivasi/apresiasi	5/5	Rapat, komunikasi langsung, penghargaan
Inovasi pembelajaran	5/5	Media, permainan, diskusi, variasi aktivitas
Perhatian kebutuhan profesional/personal	5/5	Pelatihan, izin, keluhan, kebutuhan guru
Budaya kerja aman/kolaboratif	5/5	Terbuka, saling menghargai, kerja sama
Dampak pada relasi siswa dan pembelajaran	5/5	Siswa lebih nyaman, dekat, aktif
Target, administrasi, penilaian	4/5	Beban kerja utama guru kelas

Pertanyaan penelitian utama dapat dirumuskan sebagai berikut: bagaimana kepemimpinan transformasional kepala sekolah dimaknai guru dalam membantu regulasi emosi ketika menghadapi tuntutan pembelajaran anak usia dasar? Temuan menunjukkan bahwa kepemimpinan kepala sekolah tidak hadir sebagai kontrol formal semata, melainkan sebagai pengalaman dukungan yang dirasakan melalui keteladanan, motivasi, arahan, komunikasi terbuka, dan perhatian pada kebutuhan guru. Guru menyebut kepala sekolah yang tenang dan bijaksana sebagai model perilaku emosional; kepala sekolah sendiri memaknai perannya sebagai pembimbing, motivator, teladan, sekaligus pencipta lingkungan kerja yang nyaman. Pola ini memperlihatkan kesesuaian dengan dimensi kepemimpinan transformasional, yaitu idealized influence melalui keteladanan, inspirational motivation melalui dorongan moral, intellectual stimulation melalui dorongan mencoba metode kreatif, dan individualized consideration melalui perhatian terhadap kebutuhan personal-profesional guru (Alzoraiki et al., 2024; Berkovich et al., 2017). Secara analitik, data menunjukkan bahwa kepemimpinan transformasional bekerja sebagai

mekanisme regulasi emosi tidak langsung: kepala sekolah tidak “mengatur emosi” guru secara teknis, tetapi menciptakan kondisi sosial yang membuat guru merasa dihargai, lebih tenang, lebih percaya diri, dan tidak bekerja sendiri (Eyal et al., 2026).

Strategi regulasi emosi guru muncul dalam bentuk yang konsisten dan konkret, yaitu menarik napas, menurunkan nada bicara, tidak langsung memarahi siswa, memahami penyebab perilaku, memberi nasihat, dan menggunakan pendekatan pribadi. Strategi ini memperlihatkan gabungan antara response modulation, cognitive reappraisal, dan situation modification, karena guru tidak hanya menahan ekspresi marah, tetapi juga mengubah cara memaknai perilaku siswa sebagai gejala kebutuhan perhatian, kedisiplinan, atau dukungan belajar. Pada guru olahraga, regulasi emosi memperoleh bentuk kontekstual yang lebih situasional karena dilakukan di lapangan, ketika siswa bercanda berlebihan, tidak mematuhi aturan keselamatan, atau memiliki kemampuan fisik yang berbeda. Pola ini sejalan dengan temuan Tarantul dan Berkovich bahwa guru sekolah dasar cenderung menggunakan modifikasi situasi dan reappraisal ketika menghadapi masalah disiplin, berbeda dari strategi sekadar menyembunyikan emosi yang lebih berisiko menjadi beban internal (Tarantul et al., 2024). Dalam data ini, keberhasilan regulasi emosi terlihat dari perubahan relasi guru-siswa: siswa menjadi lebih dekat, tidak takut bertanya, lebih nyaman, lebih aktif, dan pembelajaran menjadi lebih kondusif; hal ini selaras dengan model prosocial classroom yang menempatkan regulasi emosi guru sebagai fondasi relasi pedagogis dan kualitas pembelajaran (Aldrup et al., 2024).

Sintesis temuan dengan literatur memperlihatkan bahwa kepala sekolah berfungsi sebagai sumber daya organisasi yang menahan efek tekanan kerja guru. Ketika guru menghadapi target pembelajaran, administrasi, perbedaan kemampuan siswa, tuntutan orang tua, keterbatasan fasilitas, dan kondisi kelas atau lapangan yang tidak kondusif, dukungan kepala sekolah membantu guru menata kembali persepsi terhadap tekanan tersebut. Kepala sekolah memberikan apresiasi, mengadakan komunikasi formal maupun informal, mendorong pelatihan, membuka ruang diskusi, dan menguatkan kerja sama antarguru. Temuan ini konsisten dengan penelitian mutakhir bahwa kepemimpinan transformasional dapat meningkatkan perceived organizational support dan resiliensi guru, yang pada gilirannya menurunkan burnout terutama saat beban kerja tinggi (Karacabey et al., 2025; Meidelina(Hasanah et al., 2026; Lestari et al., 2025; Maqfirah et al., 2026; Rachman et al., 2024; Sodik et al., 2024) et al., 2023). Dengan demikian, jawaban analitik terhadap pertanyaan penelitian adalah bahwa kepemimpinan transformasional kepala sekolah dimaknai guru sebagai ekologi dukungan emosional-profesional yang membuat guru lebih mampu menahan reaksi negatif, memilih pendekatan personal, dan mempertahankan relasi pembelajaran yang positif (Al-Attar et al., 2023; Berkovich et al., 2017).

**Tabel 3. Hubungan kategori kepemimpinan transformasional dan regulasi emosi guru**

<b>Dimensi tematik</b>	<b>Bukti pengalaman dalam data</b>	<b>Makna analitik</b>
<b>Keteladanan kepala sekolah</b>	Tenang, bijaksana, mendengar semua pihak, musyawarah	Guru memperoleh model pengendalian emosi profesional
<b>Motivasi dan apresiasi</b>	Rapat, komunikasi langsung, penghargaan atas usaha guru	Guru merasa dihargai dan tidak bekerja sendiri
<b>Stimulasi intelektual</b>	Media interaktif, permainan edukatif, diskusi kelompok, aktivitas olahraga variatif	Guru mengalihkan tekanan menjadi inovasi pembelajaran
<b>Perhatian individual</b>	Izin keluarga, pelatihan, mendengar keluhan, memahami kondisi emosional	Guru merasa aman secara personal dan profesional
<b>Budaya kerja suportif</b>	Terbuka, saling menghargai, kerja sama antarguru	Regulasi emosi menjadi praktik kolektif, bukan hanya tanggung jawab individu

Pola tak terduga dalam data adalah bahwa regulasi emosi guru tidak hanya muncul sebagai kemampuan personal, tetapi sebagai hasil relasional dari budaya sekolah. Guru memang menggunakan strategi individual seperti menarik napas, berbicara pelan, dan menahan marah, tetapi strategi tersebut menjadi lebih kuat ketika kepala sekolah membangun suasana kerja yang terbuka, mendengarkan keluhan, memberi solusi, dan mendorong kolaborasi. Dengan kata lain, regulasi emosi guru dalam konteks SD 11 Way Ratai bukan sekadar self-regulation, melainkan juga socially supported regulation. Temuan ini memperluas cara membaca kepemimpinan transformasional: kepala sekolah tidak hanya memengaruhi motivasi dan kinerja, tetapi juga membentuk iklim emosional yang memungkinkan guru mengubah tekanan menjadi tindakan pedagogis yang lebih sabar dan kreatif (Eyal et al., 2026; Amalia, 2026; Yuliana et al., 2025). Pola lain yang menarik ialah dukungan kepala sekolah diterjemahkan guru ke dalam rasa “tenang”, “nyaman”, “dihargai”, dan “tidak bekerja sendiri”, sehingga dampak kepemimpinan lebih tampak pada pengalaman afektif harian daripada indikator formal semata (Karacabey et al., 2025; Li et al., 2024).

Pola interpretatif berikutnya adalah adanya pergeseran dari disiplin sebagai kontrol menuju disiplin sebagai relasi. Ketika siswa sulit diatur, ribut, tidak fokus, bercanda berlebihan, atau tidak mematuhi aturan, guru tidak langsung memosisikan perilaku tersebut sebagai kesalahan yang harus dihukum, tetapi sebagai situasi yang perlu dipahami penyebabnya. Guru menggunakan pendekatan personal agar siswa merasa diperhatikan, bukan dipermalukan atau dimarahi di depan teman. Dalam perspektif regulasi emosi, strategi ini menunjukkan integrasi antara kesabaran, empati, reappraisal, dan komunikasi pedagogis; guru mengelola emosinya sekaligus membantu menjaga iklim emosional siswa. Literatur menunjukkan bahwa regulasi emosi guru berhubungan dengan kualitas interaksi, iklim kelas, dan efektivitas pembelajaran, sementara ekspresi emosi negatif yang tidak terkelola dapat mengganggu keterlibatan siswa (Aldrup et al., 2024). Dengan demikian, temuan ini menegaskan bahwa kepemimpinan kepala sekolah yang suportif berkontribusi secara tidak langsung terhadap pengalaman belajar siswa melalui penguatan kapasitas emosional guru (Ritchie et al., 2025; Tarantul et al., 2024).

Keterbatasan analisis terletak pada jumlah informan yang terbatas, dominasi data wawancara, dan belum adanya observasi kelas atau catatan reflektif harian yang dapat memperlihatkan dinamika emosi secara langsung. Analisis juga dilakukan secara manual, sehingga kekuatan temuan sangat bergantung pada keterlaksanaan proses pengodean, konsistensi penafsiran, dan ketelitian peneliti dalam membedakan pernyataan eksplisit dan makna laten. Selain itu, karena hanya ada satu informan kepala sekolah, data tentang praktik kepemimpinan lebih banyak dikonfirmasi melalui persepsi guru daripada variasi perspektif pimpinan lain. Namun, untuk studi fenomenologi, keterbatasan ini tidak otomatis melemahkan nilai temuan karena tujuan utamanya bukan generalisasi statistik, melainkan pemahaman mendalam atas makna pengalaman guru dan kepala sekolah. Ke depan, temuan dapat diperkuat dengan triangulasi melalui observasi pembelajaran, jurnal emosi guru, dokumen supervisi, serta wawancara tambahan dengan wali murid atau siswa. Pendekatan tersebut sejalan dengan praktik analisis tematik reflektif yang menekankan kedalaman makna, transparansi pengodean, dan kesadaran peneliti terhadap posisi interpretatifnya (Braun & Clarke, 2021).

**Gambar 1.** Diagram ringkas pola temuan



Gambar 1 memperlihatkan alur makna temuan penelitian. Tuntutan pembelajaran SD, seperti keberagaman karakter siswa, target pembelajaran, administrasi, disiplin kelas, dan keterbatasan fasilitas, menjadi kondisi awal yang memunculkan tekanan emosional guru. Tekanan tersebut tampak dalam bentuk kelelahan, keharusan menahan amarah, menjaga nada suara, dan tetap mempertahankan kelas atau lapangan agar kondusif. Pada titik ini, kepemimpinan transformasional kepala sekolah hadir sebagai penghubung yang membantu guru mengolah tekanan melalui keteladanan, motivasi, arahan, apresiasi, komunikasi terbuka, dan dukungan pengembangan profesional. Dukungan tersebut kemudian memperkuat regulasi emosi guru dalam bentuk menarik napas, berbicara tenang, melakukan reappraisal terhadap perilaku siswa, menggunakan pendekatan personal, dan membuka ruang diskusi. Dampaknya, relasi guru-siswa menjadi lebih dekat, siswa merasa lebih nyaman, kelas lebih kondusif, dan guru lebih percaya diri dalam menjalankan pembelajaran. Dengan demikian, diagram tersebut menegaskan bahwa regulasi emosi guru tidak berdiri sendiri, tetapi dipengaruhi oleh kualitas iklim kepemimpinan sekolah.

## Discussion

Temuan penelitian menunjukkan bahwa tuntutan pembelajaran yang dialami guru SD 11 Way Ratai tidak hanya berhubungan dengan target instruksional. Guru juga menghadapi tuntutan emosional yang muncul dari keberagaman karakter siswa, kedisiplinan kelas, administrasi, komunikasi dengan orang tua, keselamatan siswa, dan keterbatasan fasilitas. Kondisi ini memperlihatkan bahwa pekerjaan guru SD merupakan *emotional work*, yaitu pekerjaan yang menuntut pengelolaan perasaan agar ekspresi guru tetap sesuai dengan tujuan pedagogis. Chang (2009) menjelaskan bahwa beban emosional guru dapat berkontribusi pada burnout ketika guru terus-menerus menekan emosi negatif tanpa dukungan yang memadai. Dalam penelitian ini, guru tidak hanya mengajar materi, tetapi juga menafsirkan perilaku siswa, menenangkan suasana, menjaga relasi, dan mengendalikan respons diri. Oleh karena itu, regulasi emosi menjadi kompetensi profesional yang melekat dalam praktik mengajar di sekolah dasar.

Kontribusi penting penelitian ini terletak pada penjelasan tentang bagaimana kepemimpinan transformasional menjadi sumber daya emosional bagi guru. Penelitian terdahulu telah menunjukkan bahwa kepemimpinan transformasional berkaitan dengan kepuasan kerja, komitmen organisasi, kesejahteraan guru, dan kinerja pembelajaran (Alzoraiki et al., 2024;

Berkovich et al., 2017; Oupen et al., 2020; Prameswari, 2024). Namun, temuan fenomenologis dalam penelitian ini memperlihatkan proses yang lebih dekat dengan pengalaman harian guru. Kepala sekolah tidak hanya memberi instruksi formal, tetapi hadir sebagai figur yang tenang, mendengarkan, memberi apresiasi, membantu mencari solusi, dan membuka ruang komunikasi. Dukungan tersebut membuat guru merasa aman, dihargai, dan tidak bekerja sendiri. Dengan demikian, kepemimpinan transformasional bekerja melalui suasana psikologis sekolah yang membantu guru mengelola tekanan secara lebih konstruktif.

Peran kepala sekolah sebagai teladan ketenangan dan keadilan mencerminkan dimensi *idealized influence* dalam kepemimpinan transformasional. Guru belajar dari kebiasaan kepala sekolah yang mendengarkan terlebih dahulu, menyelesaikan persoalan melalui musyawarah, dan tidak memperbesar konflik. Dalam konteks regulasi emosi, keteladanan ini penting karena guru membutuhkan contoh konkret tentang bagaimana emosi dikelola dalam situasi kerja yang menekan. (Berkovich et al., 2017) menegaskan bahwa perilaku kepemimpinan transformasional kepala sekolah dapat memediasi kesejahteraan emosional guru di tempat kerja. Temuan penelitian ini sejalan dengan pendapat tersebut karena guru menafsirkan ketenangan kepala sekolah sebagai model pengendalian diri (Kiruthiga & Nithya, 2026; Syarip et al., 2026). Ketika guru melihat pemimpin mampu menghadapi masalah secara bijaksana, guru memperoleh legitimasi psikologis untuk menanggapi perilaku siswa dengan lebih sabar dan tidak reaktif.

Dukungan motivasional dan apresiasi kepala sekolah juga berfungsi sebagai penguatan emosional. Guru dalam penelitian ini memaknai dorongan, penghargaan, dan komunikasi informal sebagai tanda bahwa pekerjaan mereka diakui. Pengakuan tersebut penting karena tekanan guru SD sering tidak terlihat secara formal. Guru harus menyesuaikan pembelajaran dengan karakter anak, menenangkan siswa yang ribut, mengejar target pembelajaran, serta menyelesaikan administrasi. Ketika kepala sekolah memberi apresiasi, guru memperoleh energi afektif untuk bertahan dan memperbaiki praktik mengajar. Temuan ini menguatkan hasil (Prameswari, 2024) yang menunjukkan bahwa kepemimpinan transformasional kepala sekolah dan kecerdasan emosional guru berpengaruh terhadap kepuasan kerja guru SD. Dalam penelitian ini, kepuasan tersebut tampak sebagai perasaan nyaman, tenang, dan dihargai, yang kemudian memperkuat kesiapan guru dalam mengelola emosi di kelas.

Temuan penelitian juga menunjukkan bahwa kepemimpinan transformasional mendorong stimulasi intelektual melalui inovasi pembelajaran. Kepala sekolah mendorong guru menggunakan media interaktif, permainan edukatif, diskusi kelompok, dan variasi aktivitas olahraga. Dorongan ini penting karena tekanan pembelajaran tidak selalu dapat diselesaikan hanya dengan nasihat moral. Guru membutuhkan strategi pedagogis yang membuat siswa lebih aktif, tertarik, dan mudah diarahkan. Dalam kerangka *transformational leadership*, *intellectual stimulation* membantu guru memandang masalah kelas bukan sebagai kegagalan pribadi, melainkan sebagai ruang untuk mencoba pendekatan baru. (Marlina, 2024) menemukan bahwa kepemimpinan transformasional kepala sekolah berpengaruh signifikan terhadap kinerja guru SD, terutama melalui motivasi inspiratif dan stimulasi intelektual. Temuan penelitian ini menambahkan bahwa inovasi pembelajaran juga memiliki dampak emosional karena membantu guru mengurangi ketegangan kelas dan mengubah tekanan menjadi kreativitas pedagogis.

Temuan lain yang penting adalah pergeseran makna disiplin dari kontrol menuju bimbingan relasional. Guru tidak langsung memaknai siswa yang ribut, bercanda, tidak fokus, atau melanggar aturan sebagai siswa yang harus dihukum. Guru lebih sering mencoba memahami penyebab perilaku, menurunkan nada bicara, memberi nasihat, dan melakukan pendekatan pribadi. Strategi ini sejalan dengan konsep *cognitive reappraisal* karena guru mengubah tafsir terhadap perilaku siswa dari ancaman menjadi sinyal kebutuhan pendampingan. (Sutton, 2004; Taxer et al., 2018) menegaskan bahwa regulasi emosi guru mencakup tujuan dan strategi untuk menjaga relasi pedagogis. Dalam penelitian ini, regulasi emosi bukan hanya mencegah guru marah, tetapi juga membantu siswa tetap merasa dihargai (Khoiriyati et al., 2025; Lubis, 2025; Rachmawaty &

Bahiroh, 2025). Dengan cara tersebut, disiplin kelas menjadi praktik membimbing, bukan sekadar mengendalikan.

Temuan ini menawarkan pandangan yang lebih bernuansa tentang regulasi emosi guru sebagai socially supported regulation. Diskusi konvensional sering memperlakukan regulasi emosi sebagai keterampilan psikologis individual. Penelitian ini menunjukkan bahwa kemampuan tersebut dipengaruhi oleh budaya kerja, komunikasi, dukungan rekan sejawat, dan cara kepala sekolah memimpin. Guru memang menggunakan strategi pribadi seperti menarik napas, menahan marah, dan berbicara lebih pelan. Akan tetapi, strategi itu menjadi lebih stabil ketika sekolah menyediakan rasa aman dan ruang diskusi. (Eyal et al., 2026) menunjukkan pentingnya kesepahaman kepala sekolah dan guru dalam regulasi emosi interpersonal. Dalam konteks penelitian ini, kesepahaman tersebut tampak ketika kepala sekolah dan guru sama-sama menempatkan ketenangan, musyawarah, dan pendekatan personal sebagai cara menyelesaikan masalah pembelajaran. Regulasi emosi karena itu bukan hanya tanggung jawab guru, tetapi juga bagian dari ekologi kepemimpinan sekolah.

Pengalaman guru olahraga memberi kedalaman kontekstual terhadap temuan. Regulasi emosi dalam pembelajaran lapangan dipengaruhi oleh keselamatan siswa, cuaca, ketersediaan fasilitas, dan perbedaan kemampuan fisik. Situasi ini memperlihatkan bahwa tekanan emosional guru tidak selalu sama antarbidang pembelajaran. Guru kelas lebih banyak menyoroti administrasi, target belajar, dan kedisiplinan kelas, sedangkan guru olahraga menghadapi risiko fisik dan kondisi lapangan. Meskipun demikian, pola regulasi emosi tetap serupa: guru berusaha menenangkan diri, memberi instruksi dengan nada terkendali, memahami kondisi siswa, dan menggunakan pendekatan personal. Temuan ini mendukung (Saldin et al., 2024) yang menyebutkan bahwa regulasi emosi guru SD dipengaruhi oleh faktor personal, perilaku siswa, lingkungan kerja, dan organisasi sekolah. Artinya, strategi regulasi emosi harus dipahami secara kontekstual sesuai tugas dan ruang kerja guru.

Secara praktis, penelitian ini menunjukkan bahwa kepala sekolah perlu memperluas makna supervisi dari sekadar pemantauan administrasi menuju pendampingan emosional-profesional. Kepala sekolah dapat membangun forum refleksi guru, menyediakan ruang konsultasi informal, memberi apresiasi terhadap usaha kecil guru, dan mendorong pelatihan tentang manajemen kelas serta regulasi emosi. Sekolah juga perlu mengembangkan budaya kerja yang terbuka agar guru tidak merasa sendirian ketika menghadapi siswa yang sulit diarahkan. Secara teoretis, penelitian ini mengonfirmasi model prosocial classroom dari (Jennings & Greenberg, 2009) yang menempatkan kompetensi sosial-emosional guru sebagai fondasi kualitas kelas. Namun, penelitian ini menambahkan bahwa kompetensi tersebut tidak tumbuh dalam ruang kosong; ia diperkuat oleh kepemimpinan transformasional yang manusiawi. Dengan demikian, mutu pembelajaran dasar perlu dibaca tidak hanya dari capaian akademik, tetapi juga dari kemampuan sekolah merawat emosi pendidik, membangun relasi yang sehat, dan menciptakan iklim pembelajaran yang berkelanjutan.

## **CONCLUSION**

Temuan utama penelitian ini menunjukkan bahwa kepemimpinan transformasional kepala sekolah berperan strategis dalam memperkuat regulasi emosi guru SD ketika menghadapi tuntutan pembelajaran anak usia dasar. Keberagaman karakter siswa, target pembelajaran, administrasi, kedisiplinan, keselamatan siswa, dan keterbatasan fasilitas tidak hanya menuntut kecakapan pedagogis, tetapi juga kematangan emosional guru. Temuan yang paling penting dan relatif tidak terduga ialah bahwa regulasi emosi guru tidak berdiri sebagai kemampuan individual semata, melainkan tumbuh melalui dukungan relasional dan iklim kepemimpinan sekolah. Kepala sekolah yang hadir sebagai teladan, motivator, pendengar, pengarah, dan pendukung profesional membantu guru merasa lebih aman, tenang, dihargai, dan tidak bekerja sendiri. Dalam kondisi tersebut, guru lebih mampu menahan reaksi emosional negatif, mengendalikan nada bicara, memahami penyebab perilaku siswa, dan memilih pendekatan personal yang lebih mendidik.

Secara akademik, penelitian ini mengonfirmasi temuan sebelumnya mengenai pentingnya kepemimpinan transformasional bagi kinerja, kepuasan kerja, dan kesejahteraan guru, tetapi juga menawarkan penekanan baru bahwa kepemimpinan kepala sekolah dapat bekerja sebagai ekologi dukungan emosional. Dengan perspektif fenomenologi, penelitian ini memperluas kajian kepemimpinan transformasional dari orientasi kinerja menuju pembentukan ketahanan emosional kolektif di sekolah dasar. Konsep yang menonjol dari temuan ini adalah *socially supported regulation*, yaitu regulasi emosi guru yang diperkuat melalui keteladanan, komunikasi terbuka, apresiasi, ruang diskusi, dan dukungan profesional dari kepala sekolah. Dengan demikian, penelitian ini memperkaya kajian administrasi pendidikan dan manajemen sekolah dasar dengan menunjukkan bahwa kualitas kepemimpinan dapat memengaruhi mutu pembelajaran melalui jalur emosional, bukan hanya melalui jalur instruksional dan administratif.

Penelitian ini memiliki keterbatasan pada jumlah informan yang terbatas, konteks penelitian yang hanya berada pada satu sekolah, dan dominasi data wawancara tanpa observasi langsung di kelas atau lapangan. Karena itu, hasil penelitian tidak dimaksudkan untuk generalisasi statistik, tetapi untuk memahami makna pengalaman guru dan kepala sekolah secara mendalam. Riset lanjutan perlu melibatkan jumlah sekolah yang lebih luas, konteks geografis dan sosial yang lebih beragam, serta kombinasi metode seperti observasi pembelajaran, jurnal reflektif guru, analisis dokumen supervisi, dan wawancara dengan siswa atau orang tua. Penelitian berikutnya juga dapat menguji hubungan antara kepemimpinan transformasional, dukungan organisasi, regulasi emosi guru, dan kualitas interaksi pembelajaran secara kuantitatif atau *mixed methods*. Dengan pengembangan tersebut, temuan tentang kepemimpinan yang mendukung kesejahteraan emosional guru dapat menjadi dasar kebijakan sekolah dasar yang lebih manusiawi, efektif, dan berkelanjutan.

## REFERENCES

- Almaziyah, A., Fitriyah, F. K., Asmara, B., Rihlah, J., & Putri, R. A. (2025). Bullying and its impact on social-emotional development in early childhood: A study in Surabaya, Indonesia. *Child Education Journal*, 7(2), 106–113. <https://doi.org/10.33086/cej.v7i2.8063>
- Alwi, M., & Mumtahana, L. (2023). The Principal's Strategy in Improving the Quality of Teacher Performance in the Learning Process in Islamic Elementary Schools. *Kharisma: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan*, 2(1), 66–78. <https://doi.org/10.59373/kharisma.v2i1.18>
- Amalia, E. R. (2026). Leadership Dynamics in Islamic-Based Schools: A Systematic Review of Southeast Asia (2015–2025). *At-Tadzkir: Islamic Education Journal*, 5(1), 1–21. <https://doi.org/10.59373/attadzkir.v5i1.231>
- Arianto, M. H., Sabani, F., Rahmadani, E., Sukmawaty, S., Guntur, M., & Irfandi, I. (2024). Penerapan Metode Bernyanyi dalam Meningkatkan Keterampilan Membaca Permulaan Siswa Sekolah Dasar. *Attadrib: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 7(1), 23–31. <https://doi.org/10.54069/attadrib.v7i1.711>
- Arifi, N. A., Zurqoni, Z., & Robingatin, R. (2026). Challenges in Qur'anic Memorization Learning at Elementary Schools: Systematic Literature Review. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 7(1), 188–202. <https://doi.org/10.31538/tijie.v7i1.2481>
- Arista, H., Mariani, A., Sartika, D., & Murni, D. (2023). Gaya Kepemimpinan Kepala Madrasah dalam Pembentukan Karakter Religius Peserta Didik (Input, Proses dan Output). *Kharisma: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan*, 2(1), 38–52. <https://doi.org/10.59373/kharisma.v2i1.13>
- Azhar, A. H., & Halwati, U. (n.d.). When Character Leads Strategy: Reconstructing Public Relations Leadership in Islamic Schools through Trust, Vision, and Community Synergy. *El-Qudwah: Journal of Islamic Educational Management and Leadership*, 1(1), 13–24.

- Broto, D. P., Kristiyanto, A., Nurkamto, J., & Yudanto, Y. (2026). The effect of handball invasion game model on elementary students' empathy: A sociocultural perspective. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 45(1). <https://doi.org/10.21831/cp.v45i1.86437>
- Desmiati, Kusnadi, E., & Yunus, A. (2023). Principal's managerial competence in developing religious culture in smp 19 n merangin district, Jambi province. *Attaqwa: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 19(2), 223–236. <https://doi.org/10.54069/attaqwa.v19i2.611>
- Dharin, A., Ma'arif, M. A., Hermawan, M. A., Yuslam, Y., Anantama, A., & Hamdi, S. (2026). Integrating Pancasila Values and Islamic Culture: Developing An Instructional Module For Character Strengthening in Islamic Elementary Schools. *Jurnal Pendidikan Islam*, 12(1), 105–120. <https://doi.org/10.15575/jpi.v12i1.48576>
- Hamzah, E., Santalia, I., & Qoimah, L. (2026). Emotional Education in the Qur'an: Narrative Analysis of Stories of Qur'anic Decisions in Islamic Education. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 7(1), 266–281. <https://doi.org/10.31538/tijie.v7i1.2409>
- Hasanah, M., Sain, Z. H., Ummah, R., & Ma'arif, S. (2026). The Analyzing The Formulation of Education Policy: Legislative Work Programs in The Education Sector. *Journal of Education and Learning Innovation*, 3(1), 44–61. <https://doi.org/10.59373/jelin.v3i1.121>
- Izzah, K., & Magfiroh, L. (2025). Strategi Inovatif Manajemen Kesiswaan dalam Mengelola Disiplin Siswa melalui Tim Penegak di Sekolah Dasar. *Attaqwa: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 21(1), 28–43. <https://doi.org/10.54069/attaqwa.v21i1.798>
- Juwaini, J., Rijal, S., Ahmad, A. B. @, Desky, H., Tamtowi, M., Mawardi, M., & Safira, C. S. (2025). Ibn Miskawaih's Ethical Philosophy and Its Relevance to Moral Education in Indonesian Secondary Schools. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, 13(1), 695–720. <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v13i1.1648>
- Khoiriyati, S., Hakim, M. N., & Sbe, W. (2025). Analisis Dampak Penggunaan Aplikasi Tiktok terhadap Perkembangan Sosial Emosional Anak Usia Dini. *Academicus: Journal of Teaching and Learning*, 4(1), 13–26. <https://doi.org/10.59373/academicus.v4i1.79>
- Kiruthiga, R., & Nithya, B. (2026). Quantum multi-agent reinforcement learning for efficient resource allocation and trajectory optimization in multi-UAV IoT networks. *International Journal of Data Science and Analytics*, 21(1). <https://doi.org/10.1007/s41060-025-00901-0>
- Lestari, I., Hardhienata, S., & Sunaryo, W. (2025). Enhancing Organizational Citizenship Behavior Through Job Satisfaction Mediation: The Role of Spiritual Beliefs, Cooperation, and organizational Justice. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 6(2), 550–562. <https://doi.org/10.31538/tijie.v6i2.1915>
- Lubis, R. F. (2025). Educating the Hearts of Adolescents: The Role of Islamic Education Psychology in Developing Emotional Intelligence. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 6(4), 993–1008. <https://doi.org/10.31538/tijie.v6i4.2232>
- Maqfirah, Z., Seena, I., Usman, N., & Ismail, I. (2026). Enhancing Job Satisfaction: The Role of Transformational Leadership and Motivation in Schools. *Attaqwa: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 22(2), 149–161. <https://doi.org/10.54069/attaqwa.v22i2.1151>
- Mariani, A., Warlizasusi, J., Usman, M. U. K., & Harahap, E. K. (2024). Principal Supervision in Improving the Quality of Learning Administration Services at the State Islamic Elementary School. *Kharisma: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan*, 3(2), 135–148. <https://doi.org/10.59373/kharisma.v3i2.53>
- Muhalli, M. (2023). Strategi optimalisasi pendidikan Islam dalam membentuk karakter Islami pada mahasiswa generasi Z. *Attaqwa: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam*, 19(2), 307–315. <https://doi.org/10.54069/attaqwa.v19i2.452>
- Musslifah, A. R., Khusnuliawati, H., & Cahyani, R. R. (2025). Optimizing Organizational Psychology: Reconstructing the Transformational Leadership Role of School Principals as Murabbi in Building an Innovation Ecosystem in Technology. *At-Tadzkiir: Islamic Education Journal*, 4(2), 235–249. <https://doi.org/10.59373/attadzkiir.v4i2.228>

- Permadi, B. A., Sain, Z. H., Thelma, C. C., & Alai, A. (2025). Development of Comic-based Akidah Akhlak Teaching Materials on Praiseworthy Morals in Madrasah Ibtidaiyah. *Attadrib: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 8(2), 384–396. <https://doi.org/10.54069/attadrib.v8i2.868>
- Rachman, A., Sunarno, S., Saputra, N., Judijanto, L., Nurhidin, E., & Zamroni, M. A. (2024). Enhancing Teacher Performance Through Millennial Teacher Characteristics, Work Culture, and Person-Job Fit Mediated by Employee Engagement. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 7(2), 270–289. <https://doi.org/10.31538/nzh.v7i2.4636>
- Rachmawaty, W., & Bahiroh, S. (2025). Pengaruh Parenting Skill Terhadap Keterampilan Interaksi Sosial dan Emosional Anak di Sekolah Dasar. *Attadrib: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 8(1), 87–97. <https://doi.org/10.54069/attadrib.v8i1.869>
- Rochman, F., Partino, R., Bashori, K., & Widigdo, M. S. A. (2026). Emotional Intelligence, Optimism, and Peer Support as Predictors of Students' Psychological Well-Being: A Case Study to Enhance Educational Management Quality. *Kharisma: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan*, 5(1), 81–94. <https://doi.org/10.59373/kharisma.v5i1.129>
- Sabililhaq, I., Dina, S., Khatami, M., & Suryanudin, C. (2024). Kepemimpinan Kepala Madrasah Era Disrupsi: Revitalisasi Nilai Religius-Interdisipliner Siswa. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 5(1), 11–25. <https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v5i1.706>
- Sodiq, A., Tri Ratnasari, R., & Mawardi, I. (2024). Analysis of the effect of Islamic Leadership and Job Satisfaction on sharia engagement and employee performance of Islamic Banks in Indonesia. *Cogent Business & Management*, 11(1), 2362772. <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2362772>
- Susanti, F., Zakariyah, Z., Komalasari, M., & Warlizasusi, J. (2023). Pengaruh kepemimpinan dan Motivasi Kerja Pegawai Terhadap Kedisiplinan Guru di Madrasah Aliyah Negeri. *Kharisma: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan*, 2(2), 91–102. <https://doi.org/10.59373/kharisma.v2i2.14>
- Syarip, S., Sirozi, M., & Astuti, M. (2026). Transformative Management Innovation in Islamic Education: Enhancing Institutional Adaptability, Efficiency, and Educational Relevance. *Dirasab International Journal of Islamic Studies*, 4(1), 110–130. <https://doi.org/10.59373/drs.v4i1.78>
- Wicaksono, W. A., Arifin, I., & Sumarsono, R. B. (2024). Implementing a Pesantren-Based Curriculum and Learning Approach to Foster Students' Emotional Intelligence. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 5(2), 207–221. <https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v5i2.1074>
- Yuliana, L., Prasojo, L. D., Akalili, A., & Firdaus, F. M. (2025). Development of a learning leadership model for vocational high school principals to foster student well-being within the framework of Merdeka Belajar. *Cakrawala Pendidikan*, 44(1), 1–8. <https://doi.org/10.21831/cp.v44i1.78373>