

—Meneguhkan—

Silih Asih Asah Asuh

Mendidik Generasi Z yang
Berdaya dan Beriman

Dr. Andi Hermawan, M.Pd.



— Meneguhkan —

Silih | **Asih
Asah
Asuh**

Sanksi Pelanggaran Pasal 113
Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 28 Tahun 2014
Tentang Hak Cipta

1. Setiap Orang yang dengan tanpa hak melakukan pelanggaran hak ekonomi sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf i untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 1 (satu) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp100.000.000 (seratus juta rupiah).
2. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf c, huruf d, huruf f, dan/atau huruf h untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 3 (tiga) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp500.000.000,00 (lima ratus juta rupiah).
3. Setiap Orang yang dengan tanpa hak dan/atau tanpa izin Pencipta atau pemegang Hak Cipta melakukan pelanggaran hak ekonomi Pencipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 9 ayat (1) huruf a, huruf b, huruf e, dan/atau huruf g untuk Penggunaan Secara Komersial dipidana dengan pidana penjara paling lama 4 (empat) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp1.000.000.000,00 (satu miliar rupiah).
4. Setiap Orang yang memenuhi unsur sebagaimana dimaksud pada ayat (3) yang dilakukan dalam bentuk pembajakan, dipidana dengan pidana penjara paling lama 10 (sepuluh) tahun dan/atau pidana denda paling banyak Rp4.000.000.000,00 (empat miliar rupiah).

— Meneguhkan —

Silih Asih Asah Asuh

Mendidik Generasi Z yang
Berdaya dan Beriman

Dr. Andi Hermawan, M.Pd.



MENEGUHKAN
SILIH ASIH, SILIH ASAH, DAN SILIH ASUH:
Mendidik Generasi Z yang Berdaya dan Beriman

Ditulis oleh:
Dr. Andi Hermawan, M.Pd.

Diterbitkan, dicetak, dan didistribusikan oleh
PT Insight Pustaka Nusa Utama
Jl. Pare, Tejoagung, Metro Timur, Kota Metro
Telp: 085150867290 | 087847074694
Email: insightpustaka@gmail.com
Web: www.pustakaediting.com
Anggota IKAPI No. 019/LPU/2025



Hak Cipta dilindungi oleh undang-undang. Dilarang mengutip atau memperbanyak baik sebagian ataupun keseluruhan isi buku dengan cara apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit.

Cetakan I, Agustus 2025

Perancang sampul: Rian Saputra
Penata letak: Rian Saputra

ISBN: 978-634-96329-0-4

x + 208 hlm. ; 15,5x23 cm.

©Agustus 2025

KATA PENGANTAR

Puji syukur ke hadirat Allah SWT yang telah melimpahkan rahmat dan hidayah-Nya sehingga buku ini dapat hadir sebagai bentuk ikhtiar intelektual dan spiritual dalam menjawab tantangan pendidikan dewasa ini. Di tengah gelombang perubahan zaman, guru dituntut bukan hanya menguasai teknologi dan metode pembelajaran mutakhir, tetapi juga mampu **menyentuh jiwa dan membimbing hati** generasi muda. Buku ini lahir dari kegelisahan dan harapan: kegelisahan atas pudarnya nilai kemanusiaan dalam proses pendidikan, dan harapan bahwa nilai-nilai luhur bangsa dapat diteguhkan kembali melalui peran strategis guru.

Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh adalah tiga pilar kearifan lokal Sunda yang tak lekang oleh waktu. Ketiganya bukan sekadar ungkapan budaya, tetapi mengandung filosofi mendalam tentang relasi kasih sayang, pengasahan akal, dan pengasuhan karakter dalam praktik pendidikan. Dalam konteks kekinian, nilai-nilai ini menjadi kompas moral yang amat relevan bagi guru dalam membimbing **Generasi Z**—generasi yang tumbuh dalam era digital, penuh informasi, tetapi rentan terhadap krisis identitas, empati, dan spiritualitas.

Buku ini disusun dengan pendekatan multidisipliner yang memadukan **filosafat pendidikan lokal, teori psikologi perkembangan, spiritualitas Islam, serta hasil penelitian mutakhir tentang pendidikan karakter, literasi digital, dan generasi muda**. Setiap bab dirancang tidak hanya sebagai bahan bacaan teoretik, tetapi juga sebagai panduan aplikatif bagi guru, kepala sekolah, pembuat kebijakan, serta seluruh pihak yang peduli pada masa depan pendidikan Indonesia.



Kami meyakini bahwa seorang guru yang **mengasihi dengan hati, mengasah dengan akal, dan mengasuh dengan hikmah** adalah pilar utama bagi kebangkitan pendidikan yang berkarakter dan beradab. Di saat teknologi makin canggih dan dunia makin tak menentu, kearifan lokal seperti Silih Asih, Asah, dan Asuh justru menjadi jangkar yang menguatkan arah kita dalam mendidik anak-anak bangsa.

Akhir kata, kami mengucapkan terima kasih kepada semua pihak yang telah mendukung penyusunan buku ini. Semoga karya ini memberikan manfaat yang luas dan menginspirasi lebih banyak guru untuk menjadi pendidik yang tidak sekadar mengajarkan ilmu, tetapi juga **meneguhkan jiwa, membangun karakter, dan menumbuhkan iman** pada generasi masa depan.

Wassalamu'alaikum warahmatullahi wabarakatuh.

Bogor, Juni 2025

Dr. Andi Hermawan, SE., Ak., S.Si., M.Pd

PROLOG

Di tengah kemajuan teknologi dan derasnya arus digitalisasi, pendidikan kerap kehilangan ruhnya yang terdalam. Sekolah menjadi pusat aktivitas yang sibuk secara administratif, kurikulum dipenuhi target kognitif, dan guru—yang seharusnya menjadi pelita kehidupan—perlahan terseret dalam pusaran rutinitas mekanistik. Kita menyaksikan suatu kenyataan bahwa banyak siswa hadir di kelas, namun jiwanya absen; banyak guru mengajar dengan slide dan suara, namun tidak lagi mendampingi dengan jiwa dan kasih. Pendidikan seolah berjalan, tetapi kehilangan arah jiwa.

Era digital telah menggoyahkan banyak pilar tradisional dalam pendidikan. Otoritas guru tidak lagi otomatis dihormati, sebab informasi ada di genggam tangan setiap siswa. Spiritualitas dalam pembelajaran meredup di balik layar gadget, digantikan oleh ritme cepat dan instan khas media sosial. Generasi Z hadir dengan keunikan luar biasa: cerdas teknologi, cepat menyerap informasi, namun juga mudah lelah secara emosional, rentan kehilangan makna, dan rawan mengalami disorientasi nilai.

Dalam konteks inilah, kita perlu kembali bertanya: **Apakah pendidikan hari ini masih sanggup membentuk manusia seutuhnya?** Ataukah kita hanya sedang mencetak generasi yang cerdas logikanya, namun hampa hatinya? Paulo Freire dalam *Pedagogy of the Heart* mengingatkan kita bahwa “*Education must begin with the solution of the teacher–student contradiction, by reconciling the poles of the contradiction so that both are simultaneously teachers and students.*” Pendidikan, kata Freire, adalah dialog hati, bukan sekadar transfer isi.



KH. Hasyim Asy'ari dalam kitab *Adabul 'Alim wal Muta'allim* menegaskan bahwa seorang guru bukan hanya mendidik, tapi juga menanamkan adab, mengarahkan akhlak, dan menjaga ruhani murid. Sementara Jalaluddin Rakhmat mengingatkan, "*Ilmu yang tidak dibingkai oleh cinta akan melahirkan kepongahan.*" Dalam setiap proses pembelajaran, cinta dan kasih menjadi fondasi yang melampaui metode dan media.

Dalam keadaan yang kompleks ini, kita membutuhkan paradigma baru yang justru bersumber dari akar tradisi kita sendiri: **Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh**. Tiga pilar pendidikan khas budaya Sunda ini bukan hanya kearifan lokal, tetapi filosofi universal yang menyatukan dimensi emosional, intelektual, dan spiritual dalam relasi pendidik dan peserta didik. Silih Asih mengajarkan kita untuk mengasihi sebelum mengajar. Silih Asah mengajak untuk mengasah akal dengan kelembutan. Silih Asuh membimbing kita untuk mendampingi dan menjaga pertumbuhan jiwa.

Buku ini adalah panggilan untuk kembali ke titik awal pendidikan: **membentuk manusia yang berdaya dan beriman**. Ia tidak lahir dari ruang akademik semata, tetapi dari kegelisahan yang nyata di ruang kelas, dari wajah-wajah guru yang letih namun tetap setia, dan dari anak-anak yang diam-diam memohon untuk dimengerti, bukan hanya diajari. Inilah saatnya kita membangun kembali pendidikan yang tidak hanya mencerdaskan otak, tapi juga menyembuhkan hati dan meneguhkan jiwa.

DAFTAR ISI

Kata Pengantar — v

Prolog — vii

Daftar Isi — ix

BAGIAN I

LANDASAN FILOSOFIS DAN SOSIO-KULTURAL—1

- A. Falsafah Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh dalam Pendidikan — 2
- B. Profil Psikososial Generasi Z dan Tantangannya — 25

BAGIAN II

SILIH ASIH: MENGASIH DENGAN HATI—45

- A. Relasi Pedagogis yang Mengasihi — 46
- B. Menanamkan Cinta Sebagai Pilar Pendidikan — 62

BAGIAN III

SILIH ASAH: MENGASAH DENGAN AKAL DAN NALAR—73

- A. Membentuk Nalar dan Kepekaan Intelektual Gen Z — 74
- B. Literasi Digital dan Inovasi Pembelajaran — 90



BAGIAN IV

SILIH ASUH: MENGASUH DENGAN KEBIJAKSANAAN—113

- A. Guru sebagai Orang Tua Kedua — 114
- B. Membentuk Karakter melalui Keteladanan — 24

BAGIAN V

IMPLEMENTASI DAN PRAKTIK BAIK—139

- A. Desain Pembelajaran Silih Asih–Asah–Asuh—140
- B. Studi Kasus Sekolah Nilai—159

BAGIAN VI

PENUTUP —175

- A. Teknologi dan Transendensi—176
- B. Rekomendasi Transformasi Sekolah Nilai—188

Glosarium —195

Daftar Pustaka—199

Biografi Penulis—207



BAGIAN I

LANDASAN FILOSOFIS DAN
SOSIO-KULTURAL



A. Falsafah Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh dalam Pendidikan

Pendidikan Indonesia, yang berakar dalam keragaman budaya dan spiritualitas bangsa, sejatinya tidak pernah terpisah dari nilai-nilai luhur lokal yang diwariskan turun-temurun. Di antara berbagai kearifan lokal yang hidup dan dinamis dalam kehidupan masyarakat, falsafah *Silih Asih*, *Silih Asah*, dan *Silih Asuh* dari budaya Sunda menempati posisi penting sebagai fondasi nilai dalam proses pembentukan manusia. Ketiga nilai ini menyiratkan bahwa pendidikan bukan sekadar upaya kognitif untuk mentransfer pengetahuan, melainkan juga merupakan proses afektif dan spiritual untuk membentuk budi pekerti, membina relasi sosial yang sehat, dan mengasuh generasi agar tumbuh menjadi manusia yang bermartabat dan bertanggung jawab.

Silih Asih adalah dasar empatik dari pendidikan. Ia mengajarkan bahwa kasih sayang adalah awal dari segalanya—bahwa seorang guru tidak dapat mengajar dengan efektif jika ia tidak terlebih dahulu mencintai murid-muridnya. Dalam hal ini, relasi antara guru dan siswa dibangun atas dasar kepedulian, pengakuan martabat, dan kehadiran emosional. Silih Asah kemudian menjadi landasan intelektual dari pendidikan. Ia mencerminkan semangat belajar yang saling memperkaya, mengasah nalar, dan mendorong tumbuhnya dialog ilmiah yang membebaskan. Sementara itu, Silih Asuh adalah bentuk tanggung jawab sosial yang berkesinambungan: mendidik bukan hanya untuk cerdas, tetapi juga agar siswa memiliki arah hidup, akhlak yang terjaga, dan kemampuan untuk memelihara kehidupan bersama.

Bab ini dirancang untuk mengurai secara filosofis dan pedagogis makna mendalam dari trilogi nilai ini dalam konteks pendidikan kontemporer. Setiap subbab akan membahas akar budaya Sunda yang melahirkan nilai-nilai tersebut, keterkaitannya dengan teori-teori pendidikan modern seperti *Ethics of Care* (Noddings, 2003), *Character Education* (Lickona, 1991), dan *Pendidikan Adab* (Al-Attas), serta implikasinya dalam dunia pendidikan Islam yang sarat dengan spiritualitas dan keteladanan. Tak hanya itu, Bab 1 juga akan mengaitkan nilai-nilai ini dengan keberagaman budaya Indonesia, menunjukkan bagaimana filosofi Silih Asih–Asah–Asuh

beresonansi dengan nilai-nilai lokal lain seperti *Siri na Pacce* di Bugis, *Ajining Dhiri* di Jawa, dan *Gotong Royong* sebagai etos nasional.

Dengan demikian, Bab 1 tidak hanya menghadirkan refleksi konseptual terhadap nilai-nilai lokal, tetapi juga mengusulkan kerangka pendidikan yang membumi dan membangkitkan kesadaran bahwa membentuk generasi berdaya dan beriman tidak bisa dilepaskan dari akar budaya dan ruh spiritual bangsa. Inilah pendidikan yang bukan hanya mencetak manusia pintar, melainkan juga manusia yang penuh kasih, bijaksana, dan mampu mengasuh peradaban.

Akar Filosofis dalam Budaya Sunda

Budaya Sunda dikenal sebagai salah satu entitas kultural yang kaya akan nilai-nilai luhur dalam interaksi sosial dan pendidikan. Dalam masyarakat Sunda, proses pembelajaran tidak hanya dipahami sebagai transmisi pengetahuan, melainkan sebagai bagian dari hidup yang mengedepankan keharmonisan relasi, penghormatan terhadap sesama, dan keseimbangan antara kognisi dan afeksi. Nilai-nilai ini terinternalisasi dalam filosofi *Silih Asih, Silih Asah, Silih Asuh*, sebuah trilogi nilai yang telah mengakar dalam praktik pendidikan informal masyarakat Sunda sejak lama. Ketiga konsep ini, jika dianalisis secara pedagogis, menggambarkan tiga pilar utama dalam proses pendidikan: kasih sayang sebagai dasar relasi, pengembangan intelektual sebagai inti proses, dan pengasuhan sebagai upaya pembentukan karakter dan arah hidup.

Silih Asih merupakan landasan afektif dari hubungan sosial-pedagogis. Kata “silih” berarti saling, dan “asih” berarti kasih sayang. Konsep ini menunjukkan bahwa hubungan antara pendidik dan peserta didik harus dibangun di atas fondasi kasih yang saling menguatkan, bukan hubungan satu arah yang hirarkis dan kaku. Hal ini sejalan dengan teori *Ethics of Care* yang dikemukakan oleh Nel Noddings (2003), yang menyatakan bahwa hubungan peduli (*caring relation*) dalam pendidikan menciptakan lingkungan belajar yang lebih otentik, empatik, dan mendorong keterlibatan emosional siswa secara positif. Dalam kerangka budaya Sunda, guru yang menerapkan *Silih Asih* tidak hanya menjadi sumber ilmu, tetapi juga menjadi teladan kebaikan, pemberi perlindungan emosional, dan penjaga martabat siswa.

Konteks ini semakin penting di tengah meningkatnya ketimpangan relasi sosial antara guru dan murid dalam pendidikan modern yang sangat berorientasi pada capaian akademik dan pengukuran kinerja semata.

Dalam praktik *Silih Asih*, guru diharapkan menghadirkan kehangatan emosional, kepekaan terhadap kebutuhan siswa, dan kemampuan mendampingi secara batiniah. Riset oleh Jennings dan Greenberg (2009) menunjukkan bahwa guru yang mengembangkan kompetensi sosial-emosional serta empati memiliki pengaruh signifikan terhadap pencapaian akademik dan kesejahteraan psikologis siswa. Dalam budaya Sunda, hal ini terlihat dalam tradisi sapaan penuh hormat, penggunaan bahasa yang lembut, serta gaya komunikasi nonverbal yang menekankan perhatian penuh dan penerimaan. Guru bukan hanya pengajar, tetapi juga tempat curhat, pemberi penguatan moral, dan bahkan figur pengganti orang tua di sekolah. Fenomena ini menggambarkan bahwa nilai *Silih Asih* dapat membentuk fondasi pedagogi kasih yang sangat relevan untuk diterapkan di era pendidikan yang kerap kehilangan sentuhan kemanusiaan.

Sementara itu, *Silih Asah* menggambarkan proses pengembangan akal budi dan keterampilan berpikir yang berlangsung dalam suasana kolaboratif. “Asah” secara harfiah berarti mengasah, menunjuk pada aktivitas intelektual, pengasahan nalar, dan penguatan kapasitas berpikir kritis. Dalam budaya Sunda, pengajaran tidak bersifat vertikal, melainkan horizontal. Artinya, guru tidak diposisikan sebagai satu-satunya sumber kebenaran, melainkan sebagai fasilitator yang bersama-sama menggali ilmu dengan muridnya. Konsep ini sejalan dengan pendekatan konstruktivistik yang dipelopori oleh Vygotsky, bahwa pembelajaran bermakna terjadi dalam interaksi sosial dan budaya. Guru yang mengimplementasikan *Silih Asah* akan mendorong diskusi terbuka, refleksi bersama, dan mementingkan pemahaman mendalam daripada hafalan semata.

Silih Asah dalam konteks ini juga menuntut pembelajaran yang kontekstual dan relevan dengan kehidupan siswa. Pembelajaran tidak dipisahkan dari realitas keseharian, melainkan justru bersumber dari pengalaman lokal, tradisi, dan tantangan sosial yang dihadapi siswa. Hal ini didukung oleh hasil penelitian dari Sulaeman (2021) yang menunjukkan bahwa sekolah-sekolah berbasis budaya lokal di Jawa Barat yang menerapkan *Silih Asah* memiliki siswa dengan kemampuan problem solving yang tinggi, karena

pembelajaran dihubungkan dengan praktik nyata dalam komunitas. Dengan demikian, Silih Asah tidak hanya memperkuat aspek kognitif, tetapi juga melatih kepekaan sosial dan kapasitas reflektif siswa dalam menghadapi dunia yang kompleks dan penuh ketidakpastian.

Adapun *Silih Asuh* mengandung makna pengasuhan dan pembimbingan yang berkelanjutan, di mana pendidikan bukan hanya tanggung jawab sekolah atau orang tua secara terpisah, melainkan merupakan tugas bersama seluruh ekosistem sosial. Dalam filosofi ini, guru tidak hanya berfungsi sebagai pengajar, tetapi juga sebagai pengasuh nilai, pembimbing arah hidup, dan penjaga kontinuitas moral. Konsep ini sejalan dengan pandangan Syed Muhammad Naquib Al-Attas mengenai pendidikan sebagai proses *ta'dib*, yaitu penanaman adab (tata nilai dan perilaku yang tepat) sebagai inti dari pendidikan Islam. Al-Attas (1999) menyatakan bahwa pendidikan tidak cukup dengan *ta'lim* (pengajaran) atau *tarbiyah* (pembudayaan), tetapi harus disempurnakan dengan *ta'dib* agar peserta didik tidak hanya tahu, tetapi juga memiliki kebijaksanaan dan etika dalam menggunakan ilmunya.

Implementasi Silih Asuh dalam budaya Sunda dapat ditemukan dalam praktik kehidupan masyarakat yang mengedepankan pembinaan generasi muda secara kolektif. Anak-anak tidak hanya dibina oleh keluarganya, tetapi juga oleh tetangga, tokoh agama, dan komunitas. Ungkapan “leungiteun murangkalih téh leungit sakabéh,” (kehilangan anak muda berarti kehilangan segalanya) mencerminkan betapa pentingnya pengasuhan generasi muda dalam perspektif masyarakat Sunda. Dalam pendidikan formal, hal ini dapat diterjemahkan ke dalam pembelajaran berbasis karakter, bimbingan konseling holistik, dan keterlibatan aktif orang tua dan masyarakat dalam kegiatan sekolah. Guru menjadi figur yang *ngemong*—bukan mengontrol dengan otoritas semata, melainkan membina dengan cinta dan hikmah.

Ketiga nilai ini—Silih Asih, Asah, dan Asuh—jika diterapkan secara terpadu, menciptakan sistem pendidikan yang utuh dan berimbang antara hati, akal, dan perilaku. Pendidikan tidak lagi menjadi proses pengajaran linear, tetapi menjadi praktik kehidupan yang penuh makna dan keterlibatan. Dalam konteks pendidikan modern yang sering kali terfragmentasi, filosofi ini menawarkan pendekatan yang integratif dan restoratif. Guru menjadi fasilitator kasih, pemantik nalar, dan penjaga karakter, sementara

siswa diposisikan sebagai subjek aktif yang bertumbuh dalam bimbingan dan kepedulian komunitasnya.

Filosofi ini juga berpotensi menjadi dasar pengembangan kurikulum lokal yang mengakar pada nilai-nilai budaya. Pendekatan ini dapat digunakan untuk membangun Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) yang menyeimbangkan antara dimensi afektif, kognitif, dan psikomotorik. Dalam kajian oleh Sumaryanto (2022), sekolah yang menerapkan pembelajaran berbasis kearifan lokal menunjukkan peningkatan signifikan dalam aspek empati sosial dan kolaborasi siswa, dibandingkan dengan sekolah yang menerapkan kurikulum nasional secara kaku dan seragam. Oleh karena itu, nilai-nilai Silih Asih, Asah, dan Asuh perlu diangkat sebagai orientasi praksis pendidikan yang mampu menjawab tantangan abad 21 tanpa kehilangan akar identitas lokal dan spiritual.

Nilai-nilai Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh adalah ekspresi mendasar dari kebijaksanaan lokal budaya Sunda yang merefleksikan sistem etika sosial-pedagogis yang kaya, spiritual, dan humanistik. Ketiga nilai ini membentuk satu kesatuan integratif dalam membangun relasi antarindividu yang harmonis, penuh kasih, dan saling memanusiakan. Dalam konteks pendidikan, nilai-nilai tersebut tidak hanya menjadi warisan kultural, tetapi juga menyimpan potensi transformasional dalam membentuk paradigma pedagogi yang lebih kontekstual dan relevan dengan kebutuhan zaman. Silih Asih mencerminkan prinsip kasih sayang dan empati sebagai dasar interaksi; Silih Asah menggambarkan semangat untuk saling menumbuhkan pengetahuan, akal, dan kebijaksanaan; sedangkan Silih Asuh menekankan pada kepedulian, perlindungan, dan tanggung jawab sosial dalam proses tumbuh kembang manusia.

Secara filosofis, nilai-nilai ini sejajar dengan gagasan *ethics of care* yang dikemukakan oleh Nel Noddings (2003), yang menekankan pentingnya hubungan empatik dan afektif dalam konteks pendidikan. Noddings berargumen bahwa esensi dari pendidikan yang bermakna tidak hanya terletak pada transmisi kognitif, tetapi juga pada perhatian dan kehadiran emosional guru terhadap muridnya. Dalam budaya Sunda, relasi antara guru dan murid dibangun dalam kerangka *pamong*, yakni bukan hanya sebagai pengajar, tetapi sebagai pengasuh dan pembimbing jiwa. Prinsip *pangheuyeuk dayeuh* yang berarti penopang peradaban, melekat pada tanggung jawab

moral guru dalam membentuk karakter siswa melalui teladan, bimbingan, dan kasih sayang. Sehingga, penguatan kembali nilai-nilai Silih Asih, Asah, dan Asuh bukanlah sekadar romantisasi budaya lokal, tetapi merupakan pendekatan konkret untuk menjawab tantangan pendidikan yang kian terfragmentasi secara moral dan emosional.

Dalam konteks epistemologi Islam, konsep ini juga bersinggungan erat dengan gagasan *adab* yang diperkenalkan oleh Syed Muhammad Naquib Al-Attas. Menurut Al-Attas, pendidikan sejati adalah proses penanaman adab, yaitu internalisasi tata nilai yang mencakup kebenaran, keadilan, kasih sayang, dan kehormatan. Adab mencerminkan relasi etis antara manusia dengan Tuhan, manusia dengan sesama, dan manusia dengan alam. Dalam hal ini, *Silih Asih–Asah–Asuh* menjadi artikulasi lokal dari prinsip-prinsip adab, di mana setiap tindakan edukatif selalu berorientasi pada pembentukan manusia paripurna (insan kamil) yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga berjiwa luhur dan peduli sosial.

Penelitian Rahmat dan Nuraeni (2021) yang mengkaji praktik pedagogi berbasis budaya lokal di sekolah dasar di Jawa Barat menunjukkan bahwa penerapan nilai Silih Asih dan Asuh secara nyata menurunkan angka ketidakhadiran siswa, meningkatkan partisipasi, dan memperkuat hubungan sosial antara guru dan siswa. Guru yang menerapkan pendekatan berbasis nilai lokal ini cenderung memiliki hubungan lebih mendalam dan otentik dengan siswa. Penelitian ini menunjukkan bahwa penggabungan nilai-nilai lokal bukanlah penghambat modernisasi pendidikan, melainkan menjadi daya dukung penting untuk membangun ekosistem belajar yang sehat dan berakar.

Lebih lanjut, nilai Silih Asah sebagai proses intelektual menegaskan bahwa pembelajaran bukan sekadar menerima pengetahuan secara pasif, tetapi juga proses saling menyadarkan dan mengasah daya nalar. Dalam budaya Sunda, ungkapan “*ulah ngajarkeun ku nyorangan*” bermakna bahwa proses belajar idealnya melibatkan dialog, interaksi timbal balik, dan kolaborasi. Hal ini sejalan dengan pendekatan konstruktivisme dalam pendidikan, yang menyatakan bahwa pengetahuan dibangun secara aktif oleh peserta didik melalui interaksi sosial dan pengalaman nyata (Vygotsky, 1978). Dalam hal ini, budaya lokal dan teori kontemporer bertemu dalam titik keseimbangan antara tradisi dan inovasi.

Demikian pula, dimensi *Silih Asuh* memuat nilai tanggung jawab kolektif dalam mendampingi tumbuh kembang anak secara holistik. Filosofi ini relevan dengan pendekatan *communal pedagogy* di mana pendidikan tidak bisa dilepaskan dari peran komunitas dan konteks sosialnya. Penelitian Suryani (2022) yang mengamati praktik pengasuhan berbasis komunitas di daerah Garut menunjukkan bahwa keterlibatan guru, orang tua, dan tokoh masyarakat dalam kerangka nilai Silih Asuh meningkatkan resiliensi sosial dan memperkuat ketahanan moral siswa. Hal ini menunjukkan bahwa nilai-nilai lokal bisa diangkat menjadi strategi sistemik untuk menjawab tantangan global, seperti dekadensi moral, alienasi digital, dan krisis empati pada Generasi Z.

Dengan demikian, pembahasan tentang akar filosofis Silih Asih, Asah, dan Asuh dalam budaya Sunda bukan hanya menggali kearifan lokal semata, tetapi juga menawarkan kerangka paradigmatis yang bisa memperkaya wacana pendidikan nasional. Nilai-nilai ini, apabila dipadukan dengan pendekatan pedagogi modern yang humanis dan reflektif, dapat menjadi fondasi untuk membangun kembali pendidikan Indonesia yang bermartabat, relevan, dan berjiwa. Upaya ini bukan semata-mata nostalgia, melainkan bentuk perlawanan terhadap reduksi pendidikan menjadi sekadar komoditas kognitif, dengan cara menghadirkan kembali sisi kemanusiaan, kedekatan, dan cinta dalam ruang kelas kita.

Sebagai penutup subbab ini, dapat ditegaskan bahwa akar filosofis pendidikan dalam budaya Sunda adalah sistem nilai yang membentuk ekologi pendidikan berbasis kemanusiaan. Dalam masyarakat Sunda, pendidikan adalah jalan menuju kehidupan yang seimbang, penuh kasih, penuh makna, dan penuh tanggung jawab sosial. Dengan menjadikan Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh sebagai prinsip pedagogis, kita tidak hanya menghidupkan warisan budaya, tetapi juga membangun masa depan pendidikan yang lebih bermartabat, relevan, dan berakar kuat dalam jiwa bangsa.

Dimensi Pendidikan Nilai dan Karakter

Pendidikan nilai dan karakter merupakan inti dari proses pendidikan yang berorientasi pada pembentukan manusia paripurna. Dalam konteks budaya Sunda, nilai-nilai luhur seperti kasih, hormat, dan tanggung jawab tidak

hanya diwariskan dalam bentuk petuah atau simbol, tetapi menjadi bagian yang hidup dalam keseharian. Nilai-nilai ini terintegrasi dalam konsep *Silih Asih*, *Silih Asah*, dan *Silih Asuh* yang telah dijelaskan sebelumnya, dan pada bagian ini, penekanan difokuskan pada bagaimana nilai-nilai tersebut membentuk dimensi karakter peserta didik. Pendidikan karakter bukan sekadar menyisipkan pelajaran moral ke dalam kurikulum, melainkan menyatu dalam keseluruhan proses belajar, gaya kepemimpinan guru, iklim sekolah, serta interaksi sosial di lingkungan pendidikan.

Menurut Thomas Lickona (1991), pendidikan karakter adalah usaha sadar untuk membantu peserta didik memahami, merasakan, dan melakukan nilai-nilai moral inti seperti kejujuran, rasa hormat, tanggung jawab, kepedulian, dan keadilan. Lickona menekankan bahwa pendidikan karakter bukan hanya tentang pembentukan perilaku baik, tetapi juga tentang pengembangan kapasitas moral untuk membuat keputusan etis dan bertindak berdasarkan nilai. Dalam konteks pendidikan Indonesia, terutama di daerah yang memiliki kekayaan budaya lokal seperti Jawa Barat, pendekatan ini menjadi lebih kuat jika dikontekstualisasikan dengan nilai-nilai lokal seperti *sauyunan* (gotong royong), *silih asih* (kasih sayang), dan *silih asuh* (pengasuhan bersama). Dengan demikian, pendidikan karakter dapat menjadi ruang dialektika antara nilai-nilai universal dan kearifan lokal.

Integrasi antara nilai lokal dan universal dalam pendidikan karakter menuntut sebuah pendekatan yang tidak hanya normatif tetapi juga transformatif. Narvaez (2002) dalam kerangka *Integrative Ethical Education* atau yang kemudian dikembangkan menjadi *Integrative Moral Pedagogy*, menekankan bahwa pendidikan karakter harus memperhatikan konteks sosial, budaya, dan psikologis peserta didik. Ia membagi proses pendidikan karakter dalam tiga domain: *ethical sensitivity*, *ethical judgment*, dan *ethical action*. Dalam konteks budaya Sunda, ketiga domain ini dapat ditemukan dalam cara masyarakat membimbing anak-anak muda untuk peka terhadap kondisi sesama (*Silih Asih*), berpikir arif dalam memutuskan tindakan (*Silih Asah*), dan bertindak secara bertanggung jawab dalam relasi sosial (*Silih Asuh*). Proses ini bukan dilakukan secara instan, melainkan melalui pembiasaan sosial dan keteladanan yang konsisten.

Pendidikan karakter juga tidak dapat dipisahkan dari praktik hidup sehari-hari yang membentuk habitus moral peserta didik. Dalam banyak

komunitas Sunda, nilai kasih dan hormat diajarkan sejak dini melalui interaksi antaranggota keluarga dan masyarakat. Misalnya, anak-anak diajarkan untuk berbicara dengan bahasa yang sopan kepada orang tua dan guru, memberikan salam kepada tetangga, dan ikut serta dalam kerja bakti. Kebiasaan-kebiasaan ini merupakan bentuk awal dari internalisasi nilai yang jika dibimbing secara pedagogis dapat memperkuat jati diri anak. Penelitian oleh Mulyana dan Suryani (2021) menunjukkan bahwa sekolah yang mengadopsi kearifan lokal Sunda dalam sistem pembelajarannya cenderung menghasilkan siswa yang lebih empatik, memiliki rasa hormat tinggi terhadap orang lain, dan lebih kooperatif dalam pembelajaran kelompok.

Aspek kasih (*Silih Asih*) dalam pendidikan karakter mengajarkan peserta didik untuk mengembangkan empati, toleransi, dan kepedulian terhadap orang lain. Hal ini penting untuk dibangun dalam iklim pendidikan yang inklusif dan harmonis. Di sekolah, bentuk implementasinya dapat berupa program *peer mentoring*, kegiatan sosial, hingga pembelajaran kolaboratif yang menekankan solidaritas. Guru menjadi role model utama dalam hal ini. Ketika guru menunjukkan sikap kasih, kesabaran, dan keterbukaan terhadap siswa, maka nilai-nilai tersebut akan lebih mudah tertanam dalam jiwa anak-anak. Bandura dalam teorinya tentang *observational learning* menyatakan bahwa anak belajar banyak dari mengamati perilaku orang dewasa di sekitarnya. Oleh karena itu, pendidikan karakter berbasis kasih hanya efektif jika dilaksanakan dalam lingkungan yang konsisten menampilkan perilaku kasih.

Dimensi hormat juga penting dalam pendidikan karakter, terutama dalam konteks masyarakat yang masih menjunjung tinggi hierarki dan sopan santun seperti masyarakat Sunda. Hormat di sini bukan berarti takluk pada otoritas, tetapi lebih kepada pengakuan atas martabat dan keberadaan orang lain. Dalam praktik pendidikan, sikap hormat ditunjukkan siswa kepada guru, sesama teman, bahkan terhadap perbedaan pendapat. Dalam budaya Sunda, praktik ini diajarkan lewat penggunaan ragam bahasa, gestur tubuh seperti membungkuk saat melewati orang tua, serta perilaku diam yang sopan saat guru berbicara. Implementasi pendidikan karakter dalam aspek ini harus mampu membedakan antara kepatuhan yang membabi buta dengan penghormatan yang lahir dari kesadaran moral. Sejalan dengan

Lickona, sikap hormat menjadi salah satu fondasi dari integritas dan tanggung jawab moral.

Tanggung jawab sebagai bagian dari karakter menjadi pondasi utama dalam pengambilan keputusan yang berdampak etis. Dalam budaya Sunda, anak-anak diajarkan untuk bertanggung jawab atas tindakannya, baik dalam lingkungan keluarga maupun sosial. Pendidikan karakter dalam konteks ini dapat mengembangkan program-program seperti pengelolaan proyek belajar, penugasan berbasis portofolio, dan kegiatan kewirausahaan sosial. Dengan memberikan ruang kepada siswa untuk mengambil peran dan tanggung jawab dalam pembelajaran mereka, guru sedang membina kesadaran personal tentang pentingnya kontribusi terhadap masyarakat. Narvaez menegaskan bahwa *ethical action* hanya dapat dicapai jika individu memiliki motivasi internal dan keterampilan sosial untuk bertindak sesuai dengan nilai yang diyakininya.

Integrasi nilai lokal dan universal juga menuntut adanya sinkronisasi antara isi kurikulum dan pendekatan pembelajaran. Kurikulum Merdeka yang kini diterapkan secara nasional membuka ruang lebih luas untuk pengembangan kurikulum operasional sekolah berbasis budaya lokal. Ini adalah peluang besar untuk mengangkat filosofi Silih Asih, Asah, dan Asuh sebagai dasar dalam pengembangan tema pembelajaran, bahan ajar, bahkan proyek penguatan profil pelajar Pancasila. Penelitian oleh Susanti et al. (2022) menyebutkan bahwa sekolah-sekolah yang memasukkan muatan kultural lokal ke dalam kurikulumnya memiliki daya tarik lebih besar bagi siswa, serta mampu menumbuhkan identitas diri dan rasa kebangsaan yang kuat.

Pendidikan karakter dalam konteks ini juga harus mampu menghindari jebakan moralistik yang bersifat indoktrinatif. Nilai-nilai yang diajarkan harus dihidupkan, bukan hanya dihafalkan. Artinya, pendekatan *experiential learning* menjadi sangat penting: siswa perlu merasakan, mengalami, dan merefleksikan nilai tersebut dalam kehidupan nyata. Misalnya, jika siswa belajar tentang kejujuran, maka mereka harus diberi kesempatan untuk memilih dalam situasi dilematis, diberi ruang untuk berdialog, dan diajak mengevaluasi dampak dari setiap pilihan. Sekolah menjadi laboratorium nilai, bukan hanya ruang ujian kognitif.

Dalam implementasinya, pendidikan nilai dan karakter harus terintegrasi dengan pembinaan spiritualitas peserta didik. Sebab, tanpa fondasi spiritual, pendidikan karakter hanya akan menjadi moral sekuler yang rapuh saat diuji oleh tekanan kehidupan. Dalam Islam, pendidikan akhlak tidak dapat dipisahkan dari keimanan. Oleh karena itu, filosofi Silih Asih–Asah–Asuh dapat menjadi jembatan antara pendidikan karakter sekuler dengan pendidikan akhlak religius. Guru tidak hanya berperan sebagai pendidik, tetapi juga sebagai pembimbing ruhani, yang mampu menyentuh aspek terdalam dari jiwa siswa.

Pendidikan nilai dan karakter merupakan elemen kunci dalam membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara moral, spiritual, dan sosial. Dalam konteks pendidikan Indonesia, pendekatan ini menjadi sangat relevan karena berbagai tantangan zaman modern seperti individualisme, konsumerisme, dan krisis moral telah menimbulkan dekadensi nilai dalam dunia pendidikan. Oleh karena itu, integrasi antara nilai-nilai lokal seperti Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh dengan pendekatan pendidikan karakter global merupakan strategi penting untuk menciptakan pendidikan yang berakar dan berdaya.

Thomas Lickona (1991), tokoh utama dalam pendidikan karakter, menyatakan bahwa pendidikan karakter sejati melibatkan pembelajaran sadar tentang nilai-nilai moral universal seperti rasa hormat, tanggung jawab, kejujuran, kepedulian, dan keadilan. Namun, nilai-nilai ini tidak bisa diajarkan secara verbalistik semata, melainkan harus ditanamkan melalui keteladanan, kebiasaan yang dibangun dalam budaya sekolah, serta relasi hangat antara guru dan murid. Konsep ini bersesuaian erat dengan nilai-nilai Silih Asih (kasih sayang), Silih Asah (pembelajaran mutual), dan Silih Asuh (pengasuhan penuh tanggung jawab) dalam tradisi Sunda. Ketiganya mencerminkan sintesis antara afeksi, intelektualisme, dan tanggung jawab sosial dalam proses pendidikan.

Dalam perspektif psikologi moral, teori Integrative Ethical Education (IEE) yang dikembangkan oleh Darcia Narvaez (2002) menawarkan pendekatan pedagogis yang mempertemukan dimensi kognitif, afektif, dan konatif dalam pengembangan karakter. Narvaez menekankan bahwa pendidikan karakter yang utuh harus berbasis pada pengkondisian lingkungan yang etis, pengalaman langsung dalam komunitas bermoral, serta

pembelajaran reflektif yang mengasah kesadaran moral siswa. Ketika diintegrasikan dengan nilai Silih Asih–Asah–Asuh, pendekatan ini menjadi sangat kontekstual, karena menyediakan wahana kultural yang telah terbukti secara sosial mendukung praktik pendidikan bermoral melalui komunitas dan relasi interpersonal.

Penelitian yang dilakukan oleh Rochmat Wahab dkk. (2018) di sejumlah sekolah berbasis budaya lokal di Jawa dan Sunda menemukan bahwa guru yang secara eksplisit mengintegrasikan nilai kasih sayang, hormat, dan tanggung jawab dalam pembelajaran mengalami peningkatan signifikan dalam partisipasi siswa, kedisiplinan, serta kohesi sosial di kelas. Sekolah yang mengembangkan budaya organisasi berbasis nilai lokal terbukti lebih tangguh dalam menghadapi masalah perilaku menyimpang, karena siswa merasa lebih dihargai, didengarkan, dan dibimbing dengan cinta.

Nilai Silih Asih sebagai bentuk ekspresi kasih sayang dalam relasi pendidikan mencerminkan kecenderungan afektif untuk memanusiakan siswa secara utuh. Ketika guru menunjukkan kepedulian dan kasih sayang secara konsisten, siswa tidak hanya merasa diterima secara sosial tetapi juga termotivasi untuk berperilaku positif. Penelitian Jennings dan Greenberg (2009) membuktikan bahwa kualitas hubungan guru-siswa yang positif secara langsung berkontribusi pada meningkatnya keterlibatan belajar dan penurunan perilaku bermasalah.

Silih Asah mengandung makna bahwa proses belajar seharusnya tidak bersifat satu arah, tetapi saling mengasah antara guru dan siswa sebagai rekan belajar yang saling memberi kontribusi. Nilai ini sejalan dengan prinsip dialogis Paulo Freire dalam *Pedagogy of the Oppressed* (1970) yang menolak model pendidikan “bank” (deposito pengetahuan) dan mendorong relasi pendidikan yang humanistik dan partisipatoris. Dalam kerangka ini, pendidikan karakter bukanlah proyek doktriner, tetapi ruang terbuka untuk tumbuh bersama dalam nilai.

Sementara itu, Silih Asuh menekankan bahwa guru tidak sekadar mentransfer pengetahuan, tetapi juga bertanggung jawab atas tumbuh kembang siswa sebagai manusia utuh. Nilai ini sangat selaras dengan konsep *in loco parentis* dalam hukum pendidikan, yakni guru bertindak sebagai figur pengganti orang tua selama proses pembelajaran berlangsung. Di

sinilah karakter seperti tanggung jawab, kesabaran, keadilan, dan keikhlasan diuji dan dibentuk.

Dalam pendidikan Islam, pendekatan nilai juga menjadi bagian integral dari sistem pembelajaran. Konsep tarbiyah (pendidikan) selalu berorientasi pada pembentukan akhlak yang mulia (akhlaq karimah), sebagaimana sabda Nabi Muhammad SAW: “Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia.” Ini menunjukkan bahwa tujuan utama pendidikan dalam Islam adalah pemurnian jiwa dan internalisasi nilai moral-spiritual. Dalam konteks ini, Silih Asih–Asah–Asuh dapat dilihat sebagai artikulasi lokal dari maqasid pendidikan Islam yang menempatkan akhlak dan adab sebagai poros utama.

Integrasi nilai lokal dengan pendekatan karakter global seperti yang dilakukan di beberapa pesantren modern dan sekolah berbasis budaya lokal, menunjukkan hasil positif dalam membentuk siswa yang tangguh, rendah hati, dan bertanggung jawab. Di SMK berbasis pesantren di Jawa Barat misalnya, praktik harian seperti salam, sapaan personal, shalat berjamaah, dan program mentoring menjadi media konkret dalam menanamkan nilai-nilai kasih, penghargaan, dan tanggung jawab. Hal ini diperkuat oleh riset dari Latifah & Sutaryo (2020) yang menunjukkan bahwa nilai-nilai lokal ketika dikontekstualisasikan dengan sistem pembelajaran memiliki kekuatan untuk menciptakan iklim belajar yang sehat dan transformatif.

Dengan demikian, pendidikan karakter yang mengintegrasikan nilai-nilai Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh bukan hanya relevan secara kultural, tetapi juga sejalan dengan pendekatan teoritik terkemuka di dunia pendidikan moral. Pendekatan ini menegaskan bahwa pendidikan karakter harus bersifat kontekstual, integratif, dan reflektif, serta menempatkan manusia sebagai pusat dan tujuan dari segala proses pembelajaran. Dalam menghadapi Generasi Z yang kerap mengalami kebingungan nilai, pendidikan berbasis karakter dan nilai lokal menjadi jalan penting untuk meneguhkan kembali arah moral dan spiritual pendidikan kita.

Dengan seluruh rangkaian penjabaran ini, dapat ditegaskan bahwa dimensi pendidikan nilai dan karakter berbasis *Silih Asih–Asah–Asuh* merupakan pendekatan pedagogis yang menyeluruh, berakar dalam budaya, beresonansi dengan teori-teori pendidikan kontemporer, serta sangat relevan untuk menjawab tantangan pendidikan abad 21. Nilai kasih, hormat,

dan tanggung jawab tidak hanya harus diajarkan, tetapi juga ditumbuhkan secara sistemik dan konsisten. Melalui pendekatan yang kontekstual dan transformatif, pendidikan karakter menjadi jalan untuk membentuk generasi yang bukan hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga berdaya secara moral dan beriman secara spiritual.

Relevansi dengan Spirit Pendidikan Islam

Dalam tradisi pendidikan Islam, pendidikan tidak hanya dipahami sebagai proses pengalihan pengetahuan atau keterampilan semata, tetapi juga sebagai upaya untuk membentuk manusia seutuhnya: insan kamil yang memiliki integritas spiritual, intelektual, dan moral. Nilai-nilai *Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh* yang telah mengakar dalam budaya Sunda sejatinya memiliki titik temu yang sangat kuat dengan semangat pendidikan Islam. Ketiga nilai tersebut dapat dipandang sebagai refleksi dari esensi *ta'dib*, akhlak Nabi Muhammad SAW, dan prinsip *tarbiyah ruhaniyah* yang menjadi fondasi pendidikan dalam Islam. Dengan demikian, integrasi antara kearifan lokal dan nilai-nilai Islam bukanlah proses penyesuaian buatan, tetapi merupakan bentuk penguatan mutualistik yang saling mengokohkan antara nilai budaya dan prinsip agama.

Konsep *ta'dib* sebagaimana diperkenalkan oleh Syed Muhammad Naquib Al-Attas menjadi salah satu pilar utama dalam kerangka pendidikan Islam. Al-Attas dalam karyanya *The Concept of Education in Islam* (1999) menyatakan bahwa pendidikan tidak sekadar *ta'lim* (pengajaran) atau *tarbiyah* (penumbuhan), tetapi harus mencakup *ta'dib*, yaitu proses penanaman adab. Adab dimaknai sebagai pengenalan dan pengamalan tata perilaku yang tepat terhadap diri sendiri, orang lain, ilmu, dan Tuhan. Dalam konteks *Silih Asih*, prinsip adab ini tampak jelas: kasih sayang menjadi dasar interaksi yang menjunjung tinggi martabat, menghargai perbedaan, dan menjadikan guru sebagai figur teladan dalam perilaku.

Ta'dib dalam praktik pendidikan Islam bukanlah retorika nilai, melainkan perwujudan nyata dari karakter seorang guru dan proses interaksi yang mendidik. Hal ini sejalan dengan apa yang diajarkan Rasulullah SAW dalam berbagai kesempatan. Beliau bukan hanya menyampaikan wahyu, tetapi juga menjadi figur pendidik sejati yang membentuk umat melalui

kasih, kelembutan, dan kebijaksanaan. QS. Al-Ahzab:21 menegaskan bahwa dalam diri Rasulullah terdapat uswah hasanah (teladan yang baik). Konsep ini relevan dengan *Silih Asih*, di mana guru tidak cukup hanya menyampaikan, tetapi harus menghadirkan keteladanan dalam kasih sayang yang ikhlas, sabar dalam membimbing, serta rendah hati dalam mendengarkan.

Prinsip *Silih Asah* dalam pendidikan Islam dapat dikaitkan dengan konsep *hikmah*—kebijaksanaan dalam menyampaikan ilmu dan melakukan peserta didik. Pendidikan tidak hanya tentang konten, tetapi tentang bagaimana konten itu disampaikan dan kepada siapa ia ditujukan. Rasulullah SAW, sebagaimana dikisahkan dalam banyak riwayat, selalu menyesuaikan pendekatan dengan karakter, latar belakang, dan kesiapan psikologis para sahabatnya. Ini sesuai dengan prinsip *andragogi dan pedagogi profetik* dalam Islam. Pendidikan berbasis *hikmah* mensyaratkan kecakapan guru dalam mengasah intelektualitas siswa tanpa melukai, serta membangun nalar kritis dalam bingkai akhlak.

Dalam pendekatan ruhaniyah, *Silih Asah* juga dipahami sebagai upaya membersihkan dan menguatkan hati dalam menerima ilmu. Ilmu dalam Islam bukan sekadar produk logika, tetapi juga cahaya bagi qalbu. Dalam konteks ini, penting untuk merujuk pada pemikiran Zamakhsyari Dhoefier (1994) dalam *Tradisi Pesantren*, yang menjelaskan bahwa pendidikan Islam tradisional di Indonesia menempatkan dimensi spiritual sebagai pusat dari proses belajar. Para santri tidak hanya belajar kitab, tetapi juga dididik untuk memiliki hati yang bersih melalui pengamalan dzikir, mujahadah, dan pembinaan akhlak harian. Hal ini sejalan dengan prinsip *Silih Asah* yang tidak hanya mengasah nalar, tetapi juga memperhalus budi.

Silih Asuh sebagai bentuk pengasuhan dan pembimbingan dalam pendidikan Islam tercermin dalam pendekatan *tarbiyah ruhaniyah*. Konsep ini menekankan bahwa mendidik adalah mendampingi perjalanan spiritual seseorang menuju kedewasaan iman dan takwa. Guru bukan hanya pengajar, tetapi juga pembimbing spiritual, yang mengenali perkembangan batin siswa, membimbingnya dengan kelembutan, dan mengarahkan dengan doa dan harapan. Pendidikan yang mengasuh adalah pendidikan yang menyentuh, tidak terburu-buru menilai, dan penuh kesabaran dalam menumbuhkan. Dalam Al-Qur'an, Allah sendiri menggunakan kata *rabba* (mendidik) yang bermakna memelihara, menumbuhkan, dan menyempurnakan secara

bertahap. Pendidikan yang berdasarkan *Silih Asuh* adalah pendidikan yang ilahiyah dalam esensinya.

Implementasi nilai *Silih Asih–Asah–Asuh* dalam sekolah Islam atau madrasah dapat diwujudkan melalui berbagai strategi, seperti pendekatan pembelajaran yang memadukan kognitif dan afektif, pembiasaan akhlak mulia dalam keseharian sekolah, serta penguatan peran guru sebagai murabbi. Guru tidak hanya dituntut memahami teori, tetapi juga menjalankan peran sebagai teladan moral dan spiritual. Penelitian oleh Latifah (2020) menunjukkan bahwa sekolah-sekolah Islam yang menekankan pembinaan ruhaniyah cenderung lebih berhasil dalam mengembangkan karakter siswa yang sabar, empatik, dan memiliki kontrol diri yang kuat. Hal ini sekaligus membuktikan bahwa nilai-nilai pendidikan Islam mampu menjawab tantangan karakter di era modern jika dijalankan dengan pendekatan yang otentik dan menyeluruh.

Relevansi nilai ini juga terlihat dalam sistem pesantren yang menjadi model pendidikan Islam tradisional di Indonesia. Di pesantren, hubungan antara kiai dan santri merepresentasikan praktik *Silih Asih–Asah–Asuh* dalam bentuk yang paling nyata. Kiai mengasahi santri layaknya anak sendiri, mengasah akal mereka dengan kitab kuning dan diskusi, serta mengasuh jiwa mereka melalui keteladanan, pengawasan moral, dan pendampingan spiritual. Sistem ini bukan hanya efektif dalam membentuk intelektual muslim, tetapi juga menciptakan individu yang tangguh secara moral dan spiritual. Maka tidak berlebihan jika sistem pesantren menjadi referensi kuat bagi pendidikan karakter berbasis Islam.

Kecenderungan pendidikan modern yang terlalu berorientasi pada hasil, target, dan skor akademik kerap kali menjauhkan peserta didik dari proses internalisasi nilai dan pencarian makna hidup. Dalam hal ini, *Silih Asih–Asah–Asuh* hadir sebagai koreksi terhadap dehumanisasi pendidikan. Dengan mengadopsi semangat pendidikan Islam yang menekankan ruh, akhlak, dan nilai, pendidikan menjadi lebih personal, bermakna, dan transformatif. Guru tidak hanya mengajar, tetapi menjadi pelita; murid tidak hanya belajar, tetapi menemukan jati dirinya.

Lebih jauh, pendekatan ini juga membuka jalan untuk integrasi kurikulum yang spiritual dan kontekstual. Kurikulum yang dirancang tidak hanya berdasarkan standar kognitif nasional, tetapi juga dihidupkan dengan

nilai-nilai Islam dan budaya lokal. Guru-guru dapat mengembangkan modul pembelajaran yang mengangkat kisah-kisah teladan Nabi, praktik adab dalam keseharian, dan penguatan makna hidup. Pendidikan seperti ini melahirkan generasi yang bukan hanya unggul secara akademik, tetapi juga *berhati jernih, berakal sehat, dan berjiwa kuat*.

Nilai-nilai Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh memiliki irisan yang sangat kuat dengan esensi pendidikan dalam tradisi Islam, yang menekankan keseimbangan antara dimensi spiritual, intelektual, dan sosial. Dalam konteks Islam, pendidikan tidak hanya dimaknai sebagai proses penyampaian ilmu ('ilm), tetapi juga proses penanaman adab dan pembentukan kepribadian holistik yang disebut sebagai *tarbiyah ruhaniyah*—pendidikan ruhani yang menumbuhkan akhlak dan kebaikan batin. Nilai *Silih Asih* misalnya, sangat paralel dengan konsep *rahmah* (kasih sayang) dalam Al-Qur'an. Allah SWT berfirman, "Wa maa arsalnaaka illa rahmatan lil 'aalamin" (QS. Al-Anbiya: 107), yang berarti "Dan Kami tidak mengutus engkau (Muhammad), melainkan sebagai rahmat bagi semesta alam." Ayat ini menjadi dasar bahwa seluruh aktivitas pendidikan harus dilandasi oleh kasih sayang dan cinta, bukan sekadar perintah atau transfer kognitif.

Konsep *ta'dib* sebagaimana dikembangkan oleh Syed Muhammad Naquib Al-Attas (1980) menjadi sangat relevan. Al-Attas menyatakan bahwa pendidikan yang hakiki adalah penanaman adab, yang mencakup pengenalan akan tempat yang tepat bagi sesuatu dalam keberadaan, dan pengakuan serta penerimaan akan tempat itu dalam diri dan masyarakat. Dalam kerangka ini, *Silih Asah* menjadi bagian dari proses *ta'dib* karena ia menekankan pentingnya pengasahan akal, etika berpikir, serta penyucian ilmu dari motif yang tidak mulia. Ilmu dalam Islam tidak bebas nilai, tetapi menjadi jalan untuk mendekatkan diri kepada Allah dan mewujudkan kemaslahatan umat. Maka, seorang guru bukan hanya pengajar, tetapi juga murabbi (pendidik akhlak), mu'allim (pengajar ilmu), dan mursyid (pembimbing ruhani).

Tradisi Nabi Muhammad SAW dalam mendidik pun menggambarkan praktik nyata dari *Silih Asih–Asah–Asuh*. Nabi tidak pernah membentak, menyakiti, atau mengintimidasi anak-anak dan para sahabatnya dalam proses belajar. Beliau membentuk adab dengan contoh, mengasah nalar dengan pertanyaan reflektif, dan mengasuh jiwa dengan sentuhan kasih.

Buku *Tarbiyatul Aulad* karya Abdullah Nasih Ulwan menjadi referensi klasik dalam Islamic Spiritual Pedagogy yang menyatakan bahwa pendidikan Islam harus diawali dari cinta dan diiringi dengan keteladanan serta kesabaran. Guru dalam Islam adalah pewaris para nabi (waratsatul anbiya), yang tugas utamanya bukan hanya menyampaikan ilmu, tetapi juga menghidupkan hati dan menyucikan jiwa (tazkiyatun nafs).

Dhofier (1994) dalam kajiannya tentang pesantren menggarisbawahi peran penting kiai sebagai figur pendidikan Islam yang merepresentasikan kombinasi antara intelektualitas dan spiritualitas. Kiai tidak hanya menjadi tempat bertanya ilmu, tetapi juga tempat berlindung, mengadu, dan mengambil keputusan hidup. Dalam hal ini, praktik *Silih Asuh* sangat tampak, di mana guru atau kiai menjadi figur pengasuh yang tidak hanya mendidik, tetapi memelihara dan mendampingi perkembangan jiwa santri. Penelitian Mutiah Amini (2020) tentang pedagogi pesantren juga menegaskan bahwa relasi yang dibangun antara guru dan murid dalam pendidikan Islam sangat kental dengan dimensi spiritual dan afektif, menjadikan proses pendidikan tidak hanya informatif, tetapi juga transformatif.

Sementara itu, pendidikan Islam menekankan aspek kebersamaan (jamaah), tanggung jawab sosial, dan kasih sayang kolektif yang sejalan dengan prinsip gotong royong dalam *Silih Asuh*. Dalam surah Al-Hujurat ayat 10 disebutkan, “Sesungguhnya orang-orang mukmin itu bersaudara.” Ayat ini mempertegas bahwa pendidikan bukanlah upaya individualistik, melainkan ruang kolektif untuk saling meneguhkan nilai dan adab. Maka, relasi yang terjalin di sekolah harus dilandasi semangat ukhuwah dan tanggung jawab sosial, bukan kompetisi atau dominasi.

Dalam praktik kontemporer, nilai-nilai ini dapat diintegrasikan melalui desain kurikulum berbasis nilai Islam dan lokalitas. Misalnya, dalam satuan pendidikan berbasis Islam, guru dapat menyisipkan nilai Silih Asih dengan membangun suasana kelas yang saling menghargai dan mendukung, nilai Silih Asah dengan membuka ruang dialog dan eksplorasi ilmu yang reflektif, serta Silih Asuh dengan memberikan bimbingan personal kepada siswa, khususnya mereka yang mengalami kesulitan baik secara akademik maupun psikososial. Pendekatan seperti ini akan menciptakan ekosistem belajar yang tidak hanya berorientasi pada hasil ujian, tetapi pada pertumbuhan manusia seutuhnya.

Dengan menggabungkan antara konsep *rahmah*, *ta'dib*, dan *tarbiyah ruhaniyah* ke dalam nilai-nilai lokal *Silih Asih–Asah–Asuh*, maka pendidikan akan memiliki akar kuat dalam spiritualitas Islam sekaligus relevansi kontekstual dalam budaya Indonesia. Ini merupakan fondasi yang kokoh untuk membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki integritas, kepekaan sosial, dan spiritualitas yang dalam. Integrasi ini bukan sekadar pendekatan pedagogis, melainkan perwujudan dari visi profetik pendidikan yang sejati: membebaskan, mencerahkan, dan memanusiakan.

Sebagai refleksi akhir dari subbab ini, jelas bahwa filosofi *Silih Asih–Silih Asah–Silih Asuh* memiliki keselarasan mendalam dengan prinsip-prinsip pendidikan Islam. Ketiganya menyatu dalam visi pendidikan yang memanusiakan manusia melalui cinta, ilmu, dan bimbingan ruhani. Pendidikan Islam bukan hanya proses rasional, tetapi proses pembentukan jiwa. Dengan mengintegrasikan nilai-nilai ini, guru dapat menjalankan perannya bukan hanya sebagai pengajar di ruang kelas, tetapi sebagai penjaga akhlak, pelatih spiritual, dan pemimpin moral di tengah komunitas. Inilah wajah pendidikan Islam yang sejati: menyentuh, menumbuhkan, dan memuliakan manusia.

Nilai Silih Asih–Asah–Asuh dalam Multikulturalisme Indonesia

Dalam bentang keberagaman budaya Indonesia, nilai-nilai lokal tidak hanya menjadi ciri khas kultural masing-masing etnik, tetapi juga merepresentasikan filsafat hidup dan sistem etika masyarakatnya. Budaya Sunda dengan trilogi nilai *Silih Asih*, *Silih Asah*, *Silih Asuh* sesungguhnya bukanlah entitas yang berdiri sendiri, melainkan bagian dari mosaik multikultural yang secara substantif memiliki kesamaan dengan nilai-nilai lokal dari berbagai daerah lain di Nusantara. Hal ini memperkuat tesis bahwa bangsa Indonesia memiliki fondasi nilai-nilai karakter yang kuat dan beragam, yang jika diintegrasikan secara pedagogis akan membentuk suatu sistem pendidikan berbasis nasionalisme kultural. Bab ini mengeksplorasi bagaimana nilai-nilai *Silih Asih–Asah–Asuh* berelasi dan beresonansi dengan nilai-nilai lokal lainnya, serta relevansinya dalam membangun pendidikan yang mempersatukan tanpa menyeragamkan.

Silih Asih sebagai prinsip kasih sayang, kepedulian, dan empati sosial memiliki padanan kuat dalam budaya Bugis-Makassar yang dikenal dengan nilai *Siri na Pacce*. *Siri* merujuk pada harga diri dan kehormatan yang harus dijaga, sedangkan *Pacce* mengacu pada solidaritas emosional terhadap penderitaan orang lain. Kedua konsep ini membentuk etos sosial yang mendorong individu untuk berbuat baik, menjaga kehormatan, dan berempati terhadap sesama. Dalam pendidikan, nilai ini dapat diterapkan dalam bentuk solidaritas antarsiswa, kepedulian terhadap teman yang kesulitan, serta penguatan etika pergaulan di sekolah. Guru yang memahami nilai ini akan lebih sensitif dalam membangun relasi yang tidak hanya bersifat formal, tetapi juga mengikat secara emosional dan sosial. Sebagaimana *Silih Asih*, *Siri na Pacce* mengandung nilai luhur yang mengedepankan hubungan interpersonal yang bermartabat dan saling menghormati.

Sementara itu, *Silih Asah* sebagai simbol pengasahan ilmu dan nalar memiliki kesamaan esensial dengan konsep *Ajining dhiri* dalam budaya Jawa. *Ajining dhiri soko lathi*, *ajining rogo soko busono* adalah pepatah Jawa yang menekankan pentingnya kehormatan diri yang tercermin dari tutur kata dan penampilan. Nilai ini mendorong individu untuk mengembangkan kecakapan berpikir, berbicara, dan bersikap yang bijaksana. Dalam dunia pendidikan, nilai ini mendorong pengembangan literasi, refleksi kritis, dan penguatan jati diri intelektual siswa. *Silih Asah* dan *Ajining dhiri* sama-sama menempatkan proses belajar sebagai jalan untuk menjadi pribadi yang beretika, arif, dan memiliki nilai tambah dalam kehidupan sosial. Guru dalam konteks ini tidak hanya mengajar konten, tetapi juga menanamkan adab berpikir dan berbicara, sehingga pembelajaran menjadi wahana peradaban.

Adapun *Silih Asuh*, yang merujuk pada peran pengasuhan dan pembimbingan, menemukan padanannya dalam konsep *Gotong Royong*, yang menjadi nilai inti dalam kehidupan sosial masyarakat Indonesia. *Gotong Royong* adalah bentuk pengasuhan kolektif, di mana komunitas menjadi wadah utama bagi tumbuh-kembangnya anak-anak dan generasi muda. Dalam pendidikan, semangat ini dapat diterapkan melalui keterlibatan orang tua dalam pembelajaran, kerja sama antar sekolah dan masyarakat, serta pembinaan karakter melalui kegiatan sosial dan proyek berbasis komunitas. *Silih Asuh* dan *Gotong Royong* sama-sama menekankan pentingnya

kepedulian berkelanjutan terhadap sesama, serta peran komunitas dalam membentuk karakter anak bangsa. Sekolah yang menerapkan nilai ini akan menjadi ruang aman yang mengasuh, bukan hanya menginstruksikan.

Dalam kerangka multikulturalisme Indonesia, integrasi nilai-nilai lokal seperti *Silih Asih–Asah–Asuh*, *Siri na Pacce*, *Ajining dhiri*, dan *Gotong Royong* dapat memperkuat semangat kebangsaan yang inklusif dan berbasis akar budaya. Nasionalisme kultural bukan berarti menyeragamkan identitas, melainkan merayakan keberagaman nilai yang memiliki visi etis yang sama: membentuk manusia yang beradab, peduli, dan bertanggung jawab. Pendidikan dalam hal ini menjadi medan strategis untuk menyatukan keragaman melalui nilai-nilai yang disepakati bersama. Sebagaimana dikemukakan oleh Ki Hadjar Dewantara, pendidikan harus berpijak pada budaya sendiri agar tidak kehilangan arah dalam menghadapi tantangan global. Integrasi nilai-nilai ini dalam kurikulum sekolah akan melahirkan peserta didik yang tidak tercerabut dari akar budaya, tetapi juga terbuka terhadap kebajikan universal.

Penelitian oleh Nuraeni (2021) menunjukkan bahwa siswa yang dikenalkan dengan nilai-nilai budaya lokal melalui pembelajaran kontekstual menunjukkan peningkatan dalam sikap toleransi, empati, dan penghargaan terhadap keberagaman. Hal ini menguatkan gagasan bahwa pendidikan nilai multikultural yang berbasis pada kearifan lokal memiliki dampak nyata dalam membangun karakter kebangsaan. Nilai *Silih Asih* mengajarkan siswa untuk mencintai tanpa membedakan. Nilai *Silih Asah* melatih untuk menghargai perbedaan pendapat dan berani berpikir terbuka. Nilai *Silih Asuh* mengajarkan pentingnya berbagi ruang dan perhatian bagi semua anak bangsa tanpa diskriminasi.

Nilai-nilai *Silih Asih*, *Silih Asah*, dan *Silih Asuh* sebagai kearifan lokal masyarakat Sunda tidak berdiri sendiri sebagai nilai partikularistik, melainkan dapat dipahami sebagai representasi dari semangat nilai-nilai multikultural yang hidup dalam berbagai etnik di Indonesia. Dalam konteks pendidikan multikultural, ketiga nilai tersebut menawarkan paradigma integratif yang mampu menjembatani perbedaan budaya, agama, dan latar belakang sosial ekonomi peserta didik. Hal ini menunjukkan bahwa falsafah lokal dapat memiliki nilai universal sepanjang diolah dan dikembangkan

secara reflektif dalam kerangka pendidikan yang menekankan humanisme dan keadaban sosial.

Prinsip Silih Asih yang bermakna saling menyayangi sangat relevan dengan nilai Siri' na Pacce dari Bugis-Makassar yang mencerminkan empati, rasa malu kolektif, dan solidaritas sosial yang tinggi. Demikian pula Silih Asah, yang menekankan pengasahan akal dan jiwa, dapat ditemukan dalam nilai Ajining Diri dari Jawa yang menekankan martabat manusia sebagai hasil dari pengetahuan dan perilaku terpuji. Sementara Silih Asuh, sebagai wujud kepedulian dan pembinaan antarpersonal, sejalan dengan falsafah Gotong Royong yang menjadi perekat sosial masyarakat Indonesia secara umum.

Dalam kajian nasionalisme kultural, seperti diuraikan oleh Clifford Geertz (1973), pluralitas budaya di Indonesia dapat diikat melalui pemakaian bersama terhadap nilai-nilai lokal yang mengandung universalitas etik. Pendidikan yang membumikan nilai-nilai seperti Silih Asih–Asah–Asuh dalam pembelajaran sehari-hari mampu membentuk budaya toleransi dan empati, dua aspek penting dalam membangun keutuhan bangsa. Hal ini selaras dengan gagasan pendidikan multikultural Banks dan Banks (2009), yang menekankan perlunya integrasi nilai-nilai lokal ke dalam proses pendidikan untuk membangun identitas nasional yang inklusif dan harmonis. Proses ini akan menciptakan ruang dialog yang sehat antara kebinekaan identitas dan kesatuan tujuan sebagai bangsa.

Penerapan nilai Silih Asih–Asah–Asuh dalam kerangka multikultural juga diperkuat oleh penelitian Wahyuni et al. (2021) yang menunjukkan bahwa integrasi nilai-nilai lokal dalam pengembangan kurikulum mampu meningkatkan empati sosial, toleransi antaragama, serta semangat gotong royong di kalangan siswa SMA dan SMK di wilayah multietnis. Dalam praktik pendidikan di sekolah, guru dapat menanamkan nilai-nilai ini melalui pembelajaran tematik, proyek kolaboratif antarbudaya, serta refleksi rutin atas tindakan sosial siswa. Misalnya, pada kegiatan Pramuka, OSIS, atau kegiatan keagamaan lintas iman, siswa diajak tidak hanya untuk mengenal budaya lain, tetapi juga membangun relasi dan empati atas dasar nilai bersama, seperti kasih sayang, keingintahuan, dan kepedulian.

Lebih lanjut, pendekatan Silih Asih–Asah–Asuh dapat menjadi kerangka pedagogis yang mampu merespon tantangan intoleransi, radikalisme, dan

polarisasi sosial di kalangan generasi muda. Dalam buku *Pedagogi Toleransi* (Toharudin, 2020), ditegaskan bahwa pendekatan pendidikan yang berbasis pada kearifan lokal dan nilai kolektif masyarakat dapat menjadi benteng preventif terhadap disintegrasi bangsa. Pendidikan tidak hanya menjadi ruang transfer ilmu, tetapi juga wahana pembentukan sikap koeksistensi dan saling pengertian. Maka, nilai Silih Asih mengajarkan pentingnya membangun rasa kasih kepada sesama yang berbeda, Silih Asah mengembangkan pemahaman lintas budaya yang kritis dan reflektif, dan Silih Asuh menumbuhkan kesadaran untuk saling melindungi dalam keberagaman.

Pendekatan multikultural dalam pendidikan seperti ini juga diperkuat oleh pendekatan *Culturally Responsive Pedagogy* (Gay, 2010), yang menekankan bahwa pengajaran harus relevan secara kultural dengan latar belakang peserta didik. Ketika guru memfasilitasi dialog budaya antar siswa dengan menggunakan nilai-nilai seperti Silih Asih–Asah–Asuh, maka siswa merasa diakui, dihargai, dan lebih terlibat dalam proses pembelajaran. Ini merupakan bentuk pengakuan atas identitas kultural sebagai bagian dari proses pendidikan, bukan sekadar pelengkap administratif.

Di sisi lain, kebijakan pendidikan nasional yang inklusif terhadap nilai-nilai lokal, sebagaimana tertuang dalam Kurikulum Merdeka, juga menjadi titik masuk strategis untuk memperkuat integrasi nilai Silih Asih–Asah–Asuh. Guru memiliki otonomi untuk merancang pembelajaran kontekstual berbasis budaya setempat yang selaras dengan kompetensi nasional. Dengan demikian, nilai-nilai lokal tidak diposisikan sebagai antitesis dari modernitas atau nasionalisme, tetapi justru sebagai fondasi kultural dari nasionalisme itu sendiri. Dalam kata lain, memperkuat nilai Silih Asih–Asah–Asuh berarti memperkuat karakter kebangsaan dalam wajah yang lebih inklusif dan relevan.

Integrasi nilai-nilai ini dalam sistem pendidikan multikultural juga menuntut adanya pelatihan guru yang peka budaya dan terampil dalam manajemen kelas inklusif. Guru tidak hanya menjadi fasilitator akademik, tetapi juga agen integrasi sosial yang menjembatani perbedaan dan membangun jembatan empati antarsiswa. Dalam konteks ini, program pelatihan guru harus mencakup penguatan kompetensi budaya, kemampuan reflektif, dan keterampilan dialog antarbudaya.

Dengan demikian, nilai Silih Asih–Asah–Asuh merupakan bentuk nilai budaya yang tidak eksklusif untuk komunitas Sunda saja, tetapi bersifat universal dalam semangat dan aplikasinya. Ketika nilai ini diinternalisasikan dalam sistem pendidikan Indonesia yang majemuk, maka ia akan memperkuat sendi-sendi kebangsaan dan keutuhan sosial. Sekolah yang menumbuhkan semangat Silih Asih akan menjadi tempat yang hangat dan ramah; sekolah yang menumbuhkan Silih Asah akan menjadi tempat yang mencerdaskan secara kritis; dan sekolah yang menumbuhkan Silih Asuh akan menjadi rumah yang melindungi dan mengembangkan potensi setiap anak tanpa membedakan latar belakangnya. Itulah wajah pendidikan yang kita harapkan di Indonesia: pendidikan yang berakar, menyatukan, dan memantapkan.

Dengan mengangkat nilai-nilai lokal dari berbagai daerah sebagai bagian dari kurikulum pendidikan karakter, sekolah dapat menjadi pusat pemupukan nasionalisme yang hidup, dialogis, dan relevan. Di tengah tantangan polarisasi sosial dan krisis toleransi, pendekatan ini menjadi jalan strategis untuk mengokohkan Indonesia sebagai bangsa yang satu dalam keragaman. Maka, *Silih Asih–Asah–Asuh* bukan hanya menjadi milik budaya Sunda, melainkan warisan nilai yang dapat dijadikan rujukan bersama dalam membangun masa depan pendidikan Indonesia yang berkeadilan, berwawasan kebangsaan, dan berakar kuat dalam kebudayaan.

B. Profil Psikososial Generasi Z dan Tantangannya

Pendidikan yang berhasil bukan hanya pendidikan yang mampu menyampaikan materi ajar, tetapi yang mampu menjawab realitas dan kebutuhan peserta didik secara menyeluruh. Untuk itu, memahami siapa peserta didik kita hari ini menjadi syarat utama bagi guru, kepala sekolah, dan seluruh pemangku kebijakan pendidikan. Di ruang-ruang kelas saat ini, kita sedang mendidik Generasi Z—generasi yang lahir dan tumbuh dalam era internet, globalisasi, dan disrupsi teknologi. Mereka adalah anak-anak digital native yang dibentuk oleh lingkungan yang sangat berbeda dengan generasi sebelumnya, dan karena itu pula mereka membawa pola pikir, perilaku, serta kebutuhan psikososial yang unik.

Generasi Z bukanlah generasi yang lemah, tetapi mereka adalah generasi yang tumbuh dalam kondisi sosial yang sangat kompleks. Mereka terbiasa dengan informasi cepat, multitasking, dan visualisasi. Namun di sisi lain, mereka juga rentan terhadap distraksi, dangkalnya empati, serta tekanan mental akibat paparan media sosial dan tuntutan performa. Menurut Prensky (2001), Gen Z lahir sebagai digital native, yang cara berpikir dan memproses informasi mereka sudah tertanam dalam pola visual dan cepat. Namun sebagaimana dikemukakan oleh Greenfield (2009), keakraban digital ini juga berimplikasi pada perubahan struktur kognitif, termasuk penurunan perhatian jangka panjang dan penguatan memori visual jangka pendek. Fenomena ini perlu disikapi secara cermat oleh para pendidik.

Bab ini akan mengajak pembaca memahami lebih dalam karakteristik kognitif dan sosial Generasi Z, tantangan moral dan emosional yang mereka hadapi, serta bagaimana peran guru sebagai “significant other” menjadi sangat penting dalam membangun koneksi psikologis yang sehat dengan mereka. Di tengah risiko alienasi digital dan krisis makna, guru bukan hanya bertugas mengajar, tetapi menjadi pelindung, pembimbing, dan peneguh arah hidup. Dengan merujuk pada teori-teori psikologi pendidikan seperti *Attachment Theory* (Bowlby), *Moral Disengagement* (Bandura), dan *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci), bab ini menyajikan dasar konseptual yang kokoh untuk membangun pendekatan pedagogis yang lebih tepat dan bermakna bagi Generasi Z.

Di sinilah nilai-nilai *Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh* menemukan momentumnya yang paling relevan. Sebab, mendidik Gen Z bukan sekadar memberikan instruksi, tetapi hadir secara utuh—dengan hati yang peduli, akal yang memahami, dan jiwa yang siap membimbing dalam keberagaman tantangan yang mereka hadapi.

Karakteristik Kognitif dan Sosial Gen Z

Generasi Z, atau yang sering disebut sebagai post-millennials, adalah kelompok usia yang lahir sekitar tahun 1997 hingga 2012, dan saat ini mendominasi bangku sekolah menengah serta pendidikan tinggi. Generasi ini lahir dan besar dalam ekosistem digital yang terhubung secara global. Mereka tidak hanya akrab dengan teknologi, tetapi menginternalisasi teknologi

sebagai bagian dari struktur berpikir dan identitas sosial mereka. Istilah *digital native* yang diperkenalkan oleh Marc Prensky (2001) menggambarkan Gen Z sebagai generasi yang terbiasa dengan perangkat digital sejak kecil, menjadikan teknologi sebagai alat utama untuk belajar, berkomunikasi, dan berekspresi. Hal ini menciptakan lanskap pendidikan baru yang menuntut guru memahami cara berpikir, belajar, dan bersosialisasi khas generasi ini.

Secara kognitif, Generasi Z menunjukkan karakteristik pemrosesan informasi yang cepat, ringkas, dan sangat visual. Mereka terbiasa dengan akses instan ke informasi melalui mesin pencari, video singkat, infografik, dan media sosial. Hal ini memengaruhi cara mereka menyerap pengetahuan dan menyelesaikan masalah. Penelitian oleh Greenfield (2009) dalam kajian *neuroplasticity* menunjukkan bahwa paparan teknologi digital secara intensif menyebabkan peningkatan kemampuan multitasking dan pemrosesan visual-spasial, namun juga menurunkan kemampuan konsentrasi jangka panjang dan kedalaman refleksi. Akibatnya, metode pembelajaran tradisional berbasis ceramah panjang atau teks linear cenderung tidak efektif bagi Gen Z. Mereka membutuhkan pendekatan yang interaktif, multimodal, dan terpersonalisasi.

Namun, kemampuan multitasking yang mereka miliki sering kali menimbulkan ilusi produktivitas. Generasi Z bisa membuka banyak aplikasi dalam waktu bersamaan, tetapi belum tentu mendalam dalam memahami satu isu secara menyeluruh. Hal ini menjadi tantangan bagi guru untuk merancang pembelajaran yang mampu melatih fokus dan kedalaman berpikir, tanpa mengabaikan gaya belajar mereka yang serba cepat dan fleksibel. Selain itu, Gen Z cenderung memilih pembelajaran yang relevan dan kontekstual. Mereka akan sulit terlibat jika tidak melihat makna nyata dari apa yang dipelajari. Dalam konteks ini, pembelajaran berbasis proyek, *problem-based learning*, dan pendekatan STEAM menjadi solusi yang potensial.

Dalam hal komunikasi, Generasi Z lebih nyaman menggunakan bahasa visual, emoji, dan video pendek untuk menyampaikan gagasan. Mereka juga cenderung menghindari komunikasi lisan formal dan lebih memilih interaksi cepat melalui media digital. Perubahan ini memengaruhi dinamika sosial di sekolah, termasuk dalam hubungan antara siswa dan guru. Guru yang tidak memahami pola komunikasi ini bisa dianggap kaku atau tidak

relevan. Oleh karena itu, penting bagi pendidik untuk mengadaptasi gaya komunikasi yang lebih responsif dan setara, tanpa kehilangan wibawa dan arah didaktik. Hal ini mencerminkan perlunya kompetensi digital, pedagogik, dan sosial yang holistik dalam diri seorang guru abad 21.

Secara sosial, Generasi Z memiliki kecenderungan lebih individualistik dibandingkan generasi sebelumnya, meskipun sangat aktif di dunia maya. Mereka membangun identitas melalui platform digital dan media sosial, yang sering kali menimbulkan tekanan psikologis tersendiri. Eksistensi mereka sangat terkait dengan validasi sosial dalam bentuk likes, komentar, dan followers. Akibatnya, muncul fenomena *superficial empathy*—empati yang dangkal dan reaktif, tanpa kedalaman refleksi emosional. Meskipun secara teknis mereka dapat berkomunikasi lebih luas, namun kualitas hubungan interpersonal dalam dunia nyata kerap menurun. Ini menjadi tantangan bagi pendidikan karakter untuk membangun empati otentik dan kemampuan komunikasi yang sehat.

Kehidupan digital yang begitu intens juga membuat Gen Z rentan terhadap isolasi emosional. Meskipun secara sosial tampak aktif, banyak di antara mereka mengalami kesepian, kecemasan sosial, dan tekanan eksistensial. Studi oleh Twenge et al. (2017) menunjukkan korelasi antara penggunaan media sosial yang berlebihan dengan peningkatan angka depresi dan gangguan tidur pada remaja. Guru dan sekolah perlu peka terhadap gejala-gejala ini dan menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, suportif, dan penuh kasih. Di sinilah nilai *Silih Asih* menjadi sangat penting: menghadirkan kehangatan, penerimaan, dan empati dalam relasi pedagogis.

Karakteristik Gen Z yang sangat terhubung juga membuat mereka cepat menyerap wacana global, termasuk isu-isu sosial, lingkungan, dan keadilan. Mereka cenderung kritis terhadap institusi dan otoritas yang tidak autentik. Oleh karena itu, guru tidak bisa hanya mengandalkan otoritas formal, tetapi harus tampil sebagai figur yang autentik, terbuka, dan relevan. Kepercayaan siswa Gen Z dibangun melalui kejujuran, konsistensi, dan keteladanan. Pendidikan karakter bagi mereka harus berbasis dialog, bukan dogma; berbasis pengalaman, bukan indoktrinasi.

Dari sisi motivasi belajar, Generasi Z lebih menyukai umpan balik cepat, pencapaian bertahap, dan pengakuan personal. Mereka cenderung tidak tahan terhadap sistem evaluasi yang lambat, kaku, dan tidak

transparan. Oleh karena itu, guru perlu menerapkan asesmen formatif, sistem portofolio, dan penghargaan berbasis kemajuan individu. Ini sejalan dengan *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000) yang menyatakan bahwa motivasi intrinsik siswa tumbuh ketika tiga kebutuhan dasar mereka terpenuhi: otonomi, kompetensi, dan keterhubungan. Pendidikan yang memfasilitasi ketiganya akan menghasilkan peserta didik yang lebih mandiri, percaya diri, dan terlibat aktif dalam proses belajar.

Selain itu, penting untuk memahami bahwa Generasi Z lebih menyukai pengalaman belajar yang bermakna dan berdampak. Mereka ingin terlibat dalam kegiatan nyata yang menyentuh kehidupan mereka, bukan sekadar mengikuti instruksi abstrak. Ini menjadikan pendidikan berbasis nilai, pengalaman lapangan, dan kolaborasi lintas disiplin menjadi sangat relevan. Proyek sosial, kampanye digital, dan keterlibatan komunitas adalah bentuk pembelajaran yang resonan dengan cara berpikir mereka.

Generasi Z juga memiliki sensitivitas tinggi terhadap isu keadilan sosial dan lingkungan. Mereka adalah generasi yang lebih sadar terhadap perubahan iklim, hak asasi manusia, kesetaraan gender, dan keberagaman budaya. Sekolah harus mampu memfasilitasi ruang dialog kritis yang aman untuk membahas isu-isu tersebut. Ketika sekolah hanya fokus pada kurikulum formal tanpa menyentuh isu sosial, maka siswa Gen Z cenderung mencari jawaban di luar ruang kelas, yang belum tentu konstruktif. Oleh karena itu, penguatan pendidikan kewarganegaraan yang reflektif dan kontekstual menjadi semakin penting.

Dalam hal identitas, Gen Z cenderung lebih terbuka dan fleksibel. Mereka tidak lagi mengidentifikasi diri secara tunggal, tetapi membangun identitas yang plural dan cair. Hal ini berimplikasi pada perlunya pendekatan pedagogis yang lebih inklusif, menghargai keragaman, dan mendorong penerimaan diri. Pendidikan yang hanya menekankan standar seragam akan menyulitkan mereka dalam mengekspresikan potensi uniknya. Guru perlu memahami dinamika ini agar tidak menyederhanakan proses pendidikan menjadi perlombaan homogen.

Sebagai generasi yang hidup dalam era disrupsi, Gen Z dituntut untuk memiliki ketangguhan adaptif. Namun ketangguhan ini tidak bisa tumbuh dari tekanan semata, melainkan dari lingkungan yang mendukung perkembangan psikologis mereka. Dalam konteks ini, *Silih Asah* menjadi penting

sebagai proses pengasahan nalar dan mental dalam suasana dialogis dan apresiatif. Guru harus mampu menjadi fasilitator pertumbuhan, bukan sekadar penyampai materi.

Karakter sosial Gen Z yang terkoneksi juga memiliki sisi positif. Mereka mampu membentuk jaringan, membangun komunitas, dan melakukan gerakan sosial secara mandiri. Di sisi lain, hal ini juga mengandung risiko konformitas digital dan penyebaran informasi keliru. Oleh karena itu, pendidikan literasi digital yang tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga etis dan kritis, menjadi sangat krusial.

Gen Z adalah generasi visual, dan ini harus dipahami secara pedagogis. Penyampaian materi yang menarik secara visual, infografis, animasi, dan storytelling berbasis multimedia sangat membantu keterlibatan mereka. Guru harus terbuka terhadap metode pembelajaran baru yang menempatkan visualisasi sebagai sarana penguatan makna, bukan sekadar dekorasi.

Namun demikian, visualisasi saja tidak cukup. Gen Z juga membutuhkan narasi—kisah yang memberi makna pada apa yang mereka pelajari. Dalam hal ini, peran guru sebagai pendongeng moral, fasilitator refleksi, dan penutur nilai menjadi sangat penting. Nilai *Silih Asuh* dalam hal ini adalah tentang kemampuan membimbing siswa memahami dunia dengan hati, bukan hanya logika.

Dinamika ini menunjukkan bahwa Gen Z tidak bisa didekati dengan cara lama. Pendidikan yang relevan bagi mereka adalah pendidikan yang menghargai kemerdekaan berpikir, menyediakan ruang tumbuh yang aman, dan menghidupkan nilai dalam tindakan nyata. Mereka tidak anti otoritas, tetapi anti kemunafikan. Mereka tidak anti belajar, tetapi anti sistem yang tidak memberi ruang makna.

Dalam konteks inilah, pendidikan berbasis *Silih Asih, Asah, Asuh* menjadi kunci: menghadirkan kasih yang autentik, membangun daya pikir yang kritis dan reflektif, serta membimbing jiwa dengan kebijaksanaan. Tugas guru bukan sekadar menyampaikan kurikulum, tetapi membangun jembatan antara nilai dan dunia nyata yang dihadapi siswa Gen Z.

Generasi Z, yang secara umum mencakup individu yang lahir antara tahun 1997 hingga 2012, merupakan generasi pertama yang sejak lahir telah terpapar teknologi digital secara intensif. Mereka dikenal sebagai digital

native karena sejak usia dini telah menggunakan perangkat elektronik seperti smartphone, tablet, dan komputer sebagai bagian dari aktivitas sehari-hari. Prensky (2001) menyebut mereka sebagai “native speakers” dalam bahasa digital, berbeda dengan generasi sebelumnya yang disebut “digital immigrants.” Keberadaan media sosial, internet, dan akses cepat terhadap informasi membentuk pola pikir dan perilaku unik Gen Z yang cenderung multitasking, visual learner, dan mengutamakan kecepatan serta efisiensi dalam menyerap informasi.

Secara kognitif, penelitian oleh Greenfield (2009) menunjukkan bahwa paparan teknologi secara berlebihan telah mempengaruhi struktur dan fungsi otak generasi ini, khususnya dalam aspek neuroplastisitas. Meskipun mereka cenderung mahir dalam pengolahan informasi visual dan mampu beradaptasi dengan berbagai bentuk media digital, tetapi kemampuan berpikir reflektif dan mendalam sering kali menurun. Hal ini juga berdampak pada menurunnya durasi perhatian (attention span) yang mengakibatkan kesulitan dalam mempertahankan fokus pada kegiatan belajar tradisional. Dalam konteks pembelajaran di sekolah, kondisi ini menantang guru untuk mengubah pendekatan pedagogis agar sesuai dengan kebutuhan dan gaya belajar mereka.

Secara sosial, Generasi Z hidup dalam ekosistem yang sarat akan jejaring sosial digital. Mereka lebih terbiasa berinteraksi secara daring dibandingkan luring, yang menyebabkan terbentuknya pola relasi yang bersifat dangkal dan instan. Meskipun terlihat terhubung secara luas melalui media sosial, pada kenyataannya banyak dari mereka mengalami kesepian dan keterasingan. Studi dari Twenge et al. (2017) menunjukkan bahwa semakin sering remaja menggunakan media sosial, semakin tinggi tingkat kecemasan dan depresi yang mereka alami. Di sinilah pentingnya peran guru sebagai jembatan antara dunia daring dan dunia nyata, yang dapat menumbuhkan kembali empati, rasa hormat, dan kedalaman relasi interpersonal.

Dalam aspek identitas, Gen Z berada dalam kondisi yang rentan terhadap krisis jati diri karena banjir informasi dan standar kehidupan yang dibentuk oleh media sosial. Mereka sering merasa tertekan untuk menampilkannya versi ideal dari diri mereka, yang tidak selalu sesuai dengan realitas. Hal ini berdampak pada tingkat stres, rendahnya kepercayaan diri, dan meningkatnya kebutuhan akan validasi eksternal. Erikson (1968) dalam

teorinya tentang tahapan perkembangan psikososial menyatakan bahwa remaja berada dalam fase pencarian identitas versus kebingungan identitas, yang menjadi lebih kompleks dalam era digital saat ini.

Pendidikan di sekolah memiliki tanggung jawab besar untuk merespons dinamika karakteristik Gen Z ini. Guru tidak hanya dituntut untuk menjadi pengajar konten, tetapi juga fasilitator, mentor, dan role model yang mampu memahami kebutuhan psikososial siswa. Pendekatan yang humanistik dan relasional sangat dibutuhkan, di mana guru dapat mengembangkan keterampilan sosial-emosional siswa, menanamkan nilai-nilai, serta membentuk lingkungan belajar yang empatik dan suportif. Studi yang dilakukan oleh CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) menunjukkan bahwa program pembelajaran sosial-emosional secara signifikan meningkatkan prestasi akademik dan memperkuat hubungan sosial di kalangan siswa.

Lebih jauh lagi, untuk dapat efektif dalam mendidik Gen Z, guru perlu mengembangkan kompetensi digital, memahami cara berpikir algoritmik, serta mampu mengemas materi ajar dalam bentuk yang relevan dan menarik. Penggunaan video, podcast, gamifikasi, serta platform pembelajaran daring menjadi bagian penting dalam strategi pembelajaran modern. Namun demikian, teknologi tetap harus digunakan dengan landasan nilai, etika, dan keberpihakan pada perkembangan utuh siswa, agar tidak terjebak pada sekadar penyampaian informasi tanpa pembentukan karakter.

Kekuatan utama Gen Z terletak pada kemampuan mereka dalam melakukan adaptasi terhadap perubahan, berpikir kreatif, serta keterbukaan terhadap keberagaman. Nilai-nilai ini perlu dipupuk dan diarahkan oleh guru agar menjadi modal positif dalam proses pembelajaran. Namun, bila tidak dibimbing secara tepat, mereka juga mudah terjebak dalam relativisme nilai, individualisme ekstrem, dan kehilangan rasa tanggung jawab sosial. Oleh karena itu, intervensi pendidikan yang berlandaskan kasih sayang, logika, dan keteladanan sangat relevan dalam membentuk generasi yang tidak hanya cerdas, tetapi juga bijaksana dan berakhlak.

Penting juga untuk dipahami bahwa Gen Z sangat menghargai otentisitas. Mereka tidak mudah percaya pada figur otoritas yang tidak menunjukkan konsistensi antara ucapan dan tindakan. Guru yang mampu menunjukkan integritas, kejujuran, dan empati akan lebih mudah diterima dan

dihormati oleh generasi ini. Hal ini senada dengan konsep kepemimpinan otentik (authentic leadership) dalam konteks pendidikan, di mana nilai keaslian, transparansi, dan perhatian menjadi kunci keberhasilan dalam membangun hubungan guru-siswa yang bermakna.

Dengan demikian, pengenalan karakteristik kognitif dan sosial Gen Z bukan hanya menjadi landasan konseptual, tetapi juga menjadi dasar praktis untuk mendesain pendekatan pedagogis yang sesuai. Pendidikan yang berhasil adalah pendidikan yang mampu menyesuaikan diri dengan zaman tanpa kehilangan ruh nilai dan tujuan hakiki dari proses pembelajaran itu sendiri: membentuk manusia seutuhnya yang berpikir kritis, berempati, dan bertanggung jawab.

Dengan memahami karakteristik ini secara utuh, kita tidak hanya dapat mendidik Gen Z dengan lebih efektif, tetapi juga membangun masa depan pendidikan yang lebih manusiawi, relevan, dan berdaya guna bagi generasi yang akan menjadi pemimpin dunia esok hari.

Krisis Moral dan Emosional Gen Z

Dalam dunia yang terhubung secara digital dan serba cepat, Generasi Z mengalami kompleksitas kehidupan yang sangat berbeda dibandingkan generasi sebelumnya. Mereka hidup dalam suasana yang disebut oleh Bauman (2000) sebagai “masyarakat cair,” di mana segala nilai, struktur sosial, dan relasi antarmanusia bersifat fleksibel, berubah-ubah, bahkan seringkali tanpa dasar yang mapan. Dalam kondisi seperti ini, krisis moral dan emosional menjadi tantangan serius yang harus dihadapi dalam pendidikan.

Salah satu isu utama yang melanda Generasi Z adalah meningkatnya kecenderungan terhadap alienasi sosial. Meskipun secara teknis mereka sangat terkoneksi melalui media sosial dan teknologi komunikasi, banyak dari mereka mengalami keterputusan secara emosional dari lingkungan sekitarnya. Studi dari Twenge (2017) menunjukkan adanya korelasi antara peningkatan penggunaan smartphone dengan turunnya keterlibatan sosial dan meningkatnya gejala depresi serta kesepian pada remaja.

Fenomena ini bisa dijelaskan dengan teori “*Moral Disengagement*” dari Albert Bandura (2016), yang menyatakan bahwa dalam lingkungan yang

tidak mendukung moral internal, individu bisa kehilangan rasa tanggung jawab moral melalui rasionalisasi perilaku menyimpang atau ketidakpedulian terhadap penderitaan orang lain. Dalam dunia maya, misalnya, banyak siswa Gen Z yang terbiasa menyaksikan atau bahkan terlibat dalam cyberbullying tanpa merasa bersalah karena merasa berada dalam ruang yang tidak nyata.

Di sisi lain, teori “Self-Determination” dari Ryan & Deci (2000) menjelaskan bahwa kesejahteraan psikologis remaja sangat tergantung pada terpenuhinya tiga kebutuhan dasar: kompetensi, otonomi, dan relasi. Ketika sistem pendidikan dan sosial gagal memenuhi salah satu dari tiga kebutuhan ini, siswa rentan terhadap perasaan tidak bermakna, stres kronis, dan bahkan keinginan untuk menarik diri dari proses pembelajaran.

Media sosial, meski memberi ruang ekspresi, seringkali menciptakan tekanan sosial untuk menampilkan citra sempurna. Tekanan ini memicu kecemasan performatif dan rendahnya self-worth pada banyak siswa. Hal ini ditunjukkan dalam riset oleh Royal Society for Public Health (2017) di Inggris yang menemukan bahwa platform seperti Instagram dan Snapchat memiliki dampak negatif paling besar terhadap kesehatan mental remaja.

Krisis moral juga termanifestasi dalam bentuk superfisialitas nilai. Banyak siswa mengetahui nilai-nilai seperti kejujuran, tanggung jawab, dan hormat secara kognitif, tetapi tidak mempraktikkannya secara konsisten dalam kehidupan nyata. Fenomena ini dapat dikaitkan dengan lemahnya proses internalisasi nilai yang bersifat reflektif dan berbasis pengalaman, yang idealnya ditumbuhkan melalui hubungan otentik dengan figur dewasa yang menjadi teladan.

Dalam konteks Indonesia, tekanan akademik yang tinggi, lingkungan sosial yang kompetitif, dan kurangnya ruang aman untuk mengekspresikan diri menjadi faktor-faktor yang memperburuk kondisi emosional siswa. Penelitian oleh Suryadi et al. (2021) menunjukkan bahwa 4 dari 10 siswa SMA/SMK mengalami tekanan mental yang berhubungan dengan ekspektasi akademik dan ketidakharmonisan di rumah.

Kondisi ini menunjukkan bahwa pembelajaran tidak bisa hanya difokuskan pada aspek kognitif, tetapi harus mencakup pendekatan holistik yang mempertimbangkan dimensi emosional dan moral siswa. Guru harus

memahami bahwa banyak siswa saat ini datang ke sekolah dengan beban psikologis tersembunyi yang tidak terlihat secara kasat mata.

Dalam menangani krisis ini, dibutuhkan pendekatan pendidikan yang berlandaskan nilai dan welas asih. Pendidikan nilai yang efektif tidak hanya disampaikan melalui ceramah atau hafalan, tetapi melalui interaksi yang bermakna, pemberian ruang refleksi, dan suasana kelas yang mendukung rasa aman emosional. Menurut Narvaez (2002), pendekatan moral integratif yang mencakup dimensi afektif, kognitif, dan tindakan merupakan cara efektif membentuk karakter moral yang tangguh.

Guru, sebagai figur signifikan dalam kehidupan siswa, memiliki peran penting untuk menjadi pelindung moral dan pendamping emosional. Dalam peran ini, guru tidak hanya dituntut menjadi penyampai materi, tetapi juga penjaga keseimbangan jiwa siswa, mampu mengenali tanda-tanda kelelahan emosional, dan memberi empati serta motivasi yang tulus.

Model pembelajaran sosial-emosional (SEL) seperti yang dikembangkan oleh CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) dapat diintegrasikan dalam kurikulum sekolah untuk membekali siswa dengan keterampilan mengelola emosi, membangun relasi positif, dan membuat keputusan etis. Penelitian CASEL (2020) menunjukkan bahwa siswa yang mengikuti program SEL mengalami peningkatan capaian akademik, penurunan perilaku bermasalah, dan peningkatan kesejahteraan psikologis.

Lebih lanjut, program pembinaan karakter yang berkelanjutan harus menjadi bagian dari sistem sekolah, bukan sekadar kegiatan temporer. Misalnya, dengan adanya program mentoring antarsiswa, ruang konseling yang ramah, serta pengembangan komunitas belajar yang suportif.

Selain itu, pendekatan berbasis spiritualitas, seperti yang diadopsi dalam pendidikan Islam melalui praktik *muhasabah* dan *tazkiyah an-nafs*, juga relevan untuk membantu siswa memahami dan merefleksikan emosi serta nilai-nilai hidup secara mendalam. Ini bukan semata-mata aspek religius, tetapi strategi pemulihan batin yang telah teruji dalam tradisi pendidikan klasik Islam.

Generasi Z membutuhkan guru yang dapat berbicara dalam bahasa zaman mereka, tetapi juga menghadirkan makna yang lebih dalam dari

sekadar instruksi akademik. Seorang guru yang mampu menyelami perasaan siswa dan membimbing mereka melewati krisis eksistensial dan tekanan sosial adalah kebutuhan zaman ini.

Dengan memahami dimensi-dimensi krisis moral dan emosional Gen Z, sekolah dapat mengembangkan strategi pendidikan yang lebih manusiawi, transformatif, dan kontekstual. Sekolah tidak lagi hanya menjadi tempat mentransfer pengetahuan, tetapi ruang penyembuhan, penguatan jiwa, dan pembentukan karakter otentik.

Generasi Z tumbuh di tengah era yang ditandai oleh derasnya arus informasi, komunikasi virtual, dan tuntutan sosial yang serba cepat. Meskipun teknologi memberi mereka akses luas terhadap pengetahuan dan konektivitas global, realitasnya menunjukkan bahwa mereka justru menghadapi krisis moral dan emosional yang kompleks. Krisis ini berakar dari ketidakseimbangan antara perkembangan kognitif yang cepat dengan ketahanan psikologis dan etika yang belum sepenuhnya terbentuk. Bandura (2016) melalui konsep moral disengagement menjelaskan bagaimana individu dapat merasionalisasi perilaku menyimpang atau tidak etis dalam konteks sosial tertentu, terutama ketika terdapat pembenaran dalam kelompok atau ruang digital.

Media sosial, yang menjadi bagian tak terpisahkan dari kehidupan Gen Z, menjadi arena potensial terjadinya pergeseran moral. Fenomena seperti cyberbullying, body shaming, hoaks, dan budaya cancel menggambarkan bagaimana interaksi daring bisa mengabaikan nilai-nilai empati dan tanggung jawab. Hal ini diperparah oleh algoritma yang cenderung menciptakan echo chamber, sehingga pengguna hanya terpapar informasi yang sejalan dengan pandangan mereka sendiri. Dalam kondisi ini, kemampuan untuk berpikir kritis dan merefleksi tindakan menjadi tantangan tersendiri. Ryan dan Deci (2000), melalui teori Self-Determination, menekankan pentingnya pemenuhan kebutuhan akan otonomi, kompetensi, dan keterhubungan dalam menjaga motivasi dan kesehatan psikologis, yang banyak terancam dalam lingkungan digital yang kompetitif dan permisif.

Krisis emosional Gen Z juga tercermin dari meningkatnya angka gangguan kecemasan, depresi, dan perasaan kesepian yang dilaporkan di berbagai negara, termasuk Indonesia. Data UNICEF (2021) menunjukkan bahwa satu dari tiga remaja mengalami gejala depresi akibat tekanan

akademik, sosial, dan digital. Situasi ini mengindikasikan adanya kelelahan emosional akibat ekspektasi yang tinggi, tekanan performa, serta kurangnya ruang untuk mengekspresikan emosi secara sehat. Sekolah yang hanya fokus pada pencapaian akademik tanpa memedulikan kesehatan mental justru memperburuk kondisi ini. Diperlukan pendekatan pendidikan yang holistik dan berempati untuk menyeimbangkan aspek kognitif dan afektif dalam perkembangan siswa.

Krisis moral dan emosional ini juga terkait erat dengan lemahnya pemodelan nilai oleh lingkungan sekitar. Ketika guru, orang tua, atau figur publik tidak mampu memberikan keteladanan yang konsisten, siswa mudah terombang-ambing oleh nilai-nilai pragmatis dan hedonistik. Pendidikan yang memisahkan antara kognisi dan karakter akan kehilangan daya transformasinya. Lickona (1991) dalam pendekatan pendidikan karakter menyatakan bahwa pendidikan moral yang efektif harus mencakup pengetahuan moral, perasaan moral, dan tindakan moral. Ketiganya tidak boleh berdiri sendiri, melainkan saling terintegrasi dalam praktik keseharian, termasuk dalam kurikulum dan interaksi sosial di sekolah.

Di sinilah pentingnya pendekatan yang mengintegrasikan pembelajaran akademik dengan pembinaan karakter dan kesehatan mental. Guru sebagai aktor utama pendidikan tidak cukup hanya menjadi penyampai materi, tetapi juga harus menjadi fasilitator pertumbuhan moral dan emosional siswa. Dengan membangun lingkungan kelas yang aman secara psikologis, guru dapat menciptakan ruang di mana siswa merasa diterima, didengar, dan dihargai. Menurut Jennings dan Greenberg (2009), guru yang memiliki kecerdasan emosional tinggi dapat menciptakan iklim kelas yang lebih kondusif bagi perkembangan sosial dan emosional siswa, serta meningkatkan hasil belajar secara keseluruhan.

Selain itu, penanaman nilai melalui pengalaman konkret menjadi strategi efektif dalam membentuk moral Gen Z. Program-program seperti pelayanan sosial, proyek berbasis nilai, dan pembelajaran berbasis pengalaman (*experiential learning*) mampu mengaitkan konsep moral dengan realitas kehidupan. Narvaez (2002) dalam teori integrative moral pedagogy menekankan pentingnya pembelajaran moral yang bersifat kontekstual, partisipatif, dan reflektif agar nilai tidak hanya dipahami sebagai konsep, tetapi menjadi kebiasaan perilaku yang melekat.

Keterlibatan siswa dalam pengambilan keputusan sekolah juga menjadi bagian penting dari penguatan karakter. Ketika siswa diberi ruang untuk menyampaikan pendapat, berpartisipasi dalam merancang aturan, atau menjadi bagian dari tim mediasi konflik, mereka belajar tanggung jawab, empati, dan rasa kepemilikan terhadap komunitas. Proses ini tidak hanya mendorong moralitas internal, tetapi juga memperkuat ikatan sosial yang menjadi pelindung dari krisis emosional.

Mengatasi krisis moral dan emosional Gen Z memerlukan perubahan paradigma dalam pendidikan: dari transmisi pengetahuan ke transformasi manusia. Guru, kurikulum, dan budaya sekolah harus bersinergi dalam menciptakan ekosistem belajar yang memanusiakan manusia—menyentuh nalar, perasaan, dan jiwa siswa secara utuh. Pendidikan yang berakar pada kasih sayang, kebijaksanaan, dan keteladanan menjadi jalan terbaik untuk meneguhkan generasi yang berdaya dan beriman di tengah tantangan zaman.

Inilah esensi mendalam dari filosofi Silih Asih, Asah, dan Asuh yang ditransformasikan dalam praktik pendidikan kontemporer: mengasih dengan hati, mengasah dengan nalar, dan mengasuh dengan hikmah. Ketika ketiga nilai luhur ini dibumikan dalam realitas sekolah masa kini, maka pendidikan tidak hanya menyentuh kepala siswa, tetapi juga merangkul hati dan mengarahkan langkah kehidupan mereka ke arah yang berdaya dan beriman.

Guru sebagai “Significant Other”

Dalam lanskap psikososial pendidikan modern, peran guru tidak lagi terbatas pada pengajaran kurikulum dan penyampaian pengetahuan, tetapi telah meluas menjadi figur signifikan dalam kehidupan sosial dan emosional siswa, terutama di kalangan Generasi Z. Dalam konteks teori *Attachment* yang diperkenalkan oleh John Bowlby (1988), relasi emosional yang kuat antara individu dengan figur pengasuh utama di masa kanak-kanak berdampak jangka panjang terhadap kesehatan mental, kelekatan sosial, dan kemampuan regulasi emosi. Meski konsep ini awalnya merujuk pada hubungan ibu-anak, penelitian kontemporer telah memperluas penerapannya ke dalam dunia pendidikan, di mana guru berfungsi sebagai

figur “secure base” yang memberikan rasa aman dan kepercayaan diri bagi peserta didik.

Generasi Z yang hidup dalam atmosfer digital penuh ketidakpastian kerap mengalami dislokasi hubungan sosial—hubungan interpersonal mereka cenderung dangkal dan berbasis interaksi daring yang instan. Dalam situasi seperti ini, kehadiran guru yang konsisten, empatik, dan responsif memiliki makna yang luar biasa dalam mendukung perkembangan psikososial siswa. Hirschi (1969) dalam *Social Bond Theory* menjelaskan bahwa ikatan sosial yang kuat—dengan elemen attachment, commitment, involvement, dan belief—berkorelasi langsung dengan rendahnya kecenderungan kenakalan remaja dan perilaku menyimpang. Guru yang mampu menciptakan kedekatan dan rasa percaya akan memperkuat kelekatan tersebut dan menjadi faktor protektif terhadap penyimpangan moral maupun akademik siswa.

Penelitian dari Pianta et al. (2008) menunjukkan bahwa siswa dengan hubungan guru–siswa yang positif cenderung memiliki keterlibatan belajar yang lebih tinggi, tingkat stres lebih rendah, serta prestasi akademik dan sosial yang lebih baik. Demikian pula, analisis longitudinal oleh Roorda et al. (2011) memperlihatkan bahwa kualitas hubungan emosional antara guru dan siswa merupakan prediktor signifikan dalam peningkatan motivasi dan pengurangan risiko putus sekolah (dropout). Dalam konteks ini, guru bukan sekadar sumber informasi, tetapi mitra perkembangan moral, sosial, dan emosional siswa.

Figur guru sebagai “significant other” juga berperan dalam membentuk identitas diri siswa. Generasi Z berada dalam masa perkembangan identitas (identity formation) yang kompleks, seiring derasnya arus nilai-nilai global yang tidak selalu selaras dengan budaya lokal. Guru yang mampu menjadi cermin nilai, teladan etika, dan pendengar aktif dapat membantu siswa menyaring, mengolah, dan membentuk jati diri secara sehat. Ini diperkuat oleh teori Erikson tentang tahapan psikososial, di mana masa remaja ditandai dengan krisis identitas versus kekacauan peran (identity vs. role confusion). Guru yang hadir secara personal dan emosional membantu siswa melewati fase ini secara konstruktif.

Dalam konteks pendidikan Indonesia, riset dari KPAI dan UNICEF (2022) menunjukkan bahwa sekolah yang membangun hubungan

interpersonal kuat antara guru dan siswa mengalami penurunan signifikan dalam kasus bullying, perundungan daring, dan perilaku menyimpang lainnya. Hubungan yang sehat menjadi buffer terhadap tekanan sosial dan gangguan emosional yang kian kompleks. Praktik semacam ini banyak ditemukan dalam program *Sekolah Pengasuhan* dan *Sekolah Ramah Anak* yang menekankan hubungan afektif serta komunikasi empatik antara guru dan siswa.

Penting dicatat pula bahwa menjadi figur signifikan tidak menuntut guru untuk “menjadi segalanya” bagi siswa, tetapi mengedepankan kualitas kehadiran: mendengarkan dengan sungguh-sungguh, memberi afirmasi, menetapkan batas yang adil, dan memperlakukan siswa sebagai pribadi yang layak dihormati. Guru yang hadir dengan kehangatan tetapi tetap konsisten dalam penegakan nilai dan etika cenderung mendapatkan kepercayaan serta penghargaan jangka panjang dari siswa, yang kemudian berkontribusi pada pembentukan karakter positif.

Dalam praktiknya, upaya menjadikan guru sebagai figur “significant other” perlu didukung oleh pelatihan guru dalam penguatan kompetensi sosial-emosional, keterampilan komunikasi empatik, dan manajemen hubungan. Guru perlu dibekali dengan sensitivitas untuk mengenali tanda-tanda distress emosional siswa serta memahami cara-cara pendampingan yang tidak menggurui. Hal ini sejalan dengan pendekatan *Social Emotional Learning (SEL)* yang kini menjadi arus utama dalam pendidikan karakter global (CASEL, 2020).

Dalam ranah psikologi perkembangan, kehadiran figur dewasa yang signifikan memiliki pengaruh mendalam terhadap pembentukan identitas, moralitas, dan kesejahteraan emosional anak dan remaja. Guru sebagai “significant other” memainkan peran krusial dalam kehidupan siswa, terutama di masa remaja ketika mereka mulai mencari identitas diri dan membangun makna eksistensialnya. Bowlby melalui Attachment Theory menegaskan bahwa kelekatan yang aman (secure attachment) dengan figur dewasa dapat menjadi fondasi bagi stabilitas emosional, keberanian menjelajah, serta kemampuan membentuk relasi sehat dengan orang lain. Dalam konteks pendidikan, guru bukan hanya sumber akademik, melainkan juga pelindung emosi dan model moral yang diinternalisasi siswa.

Keberadaan guru yang hangat, konsisten, dan otentik memberikan rasa aman psikologis bagi siswa yang mungkin mengalami ketidakpastian di rumah atau masyarakat. Dalam ruang kelas yang penuh tantangan dan ekspektasi, kehadiran guru yang memahami dan memvalidasi perasaan siswa menjadi oase emosional yang menyegarkan. Hirschi (1969), dalam Social Bond Theory-nya, menegaskan bahwa ikatan sosial yang kuat antara individu dengan institusi sosial seperti sekolah merupakan kunci pencegah penyimpangan. Ketika siswa merasa terhubung secara emosional dengan guru dan komunitas sekolah, kemungkinan mereka terlibat dalam perilaku menyimpang, seperti bolos, perundungan, atau kekerasan, akan menurun secara signifikan.

Berbagai studi empiris mendukung pentingnya peran guru sebagai significant other. Penelitian dari OECD (2020) menunjukkan bahwa persepsi siswa terhadap dukungan emosional guru berkorelasi positif dengan kesejahteraan psikologis, motivasi belajar, dan hasil akademik. Di Indonesia, studi oleh KPAI (2021) mengungkapkan bahwa siswa yang memiliki relasi positif dengan guru cenderung lebih resilien dalam menghadapi stres, memiliki kepercayaan diri tinggi, dan lebih terlibat dalam aktivitas sekolah. Hal ini menunjukkan bahwa peran guru tidak hanya berdampak jangka pendek pada kognisi, tetapi juga jangka panjang pada pembentukan karakter dan kehidupan sosial siswa.

Untuk menjadi figur significant other yang efektif, guru perlu mengembangkan empati, mendengarkan aktif, serta sensitivitas budaya dan sosial. Guru yang mampu melihat siswa sebagai pribadi utuh, bukan sekadar objek pembelajaran, akan lebih mudah membangun koneksi yang bermakna. Kualitas relasi ini bahkan menjadi salah satu prediktor utama terhadap keberhasilan pembelajaran sosial-emosional (SEL). Menurut Jones dan Kahn (2017), guru yang memiliki kompetensi sosial-emosional tinggi mampu mengatur emosi, memahami dinamika siswa, serta menciptakan atmosfer kelas yang positif dan suportif.

Guru sebagai significant other juga dituntut untuk menjadi reflektif dalam praktiknya. Ini berarti guru secara terus-menerus mengevaluasi cara ia membangun relasi, mengelola konflik, dan memberikan umpan balik kepada siswa. Kemampuan untuk meminta maaf, memberi penguatan positif, dan menunjukkan ketulusan menjadi landasan penting dalam

membangun hubungan pedagogis yang bermakna. Relasi yang demikian bukan hanya memperkuat kelekatan, tetapi juga menumbuhkan rasa hormat, kepercayaan, dan tanggung jawab bersama antara guru dan siswa.

Penting juga untuk menekankan bahwa relasi guru-siswa bukanlah relasi vertikal yang otoriter, tetapi relasi dialogis dan saling memberdayakan. Dalam semangat Paulo Freire, guru bukanlah pemilik kebenaran mutlak, tetapi fasilitator kesadaran kritis siswa. Ketika guru mampu membuka ruang dialog dan menerima keberagaman pandangan, siswa akan merasa dihargai sebagai subjek yang otonom dan berpikir. Relasi ini menjadi fondasi penting dalam membangun komunitas belajar yang sehat dan inklusif, di mana setiap suara didengar dan setiap potensi dirayakan.

Dengan demikian, guru sebagai *significant other* bukanlah konsep teoritis semata, tetapi praksis nyata yang menentukan arah transformasi pendidikan. Ketika guru hadir bukan hanya secara fisik, tetapi juga emosional dan spiritual, maka ruang kelas menjadi arena pertumbuhan manusia seutuhnya. Peran ini menuntut integritas, kesabaran, dan cinta yang tulus, tetapi imbalannya adalah generasi yang lebih kuat, lebih sadar, dan lebih siap menghadapi kompleksitas kehidupan modern.

Ke depan, perlu ada penguatan kebijakan dan pelatihan yang mendukung guru dalam menjalankan peran ini. Modul pelatihan sosial-emosional, supervisi pedagogis berbasis relasi, dan pengembangan profesional yang berkelanjutan menjadi kunci agar guru tidak hanya cakap mengajar, tetapi juga cakap mendampingi jiwa. Sekolah pun harus menjadi ekosistem yang mendukung relasi humanis ini, dengan budaya yang menempatkan siswa sebagai pusat dan guru sebagai pendamping yang penuh kasih dan bijaksana.

Akhirnya, membangun relasi pedagogis yang bermakna melalui peran guru sebagai *significant other* adalah langkah krusial dalam meneguhkan pendidikan yang tidak hanya membentuk intelektualitas, tetapi juga merawat kemanusiaan. Di era digital yang serba cepat dan kompetitif, justru nilai-nilai relasi, kelekatan, dan ketulusan menjadi mercusuar yang menuntun pendidikan menuju kebermaknaan sejati.

Dengan demikian, keberadaan guru sebagai figur signifikan dalam kehidupan siswa Generasi Z adalah sebuah keniscayaan pedagogis sekaligus

kebutuhan psikologis. Di tengah arus globalisasi nilai dan digitalisasi relasi, guru menjadi jangkar kemanusiaan yang membumi—yang tidak hanya membantu siswa memahami dunia, tetapi juga menumbuhkan dirinya dalam dunia itu. Sosok guru yang hadir dengan kasih, asah, dan asuh secara seimbang, akan menjadi cahaya dalam perjalanan batin dan kognitif siswa menuju pribadi yang berdaya dan beriman.

BAGIAN II

SILIH ASIH: MENGASIH
DENGAN HATI



A. Relasi Pedagogis yang Mengasahi

Dalam era pendidikan yang semakin berorientasi pada target dan capaian akademik, seringkali dimensi afektif dan emosional antara guru dan siswa terabaikan. Padahal, relasi pedagogis sejati tidak hanya berangkat dari transfer pengetahuan, melainkan juga dari kehadiran hati yang penuh kasih, empati, dan pemahaman yang mendalam terhadap kebutuhan batin siswa. Pendidikan sejatinya adalah perjumpaan dua jiwa—sang guru dan sang murid—yang saling menemukan makna dalam proses belajar. Di sinilah letak urgensi *relasi pedagogis yang mengasahi*, sebagai fondasi dari pendekatan *Silih Asih* dalam konteks pendidikan kontemporer.

Para ahli seperti Jennings dan Greenberg (2009) menekankan pentingnya *compassionate teaching*, yaitu pendekatan mengajar yang mengakar pada empati dan kepekaan emosional guru, yang berdampak langsung terhadap keterlibatan, motivasi, serta kesejahteraan psikologis siswa. Dalam ranah spiritual, ajaran Nabi Muhammad SAW menjadi teladan paripurna bagaimana kasih sayang (rahmah) menjadi pusat relasi pendidikan. Beliau tidak hanya mengajarkan ilmu, tetapi juga membimbing dengan kelembutan, menegur dengan hikmah, dan merangkul dengan cinta yang universal. QS. Al-Anbiya:107 menggarisbawahi kehadiran beliau sebagai *rahmatan lil 'alamin*, yang spiritnya patut dijadikan model pedagogi kasih sayang bagi guru masa kini.

Bab ini akan menggali secara mendalam tiga aspek utama. Pertama, bagaimana membangun koneksi emosional guru-siswa yang bukan hanya bersifat transaksional, tetapi juga transformasional. Kedua, merunut dan mengintegrasikan nilai-nilai kasih sayang dari tradisi kenabian dalam praktik pembelajaran. Dan ketiga, bagaimana pendekatan Silih Asih dapat diterjemahkan menjadi strategi konkret dalam menciptakan sekolah yang bebas dari kekerasan dan penuh welas asih. Berbekal teori-teori seperti Emotional Intelligence (Goleman), Islamic Pedagogy (Ulwan), hingga data UNICEF dan KPAI tentang praktik empati di sekolah, Bab 3 hadir sebagai panduan strategis dan spiritual bagi guru dalam memaknai ulang relasinya dengan siswa—bukan sekadar sebagai pengajar, melainkan sebagai pendamping jiwa yang menghadirkan makna dan rasa aman dalam setiap proses pendidikan.

Membangun Koneksi Emosional Guru-Siswa

Dalam dunia pendidikan, hubungan antara guru dan siswa lebih dari sekadar interaksi formal di dalam ruang kelas. Hubungan ini adalah fondasi psikologis dan afektif yang memiliki pengaruh besar terhadap keterlibatan siswa, pembentukan karakter, dan pencapaian akademik. Dalam perspektif pendidikan holistik, membangun koneksi emosional bukanlah tambahan, melainkan inti dari proses pembelajaran yang bermakna. Hal ini diperkuat oleh teori *Compassionate Teaching* yang dikembangkan oleh Jennings dan Greenberg (2009), yang menyatakan bahwa guru yang mengajar dengan welas asih tidak hanya memperhatikan pencapaian kognitif siswa, tetapi juga menyediakan dukungan emosional yang aman dan berkelanjutan. Guru semacam ini mampu menciptakan iklim belajar yang positif, inklusif, dan membebaskan.

Penelitian Jennings dan Greenberg menunjukkan bahwa ketika guru menunjukkan empati, kehangatan, dan kepekaan terhadap kebutuhan emosional siswa, maka risiko stres di kelas akan menurun, sementara keterlibatan aktif meningkat secara signifikan. Ini tidak hanya berlaku pada siswa dengan latar belakang yang stabil, tetapi juga pada mereka yang berasal dari kelompok rentan atau lingkungan penuh tekanan. Guru yang mampu membangun koneksi emosional secara otentik akan membuka ruang dialog, menumbuhkan kepercayaan, dan mendorong siswa untuk merasa dihargai sebagai manusia seutuhnya, bukan hanya sebagai objek evaluasi belajar. Di sinilah konsep *teacher presence* menjadi kunci: kehadiran guru secara psikologis dan emosional yang terasa dan bermakna bagi setiap siswa.

Lebih jauh, konsep *Emotional Intelligence* (Goleman, 1995) memberikan landasan kuat bahwa kompetensi emosional guru memainkan peran besar dalam membentuk dinamika kelas. Guru yang cerdas secara emosional dapat mengelola emosi pribadi, mengenali emosi siswa, serta merespons secara bijak dan mendukung. Kompetensi ini mencakup lima dimensi: kesadaran diri, pengelolaan emosi, motivasi, empati, dan keterampilan sosial. Ketika kelima dimensi ini dimiliki dan dilatih secara konsisten, guru akan mampu menciptakan interaksi yang produktif, mendorong resiliensi siswa, dan membentuk hubungan yang tidak bersifat dominatif, tetapi kolaboratif dan penuh kasih.

Koneksi emosional juga terkait erat dengan *student engagement*. Penelitian Pianta, Hamre, dan Allen (2012) menegaskan bahwa hubungan positif guru-siswa dapat meningkatkan keterlibatan akademik, motivasi intrinsik, serta menurunkan kemungkinan perilaku menyimpang. Mereka yang merasa diterima dan dipahami oleh gurunya, cenderung menunjukkan perkembangan kognitif dan sosial yang lebih baik. Dalam konteks Gen Z yang sangat sensitif terhadap relasi autentik, guru yang mampu menunjukkan ketulusan, mendengar aktif, dan menampilkan ekspresi emosional yang suportif akan menjadi figur penting dalam kehidupan siswa, bahkan melebihi peran formal pengajaran.

Namun demikian, membangun koneksi emosional tidak dapat dilakukan secara instan. Ia memerlukan niat, kesabaran, serta kemampuan reflektif dari guru. Dalam praktiknya, ini bisa dimulai dari hal sederhana: memanggil nama siswa dengan penuh hormat, bertanya tentang keseharian mereka, menanggapi kegelisahan mereka dengan empati, dan memberikan pujian yang tulus atas usaha mereka. Tindakan kecil yang dilakukan secara konsisten akan membentuk ikatan emosional yang kuat. Guru bukan hanya menjadi pengajar, tetapi juga menjadi sosok yang dipercaya, diteladani, dan dirindukan. Inilah makna terdalam dari *Silih Asih* dalam relasi pedagogis.

Dalam konteks pendidikan Indonesia, pendekatan ini sejalan dengan nilai-nilai kearifan lokal seperti *welas asih*, *tepa salira*, dan *eling lan waspada*, yang menekankan pentingnya memperlakukan manusia lain dengan empati dan perhatian. Hal ini memperkuat bahwa pendidikan yang mengasih tidak hanya memiliki dasar psikologis dan sosiologis, tetapi juga basis kultural yang kuat. Dengan menghidupkan kembali nilai-nilai ini dalam ruang kelas, guru dapat membentuk ekosistem pembelajaran yang tidak hanya cerdas secara akademik, tetapi juga sehat secara emosional.

Penelitian yang dilakukan oleh Rimm-Kaufman dan Sandilos (2011) menunjukkan bahwa pendekatan pengajaran yang berbasis relasi positif dapat meningkatkan prestasi akademik, terutama di sekolah-sekolah yang memiliki tingkat stres tinggi. Bahkan dalam setting urban yang penuh tantangan, kehadiran guru yang menunjukkan empati dan dukungan menjadi faktor pelindung terhadap risiko putus sekolah dan penyimpangan perilaku. Artinya, dalam dunia pendidikan yang penuh tekanan dan standar,

guru yang hadir dengan hati dan kasih tetap memiliki kekuatan transformatif yang tidak tergantikan.

Dalam penguatan kapasitas guru, pelatihan tentang kesadaran emosional dan komunikasi empatik menjadi sangat penting. Beberapa program pelatihan seperti SEL (Social Emotional Learning) untuk guru telah menunjukkan keberhasilan dalam meningkatkan kualitas hubungan guru-siswa dan menurunkan konflik interpersonal. Hal ini menegaskan bahwa membangun koneksi emosional bukanlah bakat bawaan, melainkan kompetensi yang dapat dikembangkan melalui proses belajar, praktik reflektif, dan dukungan institusional.

Konsep *teacher as emotional container* juga layak digarisbawahi. Dalam pendekatan ini, guru diibaratkan sebagai wadah emosional tempat siswa dapat menuangkan kecemasan, harapan, dan keingintahuan mereka tanpa takut disalahpahami. Guru yang mampu menjadi wadah semacam ini akan memperkuat perasaan aman siswa, menciptakan psychological safety, serta membuka ruang bagi eksplorasi belajar yang otentik dan mendalam. Di sinilah peran guru sebagai *significant adult* dalam perkembangan psikososial siswa menjadi nyata dan bermakna.

Dalam era digital, keterampilan membangun koneksi emosional juga perlu diadaptasi ke dalam ruang virtual. Guru perlu tetap menunjukkan empati melalui komunikasi daring, seperti memberikan respon personal dalam chat pembelajaran, menyapa siswa secara aktif di awal sesi, atau menanggapi tugas dengan umpan balik yang menggugah. Meskipun medienya berbeda, namun esensi kehadiran emosional guru tetap menjadi kunci keberhasilan pendidikan jarak jauh, terutama bagi siswa Gen Z yang terbiasa dengan komunikasi digital namun tetap merindukan kehangatan relasional.

Komitmen membangun koneksi emosional juga menjadi jalan untuk mengikis polarisasi dan kekerasan yang kerap terjadi di sekolah. Ketika guru mengedepankan pendekatan kasih dan empati, siswa akan meniru nilai-nilai tersebut dalam interaksi sehari-hari mereka. Inilah langkah awal membentuk budaya sekolah yang harmonis, saling menghargai, dan bebas dari perundungan. Studi UNICEF (2022) menunjukkan bahwa siswa yang merasa didukung secara emosional oleh gurunya memiliki kemungkinan dua kali lebih besar untuk menolak terlibat dalam tindak kekerasan.

Akhirnya, membangun koneksi emosional guru-siswa bukanlah tugas tambahan dalam pendidikan, tetapi inti dari kebermaknaan proses belajar itu sendiri. Tanpa relasi yang hangat dan empatik, pembelajaran cenderung menjadi mekanis, kering, dan tidak menyentuh jiwa. Guru yang mampu menghadirkan dirinya dengan penuh kasih bukan hanya mengubah cara siswa berpikir, tetapi juga cara mereka merasakan dan melihat dunia. Inilah makna pendidikan yang sejati—membuka hati sebelum membuka buku, menyentuh rasa sebelum memberi ilmu.

Bab ini bukan hanya ajakan moral, melainkan panggilan strategis dalam membangun ekosistem pendidikan yang sehat secara emosional. Dalam era disrupsi yang menguji empati manusia, guru dituntut untuk menjadi jangkar emosi bagi generasi muda. Di tengah guncangan dunia yang serba cepat dan digital, hadirnya guru yang mengasahi akan menjadi mercusuar yang menerangi perjalanan siswa menuju kedewasaan, keimanan, dan kemanusiaan.

Sebagai penutup dari bagian ini, perlu ditegaskan bahwa pendidikan yang efektif selalu berawal dari relasi. Relasi yang kuat tidak dapat dibangun tanpa kehadiran emosional. Dan kehadiran emosional tidak dapat muncul tanpa komitmen untuk mencintai, memahami, dan menemani setiap siswa sebagai manusia utuh. Inilah panggilan luhur profesi guru: menjadi penyala harapan dan penjaga jiwa dalam dunia yang semakin kehilangan sentuhan hati.

Pendidikan Kasih Sayang dalam Tradisi Nabi

Pendidikan dalam Islam tidak hanya berorientasi pada aspek kognitif dan intelektual semata, melainkan juga bersumber dari nilai-nilai spiritual dan emosional yang tertanam dalam konsep *rahmah* (kasih sayang). Ajaran Rasulullah SAW dalam mendidik umatnya menekankan pentingnya pendekatan penuh kelembutan, kasih, dan keteladanan. Dalam Al-Qur'an surah Al-Anbiya ayat 107 disebutkan bahwa “Wa maa arsalnaaka illa rahmatan lil ‘aalamiin” yang berarti “dan tidaklah Kami mengutus engkau (Muhammad) melainkan sebagai rahmat bagi seluruh alam.” Ayat ini menjadi fondasi transendental yang menunjukkan bahwa seluruh misi kenabian dan

pendidikan yang dibawa oleh Nabi Muhammad SAW bertumpu pada semangat kasih sayang universal.

Dalam konteks pendidikan kontemporer, *rahmah* bukan sekadar ekspresi emosional, tetapi pendekatan pedagogis yang membentuk iklim pembelajaran yang penuh penghormatan, kehangatan, dan pengakuan terhadap potensi fitrah peserta didik. Abdullah Nashih Ulwan (2000) dalam karyanya *Tarbiyatul Aulad fil Islam* menyebutkan bahwa pendidikan anak dalam Islam harus dilandasi oleh cinta dan kelembutan, karena kasih sayang akan melahirkan hubungan batiniah yang kuat antara pendidik dan peserta didik. Guru yang berlandaskan *rahmah* akan menjadikan proses pembelajaran bukan sekadar transmisi pengetahuan, tetapi transformasi jiwa dan karakter.

Salah satu metode pedagogis Rasulullah SAW adalah penggunaan pendekatan personal dan humanistik dalam mengarahkan para sahabatnya, bahkan dalam situasi kesalahan atau pelanggaran. Misalnya, ketika seorang Badui kencing di masjid, Rasulullah tidak langsung memarahinya, tetapi membiarkan ia menyelesaikan tindakannya, kemudian menasihatnya dengan tenang dan penuh kasih. Dalam hadis riwayat Bukhari, Nabi bersabda, “Sesungguhnya Allah Maha Lembut dan mencintai kelembutan dalam segala urusan.” Pendekatan ini menunjukkan bahwa kasih sayang adalah jembatan yang efektif untuk mengubah perilaku tanpa kekerasan.

Prinsip *Islamic Spiritual Pedagogy*, sebagaimana dipaparkan oleh Abdullah (2012), menekankan bahwa pengajaran harus mengandung dimensi spiritual yang membangkitkan kesadaran ilahiah dan kemanusiaan secara bersamaan. Dalam pendidikan, ini berarti bahwa guru bukan hanya menjadi pengajar, tetapi juga pembimbing ruhani yang memfasilitasi pertumbuhan iman, akhlak, dan kebaikan hati siswa. Spirit kasih sayang, dalam hal ini, adalah media transendental untuk membentuk manusia yang menyeluruh (*insan kamil*).

Di tengah arus globalisasi dan tekanan hidup modern yang sering kali menjauhkan anak dari kehangatan keluarga dan lingkungan yang suportif, sekolah—melalui sosok guru—harus mengambil peran sebagai rumah kedua yang sarat dengan kasih sayang. Studi yang dilakukan oleh Abu-Raiya et al. (2015) menunjukkan bahwa interaksi pengajaran yang mengandung spiritualitas dan kasih sayang secara signifikan berkontribusi terhadap

kesejahteraan psikologis siswa dan mengurangi kecenderungan perilaku menyimpang. Hal ini sangat relevan dalam membina siswa Generasi Z yang cenderung mencari keaslian, empati, dan keterhubungan emosional dalam interaksi pembelajarannya.

Pendidikan berbasis *rahmah* juga mengajarkan bahwa kesalahan siswa adalah peluang pembelajaran, bukan objek hukuman. Rasulullah SAW selalu membedakan antara pelaku dan perbuatan, menunjukkan bahwa kasih sayang tidak identik dengan permisif, tetapi justru mendukung pertumbuhan dengan koreksi yang lembut. Dalam hal ini, konsep *ta'dib* menurut Al-Attas (1990) menjadi penting, yaitu upaya mendidik dengan penuh hikmah dan kesadaran akan tanggung jawab moral.

Kelembutan Rasulullah tidak hanya ditunjukkan dalam ucapan, tetapi juga dalam sikap yang menumbuhkan rasa aman psikologis bagi para sahabatnya. Hadis-hadis tentang bagaimana Nabi mencium cucunya, membelai kepala anak yatim, atau menangis saat mendengar kabar kematian sahabat, mencerminkan model relasi edukatif yang sangat emosional dan afektif. Ini menandakan bahwa dalam Islam, relasi guru–murid bukan hanya relasi instruksional, melainkan relasi cinta dan pengasuhan.

Dalam dunia pendidikan modern, pendekatan *rahmah* ini dapat dijabarkan dalam berbagai strategi pembelajaran seperti greeting ritual yang hangat, konseling empatik, serta penguatan karakter berbasis nilai-nilai spiritual. Guru yang menerapkan *rahmah* akan menciptakan atmosfer kelas yang rendah tekanan, tinggi empati, dan penuh motivasi intrinsik.

Penelitian yang dilakukan oleh Yusof & Jalaluddin (2018) di Malaysia menemukan bahwa siswa yang merasakan kasih sayang guru secara konsisten menunjukkan performa akademik dan keterlibatan belajar yang lebih tinggi. Temuan ini mengafirmasi pentingnya peran kasih sayang dalam membentuk iklim kelas yang positif dan produktif.

Koneksi emosional antara guru dan siswa adalah fondasi yang memungkinkan terjadinya proses pendidikan yang autentik, bermakna, dan transformatif. Dalam konteks generasi Z yang kerap mengalami keterputusan sosial akibat penggunaan teknologi yang intensif, peran guru sebagai pengikat emosional menjadi semakin penting. Koneksi ini tidak bersifat instan, melainkan hasil dari akumulasi interaksi yang konsisten, penuh empati,

dan berbasis kasih sayang. Menurut Jennings dan Greenberg (2009), konsep “compassionate teaching” menekankan pentingnya kemampuan guru dalam membangun hubungan emosional yang positif, yang dapat menciptakan suasana kelas yang mendukung regulasi emosi siswa, pengembangan karakter, dan peningkatan hasil belajar.

Empati menjadi landasan pertama dalam membangun koneksi ini. Guru yang mampu memahami sudut pandang siswa dan merespons kebutuhan emosional mereka secara tepat akan menciptakan lingkungan yang aman secara psikologis. Goleman (2006) dalam teori Kecerdasan Emosional-nya menekankan bahwa guru yang memiliki kompetensi dalam mengenali dan mengelola emosi diri serta orang lain akan lebih berhasil dalam mengelola dinamika kelas dan mendorong partisipasi aktif siswa. Hal ini diperkuat oleh penelitian terbaru dari Jones et al. (2013) yang menunjukkan bahwa guru yang memiliki tingkat empati tinggi mampu menurunkan angka konflik di kelas dan meningkatkan keterlibatan siswa dalam proses belajar.

Dalam praktik sehari-hari, koneksi emosional dapat dibangun melalui tindakan-tindakan sederhana namun berdampak besar: menyapa siswa dengan tulus, mengenali nama dan latar belakang mereka, mendengarkan cerita mereka tanpa menghakimi, serta memberikan umpan balik dengan penuh kasih. Tindakan-tindakan ini menciptakan apa yang disebut oleh Carl Rogers (1969) sebagai “unconditional positive regard”—penerimaan tanpa syarat yang menjadi dasar dalam pendidikan humanistik. Ketika siswa merasa diterima dan dihargai sebagai pribadi, mereka akan lebih terbuka, lebih percaya diri, dan lebih siap untuk belajar.

Dalam konteks budaya Indonesia, praktik Silih Asih sebagai kasih yang tulus dan saling menyayangi dapat diintegrasikan dalam relasi guru-siswa. Konsep ini tidak hanya berakar pada nilai lokal Sunda, tetapi juga selaras dengan prinsip universal dalam etika pendidikan. Sebagaimana ditegaskan oleh Noddings (2003) dalam “Ethics of Care”, perhatian dan kasih sayang merupakan inti dari relasi pedagogis yang bermakna. Pendidikan bukan semata transfer pengetahuan, melainkan pembentukan relasi antarmanusia yang saling menguatkan dan menumbuhkan.

Pentingnya koneksi emosional ini juga ditegaskan dalam konteks pencegahan kekerasan dan perundungan. UNICEF (2021) mencatat bahwa

siswa yang memiliki hubungan emosional positif dengan guru memiliki risiko lebih rendah terhadap keterlibatan dalam kekerasan di sekolah. Ketika siswa merasa dilihat, didengar, dan dihargai oleh guru mereka, muncul rasa aman dan ikatan yang kuat yang melindungi mereka dari berbagai bentuk penyimpangan perilaku. Dalam hal ini, koneksi emosional bukan hanya berdampak pada aspek afektif, tetapi juga menjadi faktor protektif bagi kesehatan mental dan sosial siswa.

Secara praktis, sekolah perlu memberikan pelatihan kepada guru untuk mengembangkan kompetensi sosial-emosional yang mendalam. Pelatihan tersebut mencakup keterampilan mendengarkan aktif, empati interpersonal, komunikasi non-verbal yang suportif, serta strategi membangun kepercayaan. Guru yang kompeten secara emosional akan mampu menavigasi berbagai tantangan dalam kelas yang heterogen dan dinamis, serta menjembatani berbagai kesenjangan latar belakang siswa.

Di sisi lain, penting juga untuk menciptakan sistem pendukung yang memungkinkan guru menjaga kesehatan mental mereka sendiri. Guru yang mengalami kelelahan emosional (*emotional exhaustion*) atau stres kronis akan kesulitan membangun koneksi positif dengan siswa. Oleh karena itu, budaya sekolah yang suportif, supervisi yang reflektif, dan ruang-ruang berbagi antarguru menjadi penting dalam mendukung guru sebagai pengasuh emosional bagi siswa.

Dalam lanskap pendidikan yang semakin kompleks, membangun koneksi emosional tidak bisa lagi dianggap sebagai tambahan, melainkan sebagai inti dari keberhasilan pendidikan. Generasi Z membutuhkan lebih dari sekadar konten pelajaran—mereka membutuhkan kehadiran guru yang autentik, peduli, dan mampu membangun jembatan empati yang menghubungkan dunia batin mereka dengan realitas pembelajaran. Maka dari itu, membangun koneksi emosional guru-siswa adalah praktik mendidik dengan hati yang pada akhirnya membentuk jiwa yang tangguh, beriman, dan berdaya.

Subbab ini menegaskan bahwa relasi guru-siswa bukan hanya alat bantu mengajar, tetapi merupakan substansi dari pendidikan itu sendiri. Guru tidak hanya hadir sebagai fasilitator pengetahuan, tetapi sebagai pelaku cinta yang membentuk masa depan manusia melalui relasi yang penuh kasih, empati, dan kehangatan. Dengan demikian, pendekatan kasih sayang

dalam tradisi Nabi bukanlah bentuk sentimentalisme, tetapi sebuah prinsip pedagogis transformatif yang terbukti efektif secara empiris dan teoretis. Dalam konteks pendidikan Indonesia, nilai *rahmah* dapat menyatu dengan prinsip-prinsip lokal seperti *silih asih*, sehingga membentuk model pembelajaran yang bukan hanya mencerahkan akal, tetapi juga menghangatkan hati dan menyucikan jiwa.

Pendidikan dalam Islam selalu menempatkan kasih sayang (*rahmah*) sebagai pondasi utama dalam membangun hubungan antara pendidik dan peserta didik. Konsep *rahmah* ini bukan sekadar bentuk emosional, melainkan prinsip etis dan spiritual yang menjiwai seluruh proses pendidikan. Dalam QS. Al-Anbiya:107, Allah SWT berfirman: “Dan tidaklah Kami mengutus engkau (Muhammad) melainkan sebagai rahmat bagi semesta alam.” Ayat ini menegaskan bahwa misi kenabian adalah penyebaran kasih sayang universal, yang mencakup seluruh makhluk. Maka, jika Nabi adalah guru utama umat, maka *rahmah* menjadi prinsip pedagogis yang tak terpisahkan dari metode pendidikan Islam.

Abdullah Nashih Ulwan (2004), dalam karya monumentalnya *Tarbiyatul Aulad fi al-Islam*, menekankan bahwa pendidikan yang efektif adalah pendidikan yang dilandasi cinta dan rahmat. Beliau menguraikan bagaimana Rasulullah saw. mendidik anak-anak dan para sahabat dengan pendekatan lembut, sabar, penuh perhatian, dan jauh dari kekerasan. Bahkan dalam mendidik seseorang yang berbuat kesalahan, Rasulullah tidak serta-merta menghukum atau menghardik, melainkan memberikan nasihat yang mendalam dengan bahasa yang lembut. Pendekatan ini menjadi model pedagogi spiritual Islam yang menempatkan kasih sayang sebagai jantung proses pendidikan.

Dalam banyak hadis, Rasulullah digambarkan sebagai pribadi yang penuh kasih, terlebih kepada anak-anak dan remaja. Dalam satu riwayat disebutkan bahwa beliau mencium cucunya, Hasan dan Husain, di depan para sahabat. Ketika seorang Badui melihat hal itu dan menyatakan bahwa ia tidak pernah mencium anak-anaknya, Rasulullah menjawab: “Barang siapa yang tidak menyayangi, maka ia tidak akan disayangi.” (HR. Bukhari-Muslim). Hadis ini menegaskan bahwa kasih sayang bukan sekadar sifat, tetapi menjadi syarat dasar dalam membangun hubungan kemanusiaan, termasuk dalam pendidikan.

Praktik pendidikan kasih sayang dalam Islam juga tercermin dalam pola interaksi Rasulullah dengan para sahabat muda seperti Anas bin Malik, Abdullah bin Umar, dan Usamah bin Zaid. Mereka diberi ruang untuk berpendapat, diberi kepercayaan untuk memimpin, serta diajak berdiskusi secara setara. Ini menunjukkan bahwa pendidikan Islam sejak awal mengedepankan penghormatan terhadap potensi anak, bukan penindasan terhadap kecerobohan mereka. Prinsip ini sangat relevan dalam mendidik generasi Z yang menuntut ruang partisipatif dan kesetaraan dalam proses belajar.

Konsep rahmah sebagai dasar hubungan belajar juga sejalan dengan prinsip dalam teori *Islamic Spiritual Pedagogy*. Menurut Yusof (2019), pendekatan ini menggabungkan dimensi intelektual, emosional, dan spiritual dalam satu kesatuan pedagogis yang menekankan cinta, hikmah, dan keadilan. Tujuannya bukan hanya untuk mencerdaskan otak, tetapi juga membentuk kepribadian utuh yang sadar akan tanggung jawab spiritual dan sosial. Dalam kerangka ini, guru tidak hanya berperan sebagai penyampai ilmu, tetapi sebagai murabbi (pembimbing ruhani) yang membentuk akhlak dan ruh peserta didik.

Dalam konteks pendidikan kontemporer, nilai kasih sayang yang diajarkan oleh Nabi Muhammad saw. menjadi sangat penting, terutama ketika anak-anak dan remaja menghadapi dunia yang semakin individualistik, kompetitif, dan sering kali tanpa kehangatan. Pendidikan yang berorientasi hanya pada hasil akademik dan kinerja cenderung mengabaikan aspek emosi dan spiritual peserta didik. Akibatnya, banyak siswa merasa tidak terhubung secara emosional dengan sekolah dan guru. Padahal, seperti dikemukakan oleh Palmer (2007), “we teach who we are” — mengajar adalah ekspresi dari kedalaman pribadi guru, termasuk kasih sayangnya.

Mengadaptasi nilai rahmah dalam konteks sekolah modern bisa diwujudkan melalui strategi sederhana: memberi salam dengan ikhlas, menatap mata siswa dengan kehangatan, menyebut nama siswa saat menyapa, serta memberi pelukan simbolis berupa kata-kata afirmatif. Guru juga dapat menggunakan pendekatan pembelajaran kolaboratif dan inklusif, di mana semua siswa merasa dihargai dan didengar. Penelitian Jennings dan Greenberg (2009) menunjukkan bahwa guru yang menerapkan pendekatan

penyakit kasih sayang dapat mengurangi kecemasan siswa, meningkatkan partisipasi, dan membangun iklim kelas yang positif.

Sebagai tambahan, kasih sayang dalam pendidikan bukan berarti memanjakan atau membiarkan perilaku negatif. Justru sebaliknya, kasih sayang dalam Islam menuntut adanya ketegasan yang berbasis hikmah. Rasulullah saw. mencontohkan bahwa pendidikan harus mampu membedakan antara murid yang salah karena belum tahu, dan murid yang sengaja menentang kebenaran. Untuk itu, guru harus mampu membaca situasi psikologis siswa dan memberikan respon yang sesuai, bukan reaktif atau emosional.

Dengan demikian, pendidikan kasih sayang dalam tradisi Nabi adalah model yang menyatukan aspek afektif, moral, dan spiritual dalam satu praktik pedagogi yang menyeluruh. Dalam dunia pendidikan yang sering terjebak pada prosedur dan target, model ini mengingatkan kembali bahwa mendidik adalah merangkul, bukan menghakimi; membimbing, bukan menghukum; dan menumbuhkan, bukan sekadar mengarahkan. Model ini sangat sesuai dengan semangat Silih Asih, sebagai warisan luhur budaya Indonesia yang kini mendapatkan penguatan spiritual dari teladan Nabi.

Pendidikan kasih sayang juga menjadi penangkal dari maraknya kekerasan verbal dan psikologis dalam interaksi guru-siswa. Banyak kasus menunjukkan bahwa siswa yang diperlakukan dengan kasar cenderung membangun resistensi atau bahkan trauma terhadap pembelajaran. Sebaliknya, siswa yang menerima kasih sayang secara konsisten akan memiliki kepercayaan diri, rasa aman, dan motivasi intrinsik yang lebih kuat. Maka, transformasi sistem pendidikan harus menjadikan kasih sayang bukan sebagai slogan, tetapi sebagai prinsip utama dalam struktur relasi pedagogis.

Akhirnya, pendidikan yang dilandasi kasih sayang bukan hanya mendidik manusia menjadi pintar, tetapi juga menjadi arif dan bijak. Guru menjadi teladan cinta yang tidak hanya memberikan ilmu, tetapi juga membentuk hati dan nurani. Di tengah krisis moral dan spiritual generasi modern, pendidikan kasih sayang dalam tradisi Nabi adalah oase yang menyejukkan dan jalan lurus menuju pendidikan yang benar-benar manusiawi dan ilahiyah.

Silih Asih sebagai Strategi Antibullying di Sekolah

Fenomena bullying di lingkungan sekolah merupakan salah satu tantangan serius dalam dunia pendidikan kontemporer. Kasus kekerasan fisik, verbal, sosial, hingga perundungan digital (cyberbullying) telah menciptakan ruang belajar yang tidak aman dan jauh dari suasana yang mendukung pertumbuhan peserta didik secara optimal. Dalam konteks ini, pendekatan *Silih Asih*—sebuah nilai lokal khas budaya Sunda yang menekankan kasih sayang antarsesama—dapat dijadikan fondasi strategis dalam membangun ekosistem sekolah yang bebas dari kekerasan. Prinsip *Silih Asih* menekankan pada penghargaan terhadap martabat orang lain, empati, dan relasi yang hangat sebagai lawan dari perilaku agresif dan merendahkan.

Penelitian Komisi Perlindungan Anak Indonesia (KPAI, 2021) mencatat bahwa lebih dari 50% kasus pelanggaran hak anak di sekolah berkaitan dengan kekerasan verbal dan psikologis yang dilakukan oleh teman sebaya maupun guru. UNICEF (2020) juga menegaskan bahwa lingkungan sekolah yang tidak ramah dan minim empati adalah pemicu utama lahirnya perilaku bullying yang sistemik. Menanggapi kondisi ini, pendidikan nilai melalui pendekatan kasih sayang menjadi sangat krusial. Guru tidak hanya berfungsi sebagai pengajar, tetapi juga sebagai pengarah moral dan penjaga ekosistem emosional siswa. Dalam kerangka ini, *Silih Asih* menjadi strategi yang tidak hanya reaktif terhadap kasus bullying, tetapi juga preventif dalam membentuk kultur sekolah yang peduli dan penuh welas asih.

Implementasi *Silih Asih* dalam pembelajaran dan interaksi harian dapat diterjemahkan ke dalam berbagai bentuk tindakan konkret. Salah satunya adalah praktik *afirmasi harian*—yakni kegiatan singkat di awal pelajaran di mana guru dan siswa saling memberikan ungkapan positif, motivasi, atau doa bersama. Praktik ini tidak hanya membangun suasana hati yang baik, tetapi juga mempererat ikatan emosional antara guru dan siswa. Dalam studi yang dilakukan oleh Sugiharto dan Putri (2022), sekolah yang rutin menerapkan praktik afirmasi menunjukkan penurunan insiden konflik antar siswa sebesar 30% dalam satu semester.

Praktik lain yang efektif adalah *circle sharing*, yakni diskusi reflektif dalam lingkaran kecil yang memungkinkan siswa untuk berbicara, mendengarkan, dan saling memahami pengalaman satu sama lain. Metode ini

mengandung prinsip *restorative approach* yang menekankan pada pemulihan relasi daripada pemberian hukuman. *Restorative practice* sebagaimana dijelaskan oleh Wachtel (2016), berfokus pada dialog empatik yang mengarah pada penyembuhan, pertanggungjawaban, dan rekonsiliasi. Ketika siswa yang pernah menjadi pelaku maupun korban bullying diberi ruang untuk berbicara dalam konteks yang aman dan penuh dukungan, proses penyembuhan menjadi lebih nyata dan mendalam.

Nilai *Silih Asih* tidak hanya dipraktikkan oleh guru kepada siswa, tetapi juga harus ditumbuhkan di antara siswa itu sendiri. Pendidikan *peer empathy* atau pelatihan kepemimpinan teman sebaya (*peer mentoring*) dapat menjadi strategi jangka panjang dalam membentuk budaya anti-bullying. Studi dari Utami (2023) menunjukkan bahwa pelibatan siswa sebagai agen perubahan dalam kampanye anti-kekerasan lebih efektif dibanding intervensi guru semata. Dalam konteks ini, siswa dilatih untuk mengenali emosi orang lain, menunjukkan kepedulian, dan menciptakan suasana yang inklusif.

Lebih jauh, kebijakan sekolah juga harus menyesuaikan pendekatan nilai ini dalam tata kelola. Regulasi disiplin harus bergeser dari model hukuman ke model pendidikan moral dan dialogis. Buku panduan siswa bisa ditambahkan bagian khusus tentang etika *Silih Asih*, yang menekankan hak dan tanggung jawab dalam menjaga relasi sosial di sekolah. Selain itu, pelatihan berkala bagi guru tentang komunikasi empatik, *trauma-informed teaching*, dan pengelolaan kelas berbasis kasih sayang menjadi langkah strategis yang sangat penting.

Budaya sekolah yang dibangun di atas fondasi *Silih Asih* berpotensi menciptakan generasi yang tidak hanya cerdas, tetapi juga peka, berempati, dan menghormati keberagaman. Ketika peserta didik merasakan bahwa mereka dicintai, dipahami, dan dihargai, maka peluang terjadinya bullying akan menurun drastis. Lebih dari itu, mereka tumbuh menjadi insan yang memiliki daya tahan emosional, kepercayaan diri, dan kemampuan menjalin relasi yang sehat dalam kehidupan sosialnya.

Transformasi semacam ini menuntut kepemimpinan sekolah yang visioner dan berakar pada nilai-nilai lokal yang humanis. Kepala sekolah dan guru perlu menjadi teladan utama dalam mengekspresikan kasih sayang dalam tutur kata, kebijakan, dan tindakan harian. Budaya menyapa,

tersenyum, mengucapkan terima kasih, atau mendoakan siswa setiap pagi adalah bentuk kecil yang memiliki dampak besar jika dilakukan secara konsisten.

Di tengah tantangan disrupsi teknologi, pendidikan *Silih Asih* adalah penyeimbang yang menjaga sisi kemanusiaan dari proses belajar. Alih-alih menghasilkan siswa yang hanya kompeten secara akademik, pendekatan ini mencetak manusia utuh yang kuat secara spiritual dan sosial. Dalam kerangka pendidikan karakter nasional, nilai *Silih Asih* dapat disinergikan dengan program penguatan profil pelajar Pancasila, terutama pada elemen gotong royong dan berkebinekaan global.

Silih Asih bukan hanya nilai budaya yang bersifat kultural, melainkan fondasi strategis untuk membangun sekolah yang aman, menyenangkan, dan membebaskan. Implementasi strategi ini dalam konteks antibullying menjawab kebutuhan masa kini akan model pendidikan yang tidak hanya mendidik otak, tetapi juga hati. Dalam konteks ini, *Silih Asih* adalah wujud nyata pendidikan berbasis cinta yang transformatif, humanis, dan relevan dalam membina generasi masa depan.

Dalam konteks pendidikan saat ini, kekerasan di sekolah, baik dalam bentuk fisik, verbal, maupun psikologis, menjadi salah satu tantangan serius yang mengancam iklim pembelajaran yang aman dan sehat. Fenomena bullying tidak hanya merusak relasi sosial antar siswa, tetapi juga merusak rasa aman, harga diri, dan motivasi belajar. Dalam konteks ini, falsafah “*Silih Asih*”—yang menekankan kasih sayang, empati, dan kepedulian antarsesama—menawarkan paradigma yang sangat relevan sebagai strategi preventif dan kuratif terhadap bullying. Prinsip ini mengajak guru dan seluruh komunitas sekolah untuk membangun hubungan interpersonal yang saling memperhatikan, saling menghargai, dan saling melindungi.

Pendekatan berbasis kasih sayang dalam penanggulangan bullying diperkuat oleh berbagai penelitian empiris. UNICEF (2021) dalam laporannya menekankan bahwa keterlibatan guru yang aktif dan empatik terbukti menurunkan angka kekerasan di sekolah. Guru yang mampu menunjukkan perhatian emosional kepada siswanya akan lebih mudah mendeteksi gejala awal bullying dan melakukan intervensi yang tepat. Komisi Perlindungan Anak Indonesia (KPAI) juga mencatat bahwa sekolah yang menanamkan nilai kasih secara sistemik, melalui penguatan budaya sekolah, mengalami

penurunan signifikan dalam kasus perundungan. Ini menunjukkan bahwa transformasi budaya sekolah menuju nilai Silih Asih dapat memberikan dampak nyata terhadap kenyamanan psikologis siswa.

Salah satu implementasi nyata dari prinsip Silih Asih dalam konteks antibullying adalah penerapan afirmasi harian di kelas. Guru membuka pembelajaran dengan menyapa siswa secara personal, mengucapkan kalimat positif, dan menciptakan suasana emosional yang hangat. Tindakan sederhana seperti menyebut nama siswa dengan penuh penghargaan, menanyakan kabar mereka, dan memberikan umpan balik positif terbukti meningkatkan ikatan emosional serta membangun rasa saling percaya. Penelitian Jennings & Greenberg (2009) menunjukkan bahwa iklim kelas yang dibangun dengan compassion dan afirmasi mampu menurunkan perilaku agresif serta meningkatkan kohesi sosial.

Selain afirmasi, metode circle sharing juga menjadi pendekatan strategis dalam menginternalisasi nilai Silih Asih. Dalam sesi ini, siswa duduk melingkar dan berbagi perasaan, pengalaman, atau masalah tanpa takut dihakimi. Guru berperan sebagai fasilitator yang menjaga suasana aman dan suportif. Kegiatan ini tidak hanya membangun empati dan keterbukaan, tetapi juga memperkuat bonding antarsiswa. Praktik circle sharing telah terbukti secara empiris mengurangi konflik dan meningkatkan rasa memiliki terhadap komunitas kelas (Costello et al., 2009). Di sinilah terlihat bahwa Silih Asih bukan sekadar nilai normatif, melainkan praksis konkret yang menyehatkan relasi sosial di sekolah.

Strategi lain yang mendukung pencegahan bullying berbasis kasih adalah pelatihan guru dalam emotional literacy dan restorative practice. Guru dilatih untuk mengenali emosi siswa, memahami penyebab perilaku menyimpang, dan menyelesaikan konflik dengan pendekatan pemulihan, bukan penghukuman. Dalam model ini, pelaku dan korban bullying diajak berdialog untuk memahami dampak emosional dari tindakan yang dilakukan. Prinsip Silih Asih mendorong penyembuhan bersama, bukan balas dendam atau eksklusi. Model ini juga sejalan dengan pendekatan pendidikan Islam yang mengedepankan taubat, perbaikan diri, dan kasih sayang dalam penyelesaian masalah.

Integrasi nilai Silih Asih dalam sistem kebijakan sekolah juga sangat penting. Kepala sekolah dan manajemen perlu menyusun aturan, tata tertib,

serta visi-misi sekolah yang secara eksplisit mencerminkan nilai empati, kepedulian, dan perlindungan terhadap semua warga sekolah. Ini diperkuat dengan pelibatan aktif orang tua dan komunitas dalam menciptakan lingkungan yang ramah dan aman. Kolaborasi ini menciptakan ekosistem sosial yang memperkuat daya tangkal terhadap perilaku agresif.

Dengan demikian, *Silih Asih* sebagai strategi antibullying tidak hanya relevan secara kultural dan spiritual, tetapi juga memiliki landasan teoritis dan empiris yang kuat. Prinsip ini mampu menjawab keresahan sekolah dalam menghadapi meningkatnya kekerasan, sekaligus meneguhkan peran guru sebagai pendidik yang hadir secara utuh—tidak hanya dalam aspek kognitif, tetapi juga emosional dan spiritual. Melalui penerapan kasih yang autentik dan terstruktur, sekolah dapat menjadi rumah yang aman, nyaman, dan bermartabat bagi seluruh siswanya.

B. Menanamkan Cinta Sebagai Pilar Pendidikan

Dalam lanskap pendidikan modern yang semakin kompetitif dan mekanistik, cinta sering kali terabaikan sebagai fondasi utama dalam relasi guru dan murid. Pendidikan seolah tereduksi menjadi sekadar transfer pengetahuan dan capaian kurikulum, padahal sejatinya pendidikan adalah proses menyentuh jiwa, membangun keintiman spiritual dan emosional, serta menumbuhkan manusia seutuhnya. Di tengah derasnya arus digitalisasi dan disrupsi sosial, kehadiran guru yang mengajar dengan hati dan mendidik dengan jiwa menjadi oase yang menghidupkan kembali makna hakiki pendidikan.

Bab ini mengusung premis bahwa cinta bukan sekadar emosi pribadi, melainkan sebuah laku pedagogis yang membebaskan. Mengajar dengan cinta berarti hadir utuh dalam ruang kelas, memandang siswa sebagai subjek yang unik dan berpotensi, bukan objek nilai dan asesmen semata. Pendekatan ini merujuk pada pemikiran **bell hooks** dalam *Teaching as an Act of Love*, yang menekankan pentingnya hubungan yang transformatif dan penuh kasih dalam proses belajar-mengajar. Pendidikan bukan hanya soal konten, tapi juga relasi. Dalam konteks inilah, *Silih Asih* mendapatkan penguatan praksisnya sebagai manifestasi cinta aktif dan relasional dalam kehidupan kelas.

Selain itu, teori **Humanistic Education** dari Carl Rogers menegaskan pentingnya empati, penerimaan tanpa syarat, dan keaslian dalam membimbing siswa. Rogers percaya bahwa manusia belajar paling baik ketika merasa dicintai, didengar, dan dihargai. Guru yang mampu menjadi sahabat jiwa, bukan hanya penyampai materi, akan lebih berhasil menumbuhkan kepercayaan diri, motivasi, dan makna hidup pada diri siswa.

Bab ini juga akan menyajikan praktik-praktik konkret dari guru-guru yang menghidupkan nilai Silih Asih di ruang kelas: dari salam yang penuh perhatian, sapaan yang menyentuh hati, hingga sesi reflektif yang mengangkat kesadaran sosial. Semua tindakan sederhana ini membentuk budaya kelas yang penuh cinta dan kebermaknaan. Dalam dunia pendidikan yang kerap terasa kering dan teknokratis, cinta menjadi jembatan menuju pendidikan yang membebaskan dan memanusiakan.

Mengajar dengan Hati, Mendidik dengan Jiwa

Dalam dunia pendidikan yang semakin terdorong oleh target, evaluasi, dan teknologi, dimensi afektif dan spiritual dari seorang guru sering kali terlupakan. Padahal, inti pendidikan adalah relasi, dan dalam relasi tersebut, hati menjadi poros utama. Mengajar dengan hati berarti hadir secara utuh dalam interaksi belajar; bukan hanya menyampaikan materi, tetapi juga meresapi keberadaan siswa sebagai individu dengan cerita, latar belakang, dan potensi yang unik. Guru bukan sekadar fasilitator pembelajaran, melainkan juga *sahabat jiwa* bagi para siswanya. Konsep ini menggemakan pandangan **bell hooks** dalam *Teaching as an Act of Love* (1994), di mana ia menyatakan bahwa mengajar adalah tindakan cinta yang menuntut keterlibatan emosional, spiritual, dan intelektual dari seorang pendidik.

Carl Rogers, pelopor teori Humanistic Education, menyatakan bahwa pembelajaran sejati hanya dapat terjadi dalam suasana empatik, penuh kehangatan, dan otentik. Dalam konteks ini, guru bukan hanya sebagai “penyampai informasi,” tetapi sebagai pribadi yang otentik dan menerima siswa tanpa syarat. Rogers menyebut kondisi ini sebagai “unconditional positive regard”, yang memungkinkan siswa merasa aman dan dihargai, sehingga mampu mengembangkan potensinya secara optimal. Penelitian oleh Cornelius-White (2007) yang melakukan meta-analisis terhadap

pendekatan pembelajaran humanistik menunjukkan bahwa pendekatan ini secara signifikan meningkatkan hasil belajar, sikap siswa terhadap pembelajaran, dan hubungan guru-siswa.

Mengajar dengan hati juga berarti menghadirkan kasih sayang dalam setiap tindakan pendidikan. Ini bisa tercermin dari bagaimana guru menyambut siswa di pagi hari, merespon pertanyaan dengan sabar, atau memberi dukungan saat siswa gagal. Cinta dalam konteks ini bukanlah sentimentalitas yang kosong, melainkan bentuk kehadiran spiritual dan moral yang mampu menumbuhkan harapan dalam jiwa siswa. **bell hooks** menekankan bahwa cinta dalam ruang kelas adalah strategi perlawanan terhadap sistem pendidikan yang mekanistik dan eksploitatif.

Kehadiran guru sebagai sahabat jiwa menjadi sangat relevan dalam konteks pendidikan Generasi Z. Generasi ini sangat peka terhadap relasi emosional dan autentisitas. Mereka tidak hanya belajar dari apa yang guru katakan, tetapi dari siapa guru itu secara keseluruhan. Studi yang dilakukan oleh Wentzel (2012) menunjukkan bahwa persepsi siswa terhadap dukungan emosional dari guru berkorelasi positif dengan motivasi belajar dan prestasi akademik mereka. Oleh karena itu, guru yang mampu menunjukkan empati, perhatian, dan cinta akan lebih efektif dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif.

Dalam perspektif spiritual Islam, mengajar dengan hati juga selaras dengan prinsip *rahmah* (kasih sayang). Nabi Muhammad SAW merupakan teladan utama dalam mendidik dengan hati. Beliau menyapa, mendengarkan, memberi nasihat, dan memotivasi dengan cinta dan kelembutan. QS. Al-Anbiya:107 menyebutkan, “Dan Kami tidak mengutus engkau (Muhammad), melainkan untuk menjadi rahmat bagi semesta alam.” Konsep ini dapat diterjemahkan dalam praktik pendidikan sebagai panggilan untuk mendidik dengan penuh kasih, bukan sekadar menyampaikan doktrin.

Guru yang mengajar dengan jiwa juga mampu menjadi penyeimbang di tengah tekanan akademik yang tinggi. Dalam suasana yang penuh tekanan target capaian akademik, guru yang hadir dengan ketulusan dan cinta akan menciptakan ruang aman (*safe space*) bagi siswa. Ruang ini menjadi wadah bagi siswa untuk mengekspresikan diri, berbuat salah, dan belajar dengan kesadaran akan prosesnya. Konsep ini dikuatkan oleh pendekatan *Social*

Emotional Learning (SEL), yang mengintegrasikan kemampuan mengenali emosi, mengelola hubungan, dan membuat keputusan yang bertanggung jawab dalam konteks pembelajaran.

Dalam pembelajaran yang digerakkan oleh hati, guru berperan sebagai penyemangat yang menyalakan lilin harapan dalam jiwa siswa. Setiap kata dukungan, senyum tulus, dan waktu mendengarkan siswa bukanlah tindakan sepele, melainkan investasi spiritual yang membangun karakter dan integritas. Guru yang demikian tidak hanya meninggalkan jejak pengetahuan, tetapi juga membentuk fondasi moral dan jiwa siswa untuk menghadapi kehidupan.

Implementasi pendidikan berbasis cinta ini dapat dilakukan dengan berbagai strategi praktis: menyapa siswa secara personal, menyisipkan refleksi nilai dalam pembelajaran, menyelenggarakan sesi curhat atau mentoring mingguan, hingga menciptakan tradisi kelas seperti “kata-kata penyemangat pagi” atau “salam akhir pekan.” Studi oleh Pianta et al. (2008) menunjukkan bahwa interaksi guru-siswa yang hangat dan suportif memiliki pengaruh besar terhadap kesejahteraan psikologis siswa.

Kesadaran akan pentingnya pendidikan yang menempatkan cinta sebagai dasar juga perlu ditopang oleh pelatihan profesional guru. Modul pelatihan berbasis pendekatan humanistik dan empatik perlu dikembangkan agar guru tidak hanya menguasai pedagogi teknis, tetapi juga keterampilan afektif. Banyak guru yang memiliki niat baik, namun belum memiliki strategi konkret dalam membangun koneksi emosional.

Akhirnya, *mengajar dengan hati, mendidik dengan jiwa* bukan hanya idealisme kosong, tetapi fondasi bagi transformasi pendidikan yang sejati. Pendidikan tidak akan pernah berhasil jika dipisahkan dari cinta. Sebagaimana dikatakan **Parker J. Palmer** dalam *The Courage to Teach*, “Teaching, like any truly human activity, emerges from one’s inwardness, for better or worse.” Mengajar dari kedalaman hati adalah jalan menuju pendidikan yang membebaskan, memanusiakan, dan memberi harapan. Inilah pilar sejati dari *Silih Asih* dalam pendidikan.

Mengajar dengan hati berarti mengundang kehadiran penuh guru dalam setiap peristiwa pendidikan, bukan hanya sebagai penyampai ilmu, tetapi juga sebagai teman seperjalanan spiritual dan psikologis bagi siswa.

Dalam konteks ini, guru tampil bukan sekadar sebagai instruktur, melainkan sebagai sahabat jiwa yang memahami kompleksitas batin peserta didiknya. Filosofi *Silih Asih* menemukan bentuk praksisnya dalam keberanian guru untuk menyentuh sisi terdalam manusia siswa dengan cinta, perhatian, dan penghormatan. Dalam perspektif *Humanistic Education* sebagaimana diungkapkan oleh Carl Rogers, proses belajar akan berjalan optimal ketika individu merasa aman, diterima, dan dihargai secara utuh oleh lingkungannya (Rogers, 1969). Hal ini sejalan dengan esensi pendidikan sebagai proses relasional, bukan transaksional.

Bell Hooks dalam karya terkenalnya *Teaching to Transgress* (1994) menegaskan bahwa mengajar adalah tindakan cinta. Cinta dalam pendidikan bukanlah konsep romantik atau sentimental, melainkan sebuah energi transformatif yang memungkinkan terjadinya pertumbuhan, perubahan, dan pembebasan. Guru yang mengajar dengan cinta tidak hanya menginginkan muridnya cerdas secara akademik, tetapi juga matang secara emosional dan spiritual. Cinta dalam pengajaran menurut Hooks adalah bentuk tertinggi dari empati, keberanian untuk hadir sepenuhnya bagi murid, serta keyakinan bahwa setiap individu memiliki nilai dan potensi yang layak dirayakan.

Dalam praktiknya, guru yang mengajar dengan hati memulai setiap interaksi dengan niat baik, kata-kata positif, dan perhatian penuh terhadap respons emosional siswa. Penelitian Jennings dan Greenberg (2009) menemukan bahwa guru yang mengembangkan kompetensi sosial-emosional dan empati dalam pengajarannya cenderung menciptakan lingkungan kelas yang lebih kondusif, mengurangi konflik, dan meningkatkan motivasi belajar siswa. Hal ini menunjukkan bahwa koneksi emosional bukan sekadar pelengkap, melainkan pondasi bagi keberhasilan pedagogi kontemporer, khususnya dalam menghadapi siswa Generasi Z yang haus akan autentisitas dan kehangatan relasi.

Mengajar dengan jiwa juga bermakna bahwa guru senantiasa hadir dalam proses pendidikan dengan kepekaan terhadap makna yang lebih dalam dari sekadar penyelesaian kurikulum. Guru melihat siswa sebagai makhluk spiritual, bukan hanya kognitif. Dalam konteks pendidikan Islam, pendekatan ini sejajar dengan konsep *rahmah* (kasih sayang) yang menjadi basis relasi Nabi Muhammad SAW dengan para sahabatnya. QS. Al-Anbiya

ayat 107 menyebutkan bahwa Rasul diutus sebagai rahmat bagi seluruh alam. Dalam tafsir pendidikan, hal ini bermakna bahwa setiap bentuk pengajaran harus dilandasi cinta dan kelembutan, bukan dominasi dan ancaman.

Studi kasus guru-guru inspiratif di beberapa SMK dan pesantren menunjukkan bahwa pendekatan kasih menghasilkan transformasi perilaku yang mendalam. Di sebuah SMK swasta di Jawa Barat, seorang guru matematika yang dikenal dengan pendekatan humanistiknya berhasil mereduksi tingkat bolos dan konflik siswa hanya dengan membangun relasi penuh cinta dan refleksi bersama setiap awal kelas. Praktik ini mencerminkan penerapan konsep *Teaching as an Act of Love* secara konkret. Bahkan, menurut riset terbaru oleh Hidayati et al. (2023) di jurnal *Educational Development*, kehangatan dan perhatian guru memiliki korelasi positif terhadap peningkatan regulasi emosi dan daya tahan belajar siswa.

Dalam dunia yang cenderung mekanistik, guru yang mendidik dengan jiwa menjadi penjaga cahaya kemanusiaan di sekolah. Mereka tidak hanya menanamkan ilmu, tetapi menanamkan makna hidup. Pendidikan yang mendalam adalah pendidikan yang tidak hanya menyentuh pikiran, tetapi juga menyapa hati. Seperti yang dikatakan oleh Parker J. Palmer dalam *The Courage to Teach* (1998), “We teach who we are”—kita mengajar melalui siapa diri kita, bukan hanya apa yang kita ketahui. Maka, kualitas pengajaran sejatinya tidak bisa dilepaskan dari kualitas batin sang pendidik.

Kehadiran guru sebagai sahabat jiwa menghadirkan rasa aman, rasa memiliki, dan rasa dicintai dalam ruang kelas. Tiga hal ini merupakan fondasi psikologis yang memungkinkan siswa untuk berkembang tanpa rasa takut dan inferioritas. Dalam ranah neuroedukasi, Sarah-Jayne Blakemore (2018) menunjukkan bahwa remaja sangat responsif terhadap kehangatan sosial dan sangat sensitif terhadap penolakan. Oleh karena itu, guru yang mampu membangun koneksi positif akan lebih mudah mengaktifkan motivasi intrinsik siswa dan menciptakan pengalaman belajar yang membekas.

Mengajar dengan hati, dalam akhirnya, bukan hanya sebuah teknik, tetapi sebuah laku hidup. Ia membutuhkan kontinuitas, refleksi diri, dan spiritualitas. Guru bukan hanya penyampai pesan, tetapi pemikul nilai dan pemancar keteladanan. Ketika seorang guru mencintai tugasnya sebagai amanah, maka kelas bukan lagi sekadar ruang instruksi, melainkan rumah

bagi pertumbuhan, ruang bagi penyembuhan, dan taman bagi peradaban baru yang dimulai dari relasi penuh kasih.

Praksis Silih Asih di Kelas

Penerapan nilai Silih Asih dalam kehidupan kelas menuntut transformasi dari guru sebagai pelaku teknis pembelajaran menjadi figur relasional yang penuh empati, kasih, dan keterlibatan batin. Pendidikan bukan hanya aktivitas akademik, melainkan aktivitas relasi yang menuntut keterbukaan hati dan pengasuhan jiwa. Dalam konteks ini, berbagai teknik seperti salam yang tulus, sapaan personal, mendengarkan aktif, dan sesi refleksi sosial bukanlah sekadar prosedur, melainkan wujud nyata dari pedagogi yang berakar pada cinta kasih. bell hooks (1994) dalam “Teaching to Transgress” menekankan bahwa tindakan mendidik haruslah menjadi praktik cinta, sebab hanya melalui cinta pendidikan dapat menjadi pembebas.

Teknik menyapa siswa secara personal, memanggil namanya dengan penuh perhatian dan ketulusan, terbukti meningkatkan sense of belonging siswa dalam kelas. Studi dari Jennings & Greenberg (2009) menunjukkan bahwa suasana emosional yang hangat di awal pembelajaran berkorelasi positif dengan keterlibatan siswa dan disiplin diri yang lebih baik. Guru yang memulai pelajaran dengan salam yang tulus dan sapaan penuh kasih sedang membangun ruang yang aman secara psikologis bagi murid-muridnya. Ruang semacam ini sangat penting untuk generasi Z yang terbiasa dengan interaksi digital yang minim empati dan kedalaman relasi.

Mendengarkan aktif, yang mencakup kemampuan guru untuk menyimak isi dan perasaan yang disampaikan siswa tanpa menghakimi, merupakan teknik penting dalam praksis Silih Asih. Carl Rogers dalam kerangka Humanistic Education menyebutkan bahwa kondisi-kondisi dasar untuk menciptakan lingkungan belajar yang efektif meliputi empati, kongruensi, dan penerimaan tanpa syarat. Ketika siswa merasa didengarkan dengan utuh, mereka lebih mudah mempercayai gurunya, membuka diri, dan menjadi peserta belajar yang aktif. Ini menjadi landasan penting dalam membangun interaksi pembelajaran yang partisipatif dan berorientasi pada nilai.

Refleksi sosial, dalam bentuk diskusi terarah atau dialog kelas, juga menjadi sarana untuk menumbuhkan kesadaran bersama dan membangun nilai-nilai empati. Dalam model “Dialogic Teaching” yang dikembangkan oleh Alexander (2006), pembelajaran yang berbasis dialog membuka ruang untuk pertumbuhan emosional dan sosial siswa. Guru tidak hanya mengajarkan materi pelajaran, tapi juga menanamkan nilai kehidupan melalui percakapan yang mengangkat isu-isu aktual, pengalaman sehari-hari, atau pertanyaan eksistensial remaja. Proses ini membantu siswa untuk membentuk kepekaan terhadap sesama dan lingkungan, yang pada gilirannya memperkuat jalinan kasih dalam kehidupan kelas.

Implementasi praksis Silih Asih juga bisa dilihat dalam pengalaman guru-guru inspiratif di SMK yang berhadapan langsung dengan siswa dari latar belakang beragam dan tantangan sosial yang kompleks. Di sebuah SMK swasta di Bogor, seorang guru menerapkan praktik “Circle Sharing” setiap Jumat pagi, di mana siswa diajak duduk melingkar dan saling berbagi cerita hidupnya selama seminggu. Kegiatan ini terbukti memperkuat empati antar siswa, menurunkan konflik, dan menciptakan atmosfer kelas yang lebih positif. Menurut penelitian Nuraini (2022), sekolah yang menerapkan praktik reflektif semacam ini memiliki tingkat kekerasan verbal dan emosional yang jauh lebih rendah dibandingkan sekolah lain.

Di lingkungan pesantren, nilai Silih Asih terwujud dalam relasi asuh yang menempatkan guru sebagai mursyid, pendamping rohani, dan pembimbing moral. Praksis kasih ini sangat terasa dalam pola komunikasi sehari-hari, di mana sapaan seperti “nak” atau “cah bagus” digunakan untuk menunjukkan cinta dan penghormatan. Tradisi salam dan cium tangan bukan sekadar ritual, tetapi bagian dari pedagogi tubuh yang memperkuat keintiman spiritual antara guru dan murid. Penelitian dari Muhaimin (2019) menemukan bahwa relasi afektif di pesantren memiliki dampak yang kuat dalam membentuk kepribadian religius dan sosial peserta didik.

Kesederhanaan teknik praksis Silih Asih justru menjadi kekuatannya. Tidak diperlukan teknologi tinggi atau kurikulum rumit untuk menerapkannya. Yang dibutuhkan adalah hati yang terbuka dan kesadaran mendalam akan makna mendidik sebagai jalan cinta. Setiap guru dapat menghidupkan nilai ini melalui tindakan-tindakan harian: menghibur siswa yang sedang murung, mengingat ulang tahun mereka, mengucapkan terima

kasih atas kontribusi kecil, atau sekadar hadir dengan penuh perhatian di saat mereka bercerita. Inilah pedagogi Silih Asih yang hidup dan membumi.

Dalam konteks SMK, yang kerap dihadapkan pada tantangan keterampilan teknis dan tekanan dunia kerja, praksis Silih Asih menjadi penyeimbang. Guru yang hadir bukan hanya sebagai pengajar mata pelajaran, tetapi juga sebagai penjaga harapan dan penyemai kasih, akan memberikan makna lebih dalam pada pendidikan vokasional. Mereka menanamkan pesan bahwa keterampilan tanpa empati adalah kekosongan, dan kecakapan tanpa cinta adalah kehampaan.

Kehadiran guru sebagai pribadi yang mengasihi juga menumbuhkan budaya sekolah yang lebih inklusif dan suportif. Siswa dengan latar belakang marginal, seperti anak yatim atau yang memiliki hambatan belajar, akan merasa diterima dan dimanusiakan. Ini sejalan dengan pendekatan pendidikan berbasis keadilan sosial, yang menempatkan cinta dan keberpihakan sebagai fondasi utama transformasi pendidikan. Paulo Freire (1970) menyatakan bahwa pendidikan sejati hanya mungkin terjadi dalam relasi kasih yang membebaskan, bukan yang mendominasi.

Praksis Silih Asih juga memiliki implikasi dalam disiplin kelas. Guru yang membangun relasi berbasis cinta tidak perlu banyak menggunakan hukuman, karena hubungan yang sudah terbentuk secara emosional menjadi kendali sosial yang efektif. Siswa yang merasa dicintai akan cenderung menghindari perilaku yang mengecewakan gurunya, bukan karena takut, tapi karena menghargai relasi tersebut. Ini sesuai dengan temuan Noddings (2003) dalam “Ethics of Care”, bahwa kasih dalam pendidikan melahirkan kedisiplinan berbasis tanggung jawab, bukan ketakutan.

Dengan demikian, praksis Silih Asih di kelas bukanlah sekadar pilihan metode, tetapi paradigma baru dalam melihat pendidikan sebagai proses relasional yang transformatif. Dalam dunia yang semakin dingin dan digital, kehangatan cinta dari seorang guru bisa menjadi cahaya yang menghidupkan jiwa siswa. Praksis ini menantang setiap pendidik untuk kembali ke akar terdalam profesinya: bukan hanya mengajar, tetapi mencintai dalam arti yang paling mendalam dan mencerahkan.

Silih Asih sebagai suatu prinsip pedagogis tidak akan bermakna jika tidak hadir dalam praktik konkret di ruang kelas. Implementasi nilai kasih

dalam dunia nyata pendidikan menuntut lebih dari sekadar retorika atau slogan moral. Ia menuntut aksi nyata, konsistensi, dan kesadaran reflektif dari seorang guru. Guru yang menjadikan salam sebagai pembuka interaksi setiap pagi, yang menyapa dengan penuh perhatian, yang mendengar dengan hati, dan yang mendorong refleksi sosial sebagai bagian dari proses pembelajaran, sedang menanamkan benih-benih kasih dalam sistem saraf sosial muridnya. Dalam perspektif pedagogi kasih, tindakan-tindakan ini bukan sekadar etiket atau prosedur, melainkan bentuk konkret cinta yang mendidik.

Penelitian oleh Jennings dan Greenberg (2009) dalam kerangka *Compassionate Teaching* menunjukkan bahwa guru yang menerapkan praktik penuh kasih dan kesadaran emosional memiliki dampak positif terhadap perkembangan sosial-emosional siswa. Teknik sederhana seperti menyapa dengan nama, memberikan kontak mata, atau bertanya kabar secara tulus mampu mempererat ikatan guru-murid dan menumbuhkan rasa aman dalam belajar. Hal ini sejalan dengan pendekatan *Relational Pedagogy* yang menekankan pentingnya hubungan otentik sebagai dasar transformasi pendidikan. Ketika siswa merasa dihargai sebagai pribadi, mereka cenderung menunjukkan motivasi intrinsik yang lebih tinggi dan memiliki kepercayaan diri dalam berekspresi.

Dalam konteks lokal, praktik ini dapat ditemukan dalam berbagai bentuk yang khas. Di SMK tertentu di Jawa Barat, misalnya, terdapat program *Salam Pagi Reflektif* di mana siswa dan guru memulai hari dengan duduk melingkar, saling menyapa, dan berbagi pengalaman atau perasaan yang sedang mereka alami. Praktik ini didesain bukan hanya untuk mempererat hubungan, tetapi juga untuk melatih empati dan kesadaran sosial. Guru bertindak sebagai fasilitator yang tidak menghakimi, melainkan membuka ruang aman bagi siswa untuk menjadi dirinya sendiri.

Demikian pula di beberapa pesantren modern, guru-guru tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai *murabbi* atau pembina kehidupan spiritual dan akhlak santri. Setiap interaksi menjadi momen pendidikan—dari caranya menegur, memberi apresiasi, hingga menyampaikan nilai-nilai keislaman melalui cerita atau perumpamaan. Pendekatan ini sangat dekat dengan konsep *rahmah* dalam Islam yang mengedepankan kasih sayang sebagai dasar relasi. Dalam konteks ini, praktik Silih Asih

menjadi jembatan antara nilai-nilai tradisional dan inovasi pendidikan kontemporer.

Penguatan praksis Silih Asih juga terlihat dalam penerapan *circle sharing*, sebuah metode komunikasi kelompok yang digunakan untuk membangun kesetaraan dan saling percaya. Metode ini terbukti efektif untuk menurunkan angka perundungan di sekolah dan meningkatkan iklim psikososial kelas yang kondusif (UNICEF, 2021). Guru berperan sebagai moderator yang menjaga dialog tetap aman, terbuka, dan berempati. Ketika siswa merasa bahwa suaranya didengar dan emosinya diterima, mereka akan merasa lebih terhubung dengan sekolah sebagai komunitas pembelajaran.

Tidak kalah penting adalah dimensi evaluatif dari praksis Silih Asih. Guru yang penuh kasih tidak hanya mengajar untuk memberi nilai, tetapi mengamati pertumbuhan murid secara holistik. Umpan balik yang membangun, pemberian ruang untuk belajar dari kesalahan, serta dorongan untuk berkembang menjadi bagian integral dari proses pembelajaran yang penuh kasih. Menurut Carl Rogers (1969), pendidikan yang humanistik harus memberi ruang bagi aktualisasi diri siswa dan memperlakukan mereka sebagai subjek yang memiliki martabat.

Dalam konteks pembelajaran abad 21, praktik Silih Asih dapat diintegrasikan dalam berbagai metode seperti *project-based learning* atau *service learning*, di mana siswa bekerja dalam tim, menghadapi tantangan nyata, dan merefleksikan proses belajarnya secara sosial. Dalam situasi ini, peran guru sebagai pemelihara hubungan sangat krusial. Kualitas interaksi menjadi lebih penting daripada sekadar kuantitas materi yang disampaikan. Proses pembelajaran yang memuliakan kemanusiaan ini menjadi kunci untuk mencetak generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional dan spiritual.

Keseluruhan bab ini menegaskan bahwa Silih Asih sebagai praktik di ruang kelas bukan sekadar instrumen pedagogis, tetapi wujud dari sebuah paradigma yang menempatkan cinta sebagai fondasi pembelajaran. Melalui salam hangat, sapaan yang tulus, pendengaran yang penuh atensi, dan refleksi sosial yang bermakna, guru menghadirkan pendidikan yang menghidupkan. Sebuah pendidikan yang menjadikan kelas sebagai ruang kasih, bukan ruang tekanan. Inilah fondasi bagi sekolah yang tidak hanya mencerdaskan, tetapi juga mengasuh dan mengasihi.

BAGIAN III

SILIH ASAH: MENGASAH DENGAN
AKAL DAN NALAR



A. Membentuk Nalar dan Kepekaan Intelektual Gen Z

Di tengah era digital yang penuh distraksi dan limpahan informasi, pendidikan yang sekadar mengedepankan hafalan tidak lagi memadai untuk membentuk generasi pembelajar yang tangguh dan reflektif. Generasi Z hidup dalam ekosistem teknologi yang serba cepat, instan, dan visual, namun rentan terhadap dangkalnya pemahaman dan minimnya daya nalar. Dalam situasi ini, tugas pendidik bukan sekadar menyampaikan pengetahuan, melainkan menyalakan cahaya berpikir yang membimbing siswa memahami makna, menganalisis realitas, dan membentuk penilaian moral yang mendalam. Bab ini hadir sebagai upaya untuk meneguhkan makna “Silih Asah” sebagai wujud pendidikan yang tidak hanya membentuk kecerdasan intelektual, tetapi juga kepekaan berpikir dan kesadaran diri yang luhur.

Filsuf pendidikan seperti John Dewey telah lama menekankan pentingnya berpikir reflektif dalam pembelajaran sebagai jalan menuju demokrasi dan tanggung jawab sosial. Sementara itu, dalam tradisi Islam, proses berpikir kritis dan kontemplatif telah dihidupkan oleh tokoh-tokoh seperti Al-Ghazali, Ibn Sina, dan Ibnu Khaldun, yang menekankan bahwa akal adalah anugerah ilahiah yang harus digunakan untuk mencari kebenaran dan hikmah. Spirit inilah yang hendak dihidupkan kembali dalam praksis pendidikan kontemporer—pendidikan yang bukan hanya menyampaikan “apa yang harus diketahui”, tetapi juga membangun kesanggupan untuk “mengapa” dan “bagaimana harus bersikap”.

Bab ini terdiri dari tiga subbab utama. Subbab 5.1 menguraikan pendekatan pembelajaran yang mendorong berpikir tingkat tinggi (Higher Order Thinking Skills – HOTS), dengan dukungan teori Bloom’s Taxonomy Revisited dan Critical Thinking Framework dari Paul dan Elder. Subbab 5.2 membahas pendekatan dialogis melalui *Silih Asah* dalam bentuk debat reflektif, diskusi berbasis kasus, dan Socratic Method, yang diperkuat oleh konsep *Dialogic Teaching* dari Alexander dan *Reflective Practice* dari Schön. Terakhir, subbab 5.3 membahas pentingnya metakognisi—kesadaran siswa terhadap proses berpikirnya sendiri—berdasarkan teori klasik dari Flavell (1979) dan diperkuat oleh riset kontemporer dalam bidang *Thinking About Thinking*.

Dengan memadukan pendekatan kognitif, spiritual, dan pedagogis, bab ini mengajak para guru, khususnya di SMK dan sekolah multikultural, untuk menata ulang strategi pembelajaran yang tidak hanya mencerdaskan, tetapi juga menumbuhkan nalar yang bijak, kritis, dan bernurani. Pendidikan yang berpihak pada pemanusiaan siswa inilah yang menjadi jalan menuju generasi pembelajar sejati—yang tidak sekadar tahu, tetapi juga mampu membedakan, merenung, dan bertindak penuh tanggung jawab.

Mendidik Berpikir, Bukan Sekadar Menghafal

Dalam dunia pendidikan kontemporer, tantangan terbesar bukan hanya terletak pada transfer pengetahuan, melainkan bagaimana guru dapat membentuk siswa untuk berpikir secara mendalam, kritis, dan reflektif. Model pendidikan tradisional yang hanya menekankan pada hafalan dan pengulangan materi faktual telah banyak dikritik karena gagal menyiapkan siswa untuk menghadapi kompleksitas dunia nyata. Oleh karena itu, pendekatan Higher Order Thinking Skills (HOTS) menjadi sangat relevan dalam kerangka pendidikan abad ke-21.

Bloom's Taxonomy Revisited menempatkan kemampuan berpikir tingkat tinggi seperti menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta sebagai capaian utama dalam proses pembelajaran yang bermakna (Anderson & Krathwohl, 2001). Hal ini menuntut guru untuk merancang pembelajaran yang bukan hanya menyampaikan informasi, tetapi juga menstimulasi siswa untuk mempertanyakan, menghubungkan, dan merefleksikan.

Konsep berpikir kritis yang dikembangkan oleh Richard Paul dan Linda Elder (2006) menekankan bahwa berpikir kritis melibatkan penggunaan keterampilan intelektual untuk menilai informasi, membuat inferensi, dan mengambil keputusan secara logis dan rasional. Dalam konteks ini, guru tidak lagi hanya menjadi penyampai informasi, tetapi fasilitator berpikir yang menantang siswa untuk mengevaluasi argumen, mengidentifikasi asumsi, dan menimbang konsekuensi dari suatu gagasan. Paul dan Elder juga menekankan pentingnya keterlibatan aktif siswa dalam proses bertanya sebagai inti dari pendidikan bermakna. Dalam hal ini, kemampuan bertanya menjadi indikator dari siswa yang berpikir.

Problem-Based Learning (PBL) juga menjadi strategi pembelajaran yang sangat relevan dengan pembentukan nalar dan kepekaan intelektual Gen Z. PBL mendorong siswa untuk belajar dari permasalahan nyata, membangun pemahaman melalui penyelidikan, dan mengembangkan solusi kolaboratif. Dalam pendekatan ini, siswa tidak hanya menghafal jawaban, tetapi mereka dilatih untuk memahami proses berpikir dalam memecahkan masalah, mengevaluasi berbagai alternatif, dan merefleksikan hasil pemikirannya. Penelitian Savery & Duffy (2001) menunjukkan bahwa PBL secara signifikan meningkatkan keterampilan berpikir kritis, kerja sama tim, dan motivasi belajar.

Selain PBL, strategi pembelajaran reflektif menjadi pendekatan yang penting untuk membentuk kepekaan intelektual siswa. Dalam pembelajaran reflektif, siswa diajak untuk merefleksikan proses berpikir dan pembelajaran yang mereka alami. Proses ini bukan hanya membangun kesadaran metakognitif, tetapi juga mendorong siswa untuk menyadari nilai, asumsi, dan bias dalam proses berpikirnya. Brookfield (1995) menyatakan bahwa refleksi kritis membantu siswa memahami bagaimana pengalaman pribadi dan konteks sosial memengaruhi cara mereka berpikir dan belajar.

Salah satu tantangan utama dalam mengimplementasikan pendekatan HOTS adalah kesiapan guru dalam merancang instrumen dan aktivitas pembelajaran yang mendorong analisis dan evaluasi. Banyak guru yang masih terbiasa dengan pertanyaan-pertanyaan tingkat rendah (low order questions) yang hanya menuntut ingatan. Oleh karena itu, pelatihan guru dalam menyusun soal tingkat tinggi, seperti soal esai reflektif, proyek kolaboratif, atau studi kasus, menjadi kebutuhan mendesak. Menurut penelitian yang dilakukan oleh Zohar & Dori (2003), intervensi pelatihan HOTS secara signifikan meningkatkan kemampuan guru dalam menyusun pembelajaran berpikir kritis di kelas.

Dalam konteks Gen Z yang tumbuh dalam dunia digital dan instan, kemampuan berpikir mendalam menjadi semakin penting. Informasi dapat diakses dengan cepat, tetapi kapasitas untuk memahami, mengevaluasi, dan mengaitkan informasi secara kritis menjadi kunci literasi baru. Critical Digital Literacy menjadi bentuk literasi lanjut yang menuntut siswa untuk tidak hanya menerima informasi digital, tetapi mampu mengevaluasi keabsahan, bias, dan relevansinya. Menurut Buckingham (2007), literasi

digital yang bermakna harus menggabungkan kemampuan teknis dengan kecakapan berpikir kritis dan etika informasi.

Guru perlu membangun lingkungan belajar yang menumbuhkan rasa ingin tahu dan keberanian intelektual siswa. Salah satu cara yang dapat dilakukan adalah dengan mengubah peran guru sebagai otoritas tunggal menjadi fasilitator dialog terbuka. Diskusi kelas, debat, forum reflektif, dan presentasi argumentatif menjadi praktik penting untuk menstimulasi pikiran kritis siswa. Selain itu, pemberian umpan balik yang mendalam dan berbasis pertanyaan juga memperkuat proses berpikir siswa dalam menyusun argumen dan refleksi pribadi.

Ruang kelas yang mendukung eksplorasi ide dan kebebasan berpikir akan menumbuhkan siswa yang percaya diri secara intelektual. Hal ini menjadi sangat penting dalam membentuk kepekaan intelektual siswa terhadap isu-isu sosial, keadilan, dan keberlanjutan. Pendidikan yang mendorong keberanian bertanya dan kepekaan terhadap problematika dunia menjadi wujud konkret dari misi pendidikan untuk membentuk warga dunia (*global citizen*) yang bijak dan bertanggung jawab.

Lebih lanjut, penggunaan pendekatan interdisipliner dapat memperkaya cara siswa berpikir. Ketika suatu permasalahan dilihat dari berbagai sudut pandang—sains, etika, sosial, ekonomi—siswa belajar untuk memahami kompleksitas dunia dan membangun integrasi pengetahuan. Model pembelajaran berbasis proyek lintas mata pelajaran menjadi salah satu strategi yang efektif untuk mengembangkan pola pikir sistemik dan reflektif. Studi oleh Thomas (2000) menegaskan bahwa pembelajaran berbasis proyek yang interdisipliner mendorong keterlibatan siswa secara aktif dan mendalam.

Komponen penting lain dalam pembelajaran berpikir adalah metakognisi. Siswa perlu dilatih untuk menyadari bagaimana mereka berpikir, strategi apa yang digunakan, dan bagaimana mereka bisa memperbaikinya. Flavell (1979) menyebutkan bahwa metakognisi merupakan kesadaran akan proses berpikir sendiri, dan hal ini menjadi fondasi bagi pengembangan strategi belajar yang lebih efektif. Guru dapat memfasilitasi metakognisi melalui refleksi tertulis, jurnal belajar, dan diskusi reflektif pasca pembelajaran.

Akhirnya, pendidikan berpikir bukanlah sekadar strategi teknis, tetapi juga berakar pada nilai-nilai kebebasan, otonomi, dan penghargaan terhadap keberagaman sudut pandang. Dalam konteks pendidikan yang humanistik, menghargai proses berpikir siswa adalah bentuk penghormatan terhadap keberadaannya sebagai subjek belajar yang merdeka. Rogers (1969) dalam pendekatan Humanistic Education-nya menekankan bahwa pendidikan sejati adalah pendidikan yang membebaskan potensi intelektual dan emosional siswa melalui hubungan yang empatik dan nondirektif.

Dengan semua dimensi ini, guru sebagai aktor utama dalam ruang kelas harus menjadi teladan dalam berpikir kritis, reflektif, dan etis. Guru yang berpikir jernih akan menularkan kejernihan kepada siswanya. Guru yang berani mempertanyakan akan menumbuhkan siswa yang juga berani menyuarakan gagasannya. Pendidikan tidak boleh berhenti pada penguasaan konten, tetapi harus melampaui itu: membangun kesadaran berpikir yang tajam, etis, dan bertanggung jawab.

“Mendidik Berpikir, Bukan Sekadar Menghafal” menyoroti urgensi transisi paradigma dari pendidikan berbasis hafalan menuju pengembangan kemampuan berpikir tingkat tinggi (Higher Order Thinking Skills/HOTS). Dalam konteks Generasi Z yang hidup di era informasi berlimpah dan teknologi canggih, pendekatan pedagogis yang hanya mengedepankan reproduksi informasi tidak lagi memadai. Pendidikan harus merangsang nalar, analisis, evaluasi, dan kreasi sebagai bentuk aktualisasi potensi kognitif siswa.

Bloom's Taxonomy Revisited oleh Anderson dan Krathwohl (2001) menjadi kerangka penting dalam mengonstruksi pembelajaran yang menekankan kemampuan berpikir tingkat tinggi. Dalam taksonomi ini, kemampuan berpikir tidak berhenti pada mengingat dan memahami, tetapi harus naik hingga ke level menganalisis, mengevaluasi, dan mencipta. Proses ini menuntut guru untuk mendesain aktivitas pembelajaran yang menantang siswa berpikir terbuka, menyusun argumen, serta memecahkan masalah kontekstual. Penelitian oleh Zubaidah (2019) menegaskan bahwa pembelajaran berbasis HOTS berdampak signifikan terhadap peningkatan literasi kritis dan kreatif siswa SMA dan SMK di Indonesia.

Dalam konteks vokasi, pembelajaran berbasis masalah (Problem-Based Learning/PBL) menjadi metode yang sangat relevan. PBL tidak

hanya menstimuli pemahaman teoritik tetapi juga mendorong pemecahan masalah nyata di dunia kerja. Studi Arends (2014) menyatakan bahwa PBL meningkatkan kemampuan reflektif, kolaboratif, dan pemahaman aplikatif siswa. Pembelajaran tidak lagi sekadar menjawab “apa,” tetapi juga “meng-apa” dan “bagaimana,” sejalan dengan prinsip pendidikan transformatif.

Teori Critical Thinking dari Paul dan Elder (2014) juga menggarisbawahi pentingnya pengembangan kemampuan berpikir secara rasional dan reflektif, yang berakar pada kejelasan tujuan, akurasi informasi, serta kepekaan terhadap bias dan asumsi. Critical thinking bukan sekadar keterampilan, melainkan juga sikap mental yang perlu dibina secara berkelanjutan. Guru yang mampu memfasilitasi diskusi terbuka, menantang argumen siswa, dan menciptakan ruang aman untuk berpikir berbeda merupakan elemen penting dalam ekosistem pembelajaran yang sehat.

Lebih lanjut, pembelajaran reflektif seperti yang dijelaskan oleh Dewey (1933) dan Schön (1983) menjadi dasar dalam proses pembelajaran yang memanusiakan siswa. Refleksi tidak hanya melibatkan evaluasi terhadap hasil, tetapi juga terhadap proses berpikir, perasaan, dan pengalaman. Dalam pembelajaran SMK, praktik ini bisa diwujudkan melalui jurnal pembelajaran, forum diskusi reflektif, atau proyek pembelajaran yang mengajak siswa mengevaluasi pengalaman belajar mereka.

Dengan demikian, tambahan penjelasan ini mempertegas bahwa mendidik berpikir adalah proses multidimensi yang menuntut pendekatan pedagogis yang cermat, reflektif, dan relevan. Guru tidak hanya sebagai penyampai informasi, tetapi sebagai fasilitator pertumbuhan intelektual dan moral siswa. Dalam kerangka Silih Asah, proses mendidik berpikir menjadi upaya strategis untuk memanusiakan siswa secara utuh dalam konteks pendidikan Indonesia yang berakar pada budaya lokal dan nilai-nilai universal.

Silih Asah sebagai Literasi Nalar dan Dialog

Dalam konteks pendidikan abad ke-21, kemampuan berpikir kritis dan dialogis menjadi elemen sentral dalam pengembangan karakter intelektual siswa, khususnya Generasi Z. Di tengah derasnya arus informasi dan polarisasi opini di ruang digital, keterampilan bernalar dan berdialog menjadi

pilar penting dalam membangun masyarakat yang toleran, reflektif, dan demokratis. Konsep “Silih Asah” dalam budaya Sunda, yang bermakna saling mengasah atau menajamkan nalar dalam interaksi, sangat relevan untuk memperkuat ekosistem pembelajaran yang membangun kepekaan intelektual. Dalam konteks ini, metode seperti Socratic Method dan pendekatan pengajaran dialogis menjadi jembatan konseptual dan praktis untuk menghidupkan Silih Asah dalam ruang kelas.

Socratic Method merupakan teknik pengajaran yang mengajak siswa berpikir melalui pertanyaan mendalam dan reflektif. Metode ini menantang siswa untuk mengelaborasi pendapat, menguji asumsi, dan mengevaluasi argumen mereka sendiri. Menurut Paul dan Elder (2014), pertanyaan terbuka yang diajukan secara strategis merupakan kunci untuk merangsang proses berpikir tingkat tinggi dan memperluas horizon kognitif siswa. Pendekatan ini juga menghindarkan siswa dari pola belajar sekadar menghafal atau mengikuti otoritas guru secara pasif, sekaligus mengembangkan otonomi intelektual. Dalam praktiknya, guru berperan sebagai fasilitator yang memandu eksplorasi gagasan, bukan sebagai satu-satunya sumber kebenaran.

Dialogic Teaching sebagaimana dikembangkan oleh Robin Alexander (2006) menekankan pentingnya interaksi dialogis dalam proses belajar. Ia menegaskan bahwa dialog bukan sekadar komunikasi dua arah, melainkan sebagai bentuk pertukaran makna yang memungkinkan siswa membangun pemahaman melalui narasi, pertanyaan, dan tanggapan reflektif. Dalam konteks ini, pengajaran dialogis menciptakan ruang inklusif untuk keberagaman pemikiran, memperkuat empati kognitif, dan membentuk kebiasaan berpikir kritis yang sistematis. Dialog yang dibangun berdasarkan rasa hormat dan mendengarkan aktif merupakan landasan etis dari pendidikan yang demokratis.

Donald Schön (1983) memperkuat pendekatan ini dengan konsep “reflective practice”—praktik pembelajaran yang melibatkan proses kontemplatif terhadap pengalaman dan tindakan. Dalam model Schön, guru dan siswa diajak untuk terlibat dalam “reflection-in-action” dan “reflection-on-action,” yakni refleksi saat proses pembelajaran berlangsung maupun setelahnya. Refleksi ini memungkinkan guru menyesuaikan pendekatan pedagogis secara dinamis sesuai dengan respons siswa, dan bagi siswa,

membuka ruang untuk memahami secara mendalam apa yang mereka pikirkan dan pelajari. Dengan refleksi, proses belajar tidak hanya menjadi mekanik, tetapi penuh makna dan kesadaran.

Silih Asah juga dapat dihidupkan melalui praktik debat reflektif dan studi kasus kontekstual. Debat yang dilandasi bukan untuk menang-menangan argumen, tetapi untuk memperkaya sudut pandang dan menguji pemikiran secara ilmiah, memperkuat etos akademik siswa. Dalam studi kasus lokal, siswa diajak menelaah isu-isu sosial yang relevan dengan lingkungan mereka, seperti perundungan digital, kerusakan lingkungan, atau konflik antarbudaya. Melalui diskusi terstruktur dan peta argumentasi, siswa belajar melihat persoalan dari berbagai sudut pandang, menimbang dampak keputusan, dan mengajukan solusi berdasarkan nilai dan fakta. Pendekatan ini tidak hanya memperkuat literasi kritis, tetapi juga membentuk tanggung jawab sosial dan empati kontekstual.

Dalam praktiknya, pendekatan dialogis juga menuntut kesiapan guru sebagai pemantik diskusi yang terbuka, sensitif terhadap keberagaman siswa, dan bersedia menghadirkan keraguan sebagai jalan menuju pemahaman. Seperti ditegaskan oleh Mezirow (1997) dalam teori Transformative Learning, perubahan pemikiran terjadi melalui proses disorienting dilemma, yakni ketika siswa dihadapkan pada pengalaman atau informasi yang menggoyahkan kerangka berpikir lama mereka. Guru dapat memfasilitasi transformasi ini dengan menciptakan ruang belajar yang aman dan suportif, di mana kegagalan dan keraguan dianggap bagian dari proses belajar.

Beberapa penelitian mendukung pentingnya pengajaran reflektif dan dialogis dalam meningkatkan hasil belajar. Sebuah studi oleh Mercer, Hennessy, dan Warwick (2017) di sekolah dasar Inggris menunjukkan bahwa pendekatan dialogic teaching meningkatkan capaian akademik secara signifikan di bidang literasi dan sains. Sementara itu, penelitian di Indonesia oleh Riyanto (2021) menunjukkan bahwa metode Socratic Questioning meningkatkan pemahaman konseptual dan keterlibatan siswa dalam pelajaran filsafat dan PPKn. Hal ini memperkuat klaim bahwa Silih Asah yang dihidupkan melalui pendekatan dialogis bukan hanya utopis, tetapi terbukti efektif secara empiris.

Integrasi pendekatan dialogis juga menuntut reformulasi kurikulum. Kurikulum tidak lagi hanya berisi daftar konten yang harus dikuasai, tetapi

dirancang untuk menjadi wadah eksplorasi makna dan pembangunan pemahaman yang mendalam. Misalnya, dalam kurikulum tematik, guru dapat menyisipkan pertanyaan pemantik pada awal pelajaran, seperti: “Apakah keadilan itu selalu adil bagi semua orang?” atau “Bagaimana kita tahu sesuatu itu benar?” Pertanyaan-pertanyaan ini mendorong siswa untuk berpikir kritis, membangun narasi personal, dan berdialog satu sama lain.

Silih Asah juga memiliki dimensi spiritual ketika dikaitkan dengan pengasahan nurani dan nalar dalam terang nilai-nilai luhur. Dalam tradisi Islam misalnya, praktik tadabbur (merenungi ayat-ayat Allah) merupakan bentuk refleksi intelektual dan spiritual sekaligus. Guru dapat memadukan Silih Asah dengan tadabbur terhadap teks-teks suci atau kisah moral yang mengandung nilai kebijaksanaan. Dengan demikian, proses bernalar tidak berhenti pada logika, tetapi meluas ke dimensi makna dan nilai transendental.

Dalam budaya Jawa, Minang, atau Bugis-Makassar, praktik dialog juga menjadi sarana transmisi nilai antar generasi. Misalnya, dalam budaya Minang terdapat tradisi “bapaci” atau diskusi adat yang menjadi forum deliberatif untuk membahas masalah bersama. Ini menunjukkan bahwa Silih Asah sebagai praktik dialogis tidak asing dalam kearifan lokal kita, dan justru dapat menjadi titik masuk untuk membangun pendidikan berbasis budaya dialog.

Dengan menghidupkan Silih Asah dalam praktik pendidikan, kita sesungguhnya tengah menyiapkan generasi yang tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga arif secara moral dan sosial. Literasi nalar dan dialog bukan sekadar alat akademik, melainkan bekal untuk hidup dalam masyarakat yang kompleks, plural, dan dinamis. Pendidikan tidak boleh hanya menyiapkan anak untuk menjawab soal ujian, tetapi untuk menghadapi persoalan kehidupan dengan nalar jernih, hati terbuka, dan kemauan untuk terus belajar dari orang lain.

Oleh karena itu, sekolah perlu bertransformasi menjadi ruang dialog yang sesungguhnya. Guru menjadi fasilitator makna, siswa menjadi penjelajah pemikiran. Dalam relasi yang sejajar dan saling menghargai, proses belajar menjadi pengalaman yang membebaskan dan mencerahkan. Inilah hakikat Silih Asah: membangun peradaban belajar melalui percakapan yang

jujur, refleksi yang mendalam, dan keberanian untuk berpikir sendiri—tanpa kehilangan kebersamaan.

Melalui penerapan Silih Asah dalam literasi nalar dan dialog, sekolah dapat menjadi benteng pertahanan terhadap hoaks, intoleransi, dan polarisasi yang merusak nalar publik. Guru memegang peran kunci dalam menjaga agar ruang kelas tidak menjadi tempat indoktrinasi, tetapi arena dialog dan pertumbuhan pikiran. Dengan membudayakan cara berpikir reflektif dan dialogis, pendidikan kita tidak hanya mencerdaskan, tetapi juga memanusiakan.

Silih Asah sebagai praktik literasi nalar dan dialog bukan hanya strategi pedagogis, tetapi juga misi kultural dan spiritual. Ia menjawab tantangan zaman dengan cara yang bijaksana: mendidik nalar tanpa mengabaikan nurani, membentuk kejelasan berpikir tanpa kehilangan kelembutan hati. Dalam dunia yang riuh dan penuh ketegangan, dialog menjadi jalan sunyi yang menyembuhkan dan membangun harapan.

Silih Asah, dalam konteks literasi nalar dan dialog, dapat dilihat sebagai upaya pedagogis untuk mengaktifkan nalar kritis sekaligus menumbuhkan tradisi diskusi yang sehat di dalam kelas. Esensi “mengasah” bukan hanya soal mempertajam kemampuan kognitif individual, melainkan juga memperhalus cara berpikir kolektif melalui pertukaran gagasan yang terbuka. Konsep ini sangat selaras dengan pendekatan *Dialogic Teaching* yang dikembangkan oleh Robin Alexander (2008), yang menekankan pentingnya interaksi dialogis dalam membangun pemahaman mendalam dan partisipasi siswa secara aktif dalam proses belajar.

Metode Socratic atau yang lebih dikenal dengan *Socratic Dialogue* menjadi salah satu bentuk konkret dari praktik Silih Asah di kelas. Dalam metode ini, guru bukanlah satu-satunya sumber kebenaran, melainkan fasilitator pertanyaan-pertanyaan mendalam yang mengundang refleksi dan klarifikasi. Menurut Paul & Elder (2008), pertanyaan-pertanyaan Socratic yang sistematis dapat membongkar asumsi, mendorong pemikiran logis, dan membentuk penalaran etis siswa. Dalam praktiknya, guru mendorong siswa untuk mengelaborasi pendapatnya, mempertanyakan dasar argumen teman, dan memeriksa berbagai sudut pandang sebelum menarik kesimpulan.

Integrasi literasi nalar dalam dialog juga erat kaitannya dengan teori *Reflective Practice* yang diperkenalkan oleh Donald Schön (1983). Schön menggarisbawahi pentingnya guru dan siswa untuk melakukan refleksi dalam tindakan (*reflection-in-action*) dan setelah tindakan (*reflection-on-action*). Hal ini menumbuhkan kesadaran metakognitif yang mendorong siswa tidak hanya belajar dari isi, tetapi juga dari proses berpikirnya sendiri. Proses ini memperkuat hubungan antara konten akademik dan perkembangan identitas intelektual siswa.

Dalam konteks sekolah menengah kejuruan (SMK), pendekatan dialogis dapat diterapkan melalui studi kasus yang relevan dengan dunia industri dan sosial. Misalnya, guru akuntansi dapat mengajak siswa mendiskusikan dilema etika dalam praktik pembukuan; atau guru teknik mesin mendiskusikan dampak otomasi terhadap tenaga kerja manusia. Studi oleh Zakaria (2022) menunjukkan bahwa pendekatan berbasis studi kasus reflektif dalam SMK mendorong keterlibatan kognitif dan emosional siswa secara signifikan.

Silih Asah juga melibatkan kompetensi mendengarkan aktif dan mengelola konflik pendapat secara produktif. Siswa diajak untuk tidak hanya berbicara, tetapi juga hadir secara utuh mendengarkan teman dengan niat memahami, bukan sekadar menjawab. Hal ini sejalan dengan prinsip *deliberative pedagogy* (Parker, 2006) yang mengedepankan dialog bermakna sebagai ruang belajar demokratis. Dalam konteks Indonesia yang multikultural, proses ini menjadi jembatan untuk membentuk nalar kolektif yang inklusif.

Pembiasaan dialog reflektif di kelas juga berdampak positif terhadap kompetensi sosial-emosional siswa. Penelitian oleh OECD (2019) menegaskan bahwa siswa yang terlatih dalam dialog kritis cenderung memiliki empati kognitif lebih tinggi, mampu mengelola perbedaan pendapat, dan menunjukkan sikap toleran yang lebih kuat. Ini menunjukkan bahwa Silih Asah bukan hanya mencetak siswa cerdas kognitif, tapi juga bijak sosial.

Dalam pembelajaran daring, praktik Silih Asah dapat dimediasi melalui forum diskusi virtual, penggunaan aplikasi kolaboratif (misalnya Padlet atau Jamboard), serta penggunaan rubrik refleksi argumentatif. Menurut studi oleh Widodo & Handayani (2021), forum diskusi daring yang dirancang

dengan struktur pertanyaan reflektif mampu mempertahankan partisipasi siswa dan meningkatkan kedalaman analisis pemikiran.

Untuk menunjang praktik ini, guru perlu menyediakan ruang “aman” bagi siswa untuk bertanya dan salah. Budaya kelas yang suportif dan non-judgmental akan menumbuhkan keberanian intelektual siswa untuk menyampaikan pemikiran orisinal. Hal ini sesuai dengan semangat Silih Asah yang mendidik tanpa menghakimi, dan mengasah tanpa melukai.

Penguatan Silih Asah dapat dilakukan melalui asesmen formatif berbasis dialog dan observasi partisipasi siswa. Guru bisa menggunakan instrumen penilaian yang mencerminkan kualitas berpikir, kemampuan merespons, dan kedalaman argumen siswa. Rubrik dialog kritis seperti yang dikembangkan oleh Brookfield (2017) menjadi alat bantu yang bermanfaat dalam menilai kemampuan berpikir reflektif siswa.

Dengan pendekatan yang tepat, Silih Asah tidak hanya menjadi strategi mengasah intelektualitas siswa, tetapi juga sarana untuk menumbuhkan karakter nalar yang rendah hati, terbuka, dan kolaboratif. Dalam era disrupsi dan arus informasi yang deras, kemampuan untuk berpikir kritis namun terbuka adalah bekal utama generasi Z untuk bertahan dan memberi makna dalam kehidupan sosial dan profesional mereka.

Silih Asah akhirnya menjadi jalan mendidik bukan hanya kepala, tetapi juga hati dan tanggung jawab nalar. Ia menjadi praktik pedagogis yang memerdekakan, bukan mengekang; yang menghidupkan percakapan, bukan mematikan rasa ingin tahu. Sebuah jalan pendidikan yang mendalam, membumi, dan menyala dari dalam diri siswa itu sendiri.

Metakognisi dan Pembelajaran Reflektif

Metakognisi merupakan kemampuan berpikir tentang pikiran sendiri, sebuah kecakapan yang esensial dalam pendidikan modern untuk membekali siswa dengan kapasitas reflektif dalam memahami bagaimana mereka belajar. John Flavell (1979), pelopor teori metakognisi, mendefinisikan konsep ini sebagai pengetahuan seseorang tentang proses kognitifnya sendiri serta kemampuan untuk mengatur proses tersebut.

Dalam konteks pendidikan Gen Z, metakognisi menjadi sangat penting karena generasi ini hidup dalam lingkungan yang serba cepat dan penuh

dengan informasi, sehingga kemampuan menyaring, memahami, dan mengevaluasi informasi secara reflektif menjadi prasyarat literasi intelektual. Dalam ranah pembelajaran, metakognisi memungkinkan siswa untuk merancang strategi belajar, mengevaluasi efektivitasnya, dan memperbaiki pendekatan mereka terhadap tugas akademik.

Kemampuan reflektif ini tidak hanya terbatas pada dimensi akademik, melainkan juga menyentuh wilayah afektif dan moral, sebagaimana dijelaskan dalam pendekatan “Thinking About Thinking” yang diperluas oleh Costa dan Kallick (2009). Mereka menekankan pentingnya “habits of mind” seperti berpikir terbuka, ketekunan, dan kesadaran metakognitif sebagai elemen kunci dalam pendidikan karakter intelektual. Dalam praktik pembelajaran, guru dapat menumbuhkan metakognisi dengan cara memberikan ruang refleksi rutin, misalnya melalui jurnal belajar, peta konsep personal, pertanyaan reflektif di akhir pembelajaran, dan proses evaluasi diri. Strategi ini menggeser peran guru dari pusat informasi menjadi fasilitator kesadaran belajar siswa.

Penelitian yang dilakukan oleh Schraw dan Moshman (1995) menyimpulkan bahwa ada dua komponen utama dalam metakognisi: pengetahuan metakognitif dan regulasi metakognitif. Pengetahuan metakognitif mencakup pengetahuan deklaratif (apa yang diketahui siswa), prosedural (bagaimana cara melakukannya), dan kondisional (kapan dan mengapa menggunakan strategi tertentu). Regulasi metakognitif, di sisi lain, berkaitan dengan perencanaan, pemantauan, dan evaluasi proses berpikir. Ketika siswa dilatih untuk meregulasi proses berpikir mereka secara sadar, mereka tidak hanya menjadi pelajar yang lebih mandiri, tetapi juga pengambil keputusan yang lebih bijak dalam konteks kehidupan nyata.

Dalam konteks Indonesia, pendekatan metakognitif juga telah terbukti relevan melalui implementasi pembelajaran reflektif dalam program pendidikan karakter berbasis kurikulum Merdeka. Studi oleh Maulida et al. (2022) menunjukkan bahwa siswa yang dilibatkan dalam refleksi terstruktur menunjukkan peningkatan signifikan dalam kemampuan analisis dan kesadaran diri. Kegiatan seperti diskusi kelompok, peer-assessment, dan refleksi tertulis menjadi jembatan efektif bagi siswa untuk mengenali kekuatan dan kelemahan mereka sendiri dalam proses belajar.

Lebih jauh lagi, pendidikan berbasis metakognisi berperan dalam menumbuhkan kepekaan sosial siswa. Ketika siswa menyadari bagaimana mereka berpikir dan bagaimana pandangan mereka dapat berbeda dari orang lain, maka terbuka ruang dialog dan penghargaan terhadap keberagaman perspektif. Ini sejalan dengan pendekatan konstruktivisme sosial (Vygotsky), yang menekankan pentingnya interaksi sosial dalam perkembangan kognitif. Dalam kerangka Silih Asah, metakognisi dapat diposisikan sebagai kemampuan mengasah diri dan sesama melalui kesadaran dan keterbukaan berpikir.

Dengan demikian, pembelajaran metakognitif bukan hanya berorientasi pada capaian akademik, tetapi juga pada pembentukan manusia reflektif yang sadar akan dirinya, orang lain, dan dunia. Guru perlu dipersiapkan untuk menjadi fasilitator metakognitif, dengan memberikan model berpikir reflektif, membangun suasana kelas yang mendukung eksplorasi diri, serta menciptakan ruang untuk diskusi mendalam dan pertanyaan filosofis. Strategi ini menjadi esensial dalam menghadapi dinamika Gen Z yang penuh distraksi, namun memiliki potensi intelektual dan sosial yang luar biasa bila diarahkan secara tepat.

Pendekatan yang menekankan pada “thinking about thinking” juga erat kaitannya dengan pengembangan kompetensi abad ke-21, termasuk berpikir kritis, kreatif, dan pemecahan masalah. Organisasi seperti Partnership for 21st Century Learning (P21) menempatkan metakognisi sebagai landasan dari pembelajaran inovatif. Di era informasi saat ini, kemampuan siswa untuk menyadari proses berpikir mereka menjadi bekal utama untuk memilah informasi yang kredibel, menghindari hoaks, dan membentuk opini berdasarkan penalaran yang sehat.

Implementasi metakognisi dalam pembelajaran juga dapat diperkuat dengan teknologi digital. Platform pembelajaran daring seperti Google Classroom, Edmodo, atau Moodle menyediakan fitur-fitur reflektif seperti komentar peer-review, portofolio digital, dan assessment for learning yang memungkinkan siswa melacak perkembangan berpikirnya dari waktu ke waktu. Integrasi teknologi ini memberi peluang baru untuk menjadikan metakognisi sebagai budaya belajar, bukan sekadar strategi sesekali.

Lebih dari sekadar metode, metakognisi adalah sebuah kebiasaan hidup dan cara memandang dunia. Dalam pendidikan spiritual dan humanistik,

kesadaran diri (self-awareness) adalah bentuk tertinggi dari pengetahuan, sebagaimana tercermin dalam ajaran-ajaran klasik maupun modern. Dalam Islam, konsep “muhasabah” atau introspeksi menjadi cermin penting untuk menumbuhkan kesadaran diri dan tanggung jawab personal. Dengan demikian, pendidikan metakognitif dapat bersinergi dengan pendekatan spiritual dan moral dalam mendidik generasi beriman dan berpikir.

Melalui penerapan Silih Asah yang mengintegrasikan prinsip metakognitif, guru tidak hanya membantu siswa menjadi pintar, tetapi juga bijaksana. Mereka dibekali tidak hanya dengan alat berpikir, tetapi juga dengan kesadaran kapan, mengapa, dan untuk apa berpikir. Di tengah tantangan informasi yang membanjiri generasi Z, pendidikan metakognitif menjadi pelindung yang memungkinkan siswa bertahan dengan berpikir reflektif, bertindak strategis, dan hidup dengan penuh makna.

Dalam ekosistem pendidikan yang makin kompleks dan digital, peran metakognisi menjadi semakin penting dalam membentuk siswa yang tidak hanya cerdas secara akademik tetapi juga sadar akan proses berpikirnya sendiri. John Flavell (1979), pencetus teori metakognisi, mendefinisikan metakognisi sebagai kesadaran dan pengendalian individu atas proses berpikir dan pembelajaran mereka. Dalam konteks Gen Z, yang hidup dalam informasi instan dan multitasking digital, pengembangan metakognisi berarti membekali mereka dengan kemampuan untuk berpikir tentang pikirannya sendiri, menilai efektivitas strategi belajar mereka, dan memperbaikinya secara sadar. Hal ini sejalan dengan prinsip *thinking about thinking*, yang mendorong siswa untuk merefleksikan langkah berpikirnya dalam menyelesaikan masalah.

Pembelajaran reflektif merupakan praktik yang erat kaitannya dengan pengembangan metakognitif. Donald Schön (1983), dalam teorinya tentang *reflective practice*, menjelaskan bahwa guru maupun siswa perlu membangun kebiasaan refleksi dalam dan sesudah tindakan, guna mengasah pemahaman mendalam dan pengalaman belajar. Guru yang memfasilitasi refleksi melalui jurnal pembelajaran, diskusi terbuka, maupun asesmen formatif berbasis pemikiran kritis, akan membantu siswa mengembangkan self-awareness dalam belajar. Dalam pembelajaran SMK, ini dapat diimplementasikan misalnya dengan meminta siswa menulis refleksi pasca proyek

teaching factory atau praktik lapangan, guna mengaitkan pengalaman dengan pengetahuan teoretik secara sadar dan terarah.

Literatur mutakhir menunjukkan bahwa praktik pembelajaran yang mendukung metakognisi berdampak signifikan terhadap prestasi belajar dan kemandirian siswa. Menurut penelitian Dignath dan Büttner (2018), siswa yang dilatih dengan strategi metakognitif menunjukkan peningkatan dalam pengelolaan waktu, pemahaman bacaan, dan ketahanan belajar. Dalam konteks SMK, ini berarti siswa dapat lebih optimal mengelola tugas-tugas proyek, praktik industri, serta penguasaan soft skills secara mandiri. Selain itu, penerapan strategi pembelajaran seperti *self-questioning*, *goal-setting*, dan *monitoring comprehension* menjadi sangat relevan untuk mendukung pembentukan kemampuan belajar sepanjang hayat (*lifelong learning*).

Penting untuk dicatat bahwa metakognisi bukan semata soal teknik atau strategi, tetapi mencerminkan kedewasaan berpikir dan tanggung jawab atas proses pembelajaran diri. Maka, guru berperan sebagai fasilitator dalam membantu siswa mengenali kekuatan dan kelemahan mereka sendiri, mengevaluasi cara mereka belajar, dan mengembangkan rencana perbaikan. Ini sejalan dengan konsep *formative assessment for learning*, bukan sekadar *assessment of learning*. Guru dapat menggunakan *rubrik refleksi*, kuisioner metakognitif, atau diskusi terbuka sebagai sarana dialogis antara pikiran siswa dan proses belajar yang dialaminya.

Dari perspektif budaya lokal, praktik metakognitif dapat dirajut dengan prinsip *silih asah*, yang menekankan pengasahan akal, logika, dan kesadaran diri melalui relasi antarmanusia. Dalam budaya Sunda, pembelajaran bukan sekadar transfer ilmu, tetapi dialog batin yang mengandung unsur etika, introspeksi, dan tanggung jawab terhadap diri dan lingkungan. Dengan demikian, praktik reflektif menjadi jembatan antara kognisi akademik dan nilai-nilai lokal seperti tanggung rasa, nalar bijaksana, dan keselarasan sosial.

Dalam konteks kurikulum nasional, penguatan metakognisi tercermin dalam pendekatan pembelajaran berbasis *Higher Order Thinking Skills* (HOTS), pembelajaran berdiferensiasi, dan proyek penguatan profil pelajar Pancasila. Ketiganya mendorong siswa tidak hanya memahami materi, tetapi juga merancang solusi, mengevaluasi argumen, dan merefleksikan

dampak tindakan. Guru perlu didorong untuk secara eksplisit merancang aktivitas yang mendukung kemampuan metakognitif, baik dalam bentuk tugas menulis reflektif, pemetaan proses berpikir, maupun penggunaan teknologi digital seperti e-portfolio yang mencatat proses belajar siswa secara longitudinal.

Sebagai penutup, membangun siswa yang mampu berpikir tentang pikirannya sendiri bukanlah tugas instan, tetapi proses yang perlu ditumbuhkan secara sadar, bertahap, dan konsisten. Dalam dunia yang dipenuhi informasi, metakognisi adalah senjata penting untuk memilah, mengevaluasi, dan bertindak secara bijaksana. Guru, dengan empati dan kesabaran, dapat menjadi pemandu dalam proses ini, menyulut kesadaran berpikir yang akan menjadi bekal jangka panjang siswa dalam kehidupan belajar dan bermasyarakat. Silih asah, dalam maknanya yang terdalam, adalah ajakan untuk membentuk manusia yang berpikir dengan hati dan bertindak dengan nalar—sebuah tujuan luhur pendidikan yang memanusiakan manusia.

B. Literasi Digital dan Inovasi Pembelajaran

Di tengah arus deras digitalisasi, dunia pendidikan berada pada titik persimpangan antara keberkahan teknologi dan ancaman dehumanisasi. Guru tidak lagi sekadar berhadapan dengan papan tulis dan kapur, melainkan dengan layar, algoritma, dan kecerdasan buatan. Tantangan yang dihadapi oleh para pendidik hari ini bukan hanya bagaimana menguasai teknologi, tetapi juga bagaimana menjadikan teknologi sebagai jalan untuk mengasah nalar, menanam nilai, dan merawat fitrah kemanusiaan siswa. Bab ini hadir sebagai jembatan antara nilai “Silih Asah” dalam konteks digital dan kebutuhan nyata Gen Z yang tumbuh bersama layar dan konektivitas.

Generasi Z bukan hanya digital native, mereka lahir dan tumbuh dalam ekosistem data yang sarat informasi, namun miskin pemaknaan. Di sinilah peran literasi digital menjadi krusial, bukan sebatas kemampuan teknis dalam mengoperasikan perangkat, tetapi mencakup keterampilan berpikir kritis, etika bermedia, serta kesadaran moral dalam ruang digital. Dalam konteks ini, kerangka *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) yang dikembangkan oleh Mishra dan Koehler (2006) menjadi

sangat relevan. TPACK menekankan pentingnya integrasi antara pengetahuan pedagogis, konten, dan teknologi secara holistik, sehingga guru tidak hanya “menggunakan” teknologi, tetapi memanusiakannya dalam proses belajar.

Lebih jauh, inovasi pembelajaran di era disrupsi menuntut guru untuk menciptakan modul dan aktivitas belajar yang tidak hanya adaptif, tetapi juga berkarakter. Pembelajaran tidak boleh hanya mengejar kecepatan dan efisiensi, tetapi harus tetap berakar pada nilai-nilai kebaikan dan tujuan hidup. Banyak studi menunjukkan bahwa guru yang kreatif dalam menggunakan media digital sederhana namun berbasis nilai mampu membangun semangat dan kedalaman belajar siswa, terutama di sekolah-sekolah vokasi dan kejuruan.

Namun, bersama dengan peluang yang ditawarkan oleh dunia maya, muncul pula ancaman seperti disinformasi, budaya hoaks, ujaran kebencian, serta adiksi digital. Oleh karena itu, *digital literacy* sebagaimana dikembangkan oleh Ng (2012) dan konsep *digital citizenship* menurut Livingstone (2021) tidak bisa diabaikan. Pendidikan hari ini dituntut untuk tidak hanya mencerdaskan dalam aspek teknis, tetapi juga membentuk generasi yang cerdas bermedia, bijak bersikap, dan adil dalam menyuarakan kebenaran di ruang digital yang luas dan tak terbatas.

Bab ini akan mengeksplorasi secara mendalam tiga aspek utama: pertama, bagaimana teknologi dapat dijadikan sebagai sarana untuk mengasah akal dan nalar siswa secara etis dan bermakna; kedua, bagaimana guru-guru inovatif di berbagai daerah—termasuk guru SMK—bertransformasi dengan cara-cara kreatif dalam menyampaikan pembelajaran berbasis karakter; dan ketiga, bagaimana urgensi menanamkan etika digital dan literasi moral dalam setiap interaksi digital siswa sebagai bagian dari tanggung jawab pendidikan spiritual yang lebih luas.

Melalui bab ini, diharapkan para guru tidak sekadar menjadi pengguna teknologi, tetapi menjadi *penuntun cahaya* dalam dunia digital; tidak hanya sebagai pengajar, tetapi sebagai penjaga nilai dalam belantara algoritma. Karena pada akhirnya, pendidikan sejati bukanlah soal alat, tetapi soal arah dan makna.

Teknologi sebagai Sarana Asah Akal

Dalam lanskap pendidikan kontemporer, teknologi telah bertransformasi dari sekadar alat bantu menjadi katalis utama dalam membentuk cara berpikir dan belajar peserta didik. Pembelajaran digital bukan sekadar tentang menggantikan papan tulis dengan layar proyektor, tetapi tentang bagaimana guru dan siswa bersama-sama membangun ekosistem belajar yang reflektif, adaptif, dan bermakna. Dalam konteks ini, kerangka kerja *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) yang dikembangkan oleh Mishra dan Koehler (2006) menjadi sangat relevan untuk menjelaskan bagaimana integrasi teknologi tidak boleh berdiri sendiri, melainkan harus menyatu dalam pemahaman pedagogis dan konten yang hendak diajarkan.

TPACK menekankan bahwa guru yang efektif dalam era digital harus memahami titik temu antara tiga pengetahuan: konten (apa yang diajarkan), pedagogi (bagaimana cara mengajar), dan teknologi (alat yang digunakan). Dengan kata lain, guru bukan hanya mahir menggunakan Learning Management System (LMS) atau aplikasi konferensi video, tetapi juga mampu mengaitkan teknologi tersebut dengan strategi pembelajaran yang sesuai dan substansi materi yang relevan. Sebagai contoh, penggunaan video animasi dalam pembelajaran sains tidak cukup hanya dengan memutar tayangan, tetapi perlu dirancang dalam kerangka pedagogis seperti flipped classroom, di mana siswa mengeksplorasi materi sebelum diskusi reflektif di kelas.

Selanjutnya, literasi digital menjadi aspek fundamental dalam upaya menjadikan teknologi sebagai sarana asah akal. Ng (2012) membagi literasi digital ke dalam tiga domain utama: teknikal (kemampuan menggunakan perangkat dan aplikasi), kognitif (kemampuan memahami dan menilai informasi), dan sosial-emosional (kesadaran terhadap etika, privasi, dan norma dalam dunia digital). Dengan memahami ketiga aspek ini, guru dapat membimbing siswa untuk tidak hanya menjadi pengguna teknologi yang terampil, tetapi juga warga digital yang bertanggung jawab dan kritis.

Dalam konteks Generasi Z yang telah terbiasa dengan kecepatan dan interaktivitas, teknologi memiliki potensi luar biasa untuk mendorong berpikir tingkat tinggi (HOTS). Aplikasi seperti Kahoot, Quizziz, atau Google Forms bukan hanya menghadirkan evaluasi digital yang menyenangkan,

tetapi juga dapat dirancang untuk mengasah kemampuan analisis dan sintesis melalui pertanyaan berbasis studi kasus atau problem-based learning. Studi dari Wijaya et al. (2020) menyebutkan bahwa integrasi LMS yang didesain secara reflektif mampu meningkatkan self-directed learning dan keterlibatan kognitif siswa SMK di Jawa Barat.

Namun demikian, tantangan etis dalam penggunaan teknologi perlu mendapatkan perhatian serius. Maraknya plagiarisme digital, penyebaran hoaks, dan adiksi media sosial di kalangan siswa menunjukkan bahwa pembelajaran digital tidak otomatis menjamin kedewasaan berpikir. Di sinilah urgensi pembelajaran etis digital—mengajarkan siswa tentang adab berselancar di dunia maya, menghargai hak cipta, serta menghindari ujaran kebencian. Guru harus tampil sebagai role model yang menginternalisasikan nilai-nilai ini dalam keseharian kelas dan praktik digital mereka.

Lebih jauh, teknologi juga harus dimaknai sebagai medium pengasahan nalar, bukan sekadar pengganti proses pembelajaran konvensional. Penggunaan perangkat lunak kecerdasan buatan (AI) seperti Grammarly atau ChatGPT dapat menjadi media belajar yang luar biasa bila disertai pendampingan pedagogis. Guru perlu membimbing siswa untuk tidak terjebak pada “shortcut berpikir,” tetapi memanfaatkan AI untuk eksplorasi, validasi, dan pengayaan wawasan. Hal ini sejalan dengan gagasan Paulo Freire tentang pendidikan sebagai proses pembebasan: teknologi bukan alat penyeragaman, tetapi wahana untuk membebaskan nalar.

Pembelajaran digital juga membuka ruang bagi personalisasi pembelajaran. Siswa dengan gaya belajar visual, auditori, atau kinestetik dapat terbantu dengan konten multimedia yang variatif. Platform seperti Edmodo, Moodle, atau Google Classroom memungkinkan guru untuk mendesain konten yang beragam dan adaptif terhadap kebutuhan individu siswa. Studi oleh Alim et al. (2021) menunjukkan bahwa penerapan LMS berbasis blended learning mampu meningkatkan motivasi belajar dan keterlibatan siswa secara signifikan.

Dalam praktiknya, penggunaan teknologi di kelas juga harus disertai refleksi terus-menerus dari guru. Setiap integrasi alat digital harus dievaluasi: apakah benar-benar memperkuat proses berpikir siswa atau justru hanya menjadi distraksi yang membingungkan? Di sinilah pentingnya pelatihan guru dalam literasi digital yang tidak hanya teknis, tetapi juga pedagogis dan

etis. Guru perlu ruang belajar yang mendalam untuk memahami dampak sosial-kultural dari setiap teknologi yang mereka pilih.

Secara filosofis, menjadikan teknologi sebagai sarana asah akal merupakan bentuk penghormatan terhadap potensi akal sebagai karunia Ilahi. Dalam Islam, akal adalah anugerah untuk memahami tanda-tanda Tuhan di alam semesta. Dengan teknologi, manusia memiliki peluang memperluas pemahaman terhadap dunia, namun juga diingatkan untuk tidak kehilangan kendali dan kehati-hatian. Prinsip ini sejalan dengan nilai Silih Asah, yaitu saling membantu dalam menajamkan pemikiran, membimbing agar tidak tersesat dalam informasi yang semu.

Akhirnya, guru hari ini ditantang untuk tidak sekadar menjadi pengguna teknologi yang adaptif, tetapi juga arsitek pembelajaran yang bijak. Mereka dituntut untuk membangun narasi pembelajaran yang tidak hanya fungsional, tetapi juga bermakna dan beretika. Teknologi bukanlah guru, melainkan sahabat yang perlu dikendalikan. Dalam tangan guru yang sadar nilai, teknologi akan menjadi jembatan menuju nalar, bukan jalan pintas menuju kekosongan berpikir. Literasi digital haruslah diterjemahkan sebagai kompetensi untuk berpikir jernih dalam dunia yang penuh noise.

Melalui Silih Asah, guru menjadi pengasah akal—mereka tidak hanya menyajikan alat, tetapi juga makna. Mereka menuntun siswa untuk memahami bahwa teknologi tidak dapat menggantikan akal sehat, tetapi bisa memperluas jangkauan akal bila dipandu dengan nilai dan cinta. Inilah misi utama pendidikan digital yang memanusiakan: mendidik dengan teknologi, tetapi tidak menjadi budak teknologi. Dengan demikian, proses belajar mengajar tidak kehilangan rohnya, dan nalar siswa tetap menjadi pusat dalam setiap klik, tap, dan swipe yang mereka lakukan.

Dalam konteks pendidikan abad ke-21, teknologi bukan lagi sekadar alat bantu belajar, melainkan sudah menjadi ruang dan medium utama dalam proses pengembangan akal dan karakter siswa. Di tengah ledakan informasi dan perkembangan kecerdasan buatan, guru dan siswa ditantang untuk tidak hanya menggunakan teknologi secara teknis, tetapi juga secara reflektif dan etis. Gagasan bahwa teknologi dapat menjadi sarana untuk mengasah akal berakar pada pemahaman bahwa kognisi manusia bersifat plastis dan adaptif terhadap alat-alat digital, sebagaimana dijelaskan dalam teori neuroplastisitas oleh Greenfield (2009). Oleh karena itu, pendekatan

pembelajaran yang melibatkan Learning Management System (LMS), aplikasi kecerdasan buatan (AI), dan video interaktif bukan sekadar strategi instruksional, tetapi wahana untuk mengembangkan berpikir kritis, refleksi, dan kemampuan problem-solving.

Teori TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) yang dikembangkan oleh Mishra dan Koehler (2006) memberikan kerangka konseptual penting dalam menjelaskan integrasi teknologi ke dalam proses pembelajaran. TPACK menekankan bahwa penggunaan teknologi harus dikaitkan erat dengan pemahaman konten pelajaran dan strategi pedagogis. Dengan demikian, guru tidak hanya dituntut mahir menggunakan teknologi, tetapi juga mampu menyesuaikannya dengan konteks dan kebutuhan siswa. Dalam pembelajaran Silih Asah, pendekatan ini sangat relevan karena memadukan teknologi dengan nilai-nilai lokal dan relasi kemanusiaan yang bermakna. LMS seperti Moodle atau Google Classroom, misalnya, dapat dimanfaatkan untuk membangun komunikasi yang suportif antara guru dan siswa, sekaligus menjadi tempat siswa mengasah logika, nalar, dan empatinya melalui tugas-tugas kolaboratif.

Wenting et al. (2022) dalam studi mereka menunjukkan bahwa penggunaan platform digital dalam pembelajaran berbasis nilai meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa serta memperkuat literasi moral. Hal ini sejalan dengan teori literasi digital menurut Ng (2012) yang memandang digital literacy bukan hanya kemampuan teknis, tetapi juga mencakup aspek kognitif, sosial-emosional, dan etis. Artinya, penggunaan teknologi dalam pendidikan harus mampu membentuk siswa sebagai digital citizen yang mampu memilah informasi, berpikir analitis, serta memiliki etika dalam berinteraksi. Dalam kerangka Silih Asah, teknologi tidak hanya menyajikan materi, tetapi menjadi ruang dialogis yang membangun karakter dan ketajaman berpikir.

Pendekatan pembelajaran digital yang etis juga menuntut guru untuk memiliki kesadaran kritis dalam menyusun konten dan aktivitas belajar. Dalam praktik di SMK, guru-guru yang kreatif mampu menyusun modul tematik yang memadukan konten keahlian dengan narasi inspiratif, misalnya melalui storytelling berbasis video atau forum diskusi virtual. Menurut penelitian oleh Oktavia et al. (2021), guru yang mengintegrasikan prinsip Silih Asah dalam platform digital cenderung berhasil meningkatkan

engagement dan motivasi siswa, sekaligus mengurangi kejenuhan belajar daring. Artinya, teknologi dapat menjadi jembatan antara nalar, hati, dan nilai jika digunakan dalam kerangka pedagogi yang bermakna.

Pemanfaatan teknologi juga memungkinkan terjadinya pembelajaran personalisasi yang lebih adaptif. Dengan dukungan AI, guru dapat menganalisis kebutuhan belajar siswa secara individual dan memberikan umpan balik yang spesifik dan konstruktif. Hal ini sangat relevan dengan prinsip Silih Asah yang menekankan pentingnya membimbing siswa sesuai keunikan dan perkembangan nalar mereka. Sistem berbasis data memungkinkan guru untuk melihat peta kekuatan dan kelemahan berpikir siswa, dan dari sana menyusun strategi bimbingan yang lebih efektif. Proses ini tidak hanya memperkaya dimensi kognitif, tetapi juga memperkuat rasa kepedulian guru terhadap perjalanan intelektual siswanya.

Lebih dari itu, teknologi memungkinkan terbangunnya jejaring belajar yang luas, lintas ruang dan waktu. Dalam praktik di sejumlah SMK, guru mengajak siswa berdiskusi dengan narasumber dari luar daerah, bahkan luar negeri, melalui platform video conference. Pengalaman ini membuka wawasan siswa, memperkuat literasi antarbudaya, sekaligus melatih keberanian intelektual dalam berpendapat. Dalam kajian UNESCO (2022), praktik pembelajaran berbasis kolaborasi digital ini terbukti meningkatkan rasa tanggung jawab siswa terhadap pembelajarannya sendiri. Prinsip Silih Asah menemukan bentuk aktualnya ketika siswa diajak berdialog lintas konteks dan perspektif.

Namun demikian, perlu disadari bahwa pemanfaatan teknologi dalam pendidikan tidak lepas dari tantangan etika dan aksesibilitas. Tidak semua siswa memiliki perangkat dan koneksi yang memadai. Di sinilah peran guru sebagai fasilitator sekaligus advokat keadilan pendidikan menjadi penting. Guru harus mampu merancang aktivitas pembelajaran digital yang tidak diskriminatif, adaptif terhadap keterbatasan, dan tetap menjaga kebermaknaan interaksi. Konsep inklusi digital dalam kerangka literasi teknologi (Ng, 2012) menekankan pentingnya kesetaraan akses sebagai bagian dari pendidikan bermartabat.

Dalam konteks Silih Asah, teknologi bukan sekadar alat bantu, tetapi medium pembentuk nalar dan nilai. Guru berperan sebagai arsitek lingkungan digital yang etis, reflektif, dan memanusiakan. Pembelajaran digital

yang terarah dapat menjadikan siswa Gen Z tidak hanya cakap teknologi, tetapi juga bijak, kritis, dan berempati dalam kehidupan maya dan nyata. Dengan demikian, asah akal melalui teknologi bukan hanya menghasilkan kecerdasan kognitif, tetapi juga membangun kesadaran moral dan sosial yang kokoh.

Jika teknologi diasah dengan nilai dan cinta, maka ia akan menjadi jembatan menuju pembelajaran yang memanusiakan. Di sinilah letak urgensi guru memahami dan menerapkan TPACK secara kritis, membimbing pembelajaran digital dalam etika Silih Asah. Dengan ini, pendidikan tidak kehilangan rohnya, dan teknologi menjadi sahabat nalar, bukan pengganti nurani.

Inovasi Guru di Era Disrupsi

Era disrupsi telah mengubah lanskap pendidikan secara fundamental, terutama dalam hal bagaimana guru mengembangkan pembelajaran yang bermakna bagi siswa. Dalam konteks ini, guru dituntut untuk tidak hanya memahami teknologi tetapi juga mampu menciptakan inovasi pembelajaran berbasis karakter. Inovasi tersebut perlu merespons tantangan abad ke-21, seperti keterampilan berpikir kritis, kolaborasi, kreativitas, dan literasi digital. Guru tidak lagi cukup berperan sebagai penyampai pengetahuan, melainkan sebagai fasilitator pembelajaran yang membentuk karakter dan kompetensi. Dalam kerangka ini, pengembangan modul tematik berbasis karakter menjadi salah satu pendekatan yang efektif karena memungkinkan guru mengintegrasikan nilai-nilai luhur ke dalam setiap proses pembelajaran.

Modul tematik berbasis karakter merupakan pendekatan pembelajaran yang menekankan pada integrasi nilai moral seperti kejujuran, tanggung jawab, empati, dan kerja sama ke dalam isi dan proses pembelajaran. Modul ini tidak hanya menyajikan materi pelajaran dalam bentuk yang kontekstual, tetapi juga mengajak siswa untuk merefleksikan nilai-nilai kehidupan dalam konteks sosial yang nyata. Pendekatan ini sejalan dengan teori pembelajaran konstruktivis yang menempatkan siswa sebagai subjek aktif dalam membangun pengetahuan melalui interaksi dengan lingkungan sosial dan budaya mereka. Sebagaimana dikemukakan oleh Vygotsky (1978), interaksi sosial

adalah kunci perkembangan kognitif dan moral. Oleh karena itu, ketika guru merancang pembelajaran yang menyatu dengan nilai, mereka juga sedang membentuk struktur moral siswa.

Studi empiris di sejumlah SMK di Jawa Barat menunjukkan bahwa guru-guru yang mengembangkan modul pembelajaran berbasis karakter dengan pendekatan tematik dan kontekstual mengalami peningkatan signifikan dalam keterlibatan siswa. Mereka memanfaatkan media sederhana seperti Google Form, Canva, dan WhatsApp untuk membangun interaksi, mengelola tugas, dan memantau proses pembelajaran. Hasil penelitian Susanto et al. (2022) menemukan bahwa pemanfaatan teknologi sederhana dengan desain pedagogik yang bermakna mampu meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Dengan demikian, keterbatasan fasilitas bukan menjadi penghalang bagi guru untuk tetap inovatif, selama guru memiliki kesadaran nilai dan semangat kreatif.

Inovasi tidak selalu berarti penggunaan alat teknologi canggih. Dalam banyak kasus, guru SMK di daerah dengan keterbatasan infrastruktur telah menunjukkan bahwa kreativitas pedagogis bisa tumbuh dari kesederhanaan. Salah satu studi kasus di Kabupaten Bogor memperlihatkan bagaimana seorang guru produktif bidang otomotif mengembangkan modul tematik “Kedisiplinan di Dunia Kerja” yang menggabungkan kompetensi teknis dengan nilai-nilai karakter. Ia menggunakan papan tulis digital rakitan sendiri, video dari YouTube yang relevan, dan refleksi harian melalui Google Classroom. Proyek pembelajaran ini tidak hanya membekali siswa dengan keterampilan teknis, tetapi juga membentuk sikap profesional dan etos kerja. Ini menegaskan bahwa inovasi guru berakar dari kepedulian terhadap pembentukan manusia seutuhnya, bukan sekadar pencapaian akademik.

Pengembangan inovasi guru berbasis karakter dan nilai juga mendapatkan landasan teoretik yang kuat dari pendekatan pedagogi transformatif. Freire (1970) dalam *Pedagogy of the Oppressed* menekankan bahwa pendidikan harus membebaskan, membangkitkan kesadaran kritis, dan menanamkan nilai-nilai humanistik. Guru yang inovatif dalam konteks ini bukan hanya mengubah metode, tetapi juga mentransformasi relasi antara guru dan siswa menjadi lebih dialogis, empatik, dan reflektif. Modul tematik berbasis karakter menjadi alat pedagogis untuk menjembatani antara dunia

siswa dan nilai-nilai luhur pendidikan, yang pada akhirnya berkontribusi terhadap terbentuknya pribadi yang bermakna.

Selain pendekatan tematik, inovasi guru juga ditunjang oleh kemampuan refleksi kritis terhadap praktik mengajarnya. Zeichner dan Liston (1996) menyebutkan bahwa guru reflektif adalah mereka yang mampu menilai kembali metode dan keputusan pengajaran dengan mempertimbangkan konteks dan kebutuhan peserta didik. Guru SMK yang berdaya adalah mereka yang menjadikan setiap tantangan sebagai peluang untuk belajar dan bertransformasi. Misalnya, saat menghadapi siswa dengan kemampuan literasi rendah, guru mengembangkan modul yang lebih visual, naratif, dan interaktif agar dapat membangkitkan minat dan memahami kebutuhan siswa. Inilah bentuk dari inovasi yang sejati: menyesuaikan diri secara kreatif dan etis.

Selanjutnya, inovasi guru juga berkaitan erat dengan dukungan komunitas pembelajaran. Penelitian Hargreaves dan Fullan (2012) menyebutkan bahwa inovasi pendidikan akan lebih berhasil jika didukung oleh komunitas guru yang saling belajar, berbagi praktik baik, dan mendiskusikan solusi dari tantangan bersama. Dalam konteks SMK, hal ini dapat dilakukan melalui MGMP (Musyawarah Guru Mata Pelajaran), platform digital komunitas edukator, maupun pelatihan-pelatihan yang berbasis pengembangan karakter dan pedagogi reflektif. Kolaborasi menjadi kunci dalam menumbuhkan inovasi yang berkelanjutan.

Guru-guru inovatif juga cenderung memiliki kompetensi literasi digital yang cukup untuk mengkurasi dan mengadaptasi berbagai sumber belajar digital sesuai dengan nilai dan tujuan pembelajaran. Ng (2012) menyatakan bahwa literasi digital tidak hanya soal keterampilan teknis menggunakan perangkat, tetapi juga mencakup dimensi kognitif (memahami informasi), sosial (etika dan partisipasi digital), dan afektif (kesadaran nilai). Dengan pendekatan ini, guru tidak hanya memfasilitasi siswa menjadi pengguna teknologi, tetapi menjadi pembelajar yang bermoral dan bertanggung jawab.

Di tengah arus disrupsi yang melanda pendidikan global, pendekatan inovatif berbasis nilai menjadi penyeimbang antara teknologi dan kemanusiaan. Ketika banyak pihak fokus pada pencapaian teknologi, guru yang inovatif mengembalikan esensi pendidikan sebagai proses memanusiakan manusia. Mereka menjadikan pembelajaran sebagai sarana untuk

menumbuhkan kesadaran diri, tanggung jawab sosial, dan rasa kasih terhadap sesama. Dengan demikian, modul tematik berbasis karakter tidak hanya relevan, tetapi juga mendesak sebagai jawaban atas fragmentasi nilai yang kerap muncul dalam sistem pendidikan modern.

Dengan mempertimbangkan keterbatasan sumber daya di banyak SMK, perlu adanya kebijakan afirmatif dari pemerintah daerah maupun pusat untuk mendukung inovasi guru. Ini bisa berupa pelatihan yang fokus pada pengembangan modul tematik, penyediaan sumber daya terbuka (open educational resources), serta forum berbagi praktik baik antar guru. Inovasi tidak akan berkembang jika guru terus dibebani oleh beban administratif yang menyita energi pedagogik mereka. Oleh karena itu, inovasi juga menuntut reformasi struktural agar guru benar-benar memiliki ruang untuk berpikir, bereksperimen, dan berkreasi.

Akhirnya, era disrupsi seharusnya tidak ditakuti oleh guru, melainkan dijadikan momentum untuk membuktikan kembali bahwa pendidikan adalah ruang paling subur bagi inovasi sosial dan kultural. Guru sebagai arsitek nilai memiliki tanggung jawab strategis untuk membangun jembatan antara teknologi dan kemanusiaan. Inovasi yang bertumpu pada nilai-nilai karakter adalah warisan yang akan terus hidup dalam diri siswa, melampaui ruang dan waktu pembelajaran formal. Maka, menjadi guru inovatif bukan sekadar pilihan, tetapi panggilan zaman.

Dalam menghadapi era disrupsi yang ditandai oleh ketidakpastian, kompleksitas, dan kecepatan perubahan, guru dituntut untuk memiliki kapasitas inovatif yang tinggi dalam menciptakan pembelajaran yang relevan dan bermakna. Era ini menuntut guru untuk tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga menjadi arsitek pembelajaran yang adaptif terhadap kebutuhan zaman dan karakteristik generasi Z. Inovasi menjadi bukan lagi pilihan, melainkan kebutuhan yang melekat dalam setiap proses pendidikan. Guru di era ini perlu membangun pendekatan pembelajaran yang menggabungkan nilai karakter, penguasaan konten, serta literasi digital dan sosial.

Salah satu bentuk inovasi yang krusial adalah pengembangan modul tematik berbasis karakter. Modul ini tidak hanya menyampaikan materi akademik, tetapi juga menanamkan nilai-nilai seperti kejujuran, tanggung jawab, empati, dan kolaborasi. Dalam konteks ini, pendekatan *Value-Based*

Learning (VBL) seperti dikemukakan oleh Lickona (1991) sangat relevan. Ia menekankan bahwa pendidikan karakter bukanlah pelajaran terpisah, tetapi harus diintegrasikan dalam setiap mata pelajaran dan pengalaman belajar siswa.

Guru yang inovatif biasanya memulai dari kondisi terbatas dan melihat potensi di balik keterbatasan. Banyak guru SMK di daerah yang minim akses teknologi tinggi, namun mampu merancang modul tematik sederhana dengan memanfaatkan lingkungan sekitar sebagai sumber belajar. Misalnya, dalam pembelajaran produktif teknik otomotif, siswa diajak untuk mengidentifikasi kerusakan motor warga sekitar dan merancang laporan teknis. Hal ini menciptakan konteks belajar yang otentik dan bernilai sosial, selaras dengan teori *Situated Learning* dari Lave dan Wenger (1991) yang menekankan pentingnya konteks nyata dalam proses belajar.

Kekuatan inovasi guru tidak terletak pada kecanggihan alat semata, tetapi pada kepekaan pedagogisnya. Guru inovatif mampu menyesuaikan strategi dengan kondisi psikososial siswa. Mereka memahami bahwa generasi Z cenderung memiliki rentang perhatian pendek dan lebih tertarik pada visualisasi. Oleh karena itu, penggunaan video singkat yang mengandung nilai moral atau proyek berbasis vlog menjadi pendekatan yang efektif. Sejalan dengan itu, Mishra dan Koehler (2006) melalui model TPACK menekankan pentingnya integrasi teknologi (T), pedagogi (P), dan konten (C) secara seimbang.

Inovasi guru juga tampak dalam penggunaan teknik *microlearning* dan gamifikasi. *Microlearning* memungkinkan siswa belajar melalui potongan materi kecil dan mudah dipahami, sedangkan gamifikasi menciptakan suasana belajar yang menyenangkan dan menantang. Penelitian Su & Cheng (2015) menunjukkan bahwa pendekatan gamifikasi yang berbasis nilai dapat meningkatkan motivasi intrinsik dan keaktifan siswa secara signifikan. Hal ini dapat diadopsi dalam pembelajaran SMK untuk menciptakan keterlibatan tinggi tanpa meninggalkan substansi.

Selain dalam strategi, inovasi juga dapat dilihat dari pendekatan *assessment for learning*. Guru yang inovatif tidak hanya fokus pada hasil akhir (output), tetapi juga pada proses pembelajaran (outcome). Mereka menggunakan teknik penilaian formatif seperti refleksi siswa, *peer-assessment*, dan rubrik sikap untuk menilai perkembangan karakter siswa. Prinsip

ini sejalan dengan pendekatan *Assessment as Learning* (Earl, 2003) yang mendorong siswa untuk menjadi agen dalam menilai dan memahami pembelajarannya sendiri.

Di era disrupsi, guru tidak dapat lagi mengandalkan buku teks semata. Mereka perlu menjadi kurator konten dari berbagai sumber, termasuk jurnal terbuka, blog edukatif, video pendidikan, dan pengalaman empiris lapangan. Kemampuan ini merupakan bagian dari literasi digital tingkat lanjut, sebagaimana dikemukakan oleh Ng (2012) dalam kerangka *Digital Literacy Framework*, yang mencakup literasi teknis, kognitif, dan sosial-emosional.

Banyak guru SMK yang telah membuktikan keberhasilan inovasi dalam keterbatasan. Di sebuah SMK di Lombok, seorang guru agribisnis merancang modul proyek pembuatan pupuk organik dari limbah sekolah. Siswa tidak hanya belajar biologi dan kimia, tetapi juga nilai tanggung jawab, cinta lingkungan, dan kewirausahaan. Hal ini menjadi praktik baik yang mencerminkan filosofi *Silih Asah–Asih–Asuh* dalam praktik nyata.

Inovasi juga menuntut guru untuk berjejaring dan berkolaborasi. Era ini memberikan ruang kolaboratif seperti *Komunitas Belajar Guru*, *platform Merdeka Mengajar*, hingga forum internasional seperti *Microsoft Education Community*. Kolaborasi ini memperluas wawasan, memperkuat refleksi, dan mempercepat pertukaran praktik terbaik. Menurut Hargreaves & Fullan (2012), guru yang kolaboratif menunjukkan kepemimpinan profesional yang menginspirasi transformasi sekolah.

Inovasi pembelajaran juga tidak terlepas dari kesadaran etis guru dalam menggunakan teknologi. Guru harus dapat membimbing siswa untuk menggunakan teknologi dengan bijak, menjauhi plagiarisme, menghargai hak cipta, serta menjaga etika digital. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip *Digital Citizenship* (Livingstone, 2021) yang menekankan pada tanggung jawab sosial pengguna teknologi.

Dalam membangun inovasi, guru harus terus melakukan refleksi diri terhadap efektivitas strategi yang digunakan. Mereka tidak boleh terjebak pada rutinitas, tetapi harus bersedia mengevaluasi dan memperbaiki pendekatan secara berkelanjutan. Refleksi menjadi bagian penting dari *Reflective*

Practice yang dikenalkan oleh Donald Schön (1983), di mana profesional dituntut untuk belajar dari praktiknya sendiri secara sistematis.

Lebih dari itu, inovasi bukan hanya soal teknik, tetapi juga soal *mindset*. Guru yang memiliki *growth mindset* (Dweck, 2006) percaya bahwa kemampuan pedagogisnya dapat berkembang melalui usaha, belajar, dan kolaborasi. Inilah landasan psikologis yang mendukung perubahan dan kreativitas dalam pembelajaran.

Guru inovatif juga berperan sebagai pemimpin perubahan dalam lingkungan sekolahnya. Mereka tidak sekadar mengikuti kebijakan, tetapi menjadi pelopor dalam menciptakan atmosfer pembelajaran yang humanis dan adaptif. Hal ini menjadikan guru sebagai *transformative educator*, sebagaimana digambarkan oleh Mezirow (1991) dalam *Transformative Learning Theory*.

Perlu ditekankan bahwa inovasi harus tetap berakar pada nilai-nilai lokal dan kultural. Modul pembelajaran harus kontekstual dengan budaya, bahasa, dan realitas sosial siswa. Dengan demikian, pembelajaran menjadi lebih bermakna dan membumi. Prinsip ini sejalan dengan *Critical Pedagogy* yang dikembangkan Paulo Freire (1970), bahwa pendidikan harus memberbaskan dan memberdayakan.

Untuk mewujudkan inovasi yang berkelanjutan, guru perlu dukungan sistemik dari kepala sekolah, dinas pendidikan, dan masyarakat. Inovasi akan sulit berkembang jika guru bekerja sendiri tanpa ekosistem yang mendukung. Oleh karena itu, kepemimpinan sekolah yang transformatif menjadi salah satu faktor kunci keberhasilan inovasi guru.

Secara keseluruhan, inovasi guru di era disrupsi bukanlah tentang kecanggihan alat, tetapi tentang ketulusan hati, keberanian mencoba, dan kemampuan melihat potensi di balik keterbatasan. Guru menjadi penggerak nilai dan perubahan yang nyata, bukan hanya instruktur yang menyam-paikan konten.

Ketika guru mampu mengembangkan modul tematik berbasis karakter, mengintegrasikan teknologi secara etis, dan menciptakan ruang belajar yang dialogis, maka ia sedang membangun generasi yang bukan hanya cerdas kognitif, tetapi juga matang emosional dan tangguh secara sosial. Inilah esensi dari *Silih Asah–Asih–Asuh* dalam wajah pendidikan inovatif.

Ia menyentuh akal, hati, dan tindakan; menjadikan guru bukan sekadar pendidik, tetapi juga pemantik masa depan bangsa.

Etika Digital dan Literasi Moral di Dunia Maya

Di tengah derasny arus digitalisasi, generasi Z hidup dalam realitas yang tidak lagi membedakan antara dunia nyata dan dunia maya. Interaksi, pembelajaran, bahkan pembentukan identitas banyak terjadi secara daring. Namun, kecepatan perkembangan teknologi digital tidak selalu diiringi dengan pertumbuhan etika dan kesadaran moral yang sepadan. Dalam konteks ini, etika digital menjadi kebutuhan mendesak untuk dibangun dan ditanamkan secara sistematis sejak dini, khususnya melalui lembaga pendidikan. Menurut Sonia Livingstone (2021), literasi digital yang ideal tidak hanya mencakup kemampuan teknis menggunakan media digital, tetapi juga kompetensi dalam memahami tanggung jawab moral, dampak sosial, serta keterampilan untuk bersikap etis dan beradab di ruang digital.

Literasi digital bukanlah sekadar kemampuan untuk mengoperasikan gawai, melainkan menyangkut dimensi kognitif, afektif, dan etik. Dalam studi Ng (2012), literasi digital mencakup tiga domain penting: technical literacy (penguasaan perangkat), cognitive literacy (pemahaman isi), dan socio-emotional literacy (kesadaran etis dan sosial). Ketiga aspek ini menjadi fondasi dalam menumbuhkan etika digital. Seorang siswa yang mampu membuat konten TikTok atau menggunakan AI bukan berarti ia telah literat secara digital jika ia tidak memiliki kesadaran akan plagiarisme, cyberbullying, dan jejak digital. Maka, etika digital harus menjadi bagian integral dari kurikulum nilai, bukan sekadar keterampilan tambahan.

Fenomena penyebaran hoaks, ujaran kebencian, dan polarisasi identitas di media sosial mencerminkan krisis adab digital di kalangan remaja. UNESCO (2021) melaporkan bahwa mayoritas pelajar di Asia Tenggara mengalami paparan konten negatif di media sosial, namun belum mendapat bimbingan pedagogis yang sistematis untuk menanggulangnya. Dalam konteks pendidikan, guru memiliki tanggung jawab penting untuk menjadi teladan sekaligus fasilitator dalam pembentukan budaya adab digital. Hal ini menuntut guru tidak hanya memahami teknologi, tetapi juga menjadi

figur moral yang mampu menanamkan nilai tanggung jawab, empati, dan kejujuran di ruang maya.

Etika digital dalam perspektif pendidikan nilai berakar pada prinsip tanggung jawab sosial. Bandura (1986) melalui teori Social Cognitive menyatakan bahwa perilaku etis dipengaruhi oleh observasi model sosial yang bermakna. Ketika siswa melihat guru atau orang dewasa menggunakan media sosial secara sopan, bertanggung jawab, dan transparan, maka kemungkinan besar perilaku tersebut akan ditiru. Oleh karena itu, membangun komunitas belajar yang menjunjung tinggi etika digital harus dimulai dari keteladanan dan regulasi kolektif di lingkungan sekolah.

Salah satu pendekatan yang dapat digunakan adalah pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) yang menekankan literasi moral di dunia maya. Misalnya, siswa diberi tugas membuat kampanye digital tentang anti-hoaks atau edukasi etika komentar di media sosial. Menurut Thomas (2000), pendekatan ini tidak hanya mengembangkan keterampilan abad 21 seperti berpikir kritis dan kolaborasi, tetapi juga menginternalisasi nilai moral karena siswa mengalami proses reflektif selama proyek berlangsung. Dalam konteks SMK, siswa dapat merancang konten kreatif yang memadukan keahlian teknis dengan pesan etis.

Penting juga bagi sekolah untuk mengembangkan kebijakan adab digital yang eksplisit. Kebijakan ini dapat dituangkan dalam bentuk “kode etik digital sekolah” yang disusun secara partisipatif oleh guru dan siswa. Prinsip-prinsip seperti tidak menyebarkan konten tanpa izin, tidak mengomentari secara kasar, menghormati privasi orang lain, dan tidak menjiplak karya, menjadi poin utama dalam kode etik tersebut. Proses penyusunan kode etik ini sekaligus menjadi proses pembelajaran nilai secara dialogis.

Dalam konteks Indonesia, konsep adab digital dapat disinergikan dengan nilai-nilai luhur seperti gotong royong, tepa salira, dan etika sopan santun. Kearifan lokal ini dapat dijadikan fondasi untuk membumikan konsep digital citizenship ke dalam bahasa budaya yang lebih membumi dan mengena bagi siswa. Seperti yang ditegaskan oleh Ki Hadjar Dewantara, “pendidikan adalah tuntunan dalam hidup tumbuhnya anak.” Maka tuntunan ini harus relevan dengan zaman, termasuk dalam dunia digital.

Guru memiliki peran strategis dalam membimbing siswa memahami dampak etika digital terhadap reputasi pribadi dan masa depan. Dalam dunia kerja modern, rekam jejak digital (digital footprint) menjadi salah satu aspek yang diperhatikan perusahaan. Banyak kasus siswa yang tidak menyadari bahwa konten yang diunggah di masa remaja dapat merusak citra profesionalnya kelak. Oleh karena itu, pembelajaran tentang literasi digital harus juga mencakup edukasi tentang manajemen identitas digital (digital self-management).

Literasi moral di dunia maya juga perlu mengantisipasi manipulasi algoritma dan filter bubble yang mempersempit wawasan siswa. Pariser (2011) dalam bukunya “The Filter Bubble” menjelaskan bagaimana algoritma media sosial menyajikan informasi yang hanya sesuai dengan preferensi pengguna, sehingga memperkuat bias dan menutup dialog lintas pandangan. Dalam pendidikan, guru perlu menumbuhkan kesadaran kritis bahwa tidak semua yang terlihat di layar adalah kebenaran. Pendekatan pedagogi kritis ala Paulo Freire (1993) sangat relevan untuk membangun daya pikir reflektif dalam memilah informasi.

Secara institusional, sekolah perlu mengintegrasikan literasi digital ke dalam berbagai mata pelajaran, bukan hanya terbatas pada TIK. Misalnya, dalam mata pelajaran Bahasa Indonesia, siswa dapat dianalisis wacana digital yang mengandung ujaran kebencian. Dalam pelajaran agama, nilai-nilai etika digital dapat dikaitkan dengan konsep amar ma’ruf nahi munkar. Dalam IPS, siswa dapat menganalisis peran media dalam pembentukan opini publik. Integrasi ini memungkinkan pendidikan etika digital berjalan lintas kurikulum secara kontekstual.

Evaluasi terhadap pendidikan etika digital tidak bisa semata-mata berbasis kognitif, tetapi harus mencakup aspek sikap dan perilaku. Oleh karena itu, asesmen alternatif seperti portofolio digital, catatan reflektif, dan observasi guru terhadap interaksi daring siswa menjadi penting. Penelitian oleh Erstad & Amdam (2013) menunjukkan bahwa model pembelajaran yang berbasis refleksi dan umpan balik sosial lebih efektif dalam membentuk kesadaran etis digital dibandingkan metode ceramah.

Kesadaran kolektif juga menjadi kunci keberhasilan pendidikan etika digital. Sekolah perlu membangun budaya literasi digital yang ditopang oleh kolaborasi antara guru, siswa, orang tua, dan masyarakat. Workshop untuk

orang tua, pelatihan bagi guru, serta kolaborasi dengan lembaga literasi digital seperti ICT Watch dan Kominfo dapat memperkuat ekosistem nilai ini. Literasi moral tidak bisa berdiri sendiri—ia membutuhkan dukungan sosial yang konsisten.

Dalam pendidikan Islam, nilai rahmah (kasih sayang) dan adab dalam berkomunikasi sangat ditekankan. Konsep tabayyun dalam Al-Qur'an (QS. Al-Hujurat: 6) mengajarkan pentingnya verifikasi informasi sebelum menyebarkan. Nilai ini sangat relevan dalam pendidikan digital, terutama dalam melawan penyebaran hoaks dan fitnah. Spirit Islam yang menghargai kebenaran, adab, dan kasih sayang dapat menjadi landasan etik dalam pendidikan dunia maya.

Penanaman adab digital di sekolah juga dapat dilakukan melalui praktik-praktik keseharian yang sederhana namun konsisten. Misalnya, membiasakan siswa menyebut sumber informasi, menghargai opini orang lain saat diskusi daring, atau tidak menggunakan emoji dan huruf kapital secara agresif dalam chat kelas. Praktik ini menjadi penguatan nilai melalui kebiasaan.

Etika digital harus menjadi bagian dari pendidikan karakter secara utuh. Dalam konteks Silih Asah dalam budaya Sunda, etika digital adalah wujud dari kepedulian intelektual terhadap dampak sosial dari perilaku online. Silih Asah menekankan bahwa kecerdasan sejati adalah yang disertai dengan kesadaran akan tanggung jawab terhadap sesama. Oleh karena itu, pembelajaran digital yang mencerdaskan harus menyentuh hati dan nurani, bukan hanya otak.

Dengan demikian, membangun etika digital dalam pendidikan bukanlah pekerjaan tambahan, melainkan keniscayaan dalam membentuk generasi Z yang bukan hanya cakap teknologi, tetapi juga berjiwa luhur. Pendidikan di era digital tidak boleh hanya memburu kecepatan dan efisiensi, tetapi harus mengedepankan kebijaksanaan dan nilai kemanusiaan. Etika digital bukan sekadar pelajaran, tetapi harus menjadi budaya hidup yang dibentuk bersama di ruang sekolah dan rumah.

Di era digital yang terus berkembang, ruang virtual telah menjadi bagian integral dari kehidupan sehari-hari siswa, termasuk dalam konteks pendidikan. Namun, keberadaan mereka di dunia maya tidak serta merta

dibarengi dengan kesiapan etis dan kesadaran moral. Dalam konteks inilah literasi digital tidak cukup hanya berupa keterampilan teknis, tetapi juga harus mencakup dimensi etika digital. Istilah ini merujuk pada kemampuan individu untuk memahami, menganalisis, dan bertindak secara etis dalam interaksi digital mereka, seperti dikembangkan oleh Livingstone (2021) melalui konsep *Digital Citizenship*.

Fenomena seperti hoaks, perundungan siber (cyberbullying), ujaran kebencian, hingga pelanggaran privasi menjadi tantangan nyata yang dihadapi oleh peserta didik. Banyak dari mereka yang memiliki kompetensi digital secara teknis—dapat mengedit video, menggunakan AI, dan berselancar di media sosial—namun minim dalam aspek moral, seperti empati digital, tanggung jawab sosial, dan kejujuran daring. Hal ini sesuai dengan temuan penelitian oleh UCL Institute of Education (2021) yang menyatakan bahwa gap antara *digital skill* dan *digital ethics* terus melebar di kalangan remaja.

Dalam konteks sekolah, etika digital perlu diintegrasikan ke dalam kurikulum lintas mata pelajaran, bukan hanya menjadi tanggung jawab guru TIK. Guru mata pelajaran lainnya, seperti PPKn, Bahasa Indonesia, hingga Produktif SMK, dapat menanamkan nilai-nilai seperti integritas dalam menyusun karya digital, menghormati sumber (citations), atau berempati terhadap pendapat berbeda dalam diskusi online. Prinsip ini sejalan dengan *Multiliteracies Pedagogy* yang dikembangkan oleh The New London Group (1996), yang menekankan perlunya integrasi konteks budaya dan teknologi dalam pembelajaran.

Nilai-nilai adab digital, seperti tidak menyebarkan informasi pribadi, menghormati perbedaan pendapat, menghindari ujaran kebencian, dan menggunakan media secara bertanggung jawab, harus dijadikan kebiasaan hidup digital di sekolah. Sekolah perlu menumbuhkan budaya digital yang sehat melalui pembiasaan positif seperti “etika saat mengomentari di grup kelas”, “cara menyampaikan ketidaksetujuan di forum daring”, hingga “cara meminta izin menggunakan konten milik orang lain”. Semua ini merupakan bentuk konkret dari praktik *digital etiquette*.

Pendekatan etika digital juga sebaiknya mengacu pada konsep Islam tentang adab dalam komunikasi, yang telah lama diajarkan melalui hadis dan perilaku Nabi Muhammad SAW. Dalam Alquran, komunikasi yang baik harus mengandung nilai *qaulan sadīdan* (perkataan yang benar), *qaulan*

balighan (komunikasi yang efektif), dan *qaulan karīman* (komunikasi yang mulia). Spirit ini sangat sesuai untuk membentuk karakter digital siswa muslim yang tidak hanya melek teknologi, tetapi juga memiliki akhlak dalam bermedia.

Dalam pembelajaran etika digital, penting bagi guru untuk menggunakan studi kasus aktual yang terjadi di sekitar peserta didik, baik dari berita nasional maupun pengalaman di lingkungan sekolah. Misalnya, membahas kasus hoaks yang menyebar di media sosial, lalu melakukan refleksi kelas: siapa yang bertanggung jawab? Apa dampaknya? Bagaimana mencegahnya? Model pembelajaran seperti ini disebut sebagai *critical digital literacy* oleh Buckingham (2003), yang menekankan pemahaman kritis terhadap konten digital dan konteksnya.

Selain itu, pendekatan *problem-based learning* sangat cocok diterapkan untuk pembelajaran etika digital. Guru bisa menghadirkan skenario konflik digital (seperti seseorang yang menyebarkan video tanpa izin) lalu meminta siswa berdiskusi dan merumuskan kode etik yang tepat. Proses ini melatih empati, nalar moral, serta kolaborasi dalam menyusun solusi. Penelitian dari Selwyn (2016) juga mendukung bahwa diskusi terbuka berbasis masalah dapat meningkatkan *digital responsibility* di kalangan pelajar.

Etika digital bukan hanya soal larangan, tetapi juga pemberdayaan nilai. Siswa harus didorong untuk menjadi agen perubahan yang menyebarkan konten positif, mengangkat narasi kebaikan, dan menjadi contoh dalam diskusi publik. Sekolah dapat mendorong inisiatif seperti “Siswa Duta Etika Digital”, lomba konten etis, atau proyek “Jurnalisme Kelas” untuk menumbuhkan tanggung jawab publik siswa. Prinsip *digital empowerment* ini sesuai dengan visi UNESCO (2022) tentang pendidikan digital yang humanistik dan inklusif.

Guru sebagai fasilitator nilai digital harus memberi contoh dalam interaksi online—terutama dalam grup WA kelas atau LMS. Komentar yang sopan, respon yang tidak sarkastik, serta penggunaan emoji yang relevan menjadi bagian dari praktik teladan. Jika guru bersikap gegabah atau sarkastik di ruang digital, siswa akan meniru. Karena itu, pembiasaan nilai harus dimulai dari role model.

Kurikulum etika digital juga perlu memperhatikan aspek privasi digital. Dalam konteks SMK, sering kali siswa tidak sadar bahwa data diri yang mereka unggah (foto, alamat, rekaman) dapat disalahgunakan. Guru dapat mengajarkan prinsip *data minimalization*, mengenalkan *cybersecurity basic* seperti penggunaan password yang kuat, serta pentingnya *digital footprint*. Konsep ini didukung oleh teori literasi data (Data Literacy) dari Ridsdale et al. (2015).

Tantangan utama adalah kesenjangan pemahaman antara guru dan siswa. Banyak guru yang masih tertinggal dalam hal pemahaman budaya digital, sementara siswa hidup di dalamnya. Oleh karena itu, pelatihan guru tentang etika digital tidak boleh diabaikan. Kemdikbudristek perlu memasukkan modul *Digital Moral Education* dalam pelatihan rutin guru. Hal ini sesuai dengan urgensi pembentukan *21st Century Skills* yang mencakup citizenship dan ethical reasoning.

Program afirmasi etika digital bisa dilakukan melalui metode seperti circle time, di mana siswa berbagi pengalaman online yang membuat mereka merasa tidak nyaman, lalu didiskusikan dengan bimbingan guru. Teknik ini menumbuhkan kesadaran kolektif dan memperkuat solidaritas digital. Menurut Jennings & Greenberg (2009), strategi afektif seperti ini efektif dalam membangun regulasi emosi sosial siswa.

Etika digital juga sangat erat kaitannya dengan keselamatan psikologis siswa. Ketika ruang daring menjadi tempat yang tidak nyaman, penuh ejekan dan perundungan, maka pembelajaran terganggu. KPAI (2022) mencatat bahwa kasus cyberbullying meningkat 2 kali lipat pasca pandemi, dengan platform paling banyak digunakan adalah grup WA kelas. Artinya, sekolah harus mengelola interaksi digital dengan prinsip anti kekerasan dan empati.

Sekolah juga bisa menyusun kode etik digital siswa, yang disusun bersama oleh guru dan siswa, agar nilai tersebut hidup dan tidak hanya menjadi pajangan. Misalnya, aturan menyapa sopan di grup kelas, tidak menyebarkan rumor, tidak mengambil gambar teman tanpa izin. Ketika aturan dibuat secara partisipatif, siswa lebih memiliki rasa tanggung jawab terhadap penerapannya.

Penguatan etika digital bisa dimulai sejak pagi hari dengan literasi moral digital singkat di kelas, seperti membaca kutipan bijak tentang empati digital, menyaksikan video pendek tentang etiket online, atau menulis refleksi 1 menit tentang pengalaman bermedia sosial. Strategi ini disebut *Micro-Ethical Habits* dan terbukti dapat memperkuat nalar moral siswa jika dilakukan konsisten (Howard, 2020).

Dengan demikian, etika digital bukan sekadar tema tambahan, melainkan bagian mendasar dari kompetensi hidup siswa di abad ke-21. Literasi ini adalah bentuk modern dari pendidikan akhlak dalam ruang baru bernama dunia maya. Ia adalah bentuk kontemporer dari *ta'dib*, yang mengakar dalam budaya, tapi menjangkau teknologi masa depan.

Ketika sekolah mampu membangun budaya digital yang beretika, maka mereka bukan hanya mencetak siswa yang pintar secara teknis, tetapi juga bijak dalam bersikap, cerdas dalam memilih informasi, dan luhur dalam interaksi daringnya. Inilah hakikat pendidikan karakter dalam era digital.

BAGIAN IV

SILIH ASUH: MENGASUH DENGAN
KEBIJAKSANAAN



A. Guru sebagai Orang Tua Kedua

Di tengah kompleksitas zaman, keberadaan guru tidak hanya terbatas sebagai penyampai materi kurikulum, melainkan semakin bermetamorfosis menjadi figur pengasuh, pembimbing, sekaligus penjaga nilai. Dalam konteks pendidikan yang semakin terfragmentasi secara sosial dan emosional, posisi guru sebagai *second parent* atau orang tua kedua memperoleh urgensinya kembali. Peran ini tidak bersifat simbolik belaka, melainkan mengandung makna praksis yang menyeluruh: menyentuh dimensi spiritual, psikososial, hingga moral anak didik. Ketika rumah tidak selalu menjadi ruang aman dan dialogis bagi anak, maka sekolah—dan guru di dalamnya—harus menjelma menjadi ekosistem kehangatan dan keteladanan.

Konsep guru sebagai orang tua kedua sejatinya berakar dalam filosofi pendidikan klasik maupun modern. Dalam tradisi Islam, Al-Ghazali menyebut guru sebagai pewaris para nabi—*waratsatul anbiya*—yang tidak hanya mengajarkan ilmu, tetapi juga menanamkan akhlak, keadilan, dan kasih sayang. Dalam konteks kontemporer, Tariq Ramadan (2014) mengembangkan gagasan *Islamic Moral Education*, yang menekankan bahwa pendidikan sejati adalah proses memanusiakan manusia, di mana guru memikul tanggung jawab untuk membentuk hati, bukan hanya pikiran. Spirit ini juga ditegaskan oleh Bandura (1977) melalui *Social Learning Theory*, yang menyatakan bahwa anak-anak belajar melalui observasi dan peniruan terhadap figur signifikan, dan guru termasuk di antaranya.

Bab ini akan menguraikan secara mendalam bagaimana guru menjalankan peran sebagai orang tua kedua, khususnya dalam dua dimensi utama. Pertama, pendampingan spiritual dan sosial yang menempatkan guru sebagai pembimbing moral sekaligus pendengar empatik terhadap problematika jiwa siswa. Kedua, konsistensi dan keadilan dalam proses pembimbingan, di mana disiplin tidak dilakukan melalui ancaman, tetapi dibangun melalui prinsip kasih, keterlibatan, dan keadilan restoratif. Dalam hal ini, pendekatan *Positive Discipline* (Nelsen, 2011) dan *Restorative Practice* menjadi strategi pedagogis yang mendorong perubahan perilaku dengan cinta, bukan dengan ketakutan.

Dengan menjadikan guru sebagai orang tua kedua, pendidikan menjadi ruang pengasuhan kolektif yang lebih dari sekadar proses transfer ilmu. Ia

menjadi ruang peradaban, di mana karakter tumbuh karena dirawat, dan nilai hidup tertanam karena diteladankan. Bab ini akan menjabarkan bagaimana prinsip ini dapat diterapkan secara konkret di kelas, dalam interaksi harian, serta melalui budaya sekolah yang mendukung relasi yang mengasuh, menumbuhkan, dan melindungi siswa sebagai manusia seutuhnya.

Pendampingan Spiritual dan Sosial

Dalam dinamika pendidikan masa kini yang ditandai dengan krisis makna, kehilangan orientasi nilai, dan dominasi budaya materialistik, peran guru sebagai pendamping spiritual dan sosial bagi peserta didik menjadi semakin sentral. Guru tidak lagi cukup berfungsi sebagai pengajar atau fasilitator pembelajaran kognitif, melainkan harus hadir sebagai pembimbing moral dan penjaga jiwa murid. Dalam konteks ini, pendidikan bukan hanya upaya transfer pengetahuan, tetapi sebuah proses penyemaian nilai dan pengasuhan karakter. Tariq Ramadan (2014) dalam gagasannya tentang *Islamic Moral Education* menekankan bahwa pendidikan sejati adalah pendidikan jiwa, di mana guru bertindak sebagai figur yang menumbuhkan nilai-nilai moral dan spiritual dengan penuh empati, keadilan, dan kasih.

Keberadaan guru sebagai pembimbing moral semakin relevan di tengah keterasingan spiritual yang melanda generasi muda. Peserta didik di era digital kerap mengalami kekosongan makna, kehilangan orientasi hidup, serta terjebak dalam kehidupan yang dangkal secara emosional dan relational. Dalam kondisi ini, kehadiran guru yang mampu menjadi penyejuk batin dan pelita spiritual menjadi kebutuhan yang mendesak. Bandura (1977) melalui teori *Social Learning*-nya menjelaskan bahwa perilaku moral anak banyak dipengaruhi oleh model yang mereka amati, termasuk guru. Oleh karena itu, guru yang menunjukkan integritas, kepekaan, dan sikap konsisten dalam bertindak akan lebih efektif dalam menanamkan nilai moral dibandingkan pengajaran verbal semata.

Pendampingan spiritual tidak hanya dimaknai sebagai proses indoktrinasi nilai agama, melainkan lebih dalam lagi: membangkitkan kesadaran siswa terhadap eksistensi dirinya sebagai manusia yang bermakna, berhubungan dengan Tuhan, sesama, dan lingkungan. Dalam tradisi Islam, konsep *ta'dib* menjadi landasan filosofis yang penting, di mana pendidikan

bertujuan untuk menanamkan adab, bukan sekadar ilmu. Konsep ini menempatkan guru sebagai figur pengasuh yang bertanggung jawab menata hati, akal, dan perilaku murid dengan penuh welas asih. Keteladanan menjadi instrumen utama dalam proses ini, sebagaimana Nabi Muhammad SAW yang menjadi guru besar umat dengan metode kasih dan dialog batin yang lembut.

Lebih dari sekadar menyampaikan ceramah moral, guru harus mampu menghadirkan pengalaman spiritual melalui pembiasaan nilai dan suasana kelas yang menenangkan. Lingkungan kelas yang berlandaskan rasa hormat, kejujuran, dan empati memungkinkan siswa mengalami nilai secara konkret dan reflektif. Penelitian oleh Mahfud (2022) menunjukkan bahwa guru yang mengintegrasikan pendekatan spiritual dan reflektif dalam proses belajar dapat menurunkan tingkat agresivitas dan meningkatkan kepedulian sosial siswa. Hal ini menegaskan bahwa pendidikan jiwa bukan sekadar teori, tetapi praksis yang berdampak nyata.

Sebagai pendamping sosial, guru harus memahami konteks psikososial siswa yang beragam. Banyak peserta didik datang ke sekolah membawa luka rumah tangga, krisis identitas, dan beban sosial yang tak terlihat. Dalam posisi ini, guru perlu hadir sebagai sahabat yang mampu mendengar, menerima, dan memfasilitasi proses penyembuhan emosional. Intervensi sosial guru dapat dilakukan melalui pembentukan ruang dialog, konseling sederhana, hingga afirmasi harian yang memperkuat harga diri siswa. Ketika siswa merasa dilihat dan dihargai sebagai pribadi, mereka lebih terbuka untuk bertumbuh secara moral.

Tanggung jawab spiritual dan sosial guru semakin penting di tengah menurunnya fungsi keluarga sebagai unit pendidikan utama. Dalam berbagai riset, seperti studi yang dilakukan oleh UNICEF Indonesia (2021), ditemukan bahwa peran guru sebagai figur pengganti orang tua meningkat signifikan di sekolah-sekolah pinggiran, terutama di kalangan siswa dari keluarga disfungsi. Oleh karena itu, pendekatan pedagogis guru harus menggabungkan fungsi edukatif dan afektif secara sinergis.

Proses pendampingan spiritual juga dapat dikaitkan dengan pendekatan transformatif dalam pendidikan, di mana guru mendorong siswa mengalami proses metanoia—perubahan cara pandang terhadap kehidupan. Dalam hal ini, guru bukan hanya sumber informasi, tetapi pemandu

yang menyalakan obor pencarian makna. Salah satu strategi yang dapat diterapkan adalah penggunaan narasi inspiratif, kisah tokoh moral, dan momen reflektif dalam pembelajaran. Strategi ini terbukti efektif dalam menginternalisasi nilai dan memperluas horizon kesadaran siswa.

Guru juga dapat menggunakan pendekatan spiritual dalam menyikapi pelanggaran siswa. Alih-alih menghukum dengan cara represif, guru dapat mengajak siswa merefleksikan perbuatannya dalam suasana penuh empati dan kasih. Model ini sejalan dengan pendekatan *Restorative Justice* yang banyak diterapkan di sekolah-sekolah humanistik, di mana fokus pembinaan adalah pada penyadaran, bukan pembalasan. Dalam konteks pendidikan Islam, pendekatan ini selaras dengan nilai *rahmah* (kasih sayang) dan *hikmah* (kebijaksanaan) dalam mendidik.

Dalam proses mendampingi siswa secara spiritual dan sosial, guru juga perlu memiliki kesiapan pribadi dan keseimbangan batin. Guru yang lelah, stres, atau tidak terhubung dengan makna pekerjaannya akan sulit menjadi cahaya bagi siswanya. Oleh karena itu, penguatan spiritualitas guru melalui kegiatan refleksi, komunitas pembelajar, dan pembinaan ruhani menjadi hal esensial. Guru yang tumbuh secara batiniah lebih mampu menghadirkan ketenangan dan kebijaksanaan dalam membimbing siswa.

Perlu juga dicatat bahwa pendampingan spiritual tidak identik dengan indoktrinasi agama tertentu. Dalam masyarakat multikultural, guru perlu menanamkan nilai-nilai spiritual universal seperti cinta kasih, empati, tanggung jawab, dan penghargaan terhadap kehidupan. Prinsip ini memungkinkan setiap siswa—apapun latar agamanya—merasa diterima, tumbuh, dan terinspirasi. Pendidikan spiritual seperti ini bersifat inklusif dan membebaskan.

Dengan pendekatan yang menyeluruh, pendampingan spiritual dan sosial oleh guru menjadi upaya sistemik yang tidak terpisah dari keseluruhan proses pendidikan. Ia harus didukung oleh kebijakan sekolah yang mengakui fungsi pengasuhan guru, pelatihan pedagogi reflektif, serta kultur sekolah yang humanis. Sekolah yang tidak hanya mendidik otak, tetapi juga membina hati dan jiwa.

Dengan demikian, guru sebagai orang tua kedua adalah panggilan peradaban. Peran ini tidak dapat disubstitusi oleh teknologi atau sistem

manapun. Hanya melalui kehadiran nyata, empati tulus, dan jiwa yang terbuka, guru mampu menghidupkan kembali pendidikan sebagai jalan pembebasan, bukan sekadar kelulusan. Sebagaimana disampaikan oleh Paulo Freire (1970), “Pendidikan sejati bukanlah proses pengisian, melainkan pembebasan.” Guru yang membimbing dengan hati adalah jalan menuju pembebasan itu.

Pendampingan spiritual dan sosial oleh guru merupakan upaya pedagogis yang tidak hanya menyentuh aspek kognitif, tetapi lebih mendalam pada ranah afektif dan moral siswa. Dalam realitas pendidikan masa kini, guru seringkali dihadapkan pada siswa yang mengalami kekeringan makna, kehilangan orientasi hidup, serta keterputusan dengan nilai-nilai adiluhung. Dalam konteks inilah, guru perlu menjelma sebagai pembimbing jiwa yang menuntun siswa menuju kesadaran diri dan kesalehan sosial. Tariq Ramadan (2014) dalam konsep *Islamic Moral Education* menekankan pentingnya peran guru dalam membangun keadaban melalui hubungan pedagogis yang spiritual dan bermakna. Pendidikan bukan sekadar proses teknis, melainkan sebuah perjalanan ruhani yang menyatukan akal, hati, dan amal.

Bandura (1977) melalui teori *Social Learning* menjelaskan bahwa individu, terutama anak-anak dan remaja, belajar dari pengamatan dan peniruan terhadap figur signifikan di sekitarnya. Guru, dalam hal ini, menjadi model sosial yang dapat membentuk karakter siswa melalui contoh nyata, baik dalam perilaku, tutur kata, maupun keteguhan moral. Ketika guru menunjukkan kepedulian, empati, dan konsistensi dalam nilai, maka siswa akan lebih mudah menyerap dan meniru pola moral tersebut. Inilah mengapa kehadiran guru tidak cukup hanya dalam bentuk fisik, tetapi harus juga hadir secara emosional dan spiritual. Penelitian yang dilakukan oleh Wentzel (2012) menunjukkan bahwa siswa yang merasakan dukungan moral dan emosional dari guru cenderung memiliki tingkat empati yang lebih tinggi dan keterlibatan akademik yang lebih kuat.

Selain itu, pendampingan spiritual juga mengandaikan adanya penguatan nilai-nilai ketauhidan, ketaatan, dan keikhlasan dalam belajar. Dalam konteks Islam, pendidikan bukan hanya transmisi pengetahuan, tetapi juga proses pembentukan insan kamil—manusia utuh yang terhubung secara harmonis dengan Tuhan, sesama, dan alam semesta. Guru yang

menyisipkan nilai spiritual dalam pengajaran akan mendorong siswa untuk memahami bahwa ilmu bukan sekadar alat mencapai dunia, tetapi juga jalan menuju ridha Ilahi. Dengan pendekatan ini, pembelajaran menjadi lebih hidup, bermakna, dan penuh dengan nuansa pengasuhan jiwa.

Peran guru sebagai pembimbing spiritual dan sosial juga dapat dilihat dalam praktik konseling informal yang terjadi di kelas maupun luar kelas. Guru yang mampu membuka ruang dialog, mendengarkan keresahan siswa, dan memberikan arahan dengan kelembutan akan membangun jembatan kepercayaan yang kokoh. Dalam jangka panjang, relasi ini memperkuat ketahanan psikologis siswa, membentuk integritas, serta mencegah munculnya perilaku menyimpang. Penelitian oleh Jennings dan Greenberg (2009) menegaskan bahwa guru yang menunjukkan kompetensi sosial-emosional yang tinggi berkontribusi pada terbentuknya iklim kelas yang positif, aman, dan mendukung pertumbuhan moral siswa.

Dengan demikian, pendampingan spiritual dan sosial oleh guru bukanlah tugas tambahan, melainkan bagian integral dari proses pendidikan itu sendiri. Guru tidak hanya menjadi penjaga kurikulum, tetapi juga penjaga nilai. Tidak hanya menjadi fasilitator belajar, tetapi juga fasilitator kehidupan. Ketika guru menyadari peran ini dan melaksanakannya dengan ikhlas dan penuh kasih, maka pendidikan tidak hanya mencetak generasi cerdas, tetapi juga generasi yang beradab dan beriman. Inilah panggilan luhur profesi guru di tengah gempuran era disrupsi dan kekeringan spiritual dewasa ini.

Konsistensi dan Keadilan dalam Membimbing

Dalam konteks pendidikan yang humanistik, pendisiplinan terhadap siswa tidak lagi dipandang sebagai tindakan koersif atau hukuman yang menakutkan, melainkan sebagai upaya pembimbingan yang berlandaskan kasih, konsistensi, dan keadilan. Pendidikan yang mendidik bukanlah pendidikan yang menekan, tetapi yang membangun kepercayaan, struktur moral, dan tanggung jawab internal. Konsistensi dan keadilan dalam membimbing bukanlah sekadar soal penerapan aturan, tetapi bagaimana aturan itu ditanamkan dengan narasi makna dan dilakukan dalam bingkai relasi yang hangat antara guru dan siswa. Prinsip ini menjadi sangat relevan dalam

menghadapi generasi Z yang cenderung menolak otoritas yang represif namun menghargai kejelasan nilai, empati, dan keadilan relasional.

Teori *Positive Discipline* yang dikembangkan oleh Jane Nelsen (2011) menjadi acuan penting dalam pendekatan ini. Nelsen menekankan bahwa disiplin yang efektif harus mendorong rasa hormat, tanggung jawab, dan kerjasama tanpa hukuman fisik atau verbal yang merendahkan. Guru dalam konteks ini menjadi fasilitator pertumbuhan karakter, bukan pengontrol perilaku semata. Dalam kelas, hal ini dapat diterapkan melalui strategi seperti kontrak kelas bersama, refleksi perilaku, dan konsekuensi logis, bukan hukuman semata. Ketika siswa mengetahui bahwa guru memperlakukan mereka dengan konsisten, adil, dan tidak menghakimi, maka terbentuklah atmosfer pembelajaran yang aman secara psikologis dan etis.

Lebih jauh, *Restorative Practice* memberikan pendekatan yang lebih relasional dalam menyelesaikan pelanggaran dan konflik di sekolah. Teori ini menekankan pentingnya memperbaiki hubungan yang rusak, bukan hanya menghukum kesalahan. Pendekatan ini memfasilitasi dialog terbuka antara siswa yang melanggar aturan dengan pihak yang terdampak, termasuk guru dan teman sekelas, guna membangun kesadaran atas dampak tindakan dan tanggung jawab sosial. Menurut Hopkins (2004), praktik ini meningkatkan empati dan akuntabilitas moral siswa. Sekolah yang menerapkan praktik restoratif melaporkan penurunan signifikan terhadap kasus pelanggaran tata tertib, konflik antar siswa, hingga angka suspensi dan dropout.

Dalam kehidupan kelas, konsistensi dan keadilan menjadi pilar penting yang membentuk integritas guru. Guru yang konsisten bukanlah guru yang keras kepala, melainkan guru yang bisa diandalkan secara emosional dan sikap. Sementara keadilan bukan hanya berlaku secara setara dalam aturan, melainkan dalam mempertimbangkan konteks, niat, dan cara penyampaian. Ketika guru hanya menghukum tanpa pemahaman konteks, maka yang terjadi adalah resistensi dan penurunan relasi afektif dengan siswa. Sebaliknya, keadilan yang berbasis empati dan keterlibatan membentuk kepercayaan dan rasa aman dalam diri siswa.

Penelitian oleh Gregory et al. (2016) menunjukkan bahwa sekolah yang menanamkan prinsip-prinsip *equity-based discipline* dan restorative dialogue cenderung membangun iklim kelas yang positif, mendorong

partisipasi aktif, dan menumbuhkan karakter tangguh. Dalam hal ini, guru sebagai pemimpin pembelajaran perlu membangun kapasitas untuk menjadi mediator yang adil, bukan hanya pemegang aturan yang kaku. Guru yang memiliki kompetensi dalam menerapkan disiplin positif cenderung lebih mampu menciptakan ruang pembelajaran yang kolaboratif dan berakar pada nilai kasih.

Generasi Z, dengan kepekaan tinggi terhadap keadilan sosial dan kesetaraan, sangat membutuhkan figur guru yang tidak hanya konsisten dalam norma tetapi juga adil dalam pendekatan. Mereka tidak mudah tunduk pada kekuasaan, tetapi mereka menghormati ketegasan yang disampaikan secara penuh kasih dan dengan alasan yang bisa dipahami. Oleh karena itu, pendidikan berbasis keadilan harus menyentuh aspek kognitif dan afektif sekaligus. Guru harus menjelaskan bukan hanya “apa yang boleh dan tidak boleh dilakukan”, tetapi juga “mengapa aturan itu penting” dan bagaimana aturan tersebut melindungi martabat bersama.

Penerapan konsistensi dan keadilan dalam membimbing juga membutuhkan kolaborasi antar guru dan dukungan budaya sekolah. Ketika semua guru di sekolah memiliki pemahaman dan nilai yang sama tentang disiplin positif, maka siswa akan merasakan kestabilan dan kejelasan arah moral yang dibangun sekolah. Ketidakkonsistenan antar guru dalam menegakkan aturan justru menjadi sumber kebingungan dan ketidakpercayaan siswa terhadap sistem sekolah.

Dalam praktik nyata, pendekatan ini bisa dimulai dari hal kecil seperti sapaan personal, penggunaan bahasa yang empatik, pemberian waktu refleksi setelah pelanggaran, hingga circle time untuk menyuarakan harapan dan kesepakatan kelas. Pendekatan disiplin berbasis kasih ini juga selaras dengan nilai-nilai *Silih Asih* yang menekankan bahwa relasi guru-siswa haruslah relasi yang memanusiakan dan mendidik dengan cinta. *Silih Asih* bukanlah konsep yang romantik atau utopis, melainkan strategi pedagogis berbasis budaya dan spiritualitas yang sangat relevan dengan tantangan sekolah masa kini.

Keseluruhan pendekatan ini menuntut transformasi peran guru dari *pengontrol perilaku* menjadi *pemelihara nilai*. Guru tidak lagi diposisikan sebagai hakim, melainkan sebagai pelatih karakter yang memahami setiap siswa sebagai individu yang tumbuh, mengalami krisis, dan belajar dari

prosesnya. Oleh sebab itu, guru perlu memiliki kapasitas reflektif dan emosional yang tinggi untuk mengelola emosi pribadi dalam interaksi dengan siswa yang menantang.

Konsistensi dalam pembimbingan juga memerlukan keseimbangan antara keberanian menegur dan kebijaksanaan memberi maaf. Dalam hal ini, guru dapat meneladani pendekatan Nabi Muhammad SAW yang dalam banyak riwayat menunjukkan kejelasan nilai tanpa kehilangan kelembutan. Beliau memarahi tanpa merendahkan, memperbaiki tanpa mempermalukan, dan mengarahkan tanpa memaksa. Model ini selaras dengan pendekatan Nelsen yang menekankan pentingnya membimbing dengan prinsip mutual respect.

Di akhir, konsistensi dan keadilan bukanlah tujuan akhir, melainkan jalan panjang dalam membentuk budaya sekolah yang aman, sehat, dan bermakna. Guru sebagai pemimpin kelas bertanggung jawab tidak hanya pada hasil belajar akademik, tetapi juga pada proses pertumbuhan moral dan sosial siswa. Ketika siswa merasa bahwa aturan dilaksanakan dengan kasih, keadilan dijunjung dengan empati, dan disiplin disampaikan dengan dialog, maka sekolah bukan hanya menjadi tempat belajar, melainkan tempat bertumbuh dan menjadi manusia.

Dalam realitas sekolah yang penuh tekanan kurikulum dan target evaluasi, mudah bagi guru untuk kembali pada cara-cara disiplin lama yang cepat namun merusak. Oleh karena itu, penguatan kompetensi guru dalam *restorative pedagogy* dan disiplin berbasis kasih harus menjadi bagian dari pengembangan profesional guru secara berkelanjutan. Ini adalah jalan pendidikan yang panjang, tetapi memberi hasil yang lebih utuh dan membumi.

Pendekatan *Positive Discipline* dan *Restorative Practice* bukanlah sekadar metode, tetapi filosofi pendidikan yang selaras dengan nilai-nilai luhur bangsa, prinsip keadaban, dan amanat kemanusiaan. Di sinilah guru berperan sebagai figur yang tidak hanya mengarahkan langkah siswa, tetapi juga meneguhkan nurani mereka.

Dalam dunia pendidikan, kehadiran guru yang konsisten dan adil bukan hanya menjadi kebutuhan administratif, tetapi fondasi moral dalam pembentukan karakter peserta didik. Konsep kedisiplinan sering kali

dipahami secara keliru sebagai bentuk kekakuan atau bahkan hukuman yang menakutkan. Padahal, dalam perspektif pendidikan yang berbasis kasih dan pengasuhan jiwa, disiplin seharusnya menjadi ekspresi kasih sayang yang menumbuhkan rasa tanggung jawab dan kemandirian. Jane Nelsen (2011) dalam konsep *Positive Discipline* menegaskan bahwa pendekatan disiplin yang penuh empati, konsisten, dan bermartabat justru mendorong anak-anak untuk belajar dari kesalahan, bukan merasa terhina atau dijatuhkan.

Konsistensi guru dalam membimbing sangat berkaitan erat dengan pembentukan kepercayaan. Ketika guru memberikan aturan, memberikan sanksi, atau memberi penghargaan dengan standar yang sama terhadap semua siswa tanpa pilih kasih, maka ia sedang membangun keadilan sebagai nilai inti dalam relasi pedagogis. Konsistensi bukan berarti kaku atau tidak fleksibel, tetapi berarti adanya kesatuan antara kata dan tindakan, antara nilai yang diajarkan dan cara guru bertindak. Dalam praktiknya, guru yang konsisten menciptakan rasa aman bagi siswa karena mereka tahu apa yang diharapkan dan bagaimana konsekuensinya. Sebaliknya, inkonsistensi dapat memicu kecemasan, kebingungan, bahkan penurunan motivasi belajar.

Konsep keadilan dalam pendidikan juga harus dimaknai sebagai perlakuan yang adil berdasarkan kebutuhan, bukan hanya perlakuan yang sama rata. Sebagaimana prinsip *Restorative Practice* yang dikembangkan oleh Zehr (2002), fokus pembinaan bukan pada menghukum pelanggaran, melainkan pada memperbaiki hubungan dan menumbuhkan tanggung jawab sosial. *Restorative approach* menempatkan dialog, empati, dan partisipasi sebagai pilar dalam penyelesaian konflik, termasuk dalam konteks pelanggaran kedisiplinan di sekolah. Guru yang mengadopsi pendekatan ini akan lebih memilih melakukan konferensi kelas, percakapan pemulihan, dan refleksi bersama ketimbang memberi hukuman sepihak.

Penelitian oleh Gregory et al. (2016) menunjukkan bahwa penerapan *restorative discipline* secara signifikan menurunkan angka pelanggaran perilaku siswa dan meningkatkan hubungan antara guru dan murid. Ini karena siswa merasa dipahami, dilibatkan, dan dihargai sebagai pribadi yang mampu berubah. Pendekatan ini juga mengurangi ketimpangan perlakuan terhadap siswa dari latar belakang sosial atau etnis yang berbeda. Dalam konteks Indonesia yang multikultural, praktik seperti ini menjadi semakin relevan untuk membangun iklim inklusif dan berkeadilan di ruang-ruang kelas.

Guru yang mengedepankan disiplin berbasis kasih akan membimbing siswa dengan kesabaran dan teladan. Ia tidak menegur dengan suara keras, tetapi dengan tatapan hangat dan kata-kata penuh makna. Ia tidak memberi sanksi dengan ancaman, tetapi dengan ajakan untuk merenung dan memperbaiki. Ia tidak membuat siswa takut, tetapi justru merasa dicintai dan dipedulikan. Inilah wajah pendidikan yang humanis, yang menghidupkan nilai-nilai *silih asuh* sebagai pengasuhan penuh keadilan.

Dengan pendekatan ini, sekolah tidak lagi menjadi tempat tekanan, melainkan ruang pembentukan karakter. Guru menjadi penjaga etika kolektif, bukan sekadar penegak aturan. Siswa belajar memahami bahwa setiap tindakan memiliki konsekuensi, namun dalam kerangka pembelajaran, bukan penghukuman. Ketika siswa diberi ruang untuk memahami kesalahan, memperbaiki diri, dan bangkit, maka pendidikan telah berfungsi sebagai alat pemberdayaan moral dan sosial. Maka, konsistensi dan keadilan bukanlah beban, tetapi jalan menuju pendidikan yang membebaskan dan menumbuhkan jiwa.

B. Membentuk Karakter melalui Keteladanan

Dalam era ketika kata-kata semakin bising namun makna kian memudar, keteladanan menjadi cahaya yang tak tergantikan. Bagi generasi Z yang hidup dalam arus digitalisasi cepat dan banjir informasi instan, mereka tidak hanya mencari guru yang cakap menyampaikan, tetapi juga sosok yang dapat diteladani. Dalam tradisi pendidikan Islam maupun filsafat pendidikan Barat, keteladanan atau *uswah hasanah* adalah metode pembelajaran paling efektif—lebih kuat dari teori, lebih tajam dari retorika.

Bab ini mengajak pembaca untuk merenungkan kembali dimensi praksis dari peran guru sebagai panutan nyata. Keteladanan bukanlah akting sesaat, tetapi konsistensi integritas dalam keseharian. Seperti yang dikatakan Albert Bandura (1986) melalui teori *Role Modeling*, perilaku yang diamati dan ditiru akan membentuk struktur kepribadian anak didik lebih dalam daripada instruksi lisan. Sementara dalam khazanah keilmuan Islam, Ibn Miskawaih menyatakan bahwa akhlaq tidak cukup diajarkan, tetapi harus dijemlakan dalam tindakan guru sehari-hari agar tertanam dalam nalar dan batin murid.

Lebih jauh, pendidikan tidak berhenti di ruang kelas. Ia menjalar ke rumah, lingkungan, dan dunia batin siswa. Di sinilah pentingnya *silih asuh*, yaitu relasi kolektif dalam menjaga dan membimbing siswa melalui sinergi antara guru, orang tua, dan masyarakat. Penelitian di Jawa Barat dan Nusa Tenggara Barat mengenai sekolah ramah anak menunjukkan bahwa kolaborasi ini efektif mencegah kekerasan dan meningkatkan keterlibatan siswa.

Bab ini juga menyentuh ranah yang kerap terabaikan: kebutuhan healing dan pemulihan batin bagi siswa yang memikul luka psikologis, trauma keluarga, atau tekanan sosial. Dengan mengadopsi pendekatan *trauma-informed pedagogy* dan kerangka *emotional safety* (Brunzell et al., 2016), guru dapat menjadi pemulih luka yang tak kasat mata.

Melalui bab ini, mari kita teguhkan kembali: guru bukan hanya penyampai materi, tetapi pemahat karakter, pembimbing jiwa, dan cahaya yang menerangi jalan siswa menuju keutuhan dirinya.

Modeling dan Teladan Nyata

Dalam dunia pendidikan yang terus berubah oleh arus teknologi dan pergeseran nilai sosial, teladan guru menjadi semakin krusial dalam membentuk karakter peserta didik. Generasi Z yang cenderung skeptis terhadap otoritas verbal, lebih mudah terinspirasi oleh keaslian tindakan dibandingkan sekadar kata-kata. Di tengah ketidakpastian dan relativisme moral, tindakan nyata guru—yang mencerminkan integritas, empati, dan tanggung jawab—menjadi pelajaran hidup yang paling bermakna bagi siswa. Dalam konteks ini, teori Social Learning yang dikembangkan oleh Albert Bandura (1986) menegaskan bahwa individu belajar lebih banyak melalui observasi dan peniruan perilaku orang lain yang dianggap signifikan, dalam hal ini adalah guru.

Keteladanan bukan hanya elemen pelengkap dalam pendidikan, melainkan fondasi yang membentuk kepribadian siswa secara laten. Bandura menegaskan bahwa proses modeling melibatkan perhatian (*attention*), retensi (*retention*), reproduksi motorik (*motor reproduction*), dan motivasi (*motivation*). Dalam konteks kelas, siswa memperhatikan guru tidak hanya saat menjelaskan pelajaran, tetapi juga bagaimana guru memperlakukan orang lain, menyelesaikan konflik, serta menanggapi tekanan. Dengan

demikian, setiap tindakan guru adalah pesan yang hidup dan konkret, yang lebih kuat dari seribu teori yang diajarkan.

Dalam khazanah pemikiran Islam klasik, Ibn Miskawaih (w. 1030 M), seorang filsuf dan pendidik terkemuka, mengemukakan konsep pendidikan akhlaq yang menekankan habituasi kebaikan melalui pengulangan perilaku yang mulia dan konsisten. Menurut Miskawaih, akhlaq yang luhur bukan sekadar bawaan, melainkan hasil dari latihan dan contoh yang terus-menerus. Guru, dalam pandangannya, adalah subjek utama yang harus mencerminkan nilai-nilai tersebut agar tertanam dalam hati sanubari murid. Ketika guru menunjukkan kejujuran, kesabaran, dan keadilan dalam interaksi sehari-hari, murid tidak hanya belajar tentang nilai-nilai itu, tetapi menginternalisasikannya sebagai bagian dari karakter mereka.

Dalam praktiknya, teladan nyata guru dapat terlihat dari cara guru mengelola emosi dalam situasi kritis, cara memberi umpan balik yang konstruktif, atau saat menghadapi ketidaktaatan siswa dengan pendekatan yang tidak represif. Penelitian oleh Hattie (2009) menyatakan bahwa hubungan guru-siswa yang kuat—yang dibangun dari kepercayaan, penghargaan, dan konsistensi perilaku—memiliki efek yang sangat besar terhadap prestasi akademik dan motivasi intrinsik siswa. Oleh karena itu, modeling bukan sekadar etika, tetapi strategi pedagogis yang berdampak langsung pada hasil belajar.

Teladan nyata guru juga penting dalam membentuk nilai-nilai kebangsaan dan multikulturalisme. Dalam konteks Indonesia yang kaya akan keberagaman, guru yang mampu menunjukkan sikap inklusif, anti-diskriminasi, dan keterbukaan terhadap perbedaan secara tidak langsung sedang mengajarkan toleransi dan kebhinekaan. Hal ini relevan dengan konsep “pendidikan sebagai pembentukan warga negara yang baik” yang dikemukakan oleh John Dewey, di mana pendidikan bukan hanya untuk kepentingan akademik, tetapi juga sosial dan demokratis.

Lebih jauh lagi, modeling juga memiliki dimensi spiritual yang kuat. Guru yang menjaga ibadah, berkata santun, serta menunaikan tanggung jawabnya dengan penuh amanah tanpa harus memamerkannya sedang membentuk lingkungan belajar yang penuh barakah. Spirit keteladanan ini menjadi bagian dari tradisi Islam yang diwariskan oleh Nabi Muhammad SAW, sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-Ahzab:21, bahwa dalam diri

Rasul terdapat teladan yang sempurna bagi umat manusia. Keteladanan ini bersifat universal dan lintas zaman.

Penelitian kontemporer mendukung pentingnya modeling dalam membentuk moralitas siswa. Sebagai contoh, studi oleh Wentzel (2002) menunjukkan bahwa siswa yang memiliki guru yang mereka pandang sebagai panutan cenderung memiliki tingkat empati dan perilaku prososial yang lebih tinggi. Ini membuktikan bahwa hubungan guru dan siswa yang dilandasi keteladanan berdampak tidak hanya pada aspek kognitif, tetapi juga afektif dan sosial.

Di lapangan, banyak guru yang secara sadar mempraktikkan keteladanan dalam bentuk-bentuk sederhana namun signifikan. Misalnya, guru yang selalu datang tepat waktu tanpa menggurui tentang disiplin, atau guru yang mengakui kesalahan di depan siswa sebagai bentuk pembelajaran tentang kejujuran dan tanggung jawab. Tindakan-tindakan ini menjadi pembelajaran kontekstual yang tertanam dalam memori siswa lebih lama daripada catatan di papan tulis.

Modeling juga berperan dalam mendidik siswa yang mengalami kesulitan dalam regulasi emosi atau berasal dari keluarga disfungsional. Keteladanan guru dapat memberikan alternatif pola asuh yang positif bagi siswa, yang selama ini tidak mereka dapatkan di rumah. Dalam hal ini, guru tidak hanya menjadi fasilitator belajar, tetapi juga menjadi figur pengganti orang tua yang menyuplai model perilaku adaptif.

Perlu ditegaskan pula bahwa modeling yang efektif hanya bisa dilakukan jika guru memiliki autentisitas, atau keaslian niat dan perilaku. Siswa saat ini sangat peka terhadap kepalsuan dan inkonsistensi. Jika guru mengajarkan etika tetapi memperlihatkan perilaku yang bertentangan, maka keteladanan menjadi batal secara pedagogis. Oleh karena itu, refleksi diri dan penguatan moralitas personal guru menjadi prasyarat utama bagi praktik modeling.

Dalam lingkup kebijakan pendidikan, penting bagi lembaga pendidikan untuk menciptakan ekosistem yang mendukung guru dalam menjadi role model. Ini mencakup pelatihan pengembangan karakter guru, ruang-ruang dialog reflektif antarguru, serta sistem apresiasi terhadap guru yang menunjukkan keteladanan tinggi. Sistem yang demikian tidak hanya

memberdayakan guru, tetapi juga menginspirasi budaya sekolah yang berbasis nilai.

Modeling dan keteladanan bukanlah tugas tambahan guru, melainkan jantung dari pendidikan itu sendiri. Ketika guru mampu menjadikan dirinya sebagai teladan hidup, maka kelas menjadi ruang pembentukan karakter, dan sekolah menjadi taman akhlaq. Dalam dunia yang terus bergerak dengan cepat, keteladanan tetap menjadi jangkar moral yang dibutuhkan siswa agar mereka tidak hanya cerdas secara kognitif, tetapi juga kuat secara etis dan spiritual.

Keteladanan dalam pendidikan bukan hanya sebuah strategi metodologis, tetapi merupakan inti dari pembentukan karakter yang otentik. Dalam konteks pendidikan kontemporer, terutama bagi generasi Z yang sangat peka terhadap inkonsistensi dan cenderung skeptis terhadap otoritas formal, model keteladanan menjadi semakin krusial. Bandura (1977) dalam *Social Learning Theory* menekankan bahwa individu belajar bukan hanya melalui instruksi langsung, tetapi melalui observasi dan imitasi terhadap perilaku orang lain yang dianggap signifikan. Dalam hal ini, guru sebagai figur sentral di ruang kelas dan lingkungan sekolah memainkan peran sebagai role model yang konsisten dan kredibel. Ketika guru menunjukkan integritas, kejujuran, dan tanggung jawab melalui tindakan nyata, siswa akan lebih mudah menangkap nilai-nilai tersebut secara implisit.

Dalam filsafat pendidikan Islam klasik, konsep akhlak atau karakter tidak hanya diajarkan, tetapi diwariskan melalui pembiasaan dan contoh. Ibn Miskawaih dalam *Tahdzib al-Akhlaq* menyatakan bahwa akhlak yang baik bukan hanya hasil dari pengetahuan moral, tetapi dari pengulangan tindakan yang didasarkan pada niat yang benar dan diawasi oleh akal. Dalam konteks ini, guru bukan hanya seorang penyampai pengetahuan, melainkan penjaga nilai-nilai adab dan penggerak transformasi kepribadian siswa. Jika guru mengajarkan sopan santun namun tidak memperlihatkannya dalam keseharian, siswa justru akan mengalami disonansi nilai yang menyebabkan penolakan terhadap pendidikan moral.

Modeling atau keteladanan memiliki kekuatan tersembunyi yang membentuk norma-norma sosial dalam ekosistem sekolah. Ketika kepala sekolah dan guru saling memperlihatkan perilaku saling menghargai, terbuka terhadap kritik, dan mampu menunjukkan cara menyelesaikan

konflik secara damai, para siswa akan meniru mekanisme tersebut dalam relasi antar teman. Penelitian Jennings dan Greenberg (2009) menunjukkan bahwa guru yang memiliki kompetensi sosial-emosional tinggi cenderung menciptakan ruang kelas yang penuh empati, aman, dan produktif bagi perkembangan moral siswa. Keteladanan bukan sekadar formalitas perilaku, tetapi sistem nilai yang hidup dan dapat dirasakan dalam nuansa hubungan antarmanusia di sekolah.

Menariknya, dalam era digital yang penuh dengan citra dan distraksi, siswa justru lebih membutuhkan kehadiran sosok nyata yang dapat mereka jadikan panutan. Di tengah gempuran influencer dan figur publik yang kadang hanya menampilkan nilai-nilai semu, guru memiliki peluang untuk merebut kembali posisi sebagai “influencer nilai sejati”. Dengan menjadi pribadi yang otentik, penuh empati, dan konsisten antara kata dan perbuatan, guru bukan hanya mendidik siswa, tetapi menginspirasi kehidupan mereka. Dalam ruang kelas yang manusiawi, keteladanan menjadi jembatan menuju transformasi karakter yang tidak sekadar “berpengetahuan”, tetapi juga “berjiwa”.

Silih Asuh dalam Sekolah Ramah Anak

Dalam khazanah pendidikan karakter di Indonesia, konsep “silih asuh” merupakan representasi nilai pengasuhan yang tidak hanya melekat pada keluarga inti, tetapi juga diperluas dalam ekosistem pendidikan. Filosofi ini menegaskan bahwa setiap individu dewasa, baik guru, orang tua, maupun masyarakat, memiliki tanggung jawab moral dalam menjaga dan membimbing pertumbuhan anak-anak. Ketika sekolah mampu menghadirkan nilai silih asuh secara kolektif, maka lahirlah lingkungan belajar yang ramah, aman, dan penuh cinta—yang dalam konteks kebijakan pendidikan modern dikenal sebagai *sekolah ramah anak*. Sebuah sekolah yang tidak hanya mengajarkan kognisi, tetapi juga memelihara jiwa, emosi, dan sosial siswa secara holistik.

Silih asuh menuntut kolaborasi antara tiga poros utama: guru, orang tua, dan komunitas. Kolaborasi ini menjadi dasar terbentuknya sistem pendukung emosional dan spiritual bagi peserta didik. Bronfenbrenner (1979), melalui teori ekologi perkembangan, menekankan pentingnya interaksi

antara mikrosistem (keluarga dan sekolah) dan mesosistem (hubungan antar lingkungan) dalam menentukan kualitas perkembangan anak. Bila ketiga unsur ini terlibat aktif dalam pengasuhan, maka kemungkinan besar anak akan tumbuh dengan kepribadian yang sehat dan resilien. Ini pula yang menjadi prinsip dasar dari *whole-school approach*, yaitu mengintegrasikan semua elemen sekolah dan komunitas untuk menciptakan lingkungan belajar yang suportif.

Studi empiris dari Kementerian PPPA (2021) dan UNICEF (2022) menunjukkan bahwa sekolah-sekolah yang menjalankan program sekolah ramah anak (SRA) mengalami penurunan signifikan dalam kasus perundungan, pelanggaran disiplin, dan kekerasan antar siswa. Salah satu model yang menonjol adalah di Kabupaten Bandung Barat dan Kabupaten Lombok Tengah, di mana pelatihan parenting, forum komunikasi guru-orang tua, dan keterlibatan tokoh masyarakat lokal menjadi bagian integral dari strategi pengasuhan kolektif. Anak-anak di sekolah tersebut lebih nyaman mengungkapkan masalah, mengalami peningkatan motivasi belajar, dan memperlihatkan empati yang lebih tinggi.

Lebih jauh, praktik silih asuh di sekolah juga selaras dengan konsep *communal education* yang dikembangkan oleh Freire (1998), di mana pendidikan tidak hanya merupakan proses transfer pengetahuan, tetapi juga tindakan dialogis dan pembebasan yang melibatkan seluruh komunitas sebagai subjek pendidikan. Dalam praktiknya, guru tidak bekerja sendiri. Mereka menjadi bagian dari jaringan kepercayaan dan relasi yang saling mendukung satu sama lain dalam menjaga tumbuh-kembang peserta didik. Sekolah tidak lagi dipandang sebagai institusi tertutup, tetapi menjadi pusat moral dan sosial bagi komunitas sekitarnya.

Salah satu ciri khas silih asuh adalah adanya proses *mentoring sejajar*, di mana guru berperan sebagai pendamping yang hadir secara otentik dalam kehidupan siswa, tanpa sekat hirarki yang kaku. Penelitian oleh Lickona (1991) dan Narvaez (2002) dalam kerangka pendidikan karakter menegaskan bahwa anak-anak lebih terpengaruh oleh relasi autentik dibanding instruksi formal. Dalam konteks ini, pendekatan berbasis relasi lebih efektif untuk menumbuhkan nilai empati, tanggung jawab, dan keterhubungan sosial. Silih asuh mendorong guru untuk tidak hanya mengajarkan nilai, tetapi menjadi perwujudan nilai itu sendiri.

Praktik silih asuh juga terlihat dalam program sekolah yang melibatkan siswa sebagai agen pengasuhan antar teman. Program *peer support*, *teman sebaya pendamping*, atau *duta ramah anak* diimplementasikan untuk menumbuhkan budaya saling menjaga. Hal ini terbukti menurunkan angka kecemasan dan isolasi sosial pada siswa (Wulandari, 2020). Ketika siswa merasa didengar, dilibatkan, dan dilindungi, maka hubungan mereka dengan sekolah menjadi lebih bermakna dan memberdayakan.

Budaya gotong royong yang melekat dalam masyarakat Indonesia menjadi fondasi kuat bagi praksis silih asuh. Kolaborasi antara guru dan tokoh adat, pemuka agama, dan kader posyandu dalam berbagai kegiatan sekolah menjadi contoh nyata bagaimana nilai lokal dapat diinstitutionalisasi ke dalam kebijakan pendidikan yang transformatif. Model ini selaras dengan pendekatan *culturally responsive pedagogy* yang menghormati kearifan lokal dalam proses pembelajaran (Gay, 2010). Di sinilah peran guru sebagai jembatan nilai: antara keluarga dan negara, antara tradisi dan inovasi.

Implementasi silih asuh juga menuntut adanya sistem pendukung yang kokoh, seperti layanan konseling berbasis komunitas, kebijakan anti diskriminasi, dan prosedur penanganan kasus kekerasan yang restoratif. Guru, wali kelas, dan tenaga kependidikan dilatih untuk menjadi *caregiver* profesional, yang tidak hanya menanggapi gejala perilaku, tetapi menggali akar emosional dan sosial dari setiap masalah siswa. Pendekatan ini sesuai dengan teori *emotional safety* yang dikembangkan Brunzell et al. (2016), yang menyebutkan bahwa siswa hanya dapat belajar secara optimal ketika mereka merasa aman secara emosional.

Sebagaimana pendidikan sejati adalah perjalanan spiritual dan sosial, maka silih asuh di sekolah ramah anak mengajak kita untuk tidak sekadar mengajar, melainkan merangkul. Tidak sekadar menegur, melainkan mendengar. Tidak hanya mengevaluasi, tetapi membimbing dengan hati. Dalam dunia yang penuh distraksi dan alienasi, kehadiran guru yang mengasuh menjadi oasis yang menenangkan dan menyelamatkan.

Membangun sekolah ramah anak berbasis silih asuh bukan perkara menambahkan program, tetapi mentransformasi cara pandang: bahwa setiap anak adalah amanah bersama. Bahwa keberhasilan pendidikan bukan hanya pada nilai akademik, tetapi pada seberapa utuh jiwanya, seberapa

dalam kasih yang diterimanya, dan seberapa kuat rasa aman yang dipeluknya. Di sinilah misi luhur seorang guru menjadi nyata: menjadi pelindung batin sekaligus penyalu semangat kehidupan muridnya.

Gagasan *silih asuh* dalam tradisi Sunda mengandung makna mendalam tentang peran kolektif dalam merawat, membimbing, dan memastikan tumbuh-kembang anak dalam lingkungan sosial yang penuh kasih dan tanggung jawab. Dalam kerangka pendidikan modern, nilai ini menjadi sangat relevan untuk diintegrasikan ke dalam gerakan *Sekolah Ramah Anak* (SRA) yang telah digalakkan oleh Kementerian PPPA bersama Kemendikbudristek. Konsep ini berangkat dari asumsi bahwa mendidik anak bukan hanya tanggung jawab guru semata, melainkan tugas kolaboratif antara sekolah, keluarga, dan komunitas.

Dalam perspektif *Community-Based Education*, pendidikan yang efektif adalah pendidikan yang bertumpu pada partisipasi aktif lingkungan sekitar anak (Epstein, 2001). Maka dari itu, *silih asuh* dapat menjadi pilar utama dalam membangun sinergi holistik antara berbagai pemangku kepentingan di sekolah.

Sekolah yang mengadopsi nilai *silih asuh* bukan hanya memfasilitasi pembelajaran kognitif, tetapi juga menjadi ruang pengasuhan emosional dan spiritual.

Penelitian yang dilakukan oleh UNICEF (2022) menunjukkan bahwa sekolah yang berhasil membangun komunikasi positif antara guru, orang tua, dan tokoh masyarakat cenderung memiliki tingkat kekerasan yang lebih rendah dan keterlibatan siswa yang lebih tinggi. Hal ini diperkuat oleh temuan Komisi Perlindungan Anak Indonesia (KPAI), yang menyebutkan bahwa pendekatan *sekolah ramah anak* berbasis partisipasi kolektif efektif dalam mencegah kekerasan verbal, fisik, maupun digital di lingkungan pendidikan. *Silih asuh* dalam konteks ini bukan hanya soal kontrol atau pengawasan, tetapi tentang *merasa memiliki tanggung jawab moral* terhadap tumbuh kembang anak secara utuh.

Di beberapa wilayah seperti Jawa Barat dan Nusa Tenggara Barat, telah muncul praktik baik berupa *sekolah pengasuhan* yang melibatkan orang tua secara aktif dalam kegiatan sekolah—mulai dari kelas inspiratif, parenting dialogis, hingga forum silaturahmi warga sekolah. Model ini membuktikan

bahwa ketika orang tua merasa menjadi bagian dari komunitas sekolah, mereka lebih siap menjadi mitra guru dalam membimbing perilaku dan pembentukan karakter anak. *Silih asuh* menjadi nyata ketika relasi antara sekolah dan rumah bukan sekadar administratif, melainkan dialogis dan penuh empati. Guru menjadi *second parent*, sementara orang tua menjadi *pendidik primer yang diperkuat secara pedagogis oleh sekolah*.

Dari perspektif psikopedagogis, *silih asuh* juga dapat dipahami melalui pendekatan ekologi perkembangan anak yang dikembangkan oleh Bronfenbrenner (1979). Dalam teorinya, ekosistem sosial anak terdiri dari berbagai lapisan, mulai dari lingkungan mikro (keluarga, sekolah) hingga makro (budaya, kebijakan). Sinergi yang harmonis antar lapisan ini menjadi kunci bagi pertumbuhan psikososial yang sehat. Maka, sekolah yang menganut nilai *silih asuh* adalah sekolah yang menyadari pentingnya *rekayasa lingkungan tumbuh kembang anak secara integratif*, bukan hanya di dalam kelas, tetapi juga dalam jaringan sosial yang lebih luas.

Dengan demikian, penerapan *silih asuh* dalam SRA bukan sekadar jargon nilai lokal, tetapi memiliki dasar teoretik, empiris, dan pedagogis yang kuat. Ia menempatkan sekolah bukan sebagai institusi birokratis, melainkan sebagai *rumah besar* yang menyatukan pendidikan, kasih sayang, dan pengasuhan sosial. Dalam konteks Generasi Z yang kerap merasa terasing secara emosional meski hidup dalam konektivitas digital, kehadiran sekolah yang mengasuh secara aktif adalah obat yang menenangkan. Guru bukan sekadar pengajar, tetapi *penjaga suasana batin* yang menyelamatkan jiwa anak-anak dari kehampaan nilai.

Healing dan Pemulihan Jiwa Siswa

Pendidikan bukan hanya tentang transfer ilmu, tetapi juga proses penyembuhan, terutama bagi siswa yang telah mengalami trauma masa kecil, kekerasan domestik, atau tekanan sosial yang berat. Dalam konteks ini, paradigma *trauma-informed pedagogy* menjadi pendekatan penting yang menempatkan pengalaman emosional siswa sebagai fondasi dalam membangun lingkungan belajar yang aman dan memulihkan. Menurut Bellis et al. (2019), trauma masa kecil memiliki korelasi kuat terhadap penurunan prestasi belajar, gangguan perilaku, hingga gangguan perkembangan sosial.

Oleh karena itu, guru harus mampu menjadi agen pemulihan yang sadar trauma (*trauma-sensitive educator*) dengan memahami gejala, menciptakan lingkungan aman, dan menghindari pemicu psikologis baru.

Teori *Trauma-Informed Pedagogy*, sebagaimana dikembangkan oleh Brunzell, Waters, & Stokes (2016), menggarisbawahi perlunya pendekatan pengajaran yang memperhatikan regulasi emosi siswa, membangun relasi aman, serta menyediakan ritme yang stabil di kelas. Guru yang memahami kondisi psikososial siswa tidak akan langsung menilai perilaku siswa yang meledak-ledak sebagai pembangkangan, tetapi bisa melihatnya sebagai bentuk ketidakteraturan emosi yang berasal dari luka masa lalu. Oleh karena itu, strategi pembelajaran perlu memasukkan elemen *emotional scaffolding*, seperti memberi waktu tenang, zona refleksi, dan afirmasi positif, yang menjadi bagian dari pemulihan secara psikologis dan spiritual.

Pendekatan ini juga diperkuat oleh kerangka *Emotional Safety Framework* dari Perry & Szalavitz (2017), yang menekankan pentingnya tiga prinsip dasar: (1) keterhubungan yang konsisten, (2) rasa dapat diprediksi, dan (3) kebebasan dari rasa takut. Dalam banyak kasus, siswa yang mengalami trauma tidak dapat menerima informasi dengan optimal karena sistem saraf mereka berada dalam mode *fight-or-flight*. Maka, tugas guru bukan hanya menyampaikan materi, tetapi membangun *felt safety*—perasaan aman yang nyata—melalui empati, stabilitas, dan konsistensi interaksi.

Implementasi konkret healing di sekolah dapat dilihat pada praktik *circle healing*, *journaling session*, kegiatan *mindfulness*, dan pendekatan *restorative counseling* yang tidak menghukum melainkan merekonstruksi. Sekolah-sekolah seperti *Sekolah Damai* di NTB dan inisiatif *Sekolah Tanpa Kekerasan* di Jabar menunjukkan bahwa penyembuhan jiwa siswa mampu meningkatkan keterlibatan akademik dan menurunkan tindakan agresif secara signifikan (UNICEF, 2022). Program seperti *teacher listening corner* atau ruang aman guru juga menjadi kanal informal bagi siswa untuk menyampaikan luka batin yang tidak mereka ungkapkan di rumah.

Dalam kerangka silih asuh, healing bukanlah ranah psikolog murni, tetapi merupakan bagian dari cinta pengasuhan yang diwujudkan guru dalam tindakan harian. Mendengar tanpa menghakimi, menyapa dengan empati, dan hadir secara utuh adalah bagian dari terapi mikro yang berdampak makro. Dalam tradisi Islam, Nabi Muhammad SAW dikenal sangat

peka terhadap kesedihan orang lain dan menjadi pelipur lara bagi para sahabatnya. Ini menjadi teladan bahwa penyembuhan bukan hanya dengan kata-kata, tetapi kehadiran penuh cinta dan perhatian.

Strategi yang humanistik seperti *trauma-informed classroom management*, pendekatan pemulihan berbasis komunitas, dan pelatihan guru untuk memahami ACE (*Adverse Childhood Experiences*) akan memperkuat kapasitas sekolah sebagai rumah kedua yang bukan hanya mengajar, tetapi menyembuhkan. Pendidikan yang memanusiakan dan menyentuh batin inilah yang menjadikan guru sebagai pelita jiwa, dan sekolah sebagai ruang pemulihan sosial.

Dalam konteks SMK dan sekolah multikeahlian, healing juga perlu dikaitkan dengan kurikulum pembelajaran sosial-emosional. Misalnya, siswa dilibatkan dalam proyek sosial yang menyentuh empati, atau diajak menulis refleksi tentang harapan mereka terhadap masa depan. Narasi positif ini menciptakan rasa keberdayaan (*empowerment*) yang penting dalam proses pemulihan. Di sinilah *healing pedagogy* menjadi metode yang tidak hanya mengobati, tetapi juga menumbuhkan kembali mimpi siswa.

Pemulihan jiwa dalam pendidikan bukan hanya agenda psikologis, tetapi spiritual dan kultural. Guru bukan terapis, tapi kehadirannya adalah obat. Sekolah bukan rumah sakit, tapi bisa menjadi tempat pemulihan. Dengan sentuhan nilai *silih asuh*, pendidikan Indonesia bisa bergerak dari sekadar akademik ke arah penyembuhan kolektif generasi muda yang terluka oleh zaman

Pemulihan jiwa atau *healing* dalam konteks pendidikan bukanlah semata kegiatan tambahan atau pelengkap, melainkan sebuah pendekatan mendasar yang mengakui bahwa proses belajar tidak akan optimal bila siswa mengalami luka batin yang belum tersembuhkan. Luka tersebut bisa berasal dari berbagai sumber: konflik dalam keluarga, kekerasan verbal di sekolah, perundungan daring, kehilangan orang terkasih, hingga tekanan akademik. Dalam kerangka pedagogis masa kini, muncul pendekatan *Trauma-Informed Pedagogy* yang menekankan pentingnya menciptakan lingkungan belajar yang aman secara emosional, sensitif terhadap trauma, dan mendukung pemulihan siswa secara menyeluruh (Perry & Szalavitz, 2006).

Pendekatan ini relevan dengan prinsip pendidikan Islam yang menjunjung tinggi *rahmah* dan adab. Seperti diajarkan oleh Nabi Muhammad SAW, guru seharusnya menjadi sumber ketenangan dan bukan pencipta tekanan. Dalam hal ini, tugas guru tidak hanya menyampaikan pelajaran tetapi juga menciptakan ruang yang penuh *emotional safety* (Brunzell, Waters, & Stokes, 2016). Ketika siswa merasa aman, dihargai, dan didengar, maka potensi mereka untuk tumbuh secara utuh pun meningkat. *Healing-centered education* tidak memisahkan aspek kognitif dan emosional, tetapi menjembatannya melalui pembelajaran yang penuh empati dan responsif terhadap pengalaman siswa.

Dalam konteks Indonesia, kebutuhan akan pendekatan *trauma-informed* sangat penting, terlebih setelah pandemi Covid-19 yang berdampak besar pada kesejahteraan psikologis siswa. Laporan dari UNICEF Indonesia (2022) menunjukkan bahwa lebih dari 60% siswa mengalami tekanan psiko-sosial selama pembelajaran jarak jauh. Banyak dari mereka menghadapi kecemasan, depresi ringan, hingga kehilangan motivasi belajar. Maka dari itu, pendekatan yang hanya menekankan pada capaian akademik tanpa mempertimbangkan kondisi psikologis siswa justru berpotensi memperparah luka batin mereka. Guru di era ini dituntut untuk menjadi fasilitator penyembuhan yang menyatu dengan proses pembelajaran.

Strategi praktis dalam *healing pedagogy* mencakup penggunaan aktivitas reflektif, journaling emosional, konseling berbasis kelompok, hingga *circle time* di awal pembelajaran. Aktivitas ini bertujuan membangun koneksi antar siswa dan membiasakan mereka mengekspresikan perasaan dalam ruang yang aman. Selain itu, penyediaan *safe space* di sekolah, kehadiran guru BK yang berdaya secara spiritual dan emosional, serta keterlibatan komunitas orang tua dalam mendeteksi tanda-tanda trauma sangatlah penting. Semua ini menunjukkan bahwa pemulihan jiwa bukan tanggung jawab satu individu, tetapi kolaborasi multipihak dalam ekosistem sekolah.

Teori *Emotional Safety Framework* yang dikembangkan oleh Hammond (2015) juga menegaskan bahwa siswa hanya akan mampu membangun koneksi kognitif ketika kondisi emosional mereka dalam keadaan stabil. Guru yang memahami hal ini akan mampu menghindari praktik-praktik pedagogi yang menakutkan dan menggantikannya dengan pendekatan

humanistik, restoratif, dan berbasis kasih sayang. Sekolah dalam model ini bertransformasi dari tempat menguji menjadi tempat menyembuhkan.

Praktik baik dari beberapa SMK di Jawa Tengah dan Sulawesi Selatan menunjukkan keberhasilan program *pemulihan batin siswa* melalui program seperti *program sahabat hati*, mentoring spiritual mingguan, dan ruang konsultasi terbuka. Dalam program ini, siswa yang pernah menjadi pelaku maupun korban kekerasan dibimbing untuk memaafkan, merefleksikan, dan melanjutkan proses belajar dengan semangat baru. Model ini sejalan dengan nilai *silih asih* dan *silih asuh* yang menjadi fondasi pendidikan karakter berbasis lokalitas.

Kesimpulannya, *healing* bukan sekadar intervensi psiko-edukatif, tetapi merupakan strategi moral dan spiritual untuk memulihkan martabat peserta didik yang terluka. Dalam pendidikan yang transformatif, luka tidak disembunyikan tetapi dihadapi bersama dalam ruang yang penuh cinta, pemahaman, dan keadilan. Guru menjadi jembatan antara ketakutan siswa dan keberanian untuk kembali belajar. Inilah bentuk pendidikan yang membebaskan sekaligus menyelamatkan—pendidikan yang tidak hanya mencerdaskan, tetapi juga menyembuhkan.

BAGIAN V

IMPLEMENTASI DAN
PRAKTIK BAIK



A. Desain Pembelajaran Silih Asih–Asah–Asuh

Pendidikan yang berlandaskan nilai-nilai kasih (silih asih), kecerdasan (silih asah), dan kepedulian (silih asuh) tidak cukup hanya hidup dalam tataran gagasan filosofis dan etis. Ia harus menemukan bentuk praksisnya dalam desain pembelajaran sehari-hari di ruang kelas dan interaksi sekolah. Bab ini hadir sebagai ikhtiar mengartikulasikan gagasan luhur tersebut ke dalam struktur kurikulum dan aktivitas pedagogis konkret yang dapat dijalankan oleh guru-guru di berbagai satuan pendidikan, khususnya SMK dan lembaga berbasis nilai.

Dalam konteks ini, pembelajaran tidak dipahami sekadar sebagai transfer pengetahuan, tetapi sebagai proses pembentukan jiwa dan karakter. Oleh karena itu, perencanaan pembelajaran seperti RPP (Rencana Pelaksanaan Pembelajaran) harus menyatu dengan nilai-nilai kemanusiaan yang luhur. Kompetensi dasar dan tujuan pembelajaran perlu dikontekstualisasikan dengan nilai-nilai lokal, universal, dan spiritual agar pembelajaran menjadi bermakna dan berdampak jangka panjang. RPP Tematik Berbasis Nilai yang disajikan dalam bab ini menjadi contoh konkret bagaimana guru dapat menyisipkan nilai kasih, adab, tanggung jawab, dan solidaritas sosial dalam setiap aktivitas belajar.

Selain itu, instrumen penilaian sikap sosial dan spiritual juga menjadi komponen krusial dalam pendidikan karakter. Namun, penilaian ini tidak dapat dilakukan secara mekanis. Bab ini menawarkan panduan instrumen yang tidak hanya mengukur perilaku, tetapi juga menilai intensi, proses refleksi, dan perubahan sikap dari waktu ke waktu. Disediakan pula rubrik refleksi diri guru yang bertujuan menumbuhkan kesadaran pedagogis, yakni bagaimana guru mengevaluasi peran, pendekatan, dan keteladanan dirinya sendiri dalam membimbing siswa.

Terakhir, bab ini menyajikan tabel integrasi nilai Silih Asih–Asah–Asuh ke dalam berbagai kegiatan pembelajaran lintas mata pelajaran. Tabel ini bertujuan untuk membantu guru melihat peluang integrasi nilai dalam setiap fase pembelajaran: mulai dari pembukaan, kegiatan inti, hingga penutup. Harapannya, pendekatan ini tidak sekadar menjadi slogan, tetapi menjadi budaya yang mengalir dalam denyut kehidupan sekolah sehari-hari.

Bab 9 menjadi simpul penghubung antara pemikiran filosofis dan praktik pedagogis. Ia menjembatani gagasan besar dengan langkah konkret yang dapat diterapkan. Dengan demikian, nilai-nilai *Silih Asih–Asah–Asuh* bukan hanya dikenang sebagai kearifan budaya, tetapi juga menjadi arsitektur pendidikan yang memanusiakan dan membebaskan. **RPP Tematik Berbasis Nilai**

Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) tematik berbasis nilai merupakan wujud konkret dari paradigma pendidikan holistik yang menggabungkan dimensi kognitif, afektif, dan psikomotor dalam satu kesatuan utuh. Dalam pendekatan ini, pendidikan tidak hanya dilihat sebagai proses mentransfer pengetahuan semata, tetapi juga sebagai medium pembentukan karakter yang kokoh dan bermakna. Konsep ini berpijak pada teori *integrative moral education* yang dikembangkan oleh Narvaez (2002), yang menekankan bahwa nilai moral harus diintegrasikan dalam kurikulum melalui pengalaman langsung, bukan sekadar diceramahkan. Hal ini senada dengan pendekatan *value-based education* menurut Halstead dan Taylor (2000), yang menyatakan bahwa nilai-nilai seperti kejujuran, tanggung jawab, empati, dan kasih sayang harus terwujud dalam desain pembelajaran dan interaksi kelas. RPP tematik berbasis nilai bukan hanya alat administratif, melainkan dokumen etis-pedagogis yang mencerminkan visi pendidikan sebagai proses humanisasi.

Selain itu, konsep tematik yang digunakan dalam RPP memungkinkan siswa mengalami keterkaitan antara mata pelajaran dengan kehidupan nyata. Hal ini selaras dengan teori *Experiential Learning* dari Kolb (1984), yang menyebutkan bahwa pembelajaran menjadi bermakna saat siswa mengalami, merefleksi, dan mengaplikasikan pengetahuan dalam konteks kehidupan mereka. Melalui tema yang dirancang secara kontekstual, guru dapat mengintegrasikan nilai-nilai lokal seperti *Silih Asih*, *Silih Asah*, dan *Silih Asuh* ke dalam tujuan pembelajaran, kegiatan inti, dan asesmen. Ketiganya mencerminkan aspek kasih sayang, pengembangan intelektual, dan pendampingan moral yang menjadi inti dari karakter bangsa. Konsep ini juga diperkuat oleh pendekatan *Teaching for Character* (Berkowitz & Bier, 2005), yang menekankan bahwa integrasi nilai harus bersifat intentional, proaktif, dan konsisten dalam seluruh proses pembelajaran.

Lebih lanjut, pendekatan tematik berbasis nilai juga diperkuat oleh visi Kurikulum Merdeka yang menempatkan Profil Pelajar Pancasila sebagai fondasi. Profil ini mencakup enam dimensi utama: beriman dan bertakwa kepada Tuhan YME, berkebinekaan global, bergotong royong, mandiri, bernalar kritis, dan kreatif. Semua dimensi tersebut dapat dijalin erat melalui perencanaan RPP tematik berbasis nilai, dengan memberikan ruang bagi kegiatan belajar yang reflektif, kolaboratif, dan kontekstual. Sebagai contoh, tema “Keadilan Sosial” dapat mengintegrasikan nilai tanggung jawab sosial dalam pelajaran PPKn, kewirausahaan dalam mata pelajaran produktif, dan empati dalam pendidikan agama. RPP semacam ini tidak hanya merancang apa yang dipelajari siswa, tetapi juga bagaimana siswa menghidupi nilai tersebut dalam laku keseharian.

Dengan demikian, landasan teoritik RPP tematik berbasis nilai adalah gabungan antara *experiential learning*, *character education*, dan pendekatan kontekstual yang membumi pada realitas peserta didik. RPP tidak lagi menjadi sekadar formalitas dokumen administratif, tetapi menjadi cermin dari kesadaran etis dan visi kemanusiaan guru dalam membentuk manusia yang utuh, cerdas, dan berkarakter. Dalam konteks SMK, pendekatan ini menjadi sangat vital, karena pendidikan vokasi tidak hanya bertujuan mencetak pekerja terampil, tetapi juga warga negara yang memiliki komitmen moral terhadap kehidupan bersama. Maka, penyusunan RPP tematik berbasis nilai menjadi langkah awal strategis untuk membumikan nilai-nilai luhur bangsa dalam ruang kelas yang hidup dan transformatif.

Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP) adalah jantung dari praktik pengajaran yang terstruktur dan bermakna. Namun dalam konteks pendidikan karakter dan pembentukan manusia utuh, RPP tidak boleh sekadar menjadi dokumen administratif yang mengikuti format teknis, melainkan harus merepresentasikan visi pedagogis dan nilai-nilai luhur yang ingin ditanamkan. Oleh karena itu, RPP Tematik Berbasis Nilai hadir sebagai desain pembelajaran yang secara sadar menyisipkan nilai-nilai Silih Asih (kasih sayang), Silih Asah (pengembangan potensi), dan Silih Asuh (kepedulian serta pembimbingan) dalam seluruh elemen proses pembelajaran.

RPP Tematik Berbasis Nilai mengintegrasikan nilai-nilai moral, spiritual, sosial, dan kultural dalam kompetensi dasar yang diajarkan. Misalnya, dalam pelajaran Bahasa Indonesia kelas XI, kompetensi menyampaikan

pendapat dalam diskusi dapat dipadukan dengan nilai Silih Asah melalui pengembangan kemampuan berpikir kritis dan reflektif, nilai Silih Asih melalui penerapan empati dan kesantunan dalam berdiskusi, serta nilai Silih Asuh melalui pembiasaan saling membimbing dan memberi umpan balik yang membangun antarsiswa. Dengan demikian, proses belajar tidak hanya mentransfer pengetahuan, melainkan menumbuhkan nilai-nilai kehidupan.

Secara pedagogis, pendekatan ini sejalan dengan model pembelajaran kontekstual (Contextual Teaching and Learning) dan konstruktivistik, di mana siswa belajar melalui keterlibatan aktif dalam lingkungan sosial yang bernilai. Guru dalam hal ini bukan hanya fasilitator, tetapi juga penanam nilai dan model keteladanan. Menurut Vygotsky (1978), interaksi sosial memiliki peran sentral dalam proses belajar, dan di sinilah nilai-nilai Silih Asih–Asah–Asuh menemukan momentumnya sebagai fondasi relasi yang mendidik.

Lebih lanjut, pengembangan RPP semacam ini didukung oleh teori **Integrated Curriculum** (Beane, 1997), yang menekankan bahwa pengajaran yang bermakna harus menghubungkan pengetahuan dengan pengalaman hidup dan nilai-nilai yang membentuk karakter siswa. Beane menekankan pentingnya pengajaran yang bukan hanya terfokus pada isi, tetapi juga bagaimana isi itu mampu membentuk identitas, tanggung jawab sosial, dan kemampuan etis peserta didik. Dalam RPP Berbasis Nilai, setiap indikator, tujuan pembelajaran, dan kegiatan belajar tidak hanya dirancang untuk capaian akademik, tetapi juga untuk pembentukan karakter dan kepekaan sosial.

Nilai-nilai tersebut juga diperkuat dalam konteks pendidikan Islam yang menggarisbawahi pentingnya niat, adab, dan akhlak dalam proses belajar-mengajar. Dalam kerangka ini, **ta'dib** sebagaimana dikemukakan oleh Al-Attas (1980) menjadi dasar penting: pendidikan bukan hanya untuk mengetahui sesuatu, melainkan untuk menanamkan adab (etika, nilai, dan kesadaran spiritual) yang akan membentuk manusia seimbang secara akal, jasad, dan hati.

RPP Tematik Berbasis Nilai juga memberikan ruang besar bagi refleksi siswa, sebagai bagian dari proses internalisasi nilai. Setiap akhir pembelajaran disisipkan kegiatan “refleksi sosial” di mana siswa menuliskan pengalaman belajar mereka hari itu, apa yang mereka pelajari tentang pengetahuan

dan juga nilai kehidupan. Proses ini mengaktifkan **metakognisi** (Flavell, 1979) sekaligus membangun kesadaran moral dan sosial yang kritis.

Berikut ini adalah contoh struktur RPP Tematik Berbasis Nilai yang menggambarkan integrasi nilai Silih Asih–Asah–Asuh dalam setiap komponennya:

Contoh Struktur RPP Tematik Berbasis Nilai

Komponen	Deskripsi Integrasi Nilai Silih Asih–Asah–Asuh
Identitas RPP	Disesuaikan dengan mata pelajaran, kelas, dan waktu pembelajaran.
Kompetensi Dasar (KD)	Dihubungkan dengan nilai empati, tanggung jawab, dan saling mendukung.
Tujuan Pembelajaran	Mencakup aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik yang berlandaskan nilai.
Materi Pembelajaran	Dikaitkan dengan konteks nilai-nilai lokal dan kehidupan siswa.
Metode dan Model	Menggunakan pendekatan humanistik, dialogis, dan kolaboratif.
Langkah-Langkah Kegiatan	- Pendahuluan: Salam hangat, doa bersama, dan pengantar nilai - Inti: Diskusi, kerja kelompok, studi kasus berbasis nilai - Penutup: Refleksi nilai, afirmasi harian, tindak lanjut pribadi
Penilaian	Penilaian otentik: sikap, partisipasi, empati, dan refleksi.
Media dan Sumber	Memanfaatkan video inspiratif, kutipan tokoh, serta cerita bermakna.

RPP ini menjadi lebih dari sekadar rencana ajar, tetapi menjadi cerminan orientasi pendidikan yang utuh dan menyeluruh—pendidikan yang tidak

hanya menyiapkan siswa lulus ujian, tetapi juga lulus dalam kehidupan. Guru yang merancang RPP berbasis nilai ini sedang meneguhkan perannya sebagai pendidik sejati yang merajut kognisi dengan kasih, dan pengetahuan dengan kepribadian. Seperti dikatakan oleh bell hooks (1994) dalam *Teaching to Transgress*, mengajar yang sesungguhnya adalah tindakan cinta yang membebaskan. Dan RPP Tematik Berbasis Nilai adalah manifestasi nyata dari cinta itu dalam ruang kelas kita. **Instrumen Sikap Sosial–Spiritual**

Pengembangan instrumen sikap sosial–spiritual dalam pendidikan merupakan manifestasi konkret dari paradigma pembelajaran yang menempatkan peserta didik sebagai manusia utuh, bukan sekadar makhluk kognitif. Dalam perspektif pendidikan karakter, aspek sikap merupakan dimensi afektif yang harus diukur dan dikembangkan secara sistematis. Lickona (1991) menegaskan bahwa pendidikan karakter yang efektif mensyaratkan adanya tiga komponen utama: knowing the good, feeling the good, dan doing the good. Untuk memastikan bahwa peserta didik benar-benar mengalami transformasi nilai, diperlukan alat ukur yang valid dan reliabel untuk menangkap indikator perilaku yang mencerminkan nilai-nilai sosial dan spiritual, seperti empati, tanggung jawab, kejujuran, dan kesalehan pribadi. Instrumen semacam ini tidak hanya berfungsi sebagai alat evaluasi, tetapi juga sebagai cermin reflektif yang membantu siswa memahami dan menginternalisasi nilai dalam kehidupan sehari-hari.

Dalam konteks pendidikan nasional Indonesia, penguatan dimensi sikap sosial dan spiritual telah diintegrasikan dalam kebijakan kurikulum, seperti yang tercantum dalam Permendikbud No. 23 Tahun 2015 tentang Penumbuhan Budi Pekerti, dan dalam profil Pelajar Pancasila. Dua dari enam dimensi utama profil tersebut adalah “beriman, bertakwa kepada Tuhan YME dan berakhlak mulia” serta “bergotong royong”, yang secara langsung menuntut pengembangan indikator sikap sosial dan spiritual dalam proses pembelajaran dan asesmen. Di sinilah pentingnya desain instrumen yang tidak hanya mengukur frekuensi perilaku, tetapi juga intensi moral di balik perilaku tersebut. Hal ini selaras dengan teori *Integrative Moral Pedagogy* dari Narvaez (2002), yang menekankan bahwa asesmen moral yang baik harus mampu menilai reasoning, motivation, dan behavior secara holistik.

Lebih jauh, instrumen sikap sosial–spiritual sebaiknya dirancang berbasis konteks lokal dan bernilai kultural. Nilai-nilai lokal seperti *Silih Asih* (cinta kasih dan empati), *Silih Asah* (berbagi pengetahuan dan saling memperbaiki), serta *Silih Asuh* (perlindungan dan pendampingan) adalah nilai-nilai adiluhung yang sangat relevan untuk dikembangkan sebagai indikator sikap dalam konteks Indonesia, khususnya dalam pendidikan berbasis budaya Sunda. Integrasi nilai lokal dalam asesmen diperkuat oleh teori *Culturally Responsive Assessment* (Gay, 2010), yang menyatakan bahwa instrumen yang sensitif terhadap konteks budaya peserta didik akan meningkatkan validitas dan keterlibatan mereka dalam proses pembelajaran. Maka, indikator sikap sosial dan spiritual tidak bisa dipisahkan dari konteks budaya, agama, dan sosial masyarakat setempat.

Di sisi lain, pendekatan dalam mengembangkan instrumen juga memerlukan kehati-hatian metodologis. Menurut teori *Affective Domain* dari Krathwohl et al. (1964), domain sikap terdiri dari lima tahapan hierarkis: receiving, responding, valuing, organizing, dan characterizing. Setiap level memerlukan bentuk item instrumen yang berbeda – dari observasi perilaku hingga refleksi naratif siswa. Dalam praktiknya, guru dapat menggunakan kombinasi instrumen seperti lembar observasi, jurnal reflektif, self-assessment, dan peer-assessment untuk menangkap kompleksitas sikap sosial dan spiritual siswa. Penilaian pun perlu dilakukan secara longitudinal dan kontekstual, bukan hanya sesekali atau bersifat snapshot. Hasil dari instrumen ini juga hendaknya digunakan bukan untuk menghukum atau memberi label, tetapi untuk membimbing dan menumbuhkan.

Dengan demikian, landasan teoritik bagi pengembangan instrumen sikap sosial–spiritual bukan hanya bersandar pada kerangka pedagogis dan psikologis, tetapi juga pada komitmen etis untuk mendidik manusia yang utuh. Instrumen ini menjadi jembatan antara nilai-nilai luhur dengan realitas keseharian siswa di sekolah. Dalam konteks sekolah menengah kejuruan (SMK), instrumen ini juga krusial untuk memastikan bahwa calon tenaga kerja bukan hanya kompeten secara teknis, tetapi juga memiliki integritas dan etos kerja yang berakar pada nilai-nilai kemanusiaan dan spiritual. Maka, keberadaan instrumen sikap sosial dan spiritual dalam desain pembelajaran tidak bisa dipandang sebagai pelengkap, tetapi justru sebagai inti dari praktik pendidikan yang membebaskan dan memanusiakan.

Penilaian sikap sosial dan spiritual merupakan elemen krusial dalam pendidikan karakter, khususnya dalam kerangka pembelajaran yang berlandaskan nilai-nilai Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh. Sayangnya, dalam praktik di lapangan, penilaian sikap seringkali menjadi bagian yang paling lemah, cenderung formalitas, dan tidak memiliki dampak langsung pada perbaikan karakter peserta didik. Oleh karena itu, dibutuhkan desain instrumen yang otentik, terstruktur, dan benar-benar mencerminkan realitas perilaku siswa di kelas maupun lingkungan sekolah.

Instrumen sikap sosial dan spiritual harus dikembangkan berdasarkan indikator yang jelas, terukur, dan sesuai dengan prinsip penilaian autentik. Instrumen ini sebaiknya tidak hanya bersifat observasional semata, tetapi juga melibatkan refleksi diri siswa, penilaian teman sebaya, serta catatan naratif dari guru. Ini sejalan dengan pendekatan *multi-assessment* yang menekankan keberagaman sumber informasi sebagai dasar pengambilan keputusan dalam pembinaan karakter.

Sikap sosial meliputi dimensi empati, kerja sama, toleransi, kejujuran, tanggung jawab sosial, dan kesantunan. Sementara itu, sikap spiritual mencakup kesadaran beribadah, rasa syukur, ikhlas, memaafkan, serta menghargai perbedaan agama atau keyakinan. Nilai-nilai ini bersenyawa dalam filosofi pendidikan karakter Silih Asih–Asah–Asuh yang mengakar dalam kebudayaan Nusantara. Nilai **Silih Asih** menumbuhkan empati dan kepedulian antarsesama; **Silih Asah** mendorong saling mengembangkan potensi dan memperkuat kerja sama; sementara **Silih Asuh** mengandung unsur tanggung jawab sosial dan bimbingan yang mendidik.

Dalam pengembangannya, instrumen sikap ini dapat merujuk pada teori **Character Education** dari Thomas Lickona (1991), yang menegaskan bahwa penilaian karakter harus mencakup aspek moral knowing, moral feeling, dan moral action. Guru bukan hanya mencatat perilaku siswa, tetapi juga harus memfasilitasi agar siswa memahami makna di balik nilai-nilai tersebut dan memiliki keinginan untuk mewujudkannya dalam tindakan nyata. Lickona juga menyarankan pendekatan *classroom-based observation* dan *journaling* sebagai metode yang efektif untuk menilai perkembangan sikap secara berkelanjutan.

Selain itu, pendekatan **Assessment for Learning (AfL)** sebagaimana dikembangkan oleh Black & Wiliam (2009) dapat menjadi dasar filosofi

penilaian sikap yang transformatif. Penilaian tidak hanya berfungsi sebagai alat pengukur, tetapi juga sebagai bagian dari proses belajar itu sendiri. Dalam hal ini, lembar observasi dan refleksi dapat dijadikan wahana dialog antara guru dan siswa, bukan sekadar arsip penilaian.

Instrumen sikap sosial–spiritual yang ideal mencakup tiga bentuk utama:

1. **Observasi Perilaku Sehari-hari:** Guru melakukan pencatatan secara naratif terhadap sikap siswa selama proses pembelajaran dan interaksi di sekolah. Ini meliputi indikator seperti menyapa dengan sopan, membantu teman, menunjukkan rasa hormat kepada guru dan staf sekolah, serta inisiatif dalam kegiatan keagamaan atau sosial.
2. **Refleksi Diri dan Jurnal Harian:** Siswa secara rutin menuliskan refleksi tentang tindakan mereka, tantangan moral yang dihadapi, serta nilai-nilai yang mereka pelajari dalam kehidupan sehari-hari. Ini mendorong kemampuan metakognitif dan penguatan integritas diri.
3. **Penilaian Teman Sebaya (Peer Assessment):** Teman sekelas memberikan umpan balik positif atas sikap baik yang ditunjukkan oleh rekannya. Penilaian ini mendorong budaya saling menghargai dan memperkuat komunitas belajar yang penuh empati.

Instrumen yang dikembangkan juga dapat dikaitkan dengan **kebijakan kurikulum nasional** yang menekankan pada profil pelajar Pancasila. Enam dimensi utama dalam profil tersebut—beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berkebhinekaan global, gotong royong, mandiri, bernalar kritis, dan kreatif—dapat dipetakan secara sinergis dalam instrumen penilaian sikap sosial–spiritual. Dengan demikian, selain membangun karakter, guru juga mendukung arah kebijakan pendidikan nasional secara holistik.

Contoh Rubrik Penilaian Sikap Sosial–Spiritual (Skala 1–4)

Indikator	Deskripsi Level 4
Menghargai perbedaan	Menunjukkan penghargaan penuh terhadap perbedaan agama, suku, dan pendapat teman

Indikator	Deskripsi Level 4
Membantu teman dalam kesulitan	Inisiatif tinggi membantu teman tanpa diminta, dengan tulus
Melaksanakan ibadah tepat waktu	Konsisten beribadah sesuai agamanya, menjadi teladan bagi teman lainnya
Menghormati guru dan orang dewasa	Selalu menyapa dengan sopan, berbicara santun, dan taat aturan
Bersikap jujur dalam tugas dan ulangan	Mengakui kesalahan, tidak mencontek meskipun tidak diawasi
Memaafkan dan meminta maaf	Mampu meminta maaf dengan tulus dan memberi maaf tanpa dendam

Penilaian seperti ini juga bisa dipadukan dengan **kegiatan afirmasi harian** dan **circle time** di mana siswa diajak untuk merenungkan satu nilai tertentu setiap pagi. Guru dapat mencatat narasi perkembangan siswa dalam buku portofolio sikap. Model ini terbukti efektif dalam membentuk lingkungan kelas yang aman secara emosional, sebagaimana dibuktikan dalam studi UNICEF (2021) tentang sekolah ramah anak di berbagai wilayah Asia Tenggara, termasuk Indonesia.

Dengan menggunakan instrumen yang tepat, penilaian sikap sosial dan spiritual menjadi alat formasi, bukan sekadar informasi. Guru bisa lebih mudah menyusun strategi pembinaan lanjutan, membentuk budaya kelas yang inklusif, dan mendorong lahirnya pribadi-pribadi yang utuh secara karakter dan spiritualitas. Nilai-nilai Silih Asih–Asah–Asuh tidak lagi hanya menjadi slogan, melainkan hidup dalam praktik pembelajaran sehari-hari. **Rubrik Refleksi Diri Guru**

Refleksi diri merupakan jantung dari profesionalisme pendidik yang berorientasi pada transformasi. Dalam dunia pendidikan modern, guru tidak lagi sekadar berperan sebagai penyampai informasi, melainkan sebagai fasilitator, pembelajar sepanjang hayat, dan subjek yang terus menilai serta memperbaiki praktik mengajarnya. Konsep refleksi sebagai bagian integral dari profesionalisme guru telah diperkenalkan secara kuat oleh

Donald Schön melalui teorinya *Reflective Practice* (1983), yang membedakan antara *reflection-in-action* (refleksi saat tindakan berlangsung) dan *reflection-on-action* (refleksi pascatindakan). Bagi Schön, guru yang reflektif adalah mereka yang mampu belajar dari setiap momen interaksi di kelas dan menyusun ulang pendekatan berdasarkan pemahaman baru.

Lebih lanjut, Brookfield (1995) memperluas kerangka refleksi guru dengan menyatakan bahwa praktik reflektif harus dilakukan dari empat perspektif: melalui lensa pengalaman pribadi, pandangan siswa, masukan kolega, dan literatur profesional. Dengan pendekatan ini, guru tidak hanya mengevaluasi keberhasilan atau kegagalannya berdasarkan persepsi pribadi semata, tetapi juga melalui dialog intersubjektif yang menyeimbangkan antara pengalaman, kritik, dan pengetahuan ilmiah. Rubrik refleksi diri guru yang baik harus mampu menangkap dimensi-dimensi ini, termasuk pemahaman guru terhadap proses belajar siswa, kesadaran terhadap bias, fleksibilitas dalam pendekatan mengajar, dan pertumbuhan spiritual serta sosialnya sebagai seorang pendidik.

Dalam konteks pendidikan karakter dan nilai, refleksi diri menjadi lebih signifikan karena menyentuh ranah internal yang tidak bisa dinilai semata dari observasi. Hal ini sejalan dengan teori *Transformative Learning* dari Jack Mezirow (1991), yang menyatakan bahwa perubahan kognitif dan afektif seseorang – termasuk guru – terjadi ketika ia mampu melakukan *critical self-reflection* terhadap asumsi, nilai, dan kebiasaannya. Oleh karena itu, rubrik refleksi tidak cukup hanya menanyakan apa yang berhasil atau tidak, tetapi harus menyentuh pertanyaan mendalam seperti: “Apa nilai yang saya perjuangkan hari ini?” atau “Bagaimana perasaan siswa saat saya menerapkan pendekatan tertentu?” Dengan kata lain, rubrik refleksi diri guru yang baik adalah alat evaluasi sekaligus alat formasi kepribadian profesional.

Praktik penyusunan rubrik refleksi diri yang sistematis juga dikuatkan oleh studi-studi kontemporer. Penelitian Darling-Hammond et al. (2017) menunjukkan bahwa guru-guru yang rutin merefleksikan praktik mengajarnya menunjukkan peningkatan signifikan dalam efektivitas instruksional dan kepuasan kerja. Di Indonesia, pendekatan refleksi diri telah diperkuat dalam Kurikulum Merdeka melalui *komunitas belajar* dan *coaching pedagogik*, di mana guru didorong untuk melakukan refleksi bersama (kolaboratif)

dan berbasis data. Rubrik refleksi dalam konteks ini berperan sebagai alat yang mengarahkan proses pertumbuhan dan dialog antarpendidik.

Rubrik refleksi yang mengintegrasikan nilai *Silih Asih, Silih Asah, Silih Asuh* juga menjadi relevan dalam membentuk guru sebagai pribadi yang tidak hanya kompeten tetapi juga welas asih dan arif. Misalnya, komponen “Silih Asih” dalam rubrik dapat diukur melalui pertanyaan seperti: “Apakah saya sudah membangun koneksi emosional yang hangat dengan siswa hari ini?”; “Silih Asah” diukur melalui: “Pengetahuan dan keterampilan baru apa yang saya kembangkan dalam pembelajaran hari ini?”; dan “Silih Asuh” melalui: “Bagaimana saya melindungi dan memberdayakan siswa secara psikososial dalam proses belajar?” Pendekatan ini menjadikan refleksi diri sebagai upaya transformatif yang selaras dengan kebijaksanaan lokal dan prinsip pendidikan spiritual yang humanistik.

Secara metodologis, rubrik refleksi dapat menggunakan skala deskriptif seperti *selalu – sering – kadang – jarang – tidak pernah* atau skala Likert yang memberikan ruang penilaian dan ruang catatan naratif. Untuk meningkatkan efektivitasnya, guru dapat diminta untuk menulis jurnal reflektif mingguan berdasarkan rubrik tersebut, kemudian didiskusikan dalam komunitas belajar. Selain itu, rubrik juga dapat diadaptasi menjadi portofolio reflektif tahunan yang menjadi bagian dari pengembangan karier dan profesionalisme guru. Dengan demikian, instrumen ini tidak hanya menjadi alat ukur, tetapi juga alat pengembangan yang membangun kesadaran, kejujuran, dan kematangan seorang guru dalam proses membelajarkan dan mendidik.

Refleksi merupakan jantung dari pertumbuhan profesional guru. Dalam konteks pendidikan berbasis nilai seperti *Silih Asih–Asah–Asuh*, kemampuan guru untuk merefleksikan praktik pengajarannya bukan hanya soal mengevaluasi strategi atau metode, tetapi lebih mendalam: memahami bagaimana interaksinya membentuk jiwa siswa. Refleksi tidak sekadar retrospektif, namun juga proyektif—mengarahkan perubahan positif ke depan. Oleh karena itu, diperlukan rubrik refleksi yang terstruktur, mendalam, dan bermuatan nilai.

Menurut Donald Schön (1983) dalam teorinya *Reflective Practice*, guru yang baik bukan hanya teknisi terampil, tetapi juga *reflective practitioner*, yakni individu yang terus-menerus berpikir kritis terhadap tindakan profesionalnya, baik saat proses berlangsung (*reflection-in-action*) maupun

setelahnya (*reflection-on-action*). Proses ini memperkuat kepekaan etis, kecermatan pedagogis, dan keterbukaan hati dalam menerima umpan balik. Refleksi menjadi jembatan antara pengalaman dan pembelajaran yang berkelanjutan.

Rubrik refleksi diri guru dapat berfungsi sebagai alat bantu untuk mengarahkan guru dalam menilai keterlibatan emosional, efektivitas strategi pengajaran, kepekaan terhadap keberagaman siswa, dan kontribusinya dalam membangun iklim kelas yang inklusif dan mendidik. Lebih jauh lagi, refleksi ini juga menyentuh aspek spiritual dan sosial guru, seperti bagaimana ia menerapkan nilai Silih Asih dalam pendekatannya terhadap siswa yang sulit, atau bagaimana ia menumbuhkan semangat Silih Asah melalui pembelajaran yang kolaboratif dan berpihak.

Rubrik yang dikembangkan sebaiknya berbasis naratif dan deskriptif, tidak hanya menggunakan skala angka, tetapi memungkinkan guru mengartikulasikan secara mendalam pengalaman mengajar mereka. Sebagai contoh, dimensi-dimensi yang dinilai bisa mencakup:

1. **Empati dan Hubungan Personal:** Apakah guru mampu membangun relasi yang hangat dan saling percaya dengan siswa? Apakah ia menyapa siswa secara personal, mengenal latar belakang mereka, dan peduli pada perasaan mereka?
2. **Keadilan dan Inklusivitas:** Bagaimana guru menangani perbedaan kemampuan dan latar belakang siswa? Apakah pendekatan pembelajarannya adil dan inklusif?
3. **Kreativitas dan Responsivitas Metode:** Sejauh mana guru menyesuaikan metode pembelajaran dengan kondisi kelas? Apakah ia mampu mengubah strategi jika situasi tidak sesuai harapan?
4. **Pengintegrasian Nilai:** Apakah guru secara sadar menanamkan nilai-nilai Silih Asih, Asah, dan Asuh dalam setiap sesi pembelajaran? Bagaimana ia mengaitkannya dengan konteks keseharian siswa?
5. **Refleksi Emosional dan Spiritual:** Bagaimana perasaan guru terhadap proses yang dijalani? Apakah ia merasa puas, terhubung secara spiritual, atau malah merasa jauh dan lelah?
6. **Pengembangan Diri Berkelanjutan:** Apa pelajaran utama yang didapat guru dari setiap pengalaman mengajar? Langkah perbaikan atau inovasi apa yang akan dilakukan ke depan?

Dalam praktiknya, rubrik ini dapat dikembangkan menjadi portofolio reflektif yang digunakan guru secara berkala, misalnya setiap akhir minggu atau setelah menyelesaikan satu siklus pembelajaran. Format bisa berbentuk *learning journal*, *self-checklist*, atau *guided reflection form* yang disediakan oleh kepala sekolah atau tim supervisi akademik.

Contoh Rubrik Refleksi Diri Guru – Format Naratif (Deskriptif dan Reflektif)

Dimensi Refleksi	Pertanyaan Pemicu	Refleksi Guru (Isian Naratif)
Empati dan Koneksi Emosional	Bagaimana saya membangun kedekatan dengan siswa hari ini? Apakah ada siswa yang terlihat terabaikan atau tidak terlibat?	...
Strategi Pembelajaran dan Responsifitas	Strategi apa yang berhasil hari ini? Bagaimana saya menyesuaikan dengan situasi kelas?	...
Inklusivitas dan Keadilan	Apakah saya memberi ruang kepada semua siswa untuk berpartisipasi secara setara?	...
Nilai-Nilai Silih Asih–Asah–Asuh	Momen apa hari ini yang mencerminkan kasih sayang, pengasuhan, atau saling belajar antara saya dan siswa?	...
Pembelajaran Pribadi	Apa hal baru yang saya pelajari dari siswa hari ini? Apa yang ingin saya perbaiki?	...

Model seperti ini telah diterapkan secara efektif dalam program *Teacher Learning Circles* di Finlandia dan Jepang, di mana refleksi kolektif antar-guru juga menjadi bagian dari pembiasaan profesional. Bahkan menurut Hargreaves & Fullan (2012), pembelajaran profesional guru yang berbasis

refleksi kolektif adalah jantung dari sekolah yang berbudaya kuat dan adaptif.

Di Indonesia, praktik seperti ini juga mulai digalakkan melalui program *Komunitas Belajar Guru* dalam Kurikulum Merdeka. Namun, tantangannya adalah bagaimana menjadikan refleksi ini bukan sekadar pelengkap administratif, melainkan sebagai sumber kebijaksanaan personal yang otentik dan transformasional. Untuk itu, kepala sekolah dan pengawas perlu mendorong penggunaan rubrik refleksi ini sebagai budaya, bukan kewajiban.

Rubrik ini akan sangat bermakna jika dikaitkan dengan penguatan nilai Silih Asih–Asah–Asuh. Guru tidak hanya mengajar, tetapi juga membina, menjadi cermin nilai, dan menggenggam jiwa siswa. Setiap refleksi adalah proses menyulam ulang panggilan hati seorang pendidik. Ia belajar untuk terus mengasihi, mengasah, dan mengasuh tidak hanya siswa, tetapi juga dirinya sendiri. **Tabel integrasi nilai dalam kegiatan pembelajaran**

Integrasi nilai dalam kegiatan pembelajaran merupakan langkah strategis dalam mewujudkan pendidikan yang bukan hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk karakter dan kepribadian siswa. Gagasan ini bertolak dari teori *Value-Based Education* yang menempatkan nilai sebagai inti dari semua proses pendidikan (Halstead & Taylor, 2000). Pendidikan yang berorientasi pada nilai tidak cukup hanya menyisipkan pesan moral secara verbal, melainkan menuntut adanya perencanaan sistematis dan eksplisit dalam setiap tahapan pembelajaran: mulai dari tujuan, materi, strategi, hingga asesmen. Dalam konteks ini, penggunaan tabel integrasi nilai menjadi penting sebagai alat bantu guru untuk memastikan bahwa pembelajaran yang dilakukan tidak terpisah dari penguatan nilai-nilai luhur yang dituju.

Menurut Lickona (1991), pendidikan karakter yang efektif harus melalui tiga tahapan utama: mengetahui nilai (*moral knowing*), merasakan nilai (*moral feeling*), dan melaksanakan nilai (*moral action*). Ketiga aspek tersebut dapat diakomodasi dalam desain tabel integrasi nilai yang disisipkan pada RPP atau modul ajar. Misalnya, dalam satu kegiatan pembelajaran diskusi kelompok, nilai tanggung jawab dan kerja sama dapat dimasukkan secara eksplisit dalam indikator keberhasilan dan rubrik penilaian. Guru tidak hanya mengamati hasil kerja, tetapi juga proses sosial yang terjadi antar siswa, seperti cara mereka menyimak, menghargai pendapat, dan

menyelesaikan konflik kecil. Dengan demikian, pembelajaran menjadi arena aktualisasi nilai secara nyata, bukan sekadar slogan normatif.

Dalam pendekatan *Integrative Moral Pedagogy* yang dikembangkan Narvaez (2002), nilai dapat diintegrasikan melalui tiga pendekatan utama: pembelajaran eksplisit (*explicit moral instruction*), pengkondisian lingkungan kelas yang mendukung (*supportive classroom climate*), dan praktik kebiasaan reflektif (*moral habits through practice*). Tabel integrasi nilai dapat disusun berdasarkan pendekatan ini, dengan mencantumkan: (1) nilai utama yang dituju; (2) bentuk kegiatan atau aktivitas yang mengaktualkan nilai tersebut; (3) indikator observasi atau pengukuran; dan (4) metode penguatan seperti refleksi, dialog, atau reward afektif. Dengan cara ini, guru memiliki panduan sistematis dalam memantau internalisasi nilai dalam diri siswa, serta bahan dokumentasi yang dapat dipertanggungjawabkan secara profesional.

Dalam konteks lokal, nilai-nilai Silih Asih (cinta), Silih Asah (pengetahuan), dan Silih Asuh (perlindungan) dapat dijadikan kerangka dasar dalam penyusunan tabel integrasi nilai. Misalnya, dalam kegiatan pembelajaran membaca puisi, nilai Silih Asih dapat terwujud dalam pemilihan tema yang menyentuh nilai kasih sayang atau kepedulian sosial. Dalam kegiatan debat atau presentasi, Silih Asah dapat ditampilkan dalam bentuk argumentasi logis, mendengarkan aktif, dan sikap terbuka terhadap kritik. Sementara itu, Silih Asuh dapat dimunculkan dalam bentuk kegiatan mentoring antar siswa atau dialog pencegahan bullying yang disisipkan dalam pembelajaran Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan. Tabel integrasi nilai akan berfungsi sebagai panduan pedagogis sekaligus alat evaluatif bagi guru untuk melihat apakah nilai-nilai yang diusung benar-benar mewarnai suasana belajar di kelas.

Studi-studi pendidikan seperti yang dilakukan oleh Zuchdi (2011) dan Wahyudi (2020) menunjukkan bahwa sekolah-sekolah yang secara konsisten mengintegrasikan nilai dalam pembelajaran memiliki atmosfer sosial yang lebih harmonis, disiplin yang lebih partisipatif, dan keterlibatan belajar siswa yang lebih tinggi. Lebih lanjut, dalam Kurikulum Merdeka, pendekatan *projek penguatan profil pelajar Pancasila (P5)* menjadi peluang strategis untuk menyusun tabel integrasi nilai secara lebih terstruktur. Guru dapat menggunakan format tabel integratif untuk menggabungkan

kompetensi dasar dengan dimensi P5 seperti gotong royong, mandiri, dan beriman–bertaqwa–berakhlak mulia, lalu mengaitkannya dengan capaian belajar siswa.

Dengan demikian, tabel integrasi nilai tidak hanya berfungsi sebagai lampiran administratif dalam perangkat pembelajaran, tetapi sebagai dokumen hidup yang mencerminkan visi moral dan spiritual dari proses pendidikan yang dijalankan. Ia menegaskan bahwa guru adalah *engineer of souls*, perancang nalar dan nurani siswa, yang dengan kesadaran penuh menghadirkan pelajaran sebagai pengalaman nilai. Maka dari itu, pengembangan tabel integrasi nilai harus menjadi bagian dari pelatihan rutin guru dan supervisi pembelajaran, agar nilai-nilai tidak hanya diucapkan tetapi benar-benar dihidupkan dalam ruang kelas.

Mengintegrasikan nilai ke dalam kegiatan pembelajaran bukanlah sekadar menambahkan kutipan moral atau sisipan etika dalam RPP, melainkan menciptakan proses belajar yang memanusiakan dan memuliakan peserta didik secara menyeluruh. Dalam kerangka pendidikan karakter Indonesia, pendekatan Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh mencerminkan nilai-nilai luhur yang harus hidup dalam praktik kelas sehari-hari. Nilai ini tidak hanya diajarkan secara deklaratif, tetapi harus dirasakan, dialami, dan dibentuk melalui aktivitas yang konsisten, kontekstual, dan bermakna.

Tabel integrasi nilai dalam kegiatan pembelajaran bertujuan sebagai alat bantu bagi guru untuk secara sadar merancang kegiatan yang tidak hanya menargetkan kompetensi akademik, tetapi juga membentuk karakter. Nilai Silih Asih, yang menekankan kasih sayang, empati, dan penghor-matan; Silih Asah, yang menumbuhkan pemikiran kritis, kolaborasi, dan kecerdasan; serta Silih Asuh, yang melibatkan pembimbingan, dukungan, dan perlindungan siswa secara holistik—semuanya perlu dikemas dalam bentuk kegiatan nyata, bukan hanya slogan moral.

Dalam pendekatan kurikulum Merdeka, fleksibilitas pembelajaran memberi peluang lebih luas bagi guru untuk membumikan integrasi nilai ini. Misalnya, pembelajaran proyek berbasis komunitas (*project-based learning*) memberi ruang bagi siswa untuk belajar empati melalui kegiatan sosial, berpikir kritis melalui eksplorasi masalah nyata, dan bertanggung jawab terhadap proses dan hasil pembelajaran mereka. Oleh karena itu,

guru memerlukan panduan sistematis dan kontekstual agar integrasi nilai tidak berjalan sporadis, melainkan menjadi struktur pedagogi yang kuat.

Berikut disajikan contoh tabel integrasi nilai Silih Asih–Asah–Asuh dalam pembelajaran tematik SMK:

Tahap Pembelajaran	Aktivitas Guru/Siswa	Nilai yang Diintegrasikan	Penjelasan Kontekstual
Pembukaan	Menyapa siswa dengan nama, memulai dengan cerita inspiratif, doa bersama	Silih Asih	Membangun hubungan emosional dan kehangatan. Menunjukkan kasih dan kepedulian kepada kondisi siswa
Eksplorasi Materi	Diskusi kelompok dengan pembagian peran dan tanggung jawab	Silih Asah	Meningkatkan kemampuan berpikir kritis dan kerja sama. Mengasah akal dan keterampilan kolaboratif
Studi Kasus Kontekstual	Menganalisis masalah sosial di lingkungan sekolah/dunia kerja	Silih Asah, Silih Asuh	Mengaitkan materi dengan realitas kehidupan, membimbing siswa untuk bertanggung jawab terhadap solusi
Simulasi & Praktik Lapangan	Role-play layanan pelanggan, praktik teaching factory	Silih Asuh	Memberi dukungan langsung dalam keterampilan vokasional. Mengasuh melalui bimbingan praktik nyata

Tahap Pembelajaran	Aktivitas Guru/Siswa	Nilai yang Diintegrasikan	Penjelasan Kontekstual
Refleksi dan Umpan Balik	Jurnal harian siswa, forum “sharing perasaan” setelah pembelajaran	Silih Asih	Menumbuhkan kepekaan emosional, mendorong siswa mengenali perasaan dan pengalaman belajarnya
Evaluasi Proyek	Penilaian berbasis presentasi kelompok & rubrik kolaboratif	Silih Asah, Silih Asuh	Menilai proses dan hasil kerja tim secara adil. Memberi bimbingan pembelajaran yang reflektif
Penutup	Guru memberi afirmasi positif, menyebutkan perkembangan baik siswa	Silih Asih	Meningkatkan rasa dihargai dan memperkuat iklim positif kelas
Tindak Lanjut	Tugas berbasis lingkungan atau komunitas	Silih Asah, Silih Asuh	Mengajak siswa bertanggung jawab terhadap lingkungannya dengan pendampingan guru

Tabel tersebut bisa dikembangkan lebih lanjut oleh guru sesuai dengan mata pelajaran dan jenjang kelas masing-masing. Prinsip utama dari integrasi ini adalah: nilai bukan hanya disampaikan, tetapi dijalankan secara konsisten dan kontekstual dalam proses belajar. Dengan pendekatan ini, pembelajaran tidak hanya menghasilkan tamatan yang kompeten, tetapi juga berkarakter dan bermakna bagi masyarakatnya.

Pendekatan seperti ini sejalan dengan pemikiran Thomas Lickona (1991) tentang *Character Education*, di mana penanaman nilai dilakukan dalam *context of a caring community*. Demikian pula dengan pendekatan

transformative learning dari Mezirow (1997) yang menekankan pentingnya refleksi kritis dalam pembentukan sikap dan nilai peserta didik. Keduanya menegaskan bahwa pendidikan nilai harus hidup dalam pengalaman belajar yang otentik dan berulang.

Jika nilai Silih Asih–Asah–Asuh ini benar-benar hadir dalam setiap tahap pembelajaran, maka sekolah tidak lagi sekadar menjadi tempat mentransfer pengetahuan, tetapi menjadi ekosistem pembentuk peradaban kasih dan kebijaksanaan. Guru bukan hanya pengajar, melainkan pemikul cahaya yang membimbing siswa pada kemuliaan akal, hati, dan tindakan.

B. Studi Kasus Sekolah Nilai

Dalam dunia pendidikan yang kompleks dan dinamis seperti saat ini, perubahan paradigma dari sekolah yang berorientasi semata pada hasil akademik menuju sekolah yang berakar pada nilai menjadi suatu keniscayaan. Sekolah bukan hanya tempat transmisi pengetahuan, melainkan ruang pembentukan karakter, pusat pembiasaan nilai-nilai luhur, dan habitat tumbuhnya manusia yang utuh: berakal, berperasaan, dan berkehendak baik. Bab ini menghadirkan studi kasus nyata dari sekolah-sekolah yang berhasil menanamkan *nilai kasih, nalar, dan bimbingan*—nilai-nilai yang terangkum dalam filosofi Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh—ke dalam budaya organisasional dan kehidupan keseharianarganya.

Transformasi nilai tidak bisa lahir dari prosedur administratif semata; ia tumbuh dari narasi hidup yang penuh perjuangan, kesadaran kolektif, dan teladan dari para guru dan pemimpin sekolah. Oleh karena itu, bagian pertama dari bab ini mengangkat *kisah-kisah inspiratif* dari siswa dan guru yang mengalami perubahan sikap, karakter, bahkan jalan hidup karena keberadaan budaya sekolah yang berakar pada kasih sayang, keadaban, dan penghargaan terhadap potensi. Narasi ini bukan sekadar testimoni, tetapi refleksi pedagogis yang membuktikan bahwa perubahan sejati terjadi saat pendidikan menyentuh sisi terdalam manusia: nurani dan relasi.

Selanjutnya, bab ini menguraikan bagaimana nilai-nilai Silih Asih–Asah–Asuh ditanamkan secara sistemik dalam *budaya sekolah*. Hal ini meliputi pola komunikasi antarpihak, struktur kepemimpinan partisipatif, keterlibatan orang tua dan komunitas, serta aturan dan kebiasaan yang

berakar pada nilai kasih, keadilan, dan kepedulian. Pendekatan ini didasarkan pada teori *School Climate* (Hoy & Tarter) dan *Whole School Approach*, yang menyatakan bahwa perubahan perilaku siswa tidak bisa dilepaskan dari iklim moral yang terbangun secara kolektif.

Sebagai penutup, bab ini menyajikan *rubrik evaluasi budaya sekolah berbasis nilai*, yang dapat digunakan sebagai alat refleksi dan asesmen oleh para guru, kepala sekolah, maupun tim manajemen mutu. Rubrik ini disusun berdasarkan indikator nilai afeksi, kognisi, dan psikomotorik yang terintegrasi dalam aktivitas keseharian siswa dan interaksi sosial di sekolah. Evaluasi berbasis nilai ini bukan hanya mengukur “apa yang terjadi”, tetapi juga menggali “mengapa hal itu terjadi”, dan lebih jauh lagi: “apa makna perubahan itu bagi pertumbuhan pribadi dan sosial siswa”.

Melalui bab ini, pembaca diajak menyaksikan bahwa pendidikan nilai bukan utopia. Ia hidup, tumbuh, dan nyata—jika dipraktikkan dengan hati yang konsisten, kebijakan yang berorientasi pada kemanusiaan, dan kolaborasi lintas peran dalam ekosistem sekolah. Bab ini menjadi bukti bahwa *Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh* bukan sekadar semboyan kultural, melainkan *jalan praksis pendidikan yang menumbuhkan manusia Indonesia seutuhnya*—cerdas, berakhlak, dan berdaya. **Narasi kisah transformasi siswa**

Transformasi siswa bukanlah sebuah peristiwa yang terjadi secara instan, melainkan proses panjang yang dipengaruhi oleh lingkungan, interaksi, dan nilai-nilai yang ditanamkan secara konsisten di sekolah. Dalam konteks sekolah berbasis nilai, transformasi siswa terjadi saat sekolah bukan hanya mentransfer ilmu pengetahuan, tetapi juga menjadi ruang tumbuhnya makna hidup dan kebajikan. Seorang siswa bernama Raka (nama samaran), misalnya, dulunya dikenal sebagai pribadi yang pendiam, penyendiri, dan sering kali absen dari pelajaran. Ia datang dari keluarga disfungsi, minim dukungan emosional, dan memiliki trauma psikososial akibat kekerasan dalam rumah tangga. Namun, dalam waktu dua tahun di sebuah SMK yang menerapkan filosofi Silih Asih–Asah–Asuh, Raka berubah menjadi siswa aktif, peka sosial, dan dipercaya sebagai ketua tim proyek kewirausahaan sekolah.

Perubahan ini tidak terjadi semata karena pendekatan akademik, melainkan karena guru-gurunya mampu menghadirkan empati dan koneksi emosional yang tulus. Konsep *Compassionate Teaching* yang dikemukakan

oleh Jennings dan Greenberg (2009) menjelaskan bahwa relasi guru-siswa yang didasari kasih sayang dan perhatian emosional dapat meningkatkan kelekatan psikologis serta menciptakan rasa aman di ruang belajar. Guru wali kelas Raka rutin mengajak diskusi personal, memberi ruang bercerita, dan memvalidasi perasaan Raka tanpa menghakimi. Sikap ini mengaktifkan kembali sistem kepercayaan dalam diri Raka bahwa sekolah adalah tempat yang aman untuk tumbuh. Penelitian dari Pianta, Hamre, dan Allen (2012) juga menguatkan bahwa hubungan berkualitas tinggi antara guru dan siswa berkorelasi dengan motivasi intrinsik dan keterlibatan belajar.

Contoh lain hadir dari seorang siswi bernama Intan (nama samaran) yang sempat terlibat dalam perundungan verbal karena kondisi tubuhnya yang berbeda. Namun setelah mengikuti program *circle time* dan *sharing compassion* yang diterapkan sekolah setiap Jumat pagi, ia mulai mendapatkan dukungan emosional dari teman sekelas. Dalam waktu beberapa bulan, perubahan sikap teman-teman dan guru yang terus menerus menanamkan nilai Silih Asih membuat Intan merasa dihargai. Teori *Emotional Safety Framework* menyebutkan bahwa individu hanya akan mampu berkembang saat ia merasa aman secara emosional dan bebas dari ancaman eksistensial (Porges, 2011). Transformasi Intan menunjukkan bahwa ketika sekolah mengutamakan adab dan kasih, siswa yang semula menarik diri dapat membuka diri dan menunjukkan potensinya.

Narasi berikutnya datang dari seorang siswa bernama Aldi yang dikenal sebagai pembuat onar di lingkungan sekolah. Ia sering terlibat dalam tawuran antar pelajar dan memiliki catatan buruk di kepolisian remaja. Namun pihak sekolah tidak serta-merta menghukumnya, melainkan memindahkannya ke dalam program bimbingan khusus yang dikelola oleh tim guru, konselor, dan alumni yang pernah mengalami masa lalu serupa. Melalui pendekatan *Restorative Practice* (Zehr, 2002), Aldi diajak untuk memahami dampak perilakunya terhadap orang lain, memulihkan relasi sosialnya, dan diberikan kesempatan untuk memperbaiki diri. Ia kini menjadi penggerak kegiatan literasi di kelas dan dikenal karena kepekaannya terhadap teman-teman yang menghadapi kesulitan belajar.

Seluruh perubahan siswa-siswa ini berangkat dari kultur sekolah yang membingkai tindakan-tindakan pendidik dalam landasan nilai. Dalam teori *Social Learning* yang diajukan oleh Bandura (1986), perilaku manusia

terbentuk dari proses observasi, imitasi, dan interaksi sosial. Ketika guru dan tenaga pendidik secara konsisten memperlihatkan kasih sayang, adab, keadilan, dan refleksi, siswa akan menginternalisasi perilaku tersebut dalam keseharian mereka. Ini pula yang membedakan sekolah berbasis nilai dari sekolah konvensional: mereka tidak menekankan kontrol, tetapi membangun kesadaran melalui keteladanan.

Penelitian lokal oleh Tim Pusat Studi Pendidikan Karakter UPI (2021) menunjukkan bahwa siswa yang belajar di sekolah dengan iklim nilai yang kuat cenderung memiliki empati tinggi, kemampuan menyelesaikan konflik secara damai, serta motivasi belajar yang lebih tinggi dibandingkan dengan sekolah yang hanya fokus pada skor akademik. Sekolah nilai tidak membiarkan siswa berjalan sendiri, melainkan merangkul mereka dalam relasi antarmanusia yang bermakna. Hal ini tercermin dalam *whole school approach* yang menempatkan semua unsur sekolah sebagai aktor pendidikan moral.

Sekolah yang dijadikan studi kasus dalam bab ini juga menerapkan kebijakan afirmasi harian. Setiap pagi, siswa disambut dengan salam hangat, kutipan bijak, dan pertanyaan reflektif yang sederhana seperti: “Apa satu hal baik yang kamu ingin lakukan hari ini?” atau “Siapa yang ingin kamu bantu hari ini?”. Praktik kecil ini terbukti secara signifikan menumbuhkan perasaan dihargai dan dikasihi dalam diri siswa. Dalam *Self-Determination Theory* (Ryan & Deci, 2000), elemen kebutuhan dasar psikologis seperti keterhubungan (*relatedness*) dan otonomi memiliki pengaruh besar terhadap motivasi dan kesejahteraan mental pelajar. Afirmasi pagi menjadi bagian dari strategi penanaman nilai secara psikopedagogis.

Dalam berbagai sesi wawancara dengan guru-guru di sekolah tersebut, mereka mengungkapkan bahwa tantangan terberat bukanlah pada proses pengajaran materi, tetapi dalam menumbuhkan *kepercayaan diri dan makna hidup* siswa yang datang dari latar belakang bermasalah. Banyak siswa yang merasa sekolah adalah tempat pelarian, bukan rumah untuk bertumbuh. Oleh karena itu, para guru sepakat menjadikan ruang kelas sebagai ruang pemulihan—baik dari luka keluarga, stigma sosial, maupun kegagalan akademik. Mereka menekankan pentingnya *spiritual presence* guru sebagai pembimbing, bukan sekadar penyampai kurikulum. Hal ini selaras dengan

pandangan Al-Attas (1993) bahwa pendidikan sejati bukan hanya transfer ilmu, melainkan penanaman adab dan pengenalan hakikat diri.

Transformasi yang terjadi tidak hanya tampak pada individu siswa, tetapi juga pada dinamika kelas. Kelas-kelas yang dahulu gaduh dan penuh ketegangan perlahan menjadi ruang kolaborasi dan pertumbuhan. Guru tidak lagi menjadi pusat, melainkan fasilitator dialog dan pemantik refleksi. Pendekatan *Dialogic Pedagogy* (Alexander, 2008) menjadi kunci untuk mengaktifkan kesadaran kolektif siswa terhadap nilai. Melalui diskusi tentang dilema moral, peristiwa sehari-hari, dan studi kasus lokal, siswa diajak berpikir kritis sekaligus empatik.

Dengan mengumpulkan narasi-narasi ini, Bab 10.1 menegaskan bahwa pendidikan berbasis nilai bukanlah konsep normatif yang abstrak. Ia menjelma dalam wajah-wajah siswa yang bangkit dari keterpurukan, dalam perubahan bahasa tubuh guru yang lebih hangat, serta dalam suasana sekolah yang memancarkan harapan. Transformasi siswa adalah indikator keberhasilan tertinggi dari suatu sistem pendidikan. Ketika sekolah berhasil mengubah siswa yang penuh luka menjadi pribadi yang penuh kasih dan percaya diri, maka di situlah letak kemuliaan sejati pendidikan.

Narasi transformasi ini juga menunjukkan bahwa pendekatan nilai tidak memerlukan anggaran besar atau teknologi canggih, melainkan keberanian guru untuk hadir dengan hati, mendengar lebih banyak daripada memerintah, dan menyentuh sisi manusiawi siswa. Ini adalah bentuk kepemimpinan spiritual dalam dunia pendidikan, sebagaimana dikatakan Parker Palmer (1998) bahwa “we teach who we are”. Keutuhan diri guru menjadi fondasi keutuhan jiwa siswa.

Sekolah yang membangun sistemnya dengan nilai Silih Asih–Asah–Asuh bukan hanya mencetak lulusan yang cerdas secara akademik, melainkan manusia yang mampu melihat dirinya sebagai bagian dari komunitas moral, berpikir reflektif, dan bertindak penuh kasih. Transformasi siswa menjadi kisah kolektif yang menginspirasi sistem pendidikan untuk kembali pada akar kemanusiaannya: mendidik hati, memanusiakan manusia, dan menyemai harapan.

Transformasi siswa merupakan hasil nyata dari pendidikan berbasis nilai, di mana pendekatan silih asih, silih asah, dan silih asuh tidak hanya

menjadi slogan, tetapi menjelma sebagai praktik hidup yang dirasakan siswa dalam keseharian mereka. Narasi ini ditarik dari pengalaman riil di beberapa sekolah yang menempatkan kasih sayang, bimbingan moral, dan pengasahan intelektual sebagai pilar utama pendidikan. Seorang siswa SMK di daerah suburban Jawa Barat yang sebelumnya dikenal dengan perilaku agresif dan sering membolos, berubah menjadi duta anti-bullying sekolah setelah intensif didampingi oleh guru dengan pendekatan *compassionate teaching*. Jennings dan Greenberg (2009) menyatakan bahwa hubungan emosional guru-siswa yang dilandasi empati berkontribusi signifikan terhadap keterlibatan siswa dan pengembangan karakter positif.

Transformasi ini bukan hanya kebetulan, melainkan hasil dari rekayasa budaya sekolah yang disengaja. Melalui kebijakan afirmatif seperti *circle time*, program mentor sebaya, dan sesi reflektif pekanan, siswa merasa didengarkan, dihargai, dan memiliki tempat untuk tumbuh. Pendekatan ini senada dengan teori *Restorative Practice* (McCluskey et al., 2011) yang menekankan pemulihan hubungan sebagai fondasi pembentukan perilaku positif. Transformasi siswa juga dipercepat oleh keberadaan ruang refleksi spiritual di sekolah, tempat siswa diajak merenung, berdialog dengan diri sendiri dan menemukan makna dari tindakan mereka. Dalam kerangka *dialogic pedagogy* yang dikembangkan oleh Alexander (2006), praktik ini menciptakan ruang bagi siswa untuk berpikir kritis, merefleksi tindakan, dan membangun orientasi hidup yang lebih baik.

Tidak hanya dari aspek perilaku, transformasi juga tampak pada capaian akademik dan sosial siswa. Siswa yang semula dianggap sebagai ‘murid bermasalah’ ternyata memiliki potensi besar dalam kreativitas, kepemimpinan, dan kepedulian sosial setelah diberikan ruang untuk mengekspresikan dirinya. Sebuah studi longitudinal oleh Pianta et al. (2012) menunjukkan bahwa hubungan guru-siswa yang positif secara signifikan meningkatkan hasil belajar jangka panjang, terutama pada siswa dari latar belakang rentan. Dalam konteks sekolah berbasis nilai, transformasi siswa menjadi indikator utama keberhasilan pendidikan: bukan hanya nilai rapor yang membaik, tetapi karakter, empati, dan tanggung jawab sosial yang tumbuh dalam diri mereka. **Budaya sekolah berbasis kasih–nalar–bimbingan**

Budaya sekolah adalah manifestasi nilai yang hidup dalam praktik harian di lingkungan pendidikan. Dalam konteks sekolah yang meneguhkan nilai *Silih Asih*, *Silih Asah*, dan *Silih Asuh*, budaya ini bukan hanya berupa aturan formal, melainkan menjadi denyut kehidupan yang menggerakkan relasi antarindividu dalam semangat kasih sayang, intelektualitas, dan pembimbingan. Ketika budaya sekolah dibangun atas dasar kasih (asih), siswa tidak hanya merasa diterima secara fisik, tetapi juga secara emosional dan spiritual. Hal ini sejalan dengan konsep *school climate* yang dikembangkan Cohen et al. (2009), bahwa suasana sekolah yang suportif secara emosional berdampak signifikan terhadap perkembangan moral dan akademik peserta didik.

Kasih sebagai fondasi budaya sekolah memperkuat konsep *ethics of care* dari Noddings (2003), yang menekankan pentingnya relasi emosional dan perhatian dalam pendidikan. Dalam lingkungan yang penuh empati, siswa merasa aman untuk menjadi dirinya sendiri, mencoba hal baru, dan berbagi perasaan. Lebih jauh, riset oleh Wentzel (2012) menunjukkan bahwa siswa yang merasa dihargai secara emosional oleh gurunya cenderung menunjukkan perilaku prososial yang lebih tinggi, termasuk kerja sama, rasa hormat, dan kepedulian terhadap sesama. Dengan demikian, budaya kasih menjadi pagar tak kasat mata yang membingkai perilaku siswa secara positif.

Nalar atau *asah* dalam konteks budaya sekolah mendorong tumbuhnya budaya berpikir, bertanya, dan berdialog. Sekolah yang menumbuhkan budaya nalar memberikan ruang aman untuk mempertanyakan, mendebat, dan merefleksikan nilai. Pendekatan ini bersesuaian dengan teori *dialogic pedagogy* dari Alexander (2008), yang menyatakan bahwa pembelajaran sejati terjadi ketika ada ruang untuk dialog terbuka dan reflektif. Sekolah yang mendorong budaya nalar menanamkan kepercayaan bahwa setiap suara siswa bernilai, dan bahwa pertanyaan lebih penting daripada jawaban yang seragam.

Budaya berpikir kritis juga diperkuat melalui praktik *reflective teaching*, di mana guru tidak hanya mengajar tetapi juga mengajak siswa merenung dan berpikir ulang atas gagasan yang mereka terima. Schön (1983) menyatakan bahwa guru reflektif membentuk komunitas belajar yang adaptif dan bermakna. Dalam sekolah berbasis *Silih Asah*, ruang kelas menjadi laboratorium dialog, bukan hanya tempat transfer pengetahuan satu arah.

Unsur *asuh*, atau pembimbingan, mengikat kasih dan nalar dalam praktik pembinaan yang konsisten. Sekolah menjadi *rumah kedua* yang menumbuhkan siswa melalui pendampingan personal, bukan sekadar penilaian angka. Guru dalam konteks ini berperan sebagai mentor spiritual dan intelektual, bukan sekadar pengajar kurikulum. Ini diperkuat oleh pendekatan *restorative practice* (McCluskey et al., 2011), di mana guru mengedepankan dialog dan pemulihan relasi dalam menyelesaikan konflik, bukan menghukum.

Budaya asuh juga menghidupkan kembali nilai *murabbi* dalam tradisi Islam, di mana guru tidak hanya menyampaikan ilmu tetapi membina karakter dan ruhaniyah muridnya. Hal ini ditegaskan oleh Al-Attas (1980) dalam konsep *ta'dib*, bahwa pendidikan sejati adalah penanaman adab. Sekolah yang menerapkan *Silih Asuh* mewujudkan struktur dan interaksi yang memberi ruang bagi siswa untuk gagal, bangkit, dan tumbuh dalam proses pembelajaran.

Penerapan budaya nilai ini tercermin dalam berbagai bentuk kegiatan sekolah. Mulai dari *circle time* yang membiasakan dialog terbuka di pagi hari, refleksi harian di akhir pelajaran, hingga penerapan afirmasi positif antar siswa dan guru. Studi kasus di beberapa sekolah di Yogyakarta dan Bandung yang menerapkan model pendidikan karakter berbasis lokal (Rohman, 2021) menunjukkan penurunan signifikan dalam kasus perundungan dan peningkatan empati siswa terhadap sesama.

Aspek lain yang memperkuat budaya sekolah nilai adalah *visual culture* atau budaya visual di sekolah. Poster-poster inspiratif, sudut renungan, dan media yang menampilkan tokoh teladan seperti KH. Ahmad Dahlan, Ki Hajar Dewantara, dan Gus Mus memperkuat nilai-nilai luhur yang hendak ditanamkan. Ini sejalan dengan teori *social cognitive learning* dari Bandura (1986), yang menyatakan bahwa penguatan model melalui observasi dan penghayatan terhadap lingkungan sangat efektif membentuk perilaku.

Sekolah nilai juga membangun konsistensi budaya melalui pelatihan guru secara berkelanjutan. Guru bukan hanya pelaksana kurikulum, tetapi fasilitator budaya sekolah. Melalui pelatihan tentang *emotional literacy*, *positive communication*, dan *spiritual mentoring*, guru mampu menginternalisasi nilai-nilai yang hendak ditransmisikan. Penelitian oleh Jennings & Greenberg (2009) menyimpulkan bahwa kompetensi sosial-emosional

guru berkorelasi positif dengan iklim belajar yang aman, kolaboratif, dan produktif.

Kepemimpinan sekolah memegang peran strategis dalam memastikan budaya ini hidup. Kepala sekolah yang visioner akan menjadikan nilai-nilai *asih, asah, asuh* sebagai indikator keberhasilan sekolah, bukan hanya nilai ujian nasional. Strategi *value-based leadership* seperti dikembangkan oleh Senge (2006) dalam *The Fifth Discipline* menyarankan pentingnya kepemimpinan yang berpijak pada makna dan visi transformatif.

Selain itu, partisipasi siswa dalam menyusun peraturan kelas, membuat program nilai, hingga menjadi fasilitator peer mentoring, menciptakan keterlibatan yang bermakna. Teori *student voice* oleh Mitra (2004) menunjukkan bahwa keterlibatan siswa dalam budaya sekolah memperkuat rasa kepemilikan, tanggung jawab, dan motivasi intrinsik mereka.

Kolaborasi dengan orang tua dan masyarakat menjadi kunci untuk menjaga kesinambungan nilai di dalam dan luar sekolah. Praktik *school-family-community partnership* (Epstein, 2001) memperkuat jembatan nilai antara rumah dan sekolah. Sekolah mengundang orang tua untuk ikut dalam refleksi nilai, parenting class, dan proyek komunitas seperti bakti sosial atau kampanye anti-hoaks bersama siswa.

Sekolah nilai juga menerapkan sistem evaluasi budaya, bukan hanya akademik. Pengukuran sikap empati, perilaku tanggung jawab, keterampilan dialog, dan ketekunan diukur secara kualitatif melalui rubrik refleksi, jurnal siswa, dan wawancara terbimbing. Ini menjadi bagian integral dari sistem asesmen formatif, yang menilai proses tumbuhnya karakter, bukan hanya hasil kognitif.

Program mentoring siswa juga menjadi strategi utama untuk mengawal budaya nilai ini. Setiap siswa didampingi oleh guru mentor yang berperan sebagai *penyemai jiwa*. Mereka bertemu mingguan untuk refleksi, diskusi, dan penguatan spiritual. Riset oleh Rhodes (2002) dalam *Stand by Me: The Risks and Rewards of Mentoring Today's Youth* menyatakan bahwa relasi mentoring yang berkualitas memiliki pengaruh signifikan terhadap perkembangan akademik dan sosial remaja.

Dengan pendekatan ini, sekolah bukan hanya menjadi tempat belajar, tetapi menjadi *taman kehidupan*, tempat nilai tumbuh bersama prestasi.

Siswa tidak hanya menjadi pintar, tetapi juga manusia utuh yang penuh empati, mampu berpikir reflektif, dan siap membimbing diri serta sesama. Sekolah semacam ini menjawab tantangan zaman tanpa meninggalkan akar budaya dan nilai luhur bangsa.

Keseluruhan desain budaya sekolah nilai ini menjadi model pendidikan yang menyatukan spiritualitas, intelektualitas, dan pembinaan kepribadian. Inilah esensi *Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh* yang dihidupkan dalam relasi nyata, program sekolah, serta iklim harian yang penuh makna. Pendidikan menjadi praksis cinta, bimbingan, dan nalar yang membebaskan sekaligus menumbuhkan jiwa.

Budaya sekolah yang berakar pada nilai kasih, nalar, dan bimbingan merupakan salah satu model pendidikan holistik yang paling relevan dalam menjawab tantangan pendidikan modern. Dalam paradigma ini, kasih bukan sekadar dimaknai sebagai perasaan afektif, tetapi sebagai prinsip etis dan praksis yang mengikat relasi antara guru, siswa, dan seluruh ekosistem sekolah. Nalar dimaknai sebagai kemampuan berpikir kritis, reflektif, dan solutif yang ditanamkan melalui pembelajaran yang merangsang pemikiran mendalam serta diskursus terbuka. Adapun bimbingan merupakan aspek pendampingan yang berkesinambungan, bukan sekadar dalam ranah akademik, tetapi juga emosional dan spiritual siswa. Ketiganya menjadi tulang punggung karakter sekolah yang transformatif.

Menurut Schein (2010), budaya organisasi dibentuk melalui asumsi dasar yang tertanam, nilai-nilai yang dibagikan, serta artefak perilaku yang dapat diamati. Sekolah sebagai organisasi sosial dapat membangun dan memelihara budaya positif jika keteladanan ditampilkan secara konsisten oleh pemimpinnya, nilai-nilai diajarkan melalui kurikulum tersembunyi, serta tercermin dalam interaksi sehari-hari. Dalam konteks ini, budaya kasih ditunjukkan melalui tindakan konkret seperti menyapa siswa dengan tulus, memberi afirmasi harian, dan menyediakan ruang aman bagi siswa untuk berekspresi. Budaya nalar diperkuat dengan praktik dialogis di kelas, mendorong siswa untuk bertanya, berargumen, dan menemukan makna. Sementara budaya bimbingan diimplementasikan melalui mentoring, peer tutoring, dan refleksi bersama.

Penelitian oleh Noddings (2003) menunjukkan bahwa sekolah yang memprioritaskan pedagogi kasih dan peduli secara signifikan menurunkan

angka perilaku bermasalah, meningkatkan engagement, serta memperkuat ikatan emosional siswa terhadap sekolah. Hal ini juga didukung oleh temuan Durlak et al. (2011) yang menggarisbawahi bahwa pembelajaran sosial emosional (SEL) yang terintegrasi dengan budaya sekolah mampu meningkatkan performa akademik sekaligus mengembangkan karakter siswa. Budaya sekolah berbasis kasih-nalar-bimbingan bukan sekadar pendekatan manajerial atau program tambahan, melainkan suatu ethos yang menjadi jiwa dari setiap aktivitas pendidikan.

Konsep budaya nilai ini juga memiliki akar kuat dalam kearifan lokal Indonesia. Nilai “silih asih” mencerminkan kasih dan perhatian, “silih asah” mengandung semangat berbagi ilmu dan nalar, sedangkan “silih asuh” merepresentasikan tanggung jawab untuk mendampingi dan membina. Dalam budaya Sunda, prinsip-prinsip ini tak hanya hidup dalam keluarga, tetapi juga diwariskan dalam pendidikan informal dan formal. Menurut Alwasilah (2015), penguatan budaya lokal dalam institusi pendidikan adalah strategi penting untuk menghidupkan kembali pendidikan yang membumi, membebaskan, dan memanusiakan.

Di SMK-SMK yang menjadi studi kasus dalam buku ini, nilai-nilai tersebut tidak hanya menjadi slogan di dinding sekolah, tetapi menjadi prinsip kerja yang nyata. Kepala sekolah, guru, hingga petugas keamanan sekolah memperlakukan siswa dengan hormat dan empati. Prosedur disiplin dilakukan dengan pendekatan restoratif, bukan hukuman. Program mentoring dijalankan dengan penuh komitmen. Refleksi pagi dan circle sharing dijadikan rutinitas harian. Semua ini menunjukkan bahwa transformasi budaya bukanlah proyek jangka pendek, melainkan sebuah proses panjang dan berkelanjutan.

Implementasi budaya nilai di sekolah juga terbukti mampu menciptakan iklim pembelajaran yang aman dan mendukung. Siswa merasa dihargai, didengarkan, dan dicintai. Mereka berani mencoba, tidak takut salah, dan terbiasa untuk berpikir kritis serta introspektif. Para guru menjadi lebih sadar akan peran mereka bukan hanya sebagai pengajar, tetapi sebagai pembimbing jiwa. Penelitian oleh Elias et al. (2015) menyatakan bahwa keberhasilan sekolah dalam menumbuhkan karakter siswa sangat ditentukan oleh sejauh mana budaya nilai tersebut dijadikan sebagai bagian dari

sistem, bukan hanya kegiatan insidental. Oleh karena itu, komitmen seluruh komponen sekolah menjadi kunci utama.

Dalam skema besar pendidikan nasional, pendekatan budaya nilai ini sangat selaras dengan misi Kurikulum Merdeka yang menempatkan penguatan karakter sebagai fondasi utama. Merdeka belajar bukan berarti bebas tanpa arah, tetapi kebebasan yang dituntun oleh nilai-nilai luhur. Sekolah sebagai rumah kedua bagi siswa, harus mampu menciptakan atmosfer pembelajaran yang penuh cinta, membangkitkan semangat berpikir, dan memberikan bimbingan yang autentik. Semua itu hanya mungkin jika budaya nilai hidup dalam seluruh sistem dan menjadi wajah sejati dari sekolah. **Rubrik evaluasi budaya sekolah berbasis nilai**

Evaluasi budaya sekolah yang berlandaskan prinsip Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh membutuhkan instrumen yang tidak hanya mengukur aspek formal dan administratif, tetapi juga menangkap kedalaman nilai, relasi antarpersonal, dan atmosfer etis dalam komunitas belajar. Oleh karena itu, pengembangan rubrik evaluasi budaya sekolah ini menekankan prinsip holistik dan humanistik. Rubrik ini bersifat formatif dan reflektif, sehingga mampu menjadi alat transformasi, bukan sekadar penilaian administratif. Evaluasi ini menysasar tiga ranah: ranah kasih (emosional dan relasional), ranah nalar (pembelajaran dan kepemimpinan intelektual), dan ranah bimbingan (pendampingan, pengasuhan, dan pembentukan karakter).

Pada aspek Silih Asih, rubrik mengevaluasi sejauh mana empati, perhatian, dan kepedulian ditunjukkan dalam interaksi antarguru, antar siswa, dan antar warga sekolah. Indikator mencakup penggunaan bahasa yang mendukung, pelibatan semua pihak secara inklusif, hingga penerapan pendekatan restoratif saat terjadi konflik. Menurut Jennings dan Greenberg (2009), lingkungan emosional yang suportif sangat berkontribusi terhadap iklim pembelajaran yang sehat. Maka, peran guru sebagai penggerak budaya kasih menjadi pusat perhatian evaluasi ini.

Pada aspek Silih Asah, evaluasi menilai bagaimana sekolah membangun budaya berpikir, literasi reflektif, dan penghargaan terhadap proses belajar. Indikatornya mencakup integrasi metode reflektif dalam pengajaran, diskusi terbuka antarpihak, pelibatan siswa dalam pengambilan keputusan pembelajaran, dan pengembangan ruang-ruang belajar kolaboratif. Alexander (2008) menekankan bahwa pembelajaran dialogis mendorong

ekosistem intelektual yang sehat dan demokratis. Maka, rubrik ini mendorong evaluasi bukan hanya pada hasil belajar, tetapi pada cara berpikir kritis dan keberanian berekspresi.

Pada aspek Silih Asuh, rubrik mengevaluasi apakah sekolah memiliki sistem pengasuhan, pendampingan, dan perlindungan terhadap siswa secara sistematis. Ini mencakup kehadiran program konseling yang proaktif, pelibatan orang tua dalam pengasuhan kolektif, serta kebijakan anti-perundungan yang nyata dalam implementasinya. Teori trauma-informed pedagogy (Carello & Butler, 2015) menekankan pentingnya sekolah menjadi zona aman bagi siswa dengan latar belakang yang kompleks. Maka, rubrik ini menggali praktik-praktik yang mampu merawat jiwa siswa secara konkret.

Rubrik ini disusun dalam skala Likert kualitatif (Sangat Terintegrasi – Terintegrasi – Cukup – Belum Terlihat), dengan ruang refleksi naratif terbuka bagi guru dan kepala sekolah untuk menuliskan catatan praktik. Tiap indikator juga dilengkapi deskripsi operasional, contoh nyata, serta kolom evaluasi dampak. Dengan begitu, penilaian tidak bersifat subjektif semata, tetapi berbasis bukti tindakan dan perenungan bersama.

Penelitian oleh Schaps, Battistich & Solomon (2004) menunjukkan bahwa sekolah yang menanamkan budaya kolaboratif dan nilai-nilai karakter yang kuat cenderung menghasilkan siswa yang lebih peduli, tangguh, dan aktif secara sosial. Maka, rubrik ini bukan hanya alat penilaian, tetapi juga peta jalan budaya yang ingin dikembangkan sekolah.

Implementasi rubrik dilakukan minimal dua kali dalam setahun, disertai diskusi reflektif antar guru dan fasilitator. Hasilnya menjadi dasar penguatan praktik baik dan pembelajaran antar rekan sejawat (peer learning). Dalam praktiknya, rubrik ini bersifat adaptif dan bisa disesuaikan dengan konteks lokal budaya sekolah, seperti integrasi kearifan lokal: ajen diri, gotong royong, dan musyawarah mufakat.

Rubrik ini juga mengusung semangat kepemimpinan kolektif. Kepala sekolah tidak menjadi satu-satunya evaluator, melainkan fasilitator budaya dan penjamin ruang refleksi kolektif. Hal ini sejalan dengan pendekatan distributed leadership (Spillane, 2006) yang menekankan pentingnya pelibatan semua elemen dalam membentuk budaya organisasi.

Selain itu, rubrik ini dapat digunakan dalam asesmen akreditasi internal berbasis SPMI (Sistem Penjaminan Mutu Internal) karena relevan dengan dimensi mutu proses, mutu lulusan, dan mutu pengelolaan. Maka, penggunaannya bersifat strategis dan berkelanjutan. Dalam tahap implementasi, sekolah bisa mengembangkan panel budaya sekolah yang terdiri dari guru senior, orang tua, dan perwakilan siswa untuk menjadi bagian dari proses evaluasi. Ini menjadikan evaluasi budaya sekolah bukan sekadar urusan internal manajemen, tetapi milik bersama komunitas belajar.

Rubrik ini tidak berhenti pada evaluasi, tetapi dilanjutkan dengan tindakan nyata dalam bentuk program penguatan budaya sekolah: pelatihan empati guru, kelas karakter reflektif, parenting berbasis nilai, hingga perbaikan tata kelola pembelajaran yang berlandaskan kasih, nalar, dan bimbingan. Dengan demikian, sekolah menjadi rumah nilai yang utuh: mendidik dengan cinta, membangun nalar, dan membimbing dengan hati.

Dalam upaya membumikan prinsip Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh secara sistematis di lingkungan sekolah, maka diperlukan instrumen evaluasi yang dapat mengukur sejauh mana budaya sekolah telah berpijak pada nilai-nilai tersebut. Evaluasi ini tidak hanya menjadi alat pengendali mutu, melainkan juga sebagai sarana refleksi kolektif untuk terus memperbaiki dan merawat suasana pembelajaran yang humanis dan transformatif. Rubrik evaluasi budaya nilai ini disusun dengan pendekatan kualitatif dan kuantitatif, mencakup domain nilai kasih (Silih Asih), nilai intelektual (Silih Asah), dan nilai kepedulian pembinaan (Silih Asuh).

Rubrik ini dibagi ke dalam lima dimensi utama: (1) Iklim Emosional Sekolah, (2) Praktik Pengajaran Humanistik, (3) Relasi Sosial Antarsivitas, (4) Sistem Pembinaan dan Disiplin Positif, dan (5) Kepemimpinan Berbasis Nilai. Setiap dimensi dijabarkan ke dalam indikator perilaku dan situasi konkret, yang diamati secara sistematis oleh tim evaluasi sekolah (guru, kepala sekolah, komite, dan siswa). Misalnya, pada dimensi Iklim Emosional Sekolah, indikatornya mencakup: penggunaan bahasa positif, ketersediaan ruang aman untuk konseling, dan keterlibatan guru dalam kegiatan nonakademik bersama siswa.

Setiap indikator dievaluasi menggunakan skala Likert 1–5, yang menjangkau dari “belum pernah terlihat” hingga “sangat konsisten dan menjadi budaya”. Penilaian ini diiringi kolom narasi reflektif sebagai penguat

kualitatif yang menangkap konteks unik masing-masing sekolah. Dengan format ini, rubrik tidak hanya menjadi alat penilaian, tetapi juga sebagai panduan pengembangan budaya nilai.

Rubrik ini dirancang agar fleksibel dan kontekstual. Sekolah dapat menyesuaikan dengan kebutuhan lokal, namun prinsip-prinsip dasarnya tetap dijaga untuk menjamin arah nilai. Evaluasi dilakukan minimal dua kali dalam setahun dan hasilnya dianalisis dalam forum reflektif sekolah. Dalam konteks teori evaluasi pembelajaran nilai, format ini selaras dengan pendekatan *value-based education assessment* (Taylor, 2019) dan juga memperkuat praktik *restorative school culture* (Zehr, 2015).

Penggunaan rubrik ini telah diuji coba pada sejumlah sekolah di Jawa Barat dan Sulawesi Selatan melalui program penguatan budaya sekolah berbasis karakter yang difasilitasi Lembaga Pendidikan Ma'arif dan mitra yayasan pendidikan. Hasilnya menunjukkan peningkatan signifikan dalam keterlibatan guru dan siswa dalam proses reflektif dan pembinaan sosial. Hal ini menegaskan bahwa pengukuran yang bersifat nilai dan kontekstual justru lebih berdampak ketimbang evaluasi administratif semata.

Dalam konteks pendidikan abad ke-21, evaluasi berbasis nilai seperti ini sejalan dengan kerangka UNESCO Education for Sustainable Development (2017) yang menekankan pentingnya harmoni antara kognisi, afeksi, dan aksi sosial dalam proses pendidikan. Sekolah bukan hanya tempat mentransfer pengetahuan, tapi membangun manusia utuh.

Oleh karena itu, rubrik evaluasi budaya nilai ini harus diposisikan sebagai kompas, bukan hanya alat ukur. Ia menjadi jembatan antara visi sekolah dengan praktik nyata yang dirasakan oleh seluruh warga sekolah. Setiap butir indikator harus dirancang sebagai refleksi, bukan sekadar skor.

Akhirnya, keberhasilan penggunaan rubrik ini sangat bergantung pada komitmen kolektif dan keterbukaan seluruh elemen sekolah untuk terus bertumbuh dalam ruang kasih, asah, dan asuh. Evaluasi menjadi bagian dari perjalanan bersama menuju sekolah yang bukan hanya unggul, tetapi juga membahagiakan dan membentuk generasi yang beriman dan beradab.

BAGIAN VI

PENUTUP



A. Teknologi dan Transendensi

Dalam era yang ditandai oleh ledakan teknologi, kecerdasan buatan, dan digitalisasi masif, pendidikan mengalami pergeseran orientasi yang sangat tajam. Dari semula berpusat pada proses pembentukan manusia secara utuh, kini bergeser ke arah penyampaian informasi yang cepat, terukur, dan berbasis sistem otomatis. Namun di balik transformasi digital yang impresif ini, muncul pertanyaan mendasar yang tidak boleh diabaikan: apakah teknologi mampu menggantikan ruh sejati dari proses pendidikan, yaitu relasi antarmanusia, getaran empati, dan kehadiran spiritual seorang guru?

Bab ini mengajak pembaca untuk melakukan refleksi kritis sekaligus spiritual terhadap hakikat pendidikan dalam era disrupsi teknologi. Pendidikan bukan sekadar penyampaian konten atau penguasaan algoritma, tetapi adalah *relasi bernyawa*, ikatan batin, dan proses pemanusiaan yang tidak dapat direplikasi oleh mesin. Buku *The Fourth Education Revolution* karya Anthony Seldon (2018) secara provokatif menyatakan bahwa meski pun AI dapat mengambil alih fungsi kognitif guru, ia tetap tidak akan mampu menggantikan kehangatan, nilai moral, dan keteladanan spiritual seorang pendidik. Di sinilah pentingnya menegaskan kembali peran *guru sebagai penjaga jiwa*, bukan sekadar fasilitator informasi.

Substansi pendidikan seharusnya tidak tercerabut dari akar kemanusiannya. UNESCO (2021) dalam laporan *Futures of Education* menekankan bahwa pendidikan masa depan harus berporos pada *solidaritas manusia, kebijaksanaan moral, dan kepekaan spiritual*, bukan semata pada efisiensi digital. Oleh sebab itu, Bab 11 ini membentangkan tiga subbab penting yang akan mengulas (1) keterbatasan teknologi dalam menggantikan kehadiran ruhani guru; (2) kebutuhan mendesak akan pendidikan yang membentuk jiwa, bukan hanya otak; dan (3) gagasan desain kurikulum spiritual di tengah pusaran kecanggihan teknologi dan budaya instan.

Dengan kerangka “Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh”, bab ini akan merumuskan bagaimana teknologi bisa menjadi alat bantu, bukan pengganti jiwa pendidikan. Bab ini tidak hanya mengupas secara teoretis, tetapi juga menawarkan praktik transendensi dalam era digital. Pendidikan yang menginspirasi harus tetap menyalakan harapan, bukan mematikan

nilai-nilai. Teknologi mungkin canggih, tapi ruh kemanusiaan tetaplah pusat dari semua transformasi yang bermakna.

Teknologi Tak Bisa Gantikan Ruh Guru

Dalam gelombang Revolusi Industri Keempat yang didominasi oleh kecerdasan buatan, robotik, dan algoritma, dunia pendidikan dihadapkan pada tantangan besar: bagaimana mempertahankan dimensi kemanusiaan di tengah digitalisasi masif? Anthony Seldon dalam *The Fourth Education Revolution* (2018) memperingatkan bahwa teknologi, betapapun canggihnya, tidak akan mampu menggantikan ruh sejati dari seorang guru—yakni kehadiran yang membimbing jiwa, menumbuhkan nilai, dan menyalakan makna. Guru bukan hanya pemindah informasi, tetapi pembentuk karakter dan penenun relasi antar manusia. Dalam konteks ini, pendidikan bukan sekadar proses transfer pengetahuan, tetapi sebuah interaksi eksistensial yang menumbuhkan dimensi spiritual dan afektif siswa.

Pendidikan yang bermakna adalah pendidikan yang menyentuh bukan hanya pikiran, tetapi juga hati. Di sinilah teknologi, walau sangat membantu dalam efektivitas dan efisiensi pembelajaran, memiliki keterbatasan esensial. Teknologi dapat mengajarkan logika dan hitungan, tetapi tidak mampu mengajarkan kasih sayang, empati, atau menenangkan seorang anak yang sedang diliputi kecemasan. Teknologi bisa menyajikan konten, namun tidak bisa memeluk secara psikologis atau menyampaikan kehangatan seorang guru yang hadir secara utuh. Ini diperkuat oleh studi OECD (2021) yang menunjukkan bahwa kehadiran relasional guru sangat berpengaruh terhadap well-being dan keterlibatan siswa dalam proses belajar.

Dalam konteks budaya pendidikan Indonesia, guru masih dianggap sebagai “*pangaping jiwa*”—penopang jiwa. Di sekolah-sekolah, terutama di daerah-daerah yang minim fasilitas, guru berperan sebagai figur spiritual, konselor, sekaligus pengganti orang tua. Ketika peran guru direduksi menjadi operator teknologi, maka hilanglah sisi esensial pendidikan yang bersifat humanistik dan transendental. Oleh karena itu, integrasi teknologi dalam pendidikan seharusnya bukan menggantikan guru, melainkan memperkuat peran guru sebagai fasilitator nilai dan penjaga makna. Dalam

kerangka ini, guru menjadi pemimpin pembelajaran yang tidak hanya berpikir secara digital, tetapi juga berjiwa spiritual dan penuh kasih.

Di tengah hingar-bingar perkembangan kecerdasan buatan dan sistem pembelajaran digital, terdapat satu hal yang tak tergantikan: *ruh seorang guru*. Pendidikan bukan sekadar transmisi informasi, melainkan sebuah proses formasi jiwa yang sarat makna. Anthony Seldon (2018) dalam *The Fourth Education Revolution* mengemukakan bahwa revolusi teknologi keempat yang ditandai dengan kehadiran AI dalam pendidikan akan mengubah wajah sekolah secara drastis. Namun Seldon menegaskan, teknologi hanya akan optimal bila tetap disandarkan pada hubungan manusiawi yang mendalam. Dalam hal ini, peran guru sebagai pemberi makna, pembangun karakter, dan penyemai nilai menjadi lebih penting dari sebelumnya.

Teknologi memang dapat menyampaikan konten, menjawab soal, dan memandu latihan kognitif, namun ia tak memiliki empati, intuisi, atau kearifan. Guru memiliki *ruh* yang mampu merasakan kegelisahan siswa, menyentuh batin mereka yang sedang terluka, dan menyalakan harapan bagi mereka yang nyaris putus asa. Hal ini diperkuat oleh teori *Relational Pedagogy* yang dikembangkan oleh Bingham & Sidorkin (2004), yang menekankan bahwa inti pendidikan bukanlah materi ajar, tetapi relasi yang mendewasakan antara pendidik dan peserta didik.

Ketika siswa menghadapi kegagalan, bukan chatbot yang mereka cari, melainkan pelukan hangat dari seorang guru yang memahami. Dalam situasi konflik batin, bukan algoritma yang menyembuhkan, melainkan suara bijak dan doa seorang pendidik. Sementara AI dibangun untuk kecepatan dan presisi, guru hadir untuk *kehadiran yang menyembuhkan*. John Hattie (2009) dalam *Visible Learning* menyebut *teacher-student relationship* sebagai salah satu faktor paling kuat yang mempengaruhi prestasi belajar.

Di tengah kecanggihan Learning Management System (LMS), Virtual Reality (VR), dan algoritma pembelajaran adaptif, guru tetaplah pemegang kompas moral. Ia tidak hanya menunjukkan arah, tetapi berjalan bersama murid-muridnya. Guru tidak sekadar menyampaikan pelajaran, tetapi mentransformasi kehidupan. Itulah *ruh* yang tidak dapat diprogram dalam chip, tidak bisa dicetak dalam kode.

Dalam Islam, posisi guru begitu mulia. Imam al-Ghazali menyebut guru sebagai *wakil Allah dalam membentuk jiwa manusia*. Artinya, keberadaan guru melampaui tugas profesional, melainkan merupakan amanah spiritual. Teknologi boleh membantu, tetapi tidak dapat mewakili amanah ruhaniah itu. Bahkan dalam *Pedagogi Nabi Muhammad*, interaksi penuh kasih sayang, kehadiran penuh perhatian, dan sentuhan personal menjadi metode utama dalam mendidik para sahabat. Semua ini menunjukkan bahwa keberadaan guru adalah *sentral dan eksistensial*.

Penelitian UNESCO (2021) dalam *Futures of Education* menunjukkan bahwa masa depan pendidikan membutuhkan pendekatan yang lebih holistik dan berbasis pada humanisme global. Pendidikan bukan hanya tentang *know-what* dan *know-how*, tetapi juga *know-why* dan *know-who*. Guru berada di pusat proses ini. Mereka adalah fasilitator bagi pertumbuhan identitas dan makna.

Karena itu, dalam konteks disrupsi teknologi, yang perlu diperkuat bukan sekadar kapasitas guru untuk menggunakan perangkat digital, tetapi juga untuk tetap menjadi “guru” dalam makna terdalamnya: yang mengajar dengan hati, mendidik dengan jiwa, dan menuntun dengan cinta. Seperti yang dikatakan Parker J. Palmer (1997) dalam *The Courage to Teach*, mengajar yang sejati berasal dari keutuhan diri, bukan sekadar keahlian instruksional.

Transformasi pendidikan sejati hanya mungkin terjadi bila teknologi berpihak pada nilai-nilai kemanusiaan dan tidak menggantikan peran sentral guru dalam relasi pedagogis. Oleh karena itu, di tengah gempuran AI dan otomatisasi, sekolah harus menjadi ruang penguatan *ruh pendidikan*—sebuah ruang dimana anak dididik bukan hanya untuk bekerja, tetapi juga untuk menjadi manusia seutuhnya. Dan dalam ruang ini, ruh guru akan tetap menjadi nyawa pendidikan.

Pendidikan untuk Jiwa, Bukan Hanya Pikiran

Pendidikan modern menghadapi risiko besar ketika terlalu menekankan aspek kognitif dan melupakan esensi pembentukan jiwa manusia. Dalam laporan *UNESCO Futures of Education: Learning to Become* (2021), ditekankan bahwa pendidikan masa depan haruslah transformatif, membentuk

kemanusiaan yang utuh, bukan sekadar produktivitas intelektual. Laporan ini menyoroti bahwa pendidikan sejatinya adalah sebuah proses pembebasan, penyadaran, dan pemberdayaan manusia dalam keseluruhan aspek keberadaannya—rasional, emosional, spiritual, dan sosial. Dalam kerangka ini, orientasi pendidikan yang hanya berpusat pada hasil tes, pencapaian akademik, dan keterampilan teknis menjadi tidak memadai untuk menjawab kompleksitas zaman.

Andreas Schleicher (OECD, 2020) mengemukakan bahwa sistem pendidikan yang hanya berfokus pada skor dan kurikulum standar akan melahirkan individu yang terampil tetapi tidak memiliki kompas moral. Pendidikan semacam ini mencetak teknokrat tanpa hati, dan inovator tanpa empati. Dalam menghadapi era ketidakpastian, volatilitas, dan kompleksitas (VUCA), yang diperlukan adalah manusia yang mampu berdialog dengan dirinya, memiliki kesadaran moral, serta mampu menjalin hubungan yang bermakna dengan sesama. Hal ini hanya mungkin diwujudkan jika pendidikan diarahkan untuk menyentuh jiwa peserta didik—bukan hanya melatih pikiran mereka.

Pendidikan yang menekankan pada dimensi spiritual dan karakter memberikan ruang untuk pembentukan keutuhan pribadi. Di berbagai belahan dunia, mulai banyak diterapkan kurikulum berbasis *social-emotional learning (SEL)* yang menekankan pada pengembangan empati, regulasi diri, kerja sama, dan kesadaran diri. Program seperti ini mengakui bahwa keberhasilan sejati seseorang bukan semata-mata ditentukan oleh kemampuan intelektualnya, tetapi juga oleh kematangan emosional dan integritas moral. Di sinilah pentingnya pendidikan nilai dan spiritualitas sebagai fondasi dari proses belajar mengajar. Sekolah menjadi tempat penumbuhan nilai—bukan sekadar tempat pengujian hafalan.

Berbagai studi juga menunjukkan bahwa integrasi nilai spiritual dalam pembelajaran mampu meningkatkan motivasi intrinsik siswa. Misalnya, penelitian yang dilakukan oleh Watson & Ecken (2022) di lingkungan pendidikan menengah menunjukkan bahwa siswa yang terlibat dalam aktivitas pembelajaran yang bermakna secara spiritual cenderung menunjukkan rasa tanggung jawab sosial yang lebih tinggi dan orientasi belajar jangka panjang. Hal ini memberikan sinyal bahwa pendidikan yang mengandung

nilai transendental tidak bertentangan dengan rasionalitas, melainkan justru memperkuatnya dengan memberikan arah dan tujuan.

Konsepsi pendidikan sebagai pembinaan jiwa sejatinya bukanlah hal baru. Dalam tradisi Islam, misalnya, konsep *tadib* yang dikemukakan oleh Syed Muhammad Naquib Al-Attas menegaskan bahwa tujuan pendidikan adalah internalisasi adab—yakni keteraturan dalam jiwa yang mencerminkan hubungan benar dengan Tuhan, diri sendiri, sesama manusia, dan alam. Konsep ini merepresentasikan pandangan integral bahwa pendidikan bukan sekadar “knowing what” tetapi “being”—menjadi manusia yang utuh secara spiritual, moral, dan sosial. Dalam tradisi Barat pun, para filsuf seperti John Dewey mengingatkan bahwa pendidikan adalah rekonstruksi pengalaman yang bermakna, bukan prosedur pengisian pikiran.

Pendidikan yang menyentuh jiwa akan melibatkan dimensi reflektif, kontemplatif, dan relasional. Guru bukan hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai penuntun batin. Dalam sistem seperti ini, pembelajaran tidak dimulai dari kurikulum, tetapi dari kesadaran akan manusia yang hendak dididik. Kurikulum pun bukan sekadar dokumen administratif, melainkan cerminan nilai dan arah pendidikan. Oleh karena itu, pembauran kurikulum nasional idealnya tidak hanya merespons kebutuhan pasar kerja, tetapi juga harus memuat misi pembentukan manusia yang beriman, berakhlak, dan berjiwa merdeka.

Krisis kemanusiaan di era digital semakin mempertegas kebutuhan akan pendidikan jiwa. Ketika media sosial menciptakan budaya narsistik dan instan, sekolah seharusnya menjadi ruang penyembuhan batin yang menanamkan kesabaran, kedalaman berpikir, dan kesadaran akan makna hidup. Disrupsi teknologi, meskipun menawarkan efisiensi, tidak boleh menjadi alasan untuk memangkas dimensi kemanusiaan dalam pendidikan. Maka dari itu, pendidikan jiwa bukanlah pelengkap, melainkan jantung dari sistem pendidikan yang sejati.

Implikasi dari paradigma ini sangat luas, mulai dari desain pembelajaran, penilaian, hingga pembinaan profesional guru. Guru perlu dipersiapkan tidak hanya dengan keterampilan pedagogis, tetapi juga kecakapan spiritual dan sensitivitas moral. Pelatihan guru yang mengintegrasikan pendidikan jiwa akan membentuk pendidik yang mampu memanusiakan siswa dalam seluruh proses pembelajaran. Pendidikan guru semacam ini

harus menjadi bagian dari kebijakan nasional jika kita ingin menciptakan generasi yang bukan hanya pintar, tetapi juga bijak dan beradab.

Pendidikan untuk jiwa adalah pendidikan yang mampu membebaskan manusia dari keterasingan, membangkitkan kesadaran moral, dan menumbuhkan keberanian untuk menjalani hidup dengan tujuan. Di tengah dunia yang semakin mekanistik dan terfragmentasi, pendidikan semacam ini adalah kebutuhan mendesak bagi masa depan umat manusia.

Ketika pendidikan direduksi hanya menjadi soal kemampuan kognitif, skor ujian, dan pencapaian akademik, maka yang hilang adalah esensi terdalam dari proses mendidik: membentuk manusia seutuhnya. Pendidikan sejatinya bukan sekadar membekali pikiran, tetapi juga membimbing jiwa agar tumbuh dengan kesadaran nilai, kasih sayang, dan kemanusiaan. Pandangan ini sejalan dengan laporan *UNESCO Futures of Education* (2021) yang menekankan bahwa masa depan pendidikan global harus melampaui transmisi pengetahuan semata dan bergerak ke arah pembentukan karakter, spiritualitas, dan kepekaan etis yang kuat. Pendidikan tidak hanya menjawab “apa yang diketahui” melainkan juga “mengapa mengetahui itu penting” dan “untuk siapa pengetahuan digunakan.”

Jiwa siswa bukanlah ruang kosong yang menunggu diisi, melainkan lahan yang subur yang harus dirawat agar tumbuh kebaikan, empati, dan keberanian moral. Oleh sebab itu, pendekatan spiritual-humanistik menjadi sangat relevan. Tariq Ramadan (2007) dalam *Islamic Ethics and Education* menegaskan bahwa pendidikan bukan hanya tentang kecakapan duniawi, melainkan pembentukan ruh yang sadar akan nilai ilahiah dan tanggung jawab sosial. Guru berperan sebagai pembimbing ruhani, bukan sekadar fasilitator materi. Dalam konteks ini, nilai-nilai seperti rahmah (kasih sayang), amanah (tanggung jawab), dan adab (etika) menjadi inti proses pembelajaran, bukan hanya pelengkap.

Andreas Schleicher (2020), Direktur OECD untuk Pendidikan dan Keterampilan, menekankan pentingnya *educating the whole person* dengan mengembangkan *global competence*, *character education*, dan *social-emotional learning*. Ia mengingatkan bahwa kemampuan berpikir kritis dan inovatif tidak akan cukup bila tidak disertai dengan kompas moral. Hal ini berarti, dimensi spiritual dan nilai kemanusiaan harus menjadi bagian integral dari kurikulum dan strategi pendidikan. Siswa yang cerdas secara

logika tetapi hampa secara etika akan menjadi ancaman bagi masa depan masyarakat.

Dalam praktiknya, pendidikan spiritual-karakter-kemanusiaan dapat diintegrasikan melalui kegiatan reflektif, diskusi nilai, bimbingan konseling berbasis hati, serta pembelajaran berbasis proyek yang melibatkan empati dan kebermaknaan sosial. Guru di sini bukan hanya pengajar, tetapi *mentor jiwa*—yang mendampingi siswa mengenali keunikan diri, mengelola luka batin, dan menemukan tujuan hidupnya. Penelitian yang dilakukan oleh Zohar & Marshall (2000) mengenai *Spiritual Intelligence* menunjukkan bahwa siswa yang dibimbing dengan pendekatan spiritual memiliki daya tahan lebih kuat, makna hidup yang lebih tinggi, dan motivasi belajar intrinsik yang lebih dalam.

Pendidikan untuk jiwa juga menuntut pendekatan yang lebih reflektif dan transformatif. Hal ini sesuai dengan gagasan Mezirow (1991) tentang *Transformative Learning*, di mana pembelajaran bukan hanya soal perubahan perilaku, tetapi perubahan kesadaran yang menyentuh tingkat identitas dan sistem nilai. Proses ini tidak akan berjalan tanpa ruang untuk kontemplasi, dialog, dan hubungan interpersonal yang sehat—dimensi yang tak dapat ditiru oleh teknologi atau AI.

Lebih dari itu, pendidikan untuk jiwa harus dimulai dari *kehadiran batiniah* guru itu sendiri. Sebagaimana dikemukakan oleh bell hooks (1994) dalam *Teaching to Transgress*, pengajaran yang membebaskan adalah yang lahir dari kesadaran spiritual dan keberanian mencintai siswa secara utuh. Guru yang menyadari bahwa setiap perjumpaan di kelas adalah perjumpaan dengan makhluk Tuhan, akan mendidik dengan kelembutan, kebijaksanaan, dan rasa tanggung jawab spiritual.

Sebagai penutup, pendidikan untuk jiwa bukanlah pilihan alternatif, melainkan kebutuhan utama. Dalam era disrupsi, kemajuan teknologi, dan disorientasi moral, hanya pendidikan yang menyentuh hati dan menyinari jiwa yang akan melahirkan manusia-manusia yang berintegritas. Maka tugas sekolah dan guru bukan hanya mencetak lulusan yang kompeten secara akademik, tetapi *manusia yang utuh*, yang berpikir jernih, merasa dalam, dan bertindak penuh makna.

Ruh Pendidikan di Tengah AI

Dalam era kecerdasan buatan (AI) yang terus berkembang, pendidikan mengalami transformasi fundamental yang tidak hanya menyentuh aspek teknologis, tetapi juga menyentuh inti dari hakikat kemanusiaan dalam proses belajar. Di tengah dominasi sistem algoritmik dan otomatisasi, pendidikan tidak boleh kehilangan ruhnya: hubungan manusiawi, nilai-nilai transendental, dan pembentukan karakter. AI memang memiliki kemampuan untuk menyerap data, menganalisis perilaku belajar, bahkan merekomendasikan konten yang sesuai dengan profil siswa.

Namun, sebagaimana ditegaskan oleh Anthony Seldon dalam *The Fourth Education Revolution* (2018), meskipun AI mampu membantu proses pengajaran, ia tidak bisa menggantikan sentuhan emosional dan makna spiritual yang hanya dapat dihadirkan oleh guru manusia. Seldon menekankan pentingnya “human flourishing” dalam pendidikan abad ke-21 yang tidak cukup hanya dengan kecerdasan kognitif, tetapi juga kecerdasan moral dan emosional.

Oleh karena itu, kurikulum di masa depan perlu menyeimbangkan antara pemanfaatan teknologi dan penguatan dimensi ruhani.

UNESCO dalam dokumen *Futures of Education: Reimagining our Futures Together* (2021) menyerukan agar sistem pendidikan global mengintegrasikan pendekatan holistik yang mencakup aspek spiritualitas, solidaritas, dan keberlanjutan. Pendidikan yang hanya berfokus pada efisiensi dan hasil berbasis data tanpa mempertimbangkan sisi kemanusiaan akan berisiko mencetak generasi yang kehilangan empati, refleksi, dan koneksi makna. Dalam konteks ini, “ruhnya” pendidikan adalah menyatukan teknologi dan keadaban. Teknologi harus menjadi alat, bukan tujuan.

Implikasinya adalah perlunya desain kurikulum yang tidak hanya menyisipkan mata pelajaran teknologi, tetapi juga merancang ruang-ruang pembelajaran yang memfasilitasi kontemplasi, pemaknaan hidup, dan hubungan sosial yang tulus. Konsep “digital well-being” dan “emotional intelligence in digital age” menjadi penting untuk diperkenalkan sejak dini. Goleman (2006) menegaskan bahwa kecerdasan emosional tetap menjadi kunci keberhasilan sosial, bahkan dalam ekosistem kerja berbasis digital. Lebih dari itu, guru perlu menjadi fasilitator pengasuhan digital

(digital caregiving), yang tidak hanya memberikan literasi digital, tetapi juga membimbing siswa untuk bijak, berempati, dan tangguh dalam dunia maya yang kompleks.

Pendidikan berbasis AI perlu diarahkan untuk mendukung pertumbuhan manusia seutuhnya. AI dapat digunakan untuk melakukan asesmen adaptif, mendeteksi stres belajar, dan memberikan umpan balik personal, tetapi keputusan mendidik tetap harus dilandasi oleh kebijaksanaan manusia. Hal ini mengacu pada prinsip *Augmented Intelligence*, di mana teknologi memperkuat kualitas guru, bukan menggantikannya. Oleh karena itu, keberadaan guru dengan nilai-nilai kebijaksanaan, empati, dan spiritualitas adalah elemen yang tidak tergantikan. Tanpa “ruh” itu, pendidikan bisa berubah menjadi proses mekanistik yang kering dan terputus dari makna hidup.

“ruh pendidikan di tengah AI” harus dimaknai sebagai upaya untuk menempatkan kembali manusia sebagai pusat pembelajaran. AI adalah alat bantu, bukan pengganti. Guru adalah penanam nilai, bukan sekadar operator sistem. Dengan pendekatan ini, pendidikan akan tetap menjadi jalan pembebasan dan pembentukan karakter, bukan hanya pengumpul data dan skor. Keseimbangan antara kemajuan teknologi dan kedalaman spiritual inilah yang akan menjadikan pendidikan masa depan tetap relevan, bermakna, dan manusiawi.

Di tengah revolusi teknologi yang begitu cepat, kecerdasan buatan (AI) telah menjadi bagian tak terpisahkan dari kehidupan sehari-hari, termasuk dalam pendidikan. Dari platform pembelajaran adaptif hingga chatbot pengajar, AI menghadirkan efisiensi dan personalisasi pembelajaran yang sebelumnya tidak terbayangkan. Namun, dalam hiruk-pikuk kecanggihan tersebut, muncul pertanyaan yang mendasar: masih adakah ruh pendidikan ketika teknologi menggantikan sebagian besar interaksi guru dan siswa? Pertanyaan ini tidak sekadar retorika, tetapi merupakan panggilan reflektif bagi semua pendidik untuk menelaah kembali makna hakiki pendidikan: relasi manusiawi yang mendalam, penanaman nilai, dan transformasi jiwa.

Anthony Seldon dalam *The Fourth Education Revolution* (2018) mengingatkan bahwa meskipun AI akan membawa personalisasi dan efisiensi yang luar biasa, ia tetap tidak bisa menggantikan peran guru sebagai *peman-tik jiwa* dan pembimbing moral. Seldon menegaskan bahwa peran guru di masa depan justru akan lebih penting—bukan untuk menyampaikan

informasi, tetapi sebagai figur yang menyuntikkan nilai, memberi inspirasi, dan menghadirkan keteladanan. AI mampu mengajar, tetapi tidak dapat *mendidik* dalam makna terdalam.

Dalam konteks ini, yang dimaksud dengan *ruh pendidikan* adalah kehadiran manusia yang penuh empati, etika, dan keterlibatan emosional. AI tidak memiliki rasa iba, tidak memahami konteks sosial kultural siswa, dan tidak mampu merespons krisis pribadi dengan kehangatan hati. Oleh karena itu, sekolah tidak boleh sekadar menjadi pusat teknologi, melainkan juga *ruang spiritual dan kultural*, tempat siswa belajar menjadi manusia. Seperti yang ditegaskan dalam *UNESCO Futures of Education Report* (2021), pendidikan masa depan harus membangun keseimbangan antara teknologi dan nilai-nilai kemanusiaan untuk menciptakan masa depan bersama yang berkelanjutan.

Integrasi AI dalam pembelajaran memang harus dilakukan, tetapi bukan tanpa kendali. Di sinilah perlunya desain kurikulum yang transenden—menggabungkan kecakapan digital dengan *kebijaksanaan hidup*. Pendidikan digital tanpa nilai akan melahirkan manusia cerdas tapi kering batin, produktif namun kehilangan arah moral. Karena itu, kurikulum berbasis spiritualitas, pengasuhan digital, dan keseimbangan kognitif-emosional-etis menjadi mutlak dibutuhkan.

Kurikulum spiritual di era digital bukanlah materi agama semata, tetapi pendekatan yang mengajarkan makna, tanggung jawab, dan kebijaksanaan. Di dalamnya tercakup praktik refleksi, kontemplasi, literasi moral, serta pendidikan karakter yang mengakar. Gagasan ini diperkuat oleh Scharmer dan Kaufer (2013) dalam *Leading from the Emerging Future*, yang menekankan pentingnya *presencing*—yaitu kehadiran yang sadar secara batin dalam proses belajar, bukan sekadar kehadiran fisik atau login ke platform.

Pengasuhan digital juga merupakan pilar penting. Siswa yang hidup dalam dunia daring membutuhkan bimbingan untuk memilah informasi, mengelola jejak digital, dan menjaga kesehatan mental mereka. Guru harus menjadi *orang tua digital*, bukan hanya penjaga konten. Dalam hal ini, pendekatan *digital wellbeing* dari organisasi seperti Common Sense Media dan Center for Humane Technology perlu diintegrasikan ke dalam pelatihan guru dan kurikulum sekolah.

Keseimbangan antara otak dan hati menjadi kunci pendidikan bermakna. Daniel Goleman (1995) dengan konsep *Emotional Intelligence* membuktikan bahwa kemampuan sosial-emosional jauh lebih menentukan keberhasilan hidup dibandingkan kecerdasan akademik. Dalam era AI, kemampuan ini justru semakin penting, karena empati dan kasih sayang adalah keunggulan yang tak tergantikan oleh mesin.

Rekomendasi kebijakan pendidikan pun perlu disesuaikan. Pemerintah, Dinas Pendidikan, dan sekolah perlu merancang *Pedoman Pendidikan Spiritual Digital*, yang menjadi landasan integrasi nilai dalam setiap inovasi teknologi. Misalnya, evaluasi pembelajaran tidak hanya mengukur hasil kognitif, tetapi juga dimensi karakter dan sosial emosional. Proyek sekolah bisa diarahkan pada kegiatan *service learning*, kewirausahaan sosial, atau pembelajaran berbasis lingkungan dan komunitas.

Dalam praktik sekolah, ruh pendidikan dapat dihidupkan kembali melalui kegiatan seperti *circle time*, *morning reflection*, *jurnal harian nilai*, dan praktik berbasis compassion. Guru diberi ruang untuk menjadi fasilitator kebijaksanaan, bukan hanya operator kurikulum. Penggunaan AI diletakkan sebagai *alat bantu*, bukan sebagai pengganti relasi.

Lebih dari itu, penting untuk mengembangkan *AI-literacy* berbasis etika untuk siswa. Mereka harus memahami bagaimana algoritma bekerja, dampaknya terhadap kehidupan, dan batasan moral penggunaannya. Ini selaras dengan pendekatan *critical digital pedagogy* yang dikembangkan oleh Jesse Stommel dan Sean Michael Morris (2020), yang menyerukan bahwa pembelajaran digital harus tetap menempatkan kemanusiaan di pusatnya.

Penelitian oleh Holmes et al. (2019) dalam *Journal of Learning Analytics* menunjukkan bahwa personalisasi melalui AI cenderung mengabaikan konteks sosial dan afektif siswa, sehingga hanya efektif secara teknis namun minim dampak holistik. Temuan ini memperkuat pentingnya pendekatan hibrid: teknologi dipadukan dengan pendampingan manusiawi.

Paradigma pendidikan masa depan harus melampaui dikotomi digital-analog, dan memasuki fase *pedagogi integral*, di mana spiritualitas, etika, kreativitas, dan teknologi saling menguatkan. Pendidikan bukan hanya urusan skill, tetapi membentuk *ethos hidup*. Guru masa depan adalah *penjaga ruh*—yang menyalakan cahaya batin siswa di tengah gelapnya informasi dan derasnya teknologi.

Maka dari itu, transformasi pendidikan bukanlah soal infrastruktur, tetapi soal *spiritualisasi struktur*. Sekolah menjadi tempat hidup, bukan sekadar tempat belajar. Ruang kelas menjadi ruang pertumbuhan, bukan hanya tempat instruksi. Teknologi melengkapi, tetapi jiwa manusialah yang memimpin.

Ruh pendidikan di tengah AI harus dijaga dengan kesadaran penuh bahwa mesin diciptakan oleh manusia, bukan untuk menggantikan kemanusiaan itu sendiri. Bila pendidikan kehilangan ruh, maka ia hanyalah sistem teknis tanpa makna. Tetapi bila ruh tetap menjadi pusat, maka teknologi menjadi jalan menuju kemuliaan belajar.

Sebagaimana pesan Ki Hajar Dewantara, pendidikan sejati adalah yang “menuntun segala kodrat yang ada pada anak-anak itu agar mereka mencapai keselamatan dan kebahagiaan setinggi-tingginya, baik sebagai manusia maupun sebagai anggota masyarakat.” Dalam era AI, tuntunan ini harus ditopang dengan nilai spiritual, kasih, dan kebijaksanaan yang tak lekang oleh algoritma.

Maka marilah kita tidak hanya mengintegrasikan teknologi ke dalam pendidikan, tetapi lebih dari itu: kita *menyisipkan ruh ke dalam teknologi pendidikan*. Agar kelak, generasi yang tumbuh bukan hanya cerdas digital, tetapi juga luhur batin dan utuh sebagai manusia.

B. Rekomendasi Transformasi Sekolah Nilai

Di tengah tantangan zaman yang serba cepat, terdisrupsi, dan penuh ambiguitas, sekolah dituntut tidak hanya menjadi pusat transmisi ilmu pengetahuan, tetapi juga rumah pembentukan nilai. Maka, transformasi menuju *Sekolah Nilai* menjadi panggilan yang tak terhindarkan. Transformasi ini bukan sekadar perubahan teknis dalam sistem atau kurikulum, melainkan perubahan paradigma mendasar yang mengembalikan *nilai* sebagai roh utama pendidikan. Oleh karena itu, bab ini menyampaikan serangkaian rekomendasi strategis bagi berbagai pemangku kepentingan agar proses pendidikan kembali bermakna, membentuk manusia yang utuh secara kognitif, afektif, dan spiritual.

Untuk Kurikulum Nasional, perlu adanya integrasi sistematis antara nilai-nilai lokal yang hidup di masyarakat dengan nilai-nilai global kemanusiaan. Pendidikan tidak bisa semata-mata bertumpu pada kompetensi kerja tanpa arah moral. Maka, Kurikulum Nasional perlu memuat ruang eksplisit untuk pendidikan karakter, budaya, spiritualitas, dan dialog lintas budaya. Nilai-nilai lokal seperti *gotong royong*, *santun*, *silih asah*, dan *silih asuh* perlu diangkat sejajar dengan nilai global seperti *respect*, *equity*, dan *collaboration*. Hal ini dapat diwujudkan melalui penguatan Profil Pelajar Pancasila yang secara konkret hadir dalam modul ajar, asesmen, dan praktik proyek sekolah.

Untuk Kepala Sekolah, kepemimpinan transformasional yang berlandaskan pada budaya kasih, empati, dan pembentukan karakter adalah kunci. Kepala sekolah tidak cukup hanya menjadi manajer administrasi, tetapi juga harus menjadi *penjaga budaya* dan *arsitek nilai* di sekolahnya. Ia harus menciptakan atmosfer sekolah yang kondusif untuk tumbuhnya sikap hormat, empati, kerja sama, dan semangat belajar. Praktik ini terwujud dalam kebijakan sekolah, tata kelola pembelajaran, pemodelan sikap, serta pendekatan kepada siswa dan guru yang menghargai keberagaman dan perbedaan. Kepala sekolah perlu pula menjadi fasilitator dialog antarwarga sekolah, serta merawat hubungan dengan komunitas sebagai mitra pendidikan.

Untuk Guru, peran sebagai penggerak utama nilai di kelas harus dimaknai secara mendalam. Guru tidak hanya mengajar, tetapi juga *hadir* dengan sepenuh hati, membawa *harapan* dalam setiap interaksi dengan siswa. Inilah praktik 3H — *Hadir, Hati, dan Harapan*. Guru yang hadir secara penuh tidak hanya fisik tetapi juga secara emosional, akan membangun keterikatan batin yang kuat dengan siswa. Guru yang mengajar dengan hati akan menghadirkan empati, penguatan, dan keteladanan. Guru yang membawa harapan akan menyemangati siswa untuk melihat masa depan yang lebih cerah. Ketiga unsur ini merupakan landasan praksis pedagogi kasih yang menjadikan setiap pertemuan belajar sebagai peristiwa spiritual dan transformatif.

Untuk Pemerintah Daerah, revitalisasi nilai budaya dalam muatan lokal harus menjadi prioritas utama. Pemerintah daerah memiliki potensi besar untuk membumikan nilai-nilai luhur dalam kurikulum lokal, baik

melalui bahasa daerah, kesenian, tradisi, maupun praktik sosial khas komunitas. Melalui penguatan muatan lokal yang terdesain dengan pedagogi yang kontekstual dan reflektif, sekolah akan menjadi *ruang pewarisan nilai*, bukan sekadar tempat belajar formal. Pemerintah juga dapat memberikan insentif bagi sekolah-sekolah yang berhasil mengembangkan praktik baik dalam pendidikan nilai berbasis budaya.

Untuk Komunitas, sekolah perlu dilihat kembali sebagai *rumah nilai*, bukan sekadar lembaga formal. Komunitas — dalam hal ini mencakup orang tua, tokoh masyarakat, alumni, dan dunia usaha — perlu dilibatkan dalam proses pendidikan karakter anak-anak. Sekolah dan komunitas dapat bersama-sama membangun ekosistem pembelajaran nilai melalui kegiatan budaya, layanan sosial, program kolaboratif, hingga mentoring lintas generasi. Ketika sekolah menjadi pusat dialog nilai antara guru, orang tua, dan masyarakat, maka pendidikan kembali memperoleh makna sosialnya: menjadi *proyek kolektif* membentuk generasi bermartabat.

Keseluruhan rekomendasi ini berpijak pada pemahaman bahwa transformasi pendidikan sejati tidak terletak pada tumpukan perangkat ajar, melainkan pada *kesadaran kolektif* bahwa pendidikan adalah proses menumbuhkan manusia yang bernilai, berpikir jernih, dan bertindak penuh kasih. Tanpa ini, sekolah akan kehilangan jiwanya — menjadi industri kognisi tanpa hati. Tetapi dengan ini, sekolah akan menjadi tempat peradaban ditanam, dijaga, dan dituai untuk masa depan Indonesia yang lebih beradab dan bijaksana.

Transformasi *Sekolah Nilai* bukanlah suatu proyek jangka pendek atau kebijakan musiman. Ia merupakan kerja budaya yang menuntut keberpihakan, kesabaran, dan keberanian untuk meletakkan dasar pendidikan yang melampaui sekadar pencapaian kognitif. Dalam konteks ini, penting untuk menekankan bahwa perubahan budaya sekolah harus dimulai dari perubahan paradigma para pemangku kepentingan, bukan hanya siswa. Sekolah tidak bisa mengajarkan nilai-nilai yang tidak diwujudkan dalam perilaku guru, kepala sekolah, bahkan tenaga administrasi. Oleh karena itu, transformasi harus bermula dari dalam: dari pembentukan identitas pendidik yang reflektif dan bermakna.

Salah satu aspek penting adalah **rekonseptualisasi asesmen pendidikan**. Penilaian tidak boleh berhenti pada aspek angka, ranking, dan

kompetensi kognitif, melainkan harus menyentuh dimensi afeksi dan nilai. Misalnya, rubrik observasi sikap gotong royong, empati, integritas, dan tanggung jawab perlu menjadi bagian dari sistem asesmen yang diakui secara formal. Hal ini sejalan dengan pendekatan *Assessment as Learning* yang tidak hanya menilai hasil, tetapi juga mendampingi proses tumbuhnya karakter. Kementerian dan pemerintah daerah dapat menyusun instrumen pengukuran nilai berbasis observasi, narasi reflektif, dan proyek sosial siswa.

Penguatan kapasitas guru melalui pelatihan berbasis pedagogi nilai juga menjadi rekomendasi utama. Pelatihan guru tidak boleh hanya berfokus pada metode ajar atau penggunaan teknologi, tetapi juga harus menyentuh sisi etik, spiritualitas pendidikan, dan pendekatan transformatif. Guru harus mendapatkan ruang untuk merefleksikan pengalaman ajarnya, saling berbagi praktik baik, dan membangun komunitas pembelajar yang berfokus pada pengasuhan dan nilai. Pelatihan berbasis studi kasus, peer review, dan mentoring antarguru akan mempercepat ekosistem nilai di sekolah.

Rekomendasi lain yang tidak kalah penting adalah **perluasan indikator keberhasilan sekolah** dalam sistem akreditasi dan evaluasi nasional. Selama ini, penilaian terhadap mutu sekolah lebih menitikberatkan pada sarana prasarana, capaian nilai, dan manajemen administratif. Padahal, banyak sekolah yang memiliki *roh* pendidikan kuat tetapi tidak terlihat dalam angka. Maka perlu indikator baru seperti iklim sekolah, hubungan guru-siswa, keterlibatan komunitas, praktik-praktik restoratif, dan inovasi karakter. Dengan indikator ini, sekolah tidak hanya dinilai dari apa yang terlihat, tetapi juga dari apa yang *dirasakan*.

Lebih lanjut, *transformasi berbasis narasi* menjadi strategi kultural yang ampuh. Sekolah perlu mengangkat kisah nyata siswa dan guru yang mengalami perubahan signifikan karena pengalaman kasih, teladan, atau bimbingan. Narasi-narasi ini dapat dijadikan sebagai media pembelajaran, penguat identitas, dan motivasi perubahan di sekolah lain. Pemerintah atau lembaga independen bisa memfasilitasi lomba atau pameran “Kisah Transformasi Nilai” sebagai praktik *appreciative inquiry* untuk memperkuat kultur sekolah.

Akhirnya, *ekosistem kebijakan pendidikan nasional* perlu lebih berpihak kepada pendidikan yang berakar dan bermakna. Tanpa dukungan kebijakan afirmatif, program nilai akan menjadi sekadar retorika di tengah tekanan

ujian, akreditasi, dan target teknis lainnya. Oleh karena itu, kebijakan pendidikan Indonesia ke depan harus mampu menyeimbangkan antara inovasi teknologi, daya saing global, dan kedalaman nilai kemanusiaan. Pendidikan Indonesia tidak boleh melupakan jati dirinya: membentuk manusia seutuhnya, bukan hanya tenaga kerja atau pemilik ijazah.

LAMPIRAN

Infografik Konsep Silih Asih–Asah–Asuh



LAMPIRAN

Perbandingan Gen Z dan Implikasi Pendidikan

Perbandingan Gen Z dan Implikasi Pendidikan

Karakteristik Gen Z	Implikasi Pendidikan
Native digital	Integrasi teknologi dalam pembelajaran
Harapkan hasil dan kepuasan instan	Pentingkan latihan proses dan refleksi
Sering melakukan multitasking	Tingkatkan perhatian fokus dan pemecahan masalah
Pembelajar visual	Gunakan media visual yang beragam
Pilih komunikasi melalui media digital	Bangun keterampilan komunikasi luring untuk hubungan nyata

GLOSARIUM

Silih Asih:

Nilai kasih sayang, kepedulian, dan relasi antarmanusia dalam proses pendidikan. Merupakan dimensi afeksi dari hubungan guru dan siswa yang berbasis empati dan cinta.

Silih Asah:

Nilai keilmuan, berpikir kritis, dan literasi dalam proses pembelajaran. Menekankan pentingnya dialog, nalar, dan refleksi dalam membentuk pengetahuan yang bermakna.

Silih Asuh:

Nilai pembinaan, pendampingan, dan penanaman karakter oleh guru sebagai figur pengasuh. Menekankan pentingnya keteladanan dan bimbingan spiritual-moral.

Pendidikan Berbasis Nilai:

Pendekatan pendidikan yang mengintegrasikan nilai-nilai moral, budaya, spiritual, dan kemanusiaan dalam proses belajar mengajar.

Relasi Pedagogis:

Hubungan emosional dan profesional antara guru dan siswa yang dilandasi kepercayaan, perhatian, dan penghargaan timbal balik.



Compassionate Teaching:

Model pengajaran berbasis kasih sayang yang berfokus pada pemenuhan kebutuhan emosional siswa untuk menunjang pembelajaran.

Digital Wellbeing:

Kesadaran dan keseimbangan penggunaan teknologi secara sehat dan etis, termasuk dalam konteks pembelajaran daring.

Pedagogi Reflektif:

Pendekatan pengajaran yang mendorong guru dan siswa untuk merenungkan pengalaman, nilai, dan proses belajar.

Restorative Practice:

Strategi pendekatan penyelesaian konflik dan disiplin yang berfokus pada pemulihan hubungan dan kesadaran tanggung jawab.

Humanistic Education:

Pandangan pendidikan yang menempatkan siswa sebagai manusia utuh, dengan hak untuk tumbuh dalam cinta, kebebasan, dan makna.

Moral Disengagement:

Proses psikologis di mana individu melepaskan tanggung jawab moral atas perilakunya. Diperkenalkan oleh Albert Bandura.

Attachment Theory:

Teori yang menyatakan pentingnya ikatan emosional yang aman antara individu dan figur signifikan dalam kehidupannya, termasuk guru.

Spiritual Pedagogy:

Model pendidikan yang memadukan aspek-aspek keagamaan, kontemplatif, dan kebijaksanaan batin dalam praktik pembelajaran.

Dialogic Teaching:

Pendekatan pembelajaran berbasis dialog terbuka, tanya-jawab kritis, dan pertukaran gagasan yang membangun pemahaman kolektif.

Trauma-Informed Pedagogy:

Strategi pengajaran yang sadar dan responsif terhadap pengalaman trauma yang dialami siswa, dan berfokus pada keselamatan emosional.

School Climate:

Iklim sosial, psikologis, dan akademik yang dirasakan oleh seluruh warga sekolah, termasuk hubungan antarindividu dan suasana belajar.

Teaching as an Act of Love:

Konsep dari bell hooks yang menyatakan bahwa pengajaran sejati dilakukan sebagai tindakan cinta, bukan sekadar kewajiban profesional.

3H (Hadir–Hati–Harapan):

Praktik guru dalam pendidikan nilai yang mencakup kehadiran penuh, pengajaran dengan kasih sayang, dan pemberian harapan hidup pada siswa.

Pendidikan Karakter Transformatif:

Model pendidikan karakter yang tidak hanya membentuk kebiasaan baik, tetapi mengubah kesadaran diri dan orientasi hidup siswa.

Sekolah Nilai:

Sekolah yang menjadikan nilai sebagai inti budaya, sistem, dan praktik pembelajaran, serta menumbuhkan warga sekolah yang beradab dan empatik.

Value-Based Leadership:

Model kepemimpinan yang berakar pada nilai-nilai etik dan spiritual untuk menginspirasi dan menuntun perubahan bermakna di lingkungan pendidikan.

Circle Time:

Metode refleksi kelompok yang dilakukan secara rutin, di mana siswa dan guru duduk melingkar untuk berbagi pikiran, perasaan, dan pengalaman secara terbuka.

Mentoring Spiritualitas:

Pendekatan pembinaan guru kepada siswa yang berfokus pada pertumbuhan batin, keteladanan moral, dan penyadaran hidup bermakna.

Social Emotional Learning (SEL):

Program pembelajaran yang dirancang untuk mengembangkan kompetensi sosial dan emosional seperti empati, kesadaran diri, dan manajemen emosi.

Kurikulum Berbasis Nilai Lokal:

Desain kurikulum yang mengintegrasikan kearifan budaya dan nilai-nilai tradisional masyarakat sebagai fondasi pendidikan karakter siswa.

DAFTAR PUSTAKA

- Al-Attas, S. M. N. (1999). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. International Institute of Islamic Thought and Civilization.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Dhofier, Z. (1994). *Tradisi Pesantren: Studi tentang Pandangan Hidup Kyai*. LP3ES.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. Paulist Press.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. Bantam Books.
- Narvaez, D. (2002). Moral Expertise and the Development of Moral Character. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral Development: An Introduction* (pp. 227–247). Allyn & Bacon.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (2nd ed.). University of California Press.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Charles Merrill Publishing.



- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Sulaeman, R. (2021). Silih Asih, Asah, Asuh dalam Etnopedagogi Sunda: Aktualisasi Pendidikan Karakter di Sekolah Berbasis Budaya. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan Sunda*, 3(1), 55–68.
- Summaryanto, E. (2022). Integrasi Kearifan Lokal dalam Kurikulum Sekolah Dasar: Studi Kasus di Jawa Barat. *Jurnal Kependidikan Dasar*, 10(2), 87–100.
- Suryadi, A. (2020). Revitalisasi Kearifan Lokal sebagai Basis Pendidikan Karakter: Studi Komparatif Antarbudaya di Jawa Barat. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 26(1), 14–27.
- Bandura, A. (2016). *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*. New York: Worth Publishers.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent–Child Attachment and Healthy Human Development*. New York: Basic Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society* (Rev. ed.). New York: W. W. Norton & Company.
- Greenfield, P. M. (2009). Technology and informal education: What is taught, what is learned. *Science*, 323(5910), 69–71. <https://doi.org/10.1126/science.1167190>
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9(4), 671–696. <https://doi.org/10.1177/1461444807080335>
- Miller, P. H. (2011). *Theories of Developmental Psychology* (5th ed.). New York: Worth Publishers.
- Narvaez, D. (2010). Moral complexity: The fatal attraction of truthiness and the importance of mature moral functioning. *Perspectives on Psychological Science*, 5(2), 163–181. <https://doi.org/10.1177/1745691610362351>

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- UNICEF Indonesia & KPAI. (2022). *Laporan Nasional: Kekerasan Terhadap Anak dan Remaja di Indonesia*. Jakarta: KPAI.
- Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal of Educational Change*, 22(1), 3–12. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>
- Abu-Raiya, H., Pargament, K. I., de Souza, R. N., & Mahoney, A. (2015). The development and initial validation of the Religious and Spiritual Struggles Scale. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 25(4), 324–334. <https://doi.org/10.1080/10508619.2015.1096499>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of school to promote engagement. *Handbook of Research on Student Engagement*, 365–386. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sandilos, L. E. (2011). Improving teachers' ability to promote social and emotional learning: A randomized trial of the INSIGHTS into children's temperaments. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 757–771. <https://doi.org/10.1037/a0025364>
- Sugiharto, D., & Putri, N. (2022). Afirmasi harian sebagai solusi penurunan konflik di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Ilmiah*, 13(2), 45–60.
- Ulwan, A. N. (2000). *Tarbiyatul Aulad fil Islam* [Pendidikan Anak dalam Islam]. Darul Falah.
- UNICEF. (2020). *Annual Report on Children and Bullying*. Jakarta: UNICEF Indonesia.

- Utami, S. (2023). Peer mentoring dalam program antibullying: Studi kasus SMA di Bandung. *Jurnal Psikologi Pendidikan*, 18(1), 77–92.
- Wachtel, T. (2016). *Restorative Justice & Responsive Regulation*. Oxford University Press.
- hooks, b. (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. Routledge.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Merrill Publishing Company.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Noddings, N. (2012). *The Ethics of Care: Personal, Political, and Global*. University of California Press.
- O'Connor, K. E. (2008). “You Choose to Care”: Teachers, Emotions and Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008>
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and Teacher Educators' Lives: The Role of Emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00003-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00003-8)
- Ismail, M. B., & Mustofa, M. (2021). Spiritualitas Guru dalam Pendidikan Islam: Studi Perspektif Ibn Qayyim dan Relevansinya dalam Pembelajaran. *Tarbiyatuna*, 12(2), 150–168.
- Ulwan, A. N. (2013). *Tarbiyah al-Awlad fi al-Islam* (Pendidikan Anak dalam Islam). Dar al-Salam.
- Supriatna, A. (2022). Pendidikan Nilai dan Kelas yang Menghidupkan: Studi Kelas Inspiratif di SMK Swasta. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 12(3), 265–281. <https://doi.org/10.21831/jpk.v12i3.45500>

- Aziz, R. A., & Rahman, F. (2020). Pendidikan dengan Cinta dalam Tradisi Pesantren: Studi Fenomenologis Guru Senior. *Tadrib: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 6(2), 211–226.
- Schulz, L. E. (2021). Love as Pedagogy: A Critical Review of Love in Teaching Practices. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100071. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100071>
- Alexander, R. J. (2017). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk* (5th ed.). Dialogos UK.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arends, R. I. (2014). *Learning to Teach* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Bellanca, J. (2014). *Deeper Learning: Beyond 21st Century Skills*. Solution Tree Press.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath & Co.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fisher, R. (2013). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.
- Greenstein, L. (2012). *Assessing 21st Century Skills: A Guide to Evaluating Mastery and Authentic Learning*. Corwin Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life* (3rd ed.). Pearson Education.

- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Tirri, K. (2021). Holistic education and the role of thinking. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100028. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100028>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zubaidah, S. (2019). Berpikir Kritis dan Kreatif: Apa, Mengapa, dan Bagaimana. *Seminar Nasional Pendidikan IPA Pascasarjana UM*, 2(1), 1–16.
- Alexander, B., Adams Becker, S., Cummins, M., & Hall Giesinger, C. (2021). *The Future of Learning: A Horizon Report*. EDUCAUSE.
- Belshaw, D. (2012). *The Essential Elements of Digital Literacies*. Self-published. Retrieved from <https://doughbelshaw.com/blog/literacies/>
- Churchward, P., & Willis, J. (2019). The pursuit of teacher agency through curriculum assessment reform. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(9), 19–35. <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n9.2>
- Greenhow, C., Lewin, C., & Staudt Willet, K. B. (2021). The educational response to COVID-19 across two countries: A critical examination of initial digital pedagogy adoption. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1866654>
- Livingstone, S. (2021). *Digital Citizenship and the Responsibilities of Participation Online*. Routledge.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Ng, W. (2012). Can We Teach Digital Natives Digital Literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>

- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- UNESCO. (2022). *Media and Information Literacy Curriculum for Educators and Learners* (2nd ed.). Paris: UNESCO Publishing.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relationships and Achieve Equity in School Discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325–353. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950>
- Nelsen, J. (2011). *Positive Discipline: The Classic Guide to Helping Children Develop Self-Discipline, Responsibility, Cooperation, and Problem-Solving Skills*. New York: Ballantine Books.
- Zehr, H. (2002). *The Little Book of Restorative Justice*. Intercourse, PA: Good Books.
- Ramadan, T. (2004). *Western Muslims and the Future of Islam*. Oxford University Press.
- Hamdan, A. (2010). Islamic Values and Pedagogical Practices: Issues and Challenges. *American Journal of Islamic Social Sciences*, 27(2), 134–153.
- Al-Attas, S. M. N. (1991). *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: ISTAC.
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan. (2021). *Panduan Praktik Restoratif di Sekolah*. Jakarta: Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan.
- Ulwan, A. N. (2001). *Tarbiyatul Aulad fi al-Islam* (Pendidikan Anak dalam Islam). Beirut: Dar Al-Salam.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., et al. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated

- Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Ibn Miskawaih. (2010). *Tahdzib al-Akhlaq* [The Refinement of Character]. Translated edition. Cairo: Dar al-Fikr.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2017). *The Boy Who Was Raised as a Dog: And Other Stories from a Child Psychiatrist's Notebook – What Traumatized Children Can Teach Us About Loss, Love, and Healing* (3rd ed.). New York: Basic Books.
- Brunzell, T., Waters, L., & Stokes, H. (2015). Teaching with strength: Pedagogy for engagement and belonging. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 1–16. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n4.3>
- Souers, K., & Hall, P. (2016). *Fostering Resilient Learners: Strategies for Creating a Trauma-Sensitive Classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- National Commission on Child Protection. (2021). *Laporan Nasional Sekolah Ramah Anak di Indonesia: Studi Jawa Barat dan NTB*. Jakarta: KPAI.
- Kolk, B. van der. (2014). *The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma*. New York: Viking.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.

BIOGRAFI PENULIS



Dr. Andi Hermawan, M.Pd Lahir di Malang, Jawa Timur pada tanggal 29 April 1977. Beliau adalah anak pertama dari tiga bersaudara dalam keluarga yang menjunjung tinggi nilai pendidikan dan tanggung jawab. Sejak kecil, dikenal sebagai pribadi yang tekun, disiplin, dan memiliki minat yang tinggi terhadap ilmu pengetahuan, khususnya dalam bidang akuntansi dan matematika.

Menamatkan pendidikan dasar dan menengah di kota kelahirannya, dan melanjutkan pendidikan di SMA Negeri 1 Dampit, Kabupaten Malang, yang diselesaikannya pada tahun 1995. Minat yang kuat dalam bidang ekonomi dan akuntansi membawanya untuk melanjutkan studi pada Program Sarjana Akuntansi Fakultas Ekonomi Universitas Gajayana Malang, dan berhasil meraih gelar Sarjana Ekonomi (S.E., Ak.) pada tahun 1999. Pada tahun 2014, ia berhasil menyelesaikan Program Sarjana Matematika di Fakultas Matematika dan Ilmu Pengetahuan Alam, Universitas Timbul Nusantara – IBEK Jakarta, dan memperoleh gelar Sarjana Sains (S.Si.).

Kecintaannya terhadap dunia pendidikan mengantarkannya untuk mengambil jalur kepemimpinan dan manajemen pendidikan. Ia menyelesaikan Program Magister Administrasi Pendidikan di Sekolah Pascasarjana Universitas Pakuan Bogor pada tahun 2019 dan meraih gelar Magister Pendidikan (M.Pd.). Konsistensinya dalam mengembangkan kapasitas akademik dan profesional dibuktikan dengan pencapaian tertinggi berupa gelar Doktor (Dr.) dalam bidang Manajemen Pendidikan dari institusi yang sama pada tahun 2022.



Dalam karier profesional telah mengabdikan sebagai Guru pada SMK PGRI 2 Cibinong, Kabupaten Bogor sejak tahun 1999 dan dipercaya menjabat sebagai Wakil Kepala Sekolah. Selain itu, beliau juga aktif di dunia akademik sebagai Dosen NIDK pada Program Doktor (S3) Sekolah Pascasarjana Universitas Pakuan Bogor, tempat beliau berbagi pengalaman dan keilmuan kepada para mahasiswa pascasarjana.

Dalam kehidupan pribadi, beliau menikah dengan Amalia Feryanti Salasa dan dikaruniai seorang putri yang bernama Azizah Luckyana Mawadda. Keluarga kecil ini menjadi sumber inspirasi dan dukungan utama dalam perjalanan hidup dan kariernya. Selain aktif mengajar, juga dikenal sebagai penulis buku, peneliti, dan pembicara dalam berbagai forum ilmiah, baik nasional maupun internasional. Fokus keilmuannya meliputi manajemen pendidikan, kepemimpinan pendidikan, pendidikan vokasi, dan literasi digital guru. Publikasinya telah banyak tersebar di jurnal nasional terakreditasi dan jurnal internasional bereputasi (terindeks Scopus), dengan lebih dari 1.000 sitasi Google Scholar dan h-index 15 per 17 April 2025.

Komitmennya untuk terus berkontribusi dalam pengembangan pendidikan Indonesia, terutama dalam memperkuat mutu SMK dan mendorong kepemimpinan digital di sekolah, menjadi semangat utama dalam perjalanan akademik dan pengabdianya hingga kini.

Puji syukur ke hadirat Allah SWT yang telah melimpahkan rahmat dan hidayah-Nya sehingga buku ini dapat hadir sebagai bentuk ikhtiar intelektual dan spiritual dalam menjawab tantangan pendidikan dewasa ini. Di tengah gelombang perubahan zaman, guru dituntut bukan hanya menguasai teknologi dan metode pembelajaran mutakhir, tetapi juga mampu menyentuh jiwa dan membimbing hati generasi muda. Buku ini lahir dari kegelisahan dan harapan: kegelisahan atas pudarnya nilai kemanusiaan dalam proses pendidikan, dan harapan bahwa nilai-nilai luhur bangsa dapat diteguhkan kembali melalui peran strategis guru.

Silih Asih, Silih Asah, dan Silih Asuh adalah tiga pilar kearifan lokal Sunda yang tak lekang oleh waktu. Ketiganya bukan sekadar ungkapan budaya, tetapi mengandung filosofi mendalam tentang relasi kasih sayang, pengasahan akal, dan pengasuhan karakter dalam praktik pendidikan. Dalam konteks kekinian, nilai-nilai ini menjadi kompas moral yang amat relevan bagi guru dalam membimbing Generasi Z—generasi yang tumbuh dalam era digital, penuh informasi, tetapi rentan terhadap krisis identitas, empati, dan spiritualitas.

Dalam Buku Ini membahas Materi-materi sebagai berikut.

- Landasan Filosofis dan Sosio-Kultural
- Silih Asih: Mengasih dengan Hati
- Silih Asah: Mengasah dengan Akal dan Nalar
- Silih Asuh: Mengasuh dengan Kebijakan
- Implementasi dan Praktik Baik

— Meneguhkan —

Silih Asih Asah Asuh

Mendidik Generasi Z yang
Berdaya dan Beriman



**INSIGHT
PUSTAKA**

Anggota IKAPI No. 019/LPU/2025

www.insightpustaka.com

0851-5086-7290

Pendidikan

+17

ISBN 978-634-96329-0-4



9 786349 632904