

Editor: Marsika Sepyanda, M.Pd.



FUTURE SCIENCE

EDUCATION FOR WELL-BEING

Penulis :

Baiatun Nisa | Cicih Bhakti Purnamasari | Ahmad Taufiq Hidayatur Rohman
Zulfa Khairunnisa Ishan | Sofyan Abdi | Inas Sausan | Elliza Andhika Putri
Erlidawati | Hairani Lubis | Nurul Fitriani | Afra Hasna | Inayati Fitriyah Asrimawati
Muqtakdir Nurfalaq Syarif | Indah Anjar Reski



EDUCATION FOR WELL-BEING

UU No 28 tahun 2014 tentang Hak Cipta

Fungsi dan sifat hak cipta Pasal 4

Hak Cipta sebagaimana dimaksud dalam Pasal 3 huruf a merupakan hak eksklusif yang terdiri atas hak moral dan hak ekonomi.

Pembatasan Pelindungan Pasal 26

Ketentuan sebagaimana dimaksud dalam Pasal 23, Pasal 24, dan Pasal 25 tidak berlaku terhadap:

- i. Penggunaan kutipan singkat Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait untuk pelaporan peristiwa aktual yang ditujukan hanya untuk keperluan penyediaan informasi aktual;
- ii. Penggandaan Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait hanya untuk kepentingan penelitian ilmu pengetahuan;
- iii. Penggandaan Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait hanya untuk keperluan pengajaran, kecuali pertunjukan dan Fonogram yang telah dilakukan Pengumuman sebagai bahan ajar; dan
- iv. Penggunaan untuk kepentingan pendidikan dan pengembangan ilmu pengetahuan yang memungkinkan suatu Ciptaan dan/atau produk Hak Terkait dapat digunakan tanpa izin Pelaku Pertunjukan, Produser Fonogram, atau Lembaga Penyiaran.

Sanksi Pelanggaran Pasal 113

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).

EDUCATION FOR WELL-BEING

Penulis:

Baiatun Nisa
Cicik Bhakti Purnamasari
Ahmad Taufiq Hidayatur Rohman
Zulfa Khairunnisa Ishan
Sofyan Abdi
Inas Sausan
Elliza Andhika Putri
Erlidawati
Hairani Lubis
Nurul Fitriani
Afra Hasna
Inayati Fitriyah Asrimawati
Muqtakdir Nurfalaq Syarif
Indah Anjar Reski

Editor:

Marsika Sepyanda, M.Pd.



EDUCATION FOR WELL-BEING

Penulis:

Baiatun Nisa
Cicik Bhakti Purnamasari
Ahmad Taufiq Hidayatur Rohman
Zulfa Khairunnisa Ishan
Sofyan Abdi
Inas Sausan
Elliza Andhika Putri
Erlidawati
Hairani Lubis
Nurul Fitriani
Afra Hasna
Inayati Fitriyah Asrimawati
Muqtakdir Nurfalaq Syarif
Indah Anjar Reski

Editor: **Marsika Sepyanda, M.Pd.**

Desain Cover: **Nada Kurnia, S.I.Kom.**

Tata Letak: **Samuel, S.Kom.**

Ukuran: **A5 Unesco (15,5 x 23 cm)**

Halaman: **xiv, 245**

e-ISBN: **978-634-7592-46-0**

Terbit Pada: **Mei 2026**

Hak Cipta 2025, Pada Penulis

Isi diluar tanggung jawab percetakan

Copyright © 2025 by Future Science Publisher
All Right Reserved

Hak cipta dilindungi undang-undang
Dilarang keras menerjemahkan, memfotokopi, atau
memperbanyak sebagian atau seluruh isi buku ini
tanpa izin tertulis dari Penerbit.

PENERBIT FUTURE SCIENCE
(CV. FUTURE SCIENCE)

Anggota IKAPI (348/JTI/2022)

Perum Sarimadu II B3 No.09 Pakisaji, Kab. Malang,
Jawa Timur, Indonesia 65162
www.futuresciencepress.com

KATA PENGANTAR

Puji syukur ke hadirat Tuhan Yang Maha Esa atas tersusunnya buku ***Education for Well-Being***. Buku ini disusun sebagai upaya untuk memberikan kontribusi pemikiran dalam menciptakan lingkungan pendidikan yang tidak hanya berorientasi pada pencapaian akademik, tetapi juga pada kesejahteraan emosional, sosial, dan karakter peserta didik.

Dalam beberapa tahun terakhir, isu keamanan dan kenyamanan belajar semakin menjadi perhatian dalam dunia pendidikan. Berbagai tantangan seperti perundungan, kekerasan di sekolah, tekanan akademik, serta dampak perkembangan teknologi menuntut sekolah untuk menghadirkan lingkungan belajar yang lebih aman, inklusif, dan humanis. Pendidikan yang berorientasi pada *well-being* diharapkan mampu menciptakan suasana belajar yang mendukung perkembangan potensi peserta didik secara menyeluruh.

Buku ini membahas berbagai aspek penting terkait pendidikan untuk kesejahteraan, mulai dari konsep dasar *well-being*, lingkungan belajar yang aman dan berkarakter, peran guru dan sekolah, hingga pentingnya kolaborasi antara sekolah, orang tua, dan masyarakat. Selain itu, buku ini juga menyoroti isu kesehatan mental peserta didik, pencegahan kekerasan, serta pentingnya literasi digital dalam menghadapi tantangan pendidikan di era modern.

Penulis berharap buku ini dapat menjadi referensi bagi guru, dosen, mahasiswa, peneliti, serta para pemangku

kebijakan dalam mengembangkan praktik pendidikan yang lebih aman, berkarakter, dan berorientasi pada kesejahteraan peserta didik.

Semoga buku ini dapat memberikan manfaat dan inspirasi dalam mewujudkan lingkungan belajar yang aman, nyaman, dan mendukung perkembangan karakter generasi masa depan.

Malang, Maret 2026

Editor

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR.....	v
DAFTAR ISI	vii
BAB 1 PENTINGNYA KESEJAHTERAAN DALAM PENDIDIKAN	1
Baiatun Nisa	1
1.1. PENDAHULUAN.....	1
1.2. MENGAPA KESEJAHTERAAN BELAJAR PENTING? 4	
1.3. TANTANGAN PEMBELAJARAN MASA KINI	7
1.4. PERAN SEKOLAH SEBAGAI RUANG AMAN BAGI ANAK	11
1.5. KESIMPULAN	14
BAB 2 KONSEP DASAR PENDIDIKAN UNTUK KESEJAHTERAAN SISWA	21
Cicih Bhakti Purnamasari.....	21
2.1. PENDAHULUAN.....	21
2.2. MAKNA KESEJAHTERAAN DALAM BELAJAR	24
2.2.1. KESEJAHTERAAN EMOSIONAL	24
2.2.2. KESEJAHTERAAN SOSIAL	26
2.2.3. KESEJAHTERAAN AKADEMIK.....	28
2.3. KOMPONEN KESEJAHTERAAN PEMBELAJAR	29
2.3.1. KONDISI SEKOLAH (HAVING)	31
2.3.2. HUBUNGAN SOSIAL (LOVING)	31
2.3.3. PENCAPAIAN DIRI (BEING).....	32
2.3.4. STATUS KESEHATAN (HEALTH)	32

2.4.	KAITAN KESEJAHTERAAN DENGAN KARAKTER PEMBELAJAR	32
2.5.	KESIMPULAN	34
BAB 3	LINGKUNGAN BELAJAR YANG AMAN DAN BERKARAKTER.....	39
	Ahmad Taufiq Hidayatur Rohman	39
3.1.	PENDAHULUAN	39
3.2.	KONSEP LINGKUNGAN BELAJAR AMAN DAN BERKARAKTER.....	43
3.2.1.	LINGKUNGAN BELAJAR YANG AMAN	43
3.2.2.	LINGKUNGAN BELAJAR YANG BERKARAKTER..	45
3.3.	KOMPONEN PEMBENTUK LINGKUNGAN BELAJAR AMAN DAN BERKARAKTER.....	48
3.3.1.	BUDAYA SEKOLAH (SCHOOL CULTURE)	48
3.3.2.	TATA KELOLA DAN KEBIJAKAN SEKOLAH.....	49
3.3.3.	RELASI EDUKATIF GURU DAN SISWA.....	50
3.3.4.	SARANA PRASARANA PENDUKUNG.....	51
3.3.5.	LINGKUNGAN SOSIAL PESERTA DIDIK.....	52
3.4.	KESIMPULAN	53
BAB 4	KEKERASAN DALAM PEMBELAJARAN: JENIS, PENYEBAB, DAN DAMPAKNYA	59
	Zulfa Khairunnisa Ishan	59
4.1.	PENDAHULUAN	59
4.2.	BENTUK KEKERASAN.....	61
4.2.1.	KEKERASAN FISIK	61
4.2.2.	KEKERASAN PSIKIS	62
4.2.3.	PERUNDUNGAN.....	63

4.2.4.	KEKERASAN SEKSUAL.....	64
4.2.5.	DISKRIMINASI DAN INTOLERANSI	66
4.2.6.	KEBIJAKAN YANG MENGANDUNG KEKERASAN	67
4.3.	AKAR MASALAH KEKERASAN DI SEKOLAH	68
4.4.	DAMPAK KEKERASAN PADA DIRI DAN PRESTASI SISWA	72
4.5.	KESIMPULAN	73
BAB 5	KEBIJAKAN DAN ATURAN TENTANG PENCEGAHAN KEKERASAN DI SEKOLAH	79
	Sofyan Abdi.....	79
5.1.	PENDAHULUAN.....	79
5.2.	KEBIJAKAN SEKOLAH AMAN DAN RAMAH ANAK	81
5.3.	REGULASI PENCEGAHAN KEKERASAN DI SEKOLAH	82
5.4.	FAKTOR PENDUKUNG DAN PENGHAMBAT IMPLEMENTASI KEBIJAKAN DI LAPANGAN	88
5.5.	KESIMPULAN	89
BAB 6	PERAN GURU SEBAGAI AGEN KESEJAHTERAAN PESERTA DIDIK	93
	Inas Sausan.....	93
6.1.	PENDAHULUAN.....	93
6.2.	GURU SEBAGAI TELADAN KEAMANAN EMOSIONAL	96
6.3.	MENGELOLA KELAS DENGAN PENDEKATAN POSITIF	99
6.4.	MEMAHAMI SISWA DENGAN BERAGAM LATAR BELAKANG POSITIF	103

6.5.	KESIMPULAN	106
BAB 7	STRATEGI PEMBELAJARAN YANG POSITIF DAN BEBAS KEKERASAN	113
	Elliza Andhika Putri	113
7.1.	PENDAHULUAN	113
7.2.	PENDEKATAN DISIPLIN POSITIF	115
7.3.	PEMBELAJARAN YANG MENGHARGAI PARTISIPASI SISWA	118
7.4.	PENERAPAN PENGAJARAN BERBASIS PENGUATAN POSITIF	120
7.5.	KESIMPULAN	123
BAB 8	PENDIDIKAN KARAKTER SEBAGAI DASAR KESEJAHTERAAN BELAJAR	129
	Erlidawati	129
8.1.	PENDAHULUAN	129
8.2.	KESEJAHTERAAN TIDAK LEPAS DARI NILAI-NILAI MORAL YANG DIHAYATI SISWA	130
8.3.	NILAI-NILAI KARAKTER DALAM KEHIDUPAN SEKOLAH	132
8.4.	MENUMBUHKAN KARAKTER MELALUI BELAJAR.....	133
8.5.	KETELADANAN GURU DAN BUDAYA POSITIF...	136
8.6.	KESIMPULAN	137
BAB 9	KESEHATAN MENTAL DAN EMOSIONAL PESERTA DIDIK.....	145
	Hairani Lubis	145
9.1.	PENDAHULUAN	145
9.2.	MEMAHAMI KESEHATAN MENTAL SISWA	147

9.3.	TANDA-TANDA SISWA MENGALAMI TEKANAN EMOSI	150
9.4.	PERAN KONSELOR SEKOLAH DAN GURU	152
9.5.	KESIMPULAN	155
BAB 10	PERAN ORANG TUA DAN MASYARAKAT DALAM MEWUJUDKAN SEKOLAH AMAN.....	161
	Nurul Fitriani.....	161
10.1.	PENDAHULUAN.....	161
10.2.	PERAN ORANG TUA DALAM MENDUKUNG TERCIPTANYA SEKOLAH AMAN	163
10.3.	PERAN MASYARAKAT DALAM MENDUKUNG TERCIPTANYA SEKOLAH AMAN	166
10.4.	TANTANGAN ORANG TUA DAN MASYARAKAT DALAM MENDUKUNG SEKOLAH AMAN	168
10.5.	KESIMPULAN	170
BAB 11	PENDIDIKAN INKLUSIF DAN Keadilan di SEKOLAH	179
	Afra Hasna.....	179
11.1.	PENDAHULUAN.....	179
11.2.	KEMITRAAN SEKOLAH DAN ORANG TUA	181
11.3.	MAKNA PENDIDIKAN INKLUSIF	183
11.4.	MENGHARGAI KEBERAGAMAN IDENTITAS DAN LATAR BELAKANG.....	185
11.5.	Keadilan dalam kesempatan belajar	187
11.6.	KESIMPULAN	188
BAB 12	PENCEGAHAN KEKERASAN DIGITAL DI DUNIA MAYA.....	193
	Inayati Fitriyah Asrimawati.....	193

12.1.	PENDAHULUAN.....	193
12.2.	MEMAHAMI KEKERASAN DARING (CYBERBULLYING).....	196
12.3.	LITERASI DIGITAL UNTUK SISWA DAN GURU ...	199
12.4.	MEMBANGUN ETIKA BERINTERNET DI LINGKUNGAN SEKOLAH.....	203
12.5.	KESIMPULAN	206
BAB 13	MENILAI DAN MENGEVALUASI KESEJAHTERAAN DI SEKOLAH	211
	Muqtakdir Nurfalaq Syarif	211
13.1.	PENDAHULUAN.....	211
13.2.	BAGAIMANA MENGETAHUI APAKAH SISWA MERASA AMAN DAN BAHAGIA?	213
13.3.	INDIKATOR KESEJAHTERAAN SISWA DAN GURU.....	215
13.4.	INDIKATOR KESEJAHTERAAN GURU	219
13.5.	ALAT PENILAIAN KESEJAHTERAAN DI SEKOLAH	223
13.6.	MENGHUBUNGKAN HASIL EVALUASI DENGAN RENCANA PERBAIKAN SEKOLAH	224
13.7.	KESIMPULAN	226
BAB 14	INOVASI DAN PRAKTIK BAIK DALAM PENDIDIKAN UNTUK KESEJAHTERAAN	229
	Indah Anjar Reski.....	229
14.1.	PENDAHULUAN.....	229
14.2.	PROGRAM UNGGULAN SEKOLAH AMAN DAN NYAMAN	231

14.3.	CONTOH PRAKTIK BAIK GURU DAN KEPALA SEKOLAH	234
14.4.	INOVASI KEGIATAN UNTUK MENUMBUHKAN EMPATI DAN KERJA SAMA	236
14.5.	KESIMPULAN	239

BAB 1

PENTINGNYA KESEJAHTERAAN DALAM PENDIDIKAN

Baiatun Nisa
Universitas Bina Sarana Informatika, Jakarta
E-mail: Baiatun_nisa@bsi.ac.id

1.1. PENDAHULUAN

Pendidikan pada hakikatnya tidak hanya bertujuan mengembangkan kemampuan akademik peserta didik, tetapi juga memastikan bahwa proses belajar berlangsung dalam suasana yang aman, nyaman, dan manusiawi. Namun, realitas di lapangan menunjukkan bahwa pengalaman belajar tidak selalu selaras dengan tujuan ideal tersebut. Berbagai dinamika sosial, institusional, dan relasional di lingkungan sekolah kerap memengaruhi rasa aman dan kesejahteraan peserta didik, sehingga sekolah tidak selalu menjadi ruang yang sepenuhnya menyejahterakan.

Seiring dengan meningkatnya perhatian global dan nasional terhadap kualitas pendidikan yang berkelanjutan, isu kesejahteraan (well-being) dalam pendidikan mengalami pergeseran status: dari sekadar wacana pendukung menjadi agenda utama dalam kebijakan dan praktik pendidikan. Berbagai laporan menunjukkan meningkatnya kasus kekerasan di sekolah, mulai dari kekerasan fisik, verbal, hingga psikologis, yang berdampak langsung pada rasa aman dan kenyamanan peserta didik (KOMPAS, 2025; UNICEF, 2022). Fenomena ini mengindikasikan bahwa proses pendidikan tidak selalu berlangsung dalam ruang yang aman dan menyejahterakan, bahkan ketika institusi sekolah secara formal dirancang sebagai tempat belajar dan tumbuh kembang anak.

Secara global, perhatian terhadap kesejahteraan peserta didik menguat seiring meningkatnya kesadaran bahwa keberhasilan pendidikan tidak dapat direduksi semata-mata pada capaian akademik. Organisasi Kesehatan Dunia (WHO, 2012) menegaskan bahwa kesehatan mental dan emosional merupakan bagian integral dari kualitas hidup anak dan remaja, termasuk dalam konteks pendidikan. Sejalan dengan itu, (OECD, 2017, 2021) menekankan bahwa sistem pendidikan yang efektif adalah sistem yang mampu menciptakan lingkungan belajar aman, suportif, dan berorientasi pada kesejahteraan jangka panjang peserta didik. Dengan kata lain, kualitas pendidikan tidak hanya ditentukan oleh apa yang dipelajari siswa, tetapi juga oleh bagaimana dan dalam kondisi apa proses belajar itu berlangsung.

Dalam konteks nasional, urgensi kesejahteraan pendidikan semakin mengemuka seiring dengan berbagai temuan tentang tekanan akademik, praktik pendisiplinan yang bersifat menghukum, serta lemahnya sistem perlindungan peserta didik di sekolah (Fomina et al., 2024; Pascoe et al., 2020). Sekolah kerap masih diposisikan sebagai ruang kompetisi dan kontrol, bukan sebagai ruang aman untuk belajar, berekspresi, dan berkembang secara optimal. Padahal, berbagai studi menunjukkan bahwa peserta didik yang merasa aman dan dihargai memiliki tingkat motivasi belajar yang lebih tinggi, keterlibatan yang lebih kuat, serta capaian akademik dan non-akademik yang lebih baik (Durlak et al., 2011; Wentzel, 2014).

Kesejahteraan dalam pendidikan pada dasarnya mencakup dimensi fisik, emosional, sosial, dan akademik yang saling berkaitan (Khatri et al., 2024). Peserta didik yang sejahtera tidak hanya terbebas dari kekerasan fisik, tetapi juga dari rasa takut, kecemasan, dan tekanan psikologis yang berlebihan. Mereka merasa diterima dalam komunitas sekolah, memiliki relasi yang positif dengan guru dan teman sebaya, serta memandang proses

belajar sebagai pengalaman yang bermakna (Ryan & Deci, 2017). Kondisi ini memungkinkan siswa untuk terlibat secara aktif, berani mengambil risiko intelektual, dan mengembangkan potensi dirinya secara optimal.

Namun demikian, sebagian besar diskursus dan praktik pendidikan masih menempatkan kesejahteraan sebagai konsekuensi dari keberhasilan akademik, bukan sebagai prasyaratnya. Banyak kebijakan sekolah masih berfokus pada penguatan kurikulum, penilaian, dan standar capaian, sementara aspek rasa aman, kenyamanan emosional, dan penghargaan terhadap martabat peserta didik belum terintegrasi secara sistematis dalam budaya sekolah (Eccles & Roeser, 2011; Noble, 2021). Di sinilah terlihat adanya gap konseptual dan praktis antara tujuan pendidikan yang humanis dan realitas pembelajaran di lapangan.

Lebih jauh, kajian tentang kesejahteraan dalam pendidikan sering kali dibahas secara terpisah dari isu pendidikan karakter dan pencegahan kekerasan. Padahal, berbagai penelitian menunjukkan bahwa kesejahteraan dan karakter merupakan dua aspek yang saling menguatkan. Lingkungan belajar yang aman dan menyejahterakan menjadi prasyarat tumbuhnya nilai-nilai karakter seperti empati, tanggung jawab, saling menghormati, dan kejujuran (Mamuaya, 2025; Septiwiharti et al., 2024). Sebaliknya, budaya sekolah yang berkarakter kuat berkontribusi pada terciptanya iklim sekolah yang aman dan bebas kekerasan.

Berdasarkan kondisi tersebut, diperlukan kerangka pemikiran yang menempatkan kesejahteraan sebagai fondasi pendidikan, bukan sebagai program tambahan yang bersifat insidental. Selama ini, kesejahteraan peserta didik kerap dipahami secara parsial, misalnya terbatas pada kesehatan mental atau pencegahan kekerasan, tanpa keterkaitan yang kuat dengan praktik pembelajaran dan pembentukan karakter. Padahal, berbagai kajian menunjukkan bahwa kesejahteraan

belajar hanya dapat terwujud secara berkelanjutan apabila diintegrasikan secara sistemik ke dalam budaya sekolah, relasi pedagogis, serta nilai-nilai yang dihidupi dalam proses pendidikan sehari-hari (Eccles & Roeser, 2011; Noble, 2021).

Gap utama yang tampak dalam praktik pendidikan saat ini terletak pada keterputusan antara kesadaran normatif tentang pentingnya kesejahteraan dan implementasi nyata di ruang kelas dan lingkungan sekolah. Di satu sisi, kesejahteraan diakui sebagai tujuan ideal pendidikan; di sisi lain, praktik pembelajaran masih didominasi oleh pendekatan yang menekankan kontrol, tekanan akademik, dan orientasi hasil semata. Kesenjangan ini menyebabkan upaya menciptakan sekolah yang aman dan menyejahterakan sering kali bersifat sporadis, tidak terintegrasi, dan bergantung pada inisiatif individu, bukan sebagai bagian dari sistem pendidikan yang utuh (Ben-Arieh et al., 2014; OECD, 2021).

Oleh karena itu, kesejahteraan perlu dipahami sebagai prasyarat bagi terwujudnya proses belajar yang bermakna dan pembentukan karakter yang positif. Pendidikan yang menempatkan rasa aman, penghargaan terhadap martabat peserta didik, serta hubungan sosial yang sehat sebagai dasar pembelajaran memungkinkan peserta didik berkembang secara akademik sekaligus personal. Dalam perspektif ini, kesejahteraan bukanlah tujuan akhir yang terpisah, melainkan kondisi fundamental yang memungkinkan pendidikan menjalankan fungsinya secara manusiawi dan berkelanjutan.

1.2. MENGAPA KESEJAHTERAAN BELAJAR PENTING?

Kesejahteraan belajar merupakan faktor kunci yang menentukan kualitas proses dan hasil pendidikan. Berbagai kajian menunjukkan bahwa kondisi emosional dan psikologis peserta didik berpengaruh langsung terhadap motivasi,

keterlibatan, serta capaian belajar mereka. Peserta didik yang merasa aman dan dihargai cenderung memiliki motivasi intrinsik yang lebih kuat, menunjukkan keterlibatan aktif dalam pembelajaran, dan mampu mempertahankan fokus belajar dalam jangka waktu yang lebih lama (OECD, 2021; Ryan & Deci, 2017). Sebaliknya, lingkungan belajar yang menimbulkan rasa takut, cemas, atau terancam dapat menghambat perkembangan kognitif dan emosional siswa.

Rasa aman merupakan prasyarat dasar bagi terjadinya proses belajar yang bermakna. Ketika peserta didik merasa aman, mereka lebih berani mengajukan pertanyaan, menyampaikan pendapat, serta mencoba strategi atau gagasan baru tanpa takut disalahkan atau dipermalukan. Kondisi ini mendorong terbentuknya iklim kelas yang dialogis dan partisipatif. Sebaliknya, dalam situasi di mana siswa merasa dihakimi, direndahkan, atau tidak dihargai, energi psikologis mereka cenderung terserap untuk bertahan secara emosional, bukan untuk mengolah informasi dan membangun pemahaman baru (Helen Immordino-Yang et al., 2018). Hal ini menunjukkan bahwa belajar bukan semata-mata aktivitas kognitif, melainkan proses yang sangat dipengaruhi oleh keadaan emosional peserta didik.

Sejumlah penelitian juga menegaskan bahwa lingkungan belajar yang aman dan suportif berkontribusi positif terhadap peningkatan konsentrasi, ketekunan, dan prestasi akademik. Meta-analisis yang dilakukan oleh Durlak et al. (2011) menunjukkan bahwa program sekolah yang memperhatikan aspek sosial dan emosional peserta didik tidak hanya meningkatkan kesejahteraan, tetapi juga berdampak signifikan pada peningkatan hasil belajar. Temuan ini diperkuat oleh (Wentzel, 2014), yang menekankan bahwa relasi positif antara guru dan siswa berperan penting dalam membangun motivasi belajar dan sikap positif terhadap sekolah.

Lebih dari sekadar meningkatkan prestasi akademik, kesejahteraan belajar juga memiliki implikasi jangka panjang terhadap pembentukan karakter peserta didik. Nilai-nilai seperti empati, tanggung jawab, kejujuran, dan saling menghormati lebih mudah berkembang dalam lingkungan yang bebas dari kekerasan, tekanan berlebihan, dan praktik pendisiplinan yang menghukum. Lingkungan belajar yang menyejahterakan memberikan ruang bagi siswa untuk belajar memahami diri sendiri dan orang lain, mengelola emosi, serta membangun hubungan sosial yang sehat (Olivar et al., 2025). Dengan demikian, kesejahteraan belajar menjadi fondasi penting bagi pendidikan karakter yang berkelanjutan.

Dalam perspektif jangka panjang, perhatian terhadap kesejahteraan belajar juga berkontribusi pada pencegahan berbagai masalah psikososial, seperti stres akademik, kecemasan, dan kelelahan belajar. WHO (2012) menegaskan bahwa sekolah memiliki peran strategis dalam mendukung kesehatan mental anak dan remaja melalui penciptaan lingkungan belajar yang aman dan suportif. Oleh karena itu, kesejahteraan belajar tidak dapat dipandang sebagai tujuan tambahan yang terpisah dari pembelajaran, melainkan sebagai kondisi dasar yang memungkinkan peserta didik berkembang secara akademik, sosial, dan personal.

Dengan demikian, pentingnya kesejahteraan belajar terletak pada perannya sebagai penghubung antara kualitas proses pembelajaran dan pembentukan pribadi peserta didik. Kesejahteraan tidak hanya memengaruhi apa yang dipelajari siswa, tetapi juga membentuk cara mereka belajar, berinteraksi, dan memaknai pengalaman pendidikan. Pendidikan yang mengabaikan kesejahteraan berisiko menghasilkan capaian akademik yang rapuh, sementara pendidikan yang menempatkan kesejahteraan sebagai fondasi memiliki peluang lebih besar

untuk melahirkan individu yang cerdas, berkarakter, dan berdaya secara sosial.

1.3. TANTANGAN PEMBELAJARAN MASA KINI

Pembelajaran pada masa kini berlangsung dalam konteks sosial yang semakin kompleks dan dinamis. Sekolah tidak lagi hanya berhadapan dengan tuntutan penyampaian materi akademik, tetapi juga dengan berbagai faktor psikologis, sosial, kultural, dan teknologi yang memengaruhi pengalaman belajar peserta didik secara menyeluruh. Perubahan ini menuntut sekolah untuk memaknai ulang fungsi pendidikan, dari sekadar pencapaian akademik menuju proses pembelajaran yang menyeimbangkan aspek kognitif, emosional, dan sosial peserta didik.

Salah satu tantangan utama dalam pembelajaran masa kini adalah meningkatnya tekanan akademik. Standar capaian nilai, ujian berisiko tinggi (*high-stakes testing*), serta kompetisi antar peserta didik sering kali menjadi tolok ukur utama keberhasilan pendidikan. Berbagai laporan internasional menunjukkan bahwa tekanan akademik yang berlebihan berkorelasi dengan meningkatnya tingkat stres, kecemasan, dan kelelahan belajar pada siswa, terutama pada jenjang pendidikan menengah (Deng et al., 2022; Gao, 2023; OECD, 2021). Dalam konteks ini, pembelajaran berisiko bergeser dari proses eksplorasi dan pengembangan potensi menjadi aktivitas yang sarat tuntutan dan ketakutan akan kegagalan.

Tekanan akademik yang terus-menerus dapat berdampak pada motivasi belajar peserta didik. Teori motivasi menegaskan bahwa lingkungan belajar yang terlalu menekankan kontrol eksternal dan evaluasi hasil cenderung melemahkan motivasi intrinsik siswa (Ryan & Deci, 2017). Peserta didik yang belajar dalam kondisi tertekan sering menunjukkan penurunan kepercayaan diri, kecenderungan menghindari tantangan, serta

sikap negatif terhadap sekolah. Dalam jangka panjang, situasi ini tidak hanya memengaruhi prestasi akademik, tetapi juga kesejahteraan psikologis dan keterikatan siswa terhadap proses belajar.

Selain tekanan akademik, perundungan (*bullying*) masih menjadi tantangan serius dalam dunia pendidikan. Perundungan tidak terbatas pada kekerasan fisik, tetapi juga mencakup kekerasan verbal, psikologis, dan sosial, seperti ejekan, pengucilan, serta pelabelan negatif. UNESCO (2019) melaporkan bahwa satu dari tiga siswa di dunia pernah mengalami perundungan dalam bentuk tertentu. Pengalaman tersebut berhubungan erat dengan meningkatnya risiko kecemasan, depresi, rendahnya harga diri, serta menurunnya keterlibatan dan prestasi belajar (Arseneault, 2018). Lingkungan sekolah yang tidak aman akibat perundungan jelas bertentangan dengan prinsip pembelajaran yang menyejahterakan.

Perkembangan teknologi digital semakin memperluas bentuk dan dampak perundungan melalui fenomena *cyberbullying*. Interaksi sosial peserta didik kini tidak hanya terjadi di ruang kelas, tetapi juga di ruang digital yang bersifat tanpa batas waktu dan tempat. Media sosial, aplikasi pesan instan, dan platform daring memungkinkan terjadinya kekerasan verbal, penyebaran rumor, serta pelecehan yang dapat berlangsung secara terus-menerus dan sulit dikendalikan (Shahbaznezhad et al., 2021; Soares et al., 2022). Sebagai contoh, beberapa kasus di sekolah menengah menunjukkan bahwa konflik yang bermula dari media sosial dapat terbawa ke lingkungan sekolah dan memengaruhi iklim kelas secara keseluruhan. Hal ini menegaskan bahwa tantangan pembelajaran masa kini tidak dapat dilepaskan dari literasi digital dan pendampingan penggunaan teknologi yang sehat.

Perubahan sosial yang cepat juga memengaruhi cara peserta didik membangun identitas diri dan memaknai relasi sosial.

Peserta didik tumbuh dalam lingkungan yang sarat informasi, ekspektasi sosial yang beragam, serta tekanan untuk menyesuaikan diri dengan standar tertentu. Tanpa pendampingan yang memadai, kondisi ini dapat menimbulkan kebingungan identitas, tekanan sosial, dan kesulitan regulasi emosi. WHO (2012) menegaskan bahwa masa anak dan remaja merupakan fase rentan terhadap gangguan kesehatan mental, sehingga sekolah memiliki peran strategis dalam menyediakan lingkungan yang suportif dan protektif.

Tantangan lain yang tidak kalah penting adalah masih dominannya pendekatan pembelajaran yang berfokus pada aspek kognitif semata. Dalam banyak praktik pendidikan, keberhasilan belajar diukur terutama melalui hasil tes dan capaian akademik, sementara dimensi emosional dan sosial kurang mendapatkan perhatian yang memadai. Padahal, berbagai kajian neurosains dan pendidikan menegaskan bahwa emosi dan relasi sosial memiliki peran penting dalam proses belajar dan pengambilan keputusan (Helen Immordino-Yang et al., 2018). Ketika peserta didik merasa terasing secara emosional atau tidak memiliki relasi yang positif di kelas, keterlibatan belajar dan makna pembelajaran cenderung menurun.

Kondisi ini terlihat, misalnya, pada sekolah-sekolah yang menerapkan pembelajaran berbasis target kurikulum secara ketat tanpa ruang refleksi dan dialog. Beberapa studi kasus menunjukkan bahwa siswa dengan capaian akademik tinggi pun dapat mengalami kelelahan emosional dan kehilangan makna belajar ketika proses pembelajaran tidak memberikan ruang bagi ekspresi diri dan kesejahteraan (Eccles & Roeser, 2011). Hal ini menguatkan pandangan bahwa kualitas pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh apa yang diajarkan, tetapi juga oleh bagaimana proses belajar dialami oleh peserta didik.

Ketimpangan akses dan kesiapan dalam menghadapi pembelajaran berbasis teknologi juga menjadi tantangan

signifikan. Meskipun teknologi menawarkan peluang inovasi pembelajaran, tidak semua peserta didik memiliki akses dan literasi digital yang setara. Ketimpangan ini berpotensi memperlebar kesenjangan belajar dan menimbulkan perasaan tertinggal atau terpinggirkan bagi sebagian siswa (Selwyn, 2019). Dalam konteks kesejahteraan, ketidaksetaraan ini dapat memengaruhi rasa percaya diri dan partisipasi belajar peserta didik.

Berbagai tantangan tersebut menunjukkan bahwa pembelajaran masa kini menuntut pendekatan yang lebih holistik dan berpusat pada peserta didik. Sekolah tidak lagi cukup mengandalkan pendekatan pedagogis konvensional yang menempatkan siswa sebagai penerima pengetahuan semata. Diperlukan upaya sistematis untuk membangun lingkungan belajar yang aman, inklusif, dan menyejahterakan, di mana aspek akademik berjalan seiring dengan dukungan terhadap kesehatan mental dan perkembangan sosial siswa (Hardie et al., 2022; Shulla et al., 2025).

Dengan demikian, tantangan pembelajaran masa kini menegaskan urgensi integrasi kesejahteraan dalam seluruh aspek pendidikan. Tekanan akademik, perundungan, perubahan sosial, dan perkembangan teknologi tidak dapat dihadapi secara parsial. Tanpa perhatian serius terhadap kesejahteraan belajar, sekolah berisiko gagal menjalankan fungsi utamanya sebagai ruang aman bagi peserta didik untuk belajar dan berkembang secara utuh. Oleh karena itu, memastikan bahwa pembelajaran berlangsung dalam suasana yang menyejahterakan bukan lagi pilihan, melainkan kebutuhan mendasar dalam menjawab tantangan pendidikan di era modern.

1.4. PERAN SEKOLAH SEBAGAI RUANG AMAN BAGI ANAK

Sekolah memiliki peran strategis sebagai ruang aman bagi anak dalam menjalani proses pendidikan. Lebih dari sekadar institusi akademik, sekolah merupakan lingkungan sosial utama di luar keluarga yang secara signifikan memengaruhi perkembangan kognitif, emosional, sosial, dan moral peserta didik. Di sekolah, anak tidak hanya belajar membaca, menulis, dan berhitung, tetapi juga belajar mengenali diri, membangun relasi sosial, mengelola emosi, serta memahami nilai-nilai hidup bersama. Oleh karena itu, sekolah diharapkan menjadi tempat di mana setiap anak merasa diterima, dihargai, dan dilindungi dari berbagai bentuk kekerasan dan perlakuan tidak adil.

Konsep sekolah sebagai ruang aman berakar pada pemahaman bahwa rasa aman merupakan kebutuhan dasar yang harus dipenuhi sebelum proses belajar yang bermakna dapat terjadi. Teori kebutuhan manusia menegaskan bahwa individu tidak dapat mencapai potensi optimalnya apabila kebutuhan dasar, termasuk rasa aman secara fisik dan psikologis, tidak terpenuhi (Maslow, 1943). Dalam konteks pendidikan, rasa aman memungkinkan peserta didik untuk terlibat secara aktif dalam pembelajaran, berani mengemukakan pendapat, serta belajar dari kesalahan tanpa rasa takut akan hukuman atau stigma. Sebaliknya, lingkungan sekolah yang tidak aman dapat menghambat keterlibatan belajar dan berdampak negatif pada kesejahteraan serta prestasi siswa (OECD, 2021).

Sekolah sebagai ruang aman mencakup beberapa dimensi yang saling terkait, yaitu keamanan fisik, emosional, dan sosial. Keamanan fisik berkaitan dengan perlindungan peserta didik dari kekerasan, perundungan, dan kondisi lingkungan yang membahayakan. Keamanan emosional berkaitan dengan perlakuan yang menghargai martabat siswa, bebas dari intimidasi, ejekan, dan penghinaan. Sementara itu, keamanan

sosial mencakup terciptanya relasi yang positif, inklusif, dan bebas diskriminasi di antara seluruh warga sekolah (UNESCO, 2019). Ketiga dimensi ini tidak dapat dipisahkan, karena kelemahan pada satu aspek akan memengaruhi aspek lainnya.

Mewujudkan sekolah sebagai ruang aman membutuhkan komitmen kolektif seluruh warga sekolah. Pimpinan sekolah memiliki peran penting dalam menetapkan visi, kebijakan, dan budaya sekolah yang berorientasi pada kesejahteraan dan perlindungan anak. Kebijakan sekolah tidak cukup hanya tertulis dalam dokumen resmi, tetapi harus diwujudkan dalam praktik nyata yang konsisten, termasuk dalam penanganan kasus kekerasan dan perundungan. Penelitian menunjukkan bahwa sekolah dengan kepemimpinan yang berfokus pada iklim positif cenderung memiliki tingkat kekerasan yang lebih rendah dan keterlibatan siswa yang lebih tinggi (Iswahyudi, 2025).

Guru dan tenaga kependidikan juga berperan sentral dalam menciptakan rasa aman di sekolah. Interaksi sehari-hari antara guru dan siswa membentuk persepsi siswa tentang apakah sekolah merupakan tempat yang mendukung atau justru menekan. Guru yang mampu membangun relasi hangat, adil, dan menghargai perbedaan akan membantu siswa merasa diterima dan dihormati. Sebaliknya, praktik pendisiplinan yang bersifat menghukum dan merendahkan justru berpotensi menciptakan rasa takut dan jarak emosional antara siswa dan sekolah (Eccles & Roeser, 2011). Oleh karena itu, pendekatan pedagogis yang menekankan dialog, empati, dan penguatan positif menjadi kunci dalam membangun keamanan emosional di kelas.

Budaya sekolah memainkan peran yang tidak kalah penting dalam mewujudkan sekolah sebagai ruang aman. Budaya sekolah tercermin dalam norma, nilai, dan kebiasaan yang hidup dalam keseharian warga sekolah. Sekolah dengan budaya saling menghormati, terbuka terhadap perbedaan, dan menjunjung

tinggi keadilan sosial cenderung lebih berhasil menciptakan lingkungan yang aman dan menyejahterakan (Cohen, 2013). Budaya semacam ini tidak terbentuk secara instan, melainkan melalui keteladanan, konsistensi, dan keterlibatan seluruh komunitas sekolah.

Contoh praktik baik dapat dilihat pada beberapa sekolah yang menerapkan pendekatan *whole-school approach* dalam menciptakan ruang aman. Penelitian yang dilakukan oleh Puspitasari et al. (2025) di SDN Wonokusumo menggabungkan peran guru, orang tua, dan siswa dalam kegiatan kelas, kampanye kreatif, dan dukungan struktural melalui pendekatan *Stop Pesan Sensi*, menghasilkan temuan kasus bullying turun dari 120 menjadi 20 dalam tiga bulan dan budaya empati menguat. Temuan ini menunjukkan bahwa ruang aman lahir dari kombinasi kebijakan, budaya inklusif, pelatihan guru, mekanisme pelaporan yang dipercaya, dan pembelajaran sosial-emosional yang tertanam dalam praktik sehari-hari, bukan dari satu program terpisah.

Oleh karena itu, sekolah sebagai ruang aman juga perlu memberikan ruang bagi peserta didik untuk berpartisipasi aktif dalam menciptakan iklim yang positif. Ketika siswa dilibatkan dalam penyusunan aturan kelas, kegiatan refleksi, atau program pencegahan perundungan, mereka akan merasa memiliki tanggung jawab terhadap lingkungan sekolahnya. Partisipasi ini tidak hanya meningkatkan rasa aman, tetapi juga memperkuat pembelajaran nilai-nilai demokrasi dan tanggung jawab sosial (Wentzel, 2014).

Dengan demikian, peran sekolah sebagai ruang aman bagi anak tidak dapat direduksi pada aspek keamanan fisik semata. Sekolah perlu dipahami sebagai ekosistem sosial yang secara sadar dirancang untuk mendukung kesejahteraan, pembelajaran, dan pembentukan karakter peserta didik. Lingkungan sekolah yang aman memberikan fondasi bagi tumbuhnya rasa percaya

diri, keberanian berekspresi, dan kemampuan berelasi secara sehat. Tanpa ruang aman, sekolah berisiko gagal menjalankan fungsi dasarnya sebagai tempat belajar dan tumbuh kembang anak secara utuh. Oleh karena itu, menjadikan sekolah sebagai ruang aman merupakan tanggung jawab moral dan profesional seluruh pemangku kepentingan pendidikan.

1.5. KESIMPULAN

Pembahasan mengenai kesejahteraan belajar dan tantangan pembelajaran masa kini menegaskan bahwa pendidikan tidak dapat lagi dipahami semata-mata sebagai proses transfer pengetahuan dan pencapaian akademik. Tekanan akademik, perundungan, perubahan sosial yang cepat, serta perkembangan teknologi telah membentuk lanskap pembelajaran yang semakin kompleks. Dalam konteks ini, kesejahteraan belajar muncul sebagai fondasi esensial yang memungkinkan peserta didik terlibat secara optimal dalam proses pembelajaran, baik secara kognitif, emosional, maupun sosial.

Sekolah memiliki peran strategis dalam merespons tantangan tersebut dengan memposisikan diri sebagai ruang aman bagi anak. Lingkungan belajar yang aman, suportif, dan menghargai martabat peserta didik tidak hanya melindungi siswa dari berbagai risiko psikososial, tetapi juga mendorong tumbuhnya motivasi belajar, keterlibatan aktif, serta pembentukan karakter positif. Ketika kesejahteraan diintegrasikan secara sistemik dalam kebijakan sekolah, budaya organisasi, dan praktik pembelajaran sehari-hari, sekolah mampu menjalankan fungsinya sebagai ruang pembelajaran yang manusiawi dan bermakna.

Oleh karena itu, penguatan kesejahteraan belajar perlu dipahami sebagai bagian tak terpisahkan dari upaya peningkatan kualitas pendidikan. Pendekatan pendidikan yang berorientasi pada kesejahteraan menuntut perubahan cara pandang terhadap

peran guru, proses pembelajaran, dan tujuan pendidikan itu sendiri. Dengan menempatkan kesejahteraan sebagai prasyarat, bukan sekadar dampak dari keberhasilan akademik, pendidikan diharapkan mampu membekali peserta didik tidak hanya dengan pengetahuan, tetapi juga dengan kesiapan emosional, sosial, dan karakter yang diperlukan untuk menghadapi tantangan kehidupan secara berkelanjutan.

DAFTAR PUSTAKA

- Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/JCPP.12841>;ISSUE:ISSUE:DOI
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*, 1–27. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134
- Cohen, J. (2013). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., Gavurova, B., & Popp, J. (2022). Family and Academic Stress and Their Impact on Students' Depression Level and Academic Performance. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 869337. <https://doi.org/10.3389/FPSYT.2022.869337/EPUB>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child*

- Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2010.01564.X>;JOURNAL:JOURNAL:14678624;ISSUE:ISSUE:DOI
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
<https://doi.org/10.1111/J.1532-7795.2010.00725.X>;WGROU:STRING:PUBLICATION
- Fomina, T. G., Filippova, E. V., Burmistrova-Savenkova, A. V., & Morosanova, V. I. (2024). Stress in the Educational Environment and its Impact on Academic Success and Psychological Wellbeing of Students. *National Psychological Journal*, 19(4), 148–160.
<https://doi.org/10.11621/NPJ.2024.0410>
- Gao, X. (2023). Academic Stress and Academic Burnout in Adolescents: a Moderated Mediating Model. *Frontiers in Psychology*, 14, 1133706.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1133706/BIBTEX>
- Hardie, P., O'Donovan, R., Jarvis, S., & Redmond, C. (2022). Key tips to providing a psychologically safe learning environment in the clinical setting. *BMC Medical Education* 2022 22:1, 22(1), 816-. <https://doi.org/10.1186/S12909-022-03892-9>
- Helen Immordino-Yang, M., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2018). *The Brain Basis for Integrated Social, Emotional, and Academic Development How emotions and social relationships drive learning*.
- Iswahyudi, E. (2025). Tanggung Jawab Hukum Institusi Pendidikan Dalam Penanganan Perundungan Di Sekolah: Studi Implementasi Regulasi di SMP Kabupaten Kediri. *Nusantara Hasana Journal*, 4(10), 148–156.
<https://doi.org/10.59003/NHJ.V4I10.1390>

- Khatiri, P., Duggal, H. K., Lim, W. M., Thomas, A., & Shiva, A. (2024). Student well-being in higher education: Scale development and validation with implications for management education. *The International Journal of Management Education*, 22(1), 100933. <https://doi.org/10.1016/J.IJME.2024.100933>
- KOMPAS. (2025). *KPAI Sebut Ada 2.355 Kasus Pelanggaran Perlindungan Anak Selama 2023, 861 di Lingkungan Pendidikan*. <https://nasional.kompas.com/read/2023/10/10/05401641/kpai-sebut-ada-2355-kasus-pelanggaran-perlindungan-anak-selama-2023-861-di>
- Mamuaya, C. L. (2025). Building Better Behavior: How School Environments Shape Student Character. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)*, 13(5). <https://doi.org/10.18535/ijstrm/v13i05.el05>
- Maslow, A. H. (1943). *A Theory of Human Motivation*. Psychological Review.
- Noble, B. (2021). Large-scale text pre-training helps with dialogue act recognition, but not without fine-tuning. *IWCS 2021 - 14th International Conference on Computational Semantics, Proceedings of the Conference*, 166–172.
- OECD. (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. *PISA*. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-EN>
- OECD. (2021). Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. *Beyond Academic Learning*. <https://doi.org/10.1787/92A11084-EN>
- Olivar, N. A., Dellegue, C. S., & Galigao, R. P. (2025). Sociological Perspectives on Classroom Management: Fostering a Positive Social and Emotional Climate. *The International Journal of the Humanities and Social Sciences*, 4(3), 4607–4614.

- <https://doi.org/10.69651/2022PIJHSS>
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). International Journal of Adolescence and Youth The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Puspitasari, W., Muhimmah, H. A., & Nursalim, M. (2025). The Effectiveness of the “Stop Pesan Sensi” Program in Reducing Bullying in Indonesian Elementary Schools. *Journal of Innovation and Research in Primary Education*, 4(3), 1232–1241.
<https://doi.org/10.56916/JIRPE.V4I3.1527>
- Ryan, R. M., & Deci, E. . (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Selwyn, N. (2019). *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press.
- Septiwiharti, D., Hemafitria, H., Wahab, W., & Putra, P. (2024). Character-Based Thematic Learning: Integrating the Values of Honesty and Responsibility in Elementary Schools. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*, 16(2), 1007–1016.
<https://doi.org/10.37680/QALAMUNA.V16I2.5575>
- Shahbaznezhad, H., Dolan, R., & Rashidirad, M. (2021). The Role of Social Media Content Format and Platform in Users’ Engagement Behavior. *Journal of Interactive Marketing*, 53, 47–65.
<https://doi.org/10.1016/J.INTMAR.2020.05.001>;WGROU: STRING:PUBLICATION
- Shulla, K., Voigt, B. F., & Lapidot-Lefler, N. (2025). Teacher

- Responsiveness in Inclusive Education: A Participatory Study of Pedagogical Practice, Well-Being, and Sustainability. *Sustainability* 2025, Vol. 17, Page 2919, 17(7), 2919. <https://doi.org/10.3390/SU17072919>
- Soares, J. C., Limongi, R., & Cohen, E. D. (2022). Engagement in a Social Media: an Analysis in Higher Education Institutions. *Online Information Review*, 46(2), 256–284. <https://doi.org/10.1108/OIR-06-2020-0242>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying. In Sustainable Development Goals: Education 2030*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNICEF. (2022). *Violence Against Children - UNICEF Data*. <https://data.unicef.org/topic/child-protection/violence/>
- Wentzel, K. R. (2014). Prosocial Behavior and Peer Relations in Adolescence. *Prosocial Development*, 178–200. <https://doi.org/10.1093/ACPROF:OSO/9780199964772.003.0009>
- WHO. (2012). Adolescent Mental Health: Mapping Actions of Nongovernmental Organizations and other International Development Organizations. In *WHO Press*. http://www.who.int/about/licensing/copyright_form/en/index.html

PROFIL PENULIS



Dr. Baiatun Nisa, M.Pd.

Penulis merupakan seorang Associate Professor (Lektor Kepala) di Universitas Bina Sarana Informatika (UBSI) dengan pengalaman lebih dari 27 tahun di pendidikan tinggi. Ia menyelesaikan pendidikan Sarjana Pendidikan Bahasa Inggris di Universitas Islam As-Syafi'iyah Jakarta, serta pendidikan Magister dan Doktor di bidang Pendidikan Bahasa di Universitas Negeri Jakarta (UNJ). Keahlian akademiknya meliputi Pendidikan Bahasa Inggris, Linguistik Terapan, Pragmatik, serta integrasi teknologi dan kecerdasan artifisial dalam pembelajaran bahasa. Sepanjang karier akademiknya, Dr. Nisa telah mengemban berbagai posisi kepemimpinan, antara lain sebagai Ketua Program Studi Bahasa Inggris UBSI selama periode 2005–2015 dan Dekan Fakultas Komunikasi dan Bahasa UBSI pada periode 2019–2024. Ia aktif mengampu mata kuliah Linguistik, Pragmatik, Metodologi Penelitian, serta English Language Teaching, sekaligus membimbing penelitian mahasiswa di bidang linguistik dan pendidikan bahasa. Dalam bidang penelitian dan publikasi, Dr. Nisa memiliki minat riset pada Language Pedagogy, Digital Citizenship, Personalized Learning, dan pemanfaatan Artificial Intelligence dalam pendidikan. Karya ilmiahnya telah dipublikasikan dalam berbagai jurnal nasional terakreditasi dan jurnal internasional. Selain artikel ilmiah, ia juga merupakan penulis sejumlah buku pendidikan, antara lain *Mudah Membuat Skripsi/Tesis* (2019), *Metodologi Penelitian* (2022), *Basic Grammar* (2023), *Useful AI Tools for English Teachers* (2024), *How to Teach English to Gen Z Students* (2024), dll. Di luar kegiatan akademik, Dr. Nisa aktif sebagai fasilitator dan narasumber nasional dalam topik pembelajaran dan asesmen, disiplin positif, pembelajaran berdiferensiasi, serta pendidikan yang berorientasi pada kesejahteraan peserta didik. Melalui peran akademik, kepemimpinan, dan kontribusi profesionalnya, ia berkomitmen untuk mengembangkan praktik pendidikan yang humanis, adaptif, dan relevan dengan tantangan pendidikan masa kini.

BAB 2

KONSEP DASAR PENDIDIKAN UNTUK KESEJAHTERAAN SISWA

Cicik Bhakti Purnamasari
Universitas Mulawarman, Samarinda
E-mail: bhakti.purnamasari@unmul.ac.id

2.1. PENDAHULUAN

Kesejahteraan (*well-being*) merupakan konsep yang memiliki beragam teoritis dalam kajian ilmiah. Secara umum, terdapat dua pendekatan konseptual yang mendominasi dalam definisi kesejahteraan yaitu kesejahteraan objektif dan kesejahteraan subjektif. Teori kesejahteraan objektif cenderung mendefinisikan kesejahteraan berdasarkan indikator kualitas hidup yang objektif seperti kesehatan, pendidikan, jaringan sosial, serta pemenuhan sumber daya material seperti pendapatan, makanan, dan tempat tinggal. Sebaliknya, kesejahteraan subjektif berfokus pada dua komponen utama yaitu *affect* (perasaan, emosi, dan suasana hati) dan kepuasan hidup terhadap domain spesifik dalam kehidupan (seperti sekolah, pekerjaan, dan keluarga). *Affect* dibagi menjadi emosi positif dan negatif, dimana kesejahteraan subjektif dirasakan ketika emosi positif lebih dominan daripada emosi negatif (Carter & Andersen, 2019). Siswa dalam pendidikan adalah subjek atau objek yang menerima pembelajaran, dan kemudian dapat disebut juga sebagai pembelajar untuk memberikan konteks lebih luas dalam proses belajar.

Kesejahteraan juga telah didefinisikan sebagai hal yang spesifik. Beberapa teori menjelaskan perbedaan antara kesejahteraan eudaimonia dan hedonia. Kesejahteraan eudaimonia merujuk pada pengembangan potensi manusia

dalam hal kesejahteraan psikologis seperti otonomi dan pertumbuhan diri serta kesejahteraan sosial seperti kesadaran sosial, integrasi dan kontribusi sosial. Di sisi lain, kesejahteraan hedonia merujuk pada pengalaman emosional dan rasa kesenangan, seperti *affect* positif dan kebahagiaan. Beberapa peneliti telah menilai kesejahteraan pembelajar berdasarkan dimensi hedonia yaitu kebahagiaan di sekolah dan dimensi eudaimonia yaitu pencapaian atau nilai intrinsik dalam belajar (Wentzel, 2024). Sejalan dengan penelitian Karyani, menyatakan bahwa kesejahteraan pembelajar merupakan kemampuan menyeimbangkan tuntutan dari diri sendiri dan lingkungan, yang dapat memberikan kepuasan sehingga pembelajar berfungsi efektif dalam lingkungan akademik (Karyani *et al.*, 2015).

Saat ini, kesejahteraan yang dirasakan oleh pembelajar berada pada tahap permasalahan yang mendesak. Berdasarkan hasil *Program for International Student Assessment (PISA)* 2022 oleh *Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)* yang mengevaluasi sistem pendidikan didapatkan bahwa Indonesia berada di peringkat ke-70 dari 81 negara (OECD, 2023). Hal ini menunjukkan bahwa kualitas pendidikan di Indonesia membutuhkan banyak perhatian khususnya dalam faktor kognitif pada pembelajar di Indonesia. Kurangnya kemampuan kognitif pada pembelajar dapat disebabkan oleh lingkungan akademik yang tidak aman dan tidak mendukung, sehingga pembelajar akan mengalami keterlambatan dalam proses belajar di sekolah (Febrieta *et al.*, 2023).

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, dijelaskan bahwa pendidikan adalah usaha sadar dan terencana untuk memberikan proses dan suasana kondusif agar peserta didik aktif mengembangkan potensi, memiliki spiritual keagamaan,

pengendalian diri, kepribadian, kecerdasan, akhlak mulia, serta keterampilan yang diperlukan dirinya, masyarakat bangsa dan negara. Institusi pendidikan menjadi tempat tumbuh dan kembang pembelajar, sehingga pembelajar harus merasa sejahtera selama berada di sekolah (Depdiknas, 2003). Menurut OECD, kesejahteraan pembelajar tidak hanya dilihat dari prestasi akademik namun didefinisikan sebagai kesejahteraan yang dikombinasikan dengan pemenuhan hak-hak pembelajar (OECD, 2023). Sejalan dengan Konu & Rimpela (2002) yang membuat konsep *school well-being* berdasarkan pada teori sosiologi tentang kesejahteraan dari Allardt. Kesejahteraan menjadi kondisi ketika terpenuhinya dengan baik kebutuhan material dan non material seseorang (Konu & Rimpelä, 2002).

Terdapat empat hal yang dapat memengaruhi kesejahteraan pembelajar di tempat belajar yaitu lingkungan (fisik berupa kenyamanan dan lingkungan belajar berupa kurikulum serta layanan untuk pembelajar), hubungan sosial (pembelajar, pengajar, staf sekolah), pencapaian diri (kesempatan untuk meningkatkan pengetahuan dan keterampilan sesuai minat), serta status kesehatan (Konu & Rimpelä, 2002). Pembelajar yang memiliki tingkat kesejahteraan yang tinggi memiliki dampak positif dalam tingkat prestasi akademik, kesehatan mental yang lebih baik, mampu menjadi lebih prososial, dan menjadi individu yang bertanggung jawab. Kesejahteraan pembelajar yang tinggi juga menciptakan emosi positif pada dirinya dan pada akhirnya berdampak pada kinerja yang lebih baik saat di sekolah. Namun, jika kesejahteraan pembelajar berada dalam kategori rendah, hal ini akan berdampak pada kehidupannya di lingkungan sekolah, seperti lingkungan yang kurang mendukung, hubungan yang buruk dengan pengajar dan teman, serta penurunan prestasi (Febrieta *et al.*, 2023; Merida & Febrieta, 2023).

2.2. MAKNA KESEJAHTERAAN DALAM BELAJAR

Kesejahteraan meliputi kemampuan psikologis, kognitif, sosial, dan fisik yang dibutuhkan pembelajar untuk hidup bahagia dan merasa puas. Kesejahteraan pembelajar dalam belajar tidak diukur dengan satu indikator saja, melainkan terdiri dari berbagai dimensi. Kesejahteraan pembelajar merupakan hasil interaksi antara beberapa domain yang berbeda namun saling terkait yaitu psikologis, sosial, kognitif, dan fisik. Dimensi psikologis mencakup tujuan hidup pembelajar, kesadaran diri dan kesejahteraan emosional. Dimensi sosial merujuk pada kualitas kehidupan sosial mereka. Hal ini mencakup hubungan pembelajar dengan keluarga, teman sebaya, dan pengajar. Dimensi kognitif mencakup kemampuan pembelajar dalam menggunakan pengetahuan akademik untuk memecahkan masalah secara mandiri atau bekerja sama dengan orang lain, serta keterampilan berpikir tingkat tinggi, seperti berpikir kritis dan kemampuan untuk mempertimbangkan ide dari berbagai perspektif. Setiap dimensi memfasilitasi terhadap dimensi lainnya, dan pada akhirnya terhadap kualitas hidup pembelajar secara keseluruhan. Oleh karena itu, makna kesejahteraan dalam belajar dapat dipahami melalui tiga dimensi utama, yaitu kesejahteraan emosional, kesejahteraan sosial, dan kesejahteraan akademik (OECD, 2017).

2.2.1. KESEJAHTERAAN EMOSIONAL

Konsep kesejahteraan menunjukkan kondisi yang baik secara fisik, mental, dan sosial, serta kepuasan terhadap kehidupan. Individu yang sehat secara mental dan sosial dibentuk dari kesejahteraan sosial. Secara spesifik, kesejahteraan emosional terkait dengan mempertahankan keadaan pikiran yang baik, yang didefinisikan sebagai keseimbangan optimal antara emosi positif dan negatif yang dialami oleh seseorang (Latorre-Coscolluela *et al.*, 2022).

Menurut OECD, kesejahteraan emosional merujuk pada keadaan psikologis yang stabil, kemampuan mengelola emosi, serta merasakan makna dan kepuasan dalam kehidupan sehari-hari. Dalam konteks pendidikan, kesejahteraan emosional menjadi salah satu aspek penting yang tidak hanya berkaitan dengan perasaan bahagia atau bebas stres, namun juga kemampuan untuk beradaptasi dengan berbagai tekanan dan tantangan belajar (Mubarak & Helsa, 2025).

Kesejahteraan emosional pembelajar memengaruhi kreativitas dan keterlibatan pembelajar dalam proses belajar serta prestasi akademik mereka. Penelitian menunjukkan bahwa lingkungan pembelajaran yang mendukung kesejahteraan emosional sangat memengaruhi kemampuan pembelajar untuk berpikir kritis, kolaborasi, dan komunikasi. Oleh karena itu, pengajar dituntut tidak hanya mengajar materi pelajaran, tetapi juga menciptakan lingkungan emosional yang aman dan suportif di dalam kelas. Lingkungan pembelajaran kreatif perlu memfasilitasi kemudahan akses terhadap sumber daya belajar yang baik, serta memastikan adanya interaksi sosial dan penghargaan terhadap ide-ide pembelajar dapat dibangun. Suasana kelas yang mendukung akan meningkatkan rasa percaya diri untuk berpartisipasi aktif dan mengekspresikan ide-ide kreatif dengan nyaman dan aman. Pada banyak kesempatan belajar, suasana yang menimbulkan ketakutan membuat pembelajar menarik diri dan pasif (Ananda & Surawan, 2025; Mubarak & Helsa, 2025).

Penelitian menunjukkan bahwa pembelajar dengan kesejahteraan emosional baik dapat menghadapi tekanan akademik, interaksi teman sebaya dan pengajar dengan baik, serta peningkatan pencapaian akademik (Mubarak & Helsa, 2025). Saat pembelajar menghadapi tekanan dari ekspektasi akademik, kondisi emosional pembelajar memainkan peran dalam membentuk sikap dan perilaku mereka terhadap

pembelajaran. Sejalan dengan penelitian oleh Carreno-Flores *et al* (2024) yang menunjukkan korelasi positif antara kesejahteraan emosional dan sikap belajar, dimana stabilitas emosional secara signifikan mengurangi kesulitan belajar. Penelitian tersebut juga menunjukkan korelasi yang kuat antara kesejahteraan emosional dengan keterlibatan pembelajar dalam pembelajaran. Pembelajar yang mengalami emosi positif lebih mampu terlibat secara emosional dengan teman sebaya dan dosen, menciptakan lingkungan belajar yang kolaboratif dan mendukung. Penelitian ini juga mengungkapkan hubungan yang kuat antara kesejahteraan emosional dan prestasi akademik yang menunjukkan bahwa pembelajar yang sehat secara emosional menunjukkan kemampuan pemecahan masalah, berpikir kritis, dan pemrosesan informasi yang lebih baik. Sebaliknya, tingkat kesejahteraan emosional yang rendah dapat berdampak negatif pada perkembangan pembelajar. Kesejahteraan emosional yang rendah menyebabkan kesulitan belajar, masalah dalam hubungan interpersonal, perilaku yang tidak pantas, kesedihan, atau depresi sehingga secara signifikan memengaruhi kinerja akademik, interaksi sosial, dan kesejahteraan keseluruhan pembelajar (Carreño-flores *et al.*, 2024).

2.2.2. KESEJAHTERAAN SOSIAL

Kesejahteraan sosial pembelajar merujuk pada hubungan pembelajar dengan keluarga, teman sebaya dan pengajar serta perasaan pembelajar mengenai kehidupan sosial mereka di dalam dan di luar sekolah (OECD, 2017). Dukungan sosial menjadi salah satu faktor penting dalam hasil akademik pembelajar. Dukungan sosial didefinisikan sebagai cara positif seseorang memberikan perhatian kepada orang lain (Latorre-Coscolluela *et al.*, 2022). Dukungan sosial adalah bentuk *support* yang berasal dari orang lain yang memiliki hubungan sosial dengan individu yang menerima bantuan, membuat

seseorang tersebut merasa disayangi dan bernilai (Hidayati *et al.*, 2023).

Dukungan sosial pada pembelajar dapat membantu dan meningkatkan semangatnya dalam kehidupan sekolah dan sehari-hari. Pembelajar dengan tingkat dukungan sosial tinggi akan menghasilkan kepercayaan diri dalam mengatasi masalah dan mengejar tujuannya. Pembelajar juga akan lebih mampu mengatasi stres dan beban emosional (Hidayati *et al.*, 2023; Latorre-Coscolluela *et al.*, 2022). Sejalan dengan penelitian yang dilakukan He, Wanyi *et al.* (2025) yang mengemukakan hubungan antara dukungan sosial dan hasil pendidikan berupa prestasi akademik yang lebih baik, keterlibatan pembelajar yang lebih besar, kemampuan pemecahan masalah serta kemampuan upaya untuk mengatasi stres akademik (He *et al.*, 2025)

Dukungan sosial dapat berasal dari anggota keluarga, pengajar dan teman sebaya. Bentuk dukungan sosial terdiri dari dukungan emosional berupa ekspresi empati dan perhatian, dukungan instrumental berupa bantuan secara nyata, dukungan informasional berupa nasihat dan bimbingan dalam mengatasi masalah, dukungan kelompok yang membuat individu merasa bahwa dirinya bagian dari suatu kelompok dan dukungan penilaian berupa umpan balik evaluatif (He *et al.*, 2025). Dalam konteks pendidikan, dukungan sosial dari pengajar dapat berupa bantuan terhadap pembelajar dalam mengatasi masalah akademis dan emosional, peningkatan kepercayaan diri serta nyaman dengan lingkungan belajar. Pengajar juga dapat membantu pembelajar mengatasi masalah kelompok seperti *bullying* serta membangun relasi positif dalam kelas. Selain itu, dukungan sosial dari teman juga berperan penting dalam kesejahteraan pembelajar. Teman yang positif dapat membantu dalam mengatasi masalah, perasaan lebih baik serta hubungan dengan lingkungan belajar yang positif. Dukungan keluarga, khususnya orang tua dapat berupa adanya penghargaan terhadap

perasaan dan pikiran pembelajar. Dukungan ini akan menjadikan pembelajar merasa lebih baik, yang pada akhirnya membantu penyelesaian masalah karena adanya bantuan dan dukungan dari orang terdekat (Hidayati *et al.*, 2023).

2.2.3. KESEJAHTERAAN AKADEMIK

Salah satu faktor yang memengaruhi ketekunan pembelajar dalam belajar adalah kesejahteraan akademik pembelajar. Kesejahteraan akademik merupakan kondisi atau status psikologis baik positif maupun negatif para pembelajar berkaitan dengan kehidupan akademik atau sekolah mereka. Status psikologis positif berupa pencapaian akademik atau hasil belajar (*school value*), kepuasan akademik (*academic satisfaction*), dan kemauan untuk menyelesaikan penugasan (*academic assignment*). Status negatif berupa kebosanan atau kelelahan dengan sekolah (*burnt out*) dan stres akademik (Donohue & Bornman, 2021; Iffah *et al.*, 2024). Kesejahteraan akademik pembelajar ditandai dengan keterlibatan pembelajar, penguasaan, stimulasi intelektual, dan fleksibilitas kognitif pembelajar (Walia & Murugesan, 2025).

Kesejahteraan akademik (*academic well-being*) pembelajar menjadi salah satu faktor penting bagi keberhasilan pembelajar. Beberapa penelitian menemukan korelasi positif dan signifikan antara semua dimensi kesejahteraan pembelajar yaitu kesejahteraan akademis, psikologis, fisik dan sosial dengan prestasi akademik. Dengan kata lain, pembelajar yang memiliki kesejahteraan akademik berpotensi dalam keberhasilan dan prestasi akademik pembelajar. Kesejahteraan akademik yang tinggi juga dikaitkan dengan tingkat putus sekolah yang lebih rendah serta harapan, optimisme, kepercayaan diri dan perkembangan pembelajar yang positif. Sebaliknya pembelajar yang mengalami stress akademik, yakni tidak atau kurang sejahtera secara akademik, cenderung menunjukkan performa

akademik yang kurang baik (Donohue & Bornman, 2021; Iffah *et al.*, 2024).

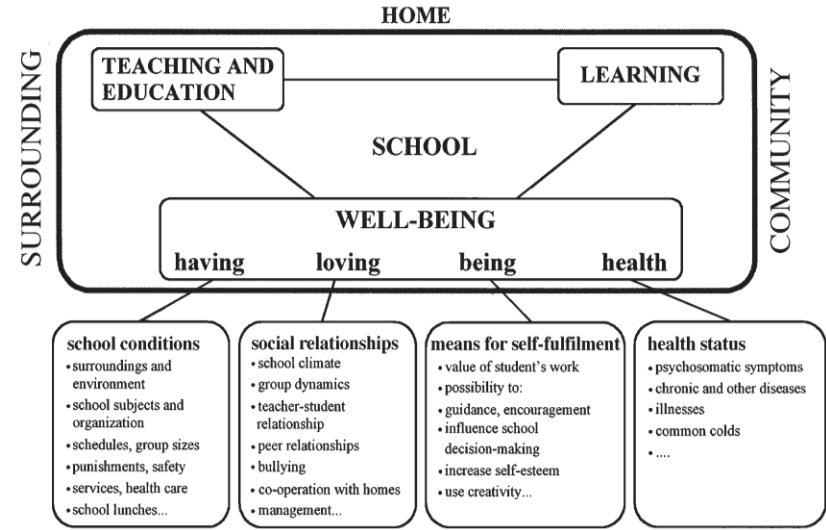
Terdapat beberapa faktor yang memengaruhi kesejahteraan akademik pembelajar. Perlu dicatat bahwa faktor-faktor ini saling terhubung dalam dimensi kesejahteraan yang lebih luas seperti kesejahteraan emosional dan sosial. Faktor emosi positif yang merupakan kesejahteraan emosional pembelajar berkontribusi pada keterlibatan dan kinerja akademik pembelajar yang lebih tinggi. Hal ini mencakup *affect* positif, regulasi emosi, dan tingkat stres yang lebih rendah. Adanya dukungan sosial yang positif juga berperan dalam meningkatkan keterlibatan dan retensi pembelajar. Penetapan tujuan (*goal setting*) telah diidentifikasi sebagai faktor yang meningkatkan motivasi dan kinerja pembelajar. Penelitian ini menyoroti pentingnya pembelajar untuk menentukan tujuan dalam upaya akademik mereka. Faktor lainnya adalah kompetensi, pembelajar yang menganggap diri mereka kompeten secara akademik menunjukkan motivasi, ketekunan, dan prestasi yang lebih tinggi. Kesehatan fisik berupa tidur yang cukup dan kesehatan mental berkorelasi signifikan dengan performa akademik. Lingkungan akademik yang positif dan mendukung termasuk iklim sekolah dan hubungan pengajar-pembelajar berkontribusi pada kesejahteraan akademik pembelajar. Analisis ini memberikan gambaran komprehensif tentang berbagai aspek kehidupan pembelajar yang harus dipertimbangkan untuk meningkatkan kesejahteraan akademik mereka secara efektif (Iffah *et al.*, 2024; Walia & Murugesan, 2025).

2.3. KOMPONEN KESEJAHTERAAN PEMBELAJAR

Kesejahteraan adalah keadaan dimana seseorang dapat memenuhi kebutuhan dasarnya, baik kebutuhan dasar material maupun non-material. Allardt dalam Konu dan Rimpelä membagi kebutuhan menjadi tiga kategori yaitu *having*, *loving*

dan *being*. *Having* merujuk pada kondisi material dan kebutuhan impersonal. *Loving* atau mencintai merujuk pada kebutuhan untuk berinteraksi dengan orang lain dan membentuk identitas sosial. *Being* atau menjadi merujuk pada kebutuhan terhadap pencapaian pribadi, yaitu integrasi ke dalam masyarakat dan hidup harmonis dengan alam (Konu & Rimpelä, 2002).

Konu & Rimpelä (2002) telah membuat model *school well-being* berdasarkan teori kesejahteraan dari Allardt. Konsep kesejahteraan telah dibagi menjadi empat kategori yaitu kondisi sekolah (*having*), hubungan sosial (*loving*), sarana untuk pencapaian diri (*being*) dan status kesehatan (*health*). Model *school well-being* (gambar 2.1) disajikan dari sudut pandang pembelajar (Konu & Rimpelä, 2002). Konsep kesejahteraan pembelajar dimulai dengan gagasan bahwa apabila anggota sekolah merasa bahagia dan aman di sekolah, maka pembelajar akan mengaktualisasi potensi yang dimiliki dengan baik (Basti *et al.*, 2022).



Sumber: Konu & Rimpelä, 2002

Gambar 2.1. Model *school well-being*

2.3.1. KONDISI SEKOLAH (*HAVING*)

Kondisi sekolah mencakup lingkungan fisik di sekitar sekolah dan lingkungan di dalam sekolah. Kondisi sekolah yang baik meliputi lingkungan kerja yang aman, nyaman, tidak bising, memiliki ventilasi dan suhu yang baik. Kondisi sekolah juga berkaitan dengan lingkungan belajar yang mencakup kurikulum, jumlah pembelajar dalam kelas, jadwal pelajaran, dan hukuman. Aspek lainnya mencakup layanan bagi pembelajar seperti layanan kesehatan, wali kelas, dan bimbingan konseling (Basti *et al.*, 2022; Konu & Rimpelä, 2002).

2.3.2. HUBUNGAN SOSIAL (*LOVING*)

Hubungan sosial merujuk pada lingkungan belajar sosial, hubungan antara pembelajar dan pengajar, hubungan dengan teman sekelas, dinamika kelompok, *bullying*, kerja sama antara sekolah dan rumah, situasi yang terjadi di tempat belajar meliputi : (1) pengambilan keputusan, (2) kondisi organisasi. dan (3) iklim belajar yang dapat mempengaruhi kesejahteraan dan kepuasan pembelajar di sekolah. Prestasi dan kompetensi pembelajar dapat meningkat dengan adanya hubungan serta suasana yang baik di sekolah (Basti *et al.*, 2022; Konu & Rimpelä, 2002).

Hubungan antara pembelajar dan pengajar memiliki peran penting dalam kesejahteraan di sekolah. Penelitian menunjukkan adanya keterikatan pengajar sebagai bagian dari iklim sekolah. Manajemen di sekolah yang dibentuk sebagai interaksi antara pengajar dan pengelola dapat memengaruhi kepuasan dan kesejahteraan pembelajar serta prestasi akademiknya (Basti *et al.*, 2022; Konu & Rimpelä, 2002). *Bullying* termasuk dalam aspek negatif hubungan sosial. Pembelajar dapat berperan sebagai anggota pelaku *bullying*, pendukung pelaku *bullying*, pembela korban, atau pihak luar (Basti *et al.*, 2022; Konu & Rimpelä, 2002).

2.3.3. PENCAPAIAN DIRI (*BEING*)

Being merujuk pada setiap orang dihargai sebagai bagian berharga dari lingkungannya. Dalam konteks pendidikan, *being* dapat dilihat sebagai cara sekolah menyediakan sarana untuk pencapaian diri. Setiap pembelajar harus dianggap sebagai anggota yang sama pentingnya dalam komunitas sekolah. Mereka dapat berpartisipasi dalam proses pengambilan keputusan yang memengaruhi pendidikannya. Pembelajar juga memiliki kesempatan untuk meningkatkan pengetahuan dan keterampilan berdasarkan minat pribadi pembelajar. Pengalaman belajar yang positif, metode pengajaran yang tepat serta bimbingan dan dorongan dapat meningkatkan pencapaian diri pembelajar. Selain itu, jumlah apresiasi yang diterima pembelajar atas pekerjaannya sangat penting, baik dari orang tua, pengajar, dan teman sebaya. Apresiasi merupakan dasar agar belajar menjadi bermakna (Basti *et al.*, 2022; Konu & Rimpelä, 2002).

2.3.4. STATUS KESEHATAN (*HEALTH*)

Kesehatan dipahami dalam arti yang sederhana yaitu ketiadaan penyakit dan keluhan. Penyakit didefinisikan sebagai jenis kelainan tertentu pada bagian tubuh yang diidentifikasi oleh ilmu kedokteran. Keluhan adalah perasaan yang dialami oleh seseorang. Status kesehatan mencakup gejala fisik dan mental, dan merupakan sarana untuk mencapai pemenuhan kesejahteraan (Basti *et al.*, 2022; Konu & Rimpelä, 2002).

2.4. KAITAN KESEJAHTERAAN DENGAN KARAKTER PEMBELAJAR

Beberapa penelitian menunjukkan bahwa kesejahteraan pembelajar memiliki dampak besar terhadap sikap dan perilaku pembelajar. Pembelajar dengan kesejahteraan yang tinggi cenderung memiliki nilai akademik yang lebih tinggi (Malik *et*

al., 2021). Pembelajaran yang memiliki kesejahteraan yang tinggi ditandai dengan keterbukaan dalam berteman, berkomunikasi dan menyebarkan aura positif. Kondisi ini membuat pembelajar merasa diterima oleh orang-orang di sekitar mereka. Hal ini akan membuat pembelajar merasa lebih bahagia dan menikmati berada di sekolah (Febrieta *et al.*, 2023).

Penelitian oleh Asfina *et al* (2025) menunjukkan adanya hubungan positif dan signifikan antara kesejahteraan pembelajar dan keterlibatan pembelajar. Semakin tinggi tingkat kesejahteraan yang dirasakan oleh pembelajar, semakin tinggi pula keterlibatan mereka dalam proses belajar. Dengan kata lain, pembelajar yang merasa nyaman secara emosional, memiliki hubungan sosial yang positif, mendapatkan dukungan dari pengajar juga sebaya cenderung lebih aktif, fokus, dan antusias dalam berpartisipasi dalam kegiatan belajar di sekolah. Sebaliknya, pembelajar dengan kesejahteraan sekolah yang rendah cenderung menunjukkan gejala ketidakpedulian, seperti kurang motivasi, partisipasi minimal dalam diskusi kelas, dan perilaku menyimpang seperti sering absen atau gagal menyerahkan tugas tepat waktu. Kondisi ini menghambat proses belajar dan berpotensi mengurangi prestasi akademik (Asfina *et al.*, 2025)

Kesejahteraan yang dibentuk sebagai interaksi dan integrasi berbagai aspek memberi dukungan terhadap pembentukan karakter serta pembiasaan yang baik pada pembelajar. Hubungan sosial yang baik membuat pembelajar lebih cenderung menunjukkan perilaku positif seperti kerja sama serta terciptanya sikap saling menghormati dan toleransi antara pembelajar, pengajar, juga staf sekolah (Febrieta *et al.*, 2023; Mamuaya, 2025). Dukungan sosial yang kuat akan meningkatkan keterlibatan emosional dan kognitif pembelajar, seperti rasa ingin tahu, antusiasme dalam belajar, dan keterampilan berpikir kritis (Asfina *et al.*, 2025). Pembelajar

yang memiliki interaksi sosial positif di sekolah lebih percaya diri dan kurang cenderung terlibat dalam perilaku negatif seperti *bullying* (Mamuaya, 2025).

Dukungan oleh kondisi sekolah berupa lingkungan fisik dan layanan mengambil peran dalam kesejahteraan pembelajar (Konu & Rimpelä, 2002). Sejalan dengan Mamuaya (2025) yang mengatakan bahwa lingkungan yang terorganisir dengan baik akan meningkatkan konsentrasi, keterlibatan pembelajar serta mengurangi tingkat stres. Sebaliknya, dampak negatif dari lingkungan sekolah yang tidak terawat seperti kurangnya kebersihan, fasilitas yang tidak memadai, dan bahaya keamanan berkontribusi pada kecemasan pembelajar sehingga menghambat kemampuan mereka untuk tetap terlibat dalam pelajaran (Mamuaya, 2025). Tersedianya dukungan emosional dan psikologis, seperti layanan konseling menciptakan lingkungan dimana pembelajar merasa aman untuk mengekspresikan emosi mereka dan mencari bantuan saat dibutuhkan (Mamuaya, 2025). Kemampuan dalam mengelola emosi akan memengaruhi kesejahterannya, dimana regulasi emosi dapat mengurangi dampak negatif seperti stres, kesedihan, dan lainnya (Malik *et al.*, 2021).

2.5. KESIMPULAN

Kesejahteraan pembelajar berkaitan dengan prestasi akademik, pemenuhan fungsi psikologis, kognitif, sosial, dan fisik pembelajar sehingga dapat berjalan sesuai dengan kebutuhannya untuk hidup bahagia dan merasa puas. Kesejahteraan pembelajar didefinisikan sebagai keadaan dimana pembelajar dapat memenuhi kebutuhan dasarnya di lingkungan pendidikan yang telah dibagi menjadi empat kategori yaitu kondisi sekolah (*having*), hubungan sosial (*loving*), sarana untuk pencapaian diri (*being*) dan status kesehatan (*health*). Pendidikan yang menyediakan lingkungan aman dan nyaman,

adanya hubungan sosial yang positif antara pembelajar, pengajar, dan juga staf serta dukungan emosional dan psikologis berperan dalam meningkatkan kesejahteraan pembelajar. Pembelajar dengan kesejahteraan yang tinggi menunjukkan perilaku positif seperti kerja sama, sikap saling menghormati, meningkatkan antusiasme dalam belajar dan keterampilan berpikir kritis, lebih percaya diri, keterlibatan pembelajar dan memiliki prestasi akademik yang lebih tinggi. Sehingga membuat pembelajar merasa lebih bahagia dan menikmati berada di sekolah. Dengan demikian, pendidikan yang menumbuhkan kesejahteraan adalah pendidikan yang memanusiakan, yaitu pendidikan yang menilai pembelajar sebagai individu utuh dengan kebutuhan emosional, sosial, dan psikologis, bukan sebatas pencapaian akademik.

DAFTAR PUSTAKA

- Ananda, N. A., & Surawan. (2025). Kesejahteraan Emosional sebagai Fondasi Pembentukan Lingkungan Kreatif dan Inklusif bagi Pelajar SMAN 1 Palangka Raya. *Jurnal Cakrawala Pendidikan Dan Biologi*, 2(2), 179–191.
- Asfina, R., Djapardy, C. A., Napitupulu, B. C., Targian, B. A., & Marpaung, W. (2025). How School Well-Being Shapes Student Engagement: Insights from SMP Pangeran Antasari. *Proceedings of the 1st International Forum on Psychology, Law, and Education (IFPLE)*, 681–687.
- Basti, Dewi, E. M. P., Kusuma, P., & Agussalim, A. A. (2022). PKM Peningkatan Pemahaman School Wellbeing pada Pengajar Sekolah Menengah. *Jurnal Dedikasi*, 24(2), 131–135.
- Carreño-flores, O. D., Jalixto-erazo, H. M., Santos, M. A. O. de los, Guerrero, H. M., Cantaro-Popayan, F. A., Quispe-Ancasi, F. K., & Barboza, J. R. R.-. (2024). Emotional Well-Being and Its Impact on Academic Performance in

- University Students: A Pathway to Achieving the Sustainable Development Goals (SDGS). *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*, 22(2), 4924–4933.
- Carter, S., & Andersen, C. (2019). *Wellbeing in Educational Contexts - Second Edition*. Toowoomba, Australia: University of Southern Queensland.
- Depdiknas. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*.
- Donohue, D. K., & Bornman, J. (2021). Academic Well-Being in Higher Education: A Cross-Country Analysis of the Relationship Between Perceptions of Instruction and Academic Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–10.
- Febrieta, D., Rahmawati, A. D., & Adzani, T. A. (2023). Analysis Of Student Well-Being In High School Students And College Students. *Proceeding The 2nd International Seminar of Multicultural Psychology (ISMP 2nd)*, 20–29.
- He, W., Ahmad, A. Bin, Yunos, N., & Chen, B. (2025). The relationship between social welfare and educational outcomes among 15-year-old adolescents: The mediating role of social support. *Environment and Social Psychology*, 10(4), 1–20.
- Hidayati, L., Amanda, R., Samara, S., Agustin, Y., & Sukatin. (2023). Pengaruh Dukungan Sosial Terhadap Kesejahteraan Subjektif pada Pembelajar (Definisi Kesejahteraan Subjektif). *Jurnal Pendidikan Dan Ilmu Sosial*, 1(3), 177–185.
- Iffah, L., Handoko, M. T., & Eriany, P. (2024). Analisis Terhadap Kesejahteraan Akademik Pembelajar (KAS, Student Academic Wellbeing) dalam Publikasi Ilmiah 2010-2023. *RISTEKDIK (Jurnal Bimbingan Dan Konseling)*, 9(2), 217–226.
- Karyani, U., Prihartanti, N., Dinar, W., Lestari, R., Hertinjung, W., Prasetyaningrum, J., Yuwono, Y., & Partini, D. (2015).

- The dimensions of student well-being. In *Seminar Psikologi & Kemanusiaan, Psychology Forum UMM*.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87.
- Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sanchez, V., Rivera-Torres, P., & Liesa-Orús, M. (2022). Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations. *International Journal of Educational Research*, 115, 1–12.
- Malik, A., Husain, S., & Shakera. (2021). Effects of Psychological Well-Being on Students' Attitude and Behavior Towards Attainment of Educational Goals - An Overview. *International Journal of Scientific Research*, 10(3), 71–74.
- Mamuaya, C. L. (2025). Building Better Behavior: How School Environments Shape Student Character. *International Journal of Scientific Research and Management (IJSRM)*, 13(05), 4105–4112.
- Merida, S. C., & Febrieta, D. (2023). Student Wellbeing In Indonesian Context. *International Journal of Education, Information Technology and Others (IJEIT)*, 6(4), 34–42.
- Mubarak, F., & Helsa, Y. (2025). Pentingnya Kesejahteraan Emosional di Dunia Pendidikan. *Jurnal Bima: Pusat Publikasi Ilmu Pendidikan Bahasa Dan Sastra*, 3(3), 77–90.
- OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being: Vol. III*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/indonesia_c2e1ae0e-en.html#section-d1e214
- Walia, V., & Murugesan, S. K. (2025). Factors of Academic

Well-being - A Literature Review for Enhanced Learning Experiences. *The International Journal of Indian Psychology*, 13(3), 441–464.

Wentzel, K. (2024). Student well-being: In search of definitions, measures, and research designs. *Learning and Instruction*, 94, 1–10.

PROFIL PENULIS



drg. Cicih Bhakti Purnamasari, MMedEd

Penulis menekuni dunia pendidikan bergabung menjadi pengajar di Fakultas Kedokteran Universitas Mulawarman pada 2008. Minat dalam pengajaran dan pendidikan semakin berkembang sejak menuntaskan pendidikan magister pendidikan kedokteran dari Universitas Gadjah Mada pada 2015. Dipadukan dengan pengetahuan dari pendidikan sarjana sebagai dokter gigi, penulis antusias dalam mengembangkan teknik dan metode pembelajaran interaktif dan inovasi di bidang kedokteran gigi. Saat ini penulis sebagai pengajar di Fakultas Kedokteran Gigi Universitas Mulawarman. Harapan terbesar adalah terciptanya korelasi positif antara pendidikan dasar – menengah hingga tinggi, sehingga masa depan ditentukan atas dasar minat dan bakat yang terasah sejak awal pendidikan dan dipertajam seiring meningkatnya tahap pendidikan yang ditempuh.

BAB 3

LINGKUNGAN BELAJAR YANG AMAN DAN BERKARAKTER

Ahmad Taufiq Hidayatur Rohman
STIH Zainul Hasan Genggong, Kraksaan Probolinggo
E-mail: taufiqhidayat580@gmail.com

3.1. PENDAHULUAN

Lingkungan belajar merupakan salah satu determinan utama dalam keberhasilan proses pendidikan, baik dalam aspek kognitif, afektif, maupun psikomotorik (Manullang & Silitonga, 2022). Dalam konteks pendidikan modern, lingkungan belajar tidak lagi dipandang sekadar sebagai ruang fisik tempat berlangsungnya proses pembelajaran, melainkan sebagai sistem yang kompleks yang mencakup interaksi sosial, kondisi psikologis, nilai-nilai moral, serta budaya yang berkembang di dalamnya (Raprap et al., 2025). Lingkungan belajar yang baik akan menjadi fondasi yang kuat bagi peserta didik untuk berkembang secara optimal, baik dalam hal intelektual maupun pembentukan karakter. Perubahan paradigma pendidikan dari yang bersifat *teacher-centered* menuju *student-centered learning* semakin menegaskan pentingnya peran lingkungan belajar (Suhirman et al., 2025). Peserta didik tidak lagi hanya menjadi objek pembelajaran, tetapi menjadi subjek aktif yang berinteraksi dengan lingkungan sekitarnya. Oleh karena itu, kualitas lingkungan belajar menjadi faktor yang tidak dapat diabaikan, karena akan mempengaruhi tingkat partisipasi, motivasi, serta keberhasilan belajar peserta didik.

Dalam pendekatan *Education for Well-Being*, lingkungan belajar dipahami sebagai ekosistem yang menyeluruh yang berkontribusi terhadap kesejahteraan individu. Konsep ini

menekankan bahwa tujuan pendidikan tidak hanya sebatas pencapaian akademik, tetapi juga mencakup kesejahteraan emosional, sosial, dan spiritual peserta didik. Lingkungan belajar yang sehat akan menciptakan kondisi yang memungkinkan peserta didik merasa dihargai, aman, dan memiliki makna dalam proses pembelajaran. Kesejahteraan dalam konteks pendidikan mencakup berbagai dimensi, seperti rasa aman secara fisik, kenyamanan psikologis, hubungan sosial yang harmonis, serta terpenuhinya kebutuhan spiritual (Camelia et al., 2025). Ketika lingkungan belajar mampu memenuhi dimensi-dimensi tersebut, maka peserta didik akan memiliki kesiapan yang lebih baik dalam menerima dan menginternalisasi pengetahuan. Sebaliknya, lingkungan yang tidak kondusif dapat menimbulkan stres, kecemasan, bahkan trauma yang berdampak pada rendahnya hasil belajar.

Rasa aman merupakan kebutuhan dasar yang harus dipenuhi dalam lingkungan belajar. Tanpa adanya rasa aman, peserta didik akan sulit untuk fokus dan mengembangkan potensi dirinya secara maksimal. Rasa aman tidak hanya berkaitan dengan bebas dari ancaman fisik, tetapi juga mencakup keamanan psikologis, seperti bebas dari perundungan, diskriminasi, serta tekanan sosial yang berlebihan (Sugiarto, 2025). Oleh karena itu, lembaga pendidikan memiliki tanggung jawab untuk menciptakan lingkungan yang inklusif dan ramah bagi semua peserta didik. Selain aspek keamanan, lingkungan belajar juga harus mampu membangun hubungan sosial yang sehat antara pendidik dan peserta didik, serta antar peserta didik itu sendiri. Hubungan yang dilandasi oleh rasa saling menghargai, empati, dan komunikasi yang efektif akan menciptakan suasana belajar yang positif. Interaksi sosial yang sehat tidak hanya meningkatkan kenyamanan belajar, tetapi juga menjadi sarana penting dalam pembentukan karakter.

Pembentukan karakter merupakan salah satu tujuan utama pendidikan, khususnya dalam konteks pendidikan nasional Indonesia. Pendidikan tidak hanya bertujuan untuk mencerdaskan kehidupan bangsa, tetapi juga untuk membentuk manusia yang beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia (Ramadhani, 2024). Oleh karena itu, lingkungan belajar harus dirancang sedemikian rupa agar mampu menanamkan nilai-nilai karakter secara efektif dan berkelanjutan. Lingkungan yang penuh kasih sayang akan mendorong peserta didik untuk merasa diterima dan dihargai. Hal ini sangat penting dalam membangun kepercayaan diri dan motivasi belajar. Ketika peserta didik merasa dihargai, mereka akan lebih terbuka dalam menerima pembelajaran serta lebih berani untuk mengemukakan pendapat. Sebaliknya, lingkungan yang penuh tekanan akan menghambat perkembangan potensi peserta didik (Yudiyanto et al., 2024).

Selain itu, lingkungan belajar yang berkarakter juga harus mampu menanamkan nilai-nilai moral secara konsisten. Nilai-nilai tersebut tidak hanya diajarkan secara teoritis, tetapi juga harus diimplementasikan dalam kehidupan sehari-hari di lingkungan pendidikan. Keteladanan dari pendidik menjadi faktor kunci dalam proses internalisasi nilai-nilai tersebut. Lingkungan belajar yang aman dan berkarakter juga harus mampu mengakomodasi keberagaman peserta didik. Setiap peserta didik memiliki latar belakang yang berbeda, baik dari segi sosial, budaya, maupun kemampuan. Oleh karena itu, lingkungan belajar harus bersifat inklusif dan menghargai perbedaan tersebut. Sikap toleransi dan saling menghormati menjadi nilai penting yang harus dikembangkan.

Di era globalisasi dan digitalisasi, tantangan dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman dan berkarakter semakin kompleks. Peserta didik tidak hanya berinteraksi di dunia nyata, tetapi juga di dunia maya (Purba et al., 2024). Oleh karena itu, lingkungan belajar harus mampu memberikan

perlindungan tidak hanya secara fisik, tetapi juga secara digital. Literasi digital dan etika penggunaan teknologi menjadi bagian penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang sehat. Pengaruh media sosial dan teknologi informasi juga membawa dampak yang signifikan terhadap perkembangan karakter peserta didik. Tanpa pengawasan dan bimbingan yang tepat, peserta didik dapat terpapar pada konten yang tidak sesuai dengan nilai-nilai moral. Oleh karena itu, peran lembaga pendidikan dalam membentuk karakter menjadi semakin penting di era ini.

Lingkungan belajar yang baik juga harus didukung oleh kebijakan yang jelas dan sistem yang terstruktur. Kebijakan tersebut mencakup aturan mengenai keamanan, kedisiplinan, serta penanganan kasus-kasus yang berkaitan dengan pelanggaran norma. Dengan adanya kebijakan yang jelas, maka lingkungan belajar dapat dikelola dengan lebih efektif. Selain kebijakan, partisipasi seluruh warga sekolah juga sangat penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman dan berkarakter. Pendidik, tenaga kependidikan, peserta didik, serta orang tua harus bekerja sama dalam menciptakan suasana yang kondusif. Kolaborasi ini akan memperkuat implementasi nilai-nilai yang ingin ditanamkan.

Evaluasi terhadap lingkungan belajar juga perlu dilakukan secara berkala untuk memastikan bahwa kondisi yang ada telah sesuai dengan tujuan yang diharapkan. Evaluasi ini dapat dilakukan melalui berbagai cara, seperti survei kepuasan peserta didik, observasi, serta analisis terhadap kasus-kasus yang terjadi di lingkungan pendidikan. Hasil evaluasi tersebut dapat digunakan sebagai dasar untuk perbaikan. Dengan demikian, lingkungan belajar yang aman dan berkarakter merupakan prasyarat penting dalam mewujudkan pendidikan yang berkualitas. Lingkungan tersebut tidak hanya mendukung proses pembelajaran, tetapi juga menjadi sarana dalam membentuk

kepribadian peserta didik yang utuh. Pendidikan yang berorientasi pada kesejahteraan akan menghasilkan individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki karakter yang kuat. Pada akhirnya, upaya menciptakan lingkungan belajar yang aman dan berkarakter merupakan tanggung jawab bersama yang memerlukan komitmen dari seluruh pihak.

3.2. KONSEP LINGKUNGAN BELAJAR AMAN DAN BERKARAKTER

3.2.1. LINGKUNGAN BELAJAR YANG AMAN

Lingkungan belajar yang aman merupakan fondasi utama dalam penyelenggaraan pendidikan yang berkualitas, karena keamanan menjadi prasyarat dasar bagi berlangsungnya proses belajar yang efektif (Bhoki et al., 2025). Secara konseptual, lingkungan belajar yang aman dapat didefinisikan sebagai kondisi fisik, psikologis, sosial, dan digital yang menjamin peserta didik terbebas dari segala bentuk ancaman, baik yang bersifat langsung maupun tidak langsung. Dalam perspektif pendidikan kontemporer, keamanan tidak hanya diukur dari ketiadaan kekerasan fisik, tetapi juga mencakup perlindungan terhadap tekanan psikologis, diskriminasi sosial, serta paparan negatif di ruang digital.

Dari aspek fisik, lingkungan belajar yang aman ditandai dengan tersedianya sarana dan prasarana yang memenuhi standar keselamatan, seperti bangunan yang layak, ventilasi yang baik, pencahayaan yang cukup, serta fasilitas penunjang yang tidak membahayakan peserta didik. Standar ini juga mencakup sistem keamanan sekolah, seperti pengawasan area, jalur evakuasi, serta kesiapsiagaan dalam menghadapi kondisi darurat. Dalam konteks ini, lembaga pendidikan perlu memiliki

protokol keselamatan yang jelas dan terstruktur sebagai bagian dari manajemen risiko pendidikan.

Selain keamanan fisik, aspek keamanan psikologis memiliki peran yang tidak kalah penting. Lingkungan belajar yang aman secara psikologis adalah lingkungan yang bebas dari intimidasi, perundungan (*bullying*), serta tekanan yang dapat mengganggu kesehatan mental peserta didik (Priyanto, 2025). Keamanan psikologis ditandai dengan adanya rasa nyaman, kepercayaan, dan penerimaan dalam interaksi belajar. Peserta didik merasa bebas untuk mengemukakan pendapat tanpa takut disalahkan atau direndahkan, sehingga tercipta suasana belajar yang inklusif dan suportif.

Dalam perspektif teknis, penciptaan keamanan psikologis dapat dilakukan melalui pendekatan pedagogi yang humanis, yaitu pendekatan yang menempatkan peserta didik sebagai individu yang memiliki potensi dan kebutuhan yang unik. Pendidik berperan sebagai fasilitator yang memberikan ruang dialog, empati, serta dukungan emosional. Pendekatan ini juga menuntut adanya komunikasi yang efektif antara pendidik dan peserta didik, sehingga tercipta hubungan yang saling percaya dan menghargai.

Aspek keamanan sosial berkaitan dengan terciptanya relasi yang harmonis antar warga sekolah. Lingkungan belajar yang aman secara sosial adalah lingkungan yang bebas dari diskriminasi berdasarkan latar belakang sosial, ekonomi, budaya, maupun kemampuan (Syahputra, 2025). Dalam lingkungan ini, setiap peserta didik memiliki kesempatan yang sama untuk berkembang tanpa adanya perlakuan yang tidak adil. Nilai-nilai toleransi, inklusivitas, dan saling menghormati menjadi prinsip utama dalam membangun keamanan sosial.

Seiring dengan perkembangan teknologi, keamanan digital menjadi dimensi baru yang tidak dapat diabaikan. Lingkungan belajar yang aman harus mampu melindungi peserta didik dari

ancaman di dunia maya, seperti *cyberbullying*, penyebaran informasi hoaks, serta akses terhadap konten yang tidak sesuai dengan nilai pendidikan. Oleh karena itu, literasi digital dan etika penggunaan teknologi harus menjadi bagian integral dalam sistem pendidikan. Lembaga pendidikan perlu mengembangkan kebijakan serta program edukasi yang mendukung penggunaan teknologi secara bijak dan bertanggung jawab.

Penerapan lingkungan belajar yang aman memerlukan dukungan kebijakan yang jelas dan komprehensif. Lembaga pendidikan harus memiliki aturan yang tegas terkait dengan pencegahan dan penanganan kekerasan, baik fisik maupun nonfisik (Putri, 2025). Kebijakan tersebut harus disosialisasikan secara menyeluruh kepada seluruh warga sekolah, sehingga tercipta kesadaran kolektif tentang pentingnya menjaga keamanan lingkungan belajar. Selain itu, mekanisme pelaporan dan penanganan kasus harus dirancang secara transparan dan responsif.

Monitoring dan evaluasi terhadap kondisi keamanan lingkungan belajar juga menjadi bagian penting dalam upaya peningkatan kualitas pendidikan. Evaluasi dapat dilakukan melalui survei, observasi, maupun analisis data terkait kasus yang terjadi. Hasil evaluasi tersebut dapat digunakan sebagai dasar dalam pengambilan keputusan serta perbaikan sistem. Dengan demikian, lingkungan belajar yang aman dapat terus ditingkatkan sesuai dengan kebutuhan dan tantangan yang berkembang.

3.2.2. LINGKUNGAN BELAJAR YANG BERKARAKTER

Lingkungan belajar yang berkarakter merupakan ekosistem pendidikan yang secara sistematis dirancang untuk membentuk identitas moral peserta didik melalui proses internalisasi nilai, pembiasaan, dan keteladanan (Al Ubaidah et al., 2023). Konsep

ini menekankan bahwa pendidikan tidak hanya berfungsi sebagai transfer pengetahuan, tetapi juga sebagai proses pembentukan kepribadian yang berlandaskan nilai-nilai moral dan etika. Dalam konteks ini, lingkungan belajar berperan sebagai media yang memungkinkan nilai-nilai tersebut dihidupi dan dipraktikkan secara nyata.

Pembentukan karakter dalam lingkungan belajar harus dilakukan secara terintegrasi dan berkelanjutan. Nilai-nilai karakter tidak cukup diajarkan secara teoritis, tetapi harus diwujudkan dalam praktik sehari-hari. Oleh karena itu, seluruh komponen pendidikan, mulai dari kurikulum, metode pembelajaran, hingga budaya sekolah, harus selaras dalam mendukung pembentukan karakter. Integrasi ini menjadi kunci dalam memastikan bahwa nilai-nilai yang diajarkan dapat benar-benar tertanam dalam diri peserta didik. Salah satu pendekatan yang efektif dalam membangun lingkungan belajar yang berkarakter adalah melalui pembiasaan (*habituation*). Pembiasaan dilakukan dengan cara mengulang perilaku positif secara konsisten, sehingga menjadi bagian dari kebiasaan peserta didik. Contohnya adalah pembiasaan disiplin, kejujuran, serta tanggung jawab dalam kegiatan sehari-hari. Pembiasaan ini perlu didukung oleh sistem yang konsisten, sehingga peserta didik dapat memahami dan menginternalisasi nilai-nilai tersebut.

Selain pembiasaan, keteladanan (*modeling*) merupakan faktor yang sangat penting dalam pembentukan karakter. Pendidik memiliki peran sebagai figur yang menjadi contoh bagi peserta didik. Perilaku pendidik yang mencerminkan nilai-nilai moral akan memberikan pengaruh yang kuat terhadap peserta didik. Dalam konteks ini, konsistensi antara ucapan dan tindakan menjadi hal yang sangat penting, karena peserta didik cenderung meniru perilaku yang mereka lihat. Lingkungan belajar yang berkarakter juga harus mampu menciptakan budaya sekolah yang positif. Budaya sekolah merupakan kumpulan

nilai, norma, dan kebiasaan yang berkembang dalam lingkungan pendidikan. Budaya yang positif akan menciptakan suasana yang mendukung pembentukan karakter, seperti budaya saling menghargai, kerja sama, serta kepedulian terhadap sesama. Budaya ini harus dibangun secara kolektif oleh seluruh warga sekolah.

Proses internalisasi nilai dalam pendidikan dapat dilakukan melalui berbagai pendekatan, seperti pengajaran, pembiasaan, dan keteladanan. Ketiga pendekatan ini harus berjalan secara sinergis untuk menghasilkan hasil yang optimal. Internalisasi nilai juga harus dilakukan secara bertahap dan sesuai dengan perkembangan peserta didik, sehingga nilai-nilai tersebut dapat diterima dengan baik. Lingkungan belajar yang berkarakter juga harus mampu mengembangkan kesadaran moral peserta didik. Kesadaran moral merupakan kemampuan untuk memahami dan membedakan antara yang baik dan yang buruk, serta memiliki komitmen untuk melakukan yang baik. Kesadaran ini tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga melibatkan aspek afektif dan konatif. Oleh karena itu, pembentukan karakter harus dilakukan secara holistik.

Evaluasi terhadap pembentukan karakter juga menjadi bagian penting dalam proses pendidikan. Evaluasi tidak hanya dilakukan melalui penilaian akademik, tetapi juga melalui observasi terhadap perilaku peserta didik. Instrumen penilaian karakter dapat berupa rubrik, jurnal refleksi, serta penilaian teman sebaya. Evaluasi ini bertujuan untuk mengetahui sejauh mana nilai-nilai karakter telah diinternalisasi oleh peserta didik.

Dengan demikian, lingkungan belajar yang berkarakter merupakan elemen penting dalam mewujudkan pendidikan yang holistik dan bermakna. Lingkungan ini tidak hanya berfungsi sebagai tempat belajar, tetapi juga sebagai ruang pembentukan kepribadian.

3.3. KOMPONEN PEMBENTUK LINGKUNGAN BELAJAR AMAN DAN BERKARAKTER

Lingkungan belajar yang aman dan berkarakter tidak terbentuk secara spontan, melainkan merupakan hasil dari konstruksi sistemik yang melibatkan berbagai komponen yang saling berinteraksi. Setiap komponen memiliki peran strategis dalam menciptakan suasana pendidikan yang kondusif, baik dari aspek keamanan, kenyamanan, maupun pembentukan nilai-nilai moral. Dalam perspektif pendidikan holistik, kelima komponen utama—budaya sekolah, tata kelola dan kebijakan, relasi edukatif, sarana prasarana, serta lingkungan sosial—merupakan satu kesatuan yang tidak dapat dipisahkan.

3.3.1. BUDAYA SEKOLAH (*SCHOOL CULTURE*)

Budaya sekolah (*school culture*) merupakan fondasi utama dalam membentuk lingkungan belajar yang aman dan berkarakter. Budaya sekolah dapat dipahami sebagai keseluruhan nilai, norma, kebiasaan, simbol, serta tradisi yang berkembang dan dihidupi oleh seluruh warga sekolah (Suradji, 2026). Budaya ini menjadi identitas yang membedakan suatu lembaga pendidikan dengan lembaga lainnya, sekaligus menjadi jiwa yang mengarahkan perilaku dan interaksi di dalamnya. Dalam konteks lingkungan belajar yang aman, budaya sekolah berperan sebagai sistem nilai yang mengatur perilaku warga sekolah agar sesuai dengan norma yang berlaku. Budaya yang menekankan nilai-nilai seperti saling menghormati, kejujuran, disiplin, dan tanggung jawab akan menciptakan suasana yang aman dan nyaman bagi peserta didik. Sebaliknya, budaya yang permisif terhadap kekerasan atau diskriminasi akan berpotensi menciptakan lingkungan yang tidak kondusif.

Pembentukan budaya sekolah yang positif tidak dapat dilakukan secara instan, tetapi memerlukan proses yang berkelanjutan dan konsisten. Proses ini melibatkan internalisasi

nilai melalui berbagai kegiatan, seperti pembelajaran di kelas, kegiatan ekstrakurikuler, serta kebiasaan sehari-hari (Bhoki et al., 2025). Nilai-nilai tersebut harus terus diperkuat melalui pengulangan (*reinforcement*) dan pembiasaan (*habituation*), sehingga menjadi bagian dari karakter warga sekolah. Implementasi budaya sekolah dapat diwujudkan melalui berbagai program, seperti pembiasaan salam, senyum, dan sapa, kegiatan keagamaan, serta penguatan nilai-nilai karakter dalam setiap aktivitas sekolah. Selain itu, simbol-simbol visual seperti slogan, poster, dan tata tertib juga dapat digunakan sebagai media untuk memperkuat budaya sekolah.

Dengan demikian, budaya sekolah menjadi komponen yang sangat penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman dan berkarakter. Budaya yang positif akan menjadi kekuatan internal yang mengarahkan perilaku warga sekolah secara kolektif.

3.3.2. TATA KELOLA DAN KEBIJAKAN SEKOLAH

Tata kelola dan kebijakan sekolah merupakan instrumen struktural yang berfungsi untuk mengatur dan mengendalikan jalannya proses pendidikan. Dalam konteks lingkungan belajar yang aman dan berkarakter, kebijakan sekolah harus dirancang untuk melindungi peserta didik dari berbagai bentuk kekerasan, diskriminasi, serta pelanggaran norma. Kebijakan sekolah yang efektif harus memiliki dasar hukum yang jelas, baik yang bersumber dari peraturan perundang-undangan maupun kebijakan internal lembaga. Kebijakan tersebut harus mencakup aspek pencegahan, penanganan, serta rehabilitasi terhadap berbagai bentuk pelanggaran, seperti perundungan (*bullying*), kekerasan seksual, serta pelanggaran disiplin (Sariwardani et al., 2025).

Dalam implementasinya, kebijakan harus disosialisasikan secara menyeluruh kepada seluruh warga sekolah, termasuk

peserta didik, pendidik, tenaga kependidikan, serta orang tua. Sosialisasi ini penting untuk membangun kesadaran kolektif tentang pentingnya menjaga lingkungan belajar yang aman dan berkarakter. Selain itu, sekolah juga perlu memiliki mekanisme pelaporan yang mudah diakses dan responsif terhadap berbagai kasus yang terjadi. Mekanisme ini harus menjamin kerahasiaan serta keamanan pelapor, sehingga peserta didik merasa aman untuk melaporkan kejadian yang mereka alami atau saksikan. Transparansi dan akuntabilitas dalam penanganan kasus menjadi kunci dalam membangun kepercayaan.

Evaluasi terhadap kebijakan sekolah juga perlu dilakukan secara berkala untuk memastikan efektivitasnya. Evaluasi dapat dilakukan melalui survei, diskusi, maupun analisis data. Hasil evaluasi tersebut dapat digunakan sebagai dasar untuk melakukan perbaikan dan pengembangan kebijakan. Dengan demikian, tata kelola dan kebijakan sekolah menjadi instrumen penting dalam menciptakan sistem pendidikan yang aman, adil, dan berkarakter.

3.3.3. RELASI EDUKATIF GURU DAN SISWA

Relasi edukatif antara guru dan peserta didik merupakan salah satu faktor kunci dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif. Hubungan yang sehat, harmonis, dan berbasis pada saling menghargai akan memberikan dampak positif terhadap proses pembelajaran maupun pembentukan karakter peserta didik (Hasibuan et al., 2026). Relasi edukatif tidak hanya bersifat formal dalam konteks pembelajaran, tetapi juga mencakup interaksi interpersonal yang lebih luas. Guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi juga sebagai pembimbing, motivator, serta teladan bagi peserta didik. Oleh karena itu, kualitas hubungan antara guru dan siswa sangat menentukan keberhasilan pendidikan.

Dalam lingkungan yang aman, relasi antara guru dan siswa harus didasarkan pada prinsip kepercayaan (*trust*) dan empati. Guru harus mampu memahami kondisi psikologis peserta didik serta memberikan dukungan yang diperlukan. Sikap terbuka dan komunikasi yang efektif menjadi kunci dalam membangun hubungan yang positif. Pendekatan pedagogi yang humanis sangat relevan dalam membangun relasi edukatif yang sehat. Pendekatan ini menempatkan peserta didik sebagai individu yang memiliki potensi dan kebutuhan yang unik. Guru berperan sebagai fasilitator yang memberikan ruang bagi peserta didik untuk berkembang secara optimal.

Relasi yang positif akan menciptakan suasana belajar yang nyaman dan menyenangkan. Peserta didik akan merasa lebih termotivasi untuk belajar serta lebih terbuka dalam mengemukakan pendapat. Sebaliknya, relasi yang negatif dapat menimbulkan ketakutan dan menghambat proses belajar. Dengan demikian, relasi edukatif antara guru dan siswa merupakan komponen penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman dan berkarakter.

3.3.4. SARANA PRASARANA PENDUKUNG

Sarana dan prasarana merupakan komponen fisik yang memiliki peran penting dalam mendukung terciptanya lingkungan belajar yang aman dan nyaman. Kondisi lingkungan fisik yang baik akan memberikan pengaruh positif terhadap motivasi belajar serta kesejahteraan peserta didik (Ulya et al., 2025). Sarana prasarana yang memadai mencakup berbagai aspek, seperti ruang kelas yang nyaman, fasilitas sanitasi yang bersih, serta lingkungan sekolah yang aman. Selain itu, fasilitas pendukung seperti perpustakaan, laboratorium, serta ruang terbuka juga menjadi bagian penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif.

Dalam konteks keamanan, sarana prasarana harus memenuhi standar keselamatan, seperti bangunan yang kokoh, jalur evakuasi, serta sistem keamanan yang memadai. Hal ini penting untuk mencegah terjadinya kecelakaan serta memastikan keselamatan peserta didik.

Kenyamanan lingkungan fisik juga berpengaruh terhadap kondisi psikologis peserta didik. Lingkungan yang bersih, rapi, dan tertata akan menciptakan suasana yang menyenangkan, sehingga peserta didik lebih fokus dalam belajar. Sebaliknya, lingkungan yang tidak terawat dapat menimbulkan ketidaknyamanan. Dengan demikian, sarana prasarana yang memadai menjadi salah satu faktor penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman dan berkarakter.

3.3.5. LINGKUNGAN SOSIAL PESERTA DIDIK

Lingkungan sosial peserta didik merupakan faktor eksternal yang memiliki pengaruh signifikan terhadap pembentukan karakter (Khodijah & Sitha, 2025). Interaksi antar peserta didik akan membentuk pola perilaku, nilai, serta norma yang dianut dalam kehidupan sehari-hari. Lingkungan sosial yang positif ditandai dengan adanya hubungan yang harmonis, saling menghargai, serta kerja sama. Dalam lingkungan seperti ini, peserta didik dapat belajar untuk mengembangkan keterampilan sosial, seperti komunikasi, empati, serta kemampuan bekerja sama. Sebaliknya, lingkungan sosial yang negatif dapat menjadi sumber masalah, seperti perundungan, konflik, serta perilaku menyimpang. Oleh karena itu, sekolah perlu mengelola lingkungan sosial peserta didik agar tetap kondusif.

Pengelolaan lingkungan sosial dapat dilakukan melalui berbagai program, seperti kegiatan kelompok, pembinaan karakter, serta konseling. Program-program ini bertujuan untuk membentuk interaksi yang positif serta mencegah terjadinya konflik. Dengan demikian, lingkungan sosial peserta didik

merupakan komponen penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman dan berkarakter.

3.4. KESIMPULAN

Lingkungan belajar yang aman dan berkarakter merupakan prasyarat fundamental dalam mewujudkan pendidikan yang berkualitas dan berorientasi pada kesejahteraan (*well-being*) peserta didik. Lingkungan belajar tidak lagi dipahami sekadar sebagai ruang fisik, melainkan sebagai ekosistem yang mencakup aspek fisik, psikologis, sosial, dan spiritual yang saling berinteraksi. Keamanan dalam lingkungan belajar meliputi perlindungan dari ancaman fisik, tekanan psikologis, diskriminasi sosial, hingga risiko di ruang digital. Sementara itu, lingkungan berkarakter menekankan pentingnya internalisasi nilai-nilai moral melalui pembiasaan, keteladanan, dan budaya sekolah yang positif. Kedua konsep ini saling melengkapi dalam membentuk suasana belajar yang kondusif dan bermakna.

Pembentukan lingkungan belajar yang aman dan berkarakter tidak dapat dilepaskan dari peran berbagai komponen yang saling terintegrasi, yaitu budaya sekolah, tata kelola dan kebijakan, relasi edukatif antara guru dan peserta didik, sarana prasarana, serta lingkungan sosial peserta didik. Budaya sekolah menjadi fondasi nilai yang mengarahkan perilaku warga sekolah, sementara kebijakan sekolah berfungsi sebagai instrumen struktural dalam menjaga keamanan dan ketertiban. Relasi edukatif yang sehat antara guru dan siswa menciptakan suasana pembelajaran yang humanis dan suportif, sedangkan sarana prasarana yang memadai mendukung kenyamanan dan keselamatan. Di sisi lain, lingkungan sosial peserta didik berperan dalam membentuk karakter melalui interaksi sehari-hari. Sinergi antar komponen tersebut menjadi kunci dalam menciptakan ekosistem pendidikan yang ideal.

Pendidikan tidak hanya berorientasi pada pencapaian akademik, tetapi juga pada pembentukan akhlak mulia (*akhlaq al-karimah*). Oleh karena itu, seluruh proses pendidikan harus dirancang untuk menumbuhkan karakter peserta didik secara utuh, baik secara intelektual, emosional, sosial, maupun spiritual. Dengan demikian, lingkungan belajar yang aman dan berkarakter diharapkan mampu melahirkan generasi yang tidak hanya cerdas, tetapi juga berintegritas, berakhlak mulia, serta mampu memberikan kontribusi positif bagi masyarakat dan peradaban.

DAFTAR PUSTAKA

- Al Ubaidah, N., Zamhari, A., Janah, M., Yuniar, Y., & Sari, P. P. (2023). Lingkungan pendidikan dalam pendidikan karakter. *Jurnal Multidisiplin Indonesia*, 2(6), 1103–1108.
- Bhoki, H., Are, T., & Ola, M. I. D. (2025). *Membentuk karakter siswa melalui budaya positif sekolah*. CV. Ruang Tentor.
- Camelia, D., Auliya, F., Ramadhani, D. E., & Damayanti, A. I. (2025). Analisis Kebutuhan Dasar Peserta Didik dalam Pembelajaran di Sekolah. *Jurnal Pengembangan Dan Evaluasi Pendidikan*, 2(3), 90–96.
- Hasibuan, R. R., Rahmah, N. T., Nasution, K. F., & Nisa, K. (2026). Interaksi Edukatif Guru dan Peserta Didik sebagai Dasar Utama Keberhasilan Pembelajaran. *NUSANTARA: Jurnal Ilmu Pengetahuan Sosial*, 13(1), 432–441.
- Khodijah, S., & Sitha, N. S. (2025). Pengaruh Lingkungan Sosial terhadap Pembentukan Karakter Keislaman Remaja. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 1(2), 39–46.
- Manullang, T., & Silitonga, M. (2022). Determinan hasil belajar anak: lingkungan keluarga, lingkungan sekolah, dan lingkungan masyarakat. *JKKP (Jurnal Kesejahteraan Keluarga Dan Pendidikan)*, 9(01), 92–101.

- Priyanto, C. (2025). Bullying di lingkungan sekolah: Dampaknya terhadap kesehatan mental dan prestasi siswa. *JIPDAS (Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar)*, 3(3), 107–112.
- Purba, H. M., Zainuri, H. S., Daffa, M. F., Nurhafizah, N., & Azhari, Y. (2024). Pendidikan karakter di era digital: Tantangan dan strategi. *Jurnal Pendidikan Dan Ilmu Sosial (Jupendis)*, 2(3), 236–246.
- Putri, S. W. (2025). Upaya Lembaga Pendidikan dalam Menciptakan Lingkungan Ramah Anak. *REAKSI: Jurnal Mahasiswa Manajemen Pendidikan Islam*, 1(1), 28–41.
- Ramadhani, N. (2024). Tujuan pendidikan Islam dalam membentuk generasi berakhlak mulia. *Jurnal Pendidikan Nusantara*, 3(2), 78–91.
- Raprap, W. P., Camerling, L. Y., Sahureka, Z., Nur, A. M., Haryono, H., & Hadiana, D. (2025). *Landasan Pendidikan: Perspektif Filsafat, Psikologi, dan Sosiologi dalam Dunia Pendidikan Modern*. Star Digital Publishing,.
- Sariwardani, A., Sinulingga, E., Supangat, S., Kogoya, T., Susanti, R. S., Muda, F. P., Noor, A. H., Silubun, H. C. A., & Sampeangin, H. (2025). *Manajemen Pendidikan*. CV. Edu Akademi.
- Sugiarto, J. (2025). *Sekolah Tanpa Perundungan: Integrasi Perspektif Akademik dan Praktik*. PT. Revormasi Jangkar Philosophia.
- Suhirman, L., Judijanto, L., Mendrofa, I. J., Amirah, A., & Ismadi, I. (2025). *Belajar & Pembelajaran: Dilengkapi dengan Model, Strategi, Pendekatan dan Metode Pembelajaran*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.
- Suradji, M. (2026). *Core Values dan Budaya Positif Sekolah*. UMMPress.
- Syahputra, A. R. (2025). Analisis Kemampuan Institusi Pendidikan Dalam Menciptakan Lingkungan Belajar Yang

- Ramah Bagi Siswa. *Jurnal Teknologi Pendidikan Dan Pembelajaran*| E-ISSN: 3026-6629, 3(2), 616–621.
- Ulya, N. R., Widari, A. R. A., & Fadila, A. A. (2025). Peran Sarana dan Prasarana dalam Mewujudkan Lingkungan Belajar yang Efektif. *Proceedings Series on Social Sciences & Humanities*, 24, 98–105.
- Yudiyanto, M., Riyanti Agustini, N. A. F., Subiyono, S. K., Amaliya, M. F., Sa'diah, S., Sulastrri, A. S., Astria, T., Nurhasan, I. S. H., Dini, A., & Khoerunnisa, Z. (2024). *Strategi membangun percaya diri peserta didik*. CV. Intake Pustaka.

PROFIL PENULIS



Ahmad Taufiq Hidayatur Rohman, M.Pd.

Penulis adalah anak dari Desa Opo-Opo, Krejengan, Probolinggo. Lahir dari pasangan Asdiman Afnani, S.Ag. dan Ilham Mushaddiqah, S.Pd. tepatnya pada 04 Mei 2000, yang merupakan seorang Santri Aktif sejak 2012-Sekarang di Pesantren Zainul Hasan Genggong Pajarakan-Probolinggo.

Menyelesaikan pendidikan SLTP dan SLTA di MTs dan MA Zainul Hasan Genggong, kemudian penulis melanjutkan ke jenjang Sarjana di Universitas Islam Zainul Hasan Genggong, dan meraih gelar Sarjana pada Tahun 2022. Kemudian melanjutkan ke Pascasarjana Universitas Islam Malang dan menyelesaikan Studi Magister pada Tahun 2025. Sejak tahun 2019, penulis berperan sebagai Sekretaris Kantor Pusat Informasi Pesantren Zainul Hasan Genggong dan telah terlibat aktif dalam pengelolaan mutu akademik sebagai staf di Lembaga Penjaminan Mutu STIH Zainul Hasan Genggong. Selain itu, penulis juga pernah bertugas di bagian perpustakaan STIH Zainul Hasan Genggong pada tahun 2022. Pada saat ini penulis terlibat aktif di Lembaga Penelitian dan Pengabdian kepada Masyarakat (LPPM) STIH Zainul Hasan Genggong. Penulis memiliki media sosial, seperti Instagram dengan akun @ahmad_taufiq_hr, Facebook, dan LinkedIn sebagai sarana pengembangan diri dan wawasan, serta mengembangkan jaringan profesional dan keilmuan. Khususnya di bidang Pendidikan Islam.

BAB 4

KEKERASAN DALAM PEMBELAJARAN: JENIS, PENYEBAB, DAN DAMPAKNYA

Zulfa Khairunnisa Ishan
Universitas Tanjungpura, Pontianak
E-mail: zulfakhairunnisa.i@medical.untan.ac.id

4.1. PENDAHULUAN

Kekerasan di lembaga pendidikan telah menjadi sejarah panjang di Indonesia. Tren kasus kekerasan di dunia pendidikan Indonesia terus mengalami peningkatan setiap tahunnya. Jaringan Pemantau Pendidikan Indonesia (JPPI) mencatat bahwa di sepanjang tahun 2024 dilaporkan 573 kasus kekerasan di lembaga pendidikan tingkat dasar dan menengah (termasuk sekolah, madrasah, dan pesantren), setelah sebelumnya dilaporkan terdapat 285 kasus di tahun 2023, 194 kasus di tahun 2022, 142 kasus di tahun 2021 dan 91 kasus di tahun 2020. Kenaikan drastis hingga lebih dari 100% di tahun 2024 dibandingkan pada tahun sebelumnya juga menunjukkan bahwa setiap harinya dapat ditemukan minimal 1 kasus kekerasan di lembaga pendidikan. Kasus kekerasan yang dilaporkan tersebut juga tersebar merata di seluruh provinsi yang ada di Indonesia, dengan lima besar provinsi dengan kasus kekerasan di lembaga pendidikan terbanyak meliputi Jawa Timur (14,2% atau 81 kasus), Jawa Barat (9,8% atau 56 kasus), Jawa Tengah (7,8% atau 45 kasus), Banten (5,4% atau 32 kasus), dan Jakarta (4,9% atau 30 kasus).

Selain jumlah kasus, Jaringan Pemantau Pendidikan Indonesia (JPPI) (2024) juga mencatat jenis kekerasan yang terjadi di lembaga pendidikan dasar dan menengah didominasi oleh kekerasan seksual (42%) dan diikuti oleh perundungan

(31%), kekerasan psikis (11%), kekerasan fisik (10%), dan kebijakan diskriminatif (6%). Temuan serupa juga didapatkan pada kasus kekerasan di perguruan tinggi, sebagaimana disampaikan oleh Menteri Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak (PPPA), Arifah Fauzi bahwa kasus Tindak Pidana Kekerasan Seksual (TPKS) bahwa 27% kekerasan seksual di jenjang pendidikan terjadi pada pendidikan tinggi (Kementerian Pemberdayaan Perempuan dan Anak, 2025). Hal ini diperkuat dengan data survei Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi, Riset, dan Teknologi pada tahun 2020 dengan sekitar 77% dosen menyatakan kekerasan seksual terjadi di lingkungan kampus, namun 63% diantaranya tidak melaporkan kasus kekerasan seksual yang diketahuinya ke pihak kampus. Berbagai temuan tersebut menegaskan bahwa kekerasan seksual, bersama perundungan dan intoleransi, telah menjadi persoalan serius yang dikategorikan sebagai tiga dosa besar perguruan tinggi (CNN Indonesia, 2021).

Salah satu upaya awal dari pemerintahan Indonesia untuk mencegah dan menangani adanya kasus kekerasan seksual sebagai kasus kekerasan tertinggi di pendidikan Indonesia yaitu diterbitkannya Permendikbud Nomor 30 Tahun 2021 tentang Pencegahan dan Penanganan Kekerasan Seksual di Lingkungan Perguruan Tinggi (Kemendikbud, 2021). Hal ini juga diikuti dengan dikeluarkannya Permendikbudristek Nomor 46 Tahun 2023 tentang Pencegahan dan Penanganan Kekerasan di Lingkungan Satuan Pendidikan yang berfokus pada pendidikan anak usia dini, dasar, menengah, baik jalur pendidikan formal maupun nonformal (Kemendikbudristek, 2023). Akan tetapi, seiring dengan peningkatan kasus kekerasan di luar kekerasan seksual di perguruan tinggi, maka Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi kemudian mengeluarkan peraturan terbaru yaitu Permendikbudristek Nomor 55 Tahun 2024 Pencegahan dan Penanganan Kekerasan di Lingkungan

Perguruan Tinggi (Kemendikbudristek, 2024). Adapun penjelasan lebih lanjut dan mendalam mengenai bentuk, penyebab, dan dampak dari kekerasan dalam pembelajaran yang menjadi latar belakang perubahan kebijakan tersebut akan dibahas lebih lanjut pada bab ini.

4.2. BENTUK KEKERASAN

Kekerasan didefinisikan sebagai setiap perbuatan yang dilakukan baik dengan atau tanpa menggunakan kekuatan fisik, dan dapat mengakibatkan penderitaan fisik, seksual, psikologis, hingga perampasan kemerdekaan. Bentuk kekerasan telah diatur dalam Permendikbudristek Nomor 55 Tahun 2024 Pencegahan dan Penanganan Kekerasan di Lingkungan Perguruan Tinggi dan Permendikbudristek Nomor 46 Tahun 2023 tentang Pencegahan dan Penanganan Kekerasan di Lingkungan Satuan Pendidikan, dengan mengklasifikasi enam bentuk kekerasan diantaranya kekerasan fisik, kekerasan psikis, perundungan, kekerasan seksual, diskriminasi dan intoleransi, serta kebijakan yang mengandung kekerasan. Bentuk kekerasan tersebut disebutkan dapat dilakukan secara fisik, verbal, non-verbal dan/atau melalui media teknologi informasi dan komunikasi (Kemendikbudristek, 2023; Kemendikbudristek, 2024). Penjelasan lebih lanjut mengenai bentuk kekerasan akan dijelaskan sebagai berikut.

4.2.1. KEKERASAN FISIK

Kekerasan fisik dijabarkan sebagai bentuk kekerasan yang melibatkan adanya kontak tubuh secara langsung antara pelaku dan korban. Tindakan ini dapat dilakukan dengan menggunakan maupun tanpa menggunakan alat tertentu. Jenis-jenis kekerasan fisik sebagaimana diatur dalam Pasal 9 Permendikbudristek Nomor 55 Tahun 2024 serta Pasal 7 Permendikbudristek Nomor 46 Tahun 2023 diantaranya tawuran atau perkelahian massal,

penganiayaan, perkelahian, eksploitasi ekonomi dalam bentuk kerja paksa yang bertujuan memberikan keuntungan ekonomi bagi pelaku, pembunuhan, serta berbagai perbuatan lain yang dikualifikasikan sebagai kekerasan fisik berdasarkan ketentuan peraturan perundang-undangan. (Kemendikbudristek, 2023; Kemendikbudristek, 2024). Contoh kasus kekerasan fisik di perguruan tinggi yang dilaporkan terjadi di salah satu universitas, misalnya pemukulan, tamparan, atau tendangan, baik dengan alat ataupun dengan tangan kosong (Qalbi & Ibrahim, 2021).

Berdasarkan laporan oleh Forum Serikat Guru Indonesia (FSGI), pada rentang bulan Januari hingga bulan September 2024, terdapat 36 kasus kekerasan di sekolah dengan jumlah korban sebanyak 144 peserta didik. Kasus tersebut didominasi oleh kasus kekerasan fisik yaitu sebesar 55,5% dari 36 kasus yang dilaporkan (Yanuar, 2024). Laporan lainnya oleh FSGI menyebutkan bahwa terjadi 45% kasus kekerasan fisik dari 60 total kasus yang terjadi pada bulan Januari sampai bulan Desember 2025 (Aranditio, 2025). Hal ini menunjukkan bahwa terjadinya lonjakan kasus kekerasan fisik di dunia pendidikan dasar dan menengah perlu mendapatkan perhatian khusus.

4.2.2. KEKERASAN PSIKIS

Kekerasan psikis merupakan segala bentuk tindakan nonfisik yang dilakukan dengan maksud merendahkan, menghina, menakuti atau membuat perasaan tidak nyaman. Berdasarkan ketentuan yang diatur dalam Pasal 10 Permendikbudristek Nomor 55 Tahun 2024 serta Pasal 8 Permendikbudristek Nomor 46 Tahun 2023, terdapat beberapa contoh kekerasan psikis diantaranya pengucilan, penolakan, pengabaian, penghinaan, penyebaran rumor, pemberian julukan atau panggilan bernuansa ejekan, intimidasi, teror, tindakan memperlakukan di hadapan umum, pemerasan, serta perbuatan

lain yang sejenis dan dikualifikasikan sebagai kekerasan psikis (Kemendikbudristek, 2023; Kemendikbudristek, 2024). Contoh kasus kekerasan fisik sebagaimana dilaporkan oleh Qalbi & Ibrahim (2021) misalnya senior yang mencaci juniornya sehingga berakibat korban merasa terintimidasi dan tertekan. Contoh lain selain dicaci maki dengan kata-kata kasar misalnya dibentak, dipermalukan di depan umum, atau dihina. Kekerasan verbal yang dilakukan kepada mahasiswa baru tersebut juga dapat menjadi pengantar terjadinya kekerasan fisik.

Berbeda dengan kekerasan fisik yang dapat dilihat, kekerasan psikis dapat dikatakan berbahaya dikarenakan sulit terdeteksi karena tindakan yang sebenarnya dapat melukai mental seringkali dianggap berselimumt kebaikan. Hal ini menyebabkan para pelaku merasa tidak bersalah dengan apa yang dilakukan dikarenakan pelaku menganggap bahwa hal yang dilakukan merupakan kebaikan sehingga bentuk kekerasan ini seringkali terus hidup (Pahmi et al., 2023). Ditinjau dari laporan FSGI, pada rentang bulan Januari hingga bulan September 2024, terdapat 5,5% kasus kekerasan psikis dari 36 kasus kekerasan di sekolah. Sedangkan pada bulan Januari hingga bulan Desember 2025, FSGI mencatat bahwa kekerasan psikis menempati urutan ketiga dari kasus yang sering dilaporkan setelah kekerasan fisik dan seksual, yaitu sebesar 13,33% atau sebesar 8 kasus. Akan tetapi, hal yang memprihatinkan adalah tiga siswa dari korban kasus kekerasan psikis tersebut memutuskan untuk melakukan tindakan bunuh diri (Yanuar, 2024; Aranditio, 2025).

4.2.3. PERUNDUNGAN

Perundungan atau bullying merupakan bentuk kekerasan yang dapat bersifat fisik dan atau psikis, dilakukan secara berulang, serta didasarkan pada adanya ketimpangan relasi kuasa antara pelaku dan korban. Ketimpangan relasi kuasa

sebagaimana dimaksud dalam Pasal 8 Ayat (2) Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 55 Tahun 2024 diartikan sebagai suatu kondisi ketika pelaku menyalahgunakan sumber daya yang dimilikinya, meliputi pendidikan, pengetahuan, kondisi ekonomi, status sosial, kewenangan, dan atau kondisi fisik, dengan tujuan untuk menguasai atau mengendalikan pihak lain sebagai korban (Kemendikbudristek, 2024). Hal ini didasari bahwa korban perundungan berada pada posisi yang lebih lemah dibandingkan dengan pelaku. Fenomena yang terjadi di Indonesia misalnya menjadikan masa orientasi sekolah, *training*, atau latihan dasar kepemimpinan organisasi sebagai sarana untuk melakukan perundungan. Selain itu, perundungan juga dapat terjadi pada pertemanan di lingkungan pendidikan (Pahmi et al., 2023)

Kasus perundungan pada tahun 2025 yang dicatat oleh FSGI terjadi sebanyak 4 kasus atau 6,67% dari total 60 kasus kekerasan di lingkungan pendidikan, dapat menunjukkan bahwa terdapat kemungkinan kasus perundungan tidak dilaporkan (Yanuar, 2024). Kurangnya pelaporan kasus perundungan dapat diakibatkan karena adanya rasa takut korban kepada para pelaku akan melakukan tindakan balas dendam, rasa malu para korban karena tidak dapat mempertahankan dirinya, atau rasa takut para korban jika laporannya tidak dipercaya. Alasan lain misalnya dikarenakan para korban khawatir tidak ada perubahan setelah pengaduan, tidak ingin menimbulkan keresahan pada orang tua, dan rasa takut para korban akan dilabeli sebagai “pengadu” (Pahmi et al., 2023).

4.2.4. KEKERASAN SEKSUAL

Kekerasan seksual sesuai dengan yang telah diatur dalam Pasal 12 Permendikbudristek Nomor 55 Tahun 2024 serta Pasal 10 Permendikbudristek Nomor 46 Tahun 2023 disebutkan sebagai setiap perbuatan seperti merendahkan, menghina,

melecehkan, dan/atau menyerang tubuh, dan/atau fungsi reproduksi seseorang. Lebih lanjutnya perbuatan ini disebabkan akibat ketimpangan relasi kuasa dan/atau gender sehingga dapat menyebabkan penderitaan baik psikis maupun fisik, serta yang termasuk gangguan kesehatan reproduksi seseorang hingga hilangnya kesempatan korban dalam melakukan pendidikan dan/atau pekerjaan (Kemendikbudristek, 2023; Kemendikbudristek, 2024). Terdapat 26 contoh kekerasan seksual yang diatur dalam kedua Permendikbudristek tersebut baik mencakup tindakan yang menyerang martabat, keamanan, dan hak korban, baik secara verbal, nonverbal, fisik, maupun melalui media digital. Contoh yang disebutkan diantaranya secara verbal seperti penyampaian ujaran yang merendahkan atau melecehkan kondisi fisik dan identitas gender serta adanya ucapan yang meliputi rayuan, lelucon, dan/atau siulan yang bernuansa seksual. Contoh lainnya berupa perbuatan misalnya tindakan memperlihatkan alat kelamin dengan sengaja (eksibisionisme), tindakan mengintip aktivitas pribadi (voyeurisme), membujuk atau memaksa korban terlibat dalam transaksi atau aktivitas seksual, pemberian sanksi bernuansa seksual, serta sentuhan fisik tanpa izin termasuk membuka pakaian korban. Kekerasan seksual yang berhubungan dengan media digital misalnya pengiriman atau penyebaran pesan, gambar, foto, audio, dan video bermuatan seksual; serta pengambilan, perekaman, pengunggahan, serta penyebaran informasi atau konten pribadi korban tanpa persetujuan. Selain itu, termasuk pula pemaksaan atau penipuan terkait kehamilan atau aborsi, pembiaran kekerasan seksual yang disengaja, praktik budaya yang bermuatan kekerasan seksual, percobaan perkosaan (tidak terjadi penetrasi) hingga perkosaan, sterilisasi paksa, penyiksaan, eksploitasi dan perbudakan seksual, perdagangan orang untuk tujuan eksploitasi seksual, serta perbuatan lain yang dikategorikan sebagai kekerasan seksual

menurut peraturan perundang-undangan. Kasus kekerasan seksual juga dapat memiliki unsur paksaan, ancaman, atau pengaruh yang memaksa korban untuk menuruti pelaku sehingga korban merasa tidak berdaya Irfawandi et al. (2023).

Kasus kekerasan seksual merupakan kasu kekerasan terbanyak pertama (42%) yang terjadi di pendidikan dasar dan menengah sebagaimana dilaporkan oleh JPPI pada tahun 2024. Pernyataan serupa oleh FSGI yang menyatakan bahwa kekerasan seksual menempati urutan kedua yang terjadi pada lingkungan pendidikan sesuai di tahun 2025 dengan 17 kasus (28,33%) dari total 60 kasus. Kasus kekerasan seksual tersebut melibatkan 17 pelaku dengan 127 korban, dan terjadi pada lingkungan sekolah berasrama maupun sekolah umum yang tidak berasrama. Berdasarkan laporan yang diterima oleh Inspektorat Jenderal Kemendikbudristek pada tahun 2021-2024, kekerasan seksual juga menempati kasus terbanyak yang terjadi di Perguruan Tinggi yaitu sebesar 49,7% dari 310 laporan (JPPI, 2024; Aranditio, 2025; Kemedikbudristek, 2024).

4.2.5. DISKRIMINASI DAN INTOLERANSI

Diskriminasi dan intoleransi diartikan sebagai setiap perbuatan kekerasan dalam bentuk pembedaan, pengecualian, pembatasan, atau pemilihan yang didasari oleh hal-hal meliputi suku atau etnis, agama, kepercayaan, ras, dan/atau warna kulit. Hal lainnya juga termasuk usia, status sosial ekonomi, kebangsaan, afiliasi, ideologi, dan/atau jenis kelamin. Diskriminasi dan intoleransi juga melingkupi perbuatan kekerasan pada hal-hal yang menyangkut kemampuan intelektual, mental, sensorik, serta fisik. Bentuk diskriminasi dan intoleransi yang dijelaskan lebih lanjut berdasarkan Pasal 13 Permendikbudristek Nomor 55 Tahun 2024 serta Pasal 11 Permendikbudristek Nomor 46 Tahun 2023 mencakup berbagai tindakan yang melarang atau memaksa individu dalam

menjalankan keyakinan agama atau kepercayaannya, seperti penggunaan pakaian, pengamalan ajaran, serta pemilihan mata kuliah agama yang tidak sesuai. Selain itu, tindakan tersebut juga meliputi perlakuan khusus atau tidak adil berdasarkan identitas tertentu dalam kepemimpinan organisasi, pemaksaan atau pelarangan partisipasi dalam kegiatan keagamaan, serta kewajiban memberikan donasi atas dasar latar belakang identitas (Kemendikbudristek, 2023; Kemendikbudristek, 2024).

Diskriminasi juga terjadi melalui pengurangan, penghambatan, atau peniadaan hak mahasiswa dalam proses pendidikan, mulai dari penerimaan, penggunaan fasilitas, akses beasiswa, penilaian, kelulusan, hingga pengembangan bakat dan minat, serta pembedaan hak dan kewajiban dosen maupun tenaga kependidikan, termasuk bentuk diskriminasi dan intoleransi lain yang diatur dalam peraturan perundang-undangan. Meskipun FSGI mencatat hanya terjadi 1 kasus kekerasan yang termasuk dalam diskriminasi dan intoleransi di sekolah pada tahun 2025, bukan berarti bentuk kekerasan ini tidak luput dari perhatian. Laporan kasus di perguruan tinggi sebagaimana diterima oleh Inspektorat Jenderal Kemendikbudristek pada tahun 2021-2024, menunjukkan bahwa kasus intoleransi termasuk kasus terbanyak ketiga yaitu 11,6% dari 310 kasus (Aranditio, 2025; Kemedikbudristek, 2024).

4.2.6. KEBIJAKAN YANG MENGANDUNG KEKERASAN

Kebijakan yang mengandung kekerasan merupakan suatu kebijakan yang berpotensi atau menimbulkan terjadinya kekerasan, meliputi kebijakan tertulis maupun tidak tertulis. Contoh kebijakan yang mengandung kekerasan secara tertulis sebagaimana diatur dalam Pasal 14 Permendikbudristek Nomor 55 Tahun 2024 dan Pasal 12 Permendikbudristek Nomor 46 Tahun 2023 diantaranya surat keputusan, surat edaran, nota

dinas, pedoman, dan/atau kebijakan tertulis lainnya (Kemendikbudristek, 2023; Kemendikbudristek, 2024). Sedangkan contoh mengenai kebijakan tidak tertulis seperti imbauan, instruksi, dan/atau bentuk tindakan lainnya. Kebijakan yang mengandung kekerasan pada tahun 2025 terjadi sebanyak 5% dari 60 kasus sebagaimana dilaporkan oleh FSGI. Bentuk kekerasan ini berdampak pada 55 anak sebagai korban, termasuk di antaranya kasus di sebuah pondok pesantren di Sidoarjo yang tetap menggunakan mushola sebagai tempat ibadah meskipun sedang dalam proses pembangunan, yang mengakibatkan meninggalnya 53 santri. Selain itu, JPPI juga mencatat adanya 6% kasus kebijakan diskriminatif di jenjang pendidikan dasar dan menengah, yang berkaitan dengan pembatasan terhadap guru dan peserta didik dari kelompok minoritas atau penolakan pendirian sekolah bagi kelompok minoritas tertentu (Aranditio, 2025; Kemedikbudristek, 2024). Temuan ini menunjukkan bahwa kebijakan, baik yang bersifat tertulis maupun tidak tertulis, dapat membuka ruang terjadinya kekerasan dan diskriminasi dalam praktik penyelenggaraan pendidikan.

4.3. AKAR MASALAH KEKERASAN DI SEKOLAH

Penyebab yang melandasi terjadinya kekerasan di dunia pendidikan Indonesia seringkali dikaitkan dengan adanya relasi kuasa sebagaimana dijelaskan di atas. Pelajar, terutama siswa termasuk dalam kelompok usia anak sekolah sebagaimana diatur dalam Peraturan Menteri Kesehatan Nomor 25 Tahun 2014. Kelompok usia anak sekolah mulai dari usia 6 tahun hingga sebelum usia 18 tahun, sedangkan remaja disebut lebih spesifik sebagai kelompok usia 10 hingga 18 tahun. (Kemenkes, 2014) Remaja merupakan kelompok yang rentan untuk menjadi korban kekerasan, baik kekerasan berupa perundungan maupun kekerasan seksual dikarenakan masa remaja merupakan masa pencarian dan penumbuhan jati diri sehingga pelaku juga dapat

mendominasi dan menguasai korban dengan lebih mudah baik dengan tipu daya maupun dengan ancaman dan kekerasan (Pahmi et al., 2023).

Kasus kekerasan fisik sebagai kasus terbanyak yang dilaporkan pada pendidikan dasar dan menengah seringkali dihubungkan dengan kasus terbuka seperti tawuran antar pelajar hingga perundungan. Beberapa faktor penyebab yang dijelaskan oleh Alexandra (2018) terjadi kasus kekerasannya tersebut dapat berasal dari faktor pribadi maupun faktor lingkungan. Faktor pribadi yang dimaksudkan berkaitan dengan usia remaja yang rentan terjadinya krisis identitas. Selain itu, faktor individu juga berhubungan dengan kepribadian seseorang, seperti misalnya adanya perilaku agresif atau impulsif, memungkinkan terjadinya perilaku kekerasan (Budianti et al., 2023). Sebaliknya, seseorang dengan kepribadian yang dapat merespons pengalaman buruk dan pengaruh buruk dari teman sebaya seperti kestabilan emosi, terbuka terhadap pengalaman, kedisiplinan, tanggungjawab, serta empati dapat menjadi faktor protektif yang berasal dari individu (Ugwu et al., 2024).

Faktor lingkungan dapat berasal dari lingkungan keluarga, teman sebaya, sekolah hingga masyarakat. Faktor lingkungan keluarga yang dapat terjadi sebagai akar permasalahan kekerasan, berhubungan dengan peran keluarga, khususnya orangtua, yang kurang berpartisipasi dalam proses pembangunan karakter serta penanaman nilai moral pada anak (Alexandra, 2018). Lingkungan keluarga dengan riwayat penelantaran atau kekerasan dalam rumah tangga juga berpartisipasi dalam pembentukan perilaku kekerasan (Budianti et al., 2023). Anak yang tumbuh pada lingkungan rumah yang tidak bersahabat sebagaimana dijelaskan oleh Teori Keterikatan (*Attachment Theory*), bahwa pengalaman terdahulu yang mengganggu keterikatan anak dapat menyebabkan terjadinya gangguan emosi serta keterampilan sosial, sehingga dapat meningkatkan risiko

untuk terlibat dalam perilaku perundungan. Hal ini juga dapat dijelaskan sebagaimana Teori Pembelajaran Sosial (*Social Learning Theory*) yang menekankan bahwa anak-anak akan belajar dari kebiasaan orang lain melalui observasi dan imitasi, terutama dari orangtuanya (Ugwu et al., 2024).

Teman sebaya memiliki peran penting untuk menjelaskan pengaruh riwayat pengalaman buruk di masa awal kehidupan dapat mengarahkan seseorang, khususnya remaja menjadi pelaku perundungan. Hal ini disebabkan remaja yang memiliki riwayat pengalaman buruk akan lebih mudah untuk terpengaruh oleh teman-temannya yang memiliki perilaku negatif. Misalnya, kelompok teman sebaya dapat menjadi tempat perundungan dicontohkan, didukung, atau bahkan diberi penghargaan seperti dianggap keren (Ugwu et al., 2024). Hal ini juga menunjukkan kebutuhan anak yang ingin mendapatkan pengakuan terhadap eksistensinya di antara kelompok teman sebayanya sehingga memilih untuk terlibat pada kekerasan (Alexandra, 2018). Teori Identitas Sosial menjelaskan bahwa seorang individu akan membawa identitas dirinya dari kelompoknya agar sejalan dengan norma yang dianut kelompoknya, termasuk perilaku agresif. Remaja yang rentan akan identitas diri, akan berusaha menyesuaikan dengan norma yang dianut kelompoknya agar dapat meningkatkan status sosialnya diantara kelompok teman sebayanya (Ugwu et al., 2024).

Iklim sekolah memiliki peran penting dalam kasus kekerasan di sekolah, dengan iklim sekolah yang positif dan aman berperan dalam penurunan kasus kekerasan. Iklim sekolah diartikan sebagai kualitas dan karakteristik lingkungan sekolah, termasuk elemen fisik, sosial, dan psikologis yang dapat membentuk lingkungan pembelajaran. Iklim sekolah membentuk kebiasaan, nilai, dan norma dari komunitas sekolah termasuk peraturan dan prosedur yang mengatur interaksi antara siswa, guru, dan staf. Iklim sekolah yang positif ditandai dengan

adanya rasa aman, saling menghormati, keterlibatan aktif dalam pembelajaran, serta dukungan terhadap perkembangan siswa. Iklim positif akan menyebabkan mahasiswa merasa aman secara sosial dan fisik dalam lingkungan pembelajaran sehingga siswa akan cenderung mengadopsi kebiasaan yang baik dan menghindari kekerasan di sekolah. Sebaliknya, iklim sekolah negatif ditandai oleh konflik, ketidakamanan, kekerasan, dan rendahnya keterlibatan siswa meningkatkan risiko terjadinya kekerasan, perundungan, dan perilaku agresif (Ajani et al., 2024).

Isu di dunia pendidikan, termasuk kekerasan juga tidak luput dari pengaruh kebudayaan. Sebagai contoh adanya kekerasan berbasis stigma, yang berakar pada stigma sosial dan kemudian menciptakan ketidaksetaraan yang tercermin dalam kebijakan, hukum, serta keyakinan budaya. yang berkembang di masyarakat. Stigma sosial ini dipengaruhi oleh orientasi dominasi sosial, stereotipe, dan prasangka, yang akhirnya berdampak pada interaksi interpersonal. Kondisi tersebut menegaskan bahwa faktor sosial dan karakteristik individu saling berinteraksi dalam menentukan lingkungan yang dapat mendukung maupun mencegah terjadinya perundungan. Sebagai contoh, status sosial ekonomi keluarga yang mencakup pada tingkat pendidikan orang tua, jenis pekerjaan orang tua, pendapatan keluarga, serta kondisi tempat tinggal memiliki peran penting dalam menentukan risiko keterlibatan anak dalam perundungan. Individu yang berasal dari latar belakang status sosial ekonomi yang kurang menguntungkan menunjukkan tingkat kerentanan yang lebih tinggi untuk terlibat dalam kekerasan terhadap teman sebaya, baik sebagai pelaku maupun sebagai korban (Pina et al., 2022).

Serupa dengan akar masalah terjadinya kekerasan fisik maupun perundungan, kekerasan seksual juga dipengaruhi oleh beberapa faktor baik struktural maupun sosial. Ramadani &

Ramadhan (2023) menyebutkan bahwa faktor tersebut diantaranya dari lingkungan keluarga seperti kelalaian orang tua dalam pengawasan serta pendampingan tumbuh kembang serta pergaulan anak, faktor pelaku seperti rendahnya moralitas dan kontrol diri pelaku, faktor sistem penegakan hukum yang lemah ditandai dengan ancaman hukum yang relatif ringan berdampak korban ingin menghindari proses hukum. Selain itu, adanya persepsi sosial yang keliru terhadap pendidikan kesehatan reproduksi dan upaya perlindungan diri di antara masyarakat masih dianggap sebagai kontroversi. Hal-hal tersebut dapat meningkatkan kerentanan anak menjadi korban, serta menghambat pelaporan, penanganan kasus, dan pemulihan psikologis korban secara memadai.

4.4. DAMPAK KEKERASAN PADA DIRI DAN PRESTASI SISWA

Kekerasan dapat menimbulkan berbagai dampak, baik dampak kesehatan, kondisi psikologis, akademik, sosial, maupun terhadap lingkungan sekolah dan masyarakat (Pahmi et al., 2023). Dari aspek kesehatan, kekerasan pada anak dapat berdampak pada kesehatan mental, mencakup gangguan emosi dan perilaku, gangguan fungsi kognitif, serta dampak jangka panjang. Gangguan emosi dan perilaku tersebut antara lain berupa perilaku agresif, perilaku antisosial, gangguan kecemasan, depresi, gangguan *mood*, *Post-Traumatic Stress Disorder* (PTSD), hingga percobaan bunuh diri dan bunuh diri. Sementara itu, gangguan fungsi kognitif berdampak pada penurunan prestasi akademik, serta efek negatif pada fungsi kognitif. Dampak jangka panjang misalnya depresi klinis, kecemasan, perilaku yang membahayakan diri pada usia dewasa, kecenderungan menjadi pelaku kekerasan pada saat dewasa, serta peningkatan risiko penggunaan alkohol dan zat terlarang (United Nations, 2020).

Selain itu, kekerasan juga berdampak pada motivasi dan prestasi akademik anak, khususnya pada anak sekolah pada rentang usia 6 hingga 12 tahun. Anak yang menjadi korban kekerasan cenderung mengembangkan rasa bersalah dan rasa malu, disertai berbagai gangguan kesehatan mental lainnya yang telah disebutkan sebelumnya. Kondisi tersebut dapat menurunkan rasa percaya diri dan menimbulkan perasaan rendah diri atau tidak berharga, sehingga mempengaruhi kemampuan anak dalam menjalin hubungan sosial dengan teman sebayanya. Korban kekerasan juga berisiko mengalami penurunan motivasi akibat kesulitan berkonsentrasi karena pemikiran-pemikiran intrusif yang mengganggu proses belajar. Anak usia sekolah yang terpapar kekerasan juga dapat mengalami gangguan tidur yang berdampak pada kurangnya keinginan untuk menjelajah, bermain, atau menunjukkan motivasi untuk berinteraksi dengan lingkungannya (United Nations, 2020; Pahmi et al., 2023). Hal ini juga dapat diperparah apabila kekerasan dilakukan oleh guru atau siswa lainnya di sekolah, sehingga menimbulkan rasa takut untuk datang ke sekolah. Korban akan cenderung membolos, menghindari aktivitas sekolah, bahkan berisiko mengalami putus sekolah. Apabila kekerasan dialami semenjak awal masa sekolah, capaian akademik anak akan cenderung menurun, yang pada akhirnya dapat menghambat kelanjutan pendidikan anak hingga ke jenjang perguruan tinggi (Ferrara et al., 2019).

4.5. KESIMPULAN

Berdasarkan penjabaran pada bab ini, dapat disimpulkan bahwa semua bentuk kekerasan, baik itu kekerasan fisik, kekerasan psikis, perundungan, kekerasan seksual, diskriminasi dan intoleransi, serta kebijakan yang mengandung kekerasan telah dilaporkan terjadi di dunia pendidikan Indonesia mulai dari pendidikan dasar hingga perguruan tinggi. Faktor penyebab

kekerasan tersebut dapat berasal dari faktor individu maupun faktor lingkungan, termasuk lingkungan sekolah dan lingkungan teman sebaya. Dampak dari kekerasan, sekecil apapun bentuknya, berpotensi menimbulkan berbagai permasalahan serius, mulai dari masalah kesehatan mental hingga dampak psikologis panjang bagi siswa. Oleh karena itu, peningkatan kesadaran terhadap kasus kekerasan di dunia pendidikan serta upaya menciptakan lingkungan pembelajaran yang aman dan inklusif harus menjadi prioritas bagi setiap satuan pendidikan dan perguruan tinggi.

DAFTAR PUSTAKA

- Ajani, B. A., Umanhonlen, S. E., Raji, N. A., Adegoke, S. A., & Adewuyi, H. O. (2024). Secondary School Violence Among Adolescents: The Contributing Factors and Way Forward. *Indonesian Journal of Community and Special Needs Education*, 4(2), 83–94. <https://doi.org/10.17509/ijcsne.v4i2.67257>
- Alexandra, F. (2018). Pendidikan Perdamaian dan Fenomena Kekerasan Kultural pada Anak dan Remaja di Indonesia. *Jurnal Paradigma*, 7(3).
- Aranditio, S. (2025). *Kasus Kekerasan di Sekolah Melonjak, Picu Bunuh Diri dan Balas Dendam*. <https://www.kompas.id/artikel/kekerasan-di-sekolah-melonjak-picu-bunuh-diri-dan-balas-dendam>
- Budianti, Y., Ruwaidah, R., & Megawati, B. (2023). Violence in Education: A Bibliometric Analysis from Scopus Database. *Jurnal Basicedu*, 7(3), 1637–1648. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v7i3.4844>
- CNN Indonesia. (2021). *Survei Nadiem: 77 Persen Dosen Akui Ada Kekerasan Seksual di Kampus*. <https://www.cnnindonesia.com/nasional/20211111093436->

- 20-719583/survei-nadiem-77-persen-dosen-akui-ada-kekerasan-seksual-di-kampus
- Ferrara, P., Franceschini, G., Villani, A., & Corsello, G. (2019). Physical, psychological and social impact of school violence on children. *Italian Journal of Pediatrics*, 45(1), 76. <https://doi.org/10.1186/s13052-019-0669-z>
- Irfawandi, I., Hirwan, I., Aziz, Z. M., Syukur, M., & Arifin, I. (2023). Analisis Jenis Jenis Dan Penyebab Kekerasan Seksual Di Lingkungan Kampus. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 4(04), 383–392. <https://doi.org/10.59141/japendi.v4i04.1747>
- Jaringan Pemantau Pendidikan Indonesia (JPPI). (2024). *Data Kasus Kekerasan di Lembaga Pendidikan 2024 (Tingkat Pendidikan Dasar dan Menengah)*.
- Kementerian Pemberdayaan Perempuan dan Anak. (2025). *Menteri PPPA Tekankan Pentingnya Pencegahan Kekerasan Seksual di Lingkungan Kampus*. <https://www.kemenpppa.go.id/siaran-pers/menteri-pppa-tekanakan-pentingnya-pencegahan-kekerasan-seksual-di-lingkungan-kampus>
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi. (2024). *Peluncuran Kebijakan Pencegahan dan Penanganan Kekerasan di Lingkungan Perguruan Tinggi PPKPT*.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2024). *Permendikbudristek Nomor 55 Tahun 2024 Pencegahan dan Penanganan Kekerasan di Lingkungan Perguruan Tinggi*.
- Pahmi, S., Hopipah, R., Saputri, D. A., Dewi, T. P., Yulita, H., & Widowati, A. (2023). Studi Literatur Terhadap Kekerasan di Kalangan Remaja. *Jurnal Basicedu*, 8(1), 911–920. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i1.6354>

- Permendikbud Nomor 30 Tahun 2021 Tentang Pencegahan Dan Penanganan Kekerasan Seksual Di Lingkungan Perguruan Tinggi (2021).
- Permendikbudristek Nomor 46 Tahun 2023 Tentang Pencegahan Dan Penanganan Kekerasan Di Lingkungan Satuan Pendidikan (2023).
- Permenkes No 25 Tahun 2014 Tentang Upaya Kesehatan Anak (2014).
- Pina, D., Marín-Talón, M. C., López-López, R., Martínez-Andreu, L., Puente-López, E., & Ruiz-Hernández, J. A. (2022). Attitudes towards school violence based on aporophobia. A qualitative study. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1009405>
- Qalbi, N., & Ibrahim, I. (2021). Senioritas dan Perilaku Kekerasan di Kalangan Mahasiswa (Studi Kasus pada Mahasiswa Fakultas Ilmu Sosial Universitas Negeri Makassar). *Journal of Social Sciences and Humanities*, 1(1).
- Ramadani, D. F., & Ramadhan, S. (2023). Mengatasi Trauma pada Tindakan Kekerasan Seksual pada Remaja Perempuan. *Journal of Social Computer and Religiosity (SCORE)*, 1(1).
- Ugwu, L. E., Ramadie, K. J., Ajele, W. K., & Idemudia, E. S. (2024). Childhood adversity and peer influence in adolescent bullying perpetration. *Scientific Reports*, 14(1), 30959. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-81978-8>
- United Nations. (2020). *Hidden scars: how violence harms the mental health of children*. United Nations Publisher.
- Yanuar. (2024). *Guru dan Orang Tua Perlu Kerjasama Atasi Kekerasan Di Sekolah*. <https://puslapdik.kemendikdasmen.go.id/guru-dan-orang-tua-perlu-kerjasama-atasi-kekerasan-di-sekolah/>

PROFIL PENULIS



dr. Zulfa Khairunnisa Ishan, M.Sc.

Penulis merupakan seorang dokter akademisi yang memiliki minat tinggi di dunia pendidikan kedokteran, merupakan lulusan dari program *Master of Science in Health Professions Education*, Boston University serta lulusan profesi dokter dari Fakultas Kedokteran Universitas Tanjungpura. Aktif menjadi dosen di almaternya yaitu Program Studi Kedokteran, Fakultas Kedokteran Universitas Tanjungpura sejak tahun 2022. Beliau saat ini juga berpartisipasi menjadi anggota Divisi Intervensi dari Satuan Tugas Pencegahan dan Penanganan Kekerasan di Perguruan Tinggi (Satgas PPKPT) Universitas Tanjungpura.

BAB 5

KEBIJAKAN DAN ATURAN TENTANG PENCEGAHAN KEKERASAN DI SEKOLAH

Sofyan Abdi
Universitas Negeri Jakarta, Jakarta
E-mail: sofyanabdi@unj.ac.id

5.1. PENDAHULUAN

Perlindungan peserta didik merupakan prasyarat fundamental bagi terselenggaranya pendidikan yang bermutu, berkeadilan, dan berorientasi pada pengembangan manusia seutuhnya. Peserta didik harus diposisikan sebagai subjek yang memiliki hak untuk memperoleh rasa aman, penghormatan terhadap martabat, serta perlindungan dari segala bentuk kekerasan, diskriminasi, dan perlakuan yang merugikan perkembangan fisik, psikologis, sosial, maupun moralnya. Landasan normatif atas prinsip tersebut secara tegas diatur dalam Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia Tahun 1945, khususnya Pasal 28B ayat (2), yang menegaskan bahwa setiap anak berhak atas kelangsungan hidup, tumbuh, dan berkembang serta berhak memperoleh perlindungan dari kekerasan dan diskriminasi. Oleh karena itu, sistem pendidikan tidak dapat dilepaskan dari tanggung jawab normatif dan institusional untuk memastikan terpenuhinya hak-hak tersebut secara konsisten dan berkelanjutan.

Secara Nasional, komitmen negara terhadap perlindungan peserta didik tercermin dalam berbagai perangkat hukum dan kebijakan yang tersebar pada beragam level regulasi, mulai dari undang-undang, peraturan pemerintah, hingga kebijakan sektoral di bidang pendidikan. Kerangka regulatif ini dirancang untuk merespons kompleksitas persoalan yang dihadapi peserta

didik di lingkungan pendidikan, termasuk kekerasan fisik dan psikis, perundungan, kekerasan seksual, serta praktik-praktik diskriminatif yang berpotensi menghambat proses belajar dan perkembangan peserta didik secara optimal. Namun demikian, keberagaman regulasi tersebut tidak selalu diiringi dengan pemahaman yang komprehensif dan implementasi yang terintegrasi di tingkat satuan pendidikan. Pemetaan kebijakan menjadi langkah strategis untuk menegaskan relasi antarregulasi, mengidentifikasi ruang lingkup perlindungan yang diatur, serta memperjelas peran dan tanggung jawab para pemangku kepentingan pendidikan.

Bab ini disusun dengan tujuan untuk memetakan secara konseptual dan normatif aturan serta kebijakan yang berkaitan dengan perlindungan peserta didik di Indonesia. Pembahasan diarahkan tidak hanya pada inventarisasi regulasi, tetapi juga pada analisis substansi kebijakan dan implikasinya terhadap praktik perlindungan di lingkungan pendidikan. Dengan pendekatan ini, diharapkan pembaca memperoleh pemahaman yang utuh mengenai kerangka kebijakan perlindungan peserta didik serta relevansinya dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman, inklusif, dan berorientasi pada kepentingan terbaik peserta didik.

Melalui pemetaan yang sistematis dan analitis, bab ini diharapkan dapat menjadi landasan konseptual bagi penguatan kebijakan dan praktik perlindungan peserta didik, sekaligus berfungsi sebagai rujukan akademik bagi pendidik, pengelola satuan pendidikan, peneliti, dan pembuat kebijakan dalam merumuskan strategi perlindungan yang lebih efektif dan berkelanjutan.

5.2. KEBIJAKAN SEKOLAH AMAN DAN RAMAH ANAK

Perlindungan anak sebagaimana dijelaskan dalam Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak didefinisikan sebagai serangkaian upaya yang ditujukan untuk menjamin dan melindungi anak beserta hak-haknya agar dapat hidup, tumbuh, dan berkembang secara optimal sesuai dengan harkat dan martabat kemanusiaan, serta terbebas dari segala bentuk kekerasan dan diskriminasi. Konsep perlindungan anak tersebut berlandaskan pada pengakuan dan pemenuhan hak-hak anak sebagai bagian dari hak asasi manusia. Oleh karena itu, perlindungan anak perlu diarusutamakan dalam seluruh sektor pembangunan, khususnya pada sektor kesehatan, pendidikan, dan sosial, termasuk dalam penyelenggaraan pendidikan di satuan pendidikan. Pengarusutamaan ini menjadi dasar bagi perumusan kebijakan nasional dan sektoral yang menempatkan satuan pendidikan sebagai ruang strategis dalam perlindungan dan pemenuhan hak-hak anak.

Kebijakan Sekolah Aman dan Ramah Anak merupakan pendekatan yang menempatkan kepentingan terbaik anak sebagai prinsip utama dalam penyelenggaraan pendidikan, sebagaimana diamanatkan dalam Undang-Undang No. 35 Tahun 2014 yang menegaskan bahwa pendidikan harus diselenggarakan secara non-diskriminatif, menjunjung tinggi hak anak, serta menjamin perlindungan dari kekerasan dan perlakuan tidak manusiawi Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 35 Tahun 2014. Prinsip ini dipertegas melalui Peraturan Menteri Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak Republik Indonesia Nomor 4 Tahun 2024 menyatakan bahwa Hak Anak adalah bagian dari hak asasi manusia yang wajib dijamin, dilindungi, dan dipenuhi oleh orang tua, keluarga, masyarakat, pemerintah, dan negara.

Kebijakan ini menegaskan bahwa sekolah tidak hanya bertanggung jawab terhadap capaian akademik, tetapi juga terhadap kesejahteraan fisik, psikologis, sosial, dan emosional peserta didik. Di tingkat nasional, kebijakan ini dikembangkan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi sebagai respons atas meningkatnya kasus kekerasan di satuan pendidikan. Sekolah ramah anak menekankan nilai-nilai penghormatan terhadap hak anak, perlakuan non-diskriminatif, serta penciptaan relasi yang setara dan saling menghargai antara guru, peserta didik, dan tenaga kependidikan. Dalam konteks kebijakan nasional, pendekatan sekolah ramah anak berfungsi sebagai bentuk operasionalisasi prinsip-prinsip perlindungan anak dalam praktik penyelenggaraan pendidikan. Oleh karena itu, kebijakan ini menjadi jembatan antara kerangka normatif perlindungan anak di tingkat nasional dengan implementasi kebijakan di tingkat sekolah.

Kebijakan sekolah ramah anak diwujudkan melalui penguatan budaya sekolah yang positif, pengembangan tata tertib yang berperspektif perlindungan anak, serta penyediaan ruang partisipasi bagi peserta didik untuk menyampaikan pendapat dan keluhan secara aman. Dengan demikian, sekolah tidak hanya berperan sebagai institusi pendidikan, tetapi juga sebagai lingkungan sosial yang melindungi dan memberdayakan anak.

5.3. REGULASI PENCEGAHAN KEKERASAN DI SEKOLAH

Regulasi pencegahan kekerasan di sekolah memiliki dasar hukum yang jelas dan kuat dalam sistem perundang-undangan Indonesia. Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak, sebagaimana telah diubah dengan Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 35 Tahun 2014, menegaskan bahwa setiap anak berhak

memperoleh perlindungan dari segala bentuk kekerasan, termasuk kekerasan yang terjadi di lingkungan pendidikan. Ketentuan ini memberikan legitimasi normatif yang kuat bagi sekolah sebagai satuan pendidikan untuk bertindak tegas terhadap berbagai praktik kekerasan yang mengancam keselamatan dan perkembangan anak (Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 35 Tahun 2014).

Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak secara eksplisit mengamanatkan perlindungan anak dari berbagai bentuk kekerasan dengan menempatkan tanggung jawab tidak hanya pada orang tua, tetapi juga pada pendidik, tenaga kependidikan, pemerintah, dan masyarakat. Penguatan mandat tersebut ditegaskan kembali melalui Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 35 Tahun 2014 sebagai perubahan atas undang-undang sebelumnya. Pasal 54 secara khusus menyatakan bahwa anak di dalam dan di lingkungan satuan pendidikan wajib dilindungi dari tindakan kekerasan fisik, kekerasan psikis, kejahatan seksual, serta bentuk kekerasan lainnya yang dapat dilakukan oleh pendidik, tenaga kependidikan, sesama peserta didik, maupun pihak lain yang terlibat dalam penyelenggaraan pendidikan (Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 35 Tahun 2014, Pasal 54). Ketentuan ini menegaskan bahwa perlindungan anak di lingkungan pendidikan merupakan tanggung jawab kolektif yang melibatkan seluruh pemangku kepentingan pendidikan. Dengan demikian, perlindungan anak di lingkungan satuan pendidikan merupakan tanggung jawab kolektif yang melibatkan pendidik, tenaga kependidikan, pemerintah, dan masyarakat, serta harus dilaksanakan secara sistematis sebagai bagian integral dari penyelenggaraan pendidikan yang berorientasi pada kepentingan terbaik anak.

Perlindungan hukum terhadap anak tersebut tidak hanya mencakup kekerasan fisik, tetapi juga kekerasan psikis,

kekerasan seksual, dan bentuk penelantaran lainnya, sebagaimana diatur dalam berbagai pasal yang mendefinisikan hak-hak anak secara komprehensif. Urgensi perlindungan ini tercermin dalam data Sistem Informasi Online Perlindungan Perempuan dan Anak (SIMFONI-PPA) yang mencatat bahwa pada tahun 2025 terdapat 33.338 kasus kekerasan terhadap perempuan dan anak, dengan kekerasan seksual sebagai bentuk kekerasan tertinggi, yaitu sebanyak 14.499 kasus. Mayoritas korban merupakan anak berusia 13-17 tahun sebanyak 12.534 kasus. Data tersebut menunjukkan bahwa kekerasan terhadap anak, termasuk di lingkungan pendidikan, masih menjadi persoalan serius yang memerlukan penguatan kebijakan dan implementasi perlindungan yang konsisten.

Kondisi empiris tersebut menegaskan pentingnya pendekatan perlindungan anak yang bersifat holistik dan berlandaskan kerangka hukum yang jelas. Pendekatan perlindungan anak yang bersifat holistik tersebut sejalan dengan definisi anak, yaitu sebagai seseorang yang belum berusia 18 (delapan belas) tahun (Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 23 Tahun 2002, Pasal 1 ayat (1)). Kerangka hukum ini juga mencakup pengaturan mengenai kekerasan seksual sebagai bentuk pelanggaran serius terhadap hak anak, baik dalam konteks pendidikan maupun dalam kehidupan sosial yang lebih luas. Selain itu, Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 39 Tahun 1999 tentang Hak Asasi Manusia mengatur hak-hak anak secara umum, sementara perlindungan yang bersifat khusus dan komprehensif terhadap anak dari kekerasan dan diskriminasi diatur secara lebih rinci dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak beserta perubahannya. Komitmen negara terhadap perlindungan anak juga diperkuat dengan pembentukan Komisi Perlindungan Anak Indonesia sebagai lembaga independen yang berperan dalam pengawasan dan pemenuhan hak-hak anak.

Pada tataran kebijakan nasional, arah dan kerangka strategis penghapusan kekerasan terhadap anak ditetapkan melalui Peraturan Presiden Nomor 101 Tahun 2022 tentang Strategi Nasional Penghapusan Kekerasan terhadap Anak (Stranas PKTA). Peraturan Presiden ini menjadi landasan hukum bagi koordinasi lintas kementerian/lembaga, pemerintah daerah, dan masyarakat dalam upaya pencegahan dan penanganan kekerasan terhadap anak secara terpadu, dengan memuat arah kebijakan, strategi nasional, target capaian, serta pembagian peran dan tanggung jawab masing-masing pemangku kepentingan. Dalam konteks sektor pendidikan, kerangka strategis tersebut selanjutnya dioperasionalkan melalui Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 46 Tahun 2023 tentang Pencegahan dan Penanganan Kekerasan di Lingkungan Satuan Pendidikan, yang mengatur mekanisme pencegahan dan penanganan kekerasan secara komprehensif di satuan pendidikan serta menegaskan tujuan pembangunan lingkungan satuan pendidikan yang ramah, aman, inklusif, setara, dan bebas dari tindakan diskriminasi serta intoleransi. Regulasi ini memperjelas peran institusional sekolah sebagai garda terdepan dalam menjamin keselamatan, martabat, dan kesejahteraan seluruh warga pendidikan.

Selain itu, pemerintah juga menerbitkan sejumlah peraturan lain yang relevan untuk memperkuat upaya pencegahan dan penanganan kekerasan di lingkungan pendidikan. Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional menekankan pentingnya penciptaan lingkungan belajar yang kondusif di seluruh jenjang pendidikan, sementara Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan, sebagaimana telah diubah dengan Peraturan Pemerintah Nomor 4 Tahun 2022, memberikan landasan bagi pengembangan kurikulum yang mengintegrasikan nilai-nilai pendidikan karakter dan anti-kekerasan. Kerangka

regulasi ini secara kolektif menunjukkan keseriusan pemerintah Indonesia dalam membangun sistem pendidikan yang aman, berkeadilan, dan berorientasi pada kepentingan terbaik peserta didik.

Pada level implementasi, satuan pendidikan diwajibkan menerjemahkan kerangka regulasi nasional ke dalam kebijakan internal dan standar operasional prosedur (SOP) sebagai instrumen pelaksanaan perlindungan anak di lingkungan pendidikan. Kewajiban ini sejalan dengan amanat Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 35 Tahun 2014 tentang Perlindungan Anak yang menegaskan tanggung jawab satuan pendidikan dalam melindungi anak dari segala bentuk kekerasan di dalam dan di lingkungan sekolah (Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 35 Tahun 2014, Pasal 54). Lebih lanjut, Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 46 Tahun 2023 tentang pencegahan dan penanganan kekerasan di lingkungan satuan pendidikan mengatur bahwa satuan pendidikan harus memiliki mekanisme pencegahan dan penanganan kekerasan yang terstruktur, termasuk pengaturan mengenai pelaporan, penanganan korban, serta penjatuhan sanksi terhadap pelaku. Dalam konteks ini, SOP sekolah berfungsi sebagai pedoman teknis yang memastikan sekolah dapat bertindak secara konsisten, adil, dan tidak reaktif dalam menghadapi kasus kekerasan, sekaligus menjamin bahwa setiap penanganan kasus dilakukan dengan mengutamakan kepentingan terbaik korban (Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 46 Tahun 2023).

Dalam praktiknya, standar operasional prosedur (SOP) sekolah tidak hanya berfungsi sebagai dokumen administratif, melainkan sebagai panduan operasional yang menjabarkan langkah-langkah konkret dalam upaya pencegahan dan penanganan kekerasan di lingkungan satuan pendidikan. SOP

yang efektif memberikan kejelasan mengenai alur tindakan, mekanisme koordinasi, serta batas kewenangan masing-masing pihak, sehingga sekolah dapat bertindak secara cepat, tepat, dan berpihak pada kepentingan terbaik korban tanpa menimbulkan kebingungan atau tumpang tindih peran.

Secara substansial, SOP pencegahan dan penanganan kekerasan di satuan pendidikan setidaknya memuat beberapa unsur utama, yaitu: (1) mekanisme pencegahan melalui edukasi, sosialisasi kebijakan, dan penguatan budaya sekolah yang aman dan ramah anak; (2) prosedur pelaporan yang mudah diakses, aman, dan menjamin kerahasiaan korban; (3) tahapan penanganan kasus yang jelas, transparan, dan berkeadilan; (4) pengaturan sanksi terhadap pelaku sesuai ketentuan yang berlaku; serta (5) mekanisme pemulihan dan pendampingan. Dalam konteks penerapan di sekolah, standar operasional prosedur (SOP) pencegahan dan penanganan kekerasan perlu diterjemahkan ke dalam prosedur yang mudah dipahami oleh seluruh warga sekolah. Sekolah, misalnya, dapat menetapkan alur pelaporan yang sederhana dan jelas melalui wali kelas, guru bimbingan dan konseling, atau kanal pengaduan khusus yang menjamin kerahasiaan identitas korban. Selain itu, SOP perlu mengatur batas waktu penanganan kasus, tahapan klarifikasi yang objektif dan berkeadilan, serta mekanisme rujukan ke layanan profesional apabila kasus kekerasan memerlukan penanganan lanjutan di luar kapasitas sekolah.

Pendekatan kelembagaan tersebut perlu dilengkapi dengan penguatan pendidikan karakter dan nilai-nilai etis di lingkungan sekolah sebagai bagian dari upaya pencegahan kekerasan yang bersifat berkelanjutan. Penguatan pendidikan karakter memiliki dasar normatif dalam Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yang menegaskan bahwa pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan serta membentuk watak dan

peradaban bangsa yang bermartabat. Sejalan dengan hal tersebut, Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan, sebagaimana telah diubah dengan Peraturan Pemerintah Nomor 4 Tahun 2022, memberikan landasan bagi pengembangan kurikulum dan proses pembelajaran yang mengintegrasikan nilai-nilai karakter, sikap saling menghormati, serta keterampilan penyelesaian konflik secara konstruktif. Penekanan pada nilai-nilai religius dan budaya lokal dalam praktik pendidikan juga selaras dengan tujuan pendidikan nasional untuk membentuk peserta didik yang beriman, bertakwa, dan berakhlak mulia, sehingga dapat menjadi landasan moral dalam menciptakan lingkungan pendidikan yang secara inheren menolak segala bentuk kekerasan dan diskriminasi (Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003).

5.4. FAKTOR PENDUKUNG DAN PENGHAMBAT IMPLEMENTASI KEBIJAKAN DI LAPANGAN

Meskipun kebijakan dan regulasi telah tersedia, implementasi di lapangan sering kali menghadapi berbagai tantangan. Keberhasilan penerapan kebijakan sangat dipengaruhi oleh tingkat pemahaman dan komitmen seluruh warga sekolah terhadap prinsip perlindungan anak. Guru dan tenaga kependidikan memegang peran strategis karena mereka berada di garis depan interaksi dengan peserta didik dan memiliki kewenangan langsung dalam mendeteksi, mencegah, serta merespons potensi kekerasan di lingkungan sekolah.

Faktor pendukung implementasi kebijakan antara lain adanya kepemimpinan sekolah yang berpihak pada perlindungan anak, sebagaimana diamanatkan dalam regulasi nasional, budaya sekolah yang terbuka dan dialogis, serta keterlibatan orang tua dan masyarakat dalam upaya pencegahan kekerasan. Selain itu, keberadaan kebijakan internal dan standar

operasional prosedur (SOP) yang disosialisasikan secara berkelanjutan, disertai dengan pelatihan pencegahan dan penanganan kekerasan bagi pendidik dan tenaga kependidikan, menjadi faktor penting yang meningkatkan kesiapan sekolah dalam menangani permasalahan yang muncul.

Sebaliknya, faktor penghambat implementasi kebijakan sering muncul dalam bentuk rendahnya kesadaran terhadap kekerasan non-fisik, seperti kekerasan psikis dan perundungan relasional, yang kerap dinormalisasi sebagai bagian dari dinamika sosial peserta didik. Keterbatasan sumber daya, khususnya ketersediaan konselor sekolah atau tenaga profesional pendukung, juga menjadi kendala signifikan dalam memberikan penanganan yang komprehensif kepada korban. Di samping itu, lemahnya mekanisme pengawasan dan evaluasi kebijakan dapat menyebabkan implementasi regulasi berhenti pada tataran administratif, tanpa menghasilkan perubahan nyata dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman dan melindungi kepentingan terbaik peserta didik.

Penanganan kekerasan terhadap anak di lingkungan pendidikan juga menuntut adanya koordinasi lintas sektor antara sekolah dengan lembaga terkait, seperti layanan kesehatan, lembaga perlindungan anak, dan aparat penegak hukum. Sekolah perlu memiliki mekanisme rujukan yang jelas agar kasus kekerasan yang memiliki dampak serius terhadap kondisi fisik atau psikologis peserta didik dapat ditangani secara komprehensif. Koordinasi lintas sektor ini penting untuk memastikan bahwa perlindungan anak tidak berhenti pada ranah pendidikan, tetapi berlanjut pada pemulihan dan perlindungan berkelanjutan sesuai dengan kebutuhan korban.

5.5. KESIMPULAN

Kebijakan dan aturan tentang pencegahan kekerasan di sekolah merupakan fondasi penting dalam menciptakan

lingkungan pendidikan yang aman dan ramah anak. Kebijakan tidak akan bermakna apabila hanya tertulis secara normatif tanpa dipahami dan dilaksanakan secara konsisten. Oleh karena itu, efektivitas kebijakan sangat bergantung pada pemahaman bersama, komitmen pelaksanaan, serta pengawasan yang melibatkan seluruh pemangku kepentingan. Sinergi antara pemerintah, sekolah, guru, orang tua, dan peserta didik menjadi kunci utama dalam mewujudkan sekolah yang bebas dari kekerasan. Dengan kebijakan yang dipahami, dilaksanakan, dan diawasi secara kolektif, sekolah dapat berfungsi optimal sebagai ruang tumbuh yang aman dan bermakna bagi setiap anak.

Keberhasilan implementasi kebijakan mencerminkan adanya proses kebijakan yang berjalan secara efektif, yang ditopang oleh kapasitas analitis, manajerial, dan politik para pengambil keputusan. Keberhasilan tersebut tidak terlepas dari substansi kebijakan serta kondisi lingkungan tempat kebijakan diimplementasikan, yang secara bersama-sama menentukan sejauh mana kebijakan mampu mencapai tujuan yang ditetapkan. Oleh karena itu, evaluasi yang dilakukan secara berkala dan penyesuaian kebijakan berdasarkan kondisi empiris di lapangan menjadi langkah strategis untuk menjaga relevansi kebijakan sekaligus meningkatkan kepercayaan publik.

Dalam konteks tersebut, komunikasi kebijakan yang terbuka, partisipatif, dan berlandaskan prinsip keadilan memiliki peran penting dalam memperkuat legitimasi institusional pemerintah. Pendekatan tata kelola yang berorientasi pada transparansi, akuntabilitas, partisipasi, dan kolaborasi lintas aktor diperlukan guna mendukung perumusan dan pelaksanaan kebijakan publik yang lebih efektif dan berkelanjutan. Dengan memperhatikan aspek kewenangan, ketersediaan sumber daya, kualitas komunikasi, serta sikap dan komitmen para pelaksana kebijakan, kebijakan pencegahan kekerasan di sekolah tidak hanya berfungsi sebagai instrumen regulatif, tetapi juga sebagai

sarana transformasi sosial yang melindungi kepentingan terbaik anak.

DAFTAR PUSTAKA

- Kementerian Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak RI. (2025). *Data kasus kekerasan terhadap perempuan dan anak (SIMFONI-PPA)*.
- Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi RI 2023 No. 46, *Pencegahan dan Penanganan Kekerasan di Lingkungan Satuan Pendidikan*.
- Peraturan Pemerintah RI 2021 No. 57, *Standar Nasional Pendidikan*.
- Peraturan Pemerintah RI 2022 No. 4, *Perubahan atas Peraturan Pemerintah Nomor 57 Tahun 2021 tentang Standar Nasional Pendidikan*.
- Peraturan Presiden RI 2022 No. 101, *Strategi Nasional Penghapusan Kekerasan terhadap Anak*.
- Undang-Undang RI 1945, *Undang-Undang Dasar Negara Republik Indonesia*.
- Undang-Undang RI 1999 No. 39, *Hak Asasi Manusia*.
- Undang-Undang RI 2002 No. 23, *Perlindungan Anak*.
- Undang-Undang RI 2003 No. 20, *Sistem Pendidikan Nasional*.
- Undang-Undang RI 2014 No. 35, *Perubahan atas Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak*.

PROFIL PENULIS



Sofyan Abdi, M.Pd., Kons.

Penulis lahir pada 30 April 1993 di Takengon, Kabupaten Aceh Tengah. Pendidikan dasar hingga menengah (SD, SMP, dan SMA) diselesaikan di Takengon. Tumbuh dalam lingkungan keluarga dan masyarakat dengan nilai religius serta budaya yang kuat, penulis menginternalisasi nilai kepedulian terhadap perkembangan dan kesejahteraan anak, yang kemudian mendorong ketertarikan pada isu pendidikan, perkembangan peserta didik, dan perlindungan anak. Pendidikan sarjana ditempuh pada Program Studi Bimbingan dan Konseling Universitas Syiah Kuala, Banda Aceh (2015) dan pendidikan magister diselesaikan pada Program Studi Bimbingan dan Konseling Universitas Negeri Semarang (2019) guna memperkuat kompetensi keilmuan dan riset di bidang bimbingan dan konseling. Sebagai penguatan profesional, penulis menyelesaikan Pendidikan Profesi Konselor (PPK) di Universitas Negeri Padang (2020). Pengalaman praktik profesional diperoleh melalui peran sebagai konselor sekolah selama dua tahun, yang memberikan pemahaman empiris mengenai dinamika peserta didik, tantangan psikososial di lingkungan pendidikan, serta implementasi kebijakan perlindungan anak di sekolah. Karier akademik penulis dimulai sebagai dosen Bimbingan dan Konseling di Universitas Islam As-Syafi'iyah Jakarta (2019-2025), sebelum saat ini berstatus sebagai dosen pada Program Studi Bimbingan dan Konseling Universitas Negeri Jakarta. Minat keilmuan penulis meliputi konseling spiritual, konseling multikultural, dan konseling kelompok, dengan fokus pada pengembangan layanan konseling yang sensitif terhadap nilai religius, keberagaman budaya, serta dinamika kelompok dalam konteks pendidikan.

BAB 6

PERAN GURU SEBAGAI AGEN KESEJAHTERAAN PESERTA DIDIK

Inas Sausan
Universitas Terbuka, Tangerang Selatan
E-mail: inas.sausan@ecampus.ut.ac.id

6.1. PENDAHULUAN

Dalam kondisi pendidikan masa kini, perhatian lebih tertuju pada efektivitas sistem pendidikan. Selama periode ini, efektivitas proses pembelajaran bertumpu pada intervensi pedagogis dari guru, sementara tanggapan siswa dianggap sebagai hasil dari tindakan guru, dan kinerja akademik dipandang sebagai manifestasi dari efektivitas proses pembelajaran (Tusseyev et al., 2021). Namun demikian, penelitian yang dilakukan oleh Noddings (2003), Shamionov (2003), Daly & Wilson (2008) menunjukkan bahwa tingkat kepuasan peserta pendidikan mengenai interaksi mereka dalam lingkungan pendidikan berfungsi sebagai indikator penting untuk menumbuhkan rasa aman dalam lingkungan itu. Selanjutnya, tingkat kepuasan yang diungkapkan oleh pemangku kepentingan mengenai komponen spesifik dari lingkungan pendidikan merupakan penentu penting dalam mengevaluasi kualitas lingkungan itu (Baeva & Bordovskaia, 2015). Akibatnya, jelas bahwa konsep “aman” dalam lingkungan sekolah mencakup rasa aman bersama di antara guru dan pelajar, serta mengharuskan lembaga pendidikan memprioritaskan pembentukannya (Sturnerlboroacuk, 2015).

Rasa aman yang dimiliki menciptakan kesejahteraan di sekolah. Menurut Noble dan McGrath (2016), kesejahteraan di sekolah merupakan keadaan emosional yang berkelanjutan yang

ditandai dengan sikap positif, relasi yang sehat dengan sesama siswa dan guru, resiliensi, dan tingkat kepuasan diri yang tinggi berkaitan dengan pengalaman belajar. Penelitian menunjukkan bahwa kesejahteraan emosional siswa memiliki dampak signifikan terhadap prestasi akademik dan perkembangan holistik mereka. Guru yang mampu menciptakan lingkungan kelas yang aman secara emosional menjadi fondasi bagi kesejahteraan siswa. Lingkungan yang aman tidak hanya mencakup keamanan fisik, tetapi juga keamanan emosional dimana siswa merasa dihargai, didengar, dan didukung dalam proses belajar mereka.

Kondisi lapangan dan praktik nyata menunjukkan bahwa hasil yang diharapkan belum sepenuhnya tercapai. Sekolah modern tidak selalu memiliki mekanisme yang efektif untuk memastikan kenyamanan psikologis murid (Torybaeva, 2013). Lingkungan sekolah justru seringkali menjadi sumber stres bagi sebagian murid, yang pada akhirnya menimbulkan berbagai dampak negatif, khususnya terbentuknya defisit sumber daya emosional pada diri siswa.

Kondisi ini sangat relevan dengan konteks pendidikan Indonesia saat ini. Data Badan Pusat Statistik (2023) menunjukkan bahwa 15,9% siswa SMP di Indonesia mengalami gejala kecemasan terkait sekolah, sementara survei *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2022 mengungkapkan bahwa hanya 68% siswa Indonesia merasa memiliki rasa kepemilikan (*sense of belonging*) terhadap sekolah mereka, lebih rendah dari rata-rata OECD sebesar 75%. Lebih mengkhawatirkan lagi, laporan Komisi Perlindungan Anak Indonesia (KPAI) tahun 2023 mencatat peningkatan kasus perundungan di sekolah sebesar 23% dibandingkan tahun sebelumnya, mengindikasikan bahwa lingkungan sekolah belum sepenuhnya menjadi ruang aman bagi seluruh siswa. Kondisi ini mendesak transformasi peran guru dari sekadar pengajar

menjadi agen kesejahteraan yang proaktif—sebuah visi yang sejalan dengan amanat Kurikulum Merdeka yang menempatkan kesejahteraan dan keselamatan peserta didik sebagai prioritas utama, serta Profil Pelajar Pancasila yang menekankan pengembangan karakter holistik, bukan hanya kompetensi akademik. Pada kondisi demikian perang guru sangatlah penting.

Guru memiliki peran sentral dalam menciptakan lingkungan kelas yang aman dan kondusif bagi pembelajaran. Kualitas interaksi guru dengan murid menjadi fondasi penting dalam membangun iklim kelas yang positif dan mendukung perkembangan optimal peserta didik. Dukungan emosional dan kemampuan guru dalam mengelola kelas secara efektif berkontribusi signifikan terhadap rasa aman psikologis murid (Aldrup et al., 2018). Lebih lanjut, kemampuan guru dalam membangun hubungan yang penuh perhatian dan responsif terhadap kebutuhan murid terbukti dapat mengurangi tingkat kecemasan dan meningkatkan keterlibatan akademik (Pianta et al., 2012). Selain itu, kompetensi guru dalam menciptakan struktur kelas yang jelas, menetapkan ekspektasi yang konsisten, serta menerapkan praktik disiplin yang positif turut membentuk persepsi murid tentang keamanan lingkungan belajar mereka (Jennings & Greenberg, 2009). Pengembangan profesional guru yang berfokus pada keterampilan sosial-emosional dan manajemen kelas menjadi investasi strategis dalam menciptakan ekosistem pendidikan yang aman dan bermakna bagi seluruh murid.

Berdasarkan uraian di atas, book chapter ini bertujuan untuk mengeksplorasi peran strategis guru sebagai agen kesejahteraan peserta didik melalui tiga dimensi utama yang saling berkaitan. Pertama, guru sebagai teladan keamanan emosional yang menciptakan rasa aman dan rasa memiliki di kelas. Kedua, guru sebagai pengelola kelas dengan pendekatan positif yang

menekankan disiplin konstruktif daripada hukuman. Ketiga, guru sebagai pendidik yang memahami dan merespons keberagaman latar belakang siswa melalui empati dan pembelajaran berdiferensiasi. Ketiga dimensi ini membentuk ekosistem pembelajaran yang holistik, dimana keamanan emosional menjadi fondasi, pengelolaan kelas positif menjadi struktur pendukung, dan pemahaman terhadap keberagaman siswa menjadi jembatan menuju kesejahteraan optimal peserta didik. Dengan demikian, chapter ini menawarkan kerangka integratif yang menghubungkan kompetensi sosial-emosional guru dengan pencapaian kesejahteraan siswa secara menyeluruh.

6.2. GURU SEBAGAI TELADAN KEAMANAN EMOSIONAL

Dimensi pertama dari peran guru sebagai agen kesejahteraan adalah kemampuan menciptakan keamanan emosional sebagai fondasi pembelajaran. Keamanan sekolah telah diakui sebagai komponen penting dari lingkungan pendidikan. Penekanan pada keamanan sekolah menjadi esensial karena perasaan tidak aman di lingkungan sekolah telah terbukti telah terbukti berkorelasi dengan banyak hasil yang merusak, termasuk penurunan pencapaian akademik, kecenderungan yang meningkat untuk terlibat dalam perilaku berisiko, dan penurunan kesejahteraan fisik dan psikologis (Michael et al., 2017). Oleh karena itu, sangat penting untuk memahami faktor-faktor yang dapat menumbuhkan rasa aman secara emosional di lingkungan sekolah.

Faktor penting dalam menumbuhkan keamanan emosional terletak pada guru. Guru berperan sebagai *role model* dalam pengaturan emosi. Ketika dihadapkan dengan tantangan atau hambatan, guru yang menjaga ketenangan cenderung menginspirasi siswa untuk meniru perilaku ini. Keteladanan ini sangat penting karena siswa belajar bukan hanya dari apa yang

dikatakan guru, tetapi juga dari bagaimana guru berperilaku dalam berbagai keadaan. Guru dengan kompetensi sosial dan emosional yang kuat efektif dan cenderung menunjukkan ketahanan, sehingga menumbuhkan rasa nyaman di dalam kelas (Gray et al., 2025). Mereka mampu menciptakan lingkungan belajar yang hangat dan aman, dimana siswa merasa didukung untuk mengekspresikan emosi mereka dengan cara yang sehat. Dalam konteks ini, guru harus menekankan gagasan bahwa siswa bukan hanya objek pembelajaran tetapi individu holistik, sesuai dengan paradigma humanistik. Berbagai strategi untuk menerapkan pendekatan ini termasuk mempromosikan rasa memiliki dan keterhubungan di antara siswa melalui perhatian personal dan empati autentik, serta menciptakan ruang dialog terbuka dengan siswa.

Rasa memiliki secara konsisten dianggap sebagai kebutuhan manusia yang mendasar (Allen et al., 2021; Kern & Wehmeyer, 2021), dan serangkaian penelitian yang luas telah mengidentifikasi bahwa interkoneksi antara keamanan dan kepemilikan dalam lembaga pendidikan sangat penting untuk pembelajaran dan pengembangan siswa (Egeberg et al., 2021; Longaretti, 2020). Menurut Hagerty et al. (1992), rasa memiliki berkaitan dengan pengalaman subjektif menjadi anggota integral dari sistem yang menyelubungi individu, mencakup konteks keluarga, sosial, pendidikan, pekerjaan, komunal, budaya, dan lingkungan (Gray et al., 2025). Ketika individu merasakan rasa memiliki dan koneksi ke sekolah, kelas, kelompok, atau pendidik, mereka mengalami penerimaan, dukungan, dan validasi yang meningkat (Osterman, 2000). Koneksi dan rasa memiliki menghasilkan keuntungan psikologis dan sosial yang signifikan, termasuk peningkatan harga diri, perbaikan kesejahteraan mental, penguatan motivasi, tingkat keterlibatan yang lebih tinggi, serta integrasi sosial yang lebih baik secara keseluruhan (Bull et al., 2024; Mohamad & Manning, 2024).

Guru dapat memberikan perhatian personal dengan meluangkan waktu untuk mengenal setiap siswa, memahami minat, kekuatan, dan tantangan yang mereka hadapi maupun memberikan empati autentik dengan merespons perasaan siswa dengan penuh pengertian, bukan dengan penilaian atau kritik.

Memfasilitasi ruang dialog terbuka dengan siswa berarti menyediakan jalan bagi mereka untuk mengekspresikan gagasannya, perasaannya maupun ide-ide yang dimiliki mengenai konsep akademik maupun respon terhadap masalah. Guru tidak memosisikan dirinya sebagai otoritas tunggal; sebaliknya, mereka mendorong diskusi inklusif yang bertujuan untuk sampai pada kesimpulan yang tepat. Dialog terbuka semacam itu menumbuhkan rasa aman emosional, memastikan bahwa siswa merasa dihargai dan hak-hak emosional mereka diakui, yang pada akhirnya berkontribusi pada pembentukan lingkungan belajar yang kondusif. Lingkungan belajar yang kondusif berperan penting dalam meningkatkan kinerja akademik siswa.

Keamanan emosional perlu didukung dengan adanya disiplin positif dan hal ini dapat dipahami melalui lensa teori attachment dan pembelajaran sosial. Ketika guru menciptakan keamanan emosional melalui keteladanan dan rasa memiliki, mereka sesungguhnya membangun apa yang disebut Bowlby (1969) sebagai 'secure base'—fondasi aman yang memungkinkan siswa untuk mengeksplorasi, mengambil risiko intelektual, dan belajar dari kesalahan tanpa rasa takut akan penolakan atau hukuman. Dalam konteks ini, disiplin positif bukan sekadar teknik manajemen perilaku, melainkan kelanjutan logis dari keamanan emosional yang telah terbangun. Siswa yang merasa aman secara emosional akan lebih mampu merespons konsekuensi logis dengan refleksi konstruktif daripada defensif, karena mereka mempersepsikan guru sebagai mitra yang mendukung pertumbuhan mereka, bukan sebagai

figur otoritas yang menghakimi (Gray et al., 2025; Rapanta & Felton, 2022). Keamanan emosional yang telah dibangun melalui keteladanan guru dan penciptaan rasa memiliki perlu dukungan sistem pengelolaan kelas yang konsisten dan positif. Rasa aman yang telah terbentuk dapat dengan mudah terganggu jika guru menerapkan pendekatan disiplin yang bersifat otoriter atau punitif. Oleh karena itu, pendekatan positif dalam mengelola kelas menjadi dimensi kedua yang krusial dalam memelihara dan memperkuat keamanan emosional yang telah dibangun

6.3. MENGELOLA KELAS DENGAN PENDEKATAN POSITIF

Untuk memfasilitasi pengajaran yang efektif, pengalaman belajar yang bermakna, dan membentuk dinamika pendidikan, pengelolaan kelas yang efektif menjadi hal yang esensial (Erentaite et al., 2022). Berbagai pendekatan pengelolaan kelas telah muncul di berbagai budaya dan sistem pendidikan, masing-masing mencerminkan nilai dan prioritas tertentu (Badawi, 2024). Lingkungan belajar yang positif menetapkan pedoman yang jelas untuk perilaku, menggunakan strategi penguatan positif, dan menerapkan konsekuensi untuk mengendalikan perilaku murid (Anderson et al., 2022; Ibrahim et al., 2022). Strategi ini mendorong keharmonisan dan produktivitas, memungkinkan murid untuk berkembang secara sosial dan akademik. Para pendidik dipersiapkan dengan baik dan dilengkapi dengan perangkat serta strategi yang diperlukan untuk membangun lingkungan belajar yang kondusif (Rapanta & Felton, 2022). Mereka menyadari pentingnya menetapkan batasan sejak awal, baik pada permulaan pelajaran maupun awal tahun ajaran baru. Pendekatan proaktif ini memastikan bahwa murid mengetahui standar yang diharapkan, sehingga tercipta struktur dan prediktabilitas dalam kelas.

Paradigma pendekatan positif mengalami perubahan signifikan dari pendekatan berbasis hukuman menuju pendekatan berbasis disiplin positif. Disiplin positif adalah pendekatan yang menekankan penghargaan terhadap martabat siswa dan penanaman tanggung jawab melalui cara yang reflektif, kolaboratif, dan memberdayakan (Rapanta & Felton, 2022). Disiplin positif merupakan strategi fundamental untuk mengendalikan perilaku murid. Penekanannya adalah pada peningkatan motivasi intrinsik dan penguatan perilaku yang sesuai, alih-alih hanya berfokus pada tindakan hukuman. Guru menggunakan teknik penguatan positif dengan memuji dan mengakui murid atas pencapaian, upaya, dan kepatuhan mereka terhadap aturan. Metode ini menumbuhkan harga diri dan rasa pencapaian murid, sekaligus memperkuat perilaku positif dalam komunitas kelas. Selain itu, konsekuensi membantu murid berperilaku positif. Konsekuensi dipandang sebagai peluang untuk pertumbuhan dan pembelajaran, bukan sebagai tindakan hukuman seperti penahanan atau teguran. Murid mengembangkan pemahaman yang lebih mendalam tentang bagaimana perilaku mereka memengaruhi diri sendiri dan orang lain melalui pengalaman langsung terhadap hasil tindakan mereka. Konsekuensi ini dirancang untuk mendorong murid bertanggung jawab atas tindakan mereka dan membuat keputusan yang bijaksana, sehingga mendorong pengembangan karakter dan pertumbuhan pribadi mereka.

Berikut prinsip-prinsip disiplin positif yaitu penjelasan bukan hukuman, dialog dan kesepakatan kelas, konsekuensi logis vs hukuman.

1. Penjelasan, Bukan Hukuman

Disiplin positif mengajarkan anak bagaimana harus bertindak, bukan hanya memberitahu bahwa mereka melakukan hal yang buruk. Pendekatan ini mengutamakan cara-cara yang membangun dalam menegakkan kedisiplinan

tanpa menggunakan kekerasan fisik maupun verbal. Fokus utamanya adalah pada pemecahan masalah bersama dan menciptakan suasana saling menghormati.

2. Dialog dan Kesepakatan Kelas

Guru dapat melibatkan siswa dalam proses pembuatan aturan kelas. Penelitian menunjukkan bahwa guru menerapkan kontrol kolaboratif dengan membangun hubungan yang positif, menyusun aturan bersama, serta memberikan konsekuensi logis dan pilihan kepada siswa (Rapanta & Felton, 2022). Kesalahan siswa dijadikan sebagai momen pembelajaran melalui refleksi dan restitusi.

3. Konsekuensi Logis vs Hukuman

Beberapa perbedaan konsekuensi logis dan hukuman dijelaskan dalam Tabel 6.1 berikut.

Tabel 6.1. Perbedaan Konsekuensi Hukuman vs Logis

Aspek	Hukuman	Konsekuensi Logis
Tujuan	Membuat jera	Mengajarkan tanggung jawab
Fokus	Kesalahan masa lalu	Perbaikan ke depan
Relasi	Memperburuk hubungan	Membangun hubungan
Pembelajaran	Minimal	Mendalam dan bermakna
Dampak Emosi	Rasa takut, malu	Refleksi, pertumbuhan

Implementasi pendekatan positif dapat diterapkan di kelas dengan cara Teknik Segitiga Restitusi: Membantu siswa yang berperilaku tidak diinginkan untuk merefleksikan tindakan mereka dan menemukan solusi perbaikan. Positive Reinforcement: memberikan penguatan positif saat siswa melakukan hal yang diinginkan. Metode Pembelajaran Menyenangkan: disesuaikan dengan situasi dan kondisi kelas.

Konsistensi dan Kerjasama: melibatkan semua pihak dalam penerapan disiplin positif.

Sejatinya pendekatan positif merupakan manifestasi konkret dari pembelajaran sosial-emosional (*Social-Emotional Learning/SEL*) dalam praktik pengelolaan kelas. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) mengidentifikasi lima kompetensi inti SEL: kesadaran diri, manajemen diri, kesadaran sosial, keterampilan relasional, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab. Disiplin positif mengoperasionalkan kelima kompetensi ini secara simultan: ketika guru mengajak siswa merefleksikan perilaku mereka (kesadaran diri), mengidentifikasi dampaknya terhadap orang lain (kesadaran sosial), menemukan strategi regulasi emosi (manajemen diri), bernegosiasi dalam pembuatan aturan kelas (keterampilan relasional), dan memilih konsekuensi yang sesuai (pengambilan keputusan bertanggung jawab). Dengan demikian, pendekatan positif dalam mengelola kelas bukan sekadar strategi menjaga ketertiban, melainkan kurikulum tersembunyi yang mengajarkan kompetensi sosial-emosional secara eksperiensial. Hal ini menjelaskan mengapa penelitian menunjukkan korelasi positif antara disiplin positif dengan peningkatan kecerdasan emosional siswa (Anderson et al., 2022; Ibrahim et al., 2022) —karena dalam setiap interaksi korektif, siswa sesungguhnya sedang berlatih keterampilan hidup yang esensial.

Namun, keamanan emosional dan pengelolaan kelas yang positif saja tidak cukup jika guru tidak memahami bahwa setiap siswa datang dengan latar belakang, kebutuhan, dan potensi yang berbeda-beda. Pendekatan yang seragam dapat mengabaikan kebutuhan spesifik siswa tertentu, sehingga mengurangi efektivitas upaya menciptakan kesejahteraan. Inilah yang membawa kita pada dimensi ketiga: pemahaman mendalam terhadap keberagaman siswa

6.4. MEMAHAMI SISWA DENGAN BERAGAM LATAR BELAKANG POSITIF

Motivasi pencapaian dan kinerja akademik dalam pendidikan saling berkaitan erat. Pada setiap fase pendidikan komprehensif, motivasi adaptif dianggap sebagai prasyarat penting untuk keberhasilan pencapaian kinerja akademik; sebaliknya, peningkatan kinerja diantisipasi untuk meningkatkan motivasi prestasi siswa. Intinya, sangat penting untuk memahami bagaimana hubungan antara motivasi prestasi dan kinerja akademik dapat bermanifestasi secara bervariasi di seluruh siswa yang berbeda (Erentaite et al., 2022). Untuk siswa tertentu, dorongan untuk belajar mungkin secara signifikan berkorelasi dengan hasil akademik mereka, sedangkan untuk yang lain, kinerja mungkin tidak selaras dengan motivasi pencapaian mereka (Fung et al., 2025). Varians antar individu ini dapat menjadi sangat menonjol selama sekolah menengah pertama, periode yang ditandai dengan penurunan yang nyata baik dalam motivasi untuk belajar dan kinerja akademik, terutama di antara siswa yang berprestasi rendah, cemas, dan kurang beruntung secara sosial ekonomi (Eccles et al., 2015). Untuk secara efektif memenuhi kebutuhan pendidikan siswa di tingkat sekolah menengah, penting untuk meningkatkan pemahaman kita dalam konteks heterogenitas mereka.

Pemahaman terhadap keberagaman siswa melengkapi dua dimensi sebelumnya dengan memberikan lensa personalisasi yang krusial. Teori ekologi perkembangan Bronfenbrenner (1979) mengingatkan kita bahwa perkembangan anak tidak terjadi dalam ruang vakum, melainkan dipengaruhi oleh sistem-sistem yang saling bertumpang tindih—dari mikrosistem keluarga, mesosistem sekolah, hingga makrosistem budaya. Implikasinya, keamanan emosional yang efektif bagi seorang siswa dari latar belakang budaya kolektivis mungkin memerlukan pendekatan berbeda dengan siswa dari budaya

individualis; demikian pula, disiplin positif perlu disesuaikan dengan pemahaman tentang bagaimana berbagai kelompok budaya memandang otoritas, kesalahan, dan pembelajaran. Tanpa sensitivitas terhadap keberagaman, upaya menciptakan keamanan emosional dan menerapkan disiplin positif berisiko menjadi pendekatan 'satu ukuran untuk semua' yang justru mengasingkan siswa yang tidak sesuai dengan norma dominan. Sebaliknya, ketika guru menggabungkan kompetensi sosial-emosional (dimensi 1) dan pengelolaan kelas positif (dimensi 2) dengan pemahaman mendalam tentang konteks individual siswa (dimensi 3), terbentuklah apa yang dapat disebut sebagai 'pedagogi kesejahteraan yang responsif secara kultural'—pendekatan yang tidak hanya mempromosikan kesejahteraan, tetapi melakukannya dengan cara yang menghormati dan merayakan keunikan setiap siswa.

Siswa dari berbagai latar belakang menunjukkan kebutuhan pendidikan yang berbeda-beda. Kebutuhan yang berbeda ini berkaitan dengan persyaratan pendidikan khusus dan preferensi belajar siswa, termasuk mereka yang mengalami ketidakmampuan belajar (seperti disleksia), berbagai tingkat kemahiran bahasa, bersama dengan gaya belajar yang berbeda (Eccles & Wigfield, 2020). Oleh karena itu pentingnya guru memahami siswa dengan mengedepankan empati. Empati adalah kemampuan untuk memahami sudut pandang dan dapat merasakan apa yang dirasakan orang lain, termasuk mereka yang berasal dari latar belakang budaya yang berbeda. Dalam konteks pembelajaran, empati guru terhadap siswa menjadi sangat penting mengingat setiap siswa datang dengan latar belakang psikologis, sosial, dan ekonomi yang berbeda-beda.

Penelitian menunjukkan bahwa guru yang peka terhadap kebutuhan emosional peserta didik, seperti perubahan suasana hati atau perilaku, dapat merespons dengan cara yang penuh empati dan pengertian. Dengan menunjukkan perhatian terhadap

perasaan peserta didik, guru membantu mereka mengembangkan kecerdasan emosional dan mengelola emosi dengan lebih baik. Setiap siswa memiliki kebutuhan yang berbeda. Dengan melihat adanya keberagaman karakteristik peserta didik, guru dapat menerapkan pembelajaran berdiferensiasi baik dari segi diferensiasi proses, produk, isi dan lingkungan belajar. Tujuan dari implementasi kompetensi sosial emosional dan pembelajaran berdiferensiasi ini adalah untuk tercapainya *student well-being*. Latar belakang yang perlu diperharikan oleh Guru meliputi latar belakang keluarga: kondisi ekonomi, struktur keluarga, dan dinamika rumah tangga, pengalaman traumatis: Beberapa siswa mungkin mengalami trauma yang mempengaruhi perilaku dan pembelajaran mereka, Gaya belajar: visual, auditori, kinestetik, atau kombinasi. Kemampuan akademik: siswa dengan kemampuan tinggi, sedang, atau memerlukan dukungan tambahan. Kondisi kesehatan mental: kecemasan, depresi, atau masalah kesehatan mental lainnya.

Ketiga dimensi yang telah dibahas—keamanan emosional, pengelolaan kelas positif, dan responsivitas terhadap keberagaman—tidak beroperasi secara terpisah, melainkan membentuk sistem ekologis yang saling bergantung dan memperkuat. Keamanan emosional berfungsi sebagai fondasi yang menciptakan iklim psikologis kondusif bagi pembelajaran; pengelolaan kelas positif berfungsi sebagai struktur yang memelihara dan memperkuat keamanan tersebut melalui interaksi sehari-hari; dan responsivitas terhadap keberagaman berfungsi sebagai mekanisme adaptasi yang memastikan fondasi dan struktur tersebut relevan bagi setiap individu siswa.

Keamanan emosional memfasilitasi kesediaan siswa untuk menerima disiplin positif, sementara pengalaman positif dengan disiplin yang menghargai martabat memperdalam rasa aman. Demikian pula, pemahaman terhadap keberagaman meningkatkan kemampuan guru menciptakan keamanan

emosional yang inklusif, sementara rasa aman memungkinkan siswa mengekspresikan identitas unik mereka tanpa takut diskriminasi. Dalam praktiknya, guru yang efektif tidak menerapkan ketiga dimensi secara sekuensial, melainkan secara simultan dan integratif—misalnya, ketika merespons perilaku mengganggu seorang siswa, guru yang efektif secara bersamaan mempertimbangkan: bagaimana mempertahankan rasa aman emosional siswa tersebut (dimensi 1), bagaimana menerapkan konsekuensi yang mendidik tanpa menghukum (dimensi 2), dan bagaimana latar belakang siswa tersebut mungkin mempengaruhi perilakunya (dimensi 3).

6.5. KESIMPULAN

Guru memiliki peran strategis sebagai agen kesejahteraan peserta didik melalui tiga dimensi yang saling memperkuat. Pertama, guru berperan sebagai teladan keamanan emosional dengan menciptakan lingkungan kelas yang aman, menumbuhkan rasa memiliki, dan memfasilitasi dialog terbuka. Keamanan emosional ini menjadi fondasi yang memungkinkan siswa untuk terlibat secara optimal dalam proses pembelajaran. Kedua, guru mengelola kelas dengan pendekatan positif yang menekankan disiplin konstruktif, penguatan perilaku positif, dan konsekuensi logis yang mendidik, bukan menghukum. Pendekatan ini memperkuat rasa aman dan membangun karakter siswa secara berkelanjutan. Ketiga, guru memahami dan merespons keberagaman latar belakang siswa melalui empati, pembelajaran berdiferensiasi, dan kepekaan terhadap kebutuhan individual. Ketiga dimensi ini membentuk ekosistem pembelajaran yang holistik dimana kesejahteraan siswa menjadi prioritas utama.

Implikasi praktis dari kerangka ini adalah pentingnya pengembangan profesional guru yang komprehensif, tidak hanya pada kompetensi pedagogis, tetapi juga pada kompetensi sosial-

emosional. Program pelatihan guru perlu mengintegrasikan ketiga dimensi tersebut agar guru mampu menciptakan lingkungan pembelajaran yang tidak hanya efektif secara akademik, tetapi juga mendukung kesejahteraan holistik peserta didik. Dengan demikian, guru tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi sebagai agen transformasi yang berkontribusi pada pembentukan generasi yang sehat secara emosional, sosial, dan intelektual.

DAFTAR PUSTAKA

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58(May), 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Allen, K., Kern, M. L., Rozek, C. S., Dennis, M., Slavich, G. M., Kern, M. L., Rozek, C. S., Dennis, M., Rozek, C. S., & Mcinerney, D. M. (2021). Belonging: a review of conceptual issues , an integrative framework , and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87–102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>
- Anderson, R. C., Katz-buonincontro, J., Bousset, T., Mattson, D., Beard, N., Land, J., & Livie, M. (2022). How am I a creative teacher ? Beliefs , values , and affect for integrating creativity in the classroom *. *Teaching and Teacher Education*, 110, 103583. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103583>
- Badawi, H. (2024). *Exploring Classroom Discipline Strategies and Cultural Dynamics : Lessons from the Japanese Education System*. 5(1), 1–12.
- Baeva, I. A., & Bordovskaia, N. V. (2015). *The psychological safety of the educational environment and the psychological*

- well-being of Russian secondary school pupils and teachers*. 8(1). <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0108>
- Bull, D., Johansen, A., Kaiser, D., Merritt-myrick, S., Santangelo, D., Slater, L., Tarr, J., Bull, D., Johansen, A., Kaiser, D., Merritt-myrick, S., Bull, D., Johansen, A., Kaiser, D., Merritt-myrick, S., Nybro, P., Santangelo, D., & Tarr, J. (2024). The effect of a belongingness strategy on online higher education student performance measures student performance measures. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2311612>
- Daly, M. C., & Wilson, D. J. (2008). *Happiness , Unhappiness , and Suicide : An Empirical Assessment* (Issue August). <https://www.frbsf.org/economic-research/files/wp08-19bk.pdf>
- Eccles, J. ., Fredrick, A., & Baay, P. (2015). Expectancies, values, identities, and self-regulation. In *Self-Regulation in Adolescence* (pp. 31–56). Cambridge University Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental , social cognitive , and sociocultural perspective on. *Contemporary Educational Psychology*, 61(May), 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Egeberg, H., Mcconney, A., & Price, A. (2021). Teachers ' views on effective classroom management: a mixed - methods investigation in Western Australian high schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(2), 107–124. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09270-w>
- Erentaite, R., Vosylis, R., Sevalneva, D., Melnike, E., Raizine, S., & Daukantaite, D. (2022). Profiles of Achievement Motivation and Performance in Middle School: Links to Student Background and Perceived Classroom Climate. *Frontiers in Psychology*, 13(May).

- <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.820247>
- Fung, K., Fung, K., Leung, T., Lui, R., Sin, K., & Lee, L. (2025). Motivating Students With Different Needs to Learn Chinese in a Mixed-Background Classroom by Robot-Assisted Learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 18, 369–386. <https://doi.org/10.1109/TLT.2025.3551256>
- Gray, C., Paris, L., Lowe, G., Perry, A., & Warwick, L. (2025). *Belongingness , trust and connection : Arts teachers in Western Australian schools create safe learning spaces*. 35(2), 590–610.
- Ibrahim, T., Akbari, S. I., & Suaidah, S. (2022). Principal ’ s Behavior in Strengthening Teacher Innovation and Creativity During The Covid-19 Pandemic. *Journal of Islamic Education Management*, 7(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.31538/ndh.v7i1.1813>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). *Review of Educational Student and Classroom Outcomes*. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kern, M. L., & Wehmeyer, M. L. (2021). *School belonging: The importance of student and teacher relationships* (In M. L. K). Palgrave Macmillan, Cham.
- Longaretti, L. (2020). Perceptions and experiences of belonging during the transition from primary to secondary school Primary to Secondary School. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1).
- Michael, J., Lenzi, M., Sharkey, J., Furlong, M. J., Mayworm, A., Hunnicutt, K., & Vieno, A. (2017). *School Sense of Community , Teacher Support , and Students ’ School Safety Perceptions*. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12174>
- Mohamad, D., & Manning, K. D. (2024). What Does it Mean to ‘ Belong ’? A Narrative Literature Review of ‘ Belongingness ’ Among International Higher Education

- Students. *Journal of International Students*, 14(1), 21–37.
- Noble, T., & McGrath, H. (2016). *The Prosper school pathways for student well being: Policy and practices*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge University Press.
- Osterman, K. . (2000). Students ' Need for Belonging in the School Community. *Review of Education Research*, 70(3), 323–367.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). *Measuring , and Improving the Capacity of Classroom Interactions **.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Rapanta, C., & Felton, M. K. (2022). Learning to Argue Through Dialogue : a Review of Instructional Approaches. *Educational Psychology Review*, 34, 477–509.
- Shamionov, R. M. (2003). *Psychology of subjective well-being*. Nauka.
- Sturnerlboroacuk, E. (2015). *Unravelling the ' Safe ' Concept in teaching : what can we learn from teachers ' understanding ?* 1–18.
- Torybaeva, Z. . (2013). Innovative technologies application of formation of school children's healthy life style as a pedagogical problem. *Middle East Journal of Scientific Research*, 13(5), 665–669.
<https://elibrary.ru/item.asp?id=27820439>
- Tusseyev, M., Akhmet, K., & International, Y. (2021). *World Journal on Educational Technology : Current Issues*. 13(4), 1029–1039.

PROFIL PENULIS



Inas Sausan, M.Pd

Penulis lahir di Pekalongan pada 22 November 1994. Ia menempuh pendidikan Sarjana (S1) dan Magister (S2) pada Program Studi Pendidikan Kimia, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Sebelas Maret, masing-masing pada tahun 2012 dan 2017. Sejak Juli 2022, Inas Sausan berkarier sebagai dosen pada Program Studi Pendidikan Kimia, Fakultas

Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Terbuka. Bidang keahlian yang ditekuni meliputi media pembelajaran dan evaluasi pembelajaran.

BAB 7

STRATEGI PEMBELAJARAN YANG POSITIF DAN BEBAS KEKERASAN

Elliza Andhika Putri
SD IT Al Marhamah Langsa
E-mail: ellizaputri88@guru.sd.belajar.id

7.1. PENDAHULUAN

Tingkat keberhasilan pendidikan salah satunya disebabkan oleh lingkungan belajar (Hasibuan, 2018). Lingkungan belajar sudah seharusnya menjadi tempat yang aman bagi siswa, baik secara emosional maupun intelektual. Dikarenakan proses pembelajaran tidak hanya melakukan kegiatan yang menyalurkan ilmu pengetahuan namun juga dapat membentuk pengalaman belajar yang membuat siswa merasa dihargai, didengar dan dipercaya. Tujuan tersebut dilakukan agar suasana kelas dapat dipenuhi dengan rasa penerimaan dan aman, sehingga dapat meningkatkan potensi yang ada pada diri siswa untuk berkembang secara alami.

Dalam melaksanakan pembelajaran memerlukan strategi yang mampu menciptakan pengalaman belajar yang inklusif, efektif, dan aman bagi siswa. Strategi ini bertujuan untuk membangun iklim pembelajaran yang positif dan bebas dari segala tindakan kekerasan. Tentunya hal ini akan berdampak pada motivasi belajar, keterlibatan dalam proses pembelajaran, serta peningkatan hasil belajar pada seorang siswa. Durlak *et al.* (2011) mengatakan keberhasilan pendidikan, tidak cukup diukur melalui penguasaan materi semata, melainkan juga melalui penguatan komponen sosial dan emosional siswa. Salah satunya pengembangan diri yang menjadi bagian penting untuk terbentuknya rasa percaya diri dalam diri siswa agar mampu

untuk menyampaikan ide, mengemukakan pendapat secara kritis, serta keberanian menampilkan kreativitas tanpa rasa takut dihukum atau dihakimi oleh orang lain.

Cara mengajar yang menumbuhkan rasa aman bagi siswa berperan penting dalam membangun hubungan positif antara guru dan siswa. Iklim kelas tersebut akan mempengaruhi tindakan yang mendorong keterlibatan siswa dalam pembelajaran, tumbuhnya kepercayaan diri, dan pemikiran kreatif, serta terdapat peningkatan keterampilan berbahasa maupun peningkatan kognitif pada siswa (Al-Barakat *et al.*, 2025). Sebaliknya, jika lingkungan belajar yang penuh dengan intimidasi, penolakan, hukuman maka akan menurunkan tindakan-tindakan tersebut yang berdampak pada terhambatnya perkembangan keterampilan mereka, baik secara sosial maupun akademik mereka. Oleh karena itu, penting bagi seorang guru memiliki kemampuan dalam menjadi pendengar yang baik bagi siswanya, berpikiran terbuka terhadap berbagai pendapat yang dilontarkan kepadanya, dan mampu memberikan umpan balik yang membangun bukan malah menghakimi siswanya.

Penelitian secara konsisten juga menunjukkan bahwa disiplin positif yang diterapkan oleh orang dewasa salah satunya adalah guru mampu mengurangi perilaku yang mengganggu, kognitif yang menurun dan munculnya emosional yang negatif pada anak (Sege & Siege, 2018). Disisi lain, Salama *et al.* (2025) menjelaskan bahwa penguatan positif yang dilakukan secara signifikan mampu mengurangi perilaku negatif dan dapat meningkatkan keterlibatan siswa dalam kegiatan pembelajaran. Sementara menurut Katusiime *et al.* (2025), guru yang menggunakan metode partisipatif dan berbasis penguatan lebih lanjut mampu mendorong motivasi intrinsik, pengaturan diri, dan iklim kelas yang positif agar terbentuknya sikap saling menghormati antar sesama siswa di dalam kelas.

Untuk itu, dalam memahami strategi ini diperlukan beberapa pilar utama, yakni: pendekatan disiplin positif yang akan menggantikan hukuman dengan dialog dan pemahaman, pembelajaran yang menghargai partisipasi siswa dengan melibatkan siswa dalam mengambil keputusan-keputusan kecil didalam kelas, dan menerapkan pengajaran yang berbasis penguatan positif dimana usaha dan hasil sama-sama dihargai.

7.2. PENDEKATAN DISIPLIN POSITIF

Disiplin positif merupakan pendekatan pengelolaan perilaku yang bertujuan untuk mengajar, membimbing, dan membangun karakter siswa. Pendekatan ini sangat penting diterapkan oleh semua guru dalam pembelajaran. Dengan adanya disiplin positif, pembelajaran dapat berlangsung tanpa menciptakan rasa takut akibat hukuman dan lebih mengedepankan dialog kepada siswa.

Dengan menggunakan pendekatan ini, guru berfokus pada pembinaan perilaku siswa melalui cara yang lebih mendidik dan membimbing, bukan dengan hukuman. Proses pembelajaran juga didasarkan pada komunikasi terbuka antara guru dan siswa, di mana siswa diberi kesempatan untuk menjelaskan alasan di balik perilaku yang dilakukan untuk kemudian didiskusikan sebagai tindakan mencari solusi bersama. Dengan tindakan ini siswa akan merasa tidak dihakimi, lebih terbuka menerima solusi, dan lebih merasa dihargai pendapatnya. Meskipun demikian, tidak semua hasil dari dialog bersama menjadi titik temu hasil yang diharapkan dari kedua belah pihak. Salah satu caranya dapat dilakukan dengan pendekatan restitusi.

Restitusi merupakan sebuah pendekatan yang dikenalkan oleh Diane Gossen dalam bukunya *Restitution: Restructuring School Discipline* (1988). Pendekatan ini bertujuan untuk memperkuat siswa yang telah melakukan kesalahan dan memuaskan siswa yang dirugikan dengan cara ini kelas menjadi tempat dimana siswa dapat memenuhi kebutuhan mereka.

Artinya siswa harus membangun beberapa pengetahuan seperti: keterampilan yang digunakan untuk menyelesaikan masalah, minat dalam pemecahan masalah, usaha mencapai solusi bersama, pengembangan pemikiran, dan kebiasaan menghargai pendapat orang lain yang memperhalus perasaan dan memperkuat tekad (Grncharovska et al., 2013). Untuk mengaplikasi pendekatan ini, seorang guru haruslah mengetahui lima posisi kontrol guru dan penerapan segitiga restitusi ini.

Seorang guru tentulah mengetahui posisi dirinya ketika berada ditengah-tengah siswanya. Posisi guru dapat dibedakan menjadi lima macam berdasarkan kriteria cara guru menghadapi permasalahan dengan muridnya. Posisi ini menjadi sangat penting bagi guru untuk menciptakan disiplin positif dalam iklim kelas yang diajarnya. Kelima posisi tersebut dikenal dengan istilah lima posisi kontrol. Adapun lima posisi kontrol dapat dilihat pada Gambar 7.1 berikut:

MOTIVASI:	IDENTITAS GAGAL (Kontrol dari Luar)		IDENTITAS BERHASIL/SUKSES (Kontrol dari Luar)		IDENTITAS BERHASIL/SUKSES (Kontrol Diri)
	Menghindari Hukuman		Mengharapkan imbalan atau Ketergantungan pada Orang Lain		Menghargai Diri Sendiri
	PENGHUKUM	PEMBUAT RASA BERSALAH	TEMAN	PEMANTAU	MANAJER
Guru Berbuat:	Menghardik Memujuk-mujuk Menyakili Menyindir	Berceramah dan mengatakan, "Seharusnya..." "Ibu kecewa..."	Membuatkan alasan-alasan untuk muridnya.	Menghitung dan mengukur	Mengajukan pertanyaan-pertanyaan
Guru Berkata:	"Kalau kamu tidak melakukannya, awas ya! Rasakan!"	"Kamu seharusnya kamu sudah tahu, Ibu lelah sekali mengatakanmu, Ibu stress..."	"Ayolah, lakukan demi Ibu..." "Masa kamu tidak mau, ingat tidak Ibu pernah bantu..."	"Apa peralatannya?"	"Apa yang kita yakini? Apa yang bisa kau kerjakan untuk memperbaiki masalah ini?"
Hasil:	Memberontak Menyalahkan orang lain Berbohong	Menyembunyikan Menyangkal Berbohong	Ketergantungan	Menyesuaikan diri, bila diawasi	Menguatkan pribadi
Kaitan dengan Dunia Berkualitas	Murid meletakkan guru di luar Dunia Berkualitas	Murid meletakkan guru di dalam Dunia Berkualitas	Murid meletakkan guru di sebagai orang yang sangat penting di Dunia Berkualitas	Murid meletakkan guru peraturan dan hukum di dunia Berkualitas	Murid meletakkan dirinya sebagai individu yang positif dalam Dunia Berkualitas
Murid Berkata:	"Ah, biarkan saja. Nanti juga marah-marah lagi."	"Maafkan saya."	"Saya pikir Bapak/Ibu teman saya. Ternyata begitu."	"Berapa banyak bintang yang saya harus peroleh?" "Berapa halaman yang harus saya tulis?"	"Bagaimana caranya saya bisa memperbaiki keadaan?"
Dampak pada Murid:	Mengulangi kesalahan	Merasa rendah diri	Lemah, tidak mandiri, tergantung	Menitikberatkan pada sanksi atau hadiah untuk dirinya	Mengevaluasi diri, bagaimana cara memperbaiki diri?

Sumber: Nurcahyani et al., 2022

Gambar 7.1. Lima Posisi Kontrol

Selain posisi kontrol, jenis restitusi lainnya dibentuk dalam tiga langkah yang disebut segitiga restitusi. Sa'diyah dan

Hidayat (2025) menyatakan pendekatan ini dipercaya dapat membentuk karakter murid terutama dalam konteks pengembangan disiplin positif di lingkungan sekolah apabila guru menerapkannya. Maka dari itu, langkah-langkah pelaksanaan segitiga restitusi dapat dilihat pada Gambar 7.2 berikut:



Sumber: Nurcahyani et al., 2022

Gambar 7.2. Langkah-Langkah Pelaksanaan Segitiga Restitusi

Penelusuran yang dilakukan oleh Saputra (2023) menyebutkan bahwa restitusi dalam pendekatan disiplin positif dapat menggantikan hukuman fisik/verbal dan ancaman dengan proses pemulihan dan refleksi, sehingga menurunkan risiko *bullying* dan kekerasan di sekolah. Beberapa sekolah yang menerapkan disiplin positif dengan pendekatan restitusi melaporkan adanya penurunan terhadap jumlah pelanggaran dan perilaku negatif dari siswa, siswa lebih menghormati aturan, mempertimbangkan konsekuensi sebelum bertindak dan tidak menunjukkan perilaku anti sosial, serta berkurangnya perundungan karena siswa saling membantu dan menguatkan secara positif.

Tujuan pelaksanaan disiplin positif dengan pendekatan ini ialah untuk membangun motivasi internal dan tanggung jawab jangka panjang, bukan kepatuhan karena takut, dan menciptakan lingkungan belajar positif, aman, dan suportif, tempat kesalahan dipandang sebagai kesempatan belajar (Hunafa et al., 2025). Sehingga harapan untuk melaksanakan disiplin positif di kelas bukan menjadi mimpi belaka.

7.3. PEMBELAJARAN YANG MENGHARGAI PARTISIPASI SISWA

Melibatkan siswa dalam mengambil sebuah keputusan di kelas kecil dapat memperkuat partisipasi, motivasi, dan pembelajaran yang bermakna. Pembelajaran yang menghargai partisipasi memandang siswa sebagai subjek yang ikut menentukan proses belajar yang bukan sekadar penerima materi saja. Geurts *et al.* (2024) menemukan apabila siswa terlibat dalam pengambilan keputusan termasuk keputusan-keputusan kecil di kelas, dampak yang terjadi ialah peningkatan keterlibatan dalam pembelajaran, munculnya motivasi belajar, dan rasa kepemilikan terhadap pembelajaran yang dilakukan.

Hal ini juga akan berpengaruh terhadap keterampilan sosial siswa, seperti keterampilan hidup, kepercayaan diri, dan status sosial siswa juga muncul di sekolah (Mager & Nowak, 2012). Selain itu, pengembangan kompetensi demokratis dan kewargaan juga semakin kuat, termasuk kemampuan untuk berdiskusi, bernegosiasi, dan menghargai perbedaan. Kemampuan ini sangat penting untuk menciptakan interaksi yang positif antara siswa, yang akan tercermin dalam perilaku mereka selama proses pembelajaran berlangsung di sekolah, dan mempengaruhi pembentukan karakter mereka secara keseluruhan (Geurts et al., 2024).

Berbagai bentuk partisipasi yang dapat dilakukan guru dan siswa dalam kegiatan pembelajaran yang menghargai partisipasi

siswa, seperti: memilih cara belajar baik secara individu, pasangan, maupun kelompok, memberikan kesempatan kepada siswa untuk terlibat aktif dalam proses pembelajaran. Menurut Mithans *et al.* (2017), tindakan ini akan meningkatkan rasa otonomi siswa dan membangkitkan keinginan berpartisipasi dari dalam diri siswa, yang pada gilirannya akan memperkuat motivasi dan keterlibatan mereka dalam mencapai tujuan pembelajaran.

Kegiatan lainnya juga dapat dilakukan dengan cara menentukan topik/tugas berdasarkan beberapa opsi yang disajikan guru, memilih media maupun alat pembelajaran, serta menyusun atau menegosiasikan aturan dan keyakinan kelas. Selain itu, siswa juga dapat terlibat dalam memberikan masukan terhadap metode dan penilaian yang digunakan. Penindakan ini tidak menunjukkan bahwa siswa mengabaikan aturan yang diberikan oleh guru, melainkan guru berusaha melibatkan siswa dalam tanggung jawab bersama dan menciptakan iklim kelas yang demokratis (Carreno *et al.*, 2025; Geurts *et al.*, 2024).

Oleh karena itu, Omodan *et al.*, (2025) menegaskan terdapat beberapa hal yang perlu diperhatikan oleh guru jika ingin menerapkan pembelajaran yang menghargai partisipasi siswa, yakni: *Pertama*, meskipun banyak siswa yang ingin lebih dilibatkan, namun mereka belum terbiasa dan lebih membutuhkan dukungan untuk menyuarakan pendapat dalam kegiatan pembelajaran. *Kedua*, bentuk partisipasi yang dilakukan guru dapat dilakukan secara bertahap, seperti: mulai dari mendengarkan, didukung untuk mengungkapkan pendapat, pendapat yang dipertimbangkan, hingga berbagi tanggung jawab dalam pengambilan keputusan dengan guru. *Terakhir*, budaya kelas dan sikap guru yang siap berbagi kuasa dan lebih mendengarkan siswa sangat menentukan keberhasilan pembelajaran.



Gambar 7.3. Tips Menghargai Partisipasi Siswa

Dengan demikian, melibatkan siswa dalam pengambilan keputusan kecil di kelas merupakan wujud nyata dari pembelajaran yang menghargai partisipasi. Praktik ini terbukti dapat meningkatkan motivasi, keterlibatan, keterampilan sosial-demokratis, serta rasa memiliki terhadap proses belajar. Selain itu, hal ini juga berkontribusi pada terciptanya iklim kelas yang lebih demokratis, positif, dan inklusif, di mana siswa merasa dihargai dan memiliki peran aktif dalam pembelajaran mereka.

7.4. PENERAPAN PENGAJARAN BERBASIS PENGUATAN POSITIF

Penguatan positif terhadap usaha yang telah dilakukan siswa, dengan penekanan pada proses yang mereka jalani, akan efektif dalam meningkatkan motivasi dan keterlibatan mereka. Hal ini akan berhasil asalkan dilakukan secara spesifik, tulus, dan tidak berlebihan. Zarrinabadi *et al.* (2021) menjelaskan bahwa pujian yang diberikan atas usaha dan strategi yang diterapkan terbukti dapat meningkatkan mindset bertumbuh, memperkuat kompetensi, serta mengurangi kecemasan, terutama dalam konteks pembelajaran bahasa dan menulis. Dengan pendekatan yang tepat, siswa akan merasa dihargai dan

termotivasi untuk terus berkembang, menciptakan suasana belajar yang lebih produktif dan mendukung perkembangan keterampilan mereka secara keseluruhan.

Di berbagai jenjang pendidikan, penguatan positif seperti pemberian hadiah kecil, pengakuan verbal, maupun pujian dapat meningkatkan motivasi, partisipasi, dan prestasi akademik, situasi ini sering berhasil apabila sering diberikan tugas secara bertahap dibarengi dengan pengakuan atas usaha yang telah mereka lakukan (Abzhanova et al., 2025). Pendekatan ini tidak hanya memotivasi siswa untuk terus berusaha, tetapi juga memperkuat rasa percaya diri mereka, sehingga mendorong mereka untuk mencapai hasil yang lebih baik dalam pembelajaran.

Namun, Amemiya dan Wang (2018) menemukan bahwa pujian yang terlalu sering atau hanya berfokus pada usaha yang dangkal dapat dianggap sebagai tanda kemampuan rendah, yang justru bisa melemahkan motivasi instrinsik mereka. Studi lain juga menemukan bahwa jenis pujian (berfokus pada usaha atau kecerdasan) tidak selalu mempengaruhi pola pikir maupun perilaku, tergantung konteks dan karakter individu siswa (Glerum et al., 2020). Oleh karena itu, penting untuk memberikan pujian yang lebih terarah dan disesuaikan dengan kebutuhan serta karakteristik siswa, agar dapat mendukung perkembangan motivasi dan keterlibatan mereka secara optimal.

Beberapa contoh penerapan praktik di kelas yang dapat dilakukan untuk strategi penguatan positif dapat dilihat pada tabel 7.1 berikut:

Tabel 7.1. Strategi Penguatan Positif dalam Pembelajaran

No	Strategi Penerapan	Cara Melakukannya
1	Pujian spesifik atas usaha dan strategi	“Kamu mencoba cara lain dan mengecek ulang

No	Strategi Penerapan	Cara Melakukannya
	(Amemiya & Wang, 2018)	jawabanmu, itu yang membuat hasilmu naik.”
2	Penghargaan sederhana seperti pemberian stiker, kartu, pengakuan di kelas terkait usaha (Zahroh et al., 2025)	Diberikan segera setelah perilaku positif (fokus, tekun, berani mencoba) muncul
3	Umpan balik positif dan koreksi yang konstruktif (Nikishyna et al., 2023)	Soroti dulu usaha/kemajuan, lalu beri arahan perbaikan

Beberapa hal yang perlu diperhatikan agar usaha penguatan positif yang dilakukan tidak menjadi kontraproduktif adalah sebagai berikut: *pertama*, fokuskan pada proses, bukan hanya memberikan perkataan seperti “kamu rajin, kamu hebat, kamu pintar,” melainkan jelaskan secara spesifik apa yang telah dilakukan siswa dengan baik. *Kedua*, pastikan pujian yang diberikan tulus, spesifik, dan tepat waktu, bukan sekadar basa-basi rutin. *Ketiga*, hindari ketergantungan pada hadiah sebagai bentuk penguatan, melainkan mengkombinasikan penguatan positif dengan penetapan tujuan belajar yang jelas dan penguatan rasa kompeten agar motivasi intrinsik siswa tetap terjaga (Amemiya & Wang, 2018; Nikishyna et al., 2023; Zahroh et al., 2025).



Gambar 7.4. Tips Penguatan Positif yang Efektif

Dengan upaya yang telah dilakukan, diharapkan pembelajaran yang diterapkan akan lebih menghargai usaha siswa, bukan hanya berfokus pada hasil dari apa yang telah mereka kerjakan. Dengan demikian, penguatan positif yang diberikan akan lebih tepat sasaran. Hasilnya, penguatan ini akan memperkuat motivasi, *self-efficacy*, dan keterlibatan siswa dalam proses belajar. Kuncinya terletak pada kualitas pujian yang diberikan, seperti: spesifik, disertai dengan strategi pemberian penguatan yang tepat dan tulus, serta keseimbangan dengan pengembangan motivasi intrinsik siswa. Pendekatan ini akan mendukung terciptanya suasana belajar yang lebih produktif dan positif.

7.5. KESIMPULAN

Pembelajaran positif yang diterapkan dalam kelas berperan penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman dan menyenangkan bagi siswa. Pendekatan ini tidak hanya berfokus pada penguasaan materi, tetapi juga pada penguatan aspek sosial dan emosional siswa, yang meliputi peningkatan rasa percaya diri, motivasi, dan keterlibatan dalam proses pembelajaran. Dengan menerapkan disiplin positif yang menggantikan hukuman dengan dialog dan pemahaman, serta memberikan

kesempatan kepada siswa untuk berpartisipasi dalam pengambilan keputusan, suasana kelas yang demokratis dan inklusif dapat tercipta.

Pujian yang diberikan secara spesifik dan tulus atas usaha dan strategi yang dilakukan siswa, bukannya hanya fokus pada hasil, terbukti efektif dalam memperkuat motivasi intrinsik dan keterlibatan mereka. Hal ini juga berkontribusi pada pembentukan hubungan yang lebih positif antara guru dan siswa, menciptakan rasa saling percaya dan menghargai di dalam kelas. Dengan pendekatan yang tepat, siswa merasa lebih aman untuk berpartisipasi dan mengungkapkan ide-ide mereka tanpa takut dihukum atau dihakimi.

Kunci keberhasilan dari pembelajaran yang positif adalah kualitas interaksi antara guru dan siswa, di mana guru berperan sebagai pendengar yang baik, memberikan umpan balik yang konstruktif, dan membangun iklim kelas yang mendukung perkembangan pribadi siswa. Dengan pendekatan yang berbasis pada penguatan positif, disiplin yang mendidik, dan partisipasi siswa dalam keputusan kelas, siswa akan merasa dihargai, didengar, dan dipercaya, yang pada gilirannya akan meningkatkan hasil belajar, keterampilan sosial, dan kompetensi mereka.

Hal ini juga menciptakan rasa tanggung jawab yang lebih besar pada siswa terhadap proses pembelajaran mereka sendiri. Oleh karena itu, penerapan strategi ini tidak hanya meningkatkan motivasi akademik, tetapi juga membangun karakter siswa dalam suasana belajar yang aman dan menyenangkan.

DAFTAR PUSTAKA

Abzhanova, S., Aitenova, D., Orazbekuly, K., Narkulova, B., & Nurgali, S. (2025). The Effectiveness of Primary School Students ' Learning Motivation Enhancement by Success

- Situations. *Journal of Posthumanism*, 5(7), 1479–1495.
<https://doi.org/10.63332/joph.v5i7.2938>
- Al-Barakat, A. A., Al-Hassan, O. M., AlAli, R. M., Bataineh, R. F., Aboud, Y. Z., & Ibrahim, N. A. (2025). Shaping Young Minds : How Teachers Foster Social Interaction , Psychological Security and Motivational Support in the Primary Language Classroom. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(1), 359–378. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.1.18>
- Amemiya, J., & Wang, M.-T. (2018). Why Effort Praise Can Backfire in Adolescence. *Child Development Perspectives*, 12, 199–203. <https://doi.org/10.1111/cdep.12284>
- Carreno, J. C. Z., Antón, C. A. C., & Nole, C. R. A. (2025). Student engagement strategies to enhance meaningful learning. *Universidad Ciencia y Tecnología*. <https://doi.org/10.47460/uct.v29ispecial.933>
- Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students ' social and emotional learning : A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Geurts, E. M. A., Reijs, R. P., Leenders, H. H. M., Jansen, M. W. J., & Hoebe, C. J. P. A. (2024). Co-creation and decision-making with students about teaching and learning: a systematic literature review. *Journal of Educational Change* (2024), 25, 103–125. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09481-x>
- Glerum, J., Loyens, S. M. M., Wijnia, L., Rikers, R. M. J. P., Glerum, J., Loyens, S. M. M., Wijnia, L., & Rikers, R. M. J. P. (2020). The effects of praise for effort versus praise for intelligence on vocational education students. *Educational Psychology*, 40(10), 1270–1286. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1625306>

- Grncharovska, S. P., Stankovska, G., & Osmani, F. (2013). Implementation of The Restitution in The Contemporary Teaching Practice in The Republic of Macedonia. *IJCRSEE: International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1(2). <https://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/2>
- Hasibuan, A. A. (2018). Kontribusi Lingkungan Belajar dan Proses Pembelajaran Terhadap Prestasi Belajar Siswa di Sekolah. *Jurnal Tarbiyah*, XXV(2), 1–20. <https://doi.org/10.30829/tar.v25i2.365>
- Hunafa, S., Nurazizah, A. S., Usman, A., & Rusmayadi, A. (2025). Penerapan Metode Segitiga Restitusi untuk Mengembangkan Civic Sense Peserta Didik di Kelas VIII Sekolah Menengah Pertama. *PTK: Jurnal Tindakan Kelas*, 6(1), 126–140. <https://doi.org/10.53624/ptk.v6i1.634>
- Katusiime, P., Tibanyendera, B., & Mugisha, R. W. (2025). Classroom Management Strategies and Students' discipline in lower secondary classrooms in Mbarara City Secondary Schools in Uganda. A cross-sectional study. *SJ Education Research Africa*, 2(9). <https://doi.org/10.51168/5rdjyy41>
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of Student Participation in Decision Making at School. A Systematic Review and Synthesis of Empirical Research. *Educational Research Review*, 7, 38–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Mithans, M., Grmek, M. I., & Čagran, B. (2017). Participation in Decision-making in Class: Opportunities and Student Attitudes in Austria and Možnosti in želje učencev v Avstriji in Sloveniji po soodločanju pri pouku. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7, 165–184. <https://doi.org/10.26529/cepsj.369>
- Nikishyna, A., Didenko, Z., & Maksymova, I. (2023). The importance of positive reinforcement in today's teaching.

- Humanities Science Current Issues*, 61(2), 291–294.
<https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-2-48>
- Nurcahyani, A., Rajasa, D. S., & Wijayanti, M. A. (2022). Budaya Positif. In K. Direktorat Kepala Sekolah, Pengawas Sekolah dan Tenaga Kependidikan (Ed.), *Program Pendidikan Guru Penggerak* (4th ed.). Direktorat Jenderal Guru dan Tenaga Kependidikan, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi.
- Omodan, T. C., Tsotetsi, C. T., & Makhasane, S. D. (2025). Implementation of Democratic Classroom Management at a University: Practices and Perceptions. *Interdisciplinary Journal of Education Research Implementation*, 7(1), 1–17.
<https://doi.org/10.38140/ijer-2025.vol7.1.02>
- Sa'diyah, N. N., & Hidayat, F. (2025). Segitiga Restitusi Disiplin Positif dalam Psikologi Pendidikan. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Teknologi*, 7(1), 57–70.
<https://journalversa.com/s/index.php/jipt/article/view/14>
- Salama, M. S., Utaminingsih, E. S., Ramadhani, M. H., & Yoan, B. (2025). Classroom Management and Student Behavior in Primary Schools: A Systematic Review of Strategies and Practices. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 10(46), 1668–1678. <https://doi.org/10.29303/jipp.v10i2.3383>
- Saputra, A. S. (2023). Menumbuhkan Disiplin Diri Melalui Disiplin Positif Restitusi. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, 9(2), 5666–5682.
<https://doi.org/10.36989/didaktik.v9i2.1367>
- Sege, R., & Siege, B. (2018). Effective Discipline to Raise Healthy Children. *Pediatrics*, 142(6).
<https://doi.org/10.1542/peds.2018-3112>
- Zahroh, A. A., Prastiwi, Y., & Hidayat, N. (2025). Positive Reinforcement Strategies: Boosting Students' Achievement. *Jurnal Pendidikan Generasi Nusantara (JPGenus)*, 3(2), 182–190. <https://doi.org/10.61787/11znmm64>

Zarrinabadi, N., Lou, N., & Darvishnezhad, Z. (2021). To praise or not to praise? Examining the effects of ability vs. effort praise on speaking anxiety and willingness to communicate in EFL classrooms. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17, 88–101. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1938079>

PROFIL PENULIS



Elliza Andhika Putri, S.Pd.

Penulis lahir di Kota Langsa, Provinsi Aceh, pada 18 Agustus 1994. Menyelesaikan pendidikan di SDN 1 Pedamaran, SMPN 6 Langsa, dan SMAN 4 Langsa. Selanjutnya penulis melanjutkan studi S1 Pendidikan Matematika di IAIN Langsa dan S1 Pendidikan Guru Sekolah Dasar di Universitas Terbuka. Saat ini, penulis tengah menempuh studi Pascasarjana Pendidikan Dasar di Universitas Negeri Yogyakarta. Sejak 2015, penulis mengajar di SDIT Al Marhamah. Sebagai pembelajar sepanjang hayat, penulis aktif mengikuti pelatihan, seminar, dan diskusi pendidikan, serta gemar menerapkan metode pembelajaran kreatif dan berbagi praktik baik dengan rekan sejawat untuk menciptakan pembelajaran yang menyenangkan dan bermakna.

BAB 8

PENDIDIKAN KARAKTER SEBAGAI DASAR KESEJAHTERAAN BELAJAR

Erlidawati
UIN SUNA Lhokseumawe
E-mail: erlidawati2018@gmail.com

8.1. PENDAHULUAN

Kesejahteraan belajar peserta didik semakin diakui sebagai faktor penting yang tidak hanya memengaruhi prestasi akademik, tetapi juga pengalaman belajar secara menyeluruh. Kesejahteraan ini mencakup keadaan psikologis dan sosial siswa di sekolah termasuk rasa aman secara emosional, keterlibatan sosial, dan kemampuan menghadapi tekanan akademik secara adaptif. Penelitian internasional menunjukkan bahwa dimensi kesejahteraan yang positif berkorelasi dengan keterlibatan aktif siswa dalam kegiatan belajar dan ketercapaian akademik, sehingga perlu dijadikan fokus dalam perencanaan kurikulum dan praktik pembelajaran yang holistik (Puiu et al., 2024).

Hubungan antara kesejahteraan sekolah dan motivasi belajar siswa telah mendapatkan dukungan empiris dari berbagai studi. Misalnya, penelitian yang mengkaji hubungan antara kesejahteraan sekolah, keterlibatan siswa, dan keyakinan diri akademik menunjukkan bahwa lingkungan belajar yang mendukung memengaruhi motivasi siswa untuk berpartisipasi lebih aktif dalam pembelajaran, meskipun faktor lain seperti *self-efficacy* dapat memoderasi hubungan tersebut (Septyningtyas et al., 2025).

Kesejahteraan belajar juga dipengaruhi oleh dimensi sosial dan emosional seperti hubungan antar individu di sekolah. Konsep *school well-being* mencakup aspek sosial, kesehatan

mental, hubungan interpersonal, dan rasa kepuasan siswa terhadap lingkungan sekolah, yang secara bersama-sama mendorong keterlibatan dan motivasi siswa secara positif. Model kesejahteraan psikologis seperti ini turut memperkuat hubungan sosial dan kondisi mental siswa sebagai bagian integral dari kualitas pendidikan yang berkelanjutan (Anggreni, 2025).

Dalam ranah pendidikan karakter, integrasi nilai-nilai seperti empati, tanggung jawab, dan keterampilan sosial terbukti memiliki peran penting dalam meningkatkan kesejahteraan psikologis siswa. Penelitian di sekolah dasar menunjukkan bahwa penerapan program pendidikan karakter yang menekankan interaksi sosial positif dan penghargaan terhadap orang lain berkaitan langsung dengan persepsi siswa tentang kesejahteraan sekolah mereka, karena program semacam itu menciptakan iklim yang kondusif bagi perkembangan moral dan sosial siswa secara menyeluruh (Azizah & Widyastuti, 2025).

8.2. KESEJAHTERAAN TIDAK LEPAS DARI NILAI-NILAI MORAL YANG DIHAYATI SISWA

Kesejahteraan belajar peserta didik dipahami sebagai kondisi multidimensional yang mencakup aspek emosional, sosial, dan akademik yang saling berinteraksi dalam lingkungan sekolah. Siswa yang merasa aman secara emosional, memiliki hubungan sosial yang positif, serta dapat mengelola tuntutan akademik dengan baik cenderung mengalami kesejahteraan belajar yang lebih tinggi. Riset internasional menemukan bahwa kesejahteraan siswa berhubungan erat dengan keterlibatan belajar dan ketercapaian akademik, karena kesejahteraan tersebut meningkatkan pengalaman positif siswa terhadap proses pembelajaran dan lingkungan sekolah secara keseluruhan. Temuan ini menekankan pentingnya memperhatikan strategi

pembelajaran, iklim kelas, dan hubungan interpersonal sebagai faktor penunjang kesejahteraan di sekolah (Puiu et al., 2024).

Disamping dimensi akademik dan emosional, kesejahteraan belajar juga dipengaruhi oleh sumber daya sosial yang tersedia bagi siswa di sekolah dasar. Faktor–faktor seperti dukungan teman sebaya, relasi antara siswa dan guru, serta norma sosial yang mendukung kolaborasi berkontribusi signifikan terhadap kesejahteraan dan prestasi akademik siswa. Studi yang dilakukan pada sekolah dasar menunjukkan bahwa sumber daya sosial yang kuat memperkuat keterlibatan siswa dalam aktivitas pembelajaran dan meningkatkan persepsi positif mereka terhadap kehidupan sekolah (Schwerter et al., 2024).

Nilai–nilai moral berperan penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif untuk kesejahteraan siswa. Pendidikan karakter yang berorientasi pada internalisasi nilai seperti tanggung jawab, kejujuran, empati, dan penghormatan terhadap sesama membantu membentuk budaya sekolah yang suportif dan inklusif. Implementasi pendidikan karakter berbasis nilai moral tidak hanya meningkatkan kesadaran etika siswa, tetapi juga memupuk keterampilan sosial yang positif dan ketahanan psikologis dalam menghadapi tantangan belajar (Feriyantri et al., 2024; Safitri et al., 2024).

Dalam konteks kebijakan pendidikan nasional, integrasi nilai moral dalam kurikulum dan praktik pembelajaran menjadi strategi penting untuk mendukung kesejahteraan belajar secara berkelanjutan. Pendidikan karakter berbasis nilai moral dan etika dapat memperkuat iklim pembelajaran yang menjunjung tinggi penghormatan, keadilan, dan tanggung jawab sosial. Dengan demikian, sekolah tidak hanya berfokus pada penguasaan konseptual, tetapi juga pengembangan karakter siswa sebagai individu yang mampu menghadapi tekanan akademik serta tantangan sosial secara adaptif. Upaya pendidikan karakter yang terintegrasi akan berdampak jangka

panjang terhadap kualitas peserta didik dan kontribusi mereka dalam masyarakat (Kartika et al., 2024; Pratama et al., 2025).

8.3. NILAI-NILAI KARAKTER DALAM KEHIDUPAN SEKOLAH

Nilai-nilai karakter seperti empati, kesopanan, dan tanggung jawab merupakan modal sosial penting yang membentuk kualitas interaksi siswa di lingkungan sekolah. Kemampuan empati memungkinkan siswa memahami perasaan dan perspektif teman sebaya sehingga perilaku agresif dapat diminimalkan dan kerjasama sosial justru meningkat. Penelitian menunjukkan bahwa pendidikan karakter berbasis empati dapat menurunkan insiden bullying dan meningkatkan hubungan sosial yang harmonis di sekolah dasar, karena siswa menjadi lebih peka terhadap kondisi emosional orang lain dan memperkuat sikap saling menghormati (Rahma Aulia et al., 2024).

Kesopanan sebagai salah satu nilai karakter juga memainkan peran penting dalam menciptakan iklim pembelajaran yang tertib dan dialogis. Sikap sopan tercermin ketika siswa berkomunikasi dengan guru dan teman tanpa merendahkan pihak lain, menghargai perbedaan opini, serta mematuhi aturan sosial yang berlaku. Ketika kesopanan menjadi budaya bersama, proses pembelajaran berlangsung dalam suasana yang nyaman dan menghormati martabat setiap peserta didik. Hal tersebut sesuai dengan temuan bahwa penguatan pendidikan karakter yang mencakup nilai toleransi dan saling menghargai dapat membantu menciptakan lingkungan sekolah yang aman, inklusif, dan bebas dari tindakan diskriminatif (Junita et al., 2026)

Sementara itu, tanggung jawab mendorong siswa untuk menyadari peran mereka sebagai pembelajar yang aktif bukan hanya dalam tugas akademik tetapi juga dalam menjaga

kesejahteraan kolektif. Sikap tanggung jawab ini berkaitan dengan kesadaran siswa terhadap akibat tindakan mereka terhadap orang lain serta terhadap lingkungan belajar. Penelitian di sekolah dasar menunjukkan bahwa penerapan nilai kepedulian dan tanggung jawab dalam pembelajaran, khususnya pada mata pelajaran seperti Pendidikan Kewarganegaraan, dapat membantu siswa menginternalisasi nilai tersebut sehingga meningkatkan keterlibatan belajar dan perilaku pro-sosial (Sunaryati et al., 2024).

Secara holistik, penguatan nilai-nilai karakter melalui pendidikan formal dan kebijakan sekolah dapat memperkuat iklim belajar yang menghargai martabat setiap siswa serta meminimalkan perilaku negatif seperti bullying. Pendidikan karakter yang konsisten mencakup pengembangan empati, kesopanan, tanggung jawab, dan nilai moral lainnya mampu membentuk budaya sekolah yang suportif dan responsif terhadap kebutuhan sosial-emosional peserta didik. Upaya tersebut tidak hanya meningkatkan kesejahteraan psikologis individu, tetapi juga kontribusi kolektif terhadap kualitas lingkungan pendidikan secara berkelanjutan (Cahyani, 2024).

8.4. MENUMBUHKAN KARAKTER MELALUI BELAJAR

Proses pembelajaran yang dirancang secara interaktif memberikan kontribusi penting terhadap pembentukan karakter siswa, karena memungkinkan pengalaman belajar yang tidak hanya kognitif tetapi juga moral dan Sosial. Salah satu pendekatan yang efektif adalah penggunaan metode diskusi kelompok, yang memberi ruang bagi siswa untuk aktif berbagi gagasan, mendengarkan pendapat teman, dan mengelola perbedaan secara bijak. Penelitian menunjukkan bahwa penerapan diskusi kelompok tidak hanya meningkatkan partisipasi siswa dalam kelas tetapi juga mendorong

keterampilan sosial seperti kerja sama dan penghargaan terhadap pandangan orang lain, yang merupakan fondasi dari nilai-nilai seperti toleransi, empati, dan tanggung jawab sosial (Ramlah, 2024).

Lebih jauh, keterlibatan siswa dalam diskusi kelompok telah terbukti memperkuat keterampilan berpikir kritis dan kolaboratif yang esensial dalam konteks pembelajaran karakter. Studi lain melaporkan bahwa melalui interaksi dalam kelompok belajar, siswa memiliki kesempatan untuk memformulasikan argumen mereka, mengevaluasi sudut pandang yang berbeda, serta memperkuat pemahaman mereka terhadap materi pelajaran sekaligus nilai-nilai sosial yang terkandung di dalamnya (Juwita et al., 2024). Temuan-temuan ini menegaskan bahwa pembelajaran berbasis diskusi bukan sekadar teknik pengajaran, tetapi merupakan strategi yang dapat menginternalisasi nilai-nilai karakter secara kontekstual dan bermakna dalam kehidupan sekolah.

Bahkan kegiatan reflektif merupakan strategi pembelajaran yang efektif untuk memperkuat kesadaran diri dan kesejahteraan psikologis siswa. Melalui refleksi siswa didorong untuk mengevaluasi pengalaman belajar mereka, mengenali emosi yang muncul, serta menghubungkan pengalaman tersebut dengan nilai-nilai kehidupan yang mereka pegang. Pendekatan reflektif semacam ini membantu siswa mengembangkan kemampuan regulasi emosi dan *self-awareness*, yang merupakan kompetensi penting dalam pembentukan karakter yang matang (Metode Penguatan Karakter melalui Refleksi Diri, 2025).

Model pembelajaran kolaboratif lainnya seperti kerja kelompok juga berkontribusi signifikan dalam pembentukan karakter siswa. Melalui kerja sama dalam kelompok, siswa belajar berbagi peran, menyelesaikan konflik internal, dan mencapai tujuan bersama secara tanggung jawab. Implementasi pembelajaran kolaboratif di sekolah dasar telah terbukti efektif

dalam mengembangkan karakter siswa seperti tanggung jawab, kerja sama, dan komunikasi yang sehat, karena pengalaman langsung dalam kelompok memperkuat nilai-nilai sosial yang tidak dapat dicapai melalui metode pembelajaran individual semata (Penguatan Karakter dan Soft Skills, 2025).

Pendekatan pembelajaran yang melibatkan siswa secara aktif, kolaboratif, dan reflektif telah terbukti tidak hanya meningkatkan keterampilan akademik siswa, tetapi juga memperkuat internalisasi nilai-nilai karakter yang penting dalam kehidupan sosial mereka. Pembelajaran aktif yang memberi ruang bagi siswa untuk berpikir kritis dan berkolaborasi dengan teman sebaya mendorong keterlibatan lebih tinggi dalam proses belajar, serta meningkatkan kemampuan kerja sama dan pemecahan masalah. Misalnya, penelitian tentang implementasi model pembelajaran aktif berbasis kolaboratif menunjukkan bahwa siswa yang terlibat dalam kegiatan diskusi kelompok, pemecahan masalah, dan refleksi bersama lebih mampu memahami konsep pembelajaran secara lebih mendalam dan terlibat secara afektif dalam pembelajaran mereka (Putri & Hidayah, 2024). Hal ini sejalan dengan prinsip pendidikan karakter yang menekankan nilai tanggung jawab, empati, dan kerja sama dalam konteks nyata proses belajar.

Lebih jauh lagi, aspek reflektif dalam pembelajaran membantu siswa menghubungkan pengalaman belajar mereka dengan pengembangan karakter pribadi, termasuk kemampuan untuk mengevaluasi sikap dan perilaku mereka sendiri. Refleksi yang sistematis mendorong siswa untuk menyadari bagaimana interaksi sosial dan pengalaman pembelajaran berkontribusi terhadap pemahaman nilai-nilai moral dan sosial. Riset lain menekankan pentingnya reflektif *learning* dalam mendorong siswa untuk melakukan analisis diri yang kritis terhadap proses belajar mereka, sehingga meningkatkan keterlibatan emosional,

regulasi diri, dan kesadaran terhadap hubungan sosial dalam kelas (Jordi et al, 2020).

8.5. KETELADANAN GURU DAN BUDAYA POSITIF

Keteladanan guru merupakan komponen krusial dalam pendidikan karakter karena perilaku dan interaksi mereka sehari-hari menjadi model yang secara langsung diamati dan ditiru oleh siswa. Ketika guru konsisten menunjukkan sikap moral seperti integritas, tanggung jawab, dan empati dalam berbagai situasi baik selama pembelajaran formal maupun dalam interaksi sosial di sekolah mereka tidak hanya mentransfer pengetahuan tetapi juga mentransfer nilai moral yang dijadikan siswa sebagai rujukan perilaku. Penelitian menunjukkan bahwa keteladanan guru sangat efektif dalam membentuk karakter siswa yang mandiri, disiplin, dan peduli terhadap lingkungan sosialnya, karena teladan nyata yang diberikan guru lebih mudah diinternalisasi daripada sekadar pengajaran teoritis (Arfaiza et al., 2024).

Selanjutnya, studi lain memperkuat temuan bahwa guru sebagai figur teladan memainkan peran strategis dalam pendidikan karakter, karena tindakan guru sehari-hari termasuk cara mereka menyelesaikan konflik, menunjukkan sikap terbuka terhadap kritik, serta mendemonstrasikan disiplin kerja memberikan contoh konkret bagi siswa. Keteladanan guru terutama berpengaruh dalam aspek pembentukan nilai sosial seperti tanggung jawab dan kerja keras, yang kemudian berdampak pada perilaku siswa dalam pembelajaran dan kehidupan sosial mereka di sekolah (Nadziroh, 2023).

Oleh karena itu, budaya sekolah yang positif berfungsi sebagai “guru tidak langsung” yang memperkuat pengalaman nilai di lingkungan belajar. Budaya sekolah mencakup kebiasaan, norma, dan praktik kolektif yang dijalankan oleh seluruh warga sekolah, dari kepala sekolah hingga siswa.

Lingkungan sekolah yang menekankan saling menghormati, dukungan sosial, dan kerja sama tidak hanya menciptakan suasana pembelajaran yang kondusif tetapi juga membantu memperkuat nilai-nilai karakter melalui praktik keseharian. Misalnya, implementasi budaya sekolah yang inklusif di sekolah dasar terbukti mendukung pengembangan karakter siswa dengan menciptakan lingkungan belajar yang menghormati keberagaman serta mendorong kolaborasi dan tanggung jawab bersama (Azizah et al., 2024).

Dalam konteks yang lebih luas, sinergi antara keteladanan guru dan budaya sekolah yang positif memungkinkan pendidikan karakter berjalan secara menyeluruh dan berkelanjutan. Keteladanan guru memberi contoh perilaku yang bisa ditiru, sementara budaya sekolah menyediakan struktur sosial yang memperkuat dan mengulang nilai-nilai tersebut setiap hari. Dengan demikian, karakter siswa tidak hanya dibentuk melalui materi teori di kelas, tetapi juga melalui pengalaman nyata dalam interaksi sosial di sekolah yang didukung oleh lingkungan yang mendukung nilai moral. Pendekatan ini menunjukkan bahwa pendidikan karakter membutuhkan dukungan kolektif dari seluruh ekosistem sekolah guna menciptakan pembelajaran yang tidak hanya efektif secara akademik tetapi juga bermakna secara moral dan sosial (Mitha et al., 2021).

8.6. KESIMPULAN

Kesejahteraan belajar peserta didik merupakan fondasi penting dalam penyelenggaraan pendidikan yang berkualitas dan berkelanjutan. Berbagai temuan penelitian menunjukkan bahwa keberhasilan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh capaian akademik, tetapi juga oleh kondisi psikologis, sosial, dan emosional siswa di lingkungan sekolah. Siswa yang merasa aman secara emosional, memiliki hubungan sosial yang positif,

serta mendapatkan dukungan dari lingkungan belajar cenderung menunjukkan keterlibatan belajar yang lebih tinggi, motivasi intrinsik yang kuat, dan pengalaman belajar yang lebih bermakna. Oleh karena itu, kesejahteraan belajar perlu diposisikan sebagai indikator strategis dalam perencanaan kurikulum, praktik pembelajaran, serta evaluasi kebijakan pendidikan.

Nilai-nilai moral yang diinternalisasi siswa terbukti memiliki kontribusi signifikan terhadap terciptanya kesejahteraan belajar. Nilai seperti empati, kejujuran, tanggung jawab, toleransi, dan penghormatan terhadap sesama membentuk iklim sekolah yang aman, inklusif, dan suportif. Pendidikan karakter yang diintegrasikan secara konsisten dalam kurikulum dan budaya sekolah tidak hanya membentuk perilaku moral siswa, tetapi juga memperkuat keterampilan sosial, ketahanan psikologis, serta kemampuan regulasi emosi. Dengan demikian, kesejahteraan belajar tidak dapat dipisahkan dari penguatan nilai-nilai moral sebagai dasar pembentukan karakter dan perilaku adaptif peserta didik.

Proses pembelajaran yang dirancang secara aktif, kolaboratif, dan reflektif terbukti menjadi wahana strategis dalam menumbuhkan karakter siswa secara kontekstual. Metode pembelajaran seperti diskusi kelompok, kerja sama tim, dan refleksi diri memungkinkan siswa mengembangkan kemampuan berpikir kritis, komunikasi interpersonal, serta kesadaran diri. Pengalaman belajar yang melibatkan interaksi sosial dan refleksi nilai membantu siswa menginternalisasi nilai-nilai karakter secara nyata, sehingga pembelajaran tidak hanya menghasilkan pemahaman kognitif, tetapi juga membentuk sikap dan disposisi moral yang mendukung kesejahteraan belajar dalam jangka panjang.

Selain strategi pembelajaran, keteladanan guru dan budaya sekolah yang positif berperan sebagai penguat utama dalam

pendidikan karakter. Perilaku guru yang konsisten mencerminkan nilai moral menjadi contoh konkret yang mudah ditiru siswa, sementara budaya sekolah yang menjunjung tinggi saling menghormati, keadilan, dan kolaborasi berfungsi sebagai lingkungan yang memperkuat internalisasi nilai tersebut. Sinergi antara keteladanan pendidik, budaya sekolah yang sehat, dan pembelajaran berbasis nilai memungkinkan terwujudnya kesejahteraan belajar siswa secara berkelanjutan serta memberikan dampak positif terhadap kualitas pendidikan dan pembentukan sumber daya manusia yang berkarakter.

DAFTAR PUSTAKA

- Anggreni. (2020). Model *school well-being* sebagai tatanan sekolah sejahtera bagi siswa. *Psikobuletin: Buletin Ilmiah Psikologi*, 1(3), 146–156. <https://ejournal.uin-suska.ac.id/index.php/Psikobuletin/article/view/9848>
- Arfaiza, S. A., Susanti, R., Fitriani, W. N., Caturiasari, J., & Wahyudin, D. (2025). Keteladanan guru sebagai sarana penerapan pendidikan karakter siswa. *Jurnal Sinektik*, 8(1), 24–31. <https://doi.org/10.33061/js.v8i1.9182>
- Azizah, K. N., Kusumaningrum, P. H., Febriana, R. P., & Rawanoko, E. S. (2024). Implementation of character education through positive school culture in elementary schools. *Cakrawala: Journal of Citizenship Teaching and Learning*, 2(2), 113–122. <https://doi.org/10.70489/7w2zfy79>
- Cahyani, V. P., & Ahmad, F. (2024). Impact of character education on student social behavior. *Jurnal Pendidikan Karakter JAWARA*, 10(1), 26–35. <https://jurnal.untirta.ac.id/index.php/JAWARA/article/view/25712>
- Faizah, F., Prinanda, J. N., Rahma, U., & Dara, Y. P. (2018). *School well-being* pada siswa berprestasi sekolah dasar

- yang melaksanakan program penguatan pendidikan karakter. *Psympathic: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 5(2), 161–174. <https://doi.org/10.15575/psy.v5i2.3313>
- Feriyanti, Y., Rukhmana, T., Romadhianti, R., Salwa, A., Nafisah, D., & Al Haddar, G. (2024). Implementasi pendidikan berkarakter yang berorientasi nilai-nilai moral. *Journal on Education*, 6(2), 13654–13661. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i2.5231>
- Jordi, C., Teresa, S., Dolors, C., & Remigijus, B. (2020). Reflective learning practices in active student engagement and deep learning. *Sustainability*, 12(9), 3827. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/9/3827>
- Junita, Nurfarida Deliani, & Juliana. (2025). Peran pendidikan karakter dalam membangun budaya anti-bullying di sekolah dasar. *Pedagogy: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 13(1), 16–23. <https://e-journal.upm.ac.id/index.php/pedagogy/article/view/293>
- Juwita Bhubha, M. A. F., & Rukman, A. R. (2024). Efektivitas penggunaan metode diskusi kelompok dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis siswa melalui pembelajaran PPKn. *Jurnal Guru Pencerah Semesta*, 2(3), 428–444. <https://doi.org/10.56983/jggs.v2i3.751>
- Kartika, S. N., Ramadona, R., Khofifah, L., Fauziati, E., & Sumardjoko, B. (2024). Pengembangan kurikulum berbasis nilai moral dalam meningkatkan pendidikan karakter siswa sekolah dasar. *Journal on Education*, 7(2). <https://doi.org/10.31004/joe.v7i2.8013>
- Mitha Amelia, & Ramadan, Z. H. (2021). Implementasi pendidikan karakter melalui budaya sekolah di sekolah dasar. *Basicedu*, 5(6), 5548–5555. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v5i6.1701>
- Nadziroh. (2023). Transformasi nilai karakter melalui keteladanan guru di lingkungan sekolah dasar. *Educatus*:

- Jurnal Pendidikan*, 1(3), 36–40.
<https://doi.org/10.69914/educatus.v1i3.36>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). *Students' well-being*.
<https://www.oecd.org/en/topics/students-well-being.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Social and emotional skills for better lives*.
https://www.oecd.org/en/publications/social-and-emotional-skills-for-better-lives_35ca7b7c-en
- Puiu, S., Udriștioiu, M. T., Petrișor, I., Yılmaz, S. E., Pfefferová, M. S., Raykova, Z., Yildizhan, H., & Marekova, E. (2024). Students' well-being and academic engagement: A multivariate analysis of the influencing factors. *Healthcare*, 12(15), 1492. <https://doi.org/10.3390/healthcare12151492>
- Putri, R., Hidayah, M., & Gusmaneli, G. (2025). Implementasi model pembelajaran aktif berbasis kolaboratif. *Hidayah: Cendekia Pendidikan Islam dan Hukum Syariah*, 2(3), 71–80. <https://doi.org/10.61132/hidayah.v2i3.1332>
- Rahmi Putri, M. H., & Gusmaneli, G. (2025). Implementasi model pembelajaran aktif berbasis kolaboratif untuk meningkatkan pemahaman konseptual siswa. *Hidayah: Cendekia Pendidikan Islam dan Hukum Syariah*, 2(3), 71–80. <https://doi.org/10.61132/hidayah.v2i3.1332>
- Rahma Aulia, L., Kholisoh, N., Rahma, V. Z., Rostika, D., & Sudarmansyah, R. (2024). Pentingnya pendidikan empati untuk mengurangi kasus bullying di sekolah dasar. *Morfologi: Jurnal Ilmu Pendidikan, Bahasa, Sastra dan Budaya*, 2(1), 71–79.
<https://doi.org/10.61132/morfologi.v2i1.291>
- Ramlah. (2024). Penerapan metode diskusi kelompok sebagai upaya meningkatkan minat dan partisipasi siswa dalam pembelajaran PAI. *Jurnal Bimbingan dan Konseling*

- Pendidikan Islam*, 3(2), 20–27.
<https://doi.org/10.26618/jbkpi.v3i2.15696>
- Saetban, C., Purnomo, C. P., Biaf, D. J., Tiba, N. P., & Snae, R. (2023). Hubungan antara *school well-being* dengan motivasi belajar. *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran*, 6(4), 1134–1140. <https://doi.org/10.31004/jrpp.v6i4.20189>
- Saryanto, S., Retnaningsih, R., & Nofirman, N. (2024). Analysis of the role of school culture in shaping the personality and character of students. *Mudir: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 5(2). <https://doi.org/10.55352/mudir.v5i2.604>
- Schwerter, J., Stang-Rabrig, J., Kleinkorres, R., et al. (2024). Social resources, academic achievement, and well-being. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 4515–4552. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00877-8>
- Sunaryati, T., Oktaviany, E., Nurkholifah, A., & Rahmawati, R. (2024). Pentingnya penerapan sikap kepedulian dan tanggung jawab di sekolah dasar. *Journal of Education Research*, 5(4), 5840–5847. <https://doi.org/10.37985/jer.v5i4.1795>
- Wati, F. K., Maulana, G. A., & Sislan, M. (2022). Keteladanan guru dalam pembentukan karakter siswa. *Fikri: Jurnal Kajian Agama, Sosial dan Budaya*, 7(2), 196–201. <https://doi.org/10.25217/jf.v7i2.6018>

PROFIL PENULIS



Erlidawati, S.Ag., M.Pd.

Penulis merupakan dosen tetap di UIN Sultanah Nahrasiyah Lhokseumawe, Aceh di Jurusan Tadris Bahasa Inggris dengan homebase Tadris Bahasa Inggris dan masa dedikasi mengajar lebih dari 25 tahun. Penulis di lahirkan di Aceh Utara, pada tanggal 5 Juni 1971. Pendidikan sarjana diselesaikan di IAIN AR-Raniry Banda Aceh pada tahun 1997 di Fakultas Tarbiyah pada Jurusan Pendidikan Penulis menamatkan Pendidikan Dasar di Aceh Utara, Tingkat MTs dan MAS Madrasah Ulumul Quran di Langsa. Penulis meniti karir dari menjadi guru kursus Bahasa Inggris di *Arizona Institute Course* Lhokseumawe pada tahun 1997-1998 dan menjadi guru SMAN 3 Kota Lhokseumawe. Menjadi dosen LP3I cabang Kota Lhokseumawe pada tahun 1999-2001 dan menjadi guru kontrak Provinsi SMPN 7 Kota Lhokseumawe pada tahun 2001-2004. Sepanjang karirnya, penulis pernah mengajar di beberapa kampus di Lhokseumawe, seperti Universitas Al Muslim di Lhokseumawe dan Sekolah Tinggi Agama Islam Negeri (STAIN) Lhokseumawe pada tahun sejak tahun 2001. Sekarang ini penulis sebagai dosen di UIN Sultanah Nahrasiyah Kota Lhokseumawe. Penulis memiliki minat dalam riset di bidang Bahasa Inggris dan Bahasa Indonesia (BIPA), Pendidikan, Budaya dan Sosial.

BAB 9

KESEHATAN MENTAL DAN EMOSIONAL PESERTA DIDIK

Hairani Lubis
Universitas Mulawarman, Samarinda
E-mail: Hairani.lubis@fisip.unmul.ac.id

9.1. PENDAHULUAN

Manusia memiliki dua jenis pikiran, rasional dan emosional (Goleman, 2005). Keduanya saling mempengaruhi dan harus berjalan seimbang. Kesehatan mental dan emosional yang stabil akan mengaktifkan dan mengarahkan pada pikiran-pikiran rasional. Dengan demikian emosi berperan penting dalam berpikir rasional. Broglia et al. (2021) juga menegaskan bahwa untuk menghadapi tuntutan akademik dengan efektif sangat dipengaruhi oleh keterampilan emosional yang berkembang baik. Apabila siswa gagal mengembangkan keterampilan tersebut, maka siswa akan lebih rentan mengalami hambatan dalam penyelesaian tugas akademik yang berujung mengalami stress akademik (Lubis et al., 2021).

Kesehatan mental dan emosional siswa merupakan faktor kritis dalam menentukan proses berpikir dan hasil belajar. Isu kesehatan mental telah menjadi perhatian yang terus meningkat hingga saat ini. Beberapa penelitian menyatakan bahwa kecakapan emosional akan memperkuat kepercayaan diri, adaptasi, dan kemampuan menyelesaikan masalah (Cavioni et al., 2020). Peserta didik yang memiliki pengaturan emosi yang baik memiliki keterampilan lebih baik dalam memusatkan perhatian pada tugas akademik (Kern & Wehmeyer, 2021).

Frederikson (Scott et al., 2009) dalam teorinya *Broad Build* mengatakan bahwa emosi positif misalnya gembira, rasa ingin

tahu, dan minat yang dirasakan oleh siswa akan memperbesar rentang perhatian, kemampuan berpikir dan bertindak. Artinya siswa yang merasakan emosi positif akan meningkatkan motivasi dan minatnya untuk mengeksplorasi lebih dalam, melakukan inovasi, menerapkan strategi belajar yang berbeda dan melakukan elaborasi dari beberapa informasi atau data.

Merasakan emosi positif yang berulang-ulang dalam proses pembelajaran akan menciptakan pengalaman positif yang dapat mengembangkan potensi dan sumber daya baik secara kognitif (kemampuan dan fleksibilitas berpikir) maupun emosional serta pengaturan diri yang nantinya meningkatkan kemampuan belajar dan kekuatan mengatasi stress akademik (Lubis et al., 2025) . Siswa yang sedang merasakan emosi positif cenderung aktif terlibat dalam pembelajaran sehingga mereka merasa lebih percaya diri dengan kemampuan mereka untuk menyelesaikan tugas-tugas yang sulit (Ha et al., 2025). Beberapa studi menguatkan fakta tersebut bahwa lingkungan akademik memicu kondisi emosional siswa, misalnya gembira maupun kecemasan. Sebagian siswa mungkin mampu mengelola emosi tersebut dan Sebagian lagi tidak mampu. Siswa yang mampu mengelola emosi dengan baik memiliki prestasi akademik yang baik pula. Hal ini dikarenakan mereka mampu tetap focus pada pelajaran daripada tertanggu oleh stressor emosional, konflik internal maupun eksternal yang belum terselesaikan (Thümmeler et al., 2022).

Sebaliknya siswa yang mengalami gangguan mental seperti depresi akan mengalami penurunan perilaku, hubungan social, dan prestasi akademik. Diperkuat oleh beberapa penelitian yang melaporkan siswa yang mengalami depresi cenderung merokok, penyalahgunaan obat-obatan terlarang, gangguan perilaku, mengalami masalah akademik hingga putus sekolah ((Cavioni et al., 2020; Gunawardena et al., 2024; Marianty et al., 2025; Wang & Ma, 2022)

Kajian ini mengindikasikan bahwa kesehatan mental dan stabilitas emosional siswa berfungsi sebagai landasan utama yang menentukan efektivitas proses penalaran dan capaian akademik. Keadaan emosional yang positif selama pembelajaran memungkinkan perluasan cara berpikir, peningkatan dorongan internal untuk belajar, serta keterlibatan kognitif yang lebih mendalam terhadap aktivitas akademik. Sebaliknya, ketidakmampuan mengelola respons emosional maupun hadirnya gangguan psikologis cenderung membatasi kapasitas adaptasi terhadap tuntutan belajar, memperbesar beban stres akademik, dan melemahkan performa akademik. Meskipun peran tersebut bersifat mendasar, penguatan aspek emosional peserta didik masih belum terintegrasi secara optimal dalam sistem pendidikan formal. Oleh karena itu, dibutuhkan pergeseran pendekatan pendidikan yang menempatkan intervensi kesehatan mental dan pengembangan kompetensi emosional sebagai bagian struktural pembelajaran, guna menciptakan ekosistem belajar yang tangguh, berkelanjutan, dan berorientasi pada kesejahteraan serta keberhasilan akademik jangka panjang.

9.2. MEMAHAMI KESEHATAN MENTAL SISWA

Permasalahan kesehatan mental merupakan topik yang krusial. Semakin meningkatkannya perhatian dunia terhadap pentingnya kesehatan mental diiringi meningkatnya penelitian yang dilakukan. Dalam dua decade ini para ahli dan praktisi pendidikan semakin memfokuskan pada pengaruh kekuatan positif pada perkembangan remaja misalnya rasa syukur, kesadaran, dan harapan dan menghubungkannya dengan kualitas hidup yang penting contohnya prestasi sekolah (Snyder & Lopez, 2002). Model ini menjelaskan bahwa ada tiga kelompok emosi: pertama, emosi positif (misalnya kesenangan dalam belajar); kedua, emosi negatif yang mengaktifkan (misalnya

kemarahan dan kecemasan); ketiga, emosi negative yang menonaktifkan (misalnya kebosanan dan keputusasaan) (Scott et al., 2009). Siswa yang merasa senang atau tertarik dalam pembelajaran cenderung meningkatkan motivasi instrinsiknya dan memperluas proses kognitif, serta meningkatkan memori kerja otak yang pada akhirnya memperbaiki kinerja belajarnya.

Merujuk model diatas maka penulis menyimpulkan bahwa kesehatan mental merupakan konsep yang multifaktor dan tidak lagi dimaknai sebatas tidak adanya gangguan/hambatan psikologis, melainkan sebagai keadaan mental, emosional, dan social yang sejahtera, yang memungkinkan individu berfungsi secara optimal dalam kehidupan sehari-hari. Sebagaimana definisi yang dijelaskan World Health Organization (WHO) bahwa kesehatan mental adalah :

“Keadaan kesejahteraan individu yang menyadari potensi dirinya, mampu menghadapi, tekanan hidup yang normal, dapat bekerja secara produktif, serta mampu berkontribusi bagi komunitasnya” (WHO, 2022)

Konsep multidimensi juga dijelaskan oleh Ryff (Scott et al., 2009) dalam kerangka psikologi positif bahwa kesehatan mental sebagai realisasi fungsi psikologis yang optimal. Ryff lebih menekankan pada penerimaan diri, tujuan hidup, otonomi, relasi positif, penguasaan lingkungan, pertumbuhan pribadi. Sedangkan Seligman (Snyder & Lopez, 2002) menyatakan kesehatan mental dipahami sebagai kualitas hidup yang bermakna dan produktif. Seligman lebih berfokus pada Emosi positif, keterlibatan, relasi, makna, dan pencapaian. Berdasarkan berbagai kerangka kontemporer tersebut, kesehatan mental dapat dipahami sebagai kondisi spektral yang mencerminkan keseimbangan antara kesejahteraan emosional, fungsi psikologis, dan keterlibatan sosial. Perspektif ini menegaskan bahwa kesehatan mental tidak hanya ditentukan oleh ketiadaan gangguan, tetapi juga oleh kapasitas individu

untuk berfungsi secara adaptif, bermakna, dan produktif dalam konteks kehidupan dan pendidikan.

Keberhasilan belajar tidak hanya ditentukan oleh konten dan metode pengajaran; siswa juga memerlukan pemenuhan kebutuhan dasar di berbagai domain—biologis, psikologis, kognitif, sosial, dan lingkungan teknis—agar kapasitas belajar mereka dapat berkembang secara optimal (Johnson et al., 2023). Kebutuhan-kebutuhan ini saling terkait: defisit pada satu ranah, seperti tekanan emosi, dapat secara cepat memengaruhi ranah lain, termasuk perhatian, motivasi, dan keterlibatan belajar (Cavioni et al., 2020; Maclean & Law, 2022).

Self Determination Theory (SDT) mengidentifikasi tiga kebutuhan psikologis siswa yaitu otonomi, kompetensi, dan hubungan sosial. Tiga kebutuhan ini merupakan faktor esensial bagi pengembangan motivasi intinsik dan keterlibatan belajar siswa (Kern & Wehmeyer, 2021). Tiga kebutuhan ini sebagai dasar psikologi yang mendukung kesejahteraan individu dalam lingkungan pembelajaran.

Otonomi dalam konteks pendidikan tidak merujuk pada kebebasan mutlak melainkan pada persepsi siswa bahwa mereka memiliki kapasitas untuk memilih tindakan belajarnya. Perilaku otonom ini dapat diwujudkan melalui adanya pilihan tugas yang relevan, penjelasan logis mengenai tujuan aktivitas akademik, sertanya adanya kesempatan untuk siswa menyampaikan pandangan dan referensi pribadi (Scott et al., 2009). Studi ilmiah yang dilakukan oleh Wang & Ma (2022) menunjukkan hubungan positif dan signifikan antara praktik pengajaran yang mendukung otonomi dengan peningkatan motivasi intrinsik siswa di seluruh jenjang pendidikan. Ketika siswa merasa mampu mengatur dirinya dalam belajar maka mereka akan menganggap tugas akademik sebagai sesuatu yang bermakna, sehingga mendorong kedalaman kognitif dan emosi dalam belajar.

Dalam kerangka *Self-Determination Theory*, **competence** dipahami sebagai kebutuhan psikologis individu untuk merasakan efektivitas diri dan keberhasilan ketika berinteraksi dengan tuntutan lingkungan (Kern & Wehmeyer, 2021). Dalam konteks pembelajaran, kebutuhan ini terpenuhi apabila peserta didik dihadapkan pada tugas-tugas akademik yang menantang namun dapat dicapai, disertai dengan tujuan pembelajaran yang terstruktur dan umpan balik yang bersifat informatif. Penguatan persepsi tersebut selanjutnya mendorong munculnya motivasi intrinsik dan penggunaan strategi belajar yang lebih adaptif. Sebaliknya, ketidaksesuaian antara tuntutan akademik dan kapasitas siswa berpotensi melemahkan rasa kompeten, yang pada gilirannya meningkatkan risiko munculnya kecemasan akademik serta penurunan keterlibatan belajar (Xu, 2024).

Sedangkan *relatedness* diartikan sebagai kebutuhan psikologis fundamental individu untuk merasakan koneksi emosional yang bermakna, penerimaan, serta rasa memiliki dalam lingkungan sosialnya (Ryan & Deci, 2020). Dalam konteks pendidikan formal, kebutuhan ini terwujud terutama melalui kualitas hubungan antara siswa dengan guru dan teman sebaya. Interaksi yang ditandai oleh empati, kehangatan, serta dukungan emosional menciptakan iklim kelas yang aman secara psikologis, sehingga memungkinkan siswa merasa dihargai sebagai individu yang kompeten dan berharga (Maclean & Law, 2022). Oleh karena itu, penguatan kualitas relasi interpersonal di kelas terutama antara guru dan siswa harus dipandang sebagai strategi pedagogis inti dalam menciptakan pembelajaran yang inklusif, efektif, dan berkelanjutan.

9.3. TANDA-TANDA SISWA MENGALAMI TEKANAN EMOSI

Siswa yang mengalami tekanan emosi umumnya akan terlihat pada aspek-aspek kognitif, afektif, perilaku, sosial, dan

fisiologis. Siswa yang terganggu emosinya bukan sekadar mengalami suasana hati yang buruk sesaat, melainkan respon yang konsisten terhadap tekanan internal maupun eksternal yang mempengaruhi fungsi sehari-hari siswa (Bonsaksen et al., 2022) . Berdasarkan penelusuran literatur penulis menguraikan beberapa tanda-tanda siswa yang mengalami tekanan emosi, yaitu :

1. Perubahan Kognitif.

Beberapa studi menyebutkan bahwa siswa yang mengalami hambatan dalam emosi, akan menunjukkan perubahan dalam kinerja belajarnya. Sebagaimana dijelaskan oleh Aristizábal Gómez et al. (2025) bahwa emosi negatif yang dirasakan siswa mempengaruhi proses kognitifnya. Siswa menjadi sulit fokus dan berkonsentrasi, kehilangan minat belajar, serta mengalami gangguan ingatan jangka pendek. Hambatan emosi juga dapat menurunkan motivasi belajar siswa yang pada akhirnya berdampak pada penurunan prestasi akademik. Emosi yang bersifat menonaktifkan akan menurunkan tingkat motivasi untuk bertindak, menurunkan perhatian, dan membuat siswa memilih untuk mengganti aktivitas lain yang menurut mereka menyenangkan misalnya main *handphone*, sehingga kinerja belajarnya menurun (Lubis et al., 2021; Rožman et al., 2023).

2. Perubahan perilaku

Salah satu indikator yang paling mudah ditemukan adalah perubahan perilaku. Umumnya siswa yang mengalami tekanan emosi cenderung menarik diri dan mengurangi interaksi di sekolah, sering menghindari aktivitas kelompok, dan bolos sekolah (Meilstrup et al., 2015).

3. Perubahan respon emosi

Siswa yang mengalami tekanan emosi sering memperlihatkan perubahan respon emosi yang signifikan. Perubahan mood yang cepat, cemas, sedih berlebihan,

mudah tersinggung, cepat marah, merupakan indikator tekanan emosional yang sering ditemukan pada siswa (Cheung et al., 2020). Siswa yang mengalami kecemasan ringan atau kemarahan yang terkendali dapat meningkatkan kewaspadaan, dan dorongan untuk bertindak (misalnya belajar lebih giat sebelum ujian). Selain itu, apabila siswa menilai kecemasan dan kemarahan tersebut sebagai suatu tantangan, maka hal tersebut dapat memotivasi usaha adaptif. Sebaliknya apabila siswa menilai situasi tersebut sebagai ancaman, maka kecemasan berlebihan dapat mengarah pada disfungsi dan penurunan kinerja akademik (Malkoc, dkk, 2023).

4. Perubahan fisiologis

Fungsi kognitif—termasuk memori kerja dan perhatian—dipengaruhi secara langsung oleh status fisiologis individu. Kualitas tidur, tingkat aktivitas fisik, dan pola nutrisi menunjukkan korelasi yang kuat dengan performa akademik serta kesejahteraan mental (Wang & Ma, 2022). Sebuah meta-analisis komprehensif menemukan bahwa aktivitas fisik memiliki efek protektif terhadap gejala depresi dan kecemasan pada remaja dan dewasa muda (Bonsaksen et al., 2022; Cavioni et al., 2020; Li & Yu, 2021). Di sisi lain, gangguan tidur seperti durasi tidur yang tidak mencukupi atau kualitas tidur yang buruk telah secara konsisten dikaitkan dengan penurunan prestasi akademik dan peningkatan kadar stres psikologis.

9.4. PERAN KONSELOR SEKOLAH DAN GURU

Beberapa dekade ini kesehatan mental siswa menjadi tugas utama dalam agenda kesehatan dunia. Atas rekomendasi WHO sekolah berfungsi sebagai salah satu system yang mendukung kesehatan mental siswa, dengan berbagai tindakan yang mencakup promosi, pencegahan, intervensi, rehabilitasi

(Cavioni et al., 2020). Sekolah adalah tempat yang tepat untuk menangani promosi dan pencegahan gangguan kesehatan mental peserta didik, karena masalah kesehatan mental sering muncul pada masa kanak-kanak yang mana Sebagian besar waktu mereka dihabiskan di sekolah. Guru dan konselor sekolah harus berpartisipasi aktif dalam tindakan menangani masalah kesehatan mental siswa (McLellan et al., 2022).

Konselor sekolah memegang peranan penting karena mereka adalah pemimpin, mentor, dan pembimbing baik guru maupun siswa (Johnson et al., 2023). Tugas utama seorang konselor sekolah adalah menyediakan layanan kesehatan mental yang komprehensif dan responsif. Adapun tugas tersebut, mencakup: (1) menilai dan mengidentifikasi masalah emosional dan sosial siswa sejak dini; (2) memberikan konseling individu dan kelompok; (3) merancang dan melaksanakan program pencegahan berbasis bukti; dan (4) bekerja sama dengan orang tua, guru, dan profesional luar seperti psikolog klinis untuk membantu siswa yang membutuhkan bantuan lebih lanjut (Butler et al., 2022).

Guru merupakan orang yang banyak menghabiskan waktu dan berinteraksi dengan siswa selama di sekolah. Seringkali guru menjadi orang yang pertama mengetahui kondisi mental siswanya (Gunawardena et al., 2024). Sehingga pengetahuan dan pemahaman guru mengenai kesehatan mental perlu terus ditingkatkan. Dalam banyak literatur juga disebutkan guru memiliki peran penting dalam menciptakan hubungan yang harmonis dengan siswa seperti memberikan rasa aman dan memberikan dukungan emosional bagi siswa (Kern & Wehmeyer, 2021; Scott et al., 2009; Trask-Kerr et al., 2024). Dengan demikian iklim kelas akan menjadi kondusif dan tercapainya kesejahteraan psikologis siswa. Namun, adakalanya guru juga harus berkolaborasi dengan para ahli yang lain

contohnya konselor sekolah sebagai rekomendasi rujukan apabila masalah kesehatan mental siswa tidak dapat ditangani.

Guru juga berperan dalam program pencegahan dan peningkatan kesehatan mental siswa, memberikan penguatan psikologis dalam kurikulum pembelajaran. Strategi pembelajaran yang tepat juga mempengaruhi fungsi kognitif siswa. Proses pembelajaran yang efektif menuntut penyajian tujuan yang jelas, model strategi kognitif, *scaffolding* bertahap, dan latihan terarah—semua dirancang untuk mengelola beban kognitif dan menumbuhkan kemampuan metakognitif siswa (Ha et al., 2025). Pembelajaran sosial emosi (*social emotional learning/SEL*) adalah satu metode yang dapat digunakan. SEL adalah proses dimana siswa memahami dan mengelola emosi, menetapkan dan mencapai tujuan positif, merasakan dan menunjukkan empati terhadap orang lain, membangun dan mempertahankan hubungan positif, serta membuat keputusan yang bertanggung jawab (Kern & Wehmeyer, 2021). Lebih lanjut Kern et al menjelaskan bahwa kesadaran diri, kesadaran sosial, pengambilan keputusan yang bertanggung jawab, pengelolaan diri, dan keterampilan membangun hubungan adalah lima kompetensi kunci yang menjadi bagian dari kerangka kerja SEL. Kompetensi ini akan diterapkan dalam pembelajaran di sekolah.

SEL banyak diterapkan di sekolah, dan terbukti keberhasilannya. Studi meta analisis diketahui bahwa metode SEL yang diterapkan dalam kurikulum pembelajaran terbukti signifikan meningkatkan kompetensi emosional siswa, penyelesaian penugasan yang efektif, serta kesejahteraan psikologis, dan terlihat pula dalam peningkatan prestasi akademik (Butler et al., 2022; McLellan et al., 2022).

Berdasarkan penjelasan tersebut dapat disimpulkan bahwa menjaga dan meningkatkan kesehatan mental peserta didik bukanlah tanggung jawab individu, melainkan komitmen

institusional sekolah yang dilaksanakan secara kolaboratif. Guru dan konselor memiliki peran yang saling melengkapi dalam membangun system dukungan kesehatan mental yang berkesinambungan, mulai dari deteksi dini, penguatan psikologis, hingga intervensi berbasis kebutuhan siswa. Guru berfungsi sebagai tim preventif melalui penciptaan iklim kelas yang suportif dan integrasi pembelajaran sosial-emosional, sedangkan konselor berperan sebagai tenaga profesional yang memastikan layanan kesehatan mental diberikan secara terstruktur, etis, dan berbasis bukti.

Kerjasama antara konselor dan guru sangat penting dalam menciptakan lingkungan sekolah yang positif, tidak hanya berorientasi pada prestasi akademik tetapi juga memperhatikan kesejahteraan psikologis siswa. Dengan demikian penguatan kapasitas guru, optimalisasi peran konselor, serta dukungan kebijakan sekolah merupakan faktor penting untuk menjadikan sekolah sebagai tempat yang aman dan sehat secara mental bagi peserta didik.

9.5. KESIMPULAN

Kesehatan mental merupakan konsep yang multifaktor dan tidak lagi dimaknai sebatas tidak adanya gangguan/hambatan psikologis, melainkan sebagai keadaan mental, emosional, dan social yang sejahtera, yang memungkinkan individu berfungsi secara optimal dalam kehidupan sehari-hari. Keberhasilan belajar tidak hanya ditentukan oleh konten dan metode pengajaran; siswa juga memerlukan pemenuhan kebutuhan dasar di berbagai aspek antara lain biologis, psikologis, kognitif, sosial, dan lingkungan teknis agar kapasitas belajar mereka dapat berkembang secara optimal. *Self Determination Theory* (SDT) mengidentifikasikan tiga kebutuhan psikologis siswa yaitu otonomi, kompetensi, dan hubungan sosial yang

mendukung kesejahteraan individu dalam lingkungan pembelajaran.

Siswa yang mengalami tekanan emosi umumnya akan terlihat pada aspek-aspek kognitif, afektif, perilaku, sosial, dan fisiologis. Siswa menjadi sulit fokus dan berkonsentrasi, kehilangan minat belajar, serta mengalami gangguan ingatan jangka pendek. Mereka cenderung menarik diri dan mengurangi interaksi di sekolah, sering menghindari aktivitas kelompok, dan bolos sekolah. Perubahan mood yang cepat, cemas, sedih berlebihan, mudah tersinggung, cepat marah, merupakan indikator tekanan emosional yang sering ditemukan pada siswa.

Guru dan konselor memiliki peran yang saling melengkapi dalam membangun system dukungan kesehatan mental yang berkesinambungan, mulai dari deteksi dini, penguatan psikologis, hingga intervensi berbasis kebutuhan siswa. Guru berfungsi sebagai tim preventif melalui penciptaan iklim kelas yang suportif dan integrasi pembelajaran sosial-emosional, sedangkan konselor berperan sebagai tenaga profesional yang memastikan layanan kesehatan mental diberikan secara terstruktur, etis, dan berbasis bukti.

DAFTAR PUSTAKA

- Aristizábal Gómez, Y. M., Jiménez Sierra, Á. A., & Ortega Iglesias, J. M. (2025). Students' Emotions Toward Assessments: A Systematic Review. In *Social Sciences* (Vol. 14, Number 11). Multidisciplinary Digital Publishing Institute (MDPI). <https://doi.org/10.3390/socsci14110652>
- Bonsaksen, T., Chiu, V., Leung, J., Schoultz, M., Thygesen, H., Price, D., Ruffolo, M., & Geirdal, A. Ø. (2022). Students' Mental Health, Well-Being, and Loneliness during the COVID-19 Pandemic: A Cross-National Study. *Healthcare (Switzerland)*, 10(6). <https://doi.org/10.3390/healthcare10060996>

- Broglia, E., Millings, A., & Barkham, M. (2021). Student mental health profiles and barriers to help seeking: When and why students seek help for a mental health concern. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(4), 816–826. <https://doi.org/10.1002/capr.12462>
- Butler, N., Quigg, Z., Bates, R., Jones, L., Ashworth, E., Gowland, S., & Jones, M. (2022). The Contributing Role of Family, School, and Peer Supportive Relationships in Protecting the Mental Wellbeing of Children and Adolescents. *School Mental Health*, 14(3), 776–788. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09502-9>
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). *Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework* (Vol. 12, Number 1). www.um.edu.mt/ijee
- Cheung, D. K., Tam, D. K. Y., Tsang, M. H., Zhang, D. L. W., & Lit, D. S. W. (2020). Depression, anxiety and stress in different subgroups of first-year university students from 4-year cohort data. *Journal of Affective Disorders*, 274, 305–314. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.041>
- Freccero, A., Onwunle, M., Elliott, J., Podder, N., Purrinos De Oliveira, J., & Dewa, L. H. (2025). Students' Perceptions of Learning Analytics for Mental Health Support: Qualitative Study. *JMIR Formative Research*, 9. <https://doi.org/10.2196/70327>
- Goleman, D. (2005). *EMOTIONAL INTELLIGENCE WHY IT CAN MATTER MORE THAN IQ*.
- Gunawardena, H., Leontini, R., Nair, S., Cross, S., & Hickie, I. (2024). Teachers as first responders: classroom experiences and mental health training needs of Australian schoolteachers. *BMC Public Health*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-023-17599-z>
- Ha, C., McCarthy, M. F., Strambler, M. J., & Cipriano, C. (2025). Disentangling the Effects of Social and Emotional

- Learning Programs on Student Academic Achievement Across Grades 1–12: A Systematic Review and Meta-analysis. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/00346543251367769>
- Johnson, K. F., Kim, H., Molina, C. E., Thompson, K. A., Henry, S., & Zyromski, B. (2023). School counseling prevention programming to address social determinants of mental health. *Journal of Counseling and Development*, 101(4), 402–415. <https://doi.org/10.1002/jcad.12471>
- Kern, M. L., & Wehmeyer, M. L. (2021). *The Palgrave Handbook of Positive Education*.
- Li, K., & Yu, W. (2021). A Mental Health Assessment Model of College Students Using Intelligent Technology. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2021. <https://doi.org/10.1155/2021/7485796>
- Lubis, H., Atmoko, A., Rahmawati, H., Setiyowati, N., Alfath, E. A., & Razak, M. (2025). Academic Adjustments For First-Year Students: Influence Factors And Measurement. *Psychological Science and Education*, 30(1), 130–139. <https://doi.org/10.17759/pse.2025300110>
- Lubis, H., Ramadhani, A., & Rasyid, M. (2021). Stres Akademik Mahasiswa dalam Melaksanakan Kuliah Daring Selama Masa Pandemi Covid 19. *Psikostudia*, 10(1), 31–39. <https://doi.org/10.30872/psikostudia>
- Maclean, L., & Law, J. M. (2022). Supporting primary school students' mental health needs: Teachers' perceptions of roles, barriers, and abilities. *Psychology in the Schools*, 59(11), 2359–2377. <https://doi.org/10.1002/pits.22648>
- Marianty, D., Hidayati, A., & Widodo, P. B. (2025). Peran Guru dan Upaya Sekolah Dalam Menangani Kesehatan Mental Siswa di Indonesia: Tinjauan Literatur Sistematis. *Fathana*, 3(1), 41–55. <https://doi.org/10.22373/fjpa.v3i1.587>

- McLellan, R., Faucher, C., & Simovska, V. (2022). *Wellbeing and Schooling Transdisciplinary Perspectives in Educational Research* 4.
- Meilstrup, C., Ersbøll, A. K., Nielsen, L., Koushede, V., Bendtsen, P., Due, P., & Holstein, B. E. (2015). Emotional symptoms among adolescents: Epidemiological analysis of individual-, classroom- and school-level factors. *European Journal of Public Health*, 25(4), 644–649. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv046>
- Rožman, M., Liaw, Y. L., & Chen, M. (2023). Factors related to students' psychological distress during COVID-19 disruption across countries. *Large-Scale Assessments in Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00186-4>
- Scott, E., Furlong, M. J., & Gilman, R. (2009). *Handbook of Positive Psychology in Schools*.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2002). *Handbook of Positive Psychology*.
- Thümmel, R., Engel, E. M., & Bartz, J. (2022). Strengthening Emotional Development and Emotion Regulation in Childhood—As a Key Task in Early Childhood Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph19073978>
- Trask-Kerr, K., Chin, T. C., & Vella-Brodrick, D. A. (2024). Positive education, Aristotelian eudaimonia, and adolescent notions of the 'good' life. *Australian Educational Researcher*, 51(5), 1961–1977. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00674-0>
- Wang, Y., & Ma, C. (2022). Evaluation and Analysis of College Students' Mental Health from the Perspective of Deep Learning. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/5687003>

Xu, Y. (2024). Analysis of the Role and Influencing Factors of Strengthening Mental Health Education in Student Management. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns-2024-1004>

PROFIL PENULIS



Dr. Hairani Lubis, M.Psi., Psikolog

Penulis merupakan dosen pada program studi Psikologi, Fakultas Ilmu Sosial Politik, Universitas Mulawarman. Bidang keahliannya pada psikologi pendidikan dan perkembangan. Ia menyelesaikan pendidikan sarjana Psikologi di Universitas negeri malang, kemudian melanjutkan pendidikan magister profesi psikologi di universitas Airlangga dan doktoralnya bidang psikologi pendidikan diselesaikan di Universitas Negeri Malang dengan fokus pada pendidikan psikologi positif jenjang perguruan tinggi. Minat risetnya mencakup psikologi perkembangan, psikologi pendidikan positif, penyesuaian akademik, grit akademik, dan kesejahteraan psikologis siswa. Ia aktif dalam penelitian dan publikasi ilmiah pada jurnal nasional dan internasional bereputasi, serta terlibat dalam berbagai kegiatan akademik dan pengembangan keilmuan di bidang psikologi pendidikan dan *development*.

BAB 10

PERAN ORANG TUA DAN MASYARAKAT DALAM MEWUJUDKAN SEKOLAH AMAN

Nurul Fitriani
Polytechnic Negeri Pontianak
E-mail: nfitriani2015@gmail.com

10.1. PENDAHULUAN

Menciptakan sekolah yang aman untuk anak sangat penting karena tujuan pendidikan populer saat ini adalah Education for Wellbeing seperti dicanangkan oleh UNESCO, Global Partnership for Education, Research Consortium on School Health and Nutrition, UNESCO Chair in Global Health and Education, United Nations Children's Fund, World Food Programme, World Bank, & World Health Organization pada tahun 2025 (UNESCO et al, 2025). Education for Wellbeing atau Pendidikan untuk Kesejahteraan adalah tujuan Pendidikan yang bukan hanya untuk pencapaian akademis. Tujuan dari Education for Wellbeing lebih menyeluruh dan tidak hanya pengembangan akademis, tetapi mencakup seluruh aspek kehidupan anak didik termasuk pengembangan psikologis, sosial, emosi, dan fisik anak. Untuk keberhasilan akademis anak, selain keberhasilan akademis itu sendiri, kepercayaan diri anak atas kemampuannya sendiri atau self-efficacy juga harus berkembang dengan baik. Education for Wellbeing adalah suatu konsep pendidikan yang sejalan dengan Sustainable Development Goals atau SDGs.

Salah satu aspek penting untuk mewujudkan Education for Wellbeing adalah dengan menjadikan sekolah sebagai tempat yang aman bagi anak-anak. Rasa aman akan membuat anak percaya diri dan bahagia yang berujung pada peningkatan

kesejahteraan anak karena akademis anak meningkat, psikologi dan fisik sehat, hubungan sosial yang positif, budaya sekolah yang inklusif, serta emosi anak sehat terjaga (Ismayanah, Rizkiyah, Safitri, Iman, & Kurnia, 2025; Mustofa, & Dewi, 2025; Syamriati, & Sumarni. 2025; Na'imah, & Pamujo, 2025; Rasyid, Agussalim, & Ahmad, 2024; Rasyid, 2021). Jadi sekolah aman bukan hanya aman secara fisik, namun secara emosional, sosial, dan psikologis. Ini adalah 4 poin penting dari konsep sekolah aman untuk mencapai tujuan education for wellbeing.

Berdasarkan penelitian-penelitian di atas, komponen fisik dan sekolah aman meliputi sekolah yang memiliki fasilitas yang memadai, tidak ada kekerasan, ruang belajar untuk anak nyaman dan rapi, dan terdapat slogan-slogan di banner yang tentang ajakan anti bullying atau ajakan *loving*, salah satu konsep saling memperhatikan untuk memenuhi aspek sosial dan psikologis. Konsep *loving* ini menghasilkan hubungan yang harmoni antara sesama siswa dan antara siswa dan guru. *Loving* juga memenuhi terpeliharanya aspek psikologis sehat siswa. Hubungan yang sehat ini, atau disebut *school connectedness*, meningkatkan kesejahteraan siswa di sekolah tersebut. Harmonisasi ini juga meningkatkan Social-Emotional Learning (SEL) siswa. Study membuktikan bahwa kesejahteraan siswa dalam education for wellbeing meningkatkan performa akademis siswa. Kurikulum yang inclusive menempatkan siswa dalam pembelajaran sebagai student-centred. Siswa akan tenang dalam belajar dan menjadi percaya diri. Dapat dilihat bahwa ada keterlibatan pihak sekolah terutama guru untuk mewujudkan sekolah aman ini.

Namun, beberapa penelitian seperti penelitian yang dilakukan oleh Julaikah, Rofiatun, Tursilowati, Rahmah, dan Mahfuzah (2025), Bukhori, Islamiyah, Nazifa, dan Kurnia (2024), dan Wulandari, Suriansyah, dan Bachri (2023) menggambarkan orang tua dan masyarakat memiliki peran

penting dalam mendukung dan menciptakan sekolah aman. Jadi tidak cukup hanya pihak sekolah yang berperan dalam menciptakan sekolah aman untuk siswa. Orang tua memiliki peran untuk memberikan dukungan emosional, psikologis, dan fisik kepada siswa sedangkan peran masyarakat lebih pada untuk memastikan lingkungan sosial yang positif untuk anak. Secara umum, orang tua dan masyarakat memegang peranan penting dalam menciptakan sekolah aman dengan mengembangkan aspek-aspek sekolah aman seperti akademis anak, psikologi dan fisik anak, hubungan sosial yang positif, budaya sekolah yang inklusif, serta emosi anak sehat terjaga.

Di bawah ini akan dibahas tentang peran orang tua dan masyarakat dalam mendukung terciptanya sekolah aman, tantangan dan strategi orang tua dan masyarakat dalam mendukung terciptanya sekolah aman, dan kolaborasi antara orang tua dan siswa dengan sekolah.

10.2. PERAN ORANG TUA DALAM Mendukung terciptanya sekolah aman

Orang tua memegang peranan penting dalam mendukung sekolah agar tercipta sekolah aman. Orang tua memastikan bahwa anak memiliki fisik dan psikologi yang sehat sebelum dan setelah pulang sekolah. Orang tua bekerjasama dengan guru untuk mengetahui tanda-tanda apabila anak menunjukkan gejala seperti stress yang bisa saja disebabkan oleh beberapa faktor contohnya perundungan atau bullying, kekerasan fisik, atau depresi. Tindakan pencegahan sangat penting sebelum anak mengalami gangguan fisik dan psikologis yang lebih berat. Penelitian yang dilakukan oleh Moreno, Gea, Jurado, Pérez-Fuentes dan Linares (2024) menunjukkan bagaimana partisipasi orang tua dalam memastikan atau mengenali gejala awal gangguan fisik dan psikologis, meningkatkan kesejahteraan fisik, emosi, dan psikologis anak. Kesejahteraan psikologis

memberikan pengaruh bagaimana anak menerima dirinya sendiri dan bagaimana anak menyadari hubungan dirinya dengan orang lain sehingga kehidupan social juga mendapat pengaruh positif. Livingstone dan Helsper (2019) menambahkan, terutama ketika di abad 21 ini anak sangat dekat dengan teknologi digital, orang tua harus melakukan intervensi mengingat media sosial atau game online bisa mengganggu psikologi dan emosi anak. Kemajuan teknologi memang tidak bisa dicegah, namun orang tua harus berperan sebagai pembimbing untuk memberikan pemahaman tentang bagaimana memanfaatkan teknologi dan mencegah anak terlibat atau terjebak dalam kejahatan dunia maya. Termasuk bullying lewat media sosial.

Orang tua berperan dalam mengembangkan SEL pada anak dengan melatih anak agar mampu mengatur emosi mereka, tangguh, dan memiliki empati. Orangtua sendiri harus menunjukkan kematangan emosional sehingga anak akan mencontoh. Oleh sebab itu orang tua harus stabil secara emosi dan psikologis. Orang tua yang membimbing emosi anak agar stabil dan memberikan contoh kematangan emosi dan psikologis dalam keluarga, akan membuat anak memiliki kesejahteraan emosi dan psikologis (Martinez-Yarza, Solabarrieta-Eizaguirre, & Santibáñez-Gruber, 2024; Moreno et al, 2024). Orang tua juga bisa berperan aktif dalam mencegah terjadinya bullying. Orang tua harus menyadari perubahan-perubahan yang terjadi pada anak. Melatih keterbukaan anak adalah penting untuk mencegah bullying. Orang tua berperan aktif melakukan kolaborasi dengan guru untuk mencegah bullying dan kekerasan fisik maupun verbal.

Penelitian yang dilakukan oleh Martinez-Yarza, Solabarrieta-Eizaguirre, dan Santibáñez-Gruber (2024) dan Erdem dan Kaya (2020) menunjukkan efek positif yang besar terhadap hasil akademis siswa ketika keluarga terlibat dalam

aktifitas akademis anak. Keterlibatan keluarga juga meningkatkan motivasi anak untuk belajar dan kecintaan mereka terhadap sekolah. Sekolah menjadi tempat yang menyenangkan, bukan tempat yang menakutkan. Siswa juga menjalin hubungan harmonis dengan guru dan teman-teman yang lain. Siswa menjadi lebih percaya diri dalam belajar. Keterlibatan orang tua bisa dilakukan melalui ikut menemani anak membuat pekerjaan rumah, menjadi teman diskusi anak, atau menemani anak belajar. Diskusi-diskusi ringan tentang arah cita-cita anak sangat disarankan.

Keterlibatan orang tua (keluarga) dan kerjasama keluarga dengan pihak sekolah, akan memberikan keamanan psikologis dan emosional pada anak (Tian & Chen, 2024). Selain itu, keterlibatan keluarga dalam menciptakan sekolah aman terbukti meningkatkan kesejahteraan anak secara psikologis, emosi, fisik, akademis, dan mental anak. Keluarga harus berperan aktif dalam membangun komunikasi yang terbuka dengan guru dan anak. Seringlah bertanya kepada guru tentang perkembangan anak saat di sekolah dan tanyakan apa yang bisa dilakukan orang tua dalam membantu anak di rumah. Apabila keluarga siswa terlibat, maka tiap siswa adalah siswa-siswa yang sejahtera. Sekolah aman untuk mencapai education for wellbeing, akan terwujud.

Penelitian yang dilakukan oleh Fadila, Tumiyem, dan Widodo (2025), Demetriou (2024), Tian dan Chen (2024), Soraya dan Lubis (2024) menunjukkan bahwa anak-anak yang berasal dari keluarga yang tidak berfungsi dengan baik (keluarga broken home), mereka mengalami gangguan secara emosi, memiliki perilaku yang menyimpang, dan kurang bisa berhubungan baik dengan guru ataupun teman-teman. Hal ini mempengaruhi kemampuan akademis mereka. Keluarga, harus mempersiapkan anak sebelum memasuki lingkungan sekolah mengingat keterbatasan jumlah guru per kelas yang tidak bisa

melakukan pendekatan personal secara mendalam kepada semua anak. Peran serta keluarga sangatlah besar. Ketika anak sudah dipersiapkan secara emosi, psikologis, fisik, dan akademis, maka akan lebih mudah bagi sekolah untuk mengembangkan kesejahteraan siswa. Berita di media masa menjadi bukti hasil dari penelitian-penelitian di atas.

Berita seperti dari KPAI yang menyatakan bahwa kejahatan yang terjadi pada anak, ataupun oleh anak, adalah akibat kurangnya peran serta orang tua (KPAI, 2026). Atau tentang maraknya kekerasan terhadap perempuan dan anak yang meresahkan DP3A (Pratama, 2025), atau berita tentang pengeboman yang dilakukan oleh siswa di sebuah sekolah di Jakarta (The Star, 2025), atau maraknya terjadi tawuran di sekolah dan terbukti terjadi karena kurangnya perhatian orang tua (Naufal, 2026; Maydita, 2024; Antara News, 2023). Kejadian-kejadian ini menggarisbawahi kurangnya peran serta orang tua yang tidak saja menyebabkan ketidak amanan anak mereka, namun membuat anak lain yang tidak terlibat menjadi tidak sejahtera di sekolah secara emosi, fisik dan psikologis. Anak-anak pelaku kejahatan ini, umumnya juga memberikan rasa tidak aman kepada siswa lain di sekolah. Perilaku mereka banyak yang menyimpang misalnya membully atau melakukan tindakan lain yang mengganggu siswa lain.

10.3. PERAN MASYARAKAT DALAM Mendukung TERCIPTANYA SEKOLAH AMAN

Sekolah sudah seharusnya merupakan tempat yang aman untuk aman. Sekolah aman adalah dasar bagi kesejahteraan siswa. Selain peran orang tua, masyarakat juga harus berperan aktif untuk mewujudkan sekolah aman dari kekerasan fisik, psikologis, dan ketidakstabilan emosi. UNICEF (2022) menggambarkan masih banyaknya terjadi kekerasan di sekolah. Peran masyarakat seperti pemuka agama, oragnisasi

kemasyarakatan, atau pemerintah lokal, sangat diperlukan (OECD, 2021; WHO & UNESCO, 2021). Masyarakat harus berkolaborasi dengan sekolah dan anggota masyarakat lain untuk mewujudkan sekolah aman. Masyarakat harus menciptakan ekosistem yang inklusif sehingga anak akan merasa aman diterima di tengah masyarakat. Misalnya, organisasi kemasyarakatan membuat regulasi tentang perlindungan anak. Lingkungan yang aman seperti tidak adanya begal atau perampokan, akan membuat anak merasa aman beraktifitas. Bukan hanya keamanan fisik yang diperlukan, namun juga psikologis dan emosi anak harus diperhitungkan oleh masyarakat. Organisasi kemasyarakatan juga memberikan bantuan konseling misalnya untuk anak-anak yang membutuhkan.

Penelitian yang dilakukan oleh Habibah, Maspuroh, Nurjanah, dan Fahmi, (2025), Purbiyanto, Budimansyah, Nurdin, dan Darmawan (2025), dan Hamdi, Sultoni, dan Sukmana (2022) menggambarkan bagaimana dari masyarakat pula anak-anak akan belajar menghormati, menghargai, dan kerjasama. Tiga pilar kesejahteraan anak yaitu keluarga, sekolah, dan masyarakat harus berfungsi dengan baik (Hamdi *et al*, 2022; Ansari & Pianta, 2019). Selain dalam keluarga, anak-anak belajar di lingkungan masyarakat atau anak-anak yang sudah diajarkan karakter yang baik di rumah, karakter itu akan diperkuat di dalam masyarakat. Pembentukan karakter juga dipengaruhi oleh masyarakat sekitar anak tersebut. Ketika anak mendapat pendidikan karakter dari orang tua, mereka akan “mencocokkan” dengan apa yang terjadi di masyarakat apakah sesuai dengan yang terjadi dalam keluarga. Penelitian dari Habibah *et al* (2025) menunjukkan karakteristik religius juga dipelajari anak dalam masyarakat dimana karakter ini bisa menjadi awal bagi kesejahteraan psikologis dan emosi anak.

Dengan kemajuan teknologi, gambaran masyarakat di luar geographi si anak juga anak terlihat dan dianggap anak sebagai masyarakat sekitar. Masyarakat bukan lagi soal komunitas sekitar anak tinggal, tapi termasuk komunitas dunia karena anak merasa bagian dari masyarakat dunia. Lajunya perkembangan jurnalisme membuat berita-berita online tersebar cepat. Pemberitaan negative berdampak buruk pada anak (Rachmawati, 2025; Internet Matters, 2024; Kleemans, de Leeuw, Gerritsen, & Buijzen, 2017). Walaupun kejadian terjadi di belahan dunia yang lain, berita negatif yang terjadi di masyarakat lain bisa menyebabkan anak cemas, takut, bahkan menjadi pesimis walaupun hal ini terjadi di luar kendali mereka. Oleh sebab itu, masyarakat jurnalisme sebaiknya juga berpartisipasi dengan menyajikan berita positif karena berita positif memberikan dampak konstruktif bagi anak.

Seperti dinyatakan di atas, di sinilah orang tua juga terlibat aktif dalam membimbing anak saat anak beraktifitas memanfaatkan teknologi digital. Anak merasa aman secara psikologis dan mempengaruhi emosi anak. Misalnya ketika media menyajikan toleransi suatu komunitas, maka ketika anak membaca berita tersebut, hal ini akan menginspirasi mereka. Efek positif ini akan terbawa saat mereka sekolah. Mereka menjadi anak yang sehat psikologis dan emosional serta memiliki karakter yang baik. Anak-anak ini akan saling mempengaruhi satu sama lain secara positif. Hal ini mendukung upaya sekolah untuk menjadi sekolah aman.

10.4. TANTANGAN ORANG TUA DAN MASYARAKAT DALAM Mendukung SEKOLAH AMAN

Ada beberapa tantangan yang harus dihadapi oleh keluarga dan masyarakat untuk berperan aktif dalam mendukung terciptakan sekolah aman. Salah satunya adalah kurangnya

kesadaran orang tua dan masyarakat bahwa sekolah aman bukan tanggung jawab sekolah semata. Sekolah, keluarga, dan masyarakat adalah pilar dari terciptanya sekolah aman untuk mewujudkan education for wellbeing (Hamdi et al, 2022). Keluarga dan masyarakat cenderung merasa bahwa sekolah aman adalah tanggung jawab sekolah. Misalnya pada masyarakat jurnalisme yang cenderung untuk menjual berita kontroversial yang tentu saja umumnya tidak bersifat konstruktif. Belum lagi aturan penggunaan digital technology yang aturannya belum melindungi anak. Cyberbullying sering masih ditemukan menempatkan anak sebagai korban (KOMDIGI, 2024).

Selain itu, masih ada mind-set yang belum menempatkan anak sebagai child-centred. Selama ini emosional, akademis, psikologi, dan karakter anak merupakan tanggung jawab sekolah karena pendekatan student-centred. Ketika sekolah misalnya, sudah mengajarkan disiplin, tanggungjawab, hormat, namun ketika berada di lingkungan keluarga dan masyarakat, nilai-nilai yang diajarkan ini tidak nampak dalam keluarga dan masyarakat. Anak mengalami kebingungan. Hal ini terjadi karena belum diterapkannya child-centred untuk education for wellbeing dalam keluarga dan masyarakat. Nilai-nilai yang diajarkan disekolah tidak secara konsisten diterapkan di luar sekolah. Koordinasi keluarga dan masyarakat dengan sekolah memang dirasa kurang. Apabila keluarga dan masyarakat berkoordinasi dan bekerjasama dengan sekolah, maka sekolah aman akan mudah terwujud. Selain itu, pusat-pusat konseling dalam masyarakat dirasa kurang. Tantangan berikutnya adalah sosial ekonomi. Banyak orang tua yang harus bekerja untuk menambah pendapatan sehingga waktu untuk focus kepada kesejahteraan anak (child-centred) sangatlah kurang (UNICEF, 2022; Ansari & Pianta, 2019; OECD, 2021; World Health

Organization & UNESCO, 2021; Livingstone, 2019; Masten, & Barnes, 2018).

Ada beberapa hal yang bisa dilakukan untuk menghadapi tantangan keterlibatan orang tua dan masyarakat untuk menciptakan sekolah aman. Pihak sekolah, orang tua, dan masyarakat harus berkolaborasi misalnya secara rutin mengadakan pertemuan atau bekerjasama dalam menentukan program. Dengan demikian terjadi penyamaan persepsi tentang apa yang diharapkan dari education for wellbeing. Orang tua dan masyarakat harus meningkatkan pengetahuan mereka tentang education for wellbeing dan sekolah aman sehingga mereka mengetahui apa yang harus mereka lakukan untuk mensejahterakan SEL anak (emosi anak), psikologi anak, fisik anak, sekaligus meningkatkan kualitas karakter mereka. Bersama-sama, ketiga pilar ini juga akan mampu mencegah segala bentuk bullying, termasuk cyber bullying. Program-program kemasyarakatan seperti konsultasi untuk anak, harus diprioritaskan (OECD, 2021; World Health Organization & UNESCO, 2021; Ansari& Pianta, 2019; Livingstone et al, 2019).

10.5. KESIMPULAN

Sekolah, orang tua, dan masyarakat adalah tiga pilar penting untuk menciptakan sekolah aman, yaitu sekolah yang bukan hanya bertujuan untuk meningkatkan performa akademis anak tapi juga untuk meningkatkan kesejahteraan siswa dengan mewujudkan siswa dengan kesejahteraan psikologis, fisik, SEL, karakter, dan self-efficacy. Sekolah aman adalah tanggung jawab ketiga pilar ini. Tantangan yang dihadapi orang tua dan masyarakat untuk berperan aktif mewujudkan sekolah aman seperti kurangnya kesadaran orang tua dan masyarakat bahwa sekolah aman bukan tanggung jawab sekolah semata, mind-set yang belum menempatkan anak sebagai child-centred, dan sosial

ekonomi orang tua dan masyarakat, bisa diatasi dengan kolaborasi antara sekolah, orang tua, dan masyarakat. Selain itu, orang tua dan masyarakat harus meningkatkan pengetahuan mereka tentang education for wellbeing dan sekolah aman. Dengan demikian, sekolah aman akan terwujud dan kesejahteraan anak tercapai.

DAFTAR PUSTAKA

- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2019). *School–family partnerships and students’ social–emotional development*. *Educational Psychologist*, 54(2), 97–112. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/00317217241295424?utm>
- Antara News. (2023, Oktober 3). *11 students may face criminal law enforcement for robbery, brawl*. Antara News.
- Bukhori, N., Islamiyah, A., Nazifa, S.I., & Kurnia, R. (2024). *Peran orang tua, guru dan manajemen sekolah dalam mencegah perilaku bullying*. *Jurnal BASICEDU*. <https://jbasic.org/index.php/basicedu/article/view/10839/3869>
- Demetriou, C. (2024). Family Functioning and Adolescents’ Mental Health Problems: A Mixed-Methods Analysis of Community And Clinical Samples. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 19(1–2). <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2192001X251326198?utm>
- Erdem, C., & Kaya, M. (2020). A Meta-Analysis of the Effect of Parental Involvement on Students’ Academic Achievement. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 367–383. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1280652.pdf>
- Fadila, Tumiyem, & Widodo, H. (2025). Analisis dampak Keluarga Broken Home Terhadap Perilaku Sosial Siswa Kelas V SD Swasta PAB 4 Manunggal. *JUPERAN: Jurnal*

- Pendidikan dan Pembelajaran*, 4(2), 820–840.
<https://ojs.smkmerahputih.com/index.php/juperan/article/view/1112>
- Habibah, S. N., Maspuroh, Nurjanah, S., & Fahmi, F. (2025). *Peran dan Tanggung Jawab Masyarakat Terkait Pendidikan Sesuai Perspektif Islam dalam Membangun Generasi Madani*. *Masagi: Jurnal Pendidikan Karakter*, 2(1).
<https://journals.unisba.ac.id/index.php/masagi/article/view/5688/2606>
- Hamdi, M., Sultoni, & Sukmana, A. (2022). The Role of Family, School, and Society in Moral Development and Character Building Elementary School Age Children. *Jurnal Prajaiswara*, 3(2), 45–58.
<https://prajaiswara.jambiprov.go.id/index.php/file2/article/view/53/38>
- Internet Matters. (2024, 21 Maret). *Understanding the impact of news on children's wellbeing*.
<https://www.flipsnack.com/internetmattersorg/news-and-wellbeing-digital/full-view.html>
- Ismayanah, R., Rizkiyah, R., Safitri, M., Iman, B. N., & Kurnia, D. (2025). *Membangun sekolah aman dengan gerakan anti-bullying di SDN 1 Astanajapura*. *Journal on Education*, 7(2).
<https://jonedu.org/index.php/joe/article/view/8240/6443>
- Julaikah, J., Rofiatun, R., Tursilowati, S. Y., Rahmah, H. A., & Mahfuzah, M. (2025). *Building a safe generation: The collaborative role of schools and families in child safety*. *Riset Informasi Kesehatan*, 14(1). <https://jurnal.stikes-hi.ac.id/index.php/rik/article/view/934/348>
- Kleemans, M., de Leeuw, R., Gerritsen, J., & Buijzen, M. (2017). Children's responses to negative news: The effects of constructive reporting in newspaper stories for children.

- Journal of Communication*, 67(5), 781–802.
<https://doi.org/10.1111/jcom.12324>
- KOMDIGI. (2025, Juli 4). *Meutya Hafid Ajak Publik Lawan Cyberbullying Anak Lewat Edukasi Digital*. KOMDIGI.
<https://www.komdigi.go.id/berita/siaran-pers/detail/meutya-hafid-ajak-publik-lawan-cyberbullying-anak-lewat-edukasi-digital>
- Komisi Perlindungan Anak Indonesia. (2026, 1 Januari). *KPAI: 2.031 Kasus Pelanggaran Hak Anak di 2025, Keluarga jadi Lingkungan Paling Rawan*. Times Indonesia.
<https://timesindonesia.co.id/peristiwa-nasional/573655/kpai-2031-kasus-pelanggaran-hak-anak-di-2025-keluarga-jadi-lingkungan-paling-rawan?utm>
- Livingstone, S., & Helsper, E. (2019). Parental Mediation of Children's Digital Practices. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 63(1), 1–21.
https://www.researchgate.net/publication/238400704_Parental_Mediation_of_Children's_Internet_Use
- Martinez-Yarza, N., Solabarrieta-Eizaguirre, J., & Santibáñez-Gruber, R. (2024). The Impact of Family Involvement on Students' Social-Emotional Development: The Mediational Role of School Engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 4297–4327.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-024-00862-1>
- Maydita, P. (2024, May 20). *Kondisi Keluarga Jadi Salah Satu Faktor Tawuran Pelajar*. RRI.
- Moreno, P.M., Gea, S.F., Jurado, M. del M.M., Pérez-Fuentes, M. del C., & Linares, J. J.G. (2024). The Role of Family Functionality and Its Relationship with Psychological Well-Being and Emotional Intelligence in High School Students. *Education Sciences*, 14(6), Article 566, 1–12. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pdfs>.

semanticscholar.org/b8ff/b1c78ab822e716f8b67eb0adf0076b14fc7b.pdf

- Mustofa, M., & Dewi, R. S. I. (2025). Penerapan School Well-Being untuk Kesejahteraan Siswa Sekolah Dasar. *Jurnal Integrasi dan Harmoni Inovatif Ilmu-Ilmu Sosial*, 5(4). 1-3. <https://journal3.um.ac.id/index.php/fis/article/view/6743/4401>
- Na'imah, T., & Pamujo, P. (2025). *School well-being pada anak didik di taman kanak-kanak. SAINTEKS*, 11(2), 137.
- Naufal, M. (2026, January 4). *DPRD DKI Minta Dinsos Evaluasi Bansos Keluarga Pelaku Tawuran*. Tirto.id. <https://tirto.id/dprd-dki-minta-dinsos-evaluasi-bansos-keluarga-pelaku-tawuran>
- Nickerson, A. B., Randa, R., Jimerson, S. R., & Guerra, N. G. (2021). Safe Places to Learn: Advances in School Safety Research and Practice. *School Psychology Review*, 50(2–3), 158–171. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1871948>
- OECD. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey on Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/beyond-academic-learning-92a11084-en.htm>
- OECD. (2021). *Beyond Academic Learning: Social and Emotional Skills For Well-Being*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/beyond-academic-learning-92a11084-en.htm>
- Pratama, M. R. (2025, November 17). *DP3A Musi Rawas Sebut Broken Home Pemicu Kasus Kekerasan Perempuan–Anak*. DetikSumbagsel. <https://www.detik.com/sumbagsel/berita/d-8213754/dp3a-musi-rawas-sebut-broken-home-pemicu-kasus-kekerasan-perempuan-anak>

- Purbiyanto, T., Budimansyah, D., Nurdin, E. S., & Darmawan, C. (2025). Peran Role Model Sosial Dalam Pendidikan Karakter Anak Usia Dini. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 9(6), 3044–3054. <https://obsesi.or.id/index.php/obsesi/article/view/7577/3457>
- Rachmawati. (2025, 16 Juni). *Konten negatif di media digitalancam kesehatan mental anak, ini kata psikolog*. Kompas.com. <https://www.kompas.com/jawa-timur/read/2025/06/16/194500188/konten-negatif-di-media-digital-ancam-kesehatan-mental-anak-ini-kata>
- Rasyid, A. (2021). Konsep dan Urgensi Penerapan School Well-Being pada Dunia Pendidikan. *Jurnal BASICEDU: Research & Learning in Elementary Education*, 5(1), 376–382. <https://jbasic.org/index.php/basicedu/article/view/705/pdf>
- Rasyid, N., Agussalim, A. A., & Ahmad, A. T. (2024). *Efektivitas pelatihan school well-being dalam meningkatkan pemahaman guru dalam mencegah kekerasan siswa di sekolah*. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 8(1), 13727–13734. <https://jptam.org/index.php/jptam/article/view/14320?utm>
- Sharkey, J. D., Mullin, A., Felix, E. D., et al. (2024). Supporting Educators and Students: A University–Community Partnership to Implement Trauma-Informed Practices in Schools. *School Mental Health*, 16, 879–893. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09667-5>
- Soraya, K., & Lubis, S. A. (2024). Hubungan Keluarga Broken Home dengan Perilaku Sosial Siswa yang Menyimpang pada Siswa Sekolah Menengah Atas (SMA). *Journal of Education and Social Analysis*, 5(3), 1893–1901. https://www.researchgate.net/publication/382069482_Hubungan_Keluarga_Broken_Home_Dengan_Perilaku_Sosial_Siswa_Yang_Menyimpang_Pada_Siswa_Sekolah_Menengah_Atas_SMA

- Syamriati, & Sumarni. (2025). *Implementasi School Well-Being dalam Kurikulum Merdeka untuk menciptakan sekolah yang aman, nyaman, dan menyenangkan*. *PINISI: Journal of Teacher Professional*, 5(2).
<https://doi.org/10.26858/tpj.v5i2.63150>
- The Star. (2025, November 13). *Jakarta School Blast Exposes Failure to Support Mental Health*. The Star.
<https://www.thestar.com.my/aseanplus/aseanplus-news/2025/11/13/jakarta-school-blast-exposes-failure-to-support-mental-health>
- Tian, X., & Chen, P. (2024). The Influence of Family Dysfunction on Adolescent Psychological Health: A Literature Review-Based Study. *European Journal of Education Studies*, 11(11), 117–136.
https://www.researchgate.net/publication/385568782_THE_INFLUENCE_OF_FAMILY_DYSFUNCTION_ON_ADOLESCENT_PSYCHOLOGICAL_HEALTH_A_LITERATURE_REVIEW-BASED_STUDY
- UNESCO, Global Partnership for Education, Research Consortium on School Health and Nutrition, UNESCO Chair in Global Health and Education, United Nations Children’s Fund, World Food Programme, World Bank, & World Health Organization. (2025). *Integrating health and well-being into education policy and planning: A handbook*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000396442>
- UNICEF. (2022). *Safe To Learn: Ending Violence in and Around Schools*. UNICEF.
<https://knowledge.unicef.org/education/resource/safe-learn-ending-violence-around-and-through-schools>
- World Health Organization & UNESCO. (2021). *Making Every School A Health-Promoting School*. WHO & UNESCO.

<https://cdn.who.int/media/docs/default-source/health-promotion/9789240025059-eng.pdf>

Wulandari, Y. N., Suriansyah, A., & Bachri, A. A. (2023). The role of the community and parents in preventing and protecting children from physical and verbal bullying in the school environment for a better future. *AIP Conference Proceedings*, 2730(1). 37-47. <https://www.atlantispress.com/proceedings/icelet-24/126008995>

PROFIL PENULIS



Nurul Fitriani, M.Ed., Ph.D.

Penulis lahir di Pontianak, Indonesia. Ia menyelesaikan studi Magister dan Doktor di bidang pendidikan di Flinders University, Adelaide, Australia Selatan. Studi doktoralnya berada pada bidang Kepemimpinan dan Manajemen, dengan disertasi yang berfokus pada Manajemen Pengetahuan. Sebagai dosen *English for Specific Purposes* (ESP) di Jurusan Teknik

Sipil Politeknik Negeri Pontianak, ia memiliki sejumlah publikasi di bidang Teknik Sipil serta pengajaran bahasa Inggris, termasuk dalam konteks *English Medium Instruction* (EMI). Minat penelitiannya meliputi pengajaran bahasa Inggris, manajemen pengetahuan, dan teknik sipil. Selain itu, ia juga aktif sebagai presenter program talk show dan koordinator program bahasa Inggris di TVRI Kalimantan Barat. Ia juga berperan sebagai penerjemah untuk TVRI Kalimantan Barat dalam program TVRI World. Penulis juga merupakan salah satu anggota tim taskforce IPEC (*Indonesian Polytechnics English Championship*).

BAB 11

PENDIDIKAN INKLUSIF DAN KEADILAN DI SEKOLAH

Afra Hasna
Universitas Islam As-Syafiiyah, Jakarta
E-mail: afra.bk@uia.ac.id

11.1. PENDAHULUAN

Pendidikan inklusif kini dipandang bukan sekadar strategi pedagogis tetapi sebagai prinsip dasar demokrasi pendidikan yang menuntut akses, partisipasi, dan hasil yang adil bagi seluruh peserta didik tanpa kecuali. Prinsip dasar pendidikan inklusif menekankan bahwa setiap peserta didik, tanpa memandang perbedaan kemampuan, latar belakang sosial-ekonomi, budaya, maupun kondisi psikologis, berhak memperoleh layanan pendidikan yang berkualitas dan setara (UNESCO, 2020). Isu inklusif tidak lagi dipahami sekadar sebagai upaya mengintegrasikan peserta didik berkebutuhan khusus tetapi telah berkembang menjadi kerangka komprehensif yang meliputi perbedaan kemampuan, latar belakang sosial-ekonomi, bahasa, dan identitas budaya sebagai unsur sentral dalam upaya mewujudkan keadilan pendidikan (Ainscow, 2020; OECD, 2023; Yang et al., 2025).

Keadilan pendidikan (*educational equity*) dapat dicapai dengan baik apabila sekolah mampu menciptakan lingkungan yang peduli terhadap keberagaman, menyediakan dukungan yang adaptif, dan memfasilitasi partisipasi bermakna bagi seluruh siswa (Schuelka & Engsig, 2022; OECD, 2023). Pelaksanaan pendidikan inklusif di Indonesia sudah diatur dalam Permendiknas Nomor 70 Tahun 2009 tentang Pendidikan Inklusif, dan dikuatkan melalui kebijakan kurikulum Merdeka

Belajar yang menekankan diferensiasi pembelajaran dan perluasan akses pendidikan bermutu bagi seluruh peserta didik.

Sekolah sering kali menghadapi hambatan struktural dan operasional seperti, kurangnya pemahaman tentang kebijakan, kurangnya keterbatasan sumber daya dan pelatihan guru, serta proses penilaian yang tidak memperhatikan keberagaman peserta didik. Berdasarkan hasil survei dalam penelitian yang dilakukan oleh Padmadewi et al., (2024) terhadap sebanyak 285 guru ditemukan memiliki sikap positif terhadap kelas inklusif, namun banyak dari mereka merasa kekurangan pengetahuan dan pelatihan terkait implementasi pendidikan inklusif yang berkualitas. Hal ini sejalan dengan Muchtar et al., (2025) yang menyebutkan yang menjadi hambatan utama dalam mencapai keadilan pendidikan adalah distribusi guru, infrastruktur sekolah, dan kebijakan pendanaan.

Hambatan yang terjadi menyebabkan posisi kebijakan sekolah belum selalu menghasilkan perubahan nyata bagi siswa yang rentan terhadap marginalisasi. Sehingga, perlu adanya susunan kebijakan yang jelas dan menyeluruh agar mampu menghubungkan tata kelola, pendanaan, kapasitas profesional, dan monitoring untuk menciptakan sekolah inklusi yang menciptakan keadilan Pendidikan bagi siswa (OECD, 2023; (UNESCO, 2021).

Pentingnya partisipasi siswa dalam merancang praktik inklusif, serta penguatan budaya sekolah yang menerapkan sikap saling menghargai perbedaan sebagai sumber pembelajaran. Hal ini didukung oleh Poikola et., al., (2024) dalam penelitiannya menunjukkan bahwa keterlibatan siswa dalam pelaksanaan sekolah inklusi dapat membuka wawasan yang lebih efektif dan relevan secara kontekstual.

Agar tujuan keadilan pendidikan terpenuhi, peran guru dan kapasitas profesional di tingkat sekolah menjadi penentu utama. Studi kuantitatif dan intervensi terkini menegaskan hubungan

antara *self-efficacy* guru, kompetensi pedagogis inklusif, dan implementasi praktik yang memfasilitasi keterlibatan semua siswa. Oleh karena itu, upaya transformasi menuju sekolah yang adil harus mencakup investasi sistemik dalam pelatihan, dukungan kooperatif antar-profesional, serta mekanisme evaluasi yang mencerminkan keberagaman hasil belajar (Luo & Li, 2024; Woodcock et al., 2022).

11.2. KEMITRAAN SEKOLAH DAN ORANG TUA

Kemitraan antara sekolah dan orang tua merupakan elemen fundamental dalam keberhasilan implementasi pendidikan inklusif dan pencapaian keadilan pendidikan. Sekolah sebagai lembaga formal dan orang tua sebagai lingkungan pendidikan pertama memiliki tanggung jawab bersama dalam mendukung perkembangan akademik, sosial, dan emosional setiap peserta didik, termasuk mereka yang memiliki kebutuhan belajar beragam. Model pendidikan inklusif menekankan bahwa keberhasilan pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh kualitas pelayanan sekolah, melainkan juga oleh derajat keterlibatan orang tua dalam proses pendidikan (Epstein, 2011).

Peran orang tua menjadi semakin penting karena sekolah membutuhkan dukungan penuh karena sekolah belum sepenuhnya memiliki sumber daya dan tenaga pendidik yang terlatih untuk menangani keberagaman kebutuhan siswa. Didukung oleh Rini & Azizah, (2024) menyebutkan bahwa dukungan orang tua sangat penting untuk menciptakan rasa aman dan percaya diri bagi peserta didik di lingkungan inklusif. Keterlibatan orang tua juga membantu sekolah dalam memahami kebutuhan siswa, sehingga strategi pembelajaran dapat dirancang lebih adaptif dan berkeadilan.

Kemitraan sekolah dan orang tua yang efektif memberikan dampak langsung pada penguatan budaya sekolah inklusif. Berdasarkan hasil penelitian yang dilakukan oleh Padmadewi et

al., (2024) sekolah yang secara konsisten mengembangkan komunikasi terbuka dengan orang tua lebih mampu menciptakan lingkungan pembelajaran yang responsif dan mengurangi potensi diskriminasi atau stigma negatif terhadap siswa dengan kebutuhan khusus. Bentuk komunikasi tersebut meliputi pertemuan berkala, sistem informasi belajar, konsultasi personal, serta keterlibatan orang tua dalam penyusunan Rencana Pembelajaran Individual (RPI).

Prinsip kemitraan sekolah dan orang tua sejalan dengan arah kebijakan kurikulum yang berlaku di sekolah (Merdeka Belajar) yang mendorong terbentuknya kolaborasi antara satuan pendidikan dan orang tua dalam membangun proses pembelajaran yang berpihak pada siswa. Implementasi pendidikan inklusif akan lebih efektif bila sekolah melibatkan orang tua dalam pengambilan keputusan, evaluasi program, dan monitoring perkembangan siswa (Todapa, 2024). Partisipasi orang tua juga dapat meningkatkan akuntabilitas sekolah dalam menyediakan layanan pendidikan yang adil dan setara.

Beberapa strategi perlu diperhatikan agar kemitraan sekolah dan orang tua dapat berfungsi optimal, yaitu sebagai berikut:

1. Komunikasi dua arah yang konsisten antara sekolah dan orang tua, termasuk dalam memanfaatkan media digital sebagai media monitoring perkembangan siswa.
2. Keterlibatan orang tua dalam perencanaan pembelajaran, keterlibatan melalui penyusunan RPI untuk siswa berkebutuhan khusus.
3. Peningkatan peran guru dan orang tua, melalui kegiatan pelatihan bersama terkait penanganan kebutuhan belajar beragam.
4. Pembentukan forum kemitraan sekolah dan orang tua, untuk memperkuat hubungan kerjasama pada layanan inklusif.

5. Kolaborasi dalam menciptakan iklim sekolah yang positif, menghargai keberagaman dan mencegah stereotipe maupun diskriminasi.

Dengan demikian, kemitraan yang kuat dan terstruktur antara sekolah dan orang tua tidak hanya menciptakan pendidikan inklusif, tetapi juga menjadi bagian penting untuk tercapainya keadilan pendidikan di sekolah. Kolaborasi ini memungkinkan setiap peserta didik mendapat dukungan yang sesuai dan kesempatan belajar yang setara tanpa memandang latar belakang atau kebutuhan individual mereka.

11.3. MAKNA PENDIDIKAN INKLUSIF

Pendidikan inklusif pada dasarnya dimaknai sebagai suatu pendekatan pendidikan yang menempatkan setiap peserta didik tanpa memandang perbedaan fisik, intelektual, sosial, ekonomi, budaya, maupun latar belakang keluarga dalam satu lingkungan belajar yang sama dan memberikan dukungan yang sesuai agar mereka dapat mencapai perkembangan optimal. Makna pendidikan inklusif tidak hanya berfokus pada keberadaan siswa berkebutuhan khusus di ruang kelas reguler, tetapi juga pada penciptaan sistem pendidikan yang adil, partisipatif, dan responsif terhadap keberagaman (UNESCO, 2021).

Dalam konteks keadilan pendidikan di sekolah, pendidikan inklusif memiliki tiga makna utama:

1. Pendidikan inklusif sebagai wujud pemenuhan hak setiap anak untuk belajar

Pendidikan inklusif menegaskan bahwa semua peserta didik memiliki hak dasar yang sama untuk dapat memperoleh layanan pendidikan yang berkualitas tanpa mengalami diskriminasi. Sejalan dengan prinsip keadilan (*equity*) yaitu menyediakan dukungan yang berbeda sesuai kebutuhan

siswa agar hasil belajar setiap anak dapat tercapai dengan optimal.

Dengan demikian, makna inklusi yaitu mengubah makna dari “persamaan perlakuan” menuju “keadilan perlakuan” dengan mempertimbangkan perbedaan individual. Makna ini menegaskan bahwa keadilan bukan berarti memberikan porsi yang sama, melainkan pemberian kesempatan dan dukungan yang sesuai kebutuhan peserta didik.

2. Pendidikan inklusif sebagai proses menghilangkan hambatan belajar dan partisipasi

Pendidikan inklusif dipahami sebagai proses berkelanjutan untuk mengidentifikasi dan mengurangi hambatan yang muncul dalam lingkup pembelajaran, lingkungan sekolah, budaya sekolah, maupun kebijakan pendidikan (Ainscow, 2020). Hambatan tersebut dapat berupa cara mengajar yang tidak adaptif, sikap guru, kurikulum yang tidak fleksibel, kurangnya alat bantu, atau stigma dari lingkungan. Dengan demikian, makna pendidikan inklusif yaitu menciptakan ekosistem sekolah yang mampu memberi ruang bagi semua peserta didik agar berpartisipasi aktif tidak hanya hadir secara fisik.

3. Pendidikan inklusif sebagai upaya sistemik mewujudkan keadilan pendidikan

Pendidikan inklusif bermakna mendalam sebagai upaya dalam mewujudkan *educational justice*, yaitu kondisi dimana setiap peserta didik dapat memperoleh kesempatan belajar secara adil, akses terhadap sumber daya yang setara, lingkungan yang aman, serta pengakuan terhadap identitas mereka. Berdasarkan hasil studi di Indonesia menemukan bahwa praktik inklusi yang efektif dapat berkontribusi sebagai upaya meningkatkan rasa memiliki, motivasi belajar, dan pencapaian akademik siswa (Padmadewi et al., 2024; Rini & Azizah, 2024).

Pendidikan inklusif bukan hanya sebuah metode pedagogis, tetapi merupakan sebuah filosofi pendidikan yang memperjuangkan pemerataan kesempatan belajar dan memperbaiki ketidaksetaraan yang disebabkan faktor sosial, ekonomi, maupun budaya.

4. Pendidikan inklusif sebagai kolaborasi antara sekolah, keluarga, dan komunitas

Pendidikan inklusif mencakup bentuk kerja sama yang kuat antara guru, tenaga kependidikan, orang tua, dan komunitas untuk memastikan dukungan yang komprehensif bagi peserta didik. Kolaborasi ini penting agar sekolah tidak bekerja sendirian dalam menghadirkan layanan pendidikan yang adil. Orang tua berperan mewujudkan sekolah yang memahami kebutuhan siswa, sementara masyarakat dapat mendukung pengembangan fasilitas, kebijakan, maupun budaya inklusif di lingkungan sekitar.

Dengan demikian, pendidikan inklusif bermakna mendalam sebagai upaya menciptakan pendidikan yang adil karena berfungsi sebagai pondasi untuk membangun sistem pendidikan yang menghargai keberagaman dan memberikan kesempatan belajar yang setara bagi semua peserta didik.

11.4. MENGHARGAI KEBERAGAMAN IDENTITAS DAN LATAR BELAKANG

Menghargai keberagaman identitas dan latar belakang ialah salah satu prinsip dasar dalam penyelenggaraan pendidikan inklusif dan praktik keadilan di sekolah. Keberagaman tersebut mencakup dimensi-dimensi seperti kemampuan, gender, etnis, bahasa, status sosial ekonomi, agama, serta kondisi psikososial peserta didik. Menurut Banks (2020) penghargaan terhadap keberagaman adalah prasyarat untuk menciptakan lingkungan belajar yang mendukung perkembangan identitas peserta didik

dan memperkuat rasa kebermanaan mereka dalam komunitas sekolah.

UNESCO (2021) menekankan bahwa pendidikan inklusif pada satuan pendidikan tidak hanya bertanggung jawab menerima peserta didik dengan perbedaan, tetapi memastikan bahwa setiap perbedaan dipandang sebagai penghargaan bagi pembelajaran bersama. Pandangan ini sejalan dengan paradigma asset-based approach, yang memandang bahwa keberagaman bukan sebuah hambatan, tetapi sebagai sumber kekayaan intelektual, sosial, dan budaya dalam proses pendidikan.

Keberagaman identitas bukan sekedar realitas sosial, tetapi juga terkait langsung dengan keadilan pendidikan. Menurut Nieto & Bode, (2022) pendidikan berkeadilan menuntut adanya pengakuan bahwa setiap peserta didik memiliki pengalaman, budaya, dan kebutuhan yang berbeda sehingga proses pembelajaran harus adaptif dan responsif. Hal ini mencakup penerapan kurikulum yang peka terhadap nilai budaya, strategi pembelajaran yang menghargai gaya belajar beragam, serta pendekatan evaluasi yang inklusif.

Menurut Melinda et al., (2025) penghargaan terhadap keberagaman merupakan fondasi untuk mencegah diskriminasi dan meningkatkan partisipasi siswa dari kelompok rentan, termasuk siswa berkebutuhan khusus, minoritas agama, dan latar sosial ekonomi rendah. Pendidikan inklusif tidak dapat berjalan secara optimal tanpa pemahaman kritis terhadap keberagaman identitas sebagai bagian integral dari budaya sekolah.

Dengan demikian, penghargaan atas keberagaman identitas dan latar belakang tidak hanya sebagai aspek etis, tetapi juga menjadi komponen penting dalam mewujudkan pendidikan inklusif dan keadilan di sekolah. Penerapannya membutuhkan kebijakan sekolah yang progresif, kompetensi guru dalam pedagogi yang multikultural, serta kemitraan dengan orang tua

dan masyarakat agar memastikan seluruh peserta didik mendapatkan pengalaman belajar yang setara dan bermakna.

11.5. KEADILAN DALAM KESEMPATAN BELAJAR

Keadilan dalam kesempatan belajar adalah prinsip dasar dalam pelaksanaan pendidikan inklusif yang menekankan bahwa setiap peserta didik itu memiliki hak yang sama untuk memperoleh pengalaman belajar yang bermakna, tanpa dipengaruhi oleh perbedaan kemampuan, latar belakang sosial, budaya, maupun kondisi psikologis. Menurut Darling-Hammond (2021) keadilan pendidikan (*educational equity*) bukan terbatas pada pemberian akses yang sama, namun memastikan bahwa setiap peserta didik memperoleh dukungan sesuai kebutuhan individual mereka agar dapat mencapai hasil belajar yang optimal.

Ainscow (2020) menegaskan bahwa keadilan dalam kesempatan belajar harus diwujudkan melalui pendekatan diferensiasi yang memungkinkan siswa yang memiliki karakteristik beragam tetap dapat berpartisipasi dalam kegiatan akademik yang sama. Strategi ini mencakup penyesuaian metode pembelajaran, materi ajar, serta asesmen yang fleksibel guna menyesuaikan kemampuan dan kebutuhan setiap peserta didik.

Keadilan kesempatan belajar juga menghapuskan hambatan-hambatan struktural dalam proses pendidikan. Menurut OECD (2018) menunjukkan bahwa hambatan aksesibilitas, bias kurikulum, stereotipe guru terhadap siswa, serta keterbatasan sumber daya sekolah dapat memperluas ketidaksetaraan belajar di ruang kelas. Pendidikan inklusif berupaya mengurangi hambatan tersebut melalui kebijakan yang responsif, dan menyediakan sarana pendukung seperti layanan pendampingan khusus, serta pelatihan guru dalam pedagogi yang peka budaya dan kebutuhan khusus.

Keadilan kesempatan belajar tidak hanya bersifat akademik, tetapi juga mencakup kesempatan siswa untuk terlibat dalam kegiatan sosial, kreativitas, kepemimpinan, dan partisipasi sekolah lainnya. UNESCO (2021) menekankan bahwa inklusivitas harus mencakup aspek holistik perkembangan siswa, sehingga setiap anak, tanpa terkecuali, memiliki ruang untuk berkembang sesuai potensinya.

Dengan demikian, keadilan dalam kesempatan belajar adalah dasar untuk terciptanya sekolah yang inklusif dan adil. Implementasinya membutuhkan dukungan yang sistemik, kompetensi guru dalam mengelola keberagaman kelas, dan komitmen seluruh warga sekolah untuk memastikan bahwa tidak ada peserta didik yang termarginalkan dalam proses pendidikan.

11.6. KESIMPULAN

Pendidikan inklusif dan keadilan di sekolah merupakan dua konsep yang saling berkaitan dalam upaya mewujudkan layanan pendidikan yang setara bagi seluruh peserta didik. Pendidikan inklusif menekankan penerimaan dan penghargaan terhadap keberagaman, serta penghapusan berbagai hambatan belajar agar setiap anak dapat berpartisipasi secara penuh. Sementara itu, keadilan pendidikan menuntut penyediaan kesempatan yang setara dan responsif terhadap kebutuhan individu peserta didik yang berasal dari latar belakang kemampuan, sosial ekonomi, budaya, maupun kondisi psikososial yang beragam.

Implementasi pendidikan inklusif yang berkeadilan memerlukan komitmen bersama dari seluruh elemen sekolah melalui kebijakan kurikulum yang responsif, proses identifikasi kebutuhan belajar, serta penerapan pembelajaran berdiferensiasi. Dukungan kemitraan antara sekolah, orang tua, dan masyarakat juga menjadi faktor penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman, partisipatif, dan nondiskriminatif. Dengan integrasi prinsip inklusivitas dan keadilan dalam kebijakan dan

praktik pendidikan, sekolah dapat memastikan setiap peserta didik memperoleh dukungan yang tepat untuk mengembangkan potensi mereka secara optimal.

DAFTAR PUSTAKA

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Luo, Y., & Li, H. (2024). An evidence-based inclusive pedagogical approach in action and its insights for enhancing the professional competence of inclusive education teachers in China. *International Journal of Chinese Education*, 13(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2212585X241242529>
- Melinda, R., Suriansyah, A., & Refianti, W. R. (2025). Pendidikan Inklusif: Tantangan dan Peluang dalam Implementasinya di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 2(1), 337–343. <https://doi.org/10.62383/hardik.v2i1.1096>
- Muchtar, C. O., Purba, A. A., Sitorus, J. S., Ferdinan Siagian, M., Harahap, N. M., Ginting, R. A., Br Bangun, M., & Muchtar, Z. (2025). Systematic Literature Review: Examining Indonesia's Educational Inequality Factors and Government Equity Policies. *International Journal of Educational Practice and Policy*. 3(1), 8–16. <https://doi.org/10.61220/ijepp.v3i1.0257>
- Nieto, S., & Bode, P. (2022). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Pearson Education.

- OECD. (2018). *Equity In Education Breaking Down Barriers To Social Mobility*. In PISA, OECD Publishing.
- OECD. (2023). *Equity and Inclusion in Education Finding Strength Through Diversity*. OECD Publishing.
- Padmadewi, N. N., Sukadana, I. M. S. A., Artini, L. P., Ana, I. K. T. A., Lesmana, K. Y. P., & Susiani, K. (2024). Inclusive Education: Survey on Teachers' Perception of Its Implementation. *Indonesian Journal of Instruction*, 5(3), 315–330. <https://doi.org/10.23887/iji.v5i3.81932>
- Poikola, M., Kärnä, E., & Hakalehto, S. (2024). Students' views of inclusive education: A scoping literature review. *European Journal of Education*, 59(4). <https://doi.org/10.1111/ejed.12731>
- Rini, T. A., & Azizah, N. (2024). Students' Perspectives on Inclusive Education in Indonesia: Insights from a Systematic Literature Review. *Indonesian Journal of Educational Research and Review*, 7(2), 455–466. <https://doi.org/10.23887/ijerr.v7i2.79002>
- Schuelka, M. J., & Engsig, T. T. (2022). On the question of educational purpose: complex educational systems analysis for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(5), 448–465. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698062>
- Todapa, D. T. (2024). Systematic literature review: implementation of inclusive education policies in Indonesia: a state administration perspective. *JPPI (Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia)*, 10(3), 73. <https://doi.org/10.29210/020244343>
- UNESCO. (2021). *Reaching Out to All Learners: a resource pack for supporting inclusion and equity in education*. In UNESCO - IBE (pp. 1–100). Geneva.
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices:

- Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Yang, C., Wang, T., & Xiu, Q. (2025). Towards a Sustainable Future in Education: A Systematic Review and Framework for Inclusive Education. *Sustainability (Switzerland)*, 17(9). <https://doi.org/10.3390/su17093837>

PROFIL PENULIS



Afra Hasna, M.Pd.

Penulis merupakan seorang akademisi di Universitas Islam As-Syafi'iyah (UIA), Jakarta, dengan latar belakang pendidikan Magister (S2) dalam bidang Bimbingan dan Konseling (BK). Kepedulian Penulis terhadap perkembangan sosial dan emosional anak telah mendorongnya untuk aktif dalam kegiatan akademik, penelitian, serta pengabdian masyarakat yang berfokus pada pendidikan dan kesehatan mental anak. Sebagai dosen dan peneliti, Penulis secara konsisten mempublikasikan karya ilmiah yang dapat diakses melalui platform *Google Scholar* dan *ResearchGate*. Minat risetnya mencakup isu-isu seperti penguatan peran konselor dalam pendidikan anak, strategi pengembangan sosial emosional pada anak usia dini, serta intervensi psikopedagogik di lingkungan keluarga dan sekolah. Dengan pengalaman akademik dan praktis, Penulis berharap buku ini dapat menjadi sumber rujukan yang berguna bagi mahasiswa, pendidik, orang tua, serta para praktisi yang terlibat dalam dunia pendidikan dan pengasuhan anak. Penulis percaya bahwa pembentukan karakter dan kecerdasan emosional anak merupakan kunci penting dalam menciptakan generasi yang berdaya saing dan berakhlak mulia. Penulis dapat dihubungi melalui akun akademik pada *Google Scholar* (<https://ln.run/ItJVk>); *ResearchGate* (<https://ln.run/BXcjg>).

BAB 12

PENCEGAHAN KEKERASAN DIGITAL DI DUNIA MAYA

Inayati Fitriyah Asrimawati
Universitas Lambung Mangkurat, Banjarmasin
E-mail: inayati@asrimawati@ulm.ac.id

12.1. PENDAHULUAN

Perkembangan teknologi digital memberikan peluang besar sekaligus tantangan baru bagi kehidupan manusia, baik dua sisi mata koin. Di satu sisi, internet dan platform digital memperluas akses terhadap informasi, menyediakan ruang untuk inovasi, memperkuat jaringan sosial, serta mendukung proses pendidikan dan ekonomi secara signifikan. Perkembangan teknologi ini memungkinkan kita berinteraksi tanpa batas geografis, mendapatkan layanan kesehatan dan pendidikan secara daring, serta menciptakan peluang ekonomi kreatif yang sebelumnya tidak mungkin dilakukan. Namun di sisi lain, dunia digital yang terbuka dan mudah diakses juga membawa potensi bahaya, termasuk ancaman terhadap keselamatan, privasi, dan martabat manusia.

Salah satu bukti nyata dari bahaya yang muncul adalah kekerasan digital dimana segala bentuk perilaku merugikan terjadi melalui media dan berbagai ruang digital. Kekerasan digital meliputi *cyberbullying*, ujaran kebencian (*hate speech*), pelecehan daring (*online harassment*), penyebaran konten pribadi tanpa persetujuan (*doxxing*), dan bentuk pelecehan seksual daring lainnya. Fenomena ini bukan sekadar masalah teknis, tetapi merupakan tantangan sosial yang kompleks karena berakar pada dinamika interaksi sosial yang berubah di era digital. *Cyberbullying* menjadi salah satu tantangan utama di

dunia digital, dengan akibat psikologis serius bagi korban, seperti kecemasan, depresi, dan ideasi bunuh diri, yang diperparah oleh anonimitas dan efek *disinhibition* di internet.

Dunia digital seakan menjadi “pedang bermata dua”. Meskipun menyediakan ruang partisipasi dan ekspresi, ia juga memberi peluang bagi perilaku yang dapat merugikan orang lain. Misalnya, *cyberbullying* bukan hanya menyerang martabat korban secara langsung, tetapi juga berdampak pada kesehatan mental dan kehidupan sosial mereka. Sebagai contoh, salah satu studi literatur menunjukkan bahwa *cyberbullying* dapat muncul sebagai *flaming*, pelecehan, *denigration*, peniruan identitas (*impersonation*), maupun trik lain yang merugikan secara emosional dan psikologis (Nisrina dkk., 2025). Dampak-dampak ini sering kali tidak terlihat secara langsung tetapi menimbulkan luka batin mendalam dan memengaruhi kualitas hidup korban dalam jangka panjang.

Bahkan di konteks global, fenomena kekerasan digital dapat berdampak hingga di dunia nyata. Sebagai contoh, banyak kasus kekerasan daring menimpa para perempuan terutama yang aktif di dunia maya dimana mereka mendapatkan mengalami kasus online *abuse* berujung pada serangan fisik, ancaman *stalking* bahkan pelecehan di kehidupan nyata. Kondisi ini menegaskan bahwa batas antara dunia digital dan kehidupan nyata semakin kabur, sehingga perlindungan terhadap kekerasan digital pun menjadi bagian penting dalam rangka perlindungan hak asasi manusia.

Selain itu, dunia digital turut memunculkan tantangan bagi anak-anak dan remaja yang merupakan pengguna teknologi paling dinamis. Banyak siswa yang menjadi sasaran perundungan daring di media sosial, yang tentu tidak hanya memberikan tekanan emosional namun juga mengganggu fokus akademik dan perkembangan psikososial mereka (Gita Santi et al., 2025). Di Indonesia sendiri, fenomena ini cukup

mendapatkan perhatian publik dan pemerintah, seperti seruan untuk memperkuat edukasi digital bagi anak dan remaja untuk melawan *cyberbullying*, termasuk penguatan kesadaran etika dan tanggung jawab dalam berinteraksi di dunia maya.

Dampak dari kekerasan digital juga menuntut pemahaman bahwa ruang digital bukan sekadar area pertukaran informasi, melainkan sebuah ruang sosial di mana hubungan antarpribadi dan norma-norma sosial ikut terbentuk. Ketika etika dalam penggunaan media digital lemah, ujaran kebencian dan perundungan dapat meningkat dan menimbulkan konsekuensi serius. Hal ini tidak hanya berdampak terhadap individu tetapi juga terhadap iklim sosial secara umum. Oleh karena itu, perlunya kita memahami dan memperkuat literasi digital, baik mencakup kemampuan teknis sekaligus aspek afektif dan etis, untuk mencegah kekerasan digital seperti *cyberbullying* (Rizki & Iskandar, 2025).

Dalam konteks ini, pencegahan kekerasan digital tidak hanya berupa penguatan keamanan teknis di tingkat pengguna, tetapi juga mencakup pendidikan literasi digital, kebijakan platform yang responsif, serta bagaimana membangun etika dalam menggunakan internet dan media digital, khususnya di kalangan siswa dan lingkungan sekolah. Literasi digital, misalnya, tidak hanya mengajarkan keterampilan teknis seperti pengaturan privasi, tetapi juga nilai-nilai etika, empati digital, serta kemampuan kritis dalam menavigasi informasi dan interaksi daring.

Oleh karena itu, pemahaman terhadap peluang sekaligus bahaya yang dibawa oleh dunia digital harus menjadi landasan dalam mengembangkan strategi pencegahan kekerasan digital. Dengan pendekatan yang komprehensif, mulai dari individu, stakeholder, kebijakan publik, hingga penyedia platform digital dapat membangun ruang maya yang lebih aman, inklusif, dan nyaman bagi semua pengguna.

12.2. MEMAHAMI KEKERASAN DARING (CYBERBULLYING)

Apa itu kekerasan daring atau yang lebih dikenal dengan istilah *cyberbullying*? Kekerasan daring atau *cyberbullying* merupakan fenomena sosial yang muncul seiring dengan meluasnya akses dan penggunaan teknologi digital oleh masyarakat, khususnya di kalangan remaja dan siswa. Secara umum, *cyberbullying* didefinisikan sebagai tindakan agresif yang dilakukan oleh individu atau kelompok melalui perangkat digital seperti *smartphone*, komputer, dan aplikasi media sosial yang dimaksudkan untuk menyakiti, mempermalukan, atau merugikan korban secara berulang dan disengaja (*repeated*) dalam dunia maya. Perilaku ini meliputi unggahan, penyebaran konten negatif, berbahaya, palsu, atau kasar tentang orang lain melalui pesan teks, gambar, video, atau komentar di media sosial dan platform digital lainnya. Studi UNICEF mengatakan *cyberbullying* mencakup tindakan yang sengaja membagikan konten yang memalukan atau mempublikasikan informasi pribadi seseorang sehingga menimbulkan rasa malu bagi korban. Dalam konteks pendidikan, *cyberbullying* bukan hanya sekadar konflik digital biasa, tetapi juga bentuk dari kekerasan sosial yang berdampak pada hubungan sosial dan keseimbangan kekuasaan antara pelaku dan korban di dunia nyata. Biasanya *cyberbullying* di dunia pendidikan menggunakan teknologi digital dan berbagai platform media (seperti media sosial, *WhatsApp group*, *chat*, *game*) untuk mengintimidasi, mempermalukan, penyebaran rumor, manipulasi foto, penyebaran informasi pribadi hingga mengancam siswa yang berdampak serius pada mental, kepercayaan diri, bahkan pencapaian akademis.

Salah satu bentuk *cyberbullying* yang sering ditemukan adalah pelabelan negatif dan ejekan yang terus menerus terhadap individu atau kelompok. Pelabelan ini bisa berupa

penyebaran berita palsu atau fitnah, penghinaan dan pelecehan, sindiran tajam, ancaman, *body shaming*, atau komentar merendahkan yang diarahkan pada korban melalui komentar publik, unggahan, atau pesan pribadi di media sosial. Di lingkungan sekolah dan perguruan tinggi, pelabelan seperti ini sering terjadi melalui berbagai platform media sosial yang digunakan siswa untuk berinteraksi, seperti Instagram, TikTok, Facebook, dan *WhatsApp Group*. Beberapa kasus di Indonesia, berbagai bentuk penghinaan (*harassment*) dan fitnah (*denigration*) dalam bentuk digital sering ditemukan, bahkan sering ditemukan penyebaran konten yang harusnya bersifat privasi menjadi konsumsi publik tanpa izin pemilik. Selain itu, banyak korban melaporkan bahwa mereka menerima kekerasan digital seperti komentar yang mengejek penampilan fisik (*body shaming*), prestasi akademik, atau kemampuan sosial mereka (Wahyuningrum et al., 2023). Hal ini tentu mengakibatkan tekanan psikologis bagi remaja atau siswa yang menjadi target bahkan lebih parahnya berdampak pada prestasi akademik dan hubungan sosial mereka (Asalnaije dkk., 2024).

Fenomena lain yang sering muncul adalah penggunaan akun palsu (*impersonation*). Pelaku membuat sebuah akun atau profil platform media digital yang menyerupai orang lain, baik teman sekelas, senior, atau figur public untuk mengirimkan pesan jahat atau memposting konten yang merugikan seolah-olah berasal dari korban. *Impersonation* digunakan untuk mempermalukan atau menciptakan persepsi negatif di mata komunitas digital. Contoh yang kerap terjadi adalah ketika seorang atau sekelompok siswa membuat akun dengan identitas palsu dari teman sekelas atau orang lain untuk menyebarkan pesan provokatif yang kemudian memicu kecaman dan isolasi sosial terhadap korban. Karakter anonimitas ini diperparah dengan sulitnya mengenali si pelaku sementara korban harus menanggung konsekuensi reputasi yang rusak.

Di samping itu, penyebaran hoaks dan informasi palsu kerap juga menjadi bagian dari perilaku *cyberbullying*. Hoaks yang diarahkan kepada seorang individu atau kelompok biasanya berupa narasi palsu tentang perilaku, kehidupan pribadi, atau perkataan korban yang sebetulnya tidak pernah terjadi. Penyebaran informasi palsu semacam ini tidak hanya bertujuan untuk mencemarkan nama baik, tetapi juga bisa menjadi alat intimidasi yang digunakan pelaku untuk memanipulasi persepsi publik terhadap korban. Dalam beberapa penelitian sosial di Indonesia, ditemukan bahwa hoaks dengan konten penghinaan memiliki karakter mirip dengan bentuk pelecehan digital lain seperti pencemaran nama baik dan ujaran kebencian yang berulang, yang pada akhirnya berkontribusi terhadap intensitas kekerasan daring yang dialami korban.

Dampak dari tindakan-tindakan tersebut di lingkungan pendidikan sangat luas. Tidak hanya menyebabkan tekanan emosional dan psikologis seperti kecemasan, bahkan mengakibatkan penurunan tingkat kepercayaan diri, stres, dan isolasi sosial pada korban. Selain itu, *cyberbullying* juga dapat memengaruhi prestasi akademik serta hubungan interpersonal siswa yang menjadi korban. Beberapa kota besar di Indonesia, sebagai contoh Kota Bekasi, hampir 70 % siswa sekolah menengah pertama yang disurvei merasa tertekan akibat tindakan seperti komentar kasar (*flaming*), *harassment*, *denigration*, dan *impersonation* yang mereka terima melalui media sosial, sehingga mereka menjadi kurang aktif dalam interaksi sosial sehari-hari (Sakroni & Kartika, 2025).

Penting untuk memahami bahwa *cyberbullying* bukan sekadar perbedaan pendapat atau olok-olok ringan yang terjadi sesekali. Faktor utama yang membedakan *cyberbullying* dari konflik digital biasa diantaranya intensi yang jelas dari pelaku untuk menyakiti, pola perilaku yang berulang, adanya ketidakseimbangan kekuasaan antara pelaku dan korban karena

anonimitas teknologi, serta dampak yang berkelanjutan karena konten digital dapat tersebar luas dan sulit dihapus sepenuhnya. Oleh karena itu, perlunya pemahaman yang komprehensif sebelum merancang upaya pencegahan dalam ranah pendidikan dan kebijakan publik.

Selain itu, penting bagi pihak terkait seperti sekolah atau perguruan tinggi, guru, dosen, orang tua, memahami kekerasan daring dalam konteks pendidikan berarti melihatnya sebagai fenomena multifaset yang melibatkan pelabelan, ejekan, identitas palsu, dan penyebaran hoaks merupakan bagian dari dinamika relasi sosial yang berubah di era digital. Pemahaman yang mendalam atas bentuk-bentuk ini akan menjadi dasar penting dalam merancang strategi pencegahan yang tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga sosial, edukatif, dan kebijakan.

12.3. LITERASI DIGITAL UNTUK SISWA DAN GURU

Literasi digital bukan lagi sekadar keterampilan teknis dalam menggunakan perangkat teknologi, tetapi sudah menjadi kompetensi dasar yang mutlak dibutuhkan oleh siswa dan guru di era digital saat ini. Pendidikan literasi digital mencakup kemampuan untuk mencari, memilih, mengevaluasi, dan menggunakan informasi secara kritis serta berinteraksi di ruang maya dengan cara yang aman, etis, dan bertanggung jawab. Kompetensi ini menjadi bagian penting dari upaya pencegahan kekerasan digital, karena media digital menyediakan akses tak terbatas ke informasi yang membuka peluang bagi tindakan dan perilaku *cyberbullying* yang berdampak pada kondisi emosional dan psikologis peserta didik yang menjadi korban. Dengan diimplementasikannya pendidikan literasi digital secara efektif dapat mengurangi risiko perilaku negatif di dunia daring serta membentuk budaya digital yang lebih positif di lingkungan sekolah.

Salah satu aspek utama literasi digital adalah kemampuan cerdas memilih informasi (*information literacy*). Ini mencakup keterampilan siswa untuk membedakan antara konten yang kredibel dan tidak kredibel, mencari sumber informasi yang valid, serta memverifikasi fakta sebelum mempercayai atau menyebarkannya. Keterampilan ini sangat penting karena ledakan informasi online sering kali juga membawa banyak konten yang salah atau menyesatkan bahkan dapat memperbesar konflik, stigma, atau tekanan sosial. Oleh karena itu, program literasi digital perlu dilaksanakan untuk melatih baik siswa maupun guru untuk tidak langsung mempercayai atau menyebarkan informasi tanpa disaring dan diverifikasi sumber dan fakta kebenarannya terlebih dahulu. Kemampuan ini juga membantu menangkal penyebaran hoaks dan rumor yang kerap menjadi bahan *cyberbullying* atau konflik sosial di ruang pendidikan.

Langkah yang bisa diambil oleh guru dan pihak sekolah adalah dengan mengintegrasikan program literasi digital ke dalam kurikulum sekolah sehingga memungkinkan siswa mengembangkan kapasitas berpikir kritis terhadap informasi yang mereka temui dari berbagai platform digital. Program literasi digital yang diimplementasikan di sekolah mengajarkan siswa memahami cara kerja media digital, termasuk bagaimana berita diproduksi dan bagaimana mewaspadaai bias, serta bagaimana hoaks beredar, sebagai bagian dari literasi digital dasar. Ini mencerminkan tren global bahwa kemampuan membaca media tidak hanya membantu siswa memilih informasi yang benar tetapi juga membantu mereka untuk mempertahankan kesehatan mental yang diakibatkan dari tindakan *cyberbullying* atau konten provokatif yang merugikan.

Berbagai penelitian di konteks pendidikan di Indonesia menunjukkan bahwa literasi digital yang diintegrasikan ke dalam kegiatan sekolah dapat berdampak positif dalam

mencegah *cyberbullying* dan perilaku digital negatif lainnya. Bahkan dengan adanya literasi digital meningkatkan penggunaan internet menjadi lebih etis. Sebagai contoh, program literasi digital yang diterapkan di lingkungan Menegah Atas terbukti dapat meningkatkan pemahaman siswa tentang *cyberbullying* dan penggunaan internet menjadi lebih etis (Syaf dkk., 2025). Selain itu, literasi digital juga terbukti efektif dalam meningkatkan kesadaran siswa terhadap bahaya perilaku online yang merugikan dan membentuk sikap bijak dalam penggunaan media digital (Ayu dkk., 2025). Contoh lain di Sekolah Tingkat Dasar, peran literasi digital terbukti mencegah dan menangani tindakan *cyberbullying* bahkan meningkatkan kemampuan dalam berkomunikasi serta menggunakan internet dan media digital lebih bijak dan etis dan mampu menyaring informasi sebelum menyebarkannya (Meilida dkk., 2025). Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan literasi digital tidak hanya relevan pada tingkatan menengah atau tinggi, namun perlu dikenalkan sejak Pendidikan Dasar untuk membentuk pola pikir dan kebiasaan digital yang aman sedini mungkin.

Dan perlu dipahami, literasi digital tidak hanya tentang kemampuan memilih informasi semata, namun juga tentang keamanan dalam bermedia (*safe media use*) yang mencakup pemahaman mengenai privasi, keamanan data pribadi, serta etika berinteraksi di ruang digital. Ketidaktahuan tentang privasi digital sering kali menyebabkan siswa berbagi informasi pribadi secara berlebihan, yang membuka peluang bagi penyalahgunaan identitas ataupun serangan online. Oleh karena itu, guru memiliki peran penting yang tidak hanya menyampaikan pembelajaran, namun juga menjadi contoh dan membimbing siswa dalam pengembangan keterampilan berpikir kritis dan berperilaku bijak dalam menggunakan internet dan media digital.

Kecakapan guru dalam memahami isu misinformasi dan hoaks juga berdampak pada kapasitas mereka untuk membimbing siswa. Guru yang memiliki literasi digital baik dapat mendampingi siswa dalam membandingkan dan menilai informasi serta mengajarkan bagaimana memverifikasi fakta dari berbagai sumber informasi terutama di tengah derasnya arus informasi digital. Selain itu, guru juga dapat membantu siswa memahami risiko jika membagikan data pribadi di media sosial dan memberikan arahan untuk melindungi akun atau identitas digital mereka dalam pencegahan praktik seperti *impersonation* atau penyebaran konten pribadi secara tidak sah. Hal ini sangat relevan dalam konteks pencegahan *cyberbullying*, karena pemahaman guru yang kuat tentang literasi digital dapat memperkuat strategi pembelajaran yang menanamkan nilai-nilai etika, empati, dan sikap kritis terhadap konten digital (Simamora dkk., 2024).

Sebagai contoh, salah satu SMP di Bandung menunjukkan bahwa edukasi literasi digital yang mencakup kesadaran hukum terhadap Undang-Undang Informasi dan Transaksi Elektronik (UU ITE) berhasil meningkatkan kesadaran siswa tentang konsekuensi dari perilaku digital yang merugikan, termasuk konten pornografi, perjudian online, dan *cyberbullying*, serta meningkatkan tanggung jawab siswa dalam menggunakan platform digital secara aman dan bertanggung jawab (Junaidi dkk., 2025). Dengan demikian, literasi digital membantu siswa memahami bahwa pilihan mereka di ruang digital tidak bersifat netral — melainkan dapat berdampak pada diri mereka sendiri dan orang lain.

Namun tantangan yang dihadapi oleh guru tetap besar karena meskipun siswa adalah *digital natives*, cakap dalam menggunakan internet dan media digital, tetapi kurang dalam kemampuan kritis, terutama untuk mengevaluasi konten digital secara mendalam. Seperti yang kita lihat, kebanyakan anak-anak

jaman sekarang mereka lebih mudah terpengaruh dan percaya dengan konten dari *influencer* media sosial daripada sumber akademik atau profesional yang ahli dibidangnya. Ini menunjukkan bahwa literasi digital bukan sekadar kemampuan teknis tetapi juga kecakapan berpikir kritis, etika, dan budaya media yang perlu terus diasah.

Oleh karena itu, pendidikan literasi digital untuk siswa dan guru tidak bisa dilihat hanya sebagai pelajaran tambahan yang terpisah. Literasi digital harus terintegrasi dalam semua mata pelajaran dan kegiatan sekolah serta dikontekstualisasikan dengan praktik nyata yang relevan dengan kehidupan siswa sehari-hari. Selain itu, guru perlu didukung dengan pelatihan dan sumber daya yang memadai agar mampu menjadi fasilitator pembelajaran yang efektif di ranah digital. Pendekatan kolaboratif antara sekolah, keluarga, dan komunitas luas juga sangat penting agar literasi digital menjadi budaya bersama yang mendukung keamanan bermedia sekaligus menanamkan budaya memilih informasi yang cerdas. Harapannya adalah dengan adanya pendidikan literasi digital, guru dan sekolah dapat menciptakan generasi yang tidak hanya menjadi konsumen informasi, tetapi juga pengguna teknologi yang bijak, kritis, etis, dan bertanggung jawab — sebuah tujuan yang sangat relevan bagi pendidikan abad ke-21.

12.4. MEMBANGUN ETIKA BERINTERNET DI LINGKUNGAN SEKOLAH

Membangun etika berinternet di lingkungan sekolah merupakan langkah strategis dan mendasar dalam mencegah *cyberbullying*, ujaran kebencian, penyebaran hoaks, dan perilaku negatif lainnya di dunia maya. Etika berinternet mencerminkan nilai-nilai moral, sikap tanggung jawab, serta norma sosial yang mengatur bagaimana siswa dan guru berinteraksi secara digital, menghormati hak orang lain, serta menggunakan teknologi

dengan benar dan aman. Etika ini tidak sekadar aturan yang ditulis di papan pengumuman sekolah, tetapi harus menjadi bagian dari budaya sekolah yang hidup dan dipraktikkan setiap hari melalui pembelajaran, diskusi, dan contoh nyata di lingkungan belajar. Siswa tidak hanya belajar untuk menjadi konsumen teknologi tetapi juga menjadi warga digital yang sadar akan konsekuensi tindakan mereka secara daring. Tanpa landasan etika yang kuat, siswa dapat dengan mudah terjerumus dalam perilaku merugikan secara online karena kurangnya kesadaran akan konsekuensi tindakan mereka di dunia maya (Rizki & Iskandar, 2025).

Langkah awal dalam membangun etika berinternet adalah dengan menetapkan pedoman perilaku digital yang jelas dan komprehensif di sekolah. Pedoman ini sebaiknya dirumuskan bersama oleh seluruh sivitas akademika sehingga mencerminkan nilai dan kebutuhan komunitas sekolah. Isi pedoman dapat mencakup prinsip-prinsip dasar seperti perilaku ketika berinteraksi di media sosial, forum digital kelas, dan platform pembelajaran daring, menghormati privasi orang lain, termasuk bagaimana menyikapi perbedaan pendapat secara santun dan tidak menyebarkan konten yang berpotensi merugikan orang lain. Konsep *netiket*, yaitu tata krama berinternet, menjadi acuan penting yang menegaskan bahwa interaksi di ruang digital harus mencerminkan sopan santun dan rasa hormat sebagaimana dalam komunikasi tatap muka.

Selain pedoman, integrasi pembelajaran etika digital ke dalam kurikulum formal dan pembelajaran menjadi aspek yang tidak kalah penting. Guru sebagai fasilitator pembelajaran perlu menggabungkan topik etika digital dalam mata pelajaran seperti Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan (PPKn), Bahasa Indonesia, atau pelajaran lain yang relevan untuk membahas kasus-kasus nyata interaksi online. Pembelajaran berbasis konteks yang mengaitkan antara teori dengan pengalaman

digital siswa sehari-hari mampu memperkuat kesadaran etika yang lebih aplikatif.

Selain itu, penguatan etika berinternet juga dapat dilakukan melalui edukasi praktis dan kegiatan reflektif, misalnya diskusi kelompok, simulasi kasus, pembuatan poster atau kampanye anti-bullying di internet, serta refleksi tentang pengalaman penggunaan media sosial. Model seperti ini membantu siswa menginternalisasi nilai etika digital secara aktif, bukan hanya melalui ceramah. Intervensi edukatif berbasis teknologi, seperti roleplay dan gamifikasi, juga terbukti efektif dalam meningkatkan kesadaran siswa terhadap pentingnya etika berinternet serta kemampuan mereka untuk mengenali dan mencegah tindakan merugikan seperti ejekan, komentar kasar, atau penggunaan bahasa tidak sopan dalam game daring dan media sosial.

Etika berinternet yang kuat juga mencakup pemahaman tentang privasi dan keamanan data pribadi. Siswa harus dilatih untuk memahami bahwa informasi pribadi yang mereka unggah di internet, seperti foto, alamat, atau data pribadi lainnya, meninggalkan jejak digital yang tidak mudah dihapus dan berpotensi dimanfaatkan oleh pihak lain. Sekolah dapat memfasilitasi edukasi mengenai privasi digital seperti pengaturan privasi akun, penggunaan kata sandi kuat, serta kesadaran terhadap *phishing* dan *online scam*. Edukasi seperti ini dapat mencegah siswa menjadi korban eksploitasi identitas digital atau tindakan berbahaya lainnya di dunia maya. Peran guru sangat penting dalam proses ini. Selain pendekatan di dalam kelas, sekolah juga perlu menggandeng komunitas pendidikan, orang tua, dan pihak eksternal lain untuk memperluas jangkauan etika berinternet. Orang tua dapat dilibatkan dalam workshop atau sosialisasi etika digital sehingga etika berinternet tidak hanya berlaku ketika di sekolah namun juga diterapkan di rumah. Hubungan sekolah-keluarga yang kuat

dalam konteks pendidikan digital dapat menciptakan lingkungan yang konsisten dalam menanamkan nilai etika digital.

Selanjutnya, membangun etika berinternet harus didukung oleh evaluasi berkelanjutan sehingga sekolah dapat memantau perkembangan perilaku digital siswa secara terukur. Evaluasi ini bisa dilakukan melalui survei periodik, diskusi reflektif, serta penilaian terhadap sikap siswa dalam aktivitas daring. Tindakan ini penting agar sekolah dapat menyesuaikan strategi pembelajaran dan intervensi sesuai kebutuhan nyata siswa serta dinamika ruang digital yang terus berubah.

Secara keseluruhan, membangun etika berinternet di lingkungan sekolah merupakan kombinasi dari perumusan pedoman, integrasi kurikulum dan pembelajaran, interaksi pembelajaran yang reflektif, pendidikan privasi dan keamanan, serta kolaborasi dengan keluarga dan komunitas. Etika ini menjadi landasan penting dalam membentuk generasi muda yang tidak hanya cerdas secara teknologi, tetapi juga bertanggung jawab, empatik, dan berperilaku etis di dunia digital, yang pada akhirnya akan membantu menciptakan ruang digital yang lebih aman, inklusif, dan produktif.

12.5. KESIMPULAN

Di tengah pesatnya perkembangan teknologi digital, ruang digital telah menjadi bagian yang tidak terpisahkan dari kehidupan siswa dan guru, baik sebagai sarana belajar, berkomunikasi, maupun membangun identitas sosial. Namun, di balik berbagai kemudahan dan peluang tersebut, dunia digital juga menghadirkan risiko yang serius, khususnya dalam bentuk kekerasan daring seperti *cyberbullying*, ujaran kebencian, dan penyebaran informasi yang merugikan. Siswa dan guru tidak cukup hanya dibekali kemampuan teknis menggunakan perangkat atau aplikasi. Mereka harus dilengkapi dengan kemampuan berpikir kritis, etika dalam berinternet, serta

kesadaran sosial agar mampu melindungi diri sendiri dan orang lain dari berbagai bentuk kekerasan digital. Oleh karena itu, pencegahan kekerasan digital tidak hanya mengandalkan aturan atau pengawasan semata, tetapi harus berakar pada kemampuan setiap individu untuk memahami, menyaring, dan menggunakan teknologi secara bijak. Dalam konteks inilah, literasi digital menjadi fondasi utama sekaligus benteng paling efektif dalam melindungi warga sekolah dari dampak negatif dunia maya.

Ketika siswa mampu menilai kebenaran informasi, memahami dampak dari setiap unggahan, serta menyadari konsekuensi sosial dan hukum dari perilaku daring, mereka menjadi jauh lebih tahan terhadap provokasi, tekanan kelompok, dan godaan untuk terlibat dalam kekerasan digital. Mereka tidak mudah ikut menyebarkan hoaks, tidak tergoda untuk mengejek atau menyerang orang lain secara daring, serta lebih mampu mengendalikan emosi dalam konflik digital. Dengan kata lain, literasi digital membentuk *self-regulation* dan *digital resilience* yang menjadi pelindung utama dari perilaku merusak di internet.

Bagi guru dan sekolah, literasi digital juga menjadi benteng institusional. Sekolah yang menanamkan literasi digital secara sistematis baik melalui kurikulum, kebijakan, budaya sekolah, dan keteladanan guru akan menciptakan lingkungan belajar yang lebih aman secara psikologis dan sosial. Ketika etika berinternet, kesadaran privasi, dan sikap empati menjadi bagian dari praktik pembelajaran sehari-hari, ruang digital sekolah tidak lagi menjadi tempat yang rawan konflik dan kekerasan, melainkan menjadi sarana kolaborasi, ekspresi diri yang sehat, dan penguatan karakter. Guru yang melek literasi digital dapat mendeteksi gejala kekerasan daring lebih dini, membimbing siswa menyikapi konflik online secara konstruktif, dan mengintegrasikan nilai-nilai kemanusiaan ke dalam penggunaan teknologi.

Dengan demikian, pencegahan kekerasan digital tidak dapat dipisahkan dari upaya sistematis untuk membangun literasi digital bagi siswa dan guru. Teknologi tidak bisa dihindari, tetapi dampak negatifnya dapat diminimalkan jika penggunaanya dibekali pemahaman, nilai, dan keterampilan yang tepat. Tanpa literasi digital, ruang maya menjadi lahan subur bagi kekerasan; dengan literasi digital, ruang maya dapat diubah menjadi ruang belajar, ruang dialog, dan ruang pertumbuhan yang aman bagi semua.

DAFTAR PUSTAKA

- Asalnaije, E., Bete, Y., Manikin, M. A., Labu, R. A., Apriyanto, S., Tira, D., & Lian, Y. P. (2024). Bentuk-Bentuk Cyberbullying di Indonesia. *INNOVATIVE: Journal Of Social Science Research*, 4(4), 6465–6473.
- APNews. (12/01/2026). *New report shows rise in violence against women journalists and activists linked to digital abuse*. Retrieved 12 January, 2026, from <https://apnews.com/article/un-women-report-rise-violence-online-66c38bb80b79d64be18b477f209c2db0>
- Ayu, R., Wulandari, Y., Yusnandar, Y., Soraya, S., & Syamantha, T. (2025). Edukasi Pencegahan dan Penanganan Bullying Berbasis Literasi Digital di Lingkungan SMA. *Pengabdian Pendidikan Indonesia*, 3(02), 58–69. <https://doi.org/10.47709/ppi.v3i02.6708>
- Gita Santi, D., Alim, S., & Fitrah Ramadhan Umar, M. (2025). Analisis Pengaruh Cyberbullying melalui Media Sosial terhadap Tingkat Kecemasan Akademik di Kota Makassar. *Jurnal Psikologi Karakter*, 5(2), 542–552. <https://doi.org/10.56326/jpk.v5i2.7501>
- Junaidi, Sari, M., Nurhayati, D., Rezika, A., Sundawa, D., & Iman Muthaqin, D. (2025). Edukasi Literasi Digital: Upaya Peningkatan Kesadaran Hukum Terhadap UU ITE Sebagai

- Wujud Pencegahan Kejahatan Digital Pada Siswa SMP Negeri 59 Bandung. *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 31(1), 41–51.
- Meilida, A., Aulia Iskandar, B., & Lila Sari, N. (2025). Studi Kasus Peran Literasi Digital Dalam Mencegah Cyberbullying Di SDN Seberang Masjid 1 Banjarmasin. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(2), 2477–2143.
- Nisrina, G., Irsyani, N., Meilani, P., & Dinata, K. I. (2025). Cyberbullying in the Digital Era: A Systematic Review from a Technology Psychology Perspective. *Jurnal Riset Psikologi*, 5(2), 105–114. <https://doi.org/10.29313/jrp.v5i2.8743>
- Rizki, K. A., & Iskandar, R. (2025). Etika Bermedia Sosial: Peran Literasi Digital dalam Mencegah Cyberbullying. *Jurnal Ilmiah Multidisiplin*, 2(6), 381–387. <https://doi.org/10.62017/merdeka>
- Sakroni, & Kartika, T. (2025). Eksplorasi Perilaku Cyberbullying di Kalangan Siswa SMP di. *SOSIO KONSEPSIA: Jurnal Penelitian dan Pengembangan Kesejahteraan Sosial*, 14(3), 262–286. <https://doi.org/10.33007/ska.v14i3.3492>
- Simamora, N. N., Alrefay, K. A., Qasem, A. A., Lorenzo, A., & Kara, M. (2024). The Influence of Teachers’ Digital Literacy and the Use of Technology Media on Students’ Ability to Identify Hoaxes in the Digital Era. *Journal of Educational Technology and Learning Creativity*, 2(2), 223–234. <https://doi.org/10.37251/jetlc.v2i2.1412>
- Syaf, H., Harefa, aini, Mariani Pasaribu, I., Khulzannah, M., Haloho, E., Maria Selastri Balan, B., & Klinsman Garamba, A. (2025). Penguatan Literasi Digital Sebagai Upaya Pencegahan Cyberbullying Pada Siswa SMA Negeri 12

Medan. *Altifani : Jurnal Pengabdian Masyarakat Fakultas Ushuluddin Adab dan Dakwah*, 5(2), 29–43.

United Nations Children’s Fund (UNICEF) & United Nations in Indonesia. 2025. *Cyberbullying atau Perundungan Siber - Pengertian dan Fakta-faktanya*. Retrieved 12 January, 2026, from <https://indonesia.un.org/id/305496-cyberbullying-atau-perundungan-siber-pengertian-dan-fakta-faktanya>

Wahyuningrum, S., Rohmawati, L., Mustaqim, W., Qalban, A. A., & Heriyanto, Y. (2023). Fenomena Cyberbullying pada Kalangan Mahasiswa. *Assertive: Islamic Counseling Journal*, 02(1), 37–48.

PROFIL PENULIS



Inayati Fitriyah Asrimawati, M.Pd.

Penulis lahir di Banjarmasin pada 18 September 1995 dan dibesarkan dalam keluarga dengan lima bersaudara. Ia menempuh pendidikan dasar di SDN Landasan Ulin Barat 2 Banjarbaru, kemudian melanjutkan pendidikan Menengah Pertama di Pondok Darul Hijrah Martapura selama tiga tahun, dan pendidikan Menengah Atas di SMAN 4 Banjarbaru. Program Pendidikan Sarjana (S1) ditempuh di Universitas Islam Negeri (UIN) Antasari Banjarmasin dan meraih gelar Sarjana Pendidikan pada tahun 2017. Selanjutnya, ia melanjutkan studi magister di bidang Pendidikan Bahasa Inggris di Universitas Negeri Yogyakarta dan memperoleh gelar Magister Pendidikan pada tahun 2021. Sebelum dan setelah menyelesaikan studi magister, ia aktif sebagai tutor Bahasa Inggris di UIN Antasari Banjarmasin. Sejak tahun 2022, ia menjadi dosen tetap pada Jurusan Pendidikan Bahasa Inggris, Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan (FKIP), Universitas Lambung Mangkurat. Fokus keilmuan, penelitian, dan pengabdianya meliputi pembelajaran Bahasa Inggris, khususnya berbasis teknologi dan digital, pemerolehan Bahasa Asing (SLA), serta pengembangan kompetensi pedagogik dan profesional calon guru.

BAB 13

MENILAI DAN MENGEVALUASI KESEJAHTERAAN DI SEKOLAH

Muqtakdir Nurfalaq Syarif
Universitas Patompo, Makassar
E-mail: muqtakdir@gmail.com

13.1. PENDAHULUAN

Dalam beberapa dekade terakhir, diskursus pendidikan global mengalami pergeseran paradigma yang cukup signifikan. Sekolah tidak lagi dipahami semata sebagai institusi yang berfokus pada transfer pengetahuan akademik, tetapi juga sebagai lingkungan yang berperan penting dalam perkembangan psikologis, sosial, dan emosional peserta didik. Perspektif pendidikan modern menekankan bahwa keberhasilan belajar tidak hanya ditentukan oleh capaian kognitif, melainkan juga oleh kualitas pengalaman belajar yang dirasakan siswa. Dalam konteks ini, konsep *school well-being* atau kesejahteraan di sekolah semakin mendapat perhatian karena berkaitan erat dengan kesehatan mental, keterlibatan belajar, serta perkembangan karakter peserta didik.

Kesejahteraan di sekolah mencerminkan kondisi ketika siswa dan guru merasa aman, dihargai, memiliki hubungan sosial yang positif, serta memperoleh kesempatan untuk berkembang secara optimal. Lingkungan sekolah yang mendukung secara emosional dan sosial akan membantu peserta didik membangun rasa percaya diri, motivasi belajar, serta hubungan interpersonal yang sehat. Organisasi seperti *Organisation for Economic Co-operation and Development* melalui program *Programme for International Student Assessment* menegaskan bahwa kesejahteraan siswa memiliki

hubungan erat dengan motivasi belajar, rasa memiliki terhadap sekolah (*sense of belonging*), serta prestasi akademik (OECD, 2019). Dengan kata lain, sekolah yang mampu menciptakan lingkungan belajar yang sejahtera cenderung menghasilkan peserta didik yang lebih terlibat dalam pembelajaran, lebih resilien, dan lebih produktif dalam mencapai tujuan belajar mereka.

Meskipun demikian, membangun kesejahteraan di sekolah tidak cukup hanya didasarkan pada asumsi atau persepsi subjektif semata. Sekolah memerlukan mekanisme yang sistematis untuk menilai, mengukur, dan mengevaluasi tingkat kesejahteraan warga sekolah secara berkelanjutan. Pendekatan ini penting agar berbagai kebijakan dan program yang dikembangkan benar-benar didasarkan pada data dan kebutuhan nyata di lapangan. Tanpa evaluasi yang terstruktur, upaya peningkatan kesejahteraan berisiko menjadi sekadar program simbolik yang tidak memberikan dampak signifikan terhadap pengalaman belajar siswa maupun kondisi kerja guru.

Evaluasi kesejahteraan di sekolah memiliki beberapa fungsi penting, yaitu sebagai alat diagnostik, reflektif, dan strategis. Secara diagnostik, evaluasi membantu mengidentifikasi berbagai permasalahan yang sering kali tidak terlihat secara langsung, seperti stres akademik pada siswa, kelelahan kerja pada guru, atau iklim kelas yang kurang suportif. Secara reflektif, hasil evaluasi mendorong sekolah untuk meninjau kembali praktik pembelajaran, pola interaksi sosial, serta kebijakan internal yang mungkin memengaruhi kesejahteraan warga sekolah. Sementara itu, secara strategis, data yang diperoleh dari proses evaluasi dapat digunakan sebagai dasar dalam menyusun rencana perbaikan sekolah yang lebih terarah dan berkelanjutan.

Berdasarkan latar belakang tersebut, bab ini membahas berbagai aspek penting terkait evaluasi kesejahteraan di sekolah.

Pembahasan dimulai dengan cara mengetahui apakah siswa merasa aman dan bahagia di lingkungan sekolah. Selanjutnya, bab ini menguraikan indikator kesejahteraan siswa dan guru, berbagai alat penilaian yang dapat digunakan untuk mengukur kesejahteraan, serta strategi menghubungkan hasil evaluasi dengan penyusunan rencana perbaikan sekolah. Melalui pembahasan ini diharapkan sekolah memiliki kerangka yang lebih sistematis dalam memahami, menilai, dan meningkatkan kesejahteraan seluruh warga sekolah.

13.2. BAGAIMANA MENGETAHUI APAKAH SISWA MERASA AMAN DAN BAHAGIA?

Pertanyaan mengenai apakah siswa merasa aman dan bahagia di sekolah sering kali dijawab secara intuitif oleh guru atau pihak sekolah. Misalnya, melalui observasi informal atau kesan umum terhadap perilaku siswa. Namun, pendekatan ini memiliki keterbatasan karena kesejahteraan merupakan konstruk multidimensional yang tidak selalu tampak secara kasat mata. OECD (2019) menunjukkan bahwa persepsi siswa terhadap rasa aman dan belonging sering kali berbeda dari persepsi guru atau administrator sekolah. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan sistematis berbasis data yang mengintegrasikan berbagai sumber informasi.

1. Survei *Self-Report*

Instrumen *self-report* memungkinkan siswa menyampaikan pengalaman subjektif mereka secara langsung. Salah satu alat yang banyak digunakan adalah WHO-5 *Well-Being Index*, yang mengukur kesejahteraan psikologis melalui lima pernyataan sederhana (WHO, 2024). Instrumen ini efektif sebagai alat skrining awal karena ringkas, valid, dan mudah diadministrasikan.

Survei *self-report* penting karena kesejahteraan bersifat subjektif. Dua siswa dalam lingkungan yang sama dapat

memiliki tingkat kesejahteraan berbeda. Dengan demikian, pengukuran langsung dari perspektif siswa menjadi krusial.

2. Observasi Lingkungan Belajar

Tidak semua aspek kesejahteraan dapat diungkap melalui survei. Observasi memungkinkan sekolah melihat interaksi sosial, dinamika kelas, dan perilaku nyata siswa. Misalnya:

- Apakah siswa menunjukkan keterlibatan aktif?
- Apakah terdapat tanda-tanda intimidasi atau isolasi sosial?
- Bagaimana respons guru terhadap kesalahan siswa?

Bochaver et al. (2022) menegaskan bahwa iklim sekolah yang positif ditandai oleh hubungan suportif, rasa aman, dan struktur sosial yang jelas.

3. Wawancara dan Diskusi Kelompok

Pendekatan kualitatif membantu memahami konteks di balik angka survei. Diskusi kelompok terfokus (*focus group discussion*) dapat menggali pengalaman siswa terkait tekanan akademik, relasi dengan guru, atau perasaan aman di sekolah.

4. Data Administratif

Indikator tidak langsung seperti absensi, insiden disiplin, atau rujukan konseling juga dapat mencerminkan kesejahteraan. Tingginya angka absensi atau pelanggaran disiplin sering kali berkaitan dengan masalah emosional atau sosial (OECD, 2019).

5. Kesejahteraan Guru sebagai Faktor Penentu

Penelitian menunjukkan bahwa kesejahteraan guru berpengaruh signifikan terhadap kesejahteraan siswa. Guru yang mengalami burnout cenderung memiliki interaksi kelas yang kurang suportif (Li et al., 2022). Oleh karena itu, evaluasi kesejahteraan siswa perlu diiringi evaluasi kesejahteraan guru.

Dengan menggabungkan berbagai metode ini, sekolah memperoleh gambaran kesejahteraan yang lebih komprehensif dan akurat.

13.3. INDIKATOR KESEJAHTERAAN SISWA DAN GURU

Kesejahteraan siswa merupakan konstruk multidimensional yang mencerminkan kualitas pengalaman peserta didik di lingkungan sekolah. Dimensi ini tidak hanya mencakup kondisi emosional, tetapi juga interaksi sosial, stabilitas psikologis, serta keterlibatan dalam proses akademik. Dengan memahami indikator kesejahteraan secara komprehensif, sekolah dapat merancang sistem evaluasi yang lebih sensitif terhadap kebutuhan perkembangan siswa.

1. Rasa Aman Fisik dan Emosional

Rasa aman merupakan fondasi utama kesejahteraan siswa. Lingkungan belajar yang aman memungkinkan siswa untuk berpartisipasi aktif tanpa rasa takut, tekanan, atau ancaman psikologis. Ketika siswa merasa tidak aman, baik secara fisik maupun emosional, kapasitas kognitif mereka cenderung terganggu. OECD (2019) menegaskan bahwa ketidakamanan di sekolah berkaitan erat dengan peningkatan kecemasan, penurunan konsentrasi, serta rendahnya keterlibatan akademik.

Rasa aman fisik berkaitan dengan persepsi siswa terhadap perlindungan dari kekerasan, intimidasi, maupun ancaman lingkungan. Sementara itu, rasa aman emosional mencakup pengalaman psikologis seperti bebas dari ejekan, stigma, atau perlakuan tidak adil. Indikator praktis yang dapat diamati meliputi persepsi siswa terhadap keamanan sekolah, frekuensi pengalaman bullying, serta tingkat kenyamanan di kelas. Ketiga aspek ini penting karena sering kali siswa yang mengalami tekanan sosial atau intimidasi

menunjukkan tanda-tanda disengagement, menarik diri, atau bahkan absensi yang meningkat.

Lingkungan kelas yang aman secara emosional juga ditandai oleh hubungan yang suportif antara guru dan siswa. Respons guru terhadap kesalahan, perbedaan pendapat, atau perilaku siswa berperan besar dalam membangun rasa aman psikologis (*psychological safety*). Dengan demikian, rasa aman tidak hanya bergantung pada kebijakan sekolah, tetapi juga praktik interaksi sehari-hari di ruang belajar.

2. Rasa Memiliki (*Sense of Belonging*)

Rasa memiliki atau *sense of belonging* mencerminkan sejauh mana siswa merasa diterima, dihargai, dan menjadi bagian dari komunitas sekolah. Dimensi ini berkaitan erat dengan kebutuhan dasar manusia akan keterhubungan sosial. OECD (2019) menunjukkan bahwa siswa dengan tingkat belonging yang tinggi cenderung memiliki motivasi belajar lebih baik, tingkat stres lebih rendah, dan kemampuan adaptasi yang lebih kuat terhadap tantangan akademik.

Belonging tidak sekadar berkaitan dengan jumlah teman, tetapi kualitas relasi sosial yang dirasakan siswa. Siswa yang merasa diabaikan atau terisolasi sering kali mengalami penurunan kepercayaan diri, kecemasan sosial, dan rendahnya keterlibatan kelas. Sebaliknya, perasaan diterima oleh teman sebaya dan guru meningkatkan rasa aman emosional serta memperkuat identitas akademik siswa.

Lingkungan sekolah yang mendukung belonging biasanya ditandai oleh budaya inklusif, komunikasi yang terbuka, serta kesempatan partisipasi yang adil. Program seperti kerja kelompok, mentoring sebaya, dan kegiatan ekstrakurikuler dapat memperkuat keterhubungan sosial siswa. Oleh karena itu, belonging menjadi indikator penting

dalam evaluasi kesejahteraan karena berfungsi sebagai faktor protektif terhadap berbagai risiko psikososial.

3. Emosi Positif dan Kepuasan Hidup Sekolah

Emosi positif merupakan komponen esensial kesejahteraan subjektif siswa. Pengalaman emosi seperti senang, antusias, bangga, dan termotivasi mencerminkan kualitas psikologis yang sehat dalam konteks belajar. Instrumen seperti WHO-5 Well-Being Index dan PERMA-Profiler mengukur dimensi ini melalui aspek emosi positif, engagement, relationships, meaning, dan accomplishment (WHO, 2024; Wammerl et al., 2025).

Kepuasan hidup sekolah (*school life satisfaction*) berkaitan dengan evaluasi kognitif siswa terhadap pengalaman belajar mereka. Siswa yang merasa puas dengan lingkungan sekolah cenderung menunjukkan sikap positif terhadap pembelajaran, memiliki motivasi intrinsik yang lebih kuat, dan lebih resilien terhadap tekanan akademik. Sebaliknya, rendahnya emosi positif sering kali berkorelasi dengan stres kronis, kelelahan mental, dan disengagement.

Penting untuk dipahami bahwa kesejahteraan emosional bukan berarti siswa selalu berada dalam kondisi bahagia. Fluktuasi emosi merupakan hal wajar. Namun, dominasi pengalaman emosi positif dalam jangka panjang menjadi indikator lingkungan belajar yang sehat dan suportif.

4. Regulasi Emosi dan Stres

Kemampuan regulasi emosi mencerminkan kapasitas siswa dalam mengelola tekanan, frustrasi, dan tuntutan akademik. Stres akademik yang tinggi, jika tidak dikelola dengan baik, dapat menurunkan kesejahteraan, motivasi, dan performa belajar. Siswa yang mengalami stres berlebihan sering menunjukkan gejala seperti kelelahan, kecemasan, iritabilitas, atau penurunan minat belajar.

Regulasi emosi yang baik memungkinkan siswa menghadapi tantangan secara adaptif. Dimensi ini berkaitan erat dengan keterampilan sosial-emosional (*social-emotional learning* / SEL), termasuk kesadaran diri, kontrol diri, dan kemampuan coping. Sekolah yang mendukung kesejahteraan biasanya menyediakan lingkungan yang membantu siswa mengembangkan strategi manajemen stres, seperti refleksi kelas, dukungan konseling, dan pendekatan pembelajaran yang tidak semata berorientasi pada tekanan performa.

Dengan demikian, regulasi emosi menjadi indikator penting karena berperan sebagai mekanisme protektif terhadap dampak negatif stres akademik.

5. Hubungan Sosial

Hubungan sosial yang positif merupakan faktor protektif utama dalam kesejahteraan siswa. Relasi yang sehat dengan teman sebaya dan guru berkontribusi pada rasa aman, belonging, serta stabilitas emosional. Kualitas hubungan ini mencakup rasa saling menghargai, dukungan emosional, komunikasi yang positif, dan minimnya konflik destruktif.

Siswa yang memiliki hubungan sosial suportif cenderung lebih percaya diri, memiliki motivasi belajar yang lebih tinggi, serta lebih resilien terhadap tekanan psikologis. Sebaliknya, konflik sosial, isolasi, atau pengalaman penolakan dapat meningkatkan risiko stres, kecemasan, dan *disengagement* akademik.

Guru memainkan peran sentral dalam membentuk kualitas hubungan sosial di kelas. Gaya komunikasi, empati, dan sensitivitas guru terhadap kebutuhan siswa mempengaruhi iklim sosial kelas secara signifikan. Oleh karena itu, evaluasi kesejahteraan perlu mempertimbangkan kualitas relasi interpersonal sebagai indikator utama.

6. Keterlibatan Akademik

Keterlibatan akademik (*academic engagement*) mencerminkan partisipasi aktif siswa dalam proses belajar, baik secara perilaku, emosional, maupun kognitif. OECD (2019) menunjukkan bahwa kesejahteraan siswa berkorelasi kuat dengan tingkat motivasi, perhatian, dan keterlibatan di kelas.

Siswa yang sejahtera cenderung menunjukkan minat belajar, persistensi dalam menghadapi kesulitan, serta keterlibatan aktif dalam aktivitas akademik. Sebaliknya, rendahnya kesejahteraan sering kali termanifestasi dalam bentuk apati, kelelahan mental, dan penurunan motivasi.

Keterlibatan akademik juga menjadi indikator penting karena berfungsi sebagai jembatan antara kesejahteraan dan prestasi belajar. Lingkungan belajar yang mendukung kesejahteraan biasanya mampu menumbuhkan engagement melalui strategi pembelajaran yang bermakna, interaktif, dan suportif.

13.4. INDIKATOR KESEJAHTERAAN GURU

Guru merupakan aktor sentral dalam ekosistem pendidikan. Kualitas interaksi guru dengan siswa, strategi pembelajaran yang diterapkan, serta iklim emosional kelas sangat dipengaruhi oleh kondisi kesejahteraan guru itu sendiri. Dengan demikian, kesejahteraan guru bukan sekadar isu personal, melainkan variabel strategis yang berdampak sistemik terhadap pengalaman belajar siswa dan budaya sekolah secara keseluruhan.

1. *Burnout* dan Kelelahan Emosional

Burnout merupakan salah satu indikator paling krusial dalam kesejahteraan guru. Kondisi ini ditandai oleh kelelahan emosional, depersonalisasi, serta penurunan rasa pencapaian diri (*reduced personal accomplishment*).

Burnout tidak hanya mempengaruhi kesehatan psikologis guru, tetapi juga berdampak langsung pada kualitas pembelajaran dan relasi dengan siswa (Widhiantanti, 2022). Guru yang mengalami burnout cenderung menunjukkan penurunan energi, berkurangnya empati, serta meningkatnya iritabilitas. Dalam konteks kelas, kondisi ini dapat memicu interaksi yang kurang suportif, pengelolaan kelas yang kurang efektif, serta berkurangnya kemampuan guru dalam merespons kebutuhan emosional siswa. Penelitian menunjukkan bahwa burnout berkaitan erat dengan stres kerja kronis, beban administratif berlebihan, konflik peran, serta tekanan performa akademik.

Evaluasi *burnout* menjadi penting karena kondisi ini sering berkembang secara gradual dan tidak selalu disadari oleh individu. Instrumen seperti *Maslach Burnout Inventory* (MBI) banyak digunakan untuk mengidentifikasi tingkat kelelahan emosional dan risiko burnout pada guru.

2. Kepuasan Kerja

Kepuasan kerja mencerminkan evaluasi kognitif dan emosional guru terhadap pengalaman profesional mereka. Dimensi ini mencakup persepsi terhadap lingkungan kerja, hubungan dengan kolega, penghargaan institusional, serta makna pekerjaan. Kepuasan kerja berhubungan erat dengan motivasi, komitmen organisasi, dan stabilitas karir guru.

Guru dengan tingkat kepuasan kerja yang tinggi cenderung menunjukkan antusiasme dalam mengajar, komitmen terhadap pengembangan profesional, serta hubungan yang lebih positif dengan siswa. Sebaliknya, rendahnya kepuasan kerja dapat memicu stres, disengagement, bahkan keinginan untuk meninggalkan profesi (*turnover intention*).

Faktor-faktor yang mempengaruhi kepuasan kerja meliputi dukungan manajerial, kejelasan peran, otonomi profesional, keadilan organisasi, serta keseimbangan antara beban kerja

dan sumber daya yang tersedia. Oleh karena itu, kepuasan kerja menjadi indikator penting karena mencerminkan kualitas ekosistem kerja guru secara menyeluruh.

3. *Work Engagement*

Work engagement merujuk pada kondisi psikologis positif yang ditandai oleh *vigour* (energi), *dedication* (dedikasi), dan *absorption* (keterlibatan mendalam). Guru yang *engaged* cenderung menunjukkan antusiasme, kreativitas, serta komitmen tinggi dalam proses pembelajaran.

Work engagement memiliki implikasi langsung terhadap kualitas pengalaman belajar siswa. Guru *engaged* lebih mampu menciptakan suasana kelas yang dinamis, suportif, dan bermakna. Mereka cenderung lebih responsif terhadap kebutuhan siswa, lebih adaptif terhadap tantangan pedagogis, serta lebih efektif dalam membangun hubungan interpersonal.

Berbeda dengan burnout yang merepresentasikan kelelahan, *engagement* mencerminkan energi psikologis yang positif. Kedua konstruk ini sering dipandang sebagai dua spektrum yang saling berlawanan dalam kesejahteraan kerja. Evaluasi *work engagement* membantu sekolah memahami tingkat vitalitas psikologis guru dalam menjalankan peran profesionalnya.

4. Dukungan Sosial dan Administratif

Lingkungan kerja yang suportif merupakan faktor protektif utama terhadap stres kerja dan burnout guru. Dukungan sosial mencakup kualitas hubungan dengan kolega, kepemimpinan kepala sekolah, serta budaya organisasi yang kolaboratif. Sementara itu, dukungan administratif berkaitan dengan kebijakan, beban kerja, serta akses terhadap sumber daya profesional.

Guru yang bekerja dalam lingkungan suportif cenderung memiliki tingkat stres lebih rendah, kepuasan kerja lebih

tinggi, dan keterlibatan kerja yang lebih baik. Sebaliknya, kurangnya dukungan institusional dapat memperburuk tekanan psikologis, meningkatkan konflik kerja, serta menurunkan motivasi profesional.

Dukungan administratif yang efektif mencakup kejelasan ekspektasi, distribusi beban kerja yang adil, kesempatan pengembangan profesional, serta kebijakan yang sensitif terhadap kesejahteraan guru. Dalam konteks ini, kesejahteraan guru menjadi tanggung jawab kolektif organisasi, bukan semata kemampuan coping individu.

5. Kesehatan Mental

Kesehatan mental guru merupakan indikator fundamental kesejahteraan profesional. Guru menghadapi berbagai tuntutan emosional dan kognitif, mulai dari pengelolaan kelas, tekanan kurikulum, hingga tanggung jawab administratif. Tekanan yang berkepanjangan tanpa dukungan memadai dapat meningkatkan risiko kecemasan, depresi, dan kelelahan psikologis.

WHO-5 *Well-Being Index*, yang awalnya dikembangkan sebagai alat skrining kesejahteraan psikologis umum, juga relevan digunakan pada populasi dewasa, termasuk guru (WHO, 2024). Instrumen ini memungkinkan identifikasi dini terhadap penurunan kesejahteraan psikologis sebelum berkembang menjadi gangguan yang lebih serius.

Kesehatan mental guru memiliki implikasi luas terhadap kualitas pendidikan. Guru dengan kondisi psikologis yang sehat cenderung lebih stabil secara emosional, lebih efektif dalam interaksi kelas, serta lebih mampu menciptakan lingkungan belajar yang positif. Oleh karena itu, evaluasi kesehatan mental bukan sekadar tindakan preventif, tetapi investasi strategis dalam kualitas pembelajaran.

13.5. ALAT PENILAIAN KESEJAHTERAAN DI SEKOLAH

Evaluasi kesejahteraan di sekolah memerlukan pendekatan multi-metode agar gambaran yang diperoleh lebih komprehensif dan akurat. Kesejahteraan tidak hanya berkaitan dengan kondisi psikologis individu, tetapi juga dipengaruhi oleh interaksi sosial, lingkungan belajar, serta pengalaman subjektif yang dialami siswa dan guru dalam keseharian di sekolah. Oleh karena itu, pengumpulan data sebaiknya tidak bergantung pada satu instrumen saja, melainkan mengombinasikan berbagai sumber informasi kuantitatif dan kualitatif sehingga hasil evaluasi dapat memberikan pemahaman yang lebih mendalam.

Salah satu metode yang banyak digunakan adalah kuesioner karena memungkinkan pengukuran kesejahteraan secara efisien pada jumlah responden yang besar. Instrumen seperti *WHO-5 Well-Being Index* dapat digunakan sebagai skrining awal untuk menilai kesejahteraan psikologis secara umum (WHO, 2024). Selain itu, *PERMA-Profiler* mengukur kesejahteraan secara multidimensional yang mencakup aspek emosi positif, keterlibatan, relasi, makna, dan pencapaian (Wammerl et al., 2025). Dalam konteks sekolah, *School Climate Questionnaire* membantu mengidentifikasi persepsi siswa dan guru terhadap iklim sekolah, termasuk rasa aman, dukungan sosial, dan kualitas hubungan antarwarga sekolah (Bochaver et al., 2022). Sementara itu, untuk menilai kesejahteraan guru secara lebih spesifik, *Maslach Burnout Inventory* (MBI) sering digunakan untuk mengidentifikasi tingkat kelelahan emosional, depersonalisasi, dan penurunan pencapaian personal yang berkaitan dengan burnout (Widhiantanti, 2022).

Selain kuesioner, observasi langsung juga merupakan metode penting dalam mengevaluasi kesejahteraan di lingkungan sekolah. Melalui observasi, peneliti atau pihak sekolah dapat menangkap perilaku nyata yang terjadi di kelas

maupun di lingkungan sekolah, seperti kualitas interaksi antara guru dan siswa, keterlibatan siswa dalam kegiatan pembelajaran, serta dinamika sosial yang terbentuk di antara peserta didik. Data observasi sering kali memberikan informasi kontekstual yang tidak selalu terungkap melalui kuesioner.

Metode lain yang dapat melengkapi evaluasi adalah refleksi kelas dan pemanfaatan data sekunder sekolah. Refleksi kelas, baik melalui jurnal siswa, diskusi reflektif, maupun catatan guru, dapat menyediakan data kualitatif yang berkelanjutan mengenai pengalaman belajar dan kondisi emosional peserta didik. Sementara itu, data sekunder seperti tingkat kehadiran, catatan disiplin, serta laporan layanan konseling dapat berfungsi sebagai indikator tambahan dalam menilai kesejahteraan. Namun, data tersebut perlu ditafsirkan secara hati-hati dan dikombinasikan dengan sumber data lain agar tidak menghasilkan kesimpulan yang keliru mengenai kondisi kesejahteraan di sekolah.

13.6. MENGHUBUNGKAN HASIL EVALUASI DENGAN RENCANA PERBAIKAN SEKOLAH

Evaluasi kesejahteraan di sekolah tidak berhenti pada tahap pengukuran dan analisis data semata. Tanpa tindak lanjut yang sistematis, proses evaluasi berisiko kehilangan makna strategisnya dan hanya menjadi kegiatan administratif. Nilai utama dari evaluasi terletak pada kemampuannya memberikan arah bagi perubahan nyata dalam kebijakan, praktik pembelajaran, serta berbagai program pengembangan sekolah. Oleh karena itu, hasil evaluasi perlu diinterpretasikan secara kritis dan digunakan sebagai dasar dalam merancang intervensi yang berbasis bukti (*evidence-based improvement*). Dengan pendekatan ini, sekolah dapat memastikan bahwa setiap langkah perbaikan benar-benar menjawab kebutuhan nyata warga sekolah.

Langkah awal dalam proses tindak lanjut adalah menetapkan prioritas perbaikan secara selektif. Penentuan prioritas perlu mempertimbangkan tingkat prevalensi masalah, besarnya dampak terhadap kesejahteraan warga sekolah, serta tingkat urgensi yang memerlukan penanganan segera. Pendekatan ini membantu sekolah memfokuskan sumber daya, waktu, dan energi pada isu yang paling signifikan. Misalnya, jika data menunjukkan adanya peningkatan insiden *bullying*, maka masalah tersebut dapat ditempatkan sebagai prioritas utama dibandingkan isu lain yang dampaknya relatif lebih terbatas (Syarif, M. N., dkk., 2024). Penetapan prioritas yang tepat akan meningkatkan efektivitas intervensi yang dirancang oleh sekolah.

Berdasarkan prioritas tersebut, sekolah kemudian merancang program intervensi yang spesifik, terarah, dan terukur. Intervensi dapat berupa program pencegahan *bullying*, pelatihan *Social-Emotional Learning* (SEL) bagi siswa, maupun program dukungan kesejahteraan bagi guru. Setiap program perlu dilengkapi dengan indikator keberhasilan yang jelas agar dampaknya dapat diukur secara objektif. Selain itu, desain intervensi sebaiknya mempertimbangkan konteks sekolah, karakteristik peserta didik, serta ketersediaan sumber daya yang dimiliki. Dengan perencanaan yang matang, program intervensi tidak hanya bersifat reaktif, tetapi juga mampu memperkuat budaya sekolah yang mendukung kesejahteraan.

Keberhasilan implementasi program sangat dipengaruhi oleh keterlibatan berbagai pemangku kepentingan di lingkungan sekolah. Partisipasi aktif siswa, guru, dan orang tua dapat memperkuat legitimasi program serta meningkatkan rasa memiliki terhadap upaya perubahan yang dilakukan. Melalui dialog kolaboratif, sekolah juga dapat memperoleh pemahaman yang lebih mendalam mengenai faktor sosial dan budaya yang memengaruhi kesejahteraan siswa dan guru. Pendekatan

partisipatif ini membantu memastikan bahwa program yang dijalankan tidak hanya relevan, tetapi juga mendapatkan dukungan kolektif dari seluruh komunitas sekolah.

Selanjutnya, proses perbaikan perlu didukung oleh sistem monitoring dan evaluasi (*Monitoring and Evaluation* atau M&E) yang terstruktur. Monitoring berfokus pada penilaian terhadap pelaksanaan program, termasuk sejauh mana kegiatan yang direncanakan telah dilaksanakan sesuai dengan rencana (*output*). Sementara itu, evaluasi bertujuan menilai perubahan atau dampak yang dihasilkan dari program tersebut (*outcome*). Pemisahan antara monitoring dan evaluasi memungkinkan sekolah memperoleh gambaran yang lebih jelas mengenai efektivitas program yang dijalankan. Dengan demikian, sekolah dapat melakukan penyesuaian strategi secara tepat berdasarkan data yang diperoleh.

Karena kesejahteraan merupakan kondisi yang dinamis dan dapat berubah seiring waktu, sekolah perlu menerapkan prinsip perbaikan berkelanjutan. Salah satu pendekatan yang dapat digunakan adalah siklus *Plan–Do–Study–Act* (PDSA), yang mendorong proses refleksi dan penyesuaian secara terus-menerus. Melalui siklus ini, sekolah dapat merencanakan intervensi, melaksanakan program, mempelajari hasil yang diperoleh, serta melakukan perbaikan berdasarkan temuan yang ada. Dengan demikian, evaluasi tidak hanya berfungsi sebagai alat diagnostik, tetapi juga sebagai mekanisme pembelajaran organisasi (*organizational learning*) yang membantu sekolah berkembang secara adaptif dan berkelanjutan.

13.7. KESIMPULAN

Evaluasi kesejahteraan merupakan elemen fundamental pendidikan modern. Kesejahteraan siswa dan guru menjadi fondasi kualitas pembelajaran dan perkembangan karakter. Pengukuran sistematis melalui survei, observasi, refleksi, dan

data administratif membantu sekolah memahami realitas lingkungan belajar secara objektif. Nilai strategis evaluasi terletak pada kemampuannya memandu intervensi konkret dan berkelanjutan. Lebih jauh, praktik evaluasi berkontribusi pada pembentukan budaya sekolah yang reflektif, adaptif, dan berorientasi pada perkembangan manusia secara utuh. Pada akhirnya, evaluasi kesejahteraan bukan sekadar proses teknis, tetapi bagian dari komitmen etis pendidikan.

DAFTAR PUSTAKA

- Bochaver, A., et al. (2022). School Climate Questionnaire: A new tool for assessing school climate. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.871466>
- Li, P. H., et al. (2022). Teacher well-being in the classroom: A micro-longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 118.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing.
- Syarif, M. N., Sastrawati, I., Pattipeilohy, P., Djollong, A. F., & Suryaningsih, S. (2024). Peran pendidikan keluarga dalam meningkatkan kesehatan remaja. *Journal on Mental Education*, 7(1). <https://doi.org/10.31004/joe.v7i1.7360>
- Wammerl, M., et al. (2025). PERMA.teach: Effectiveness of a PERMA intervention in schools. *Journal of Positive Psychology*.
- World Health Organization. (2024). *WHO-5 Well-Being Index*. WHO.
- Widhiantanti, L. T. (2022). Adaptation of the Maslach Burnout Inventory for teachers.

PROFIL PENULIS



Muqtakdir Nurfalaq Syarif, S.Pd., M.Pd.

Penulis dilahirkan di Galesong 04 oktober 1989. Merupakan anak pertama dari tiga bersaudara dari Pasangan Dr. H. Syraifuddin, M.Pd dan St. Sutatriah. Penulis merupakan Dosen di Universitas Patompo sejak tahun 2013 pada Program Studi Pendidikan Biologi. Sebagai seorang yang sepenuhnya mengabdikan dirinya sebagai dosen, penulis telah menyelesaikan Pendidikan Formal

S1 pada Prodi Pendidikan Fisika di Universitas negeri Makassar serta S2 pada Prodi Pendidikan Fisika Universitas Negeri Makassar. Penulis juga mengikuti berbagai pelatihan untuk meningkatkan kinerja dosen, khususnya di bidang pengajaran, penelitian dan pengabdian. Selain itu, penulis juga aktif melakukan penelitian yang diterbitkan di berbagai jurnal nasional maupun internasional. Penulis juga aktif menjadi pemakalah diberbagai kegiatan dan menjadi narasumber pada workshop/seminar/lokakarya.

BAB 14

INOVASI DAN PRAKTIK BAIK DALAM PENDIDIKAN UNTUK KESEJAHTERAAN

Indah Anjar Reski
Politeknik Negeri Pontianak, Pontianak
E-mail: indahanjar86@gmail.com

14.1. PENDAHULUAN

Pendidikan selama ini sering kali diartikan sebagai pencapaian akademik dan pengembangan karakter. Namun, saat ini kesejahteraan (*well-being*) tidak lagi dipandang sebagai elemen komplementer, melainkan sebagai pilar utama agar proses pendidikan dapat berlangsung secara efektif. Organisasi Kesehatan Dunia (WHO) mendorong pendekatan sekolah menyeluruh (*whole-school approach*) terhadap kesehatan mental, dengan mengintegrasikan kesejahteraan ke dalam seluruh aspek kehidupan sekolah, termasuk kurikulum, budaya, dan kemitraan masyarakat (World Health Organization, 2024). Dengan kata lain, sekolah sehat (*health promoting school*) adalah sekolah yang secara terus menerus meningkatkan kemampuannya dalam menciptakan lingkungan yang sehat baik sebagai tempat tinggal, tempat untuk belajar dan tempat untuk bekerja (Konu & Lintonen, 2006). Sejalan dengan pendapat di atas, sebuah penelitian juga telah dilakukan yang menyatakan bahwa lingkungan pendidikan memiliki peran yang sangat penting dalam melindungi, meningkatkan, dan mendukung kesehatan mental serta kesejahteraan anak-anak dan remaja (Children and Young People's Mental Health Coalition & the Schools Wellbeing Partnership, 2025).

Implementasi inovasi dan praktik baik dalam pendidikan berbasis *well-being* bertujuan pada penyediaan ruang belajar

yang dapat memfasilitasi kebutuhan fisik, mental dan emosional peserta didik. Konsep ini mencakup empat pilar utama, yaitu *having* (kondisi lingkungan), *loving* (kualitas relasi), *being* (aktualisasi potensi), dan *health* (kesehatan siswa) dalam mendukung keberhasilan belajar siswa. Beberapa inovasi telah diterapkan dalam pendidikan untuk kesejahteraan, seperti penerapan Pembelajaran Sosial Emosional (PSE) terhadap kesejahteraan (*well-being*) yang mana hasil penelitian tersebut menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran emosional-sosial terbukti memberikan dampak yang positif bagi peserta didik seperti peningkatan prestasi akademik peserta didik hingga penurunan kasus pelanggaran disiplin (Minarti et al., 2025; Pranaputra & Sobandi, 2025). Selain itu, peserta didik juga mengalami transformasi dalam aspek kepemimpinan dan resiliensi, serta menunjukkan peningkatan kemampuan dalam mengelola emosi, fokus, dan motivasi belajar (Minarti et al., 2025; Rahayu, 2025). Dalam kehidupan sosial, Pembelajaran Sosial Emosional dapat menciptakan suasana sekolah yang lebih inklusif, positif dan harmonis (Rahayu, 2025; Pranaputra & Sobandi, 2025). Dimana keterampilan komunikasi, empati, dan kerja sama tim yang terbentuk melalui pembelajaran ini menjadi fondasi bagi komunitas belajar yang suportif (Pranaputra & Sobandi, 2025).

Namun, dalam penerapan Pembelajaran Sosial Emosional di lapangan masih ditemukan beberapa kendala, seperti keterbatasan sumber daya, manajemen waktu, serta kurangnya pemahaman mendalam dari tenaga pendidik. Selain itu, minimnya dukungan dari pihak sekolah dan lemahnya kolaborasi antar guru sering kali menghambat efektivitas penerapan metode pembelajaran ini (Rahayu, 2025; Nabila & Fernandes, 2024). Oleh karena itu, perlunya kolaborasi antara guru dan siswa yang lebih solid, terutama ketika PSE

diintegrasikan langsung ke dalam kurikulum dengan dukungan pelatihan guru yang memadai.

Selain penerapan Pembelajaran Sosial Emosional, penerapan Program Sekolah Ramah Anak juga dapat menciptakan pendidikan untuk kesejahteraan. Sebagai contoh, SMP Negeri 9 Jakarta telah menerapkan Program Sekolah Ramah Anak yang mana hasilnya menunjukkan bahwa keamanan dan kenyamanan adalah kunci utama dalam mendorong keterlibatan siswa. Dengan mengintegrasikan aspek perlindungan anak, keterlibatan orang tua, dan pengembangan moral, program ini mampu meminimalkan perilaku negatif sekaligus memacu potensi emosional siswa. Hasilnya, sekolah tidak hanya sebagai lembaga yang inklusif dan bertanggung jawab untuk menuntut ilmu tetapi juga lembaga yang mampu mencetak generasi masa depan yang berintegritas dan memiliki kepedulian sosial tinggi (SMP Negeri 9 Jakarta Timur, 2024).

14.2. PROGRAM UNGGULAN SEKOLAH AMAN DAN NYAMAN

Menciptakan sekolah aman dan nyaman merupakan elemen yang penting dalam menciptakan proses pembelajaran yang efektif. Oleh karena itu, sekolah harus merancang serangkaian program unggulan yang menempatkan aspek keamanan dan kenyamanan siswa sebagai prioritas utama. Program-program unggulan ini dirancang dengan tujuan tidak hanya untuk penyediaan fasilitas fisik bagi peserta didik, tetapi juga mencakup penciptaan suasana belajar yang ramah anak bentuk kekerasan dan bebas perundungan, serta secara aktif mendukung kesejahteraan psikologis setiap peserta didik melalui kegiatan-kegiatan konkret sebagai berikut:

1. Program Sekolah Ramah Anak

Sekolah Ramah Anak merupakan upaya dari suatu institusi pendidikan yang tersusun secara sistematis yang bertujuan agar setiap anak mendapatkan perlindungan dan haknya secara adil dan bertanggung jawab. Konsep ini merupakan implementasi dari Undang Undang Nomor 23 Tahun 2002 Pasal 4 yang bertujuan untuk menjamin hak setiap peserta didik dalam tumbuh kembang dan partisipasi yang selaras dengan martabat kemanusiaan, sekaligus memberikan proteksi menyeluruh terhadap segala bentuk kekerasan. Selain undang-undang tersebut, pemerintah juga melalui Undang Undang No. 35 Tahun 2014 dan Peraturan Menteri PPPA No. 8 Tahun 2014, yang diperkuat dengan inisiatif strategis 'Sekolah Ramah Anak' serta 'Penguatan Pendidikan Karakter', secara tegas mengukuhkan dedikasinya dalam menciptakan ekosistem pendidikan yang berpihak pada kepentingan terbaik anak (Rohimiansyah et al., 2025). Sejalan dengan pendapat sebelumnya, Gani (2025) juga telah melakukan penelitian di mana kebijakan sekolah ramah anak sangat berfokus pada keselamatan dan kesejahteraan anak melalui pengawasan yang memadai. Selain itu, penelitian yang dilakukan di SMPN 15 Yogyakarta telah memberikan dampak positif terhadap motivasi belajar siswa. Gani (2025) menambahkan Kebijakan ini menitikberatkan pada terciptanya lingkungan belajar yang nyaman di mana suara siswa didengar dalam setiap keputusan penting. Selain itu, keterlibatan aktif orang tua dan penerapan prinsip inklusivitas menjadi kunci utama dalam memastikan setiap anak merasa diterima dan didukung sepenuhnya.

2. Program “Ayo Rukun”

Program “Ayo Rukun” yang merupakan akronim dari aksi

gotong royong untuk berantas kekerasan dan perundungan pertama kali diinisiasi oleh Dinas Pendidikan dan Kebudayaan Provinsi Jawa Tengah. “Ayo Rukun” merupakan aplikasi yang dikembangkan sebagai kanal pelaporan dan penanganan kasus kekerasan yang bertujuan untuk mendukung terciptanya lingkungan pembelajaran yang menyenangkan di satuan pendidikan. Dengan adanya sistem pengaduan yang transparan dan terbentuknya satgas atau tim khusus yaitu Tim Pencegahan dan Penanganan Kekerasan (TPPK) yang menjamin jalur pengaduan yang jelas dan terpercaya dapat membangun keberanian dan rasa aman pelapor. Selain itu, tim khusus ini juga dapat melakukan pendampingan terhadap pelapor berupa dukungan psikologis, sosial, dan hukum sehingga dapat mempercepat pemulihan pelapor.

Sebagai manfaat jangka panjang, gerakan ini dapat menumbuhkan dan memperkuat nilai empati dan disiplin guna menciptakan lingkungan yang harmonis. Selain itu, dengan membangun kolaborasi antara sekolah, orang tua dan pihak luar seperti kepolisian dan dinas terkait diharapkan dapat menciptakan lingkungan belajar yang aman secara berkelanjutan (Hasanah, 2023).

3. Strategi Anti-Bullying

Perundungan atau *bullying* bukan hanya sekedar permasalahan individu melainkan sebuah ancaman yang dapat merusak iklim belajar secara menyeluruh. *Bullying* kerap terjadi tanpa disadari pada anak-anak di sekolah dasar dan menengah, mulai dari ejekan sederhana hingga tindakan yang mengganggu rasa aman anak. Oleh karena itu, sekolah dituntut untuk lebih peka dan waspada terhadap setiap bentuk intimidasi sekecil apa pun dengan tujuan untuk menciptakan lingkungan sekolah yang sehat dan kondusif

bagi tumbuh kembang anak sehingga dapat mencegah dampak negatif yang dapat mempengaruhi perilaku serta rasa aman anak dalam jangka panjang.

Upaya yang dapat dilakukan untuk menciptakan rasa empati dan keberanian berbuat baik sejak dini, adalah dengan melakukan sosialisasi tentang bahaya dan dampak dari *bullying* ke sekolah-sekolah dasar dan menengah. Sebagai contoh, sosialisasi yang dilakukan di SD Mojodadi dan MI Miftahul Huda, Surabaya merupakan kegiatan yang sejalan dengan SDGs poin ke-4 tentang Pendidikan Berkualitas demi menciptakan lingkungan belajar yang aman, inklusif, dan ramah anak. Dalam sosialisasi tersebut siswa siswa diberi penjelasan dan contoh-contoh untuk mengenali bentuk-bentuk *bullying* serta dampaknya terhadap kenyamanan belajar dan kesehatan mental. Selain itu siswa juga ditanamkan keberanian untuk mencegah dan melaporkan segala bentuk tindak perundungan sekecil apapun (Universitas Airlangga, 2026).

Contoh lain terjadi pada SMA Negeri 8 Manado, yang mana meluncurkan suatu program yang bernama Program *Roots* Anti Perundungan. Program *Roots* Indonesia merupakan salah satu contoh praktik baik yang menjadi bukti nyata bahwa dengan adanya kolaborasi dan komitmen yang kuat antara semua pihak dapat mewujudkan sekolah bebas perundungan dan menciptakan iklim sekolah yang nyaman (Kalempouw, 2023).

14.3. CONTOH PRAKTIK BAIK GURU DAN KEPALA SEKOLAH

Guru dan Kepala Sekolah merupakan tokoh pendidik yang penting dalam satuan pendidikan di sebuah sekolah. Guru adalah seorang tenaga pendidik profesional yang memiliki peranan yang penting di dalam suatu sistem pendidikan formal. Tugas

dan tanggung jawab seorang guru memiliki cakupan yang luas, mulai dari mengajar, membimbing, dan mengevaluasi peserta didik di jenjang pendidikan anak usia dini (PAUD), pendidikan dasar, dan pendidikan menengah (Undang Undang Republik Indonesia Nomo4 14 Tahun 2005, 2005). Selain itu, seorang guru juga harus dapat memberikan dan menanamkan pendidikan karakter terhadap peserta didiknya. Pendidikan karakter dapat berjalan secara efektif jika guru membangun komunikasi interpersonal yang baik dan berkualitas dengan peserta didik. Dengan mengembangkan dan mengimplementasikan metode pembelajaran yang inovatif diyakini akan mampu menghilangkan pembatas antara guru dan peserta didik. Ketika hambatan komunikasi tersebut telah hilang, maka akan tercipta hubungan emosional antara guru dan siswa selayaknya hubungan orang tua terhadap anaknya (Ajmain & Marzuki, 2019).

Sementara itu, Kepala Sekolah adalah seorang tenaga pendidik yang diberikan tugas tambahan sebagai pimpinan dalam suatu satuan pendidikan yang memiliki peran utama sebagai supervisor, pengelola administrasi, serta pengembang inovasi dan pembawa semangat kewirausahaan guna mencapai visi lembaga. Kepala sekolah bukanlah hanya seorang pimpinan administrasi tetapi merupakan pimpinan sentral yang memiliki tugas sebagai motivator dan pemberi contoh kepada warga sekolah untuk mencapai standar pendidikan yang berkualitas. Adapun enam pilar profesionalisme seorang kepala sekolah adalah kepatuhan regulasi, manajemen waktu yang efektif, sikap tanggap, penguasaan teknologi informasi, pendampingan akademik secara berkelanjutan, dan kreatifitas dalam berinovasi (Muspawi, 2020).

Contoh praktik baik guru yang pernah diimplementasikan adalah menggunakan Metode STAR (Situasi, Tantangan, Aksi dan Refleksi Has) pada siswa SMP Negeri 2 Cimerak pada

tahun 2022. Tujuan dari kegiatan ini adalah meningkatkan kemampuan literasi matematis dan disposisi matematis peserta didik melalui penerapan model pembelajaran *Problem Based Learning* (PBL) dengan Strategi SQRQCQ (*Survey, Question, Read, Question, Compute, Question*). Adapun hasil dari penerapan model pembelajaran tersebut adalah meningkatkan keterlibatan aktif dan kemampuan literasi matematis siswa, khususnya dalam membedah soal cerita secara efektif. Selain itu, kemampuan guru dalam menyelaraskan tujuan pembelajaran dengan profil siswa serta substansi materi juga menjadi salah satu keberhasilan dalam penerapan metode pembelajaran tersebut. Penggunaan model dan media pembelajaran yang inovatif, yang mana siswa merasa tertantang dan sekaligus menyenangkan mampu meningkatkan keterlibatan aktif peserta didik, yang pada akhirnya mengoptimalkan capaian hasil belajar (Wahyudi, 2022).

Praktik baik kepala sekolah yang memiliki peran sebagai pelayan, *role model*, tenaga ahli dan pemimpin instruksional sangat penting dalam mengakselerasi profesionalisme guru untuk kepentingan peningkatan kualitas pembelajaran. Selain itu, fungsi tambahan kepala sekolah sebagai komunikator, pendukung dan manajer mampu membangun tiga kompetensi utama guru, yaitu kompetensi inti (*core competency*) kompetensi penunjang (*supporting competency*) dan kompetensi spesifik (*specific competency*). Dengan praktik baik ini, guru lebih cakap dalam mengelola kurikulum, menguasai materi ajar, mengaplikasikan metodologi penilaian, dan memiliki integritas serta disiplin kerja yang tinggi (Rochaendi & Ma'mun, 2024).

14.4. INOVASI KEGIATAN UNTUK MENUMBUHKAN EMPATI DAN KERJA SAMA

Menghadapi tantangan dunia global dalam dunia pendidikan yang berkembang sangat kompleks saat ini,

diperlukannya beberapa inovasi terbaharukan untuk menyeimbangkan kompetensi kognitif dengan kecerdasan emosional. Inovasi kegiatan ini bertujuan untuk memperkuat rasa empati dan kerja sama ke dalam praktik harian di sekolah untuk menciptakan lingkungan belajar yang suportif yang pada akhirnya menjadi fondasi utama bagi terciptanya kesejahteraan psikologis (*well-being*) seluruh warga sekolah. Berikut ini beberapa contoh inovasi kegiatan yang dapat menumbuhkan empati dan kerja sama siswa, antara lain penerapan pembelajaran dengan metode kooperatif dan kolaboratif. Dengan metode pembelajaran kooperatif dan kolaboratif, di mana siswa diajarkan untuk belajar dalam suatu kelompok kecil, siswa diajarkan untuk saling memahami, menghargai perbedaan, saling membantu, menunjukkan empati terhadap sesama dan bekerja sama dalam menyelesaikan suatu tugas atau masalah (Pauzah & Farida, 2025; Pratiwi & Muthi, 2025). Penerapan strategi pembelajaran kolaboratif seperti *think-pair-share*, *jigsaw*, dan proyek berbasis kelompok dapat mendorong interaksi positif antara siswa reguler dan siswa yang berkebutuhan khusus (Pratiwi & Muthi, 2025). Walaupun pada praktik di lapangan masih ada siswa yang menunjukkan sifat individualismenya, kurang mampu bekerja sama dan kurang rasa empati terhadap teman, namun peran aktif guru yang bertindak sebagai fasilitator dan sikap inklusif guru selama pembelajaran mampu menciptakan lingkungan pembelajaran inklusif yang humanis dan setara (Pauzah & Farida, 2025; Pratiwi & Muthi, 2025). Implementasi inklusi sosial di dunia pendidikan adalah dimana guru dan sekolah menghargai perbedaan cara belajar setiap siswa dengan menyediakan materi ajar yang dapat diakses oleh semua siswa dan penerapan metode pengajaran yang mendorong keterlibatan aktif seluruh peserta didik. Selain itu, dunia pendidikan merupakan sarana yang tepat mengasah *soft skill* untuk setiap peserta didik seperti kemampuan komunikasi,

keterampilan kolaborasi, kreativitas dan inovasi, kepemimpinan, keterampilan digital, keterampilan manajemen waktu, dan kemampuan pemecahan masalah. Melalui stimulasi yang dilakukan secara berkelanjutan terhadap tujuh *soft skill* tersebut, institusi pendidikan mampu mencetak lulusan yang tidak hanya pintar secara teori, tetapi juga adaptif, responsif dan siap terhadap dinamika masa depan (Swandari & Jemani, 2023).

Selain itu, metode pengajaran dengan bermain dan bercerita, juga merupakan inovasi kegiatan yang dapat dilakukan untuk menumbuhkan rasa empati dan kerja sama. Guru yang mengimplementasikan Pembelajaran Sosial-Emosional (PSE) seperti kehangatan dalam berbagi cerita, bermain sentra alam, keseruan mensimulasi peran, dan diskusi dalam kelompok kecil dapat menginternalisasi nilai-nilai sosial positif. Hal tersebut dapat dilihat dengan mulainya tumbuh rasa empati siswa dan siswa mulai belajar berbagi keceriaan lewat mainan dan membantu temannya ketika mengalami kesulitan. Guru, sebagai pendamping, mengajak siswa untuk saling berinteraksi dan memberikan contoh nyata sehingga anak dapat memahami pentingnya bekerja sama untuk saling membantu dalam mencapai tujuan pembelajaran. Lingkungan pembelajaran yang inklusif, suportif, aman dan penuh dukungan dapat membantu membangun karakter anak menjadi individu yang baik. (Kanza et al., 2025; Kutfiana et al., 2025). Dalam pembentukan karakter empati anak terhadap lingkungan sekitar perlu dilakukan pembelajaran sosial-emosional mulai dari usia dini (Kutfiana et al., 2025).

Selain melalui interaksi langsung, penguatan empati juga dapat dilakukan dengan memanfaatkan media film sebagai sarana refleksi siswa. Beberapa penelitian terdahulu menunjukkan bahwa dengan mengimplementasikan film dapat menjadi media terapi dalam meningkatkan rasa empati terhadap seseorang (Rosyida, 2020; Dani et al., 2024). Dengan media

film, anak yang menyaksikan atau menonton adegan-adegan yang terdapat di dalam film dapat terinspirasi sehingga memupuk rasa empati di dalam diri anak tersebut (Rosyida, 2020). Film animasi yang disaksikan oleh anak dapat menjadi motivasi bagi anak untuk meniru apa yang mereka lihat dan mereka dengar. Anak memiliki kemampuan untuk mereplika dan mengelola informasi dari berbagai peristiwa nyata yang mereka saksikan dalam kehidupan sehari-hari sehingga akan menjadi referensi utama dalam pembentukan perilaku mereka. Penayangan film animasi yang edukatif dan memiliki nilai sosial emosional dapat mengubah perilaku anak, seperti menumbuhkan rasa menghargai dengan tidak menyela teman ketika berbicara, mengucapkan terimakasih ketika dibantu ataupun memuji hasil karya teman dikelasnya; rasa empati seperti meminjamkan alat tulis kepada teman yang tidak membawa atau berbagi bekal makanan kepada teman; dan rasa bekerja sama seperti merapikan perlengkapan pembelajaran setelah belajar (Masnah & Priyanti, 2023). Walaupun media film memberikan pengaruh terhadap pembentukan karakter anak, tetapi tetap diperlukannya perantara seperti guru ataupun orangtua agar pendidikan karakter mendapatkan hasil yang maksimal (Aulia et al., 2022).

14.5. KESIMPULAN

Pendidikan sekarang ini tidak hanya berfokus pada nilai yang harus dicapai oleh setiap peserta didik, tetapi juga bagaimana menciptakan rumah yang aman bagi peserta didik agar dapat menjamin kesejahteraan fisik dan kebahagiaann emosional bagi setiap peserta didik. Melalui kerja sama yang baik antara guru yang suportif dan kepala sekola yang inovatif dapat menciptakan program-program atau kegiatan-kegiatan pembelajaran yang positif yang mana peserta didik tidak akan pernah merasa sendirian dan terabaikan. Dengan memanfaatkan metode dan strategi pembelajaran yang familiar dengan anak

dapat menciptakan lingkungan pendidikan yang inklusif sehingga dapat menumbuhkan rasa empati dan kerja sama anak secara alami. Meskipun belum banyak guru yang terfasilitasi dengan pelatihan pendidikan karakter anak ataupun sarana dan prasarana yang belum mendukung disetiap sekolah untuk menciptakan pembelajaran yang inklusif, tetapi dengan komitmen yang kuat untuk membangun karakter anak dan lingkungan yang aman akan menghasilkan generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga generasi yang tangguh, peduli dan siap menghadapi tantangan masa depan.

DAFTAR PUSTAKA

- Ajmain, & Marzuki. (2019). Peran Guru dan Kepala Sekolah dalam Pendidikan Karakter Siswa di SMA Negeri 3 Yogyakarta. *SOCIA Jurnal Ilmu-Ilmu Sosial* , 6(1), 109-123. <https://doi.org/10.21831/socia.v16i1.27655>
- Aulia, T. N., Zubaidah, R., Soraya, N. D., Maisar, Marlina, A., Saifula, M., . . . Purwanto, A. (2022). Pembentukan Karakter Anak Di Usia Dini Melalui Televisi Dalam Menonton Film Kartun Rara Dan Nusa Pada Episode “Jangan Tidur Setelah Subuh”. *Journal of Community Service and Engagement*, 2(6), 43-54. <https://doi.org/https://doi.org/10.9999/jocosae.v2i6.60>
- Children and Young People’s Mental Health Coalition & the Schools Wellbeing Partnership. (2025). *From policy to practice: a review of whole school approaches to mental health and wellbeing guidance*. Schools Wellbeing Partnership.
- Dani, A. R., Firliani, A. A., Dewi, A., Azizah, W. A., & Arifdiyani, I. (2024). Menumbuhkan Karakter Empati Menggunakan Metode Menonton Film Animasi "Umbrella" di Fase C Kelas VA di Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*,

- 8(3), 2116-2124.
<https://doi.org/https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i3.7704>
- Gani, A. (2025). Kebijakan Sekolah Ramah Anak dalam Meningkatkan Motivasi Belajar Siswa Sekolah Menengah Pertama . *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan* , 7(2), 372-380.
<https://doi.org/https://doi.org/10.31004/edukatif.v7i2>
- Hasanah, U. (2023). *Kemendikdasmen: Pusat Pengua Karakter*. Retrieved from Gerakan “Ayo Rukun” Sebagai Strategi Pencegahan dan Penanganan Kekerasan di Lingkungan Satuan Pendidikan:
<https://cerdasberkarakter.kemendikdasmen.go.id/gerakan-ayo-rukun-sebagai-strategi-pencegahan-dan-penanganan-kekerasan-di-lingkungan-satuan-pendidikan/>
- Kalempouw, T. E. (2023). *Kemendikdasmen: Pusat Penguatan Karakter*. Retrieved from Menciptakan Lingkungan Belajar yang Nyaman dan Bebas dari Perundungan di SMA Negeri 8 Manado:
<https://cerdasberkarakter.kemendikdasmen.go.id/menciptakan-lingkungan-belajar-yang-nyaman-dan-bebas-dari-perundungan-di-sma-negeri-8-manado/>
- Kanza, N. F., Muthohar, S., & Mursid. (2025). Strategi Guru Dalam Menumbuhkan Empati dan Kerja sama Anak Usia Dini. *Aulad: Journal on Early Childhood*, 8(2), 615-625.
<https://doi.org/https://doi.org/10.31004/aulad.v8i2.891>
- Konu, A. I., & Lintonen, T. (2006). School Well-Being in Grades 4–12. *Health Education Research*, 21(5), 633-642.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1093/her/cyl032>
- Kutfiana, S., H, S. E., & Akbar, M. R. (2025). Strategi Pengembangan Empati dalam Pendidikan Anak Usia Dini 4-5 Tahun (Studi Deskriptif di TK PGRI 1 Bululawang). *Jurnal Caksana : Pendidikan Anak Usia Dini* , 8(1), 463-476.
<https://doi.org/https://doi.org/10.31326/jcpaud.v8i1.2322>

- Masnah, M., & Priyanti, N. Y. (2023). Upaya Meningkatkan Empati Anak Dengan Menggunakan Film Animasi Nussa Pada Kelompok B Di TK Al-Ishlah Kota Bekasi. *Research and Development Journal Of Education* , 9(2), 1067-1072 . <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30998/rdje.v9i2.19650>
- Minarti, A., Rosmilawati, I., & Juansah, D. E. (2025). Implementasi Pembelajaran Sosial Emosional (Social Emotional Learning) terhadap Kesejahteraan (Well-being) Siswa Sekolah Dasar: Sistematic Literature Review. *Jurnal Basicedu*, 9(4), 811–823. <https://doi.org/https://doi.org/10.31004/basicedu.v9i4.10056>
- Muspawi, M. (2020). Strategi Menjadi Kepala Sekolah Profesional. *Jurnal Ilmiah Universitas Batanghari Jambi*, 20(2), 402-409. <https://doi.org/10.33087/jiubj.v20i2.938>
- Nabila, F., & Fernandes, R. (2024). Implementasi Social Emotional Learning (SEL) pada Mata Pelajaran Sosiologi. *Charta Educa Jurnal*, 1(2), 62-68. <https://doi.org/10.24036/crt.v1i2.12>
- Pauzah, & Farida, S. (2025). Upaya Meningkatkan Prososial Anak Melalui Model Pembelajaran Kooperatif Usia 4-5 Tahun di PAUD PKK Jalmak . *Inovasi Pendidikan Nusantara*, 6(3), 153-175.
- Pranaputra, R., & Sobandi, A. (2025). Peran Pembelajaran Emosional-Sosial di Sekolah Menengah Kota Bogor dan Implikasinya terhadap Pencapaian Sustainable Development Goals. *Sospol: Jurnal Sosial Politik*, 11(1), 69-81. <https://doi.org/10.22219/jurnalsospol.v11i1.38408>
- Pratiwi, V. B., & Muthi, I. (2025). Implementasi Pembelajaran Kolaboratif dalam Meningkatkan Empati dan Kerja Sama Antar Siswa di Kelas Inklusif SD. *Edukasi Elita: Jurnal Inovasi Pendidikan*, 2(4), 46-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.62383/edukasi.v2i4.2183>

- Rahayu, I. D. (2025). Implementasi Pembelajaran Sosial Emosional dalam Meningkatkan Kesejahteraan dan Prestasi Peserta Didik. *JURNAL PENDIDIKAN TUNTAS* , 1(3), 17-23.
- Rochaendi, E., & Ma'mun, S. (2024). Model Praktik Baik Kepala Sekolah Dalam Pengembangan Kemampuan Dasar Guru pada Satuan Pendidikan Sekolah Dasar. *Indonesian Journal of Elementary Education and Teaching Innovation*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21927/ijeeti>
- Rohimiansyah, M. I., Januarni, Y., Yunia, & Junaida. (2025). Dampak Psikologis Kebijakan Sekolah Ramah Anak terhadap Kesejahteraan dan Perkembangan Holistik Siswa di Indonesia. *Journal of Psychology and Social Sciences*, 3(2), 88-95. <https://doi.org/https://doi.org/10.61994/jpss.v3i2>
- Rosyida, A. H. (2020). Efektivitas Terapi Film Dalam Meningkatkan Empati. *Psikoborneo: Jurnal Ilmiah Psikologi*, 8(2), 211-220. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30872/psikoborneo.v8i2.4904>
- SMP Negeri 9 Jakarta Timur. (2024). *Sekolah Ramah Anak*. Retrieved from Program Sekolah Ramah Anak di SMP Negeri 9 Jakarta: Menciptakan Lingkungan Belajar yang Inklusif dan Mendukung: <https://www.smpn9jakarta.sch.id/sekolah-ramah-anak#:~:text=Dengan%20melaksanakan%20Program%20Sekolah%20Ramah,dan%20bertanggung%20jawab%20dalam%20masyarakat.>
- Swandari, N., & Jemani, A. (2023). Pengembangan Soft Skill Peserta Didik melalui Perpustakaan Berbasis Inklusi Sosial (Studi di Madrasah Tsanawiyah Negeri 3 Jombang). *LITERASI: Jurnal Pendidikan Guru Indonesia* , 2(2), 127-

147.

<https://doi.org/https://doi.org/10.58218/literasi.v2i2.632>

Undang Undang Republik Indonesia Nomo4 14 Tahun 2005.
(2005, Desember 30). Guru dan Dosen.

Universitas Airlangga. (2026, January 25). Retrieved from
Berani Baik: Membangun Lingkungan Sekolah Aman
Tanpa Bullying: <https://unair.ac.id/berani-baik-membangun-lingkungan-sekolah-aman-tanpa-bullying/#:~:text=Berani%20Baik:%20Membangun%20Lingkungan%20Sekolah%20Aman%20Tanpa%20Bullying,-sintapkip&text=Rabu%2C%2021%20Januari%202026%20dan,Mojodadi%20dan%20MI%20Miftahul%20Huda>

Wahyudi, R. S. (2022, September 27). *GuruInovatif*. Retrieved
from Cerita Praktik Baik (Best Practice) Menggunakan
Metode Star (Situasi, Tantangan, Aksi, Refleksi Has):
<https://guruinovatif.id/artikel/cerita-praktik-baik-best-practice-menggunakan-metode-star-situasi-tantangan-aksi-refleksi-hasil-dan-dampak-terkait-pengalaman-mengatasi-permasalahan-siswa-dalam-pembelajaran?username=rsatriowahyudi>

World Health Organization. (2024, May 27). *Health Topic*.
Retrieved from Health Promoting School:
https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab_1

PROFIL PENULIS



Indah Anjar Reski, M.Pd.

Penulis merupakan seorang dosen Bahasa Inggris di salah satu Perguruan Tinggi Negeri Vokasi di Kalimantan Barat sejak tahun 2008. Beliau telah menyelesaikan studi Magister Pendidikan Bahasa Inggris di Universitas Sebelas Maret (UNS) Surakarta. Beliau memiliki minat besar terhadap pembaruan metode instruksional di kelas khususnya pengembangan bahan ajar dan inovasi media pembelajaran. Beliau sangat antusias dalam mengeksplorasi efektivitas bahan ajar dan penggunaan media kreatif dalam pembelajaran. Selain mengajar, ia juga aktif menuangkan pemikirannya melalui tulisan ilmiah dan kolaborasi dalam berbagai judul *book chapter* bertema pendidikan.

EDUCATION FOR WELL-BEING

Buku Education for Well-Being membahas pentingnya kesejahteraan peserta didik sebagai fondasi dalam menciptakan proses pembelajaran yang efektif dan bermakna. Di tengah berbagai tantangan pendidikan modern, sekolah diharapkan tidak hanya menjadi tempat memperoleh pengetahuan, tetapi juga menjadi ruang yang aman, nyaman, dan mendukung perkembangan emosional serta karakter siswa. Buku ini mengulas konsep dasar kesejahteraan dalam pendidikan, pentingnya lingkungan belajar yang bebas dari kekerasan, serta peran guru, orang tua, dan masyarakat dalam menciptakan budaya sekolah yang positif. Selain itu, dibahas pula strategi pembelajaran yang mendukung kesehatan mental, pendidikan karakter, serta pencegahan kekerasan baik di lingkungan sekolah maupun di dunia digital. Melalui pembahasan yang sistematis dan kontekstual, buku ini diharapkan dapat menjadi referensi bagi pendidik, peneliti, dan pemangku kebijakan dalam membangun lingkungan pendidikan yang aman, inklusif, dan mendukung kesejahteraan peserta didik.



FUTURE SCIENCE

Perum Sarimadu II B3 No.09 Pakisaji, Kab. Malang,
Provinsi Jawa Timur, Indonesia 65162
Website : www.futuresciencepress.com



IKAPI
IKATAN PENDIDIT INDONESIA

No. 348/JTI/2022

ISBN 978-634-7592-46-0 (PDF)



9

786347

592460