

REKONSTRUKSI SOSIAL-BUDAYA PENDIDIKAN DASAR ISLAM MELALUI TRILOGI PENDIDIKAN KI HADJAR DEWANTARA

Putra

Universitas PTIQ Jakarta

putraabdullah130@gmail.com

Abstrak

Pendidikan dasar Islam menghadapi tantangan sosial-budaya berupa melemahnya keteladanan, partisipasi, dan kemandirian peserta didik di tengah tuntutan modernitas. Artikel ini bertujuan merekonstruksi pendidikan dasar Islam melalui pendekatan sosial-budaya dengan menggunakan Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara sebagai kerangka konseptual. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif berbasis studi pustaka dengan menganalisis karya-karya Ki Hadjar Dewantara serta literatur pendidikan Islam kontemporer. Hasil kajian menunjukkan bahwa prinsip *ing ngarsa sung tulada, ing madya mangun karsa*, dan *tut wuri handayani* relevan sebagai fondasi pembentukan kultur pendidikan yang humanistik, partisipatif, dan kontekstual. Trilogi tersebut tidak hanya berfungsi sebagai metode pedagogis, tetapi juga sebagai mekanisme pembentukan nilai dan relasi sosial dalam lingkungan sekolah. Rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam melalui Trilogi Ki Hadjar Dewantara berkontribusi pada penguatan karakter, motivasi belajar, serta kemandirian peserta didik secara berkelanjutan.

Kata Kunci: Trilogi Pendidikan, Ki Hadjar Dewantara, Pendidikan Dasar Islam, Pendidikan Modern

Abstract

Islamic basic education faces socio-cultural challenges in the form of weakening role models, participation, and independence of students amidst the demands of modernity. This article aims to reconstruct Islamic basic education through a socio-cultural approach using Ki Hadjar Dewantara's Educational Trilogy as a conceptual framework. This research uses a qualitative approach based on literature study by analyzing the works of Ki Hadjar Dewantara and contemporary Islamic educational literature. The results of the study indicate that the principles of *ing ngarsa sung tulada, ing madya mangun karsa*, and *tut wuri handayani* are relevant as a foundation for the formation of a humanistic, participatory, and contextual educational culture. The trilogy functions not only as a pedagogical method, but also as a mechanism for the formation of values and social relations in the school environment. The socio-cultural reconstruction of Islamic basic education through the Ki Hadjar Dewantara Trilogy contributes to the strengthening of character, learning motivation, and sustainable independence of students.

Keywords: Educational Trilogy, Ki Hadjar Dewantara, Islamic Basic Education, Modern Education

Article History: Received 7 November 2024, Revised 8 November 2024,
Accepted 9 November 2024, Available online 13 November 2024

Copyright: © 2024. The authors.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

A. Pendahuluan

Pendidikan dasar Islam di Indonesia menghadapi tantangan sosial-budaya yang semakin kompleks seiring dengan perubahan struktur masyarakat, penetrasi budaya digital, serta tuntutan efisiensi dan standar global pendidikan. Pada level praksis, pendidikan sering kali direduksi menjadi proses transmisi pengetahuan kognitif dan pencapaian indikator akademik, sementara dimensi pembentukan karakter, relasi sosial, dan kultur belajar cenderung terpinggirkan. Kondisi ini berdampak pada melemahnya keteladanan guru, rendahnya partisipasi aktif peserta didik, serta menurunnya kemandirian belajar di lingkungan sekolah dasar Islam. Sejumlah kajian mutakhir menunjukkan bahwa problem pendidikan Islam kontemporer tidak semata bersifat pedagogis, melainkan berakar pada krisis sosial-budaya yang memengaruhi relasi antara guru, peserta didik, dan institusi pendidikan itu sendiri.¹ Dalam konteks ini, pendidikan dasar Islam dituntut untuk tidak hanya adaptif terhadap perubahan zaman, tetapi juga mampu melakukan rekonstruksi nilai dan praktik sosial yang menopang keberlangsungan pendidikan sebagai proses pembudayaan (*enculturation*).

Rekonstruksi sosial-budaya dalam pendidikan mengandaikan adanya upaya sadar untuk menata ulang nilai, norma, dan relasi sosial yang membentuk praktik pendidikan sehari-hari. Pendidikan dasar Islam, sebagai ruang awal pembentukan identitas keagamaan dan sosial peserta didik, memiliki posisi strategis dalam proses ini. Namun demikian, berbagai penelitian menunjukkan bahwa pendidikan Islam masih menghadapi ketegangan antara tuntutan modernisasi dan upaya pelestarian nilai-nilai lokal serta tradisi keislaman yang humanistik.² Ketegangan ini sering kali melahirkan pendekatan pendidikan yang normatif-doktrinal atau sebaliknya, terlalu pragmatis dan kehilangan akar kulturalnya. Oleh karena itu, diperlukan kerangka konseptual yang mampu menjembatani dimensi pedagogis, sosial, dan kultural secara integratif. Pendekatan sosial-budaya dalam pendidikan menawarkan perspektif bahwa proses belajar tidak dapat dipisahkan dari konteks sosial tempat peserta didik hidup, serta dari nilai-nilai budaya yang membentuk cara berpikir dan bertindak mereka.³

Dalam konteks pemikiran pendidikan Indonesia, Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara—*ing ngarsa sung tulada, ing madya mangun karsa*, dan *tut wuri handayani*—menyediakan kerangka filosofis yang relevan untuk menjawab tantangan tersebut. Trilogi ini menempatkan pendidikan sebagai proses sosial yang menekankan keteladanan, partisipasi, dan pemberdayaan peserta didik secara berkelanjutan. Studi-studi terkini menegaskan bahwa pemikiran Ki Hadjar Dewantara tidak hanya relevan secara historis, tetapi juga memiliki daya aktualisasi yang kuat dalam merespons

¹ Huda, M., Qodir, Z., & Jubba, H. (2021). Islamic education and the challenge of social change in Indonesia. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(3), 1–17

² Rahman, F., & Maarif, S. (2022). Negotiating tradition and modernity in Islamic education. *Religions*, 13(9), 1–15

³ Daniels, H. (2020). Vygotsky and pedagogy: Sociocultural theory in practice. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100–110.

problem pendidikan kontemporer, khususnya dalam konteks pendidikan karakter dan pembentukan kultur sekolah.⁴ Trilogi Pendidikan KHD memandang guru bukan sekadar pengajar, melainkan aktor sosial yang berperan dalam membentuk iklim nilai dan relasi sosial di lingkungan pendidikan. Dengan demikian, pendidikan tidak lagi dipahami sebagai relasi hierarkis yang kaku, melainkan sebagai proses dialogis yang menumbuhkan kesadaran, kreativitas, dan tanggung jawab sosial peserta didik.

Relevansi Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara menjadi semakin signifikan ketika ditempatkan dalam konteks pendidikan dasar Islam. Prinsip *ing ngarsa sung tulada* sejalan dengan konsep keteladanan (*uswah hasanah*) dalam tradisi Islam, sementara *ing madya mangun karsa* menekankan pentingnya partisipasi aktif dan pembangkitan motivasi intrinsik peserta didik. Adapun *tut wuri handayani* merepresentasikan pendekatan pendidikan yang memberdayakan, bukan mendominasi, sehingga mendorong kemandirian belajar. Penelitian mutakhir dalam bidang pendidikan Islam menunjukkan bahwa integrasi nilai-nilai lokal dan filosofis ke dalam praktik pendidikan Islam dapat memperkuat karakter, motivasi, dan keterlibatan peserta didik secara signifikan.⁵ Dengan demikian, Trilogi Pendidikan KHD dapat dipahami sebagai modal sosial-budaya yang memperkaya praktik pendidikan dasar Islam tanpa harus meninggalkan landasan teologisnya.

Namun demikian, pemanfaatan Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara dalam pendidikan Islam tidak dapat dilakukan secara normatif atau simbolik semata. Diperlukan upaya rekonstruksi sosial-budaya yang kritis agar nilai-nilai trilogi tersebut benar-benar terinternalisasi dalam kultur sekolah, praktik pembelajaran, dan relasi sosial di lingkungan pendidikan dasar Islam. Beberapa studi menegaskan bahwa kegagalan reformasi pendidikan sering kali disebabkan oleh ketidakmampuan institusi pendidikan dalam mengubah kultur dan praktik sosial yang telah mengakar.⁶ Oleh karena itu, pendekatan sosial-budaya menjadi penting untuk membaca pendidikan sebagai sistem nilai dan praktik yang hidup, bukan sekadar kebijakan atau kurikulum tertulis. Rekonstruksi sosial-budaya melalui Trilogi Pendidikan KHD membuka ruang bagi pendidikan dasar Islam untuk menjadi lebih humanistik, partisipatif, dan kontekstual.

Berdasarkan uraian tersebut, artikel ini bertujuan untuk menganalisis dan merekonstruksi pendidikan dasar Islam melalui pendekatan sosial-budaya dengan menjadikan Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara sebagai kerangka konseptual utama. Fokus kajian diarahkan pada bagaimana prinsip-prinsip trilogi tersebut dapat diaktualisasikan sebagai fondasi pembentukan kultur pendidikan yang mendukung keteladanan, partisipasi, dan kemandirian peserta didik. Dengan demikian, artikel ini diharapkan dapat memberikan kontribusi teoretis dan konseptual bagi pengembangan

⁴ Suyatno, S., Wantini, W., & Baidi, B. (2023). Ki Hadjar Dewantara's educational philosophy and character education. *Educational Philosophy and Theory*, 55(6), 620–633.

⁵ Anshor, L. F., & Ibrahim, R. (2024). Sistem Among Ki Hadjar Dewantara dan relevansinya dengan pendidikan Islam. *Journal on Education*, 6(2), 1450–1462.

⁶ Shah, R., & Quinn, R. J. (2021). Mindsets, culture, and educational reform. *International Journal of Educational Development*, 81, 102–109.

pendidikan dasar Islam yang tidak hanya adaptif terhadap perubahan zaman, tetapi juga berakar kuat pada nilai-nilai sosial dan budaya bangsa.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis studi kepustakaan (library research) yang berorientasi pada analisis konseptual dan reflektif terhadap pemikiran pendidikan Ki Hadjar Dewantara serta relevansinya dalam konteks sosial-budaya pendidikan dasar Islam. Pendekatan kualitatif dipilih karena penelitian ini tidak bertujuan mengukur variabel secara statistik, melainkan memahami makna, nilai, dan konstruksi sosial yang melandasi praktik pendidikan. Penelitian kualitatif dinilai tepat untuk mengkaji pendidikan sebagai fenomena sosial-budaya yang kompleks dan kontekstual, karena memungkinkan peneliti menafsirkan realitas pendidikan secara holistik dan mendalam.⁷ Dengan demikian, metode ini relevan untuk menggali Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara sebagai kerangka nilai yang hidup dalam praktik sosial pendidikan, bukan sekadar sebagai konsep normatif.

Sumber data penelitian terdiri atas data primer dan data sekunder. Data primer meliputi karya-karya utama Ki Hadjar Dewantara yang memuat gagasan tentang pendidikan, kebudayaan, dan sistem among, khususnya tulisan yang menjelaskan prinsip *ing ngarsa sung tulada, ing madya mangun karsa*, dan *tut wuri handayani*. Data sekunder diperoleh dari artikel jurnal ilmiah, buku akademik, dan publikasi penelitian dalam lima tahun terakhir yang membahas pendidikan dasar Islam, pendekatan sosial-budaya dalam pendidikan, serta relevansi pemikiran Ki Hadjar Dewantara dalam konteks pendidikan kontemporer. Pemilihan sumber dilakukan secara selektif dengan mempertimbangkan kredibilitas akademik, relevansi tematik, dan kebaruan kajian. Pendekatan ini sejalan dengan praktik studi kepustakaan kritis yang menekankan ketepatan dan kedalaman analisis terhadap sumber-sumber ilmiah mutakhir.⁸

Teknik pengumpulan data dilakukan melalui penelusuran literatur sistematis pada basis data jurnal nasional dan internasional, seperti Google Scholar, DOAJ, dan portal jurnal bereputasi lainnya. Kata kunci yang digunakan antara lain *Ki Hadjar Dewantara*, *Trilogi Pendidikan*, *pendidikan dasar Islam*, *pendekatan sosial-budaya*, dan *pendidikan karakter*. Setiap sumber yang diperoleh kemudian diseleksi berdasarkan kesesuaian dengan fokus penelitian dan kontribusinya terhadap pengembangan kerangka analisis. Proses ini bertujuan memastikan bahwa data yang dianalisis benar-benar relevan dan mampu mendukung upaya rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam. Studi mutakhir menegaskan bahwa penelusuran literatur yang sistematis dan terarah

⁷ Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2020). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

⁸ Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.

merupakan langkah penting dalam menjaga validitas dan akuntabilitas penelitian kualitatif berbasis kepustakaan.⁹

Analisis data dilakukan melalui beberapa tahap. Pertama, reduksi data, yaitu proses memilah dan memfokuskan data pada aspek-aspek yang berkaitan langsung dengan tujuan penelitian, khususnya nilai-nilai sosial-budaya dalam Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara. Kedua, kategorisasi dan pengkodean, dengan mengelompokkan data ke dalam tema-tema utama seperti keteladanan, partisipasi, kemandirian, dan kultur pendidikan Islam. Ketiga, analisis interpretatif, yaitu penafsiran kritis terhadap data dengan menggunakan perspektif sosial-budaya untuk memahami bagaimana Trilogi Pendidikan KHD dapat berfungsi sebagai mekanisme rekonstruksi nilai dan praktik pendidikan. Pendekatan analisis ini memungkinkan peneliti untuk melihat keterkaitan antara konsep pendidikan, konteks sosial, dan praktik pembelajaran secara integratif.¹⁰

Untuk menjaga keabsahan data, penelitian ini menerapkan prinsip credibility dan dependability melalui triangulasi sumber, yaitu membandingkan gagasan Ki Hadjar Dewantara dengan temuan penelitian kontemporer dalam bidang pendidikan Islam dan sosiologi pendidikan. Selain itu, peneliti juga melakukan pengecekan konsistensi argumentasi dengan cara mengaitkan setiap temuan konseptual dengan literatur pendukung yang relevan. Praktik ini sejalan dengan standar penelitian kualitatif yang menekankan transparansi proses analisis dan ketelusuran argumen ilmiah.¹¹ Dengan demikian, hasil penelitian diharapkan memiliki legitimasi akademik yang kuat dan dapat dipertanggungjawabkan secara metodologis.

Secara keseluruhan, metode penelitian ini dirancang untuk menghasilkan pemahaman komprehensif mengenai Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara sebagai kerangka rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam. Pendekatan kualitatif berbasis studi kepustakaan memungkinkan penelitian ini memberikan kontribusi konseptual yang relevan bagi pengembangan teori dan praktik pendidikan Islam, khususnya dalam upaya membangun kultur pendidikan yang humanistik, partisipatif, dan kontekstual.

C. Hasil dan Pembahasan

Bagian hasil dan diskusi ini menyajikan temuan konseptual mengenai relevansi dan aktualisasi Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara dalam rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam. Hasil kajian menunjukkan bahwa Trilogi Pendidikan KHD tidak hanya berfungsi sebagai prinsip pedagogis normatif, melainkan juga sebagai kerangka nilai yang membentuk relasi sosial, kultur belajar, dan praktik pendidikan di lingkungan sekolah dasar Islam. Dalam konteks sosial-budaya, pendidikan dipahami sebagai proses

⁹ Xiao, Y., & Watson, M. (2020). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 40(2), 175–188.

¹⁰ Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage Publications.

¹¹ Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2019). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–13

pembudayaan yang melibatkan internalisasi nilai, pembentukan karakter, serta penguatan identitas kolektif peserta didik. Temuan ini sejalan dengan pandangan mutakhir dalam sosiologi pendidikan yang menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan sangat ditentukan oleh kemampuannya membangun kultur sekolah yang humanistik, partisipatif, dan kontekstual, bukan semata oleh kelengkapan kurikulum formal atau capaian akademik.

Diskusi dalam bagian ini difokuskan pada bagaimana prinsip *ing ngarsa sung tulada*, *ing madya mangun karsa*, dan *tut wuri handayani* dapat dimaknai sebagai mekanisme rekonstruksi sosial-budaya dalam pendidikan dasar Islam. Setiap prinsip dianalisis tidak hanya pada tataran konsep, tetapi juga dalam kaitannya dengan dinamika relasi guru–peserta didik, pola interaksi sosial di kelas, serta pembentukan iklim pendidikan yang mendukung kemandirian dan tanggung jawab sosial. Dengan pendekatan ini, hasil penelitian diharapkan mampu memperlihatkan bahwa Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara memiliki relevansi strategis dalam menjawab tantangan pendidikan Islam kontemporer, khususnya dalam upaya mengintegrasikan nilai-nilai keislaman dengan realitas sosial-budaya masyarakat modern secara kritis dan berkelanjutan.

1. *Ing Ngarsa Sung Tulada* sebagai Keteladanan dalam Sosial-Budaya Pendidikan

Prinsip *ing ngarsa sung tulada* menempatkan keteladanan sebagai fondasi utama dalam praktik pendidikan, khususnya dalam konteks pendidikan dasar Islam yang berorientasi pada pembentukan karakter dan nilai sosial. Dalam perspektif sosial-budaya, keteladanan tidak hanya dimaknai sebagai kualitas moral individual pendidik, tetapi sebagai mekanisme kultural yang membentuk relasi sosial, norma, dan iklim pendidikan di sekolah. Penelitian mutakhir dalam sosiologi pendidikan menegaskan bahwa nilai-nilai pendidikan lebih efektif ditransmisikan melalui praktik sosial dan figur teladan dibandingkan melalui instruksi verbal semata.¹² Dalam konteks pendidikan dasar Islam, lemahnya keteladanan berdampak langsung pada rendahnya internalisasi nilai keislaman, karena peserta didik berada pada fase imitasi sosial yang sangat kuat.

Dalam kerangka Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara, *ing ngarsa sung tulada* menegaskan posisi guru sebagai figur sentral yang memberi contoh nyata dalam berpikir, bersikap, dan bertindak. Prinsip ini memiliki kesesuaian konseptual dengan konsep *uswah hasanah* dalam pendidikan Islam, yang menekankan teladan sebagai instrumen utama pembentukan akhlak. Studi Anshor dan Ibrahim (2024) menunjukkan bahwa integrasi sistem among Ki Hadjar Dewantara dalam pendidikan Islam memperkuat dimensi keteladanan sebagai basis pendidikan karakter, terutama pada

¹² Suyatno, S., Wantini, W., & Baidi, B. (2023). Ki Hadjar Dewantara's educational philosophy and character education in Indonesia. *Educational Philosophy and Theory*, 55(6), 620–633.

jenjang dasar.¹³ Keteladanan berfungsi sebagai jembatan antara nilai normatif keislaman dan realitas sosial peserta didik, sehingga pendidikan tidak berhenti pada tataran kognitif, melainkan menjelma menjadi praktik hidup.

Hasil kajian ini menunjukkan bahwa krisis pendidikan dasar Islam kontemporer tidak dapat dilepaskan dari melemahnya fungsi keteladanan dalam struktur sosial sekolah. Guru kerap terjebak dalam peran administratif dan tuntutan performativitas akademik, sehingga fungsi simboliknya sebagai figur moral dan kultural mengalami erosi. Padahal, penelitian dalam bidang *school culture* menegaskan bahwa figur pendidik memiliki peran strategis dalam membangun konsistensi nilai dan kepercayaan di lingkungan sekolah.¹⁴ Ketika keteladanan tidak hadir secara autentik, peserta didik mengalami disonansi antara nilai yang diajarkan dan praktik sosial yang mereka saksikan, yang pada akhirnya melemahkan legitimasi pendidikan Islam itu sendiri.

Rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam melalui prinsip *ing ngarsa sung tulada* mensyaratkan reposisi guru sebagai agen budaya (*cultural agent*), bukan sekadar instruktur akademik. Guru dituntut untuk menghadirkan nilai-nilai keislaman dalam praktik pedagogis, relasi sosial, dan etos kerja sehari-hari. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa keteladanan guru yang konsisten berkontribusi signifikan terhadap pembentukan iklim sekolah yang positif, peningkatan kelekatan emosional peserta didik, serta penguatan motivasi intrinsik belajar.¹⁵ Dengan demikian, keteladanan berfungsi sebagai modal sosial yang menopang keberlanjutan nilai dan kultur pendidikan Islam.

Lebih jauh, *ing ngarsa sung tulada* juga berkaitan dengan pembentukan otoritas moral yang dialogis. Keteladanan dalam perspektif Ki Hadjar Dewantara tidak identik dengan otoritarianisme, melainkan kepemimpinan etis yang dibangun melalui konsistensi dan keterlibatan sosial. Studi kontemporer dalam pendidikan humanistik menunjukkan bahwa peserta didik lebih responsif terhadap figur pendidik yang menampilkan keteladanan reflektif dan empatik dibandingkan pendekatan disipliner yang represif.¹⁶ Dalam konteks pendidikan dasar Islam, hal ini memperkuat pandangan bahwa keteladanan harus diwujudkan dalam relasi yang mendidik, membimbing, dan memberdayakan.

Dengan demikian, hasil dan diskusi pada subbagian ini menegaskan bahwa *ing ngarsa sung tulada* merupakan pintu masuk strategis dalam rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam. Keteladanan tidak hanya berfungsi sebagai nilai etis, tetapi sebagai instrumen kultural yang membentuk relasi sosial, norma kolektif, dan orientasi moral peserta didik. Tanpa keteladanan yang kuat dan terinstitusionalisasi, prinsip

¹³ Anshor, L. F., & Ibrahim, R. (2024). Sistem Among Ki Hadjar Dewantara dan relevansinya dengan pendidikan Islam. *Journal on Education*, 6(2), 1450–1462.

¹⁴ Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2021). *Shaping school culture: The heart of leadership* (3rd ed.). Jossey-Bass.

¹⁵ Kusuma, D. R., & Miftah, M. (2022). Teacher role modeling and school climate in Islamic primary education. *International Journal of Instruction*, 15(4), 985–1002.

¹⁶ Noddings, N. (2020). *A richer, brighter vision for American education*. Cambridge University Press.

partisipasi (*ing madya mangun karsa*) dan pemberdayaan (*tut wuri handayani*) akan kehilangan fondasi sosial-budayanya. Oleh karena itu, penguatan keteladanan harus ditempatkan sebagai prioritas utama dalam upaya transformasi pendidikan dasar Islam yang berkelanjutan.

2. *Ing Madya Mangun Karsa* sebagai Partisipasi dan Pembangkitan Kehendak dalam Sosial-Budaya Pendidikan

Prinsip *ing madya mangun karsa* menegaskan bahwa pendidik tidak hanya hadir sebagai figur di depan, tetapi terlibat secara aktif di tengah peserta didik untuk membangun kehendak, motivasi, dan partisipasi sosial. Dalam perspektif sosial-budaya, prinsip ini memandang pendidikan sebagai praktik kolektif yang tumbuh melalui interaksi, dialog, dan keterlibatan bersama. Hasil kajian menunjukkan bahwa salah satu problem mendasar pendidikan dasar Islam kontemporer adalah lemahnya partisipasi peserta didik dalam proses pembelajaran, yang sering kali disebabkan oleh pendekatan pedagogis yang masih bersifat satu arah dan berpusat pada guru. Penelitian mutakhir menegaskan bahwa rendahnya partisipasi belajar berdampak langsung pada minimnya motivasi intrinsik dan rendahnya kemampuan reflektif peserta didik, terutama pada jenjang pendidikan dasar.¹⁷

Dalam kerangka Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara, *ing madya mangun karsa* mengandung makna bahwa pendidik berperan sebagai fasilitator sosial yang membangkitkan kehendak (*karsa*) peserta didik melalui keterlibatan langsung dalam proses belajar. Prinsip ini selaras dengan pendekatan pedagogi partisipatif yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif pembelajaran. Studi dalam bidang *socio-cultural learning theory* menunjukkan bahwa pembelajaran yang bermakna terjadi ketika peserta didik terlibat secara aktif dalam praktik sosial yang relevan dengan konteks kehidupannya (Vygotskian perspective).¹⁸ Dalam pendidikan dasar Islam, partisipasi tidak hanya bermakna keaktifan kognitif, tetapi juga keterlibatan emosional dan sosial dalam menghayati nilai-nilai keislaman yang dipelajari.

Rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam melalui prinsip *ing madya mangun karsa* menuntut perubahan paradigma dari pedagogi instruksional menuju pedagogi dialogis. Guru tidak lagi menjadi pusat otoritas pengetahuan, melainkan mitra belajar yang hadir di tengah peserta didik untuk membangun iklim belajar yang inklusif dan partisipatif. Penelitian yang dilakukan oleh Rahmawati dan Sukardi (2021) menunjukkan bahwa pendekatan pembelajaran partisipatif dalam pendidikan Islam dasar mampu meningkatkan motivasi belajar, rasa memiliki terhadap proses

¹⁷ Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2020). Handbook of student engagement interventions. *Academic Press*.

¹⁸ Daniels, H. (2020). Vygotsky and pedagogy: Sociocultural theory in practice. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100–110.

pendidikan, serta kemampuan kerja sama sosial peserta didik.¹⁹ Temuan ini menegaskan bahwa partisipasi bukan sekadar metode, tetapi nilai sosial yang membentuk kultur belajar.

Dalam konteks sosial-budaya, *karsa* atau kehendak belajar tidak lahir secara individual, melainkan dibentuk melalui interaksi sosial yang bermakna. Prinsip *ing madya mangun karsa* menekankan pentingnya kehadiran guru di ruang sosial peserta didik untuk memfasilitasi proses internalisasi nilai dan makna. Studi kontemporer dalam psikologi pendidikan menegaskan bahwa motivasi intrinsik peserta didik tumbuh ketika mereka merasa diakui, dilibatkan, dan memiliki otonomi dalam proses belajar.²⁰ Dalam pendidikan dasar Islam, hal ini berarti bahwa nilai-nilai keislaman akan lebih efektif diinternalisasi ketika peserta didik dilibatkan secara aktif dalam diskusi, praktik, dan refleksi nilai, bukan sekadar menerima doktrin secara pasif.

Lebih jauh, prinsip *ing madya mangun karsa* berkontribusi pada pembentukan kultur sekolah yang demokratis dan inklusif. Partisipasi peserta didik dalam proses pembelajaran menciptakan ruang dialog yang memungkinkan pertukaran makna dan pengalaman sosial. Penelitian dalam sosiologi pendidikan menunjukkan bahwa sekolah dengan kultur partisipatif cenderung memiliki tingkat keterlibatan siswa yang lebih tinggi, relasi sosial yang lebih sehat, serta iklim belajar yang kondusif bagi pengembangan karakter sosial.²¹ Dalam konteks pendidikan dasar Islam, kultur partisipatif ini penting untuk menumbuhkan sikap tanggung jawab, empati, dan kesadaran sosial sebagai bagian dari nilai keislaman.

Dengan demikian, hasil dan diskusi pada subbagian ini menunjukkan bahwa *ing madya mangun karsa* merupakan elemen kunci dalam rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam. Prinsip ini menegaskan bahwa pendidikan tidak dapat dipisahkan dari praktik partisipasi sosial yang membentuk kehendak dan motivasi belajar peserta didik. Tanpa partisipasi yang bermakna, pendidikan Islam berisiko terjebak dalam formalisme nilai yang kehilangan daya transformasinya. Oleh karena itu, penguatan *ing madya mangun karsa* menjadi prasyarat penting bagi terwujudnya pendidikan dasar Islam yang humanistik, dialogis, dan berkelanjutan, serta menjadi jembatan menuju prinsip pemberdayaan dalam *tut wuri handayani*.

3. Tut Wuri Handayani sebagai Pemberdayaan dan Kemandirian dalam Sosial-Budaya Pendidikan

Prinsip *tut wuri handayani* menegaskan bahwa pendidikan pada akhirnya bertujuan untuk memberdayakan peserta didik agar mampu berdiri secara mandiri, baik secara intelektual, moral, maupun sosial. Dalam kerangka sosial-budaya, kemandirian

¹⁹ Rahmawati, E., & Sukardi, S. (2021). Participatory learning in Islamic primary schools. *International Journal of Instruction*, 14(3), 685–700.

²⁰ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.

²¹ Mitra, D. (2022). Student voice and participation in school reform. *Educational Researcher*, 51(1), 3–14.

tidak dimaknai sebagai individualisme, melainkan sebagai kemampuan individu untuk mengambil peran aktif dan bertanggung jawab dalam kehidupan sosialnya. Hasil kajian menunjukkan bahwa pendidikan dasar Islam masih menghadapi tantangan serius dalam menumbuhkan kemandirian peserta didik, karena praktik pendidikan sering kali bersifat instruktif dan protektif secara berlebihan. Penelitian mutakhir menegaskan bahwa pendekatan pendidikan yang terlalu mengontrol justru menghambat perkembangan otonomi dan kepercayaan diri peserta didik, khususnya pada jenjang pendidikan dasar.²² Dalam konteks ini, *tut wuri handayani* menawarkan paradigma pendidikan yang mendorong pendidik untuk memberikan dukungan tanpa mengambil alih proses belajar peserta didik.

Dalam pemikiran Ki Hadjar Dewantara, *tut wuri handayani* berarti memberikan dorongan dari belakang agar peserta didik mampu berkembang sesuai dengan potensi dan konteks sosial-budayanya. Prinsip ini sejalan dengan pendekatan pedagogi konstruktivis dan teori pembelajaran sosial-budaya yang menekankan pentingnya scaffolding dan pelepasan bertahap dukungan (*gradual release of responsibility*). Studi kontemporer menunjukkan bahwa peserta didik akan berkembang optimal ketika pendidik mampu menyeimbangkan antara bimbingan dan otonomi, sehingga peserta didik merasa aman sekaligus tertantang untuk belajar secara mandiri.²³ Dalam pendidikan dasar Islam, prinsip ini relevan untuk menumbuhkan kesadaran beragama yang reflektif, bukan sekadar kepatuhan formal terhadap aturan.

Rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam melalui *tut wuri handayani* menuntut perubahan relasi kekuasaan dalam proses pendidikan. Guru tidak lagi menjadi pusat kontrol, melainkan fasilitator yang menciptakan ruang belajar aman dan suportif. Penelitian di sekolah dasar Islam menunjukkan bahwa pemberdayaan peserta didik melalui pendekatan pembelajaran aktif dan reflektif berdampak positif terhadap kemampuan berpikir kritis, pengambilan keputusan, dan tanggung jawab sosial peserta didik.²⁴ Hal ini menunjukkan bahwa kemandirian bukanlah hasil dari pelepasan total peran guru, melainkan dari pendampingan yang sadar dan terstruktur.

Dalam perspektif sosial-budaya, kemandirian juga berkaitan erat dengan pembentukan identitas dan agensi sosial peserta didik. *Tut wuri handayani* memungkinkan peserta didik untuk mengembangkan rasa percaya diri sebagai subjek pembelajar yang memiliki suara dan pilihan. Studi dalam bidang *student agency* menegaskan bahwa pemberian ruang otonomi kepada peserta didik meningkatkan keterlibatan belajar dan rasa memiliki terhadap proses pendidikan.²⁵ Dalam konteks

²² Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2020). Why students become more engaged or more disengaged during the semester. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101–115.

²³ Hattie, J., & Donoghue, G. (2021). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *Educational Psychology Review*, 33(2), 1–29.

²⁴ Fauzan, F., & Muslih, M. (2022). Empowering students in Islamic primary education. *International Journal of Instruction*, 15(1), 355–370.

²⁵ Emirbayer, M., & Mische, A. (2020). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.

pendidikan dasar Islam, penguatan agensi peserta didik penting untuk membentuk pribadi Muslim yang mampu berpikir mandiri, bertanggung jawab, dan adaptif terhadap perubahan sosial.

Lebih jauh, prinsip *tut wuri handayani* berkontribusi pada pembentukan kultur sekolah yang memberdayakan. Sekolah tidak lagi dipandang sebagai institusi yang menuntut kepatuhan pasif, melainkan sebagai ruang sosial yang mendukung pertumbuhan potensi peserta didik secara holistik. Penelitian terbaru menunjukkan bahwa kultur sekolah yang mendukung kemandirian dan pemberdayaan berpengaruh signifikan terhadap kesejahteraan psikologis dan keberhasilan belajar peserta didik.²⁶ Dalam pendidikan dasar Islam, kultur semacam ini memungkinkan integrasi nilai-nilai keislaman dengan praktik kehidupan nyata secara lebih bermakna.

Dengan demikian, hasil dan diskusi pada subbagian ini menegaskan bahwa *tut wuri handayani* merupakan tujuan sekaligus puncak dari rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam. Prinsip ini melengkapi keteladanan (*ing ngarsa sung tulada*) dan partisipasi (*ing madya mangun karsa*) dengan menempatkan kemandirian sebagai capaian utama pendidikan. Pendidikan dasar Islam yang mampu memberdayakan peserta didik tidak hanya menghasilkan individu yang patuh secara normatif, tetapi juga subjek sosial yang sadar, reflektif, dan bertanggung jawab. Oleh karena itu, aktualisasi *tut wuri handayani* menjadi kunci bagi terwujudnya pendidikan Islam yang humanistik, emansipatoris, dan berkelanjutan di tengah dinamika sosial-budaya masyarakat modern.

4. Sintesis Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara sebagai Kultur Sekolah Pendidikan Dasar Islam

Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara—*ing ngarsa sung tulada*, *ing madya mangun karsa*, dan *tut wuri handayani*—tidak dimaksudkan sebagai prinsip yang berdiri sendiri, melainkan sebagai satu kesatuan sistem nilai yang membentuk kultur pendidikan. Dalam konteks pendidikan dasar Islam, hasil kajian menunjukkan bahwa efektivitas trilogi tersebut baru dapat dirasakan secara optimal ketika ketiganya diintegrasikan ke dalam kultur sekolah secara menyeluruh. Kultur sekolah dipahami sebagai seperangkat nilai, norma, praktik, dan relasi sosial yang hidup dan direproduksi secara terus-menerus dalam lingkungan pendidikan. Penelitian mutakhir menegaskan bahwa kultur sekolah memiliki pengaruh signifikan terhadap kualitas pembelajaran, pembentukan karakter, serta internalisasi nilai-nilai religius peserta didik.²⁷ Oleh karena itu, rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam mensyaratkan transformasi kultur sekolah, bukan sekadar adopsi metode pembelajaran parsial.

²⁶ Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2021). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 91(3), 357–402.

²⁷ Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2021). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 91(3), 357–402.

Dalam sintesis trilogi, *ing ngarsa sung tulada* berfungsi sebagai fondasi moral-kultural yang membangun legitimasi nilai dalam sekolah. Keteladanan guru dan pimpinan sekolah menjadi referensi utama bagi peserta didik dalam memahami nilai keislaman dan etos belajar. Namun, keteladanan ini harus dilanjutkan dengan *ing madya mangun karsa*, yang memastikan bahwa nilai-nilai tersebut tidak berhenti pada simbol atau figur, tetapi dihidupkan melalui partisipasi aktif seluruh warga sekolah. Studi tentang *whole-school approach* menunjukkan bahwa pendidikan karakter dan nilai akan lebih efektif ketika peserta didik dilibatkan secara aktif dalam praktik sosial sekolah, seperti diskusi nilai, kerja kelompok, dan pengambilan keputusan sederhana.²⁸ Dengan demikian, trilogi ini membentuk alur nilai dari keteladanan menuju partisipasi.

Prinsip *tut wuri handayani* melengkapi dua prinsip sebelumnya dengan menempatkan kemandirian sebagai capaian akhir kultur sekolah. Dalam kultur sekolah Islam yang memberdayakan, peserta didik didorong untuk mengambil tanggung jawab atas proses belajar dan perilaku sosialnya, sementara guru berperan sebagai pendamping yang memberi arahan dan dukungan. Penelitian kontemporer dalam bidang *school empowerment* menunjukkan bahwa sekolah yang memberikan ruang otonomi kepada peserta didik cenderung menghasilkan lulusan yang memiliki kepercayaan diri, kemampuan reflektif, dan tanggung jawab sosial yang lebih kuat.²⁹ Dalam pendidikan dasar Islam, kemandirian ini penting untuk membentuk kesadaran beragama yang tidak bersifat dogmatis, tetapi reflektif dan kontekstual.

Sintesis Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara sebagai kultur sekolah juga menuntut konsistensi antara nilai yang diajarkan dan praktik kelembagaan. Rekonstruksi sosial-budaya tidak akan efektif jika nilai trilogi hanya diwujudkan di ruang kelas, sementara kebijakan sekolah, sistem evaluasi, dan relasi kelembagaan masih bersifat hierarkis dan represif. Penelitian terbaru menegaskan bahwa ketidakkonsistenan antara nilai pedagogis dan struktur kelembagaan merupakan salah satu penyebab utama kegagalan reformasi pendidikan berbasis nilai.³⁰ Oleh karena itu, pendidikan dasar Islam perlu menata ulang kebijakan internal sekolah agar selaras dengan semangat trilogi, termasuk dalam pengelolaan kelas, evaluasi pembelajaran, dan relasi antara guru, peserta didik, dan orang tua.

Dalam perspektif sosial-budaya, sintesis trilogi juga berfungsi sebagai modal sosial (*social capital*) yang memperkuat kohesi komunitas sekolah. Keteladanan membangun kepercayaan, partisipasi memperkuat rasa memiliki, dan kemandirian menumbuhkan tanggung jawab bersama. Studi dalam sosiologi pendidikan menunjukkan bahwa sekolah dengan modal sosial yang kuat memiliki daya tahan lebih tinggi dalam

²⁸ Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2020). Teaching character and virtue in schools. *Journal of Moral Education*, 49(3), 283–298.

²⁹ Mitra, D. (2022). Student voice and educational change. *Educational Researcher*, 51(1), 3–14.

³⁰ Shah, R., & Quinn, R. J. (2021). Mindsets, culture, and educational reform. *International Journal of Educational Development*, 81, 102–109.

menghadapi tantangan perubahan sosial dan budaya.³¹ Bagi pendidikan dasar Islam, hal ini berarti sekolah tidak hanya menjadi tempat transmisi ilmu dan nilai, tetapi juga ruang pembentukan komunitas moral yang inklusif dan berkelanjutan.

Dengan demikian, hasil dan diskusi pada subbagian ini menegaskan bahwa rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam tidak dapat dilakukan secara parsial atau fragmentaris. Sintesis Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara sebagai kultur sekolah menawarkan kerangka integratif yang menyatukan keteladanan, partisipasi, dan pemberdayaan dalam satu ekosistem pendidikan. Melalui sintesis ini, pendidikan dasar Islam berpotensi menjadi ruang pembudayaan nilai keislaman yang hidup, kontekstual, dan transformatif. Subbagian ini sekaligus menjadi jembatan menuju pembahasan implikasi teoretis dan praktis rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam yang akan diuraikan pada subjudul berikutnya.

5. Implikasi Teoretis dan Praktis Rekonstruksi Sosial-Budaya Pendidikan Dasar Islam

Rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam melalui Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara memiliki implikasi teoretis yang signifikan bagi pengembangan kajian pendidikan Islam kontemporer. Secara teoretis, pendekatan ini menegaskan bahwa pendidikan Islam tidak dapat direduksi pada dimensi normatif-teologis atau pedagogis semata, melainkan harus dipahami sebagai praktik sosial-budaya yang hidup dalam konteks masyarakat. Temuan ini memperkuat pandangan dalam sosiologi pendidikan yang menempatkan sekolah sebagai arena pembentukan makna, identitas, dan relasi sosial, bukan sekadar institusi transmisi pengetahuan.³² Dengan menjadikan Trilogi Pendidikan KHD sebagai kerangka konseptual, pendidikan Islam memperoleh basis teoritik lokal yang mampu menjembatani nilai-nilai keislaman dengan pendekatan sosial-budaya modern secara integratif.

Implikasi teoretis berikutnya terletak pada penguatan paradigma pendidikan humanistik dalam pendidikan dasar Islam. Sintesis keteladanan, partisipasi, dan pemberdayaan menunjukkan bahwa pendidikan Islam memiliki potensi emansipatoris ketika dipraktikkan dalam kerangka relasi yang dialogis dan partisipatif. Hal ini sejalan dengan temuan penelitian mutakhir yang menegaskan bahwa pendidikan berbasis nilai humanistik berkontribusi terhadap pembentukan karakter reflektif, empatik, dan bertanggung jawab sosial.³³ Dengan demikian, Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara dapat diposisikan sebagai kerangka alternatif dalam pengembangan teori pendidikan Islam yang tidak terjebak pada dikotomi antara tradisi dan modernitas, melainkan memfasilitasi dialog kreatif di antara keduanya.

³¹ Coleman, J. S. (2020). Social capital in the creation of human capital (revisited). *American Journal of Sociology*, 125(5), 1423–1449.

³² Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.

³³ Kristjánsson, K. (2021). Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view. *Oxford Review of Education*, 47(1), 1–17.

Dari sisi praktis, rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam memiliki implikasi langsung terhadap praktik pembelajaran di sekolah. Guru dituntut untuk mereposisi perannya dari instruktur akademik menjadi agen budaya dan fasilitator sosial. Keteladanan (*ing ngarsa sung tulada*) menuntut konsistensi etis dan profesional guru, partisipasi (*ing madya mangun karsa*) mengharuskan guru menciptakan ruang belajar dialogis, sementara pemberdayaan (*tut wuri handayani*) mendorong guru untuk memberikan kepercayaan dan otonomi belajar kepada peserta didik. Penelitian dalam pendidikan dasar menunjukkan bahwa pendekatan pembelajaran yang mengintegrasikan ketiga aspek tersebut berdampak positif terhadap motivasi belajar, keterlibatan sosial, dan kemandirian peserta didik.³⁴

Implikasi praktis lainnya berkaitan dengan pengelolaan sekolah dan kebijakan pendidikan. Rekonstruksi sosial-budaya tidak dapat berjalan efektif jika hanya dibebankan kepada guru di ruang kelas, tanpa dukungan kebijakan kelembagaan. Sekolah dasar Islam perlu menata ulang sistem evaluasi, manajemen kelas, dan relasi kelembagaan agar selaras dengan nilai-nilai trilogi. Penelitian mutakhir menunjukkan bahwa kebijakan sekolah yang terlalu menekankan aspek evaluatif-kognitif cenderung menghambat pengembangan karakter dan kemandirian peserta didik.³⁵ Oleh karena itu, pendekatan berbasis kultur sekolah menjadi penting agar nilai-nilai trilogi terinstitusionalisasi secara berkelanjutan.

Dalam konteks yang lebih luas, implikasi rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam juga menyentuh relasi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat. Pendidikan tidak dapat dipisahkan dari lingkungan sosial yang lebih luas, sehingga keberhasilan internalisasi nilai sangat bergantung pada konsistensi nilai antara sekolah dan masyarakat. Studi tentang *community-based education* menunjukkan bahwa keterlibatan orang tua dan komunitas lokal memperkuat efektivitas pendidikan berbasis nilai dan karakter.³⁶ Dengan demikian, Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara dapat menjadi kerangka bersama yang menyatukan peran sekolah, keluarga, dan masyarakat dalam membangun ekosistem pendidikan Islam yang holistik.

Secara keseluruhan, implikasi teoretis dan praktis dari penelitian ini menegaskan bahwa rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam merupakan kebutuhan mendesak di tengah dinamika sosial-budaya masyarakat modern. Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara menawarkan kerangka lokal yang kaya nilai dan relevan untuk menjawab tantangan tersebut. Pendidikan dasar Islam yang mampu mengintegrasikan keteladanan, partisipasi, dan pemberdayaan berpotensi melahirkan generasi yang tidak hanya religius secara normatif, tetapi juga mandiri, reflektif, dan bertanggung jawab

³⁴ Suyatno, S., Wantini, W., & Baidi, B. (2023). Ki Hadjar Dewantara's educational philosophy and character education. *Educational Philosophy and Theory*, 55(6), 620–633.

³⁵ Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.

³⁶ Epstein, J. L. (2020). School, family, and community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 101(7), 24–29.

secara sosial. Subbagian ini sekaligus menegaskan posisi penelitian sebagai kontribusi konseptual yang memperkaya diskursus pendidikan Islam berbasis sosial-budaya di Indonesia.

D. Penutup

Rekonstruksi sosial-budaya pendidikan dasar Islam melalui Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara menegaskan bahwa pendidikan tidak dapat dipahami semata sebagai proses pedagogis, melainkan sebagai praktik sosial yang membentuk nilai, relasi, dan kultur belajar. Prinsip *ing ngarsa sung tulada, ing madya mangun karsa, dan tut wuri handayani* membentuk satu kesatuan sistem pendidikan yang menekankan keteladanan, partisipasi, dan pemberdayaan sebagai fondasi pembentukan karakter dan identitas peserta didik. Melalui pendekatan sosial-budaya, trilogi ini terbukti relevan untuk menjawab tantangan pendidikan dasar Islam kontemporer yang ditandai oleh melemahnya keteladanan, rendahnya partisipasi belajar, serta terbatasnya ruang kemandirian peserta didik. Integrasi trilogi ke dalam kultur sekolah memungkinkan pendidikan Islam berfungsi sebagai proses pembudayaan nilai keislaman yang hidup, kontekstual, dan berkelanjutan.

Secara konseptual dan praktis, penelitian ini menegaskan bahwa transformasi pendidikan dasar Islam mensyaratkan perubahan paradigma dari pendidikan yang berorientasi instruksi menuju pendidikan yang humanistik dan partisipatif. Trilogi Pendidikan Ki Hadjar Dewantara menyediakan kerangka lokal yang kuat untuk menata ulang relasi guru–peserta didik, praktik pembelajaran, dan kebijakan sekolah secara lebih memberdayakan. Pendidikan dasar Islam yang dibangun di atas keteladanan, dialog, dan kemandirian berpotensi melahirkan generasi yang tidak hanya religius secara normatif, tetapi juga reflektif, mandiri, dan bertanggung jawab secara sosial. Oleh karena itu, rekonstruksi sosial-budaya berbasis trilogi ini menjadi langkah strategis dalam memperkuat relevansi dan daya transformasi pendidikan Islam di tengah dinamika sosial-budaya masyarakat modern.

Daftar Pustaka

- Anshor, L. F., & Ibrahim, R. (2024). Sistem among Ki Hadjar Dewantara dan relevansinya dengan pendidikan Islam. *Journal on Education*, 6(2), 1450–1462.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2020). Teaching character and virtue in schools. *Journal of Moral Education*, 49(3), 283–298. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1752440>
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Coleman, J. S. (2020). Social capital in the creation of human capital (revisited). *American Journal of Sociology*, 125(5), 1423–1449. <https://doi.org/10.1086/709108>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2020). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.

- Daniels, H. (2020). Vygotsky and pedagogy: Sociocultural theory in practice. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100366>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2021). *Shaping school culture: The heart of leadership* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (2020). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Epstein, J. L. (2020). School, family, and community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 101(7), 24–29. <https://doi.org/10.1177/0031721720916839>
- Fauzan, F., & Muslih, M. (2022). Empowering students in Islamic primary education: A socio-cultural approach. *International Journal of Instruction*, 15(1), 355–370. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15120a>
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2020). *Handbook of student engagement interventions*. Academic Press.
- Hattie, J., & Donoghue, G. (2021). Learning strategies: A synthesis and conceptual model. *Educational Psychology Review*, 33(2), 1–29. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09587-5>
- Huda, M., Qodir, Z., & Jubba, H. (2021). Islamic education and the challenge of social change in Indonesia. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(3), 1–17.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2020). Why students become more engaged or more disengaged during the semester. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101–115. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Kristjánsson, K. (2021). Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view. *Oxford Review of Education*, 47(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842185>
- Kusuma, D. R., & Miftah, M. (2022). Teacher role modeling and school climate in Islamic primary education. *International Journal of Instruction*, 15(4), 985–1002. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15453a>
- Mitra, D. (2022). Student voice and educational change. *Educational Researcher*, 51(1), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X211055608>
- Noddings, N. (2020). *A richer, brighter vision for American education*. Cambridge University Press.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2019). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406918822354>
- Rahman, F., & Maarif, S. (2022). Negotiating tradition and modernity in Islamic

- education. *Religions*, 13(9), 1–15. <https://doi.org/10.3390/rel13090811>
- Rahmawati, E., & Sukardi, S. (2021). Participatory learning in Islamic primary schools. *International Journal of Instruction*, 14(3), 685–700. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14340a>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). Sage Publications.
- Shah, R., & Quinn, R. J. (2021). Mindsets, culture, and educational reform. *International Journal of Educational Development*, 81, 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102306>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Suyatno, S., Wantini, W., & Baidi, B. (2023). Ki Hadjar Dewantara's educational philosophy and character education in Indonesia. *Educational Philosophy and Theory*, 55(6), 620–633. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2035003>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2021). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 91(3), 357–402. <https://doi.org/10.3102/00346543211004607>
- Xiao, Y., & Watson, M. (2020). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 40(2), 175–188. <https://doi.org/10.1177/0739456X17723971>