

Eksplorasi Persepsi dan Praktik Guru dalam Mewujudkan Pendidikan Ramah Anak di Madrasah Tsanawiyah

Santi Andriyani¹, Hamidaturrohmah¹

¹Universitas Islam Nahdlatul Ulama Jepara, Indonesia

ABSTRACT

Purpose –This research aims to describe teachers' perceptions of Madrasah Ramah Anak (MRA), uncover their experiences in applying its principles, and identify challenges and strategies used in the process.

Method – A descriptive qualitative approach was employed, involving 19 active teachers at MTs Tsamrotul Huda, Jepara. Data were collected February-April 2025 through semi-structured interviews, classroom observations, and open-ended questionnaires. Data analysis followed Miles and Huberman's framework, which includes data reduction, data display, and conclusion drawing. To ensure accuracy and credibility, the analysis was supported by triangulation techniques.

Findings – The study found varied interpretations of MRA among teachers. Around two-thirds of the participants reported consistently applying child-friendly practices through fair, participatory, and nurturing approaches. However, challenges persist, including limited facilities, safety concerns, academic pressure, and inconsistent supervision. Teachers demonstrated strong commitment to creating inclusive classrooms, with 14 out of 19 emphasizing the importance of social-emotional guidance. As one teacher expressed, "Being a child-friendly teacher means listening to students' feelings before teaching them lessons.

Research Implications – The findings underline the importance of continuous training, reflective practice, and collaboration among teachers, students, and parents. This study, however, has some limitations: it was conducted in a single school, relied on self-reported data that may be affected by social desirability bias, and showed inconsistencies between reported student participation and the teacher-focused sample. Future research should involve schools from different regions, include more varied participants, and use longitudinal observation to examine the long-term impact of child-friendly education.

 OPEN ACCESS

ARTICLE HISTORY

Received: 25-08-2025

Revised: 25-10-2025

Accepted: 10-10-2025

KEYWORDS

child-friendly education, inclusive learning, teacher perception, participatory pedagogy

Corresponding Author:

Hamidaturrohmah

Universitas Islam Nahdlatul Ulama Jepara, Indonesia

Email: hamida@unisnu.ac.id

Pendahuluan

Dalam beberapa tahun terakhir, wacana tentang pendidikan ramah anak semakin mengemuka sebagai respons terhadap meningkatnya kasus kekerasan dan pelanggaran hak anak di lingkungan sekolah (Azizah et al., 2024). Pemerintah melalui Kementerian Agama mendorong madrasah untuk menjadi ruang yang aman, inklusif, dan mendukung tumbuh kembang anak secara holistik. Kebijakan ini sejalan dengan arah Kurikulum Merdeka yang menekankan pembelajaran berdiferensiasi, penguatan karakter, serta penciptaan iklim sekolah yang menumbuhkan *well-being* peserta didik. Konsep Madrasah Ramah Anak (MRA) tidak hanya menekankan pada aspek fisik lingkungan belajar, tetapi juga pada relasi sosial antara guru dan siswa yang bebas dari kekerasan, diskriminasi, dan intimidasi (Nasarudin et al., 2024). Dalam konteks ini, madrasah diharapkan mampu menjadi ekosistem pembelajaran yang tidak hanya mendidik secara akademik, tetapi juga membentuk karakter dan kesejahteraan psikologis anak.

Guru memegang peran sentral dalam mewujudkan MRA, bukan hanya pengajar, tetapi juga pembimbing, pelindung, dan fasilitator perkembangan anak (Julyana et al., 2024). Dalam praktiknya, guru dituntut untuk mampu membangun komunikasi yang sehat, mendengarkan suara anak, serta menciptakan suasana belajar yang menyenangkan dan bermakna. Namun, implementasi prinsip ramah anak tidak selalu berjalan mulus (Putri & Supriyanto, 2021). Banyak guru menghadapi dilema antara tuntutan kurikulum, budaya disiplin yang sudah mengakar, dan kebutuhan untuk bersikap lebih empatik terhadap siswa (Caspari-Gnann & Sevian, 2022). Hal ini menunjukkan bahwa transformasi menuju pendidikan ramah anak membutuhkan perubahan paradigma yang mendalam.

Berbagai studi menunjukkan bahwa persepsi terhadap konsep ramah anak sangat memengaruhi cara pengajaran dan interaksi di kelas (Kattam et al., 2024). Pemahaman yang utuh terhadap esensi pendidikan ramah anak mendorong pendekatan yang lebih reflektif dan adaptif dalam menghadapi dinamika pembelajaran (Asmayawati, 2024). Sebaliknya, pandangan yang menganggap pendekatan ramah anak sebagai bentuk kelemahan cenderung melestarikan pola-pola otoriter yang kurang relevan dengan prinsip inklusivitas. Oleh karena itu, penting untuk menggali lebih dalam bagaimana peran guru dijalankan dalam konteks madrasah ramah anak, agar transformasi pendidikan benar-benar berakar dari kesadaran dan komitmen yang kuat. Pemaknaan yang tepat terhadap konsep ini akan menentukan arah perubahan budaya sekolah secara keseluruhan.

Penelitian ini menjadi relevan karena belum banyak kajian yang secara spesifik mengeksplorasi pengalaman guru madrasah dalam menerapkan prinsip ramah anak, khususnya di wilayah Jepara dan Jawa Tengah pada jenjang Madrasah Tsanawiyah (MTs). Sebagian besar penelitian sebelumnya lebih menyoroti aspek kebijakan nasional

Madrasah Ramah Anak (MRA) atau kajian konseptual (Awaluddin et al., 2024). Sementara studi yang memotret praktik guru di kelas masih sangat terbatas. Padahal, guru merupakan ujung tombak perubahan yang menentukan keberhasilan program pendidikan berbasis perlindungan anak (Subqi et al., 2022). Dengan memahami persepsi dan praktik yang dijalankan di lapangan, strategi pelatihan dan pendampingan dapat dirancang secara lebih tepat sasaran dan kontekstual. Selain itu, hasil penelitian ini diharapkan dapat menjadi bahan evaluasi bagi kebijakan pendidikan yang berorientasi pada perlindungan anak, sehingga madrasah benar-benar mampu menjadi ruang aman dan transformatif bagi tumbuh kembang generasi masa depan

Tujuan dari penelitian ini adalah untuk mendeskripsikan persepsi guru madrasah tentang konsep Madrasah Ramah Anak, menggali pengalaman dalam mengimplementasikan prinsip tersebut, serta mengidentifikasi tantangan dan strategi yang digunakan dalam prosesnya. Penelitian ini menjadi relevan mengingat pentingnya peran guru sebagai ujung tombak dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman, inklusif, dan menghargai hak-hak anak (Mempin, 2024). Meskipun wacana pendidikan ramah anak sudah sering disuarakan, pemahaman dan penerapannya di madrasah masih beragam. Ada guru yang antusias dan berkomitmen tinggi, namun ada pula yang bingung atau enggan menerapkan karena kurangnya pemahaman, keterbatasan sumber daya, atau tekanan dari sistem pendidikan yang masih fokus pada capaian akademik. Karena itu, penting untuk menggali lebih dalam bagaimana guru memaknai dan menjalankan peran dalam konteks Madrasah Ramah Anak, serta bagaimana dukungan struktural dan kultural dapat memperkuat penerapan prinsip ini di lapangan.

Sebagai gambaran awal, Kementerian Agama telah melakukan pelatihan dan pendampingan kepada ratusan madrasah di Indonesia dalam rangka penerapan prinsip Madrasah Ramah Anak (Hariati, 2024). Program ini mencakup edukasi kepada guru, pelatihan kebijakan ramah anak, serta pelibatan orang tua dan masyarakat dalam menciptakan ekosistem pendidikan yang aman dan inklusif. Namun, evaluasi menunjukkan bahwa hanya sebagian madrasah yang mampu mengimplementasikan prinsip tersebut secara konsisten dalam praktik pembelajaran. Indikator yang digunakan antara lain keberadaan regulasi internal sekolah, praktik pembelajaran partisipatif di kelas, mekanisme pencegahan kekerasan, serta keterlibatan orang tua dalam proses pendidikan (Bakhtiar et al., 2024). Hal ini menunjukkan adanya kesenjangan antara kebijakan dan implementasi di lapangan. Oleh karena itu, studi ini diharapkan dapat menjembatani pemahaman antara idealisme program dan realitas yang dihadapi guru, serta memperkuat komitmen madrasah dalam menciptakan lingkungan belajar yang benar-benar mendengar dan menghargai anak.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif deskriptif dengan paradigma interpretivis-konstruktivis untuk memahami persepsi dan pengalaman guru dalam menerapkan prinsip Madrasah Ramah Anak. Peneliti menempatkan diri sebagai pengamat-partisipan yang berupaya menangkap makna dari perspektif guru. Keabsahan data dijaga melalui *member checking*, *peer debriefing*, serta penyusunan *audit trail* dan *thick description*, sehingga temuan memiliki *credibility*, *dependability*, *confirmability*, dan *transferability*. Subjek penelitian terdiri dari 19 guru swasta aktif mengajar di MTs Tsamrotul Huda Kecapi, Jepara, yang terlibat langsung dalam proses pembelajaran dan pembinaan siswa. Teknik pengambilan sampel dilakukan secara purposive sampling, dengan mempertimbangkan keberagaman latar belakang, pengalaman mengajar, dan keterlibatan dalam program madrasah ramah anak. Pemilihan partisipan dilakukan dengan bantuan kepala madrasah untuk menjamin kenyamanan dan keterbukaan responden dalam berbagi pengalaman mereka secara jujur dan reflektif.

Pengumpulan data dilakukan melalui kombinasi wawancara semi-terstruktur, observasi partisipatif, dan penyebaran kuesioner terbuka. Wawancara dilakukan untuk mengetahui pendapat guru tentang madrasah ramah anak. Observasi dilakukan saat guru mengajar untuk melihat langsung suasana kelas. Kuesioner digunakan untuk melengkapi data dan memastikan hasilnya lebih akurat. Data yang diperoleh dianalisis menggunakan pendekatan analisis tematik. Proses analisis melibatkan beberapa tahap, yaitu pengkodean awal terhadap transkrip wawancara dan catatan observasi, pengembangan tema berdasarkan pola yang muncul, serta peninjauan ulang tema untuk memastikan konsistensi dan relevansi terhadap fokus penelitian. Analisis ini bertujuan untuk mengidentifikasi tema-tema utama yang mencerminkan persepsi dan praktik guru dalam konteks madrasah ramah anak (Braun, 2021).

Analisis data dalam penelitian ini mengikuti model Miles dan Huberman yang mencakup tiga tahap utama: reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Reduksi data dilakukan dengan menyaring dan memusatkan informasi penting dari data mentah, sedangkan penyajian data disusun dalam bentuk narasi dan diagram untuk memudahkan pemahaman. Kesimpulan diambil melalui proses peninjauan kembali temuan serta verifikasi silang dengan data yang terkumpul. Untuk menjaga keabsahan, penelitian ini menggunakan triangulasi sumber dan teknik, *member checking* kepada partisipan, serta *negative case analysis* guna menguji temuan yang berbeda atau bertentangan. Pendekatan ini diharapkan mampu memberikan gambaran yang lebih utuh mengenai bagaimana guru madrasah memahami dan menjalankan peran mereka dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung dan menghargai anak, sekaligus menjadi dasar bagi kebijakan pendidikan yang berpihak pada anak serta membantu guru membangun hubungan yang empatik dan positif di kelas.

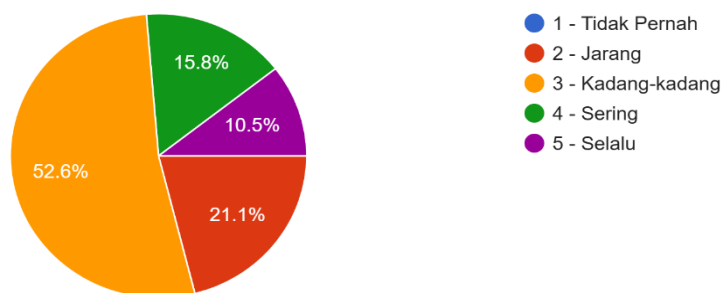
Hasil

Penelitian ini mengungkapkan dinamika relasi antara guru, siswa, dan lingkungan madrasah dalam membentuk praktik pendidikan yang ramah anak. Melalui suara guru dan siswa, riset ini menyajikan potret nyata tentang bagaimana madrasah berupaya menciptakan ruang yang aman, adil, dan mendukung partisipasi aktif siswa dalam pembelajaran. Berikut uraian detail berdasarkan temuan riset:

Penelitian ini melibatkan guru dengan latar belakang yang beragam. Sebanyak 12 orang guru (63,2%) berjenis kelamin perempuan dan 7 orang (36,8%) laki-laki. Dari segi usia, 9 orang guru (47,4%) dikategorikan sebagai guru muda (≤ 35 tahun), sedangkan 10 orang guru (52,6%) tergolong guru dewasa (> 35 tahun). Komposisi ini menunjukkan bahwa madrasah memiliki tenaga pendidik dengan rentang pengalaman dan pendekatan yang beragam, yang berpengaruh terhadap cara berinteraksi dan mendidik siswa.

1. Keamanan Lingkungan Madrasah

Madrasah dinilai telah menyediakan lingkungan yang aman bagi siswa. Sebanyak 57,9% guru menyatakan setuju dan 42,1% sangat setuju bahwa madrasah aman. Namun, suara siswa menunjukkan bahwa masalah keamanan masih muncul: 52,6% menyebut kadang-kadang terjadi, 21,1% jarang, 15,8% sering, dan 10,5% selalu. Respons madrasah terhadap masalah ini dinilai positif, dengan 52,6% menyebut baik dan 47,4% sangat baik. Temuan ini menunjukkan bahwa meskipun madrasah berkomitmen terhadap keamanan, masih diperlukan sistem deteksi dini dan penanganan yang lebih proaktif terhadap potensi risiko.



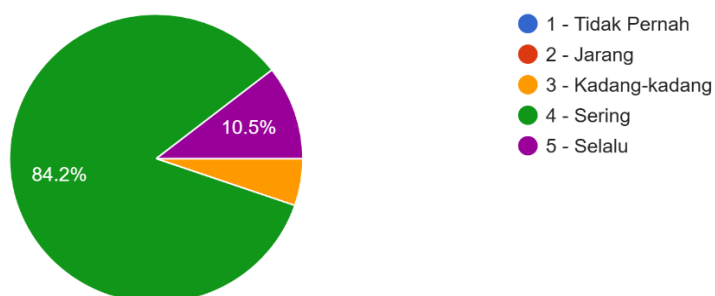
Gambar 1. Laporan Guru dan Siswa Terkait Masalah Keamanan di Madrasah

2. Partisipasi Aktif dalam Pembelajaran

Madrasah memberikan ruang yang luas bagi siswa untuk berpartisipasi aktif dalam pembelajaran. Sebanyak 47,4% guru sangat setuju dan 52,6% setuju bahwa siswa diberi kesempatan untuk terlibat, dengan tingkat aktivitas diskusi yang tinggi 84,2% siswa sering aktif dan 10,5% selalu aktif. Guru pun menilai praktik ini sebagai baik (63,2%) dan sangat baik (36,8%). Dalam penelitian ini, partisipasi "aktif" didefinisikan sebagai keterlibatan fisik, kognitif, dan emosional siswa dalam proses belajar, yang mencakup kemampuan bertanya, mengemukakan pendapat, bekerja sama dalam kelompok, serta merespons umpan balik guru secara reflektif. Pengukuran dilakukan melalui rubrik observasi

partisipasi kelas dengan empat indikator utama: frekuensi kontribusi dalam diskusi, relevansi tanggapan terhadap materi, kolaborasi dengan teman sebaya, dan respons terhadap arahan guru.

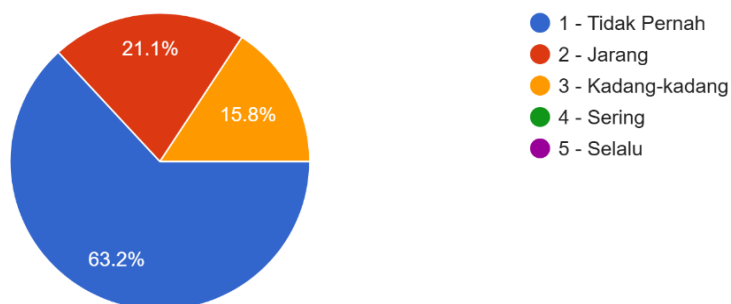
Data kualitatif mendukung temuan ini, seperti pernyataan salah satu guru yang menyebut, "Anak-anak sudah berani berpendapat dan menanggapi teman, bukan hanya diam menunggu instruksi." Seorang siswa juga menuturkan, "Kami sering diajak berdiskusi, kadang bahkan jadi pemimpin kelompok untuk menjelaskan ke teman." Bukti-bukti ini menunjukkan bahwa pendekatan pembelajaran di madrasah telah bergeser dari metode satu arah menuju model yang lebih dialogis, kolaboratif, dan partisipatif, sejalan dengan prinsip pendidikan inklusif yang menempatkan anak sebagai subjek aktif dalam proses belajar.



Gambar 2. Partisipasi Aktif Siswa dalam Diskusi Pembelajaran

3. Perlakuan Adil dan Tanpa Diskriminasi

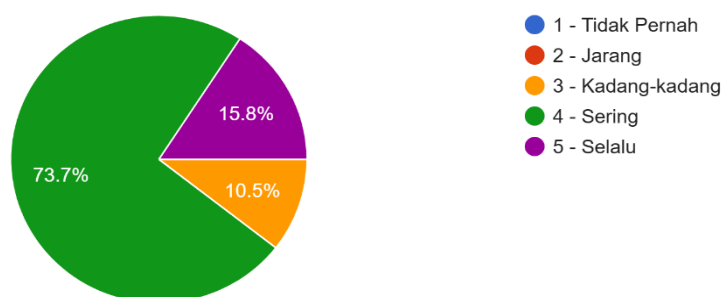
Sebagian besar guru menyatakan bahwa perlakuan terhadap siswa berlangsung secara adil dan tidak diskriminatif (73,7% setuju, 16,3% sangat setuju). Kasus ketidakadilan tergolong rendah, dengan 63,2% menyatakan tidak pernah menyaksikan atau mengalami, 21,1% jarang, dan 15,8% kadang-kadang. Respons terhadap ketidakadilan pun dinilai baik (84,2%) dan sangat baik (15,8%). Berdasarkan dokumen madrasah, seperti laporan penanganan kasus, tercatat adanya mekanisme yang jelas dalam menindaklanjuti dugaan ketidakadilan atau perundungan di lingkungan sekolah. Selain itu, kutipan dari wawancara dengan siswa yang menyatakan bahwa "*guru selalu memberi kesempatan yang sama untuk semua teman,*" Data ini memperkuat bahwa nilai kesetaraan telah menjadi bagian dari budaya madrasah, meskipun tetap perlu penguatan melalui pelatihan dan refleksi rutin bagi guru.



Gambar 3. Perlakuan Adil dan Tanpa Diskriminasi

4. Pengawasan yang Mendidik

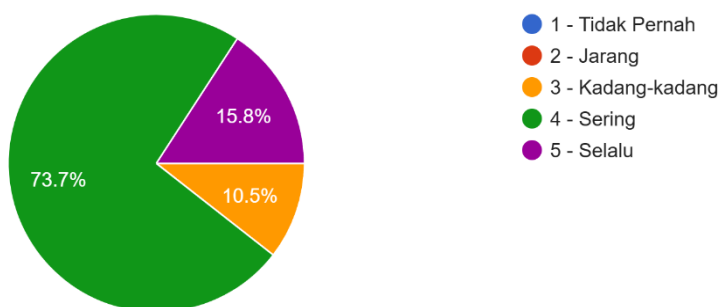
Pengawasan terhadap siswa di madrasah dilakukan dengan pendekatan yang mendidik dan tidak mengancam, sebagaimana ditunjukkan oleh 68,4% guru yang setuju dan 31,6% yang sangat setuju dengan pernyataan tersebut. Praktik pengawasan yang mendidik juga dilakukan secara konsisten, dengan 73,7% guru sering melaksanakannya, 15,8% selalu, dan 10,5% kadang-kadang. Berdasarkan skala Likert lima poin, tingkat efektivitas pengawasan berada pada kategori efektif ($M = 3,95$; $SD = 0,62$), meskipun masih terdapat ruang untuk peningkatan. Secara kualitatif, efektivitas pengawasan tercermin melalui penerapan disiplin positif, percakapan restoratif, dan pendampingan reflektif. Guru cenderung menggunakan pendekatan dialogis dalam menegur siswa agar memahami kesalahannya, sedangkan siswa menuturkan bahwa guru "*tidak pernah marah-marah, tapi menasihati supaya kami tahu apa yang salah.*" Temuan ini menegaskan bahwa pengawasan di madrasah bukan sekadar bentuk kontrol, melainkan bagian dari proses pembentukan karakter dan tanggung jawab siswa melalui pendekatan yang empatik dan mendidik.



Gambar 4. Pengawasan yang Mendidik

5. Pembinaan Sosial dan Emosional

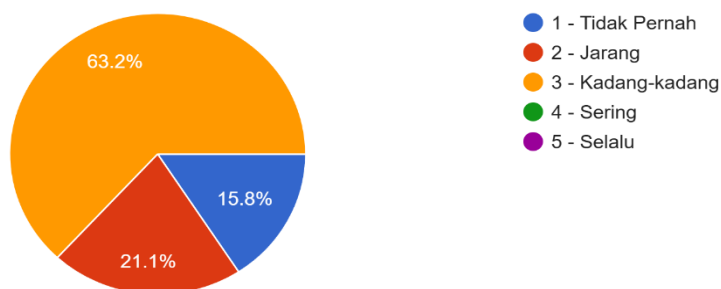
Madrasah dianggap memberikan pembinaan yang cukup untuk perkembangan sosial dan emosional siswa, dengan 78,9% guru setuju dan 15,8% sangat setuju. Keterlibatan guru dalam pembinaan ini juga tinggi: 78,9% sering terlibat dan 10,5% selalu. Dampak positif dari pembinaan terlihat, dengan 73,7% guru sering mengamati perubahan positif dan 15,8% selalu. Hal ini menunjukkan bahwa madrasah tidak hanya fokus pada aspek akademik, tetapi juga pada kesejahteraan psikologis siswa.



Gambar 5. Perubahan Positif Setelah Pembinaan Sosial Emosional

6. Fasilitas Pendukung Pembelajaran

Fasilitas di madrasah dinilai cukup mendukung oleh 52,6% guru (setuju) dan 47,4% (cukup setuju). Namun, masalah terkait kurangnya fasilitas masih terjadi: 63,2% menyebut kadang-kadang, 21,1% jarang, dan 15,8% tidak pernah. Upaya perbaikan fasilitas dilakukan secara aktif, dengan 68,4% menyebut sering dilakukan, 15,8% kadang-kadang, dan 15,8% selalu. Ini menunjukkan bahwa meskipun ada keterbatasan, madrasah terus berupaya meningkatkan kualitas sarana belajar. Fasilitas yang tersedia meliputi toilet ramah anak, ruang konseling siswa, dan media pembelajaran berbasis TIK. Hasil *gap analysis* terhadap Standar Madrasah Ramah Anak (MRA) menunjukkan bahwa sebagian fasilitas telah memenuhi aspek keamanan, kebersihan, dan kenyamanan belajar. Namun, masih terdapat kekurangan pada aksesibilitas bagi penyandang disabilitas dan integrasi saluran pelaporan dengan layanan konseling. Sebagai tindak lanjut, madrasah telah merencanakan peningkatan infrastruktur ramah disabilitas, penambahan fasilitas sanitasi yang inklusif, penguatan pojok konseling dan pelatihan guru, serta pengembangan saluran pelaporan digital agar siswa dapat melapor secara aman dan rahasia. Upaya ini mencerminkan komitmen madrasah untuk mewujudkan lingkungan belajar yang aman, inklusif, dan ramah bagi semua siswa.



Gambar 6. Masalah Kurangnya Fasilitas Yang Menghambat Proses Pembelajaran

Hasil penelitian menunjukkan bahwa madrasah telah menunjukkan komitmen dalam menciptakan lingkungan belajar yang ramah anak melalui penerapan pendekatan yang adil, partisipatif, dan mendidik. Praktik pembinaan sosial-emosional serta pengawasan yang bijak menjadi aspek dominan dalam membentuk karakter dan tanggung jawab siswa. Meskipun demikian, hasil analisis juga mengindikasikan adanya tantangan yang masih perlu diperhatikan, khususnya terkait keamanan lingkungan, ketersediaan fasilitas pendukung, dan efektivitas mekanisme pengawasan.

Berdasarkan analisis data, penelitian ini merekomendasikan beberapa langkah operasional untuk memperkuat penerapan prinsip madrasah ramah anak. *Pertama*, pembentukan Komite Perlindungan Anak (Child Protection Committee) yang melibatkan guru, orang tua, dan perwakilan siswa diperlukan untuk memastikan adanya sistem pengawasan dan penanganan kasus yang lebih sistematis dan berkelanjutan. *Kedua*, penyediaan saluran aduan anonim, baik dalam bentuk kotak aduan maupun platform digital, dapat menjadi sarana yang aman bagi siswa dalam melaporkan kasus

perundungan atau perlakuan tidak adil. *Ketiga*, pelaksanaan pelatihan guru direkomendasikan guna meningkatkan kompetensi guru dalam mengenali dan merespons kebutuhan emosional siswa secara empatik. Keempat, diperlukan penguatan kapasitas guru dalam manajemen kelas berbasis praktik restoratif (*restorative practice*) untuk mendorong terciptanya budaya disiplin positif, komunikasi terbuka, dan penyelesaian masalah secara dialogis. Implementasi langkah-langkah tersebut diharapkan dapat memperkuat sinergi antara guru, siswa, dan orang tua dalam mewujudkan madrasah sebagai lingkungan belajar yang aman, inklusif, dan suportif, yang mendorong perkembangan akademik, sosial, dan emosional siswa secara holistic

Pembahasan

Pemahaman terhadap upaya madrasah dalam mewujudkan pendidikan yang ramah anak perlu dilihat sebagai proses sistemik yang melibatkan seluruh komponen sekolah, mulai dari guru, siswa, hingga kebijakan kelembagaan. Pendidikan ramah anak bukan sekadar konsep normatif, tetapi praktik yang menempatkan anak sebagai subjek utama dalam proses pendidikan, dengan menghargai hak, partisipasi, serta kebutuhan individual. Dalam konteks madrasah, pendekatan ini menuntut adanya integrasi antara nilai-nilai keislaman dan prinsip inklusivitas yang menjamin tumbuh kembang anak secara optimal. Analisis terhadap data penelitian menunjukkan bahwa implementasi pendidikan ramah anak di madrasah telah berjalan dengan berbagai capaian positif, namun masih menghadapi tantangan dalam konsistensi pelaksanaannya. Sejalan dengan temuan penelitian bahwa pendidikan ramah anak memerlukan komitmen kelembagaan yang kuat dan partisipasi aktif semua pihak untuk menciptakan lingkungan belajar yang aman, inklusif, dan transformatif (Sabrifha, 2025).

Keberagaman profil guru menjadi salah satu temuan penting dalam penelitian ini. Komposisi guru yang terdiri atas 63,2% perempuan dan 36,8% laki-laki, dengan rentang usia dari muda hingga dewasa, menunjukkan adanya perbedaan gaya dalam mengajar dan berinteraksi dengan siswa. Keberagaman ini dapat memperkaya suasana belajar, tetapi juga berpotensi menimbulkan perbedaan dalam memahami dan menerapkan prinsip pendidikan ramah anak. Karena itu, diperlukan keselarasan nilai dan praktik antar guru agar prinsip ramah anak tidak hanya berhenti pada tataran wacana, tetapi diterapkan dalam kegiatan pembelajaran sehari-hari. Pelatihan dan pendampingan berkelanjutan menjadi langkah penting untuk meningkatkan pemahaman serta keterampilan guru dalam menciptakan lingkungan belajar yang aman, mendukung, dan menghargai keberagaman (Kustaniah, 2022). Selain aspek personal guru, keberhasilan pendidikan ramah anak juga ditentukan oleh kondisi lingkungan belajar yang aman dan mendukung.

Aspek keamanan lingkungan madrasah menjadi sorotan penting dalam upaya mewujudkan pendidikan yang ramah anak. Meskipun mayoritas guru menyatakan bahwa

madrasah telah menyediakan ruang yang aman, temuan menunjukkan adanya ketimpangan persepsi antara guru dan siswa, di mana 52,6% siswa menyebut bahwa masalah keamanan masih kadang-kadang terjadi. Ketidaksesuaian ini mengindikasikan perlunya sistem deteksi dini dan mekanisme pelaporan yang lebih efektif agar suara siswa benar-benar menjadi landasan dalam merancang kebijakan perlindungan anak di sekolah. Sejalan dengan penelitian Mufidah penerapan Madrasah Ramah Anak (MRA) memang telah mencakup aspek keamanan fisik dan keterlibatan siswa, namun masih menghadapi tantangan dalam hal pemahaman staf serta keterbatasan sarana pendukung (Mufidah & Uyun, 2023). Oleh karena itu, peningkatan kapasitas tenaga pendidik dan penyediaan fasilitas yang memadai menjadi langkah strategis untuk memastikan bahwa lingkungan madrasah benar-benar aman secara menyeluruh, baik secara fisik maupun psikologis, bagi seluruh siswa.

Selain aspek keamanan fisik, dimensi psikologis dan sosial siswa juga menjadi fokus penting dalam penerapan pendidikan ramah anak. Dalam hal partisipasi aktif siswa, data menunjukkan bahwa madrasah telah memberikan ruang yang cukup luas bagi keterlibatan anak dalam proses pembelajaran. Tingginya tingkat partisipasi dalam diskusi kelas mencerminkan adanya pergeseran paradigma dari pembelajaran yang bersifat satu arah menuju pendekatan yang lebih dialogis dan demokratis. Praktik ini sejalan dengan prinsip pendidikan inklusif yang menempatkan anak sebagai subjek aktif dalam proses belajar, bukan sekadar penerima informasi (Woodcock & Anderson, 2025). Dukungan terhadap pendekatan ini juga ditemukan dalam teori konstruktivisme sosial yang dikemukakan oleh Vygotsky, yang menekankan bahwa pembelajaran yang efektif terjadi melalui interaksi sosial dan keterlibatan aktif peserta didik dalam membangun pengetahuan sendiri (Wibowo et al., 2025).

Secara empiris, praktik disiplin positif di madrasah menunjukkan kesesuaian dengan prinsip-prinsip Nelsen (2006), seperti penghormatan dan empati terhadap anak, pembangunan rasa memiliki, tanggung jawab melalui refleksi, serta fokus pada solusi daripada hukuman. Implementasi prinsip ini tampak dalam tindakan guru yang menegur secara dialogis dan mengajak siswa memperbaiki perilaku tanpa label negatif. Temuan ini sejalan dengan penelitian Carroll yang menunjukkan bahwa pelatihan *Positive Discipline* dapat menurunkan gaya pengasuhan otoriter dan stres pengasuhan, sekaligus meningkatkan kompetensi akademik dan perilaku prososial anak (Carroll, 2022). Hal ini menegaskan bahwa penerapan disiplin positif di madrasah tidak hanya efektif menumbuhkan kedisiplinan, tetapi juga berperan penting dalam membentuk karakter dan kesejahteraan psikologis siswa.

Dari perspektif kebijakan, temuan ini memiliki dasar teoretis dan normatif yang kuat dalam UNICEF Child-Friendly Schools (CFS) Framework serta Peraturan Menteri Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak Republik Indonesia Nomor 8 Tahun 2014 tentang Kebijakan Sekolah Ramah Anak. Kedua kerangka tersebut menekankan

pentingnya lingkungan belajar yang aman, inklusif, partisipatif, dan menghormati hak-hak anak. Penerapan nilai-nilai tersebut tercermin dalam praktik pembelajaran, pengawasan, serta interaksi sosial yang mengedepankan empati dan penghargaan terhadap martabat siswa (UNICEF, 2017).

Selaras dengan prinsip-prinsip tersebut, perlakuan adil dan tanpa diskriminasi juga menjadi indikator penting dalam praktik pendidikan ramah anak (Sa'diyah, 2023). Mayoritas guru menyatakan bahwa perlakuan terhadap siswa berlangsung secara adil, dan kasus ketidakadilan tergolong rendah. Namun, tetap diperlukan penguatan melalui pelatihan reflektif bagi guru agar nilai kesetaraan tidak hanya menjadi wacana, tetapi benar-benar terinternalisasi dalam praktik sehari-hari (Darling-Hammond et al., 2020). Dengan demikian, tercipta lingkungan belajar yang inklusif, menghargai keberagaman, dan mendukung tumbuh kembang anak secara optimal.

Pengawasan yang bersifat mendidik, bukan mengancam, merupakan aspek penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang ramah anak. Guru secara konsisten menerapkan bentuk pengawasan yang berorientasi pada pembinaan, meskipun efektivitasnya masih perlu ditingkatkan. Hal ini menunjukkan bahwa pengawasan bukan sekadar kontrol perilaku, tetapi bagian dari proses pembentukan karakter yang membutuhkan pendekatan empatik dan komunikatif (Putri et al., 2024). Praktik ini sejalan dengan prinsip *Positive Discipline*, yang menekankan pentingnya pembinaan karakter melalui empati, komunikasi yang terbuka, dan hubungan yang saling menghargai antara guru dan siswa (Imron et al., 2025). Dengan pendekatan ini, guru tidak hanya menjadi pengawas, tetapi juga fasilitator perkembangan moral dan emosional anak.

Selaras dengan itu, pembinaan sosial dan emosional yang dilakukan oleh madrasah menunjukkan dampak positif terhadap perkembangan siswa secara menyeluruh. Guru aktif terlibat dalam proses ini melalui kegiatan pembiasaan, konseling, dan interaksi yang mendukung regulasi emosi anak (Baharun et al., 2025). Perubahan perilaku siswa, seperti meningkatnya kemampuan berempati, disiplin diri, dan komunikasi positif, menjadi indikator keberhasilan pendekatan tersebut. Ini menegaskan bahwa pendidikan tidak hanya berorientasi pada capaian akademik, tetapi juga pada kesejahteraan psikologis anak sebagai bagian dari tujuan pendidikan yang holistik dan berkelanjutan (Rahmania, 2024). Dengan demikian, madrasah berperan penting dalam membentuk generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga matang secara emosional dan sosial (Rofi, 2024).

Di sisi lain, tantangan masih muncul dalam hal ketersediaan fasilitas pendukung pembelajaran. Meskipun perbaikan terus diupayakan, keterbatasan sarana seperti ruang kelas yang kurang memadai, minimnya media interaktif, dan akses teknologi yang belum merata dapat menghambat proses belajar yang optimal. Kondisi ini berisiko mengurangi efektivitas pendekatan pembelajaran aktif dan inklusif yang menjadi ciri khas pendidikan

ramah anak. Untuk itu, investasi pada fasilitas yang menunjang keterlibatan siswa secara aktif, kolaboratif, dan kreatif menjadi langkah penting dalam memperkuat ekosistem pendidikan yang aman, nyaman, dan mendukung tumbuh kembang anak secara menyeluruh (Pandita & Kiran, 2023). Dengan demikian, keberhasilan pendidikan ramah anak di madrasah tidak hanya bergantung pada kebijakan dan niat baik guru, tetapi juga pada dukungan sistemik berupa sarana, pelatihan, dan budaya sekolah yang berpihak pada anak.

Simpulan

Penelitian ini menunjukkan bahwa madrasah memiliki potensi besar dalam mewujudkan pendidikan yang ramah anak melalui pendekatan yang menyeluruh dan berorientasi pada kesejahteraan siswa. Praktik pembelajaran yang partisipatif, pengawasan yang mendidik, serta pembinaan sosial dan emosional yang konsisten menunjukkan bahwa madrasah tidak hanya berfokus pada aspek akademik, tetapi juga pada pembentukan karakter dan kesehatan psikologis anak. Keberagaman profil guru turut memperkaya dinamika interaksi dan pendekatan pedagogis yang diterapkan. Meskipun demikian, tantangan seperti ketimpangan persepsi keamanan antara guru dan siswa, keterbatasan fasilitas pendukung, serta efektivitas pengawasan masih menjadi isu yang perlu ditangani secara sistematis. Penelitian ini memberikan gambaran bahwa pendidikan ramah anak bukan sekadar konsep, melainkan praktik nyata yang membutuhkan komitmen, refleksi, dan kolaborasi berkelanjutan dari seluruh elemen madrasah. Sebagai tindak lanjut, madrasah disarankan untuk memperkuat sistem perlindungan anak melalui deteksi dini dan pelaporan yang melibatkan siswa secara aktif. Peningkatan fasilitas pembelajaran dan pelatihan reflektif bagi guru perlu diprioritaskan agar pendekatan empatik dan inklusif benar-benar terinternalisasi. Kolaborasi antara guru, siswa, orang tua, dan komunitas lokal menjadi kunci dalam membangun ekosistem pendidikan yang aman dan mendukung tumbuh kembang anak secara utuh.

Referensi

- Asmayawati, Y. (2024). Pedagogical Innovation and Curricular Adaptation in Enhancing Digital Literacy: A Local Wisdom Approach for Sustainable Development in Indonesia Context. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 10(1). <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100233>
- Awaluddin, R. Z. S., Sabililhaq, I., & Nida, S. (2024). Reimplementation of madrasah ramah anak in building discipline character of students. *ATTARBIYAH: Journal of Islamic Culture and Education*, 9(2), 193–212. <https://doi.org/10.18326/attarbiyah.v9i2.193-212>
- Azizah, A. N., Nuria Fitriawan, B. K., Muzhaffarah, N. S., Anisa, S. N., & Syanur, V. F. (2024). Implementasi Sekolah Ramah Anak Untuk Mewujudkan Perilaku Anti Kekerasan. *Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan*, 16(2), 131–144.

<https://doi.org/10.24832/jpkp.v16i2.801>

- Baharun, H., Bukhori, I., & Zahro, F. (2025). Enhancing Madrasa Teacher Mindfulness through Organizational Culture. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 6(2), 253–261. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v6i2.1825>
- Bakhtiar, N., Afrida, A., Mukhtar, N., & Putri, A. M. D. (2024). Pendampingan Satuan Pendidikan Ramah Anak pada Tingkat Madrasah. *Menara Riau*, 18(1), 40. <https://doi.org/10.24014/menara.v18i1.25062>
- Braun, V. & C. (2021). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(4), 589–597. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/2159676X.2021.1989805>
- Carroll, P. (2022). Effectiveness of Positive Discipline Parenting Program on Parenting Style, and Child Adaptive Behavior. *Child Psychiatry and Human Development*, 53(6), 1349–1358. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01201-x>
- Caspari-Gnann, I., & Seviaan, H. (2022). Teacher Dilemmas as Sources of Change and Development. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103629>
- 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>
- Hariati, D. (2024). *Membangun Madrasah Ramah Anak, Sebuah Upaya Kolektif*. Kemenag.Go.Id. <https://kemenag.go.id/feature/membangun-madrasah-ramah-anak-sebuah-upaya-kolektif-T4F8K>
- Imron, I., Subur, S., & Tohirin, M. (2025). Analysis of the Implementation of The Positive Discipline Development Model in Elementary Schools. *BIS Humanities and Social Science*, 2, V225025. <https://doi.org/10.31603/bishss.312>
- Julyana, A., Komariah, E., & Ahmada, H. R. (2024). Optimizing The Role of Child-Friendly Teachers at Madrasah Tsanawiyah Al Falah. *Civic Engagement and Social Education Journal*, 1(1), 330-338.
- Kattam, A. J., Barasa, P. L., Kapkiai, M., & Bitok, E. C. (2024). Teacher's Perception of Child-friendly School Environment in Public ECDE Centres in Uasin-Gishu County. *Research Journal of Education, Teaching and Curriculum Studies*, 2(1), 8–15. <https://doi.org/10.58721/rjetcs.v2i1.574>
- Kustaniah, J. (2022). Pendidikan Ramah Anak dan Implikasinya dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Journal of Disability Studies and Research*, 1(1), 51.
- Mempin, J. R. (2024). Creating a Safe and Inclusive Learning Environment: The Synergy of Student Responsibility and Teacher Skills. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(11), 3710–3716. <https://ijrpr.com/uploads/V5ISSUE11/IJRPR35134.pdf>

- Mufidah, I. K., & Uyun, F. (2023). Implementasi Program Madrasah Ramah Anak di Min Kota Blitar. *IBTIDA' Media Komunikasi Hasil Penelitian Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 04(02), 198–205.
- Nasarudin, N., Syafii, A. H., Nurjannah, N., Muhirdan, M., Husnan, H., & Marlina, H. (2024). Model Manajemen Sekolah Ramah Anak (SRA) dalam Menanamkan Pendidikan Karakter pada Kurikulum Merdeka. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 8(5), 893–904. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v8i5.6093>
- Pandita, A., & Kiran, R. (2023). The Technology Interface and Student Engagement are Significant Stimuli in Sustainable Student Satisfaction. *Sustainability (Switzerland)*, 15(10), 1–21. <https://doi.org/10.3390/su15107923>
- Putri, D. F., Agus R, A. H., Qushwa, F. G., Setiawan Putri, D. M., Widiyari, F., Zahro, F., & Baharun, H. (2024). Behaviour Management in the Classroom: Improving the Quality of Education through Systematic Optimization of the Learning Environment. *FALASIFA: Jurnal Studi Keislaman*, 15(1), 35–47. <https://doi.org/10.62097/falasifa.v15i1.1787>
- Putri, D. K., & Supriyanto. (2021). Implementasi Kebijakan Sekolah Ramah Anak dalam Pembentukan Karakter Peserta Didik pada Jenjang Pendidikan Dasar. *Jurnal Inspirasi Manajemen Pendidikan*, 9(2), 489–501.
- Rahmania, T. (2024). Exploring School Environmental Psychology in Children and adolescents: The Influence of Environmental and Psychosocial Factors on Sustainable Behavior in Indonesia. *Heliyon*, 10(18), e37881. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37881>
- Rofi, M. (2024). The Role of Madrasah in Building Students' Learning Independence Through Qur'ani Spiritual Values in Learning Activities at MTs Nurul Qur'an. *Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity*, 2(2), 2059–2066.
- Sa'diyah, H., N. (2023). Analysis of Child-Friendly School Strategies to Prevent Bullying at Elementary Schools. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15(3), 3867–3879. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i3.3320>
- Sabrifha, N. (2025). Kebijakan Pendidikan Yang Ramah Anak Mewujudkan Lingkungan Belajar Yang Aman dan Inklusif. *Edusola:JournalEducation,SociologyandLaw*, 1(2), 951–956. <https://publisherqu.com/index.php/edusola/article/view/2663/2360>
- Subqi, I., Hariyadi, R., Zaman, B., & Sutrisno, S. (2022). Internalization of Humanist-Religious Education in Child-Friendly Madrasahs in Indonesia. *Jurnal Tarbiyatuna*, 13(2), 163–177. <https://doi.org/10.31603/tarbiyatuna.v13i2.7297>
- UNICEF. (2017). Child-Friendly , Equitable and Quality Basic Education : 6 – 12 Years What Is Child-Friendly and. In *What We Do and Why: Education and Child Development*. www.unicefchina.org/en/index.php?m=
- Wibowo, S., Wangid, M. N., & Firdaus, F. M. (2025). The Relevance of Vygotsky's Constructivism Learning Theory With The Differentiated Learning Primary Schools.

Journal of Education and Learning, 19(1), 431–440.
<https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21197>

Woodcock, S., & Anderson, J. (2025). Conceptions to Classrooms: The Influence of Teacher Knowledge on Inclusive Classroom Practice. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100412. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100412>