

**INTERNALISASI NILAI KARAKTER MANDIRI DAN TANGGUNG
JAWAB MELALUI *MOTHERLY APPROACH* OLEH GURU
KELAS IV DI SD NEGERI 119/III KOTO MAJIDIN HILIR**

TESIS



OLEH :

**TIWI SURYANI
Nim. 211024042.**

**PROGRAM STUDI PENDIDIKAN AGAMA ISLAM
FOKUS KAJIAN PENDIDIKAN KARAKTER
PROGRAM PASCASARJANA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI KERINCI
TAHUN 2026 M /1447 H**

**INTERNALISASI NILAI KARAKTER MANDIRI DAN TANGGUNG
JAWAB MELALUI *MOTHERLY APPROACH* OLEH GURU
KELAS IV DI SD NEGERI 119/III KOTO MAJIDIN HILIR**

TESIS

Diajukan Untuk Melengkapi Salah Satu Syarat Guna
Memperoleh Gelar Magister Pendidikan (M.Pd)

OLEH :

**TIWI SURYANI
Nim. 211024042**

INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI

K E R I N C I

PROGRAM STUDI PENDIDIKAN AGAMA ISLAM

FOKUS KAJIAN PENDIDIKAN KARAKTER

PROGRAM PASCA SARJANA

INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI KERINCI

TAHUN 2026 M /1447 H



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI (IAIN) KERINCI
PPROGRAM PASCASARJANA

Jalan Kapten Muradi Desa Sumur Gedang Kec. Pesisir Bukit Sungai Penuh
Telp. (0748) 21065 Fax (0748) 22114 Kode Pos. 37112 Web : www.iainkerinci.ac.id Email: info@iainkerinci.ac.id

LEMBAR PERSETUJUAN PEMBAHAS

Tim Pembahas pada seminar hasil tesis Saudara :

Nama : Tiwi Suryani
Nim : 211024042
Judul Tesis : "Internalisasi Nilai Karakter Mandiri dan Tanggung Jawab Melalui *Motherly Approach* (Pendekatan Keibuan) Oleh Guru Kelas IV di SD Negeri 119/ III Koto Majidin Hilir"

Pembimbing I : Prof. Dr. Ahmad Jamin, S. Ag. S.IP, M.Ag

Pembimbing II : Dr. Oki Mitra, M.PdI

Menyatakan bahwa tesis yang bersangkutan telah diperbaiki dan dilengkapi sesuai dengan arahan dan permintaan Tim Pembahas

Selanjutnya tesis yang bersangkutan disetujui untuk dimunaqasyahkan.

Tim Pembahas :

1. Dr. Novri Pahrizal, M.Pd	Ketua	1.
2. Prof. Dr. Muhammad Yusuf, M.Ag	Anggota	2.
3. Prof. Dr. Ahmad Jamin, S. Ag. S.IP, M.Ag	Anggota	3.

Pembimbing

1. Prof. Dr. Ahmad Jamin, S. Ag. S.IP, M.Ag	1.
2. Dr. Oki Mitra, M.PdI	2.

SURAT PERNYATAAN KEASLIAN

Saya yang bertanda tangan dibawah ini :

Nama : TIWI SURYANI

NIM : 211024042

Dengan ini saya menyatakan bahwa :

1. Karya tulis saya, Tesis dengan judul “Internalisasi Nilai Karakter Mandiri dan Tanggung Jawab Melalui *Motherly Approach* Oleh Guru Kelas IV di SD negeri 119/ III Koto Majidin Hilir” adalah asli dan belum pernah diajukan untuk mendapatkan gelar akademik baik di Institut Agama Islam (IAIN) Kerinci maupun di perguruan tinggi lainnya.
2. Karya tulis ini murni gagasan, penilaian, dan rumusan saya sendiri, tanpa bantuan tidak sah dari pihak lain, kecuali arahan tim pembimbing.
3. Di dalam karya tulis ini tidak terdapat hasil karya atau pendapat yang telah ditulis atau dipublikasikan orang lain, kecuali dikutip secara tertulis dengan jelas dan dicantumkan sebagai acuan di dalam naskah karya saya dengan disebutkan nama pengarangnya dan dicantumkan pada daftar pustaka
4. Pernyataan ini saya buat dengan sesungguhnya, dan apabila dikemudian hari terdapat penyimpangan dan ketidakbenaran pernyataan ini, saya bersedia menerima sanksi akademik berupa pencabutan gelar yang telah saya peroleh karena karya tulis ini, serta sanksi sesuai dengan norma dan ketentuan yang berlaku.

Sungai Penuh, 16 Maret 2026

Saya yang menyatakan



TIWI SURYANI
NIM. 211024042

LEMBAR PERSETUJUAN

**INTERNALISASI NILAI KARAKTER MANDIRI DAN TANGGUNG
JAWAB MELALUI *MOTHERLY APPROACH* OLEH GURU KELAS IV DI
SD NEGERI 119/ III KOTO MAJIDIN HILIR**

TESIS

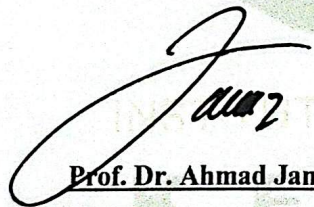
**TIWI SURYANI
NIM. 211024042**

Telah diperbaiki dan memenuhi persyaratan ilmiah serta disetujui untuk diajukan
ke sidang akhir/ munaqasyah pada Program Pascasarjana Institut Agama Islam
Negeri (IAIN) Kerinci

Sungai Penuh, 23 April 2026

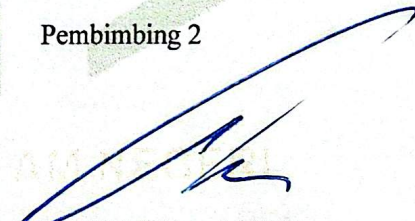
Pembimbing 1

Pembimbing 2



Prof. Dr. Ahmad Jamin, S. Ag. S.IP, M.Ag

NIP. 19710201 199803 1 006



Dr. Oki Mitra, M.PdI

NIP. 19900813 202321 1 014

LEMBAR PENGESAHAN

Dengan Persetujuan Komisi Pembahas/Penguji telah disahkan Tesis atas nama:

Nama : TIWI SURYANI
Nim : 211024042
Judul Tesis : "Internalisasi Nilai Karakter Mandiri dan Tanggung Jawab Melalui *Motherly Approach* Oleh Guru Kelas IV di SD Negeri 119/ III Koto Majidin Hilir"

Melalui ujian Munaqasah pada hari Senin, 11 Mei 2026



Direktur Program Pascasarjana
Prof. Dr. Hj. Wisharni M.PdI
NIP. 19680527 199803 1 001

Ketua Program Studi PAI



Dr. Pristian Hadi Putra, M.Pd
NIP. 19870701 201903 1 005

LEMBAR PERSETUJUAN AKHIR TESIS

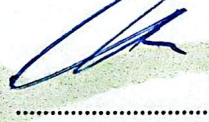
Nama : TIWI SURYANI
Nim : 211024042
Judul Tesis : Internalisasi Nilai Karakter Mandiri dan Tanggung Jawab
Melalui *Motherly Approach* Oleh Guru Kelas IV di SD
Negeri 119/ III Koto Majidin Hilir

Nama	Tanda tangan	Tanggal
------	--------------	---------

Prof. Dr. Ahmad Jamin, S. Ag. S.IP, M.Ag
NIP. 19710201 199803 1 006
(Pembimbing I)


18/05/2026

Dr. Oki Mitra, M.PdI
NIP. 19900813 202321 1 014
(Pembimbing II)


13-05-2026



Direktur Program Pasca Sarjana

Prof. Dr. Hj. Wisnarni, M.PdI
NIP. 19670710 199401 2 001

Ketua Program Studi PAI


Dr. Pristian Hadi Putra, M.Pd
NIP. 19870701 201903 1 005

PERSETUJUAN KOMISI PENGUJI

Tesis dengan judul "Internalisasi Nilai Karakter Mandiri dan Tanggung Jawab Melalui *Motherly Approach* Oleh Guru Kelas IV di SD Negeri 119/ III Koto Majidin Hilir" yang ditulis oleh TIWI SURYANI, NIM. 211024042 ini telah diuji dan dipertahankan didepan sidang dewan penguji pada tanggal

Komisi Penguji

Tanda Tangan

- 1 Dr. Ronal Regen., SE., M.Si
(Ketua Sidang)
- 2 Prof. Dr. Muhammad Yusuf, M.Ag
(Penguji I)
- 3 Dr. Eva Ardinal, M.A
(Penguji II)
- 4 Prof. Dr. Ahmad Jamin, S. Ag. S.IP, M.Ag
(Pembimbing I)
- 5 Dr. Oki Mitra, M.PdI
(Pembimbing II)

PERSETUJUAN KOMISI PENGUJI
UJIAN TESIS MAGISTER PENDIDIKAN AGAMA ISLAM

No Nama

Tanda Tangan

1 Dr. Ronal Regen., SE., M.Si
 (Ketua Sidang)

2. Prof. Dr. Muhammad Yusuf, M.Ag
 (Penguji I)

3. Dr. Eva Ardinal, M.A
 (Penguji II)

4. Prof. Dr. Ahmad Jamin, S. Ag. S.IP, M.Ag
 (Pembimbing I)

5. Dr. Oki Mitra, M.PdI
 (Pembimbing II)

Mahasiswa

Nama : TIWI SURYANI

Nim : 211024042

Tanggal Ujian

LEMBAR PENGESAHAN TESIS

INTERNALISASI NILAI KARAKTER MANDIRI DAN TANGGUNG
JAWAB MELALUI *MOTHERLY APPROACH* OLEH GURU KELAS IV DI
SD NEGERI 119/ III KOTO MAJIDIN HILIR

TESIS

TIWI SURYANI
NIM. 211024042

Telah Diuji dan Dipertahankan didepan dewan penguji tesis
Program Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Kerinci
Tanggal :

DEWAN PENGUJI

Nama / Jabatan		
Dr. Ronal Regen., SE., M.Si		
Prof. Dr. Muhammad Yusuf, M.Ag		13-5-2026
Dr. Eva Ardinal, M.A		18-5-2026
Prof. Dr. Ahmad Jamin, S. Ag. S.IP, M.Ag		18/5 2026
Dr. Oki Mitra, M.PdI		19-5-2026

Sungai Penuh,

Program Pasca Sarjana
Institut Agama Islam Negeri Kerinci
Direktur

Prof. Dr. Hj. Wisnarni, M.PdI
NIP. 19670710 199401 2 001

PERSEMBAHAN DAN MOTTO

PERSEMBAHAN

Bismillahirrahmanirrahim...

Dengan penuh syukur kepada Allah SWT, kupersembahkan karya ini sebagai hasil dari ikhtiar, doa, dan perjuangan yang tak pernah berhenti.

Teruntuk Almarhum Ayah dan Bunda, terima kasih atas kasih atas setiap perjuangan yang menjadi kekuatan dalam setiap langkahku. Semoga setiap usaha ini menjadi berkah dan kebermanfaatan dunia dan akhirat Aamiin ya Rabbal 'Alamin.

MOTTO

إِنَّمَا أَنَا لَكُمْ بِمَنْزِلَةِ الْوَالِدِ أَعَلِّمُكُمْ

Artinya : “Sesungguhnya aku bagi kalian seperti kedudukan seorang ayah; aku mengajarkan kepada kalian.” (HR. Abu Dawud)

INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI
K E R I N C I

ABSTRAK

Tiwi Suryani. 2026. “Internalisasi Nilai Karakter Mandiri dan Tanggung Jawab Melalui *Motherly Approach* oleh Guru Kelas IV di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir”. Tesis, Jurusan Pendidikan Agama Islam, Program Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Kerinci.

Kata Kunci: *Motherly Approach*, Internalisasi Nilai, Karakter

Pendidikan karakter pada jenjang sekolah dasar memiliki peran strategis dalam membentuk kepribadian peserta didik, khususnya dalam menumbuhkan nilai mandiri dan tanggung jawab. Namun implementasi pendidikan karakter di sekolah sering kali masih berorientasi pada aturan formal dan belum optimal menyentuh dimensi afektif serta relasional peserta didik. Kondisi ini mendorong pentingnya pendekatan pedagogis yang humanistik dan berbasis kasih sayang, salah satunya melalui *motherly approach*. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan proses internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab melalui *motherly approach* serta menganalisis faktor pendukung dan penghambat dalam penerapannya di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir.

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan jenis penelitian fenomenologi. Partisipan penelitian dipilih secara purposive meliputi guru kelas IV sebagai partisipan utama, serta kepala sekolah, siswa, orang tua, dan alumni sebagai partisipan pendukung. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi, kemudian dianalisis melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan dengan triangulasi sumber dan teknik untuk menjamin keabsahan data.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa proses internalisasi nilai berlangsung sebagai pengalaman pedagogis yang dimaknai siswa melalui relasi emosional yang hangat antara guru dan siswa. Internalisasi nilai berkembang secara bertahap melalui transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi nilai yang termanifestasi dalam dimensi *knowing the good*, *feeling the good*, dan *acting the good*. Pengalaman partisipan menunjukkan bahwa komunikasi lembut, perhatian personal, empati dan pengasuhan, pemberian kepercayaan dan pembiasaan, serta keteladanan moral guru menghadirkan rasa aman emosional yang mendukung tumbuhnya karakter mandiri dan tanggung jawab siswa. Selain itu, ditemukan bahwa faktor pendukung penerapan *motherly approach* meliputi kepribadian dan komitmen guru, relasi emosional guru-siswa, lingkungan sekolah yang kondusif, pembiasaan kegiatan positif, serta dukungan keluarga. Adapun faktor penghambat meliputi perbedaan karakter siswa, keterbatasan dukungan sebagian orang tua, keterbatasan waktu pembelajaran, dan pengaruh lingkungan luar sekolah. Penelitian ini menunjukkan bahwa *motherly approach* dapat menjadi pendekatan pedagogis alternatif dalam internalisasi pendidikan karakter berbasis relasi kasih sayang, komunikasi positif, dan kedekatan emosional di sekolah dasar.

ABSTRACT

Tiwi Suryani. 2026. "The Internalization of Independent and Responsible Character Values through the Motherly Approach by a Fourth-Grade Teacher at SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir." Master's Thesis, Department of Islamic Education, Postgraduate Program, State Islamic Institute (IAIN) Kerinci.

Keywords : Motherly Approach, Internalization of Values, Character

Character education at the elementary school level plays a strategic role in shaping students' personalities, particularly in developing independence and responsibility. However, the implementation of character education in schools is often still oriented toward formal rules and has not optimally addressed the affective and relational dimensions of students. This condition highlights the importance of a humanistic and compassion-based pedagogical approach, one of which is the *motherly approach*. This study aims to describe the process of internalizing independent and responsible character values through the *motherly approach* and to analyze the supporting and inhibiting factors in its implementation at SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir.

This study employed a qualitative approach with a phenomenological research design. Research participants were selected purposively, consisting of the fourth grade teacher as the main participant, along with the principal, students, parents, and alumni as supporting participants. Data were collected through in-depth interviews, participatory observation, and documentation studies, then analyzed through data reduction, data display, and conclusion drawing. Source and technique triangulation were used to ensure data validity.

The findings revealed that the process of value internalization occurred as a pedagogical experience interpreted by students through warm emotional relationships between teacher and students. The internalization process developed gradually through value transformation, value transaction, and transinternalization, which were manifested in the dimensions of *knowing the good*, *feeling the good*, and *acting the good*. Participants' experiences showed that gentle communication, personal attention, empathy and nurturing, trust-building and habituation, as well as the teacher's moral exemplification created emotional security that supported the development of students' independence and responsibility. Furthermore, the supporting factors of the *motherly approach* included the teacher's personality and commitment, emotional teacher-student relationships, a conducive school environment, positive habitual activities, and family support. Meanwhile, the inhibiting factors included differences in students' characteristics, limited support from some parents, limited instructional time, and the influence of the external environment. This study concludes that the *motherly approach* can serve as an alternative pedagogical approach for character education internalization based on compassionate relationships, positive communication, and emotional closeness in elementary schools.

KATA PENGANTAR

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى أَشْرَفِ الْأَنْبِيَاءِ
وَالْمُرْسَلِينَ وَعَلَى آلِهِ وَأَصْحَابِهِ أَجْمَعِينَ أَمَّا بَعْدُ

Dengan mengucapkan puji syukur kehadiran Allah Yang Maha Esa, yang senantiasa memberikan bimbingan, lindungan dan petunjuk serta anugrah-Nya kepada penulis sehingga penulis dapat menyelesaikan tesis ini. Shalawat dan salam penulis sampaikan kepada junjungan alam Nabi Muhammad Saw sebagai rasul terakhir yang diutus Allah Swt dengan membawa petunjuk dan pedoman bagi kehidupan umat manusia didunia dan akhirat, yaitu Agama Islam.

Tesis ini ditulis dalam rangka memenuhi sebagian persyaratan untuk memperoleh gelar Megister Pendidikan (M.Pd) pada Program Studi Pendidikan Agama Islam Fokus Kajian Pendidikan Karakter Program Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Kerinci..

Penulis menyadari bahwa tesis ini dapat diselesaikan atas dukungan dan bantuan dari berbagai pihak yang secara langsung dan tidak langsung telah memberikan kontribusinya. Untuk itu, ucapan terima kasih penulis sampaikan kepada yang terhormat:

1. Rektor Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Kerinci Bapak Dr. Jafar Ahmad, S.Ag., M.Si beserta Wakil Rektor I Bapak Dr. Faizin, S.Ag. M.Ag, Wakil Rektor II Prof. Dr. Ahmad Jamin, S.Ag. S.IP. M.Ag., dan Wakil Rektor III Bapak Dr. Halil Khusairi, M.Ag yang telah menyediakan berbagai fasilitas untuk kelancaran perkuliahan di IAIN Kerinci.
2. Direktur Program Studi Pascasarjana (S2) Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Kerinci ibuk Prof. Dr. Hj. Wisnarni, M.PdI beserta wakil direktur Bapak Dr. Ahmad Zuhdi, M.A yang telah memberikan kemudahan dalam pelaksanaan perkuliahan.
3. Ketua Program Studi PAI Fokus Kajian Pendidikan Karakter Pascasarjana (S2) IAIN Kerinci Bapak Dr. Pristian Hadi Putra, M.Pd dan Sekretaris Prodi PAI Bapak Dr. Oki Mitra, M.PdI yang telah memberikan bantuan dan arahan selama penulis menjalani perkuliahan.
4. Pembimbing Akademik Bapak Dr. Faizin, S.Ag, M.Ag, yang telah banyak memberi masukan kepada penulis dalam menyusun tesis ini.

5. Pembimbing I Bapak Prof. Dr. Ahmad Jamin, S.Ag, S.IP, M.Ag dan Pembimbing II Bapak Dr. Oki Mitra, M.PdI yang telah memberikan arahan, bimbingan, dan motivasi kepada penulis untuk senantiasa gigih dan semangat menyelesaikan tesis ini.
6. Bapak/Ibu Dosen Program Pascasarjana (S2) yang telah memberikan ilmu yang bermanfaat selama penulis melaksanakan perkuliahan di IAIN Kerinci.
7. Karyawan dan Karyawati Program Pascasarjana (S2) IAIN Kerinci yang telah membantu melayani kebutuhan penulis dalam penelitian.
8. Kepala SD Negeri 119/ III Koto Majidin Hilir Ibu Hj. Husniwati, S.Pd yang telah memberi izin penulis untuk mengadakan penelitian.

Akhirnya setiap kata dan langkah serta perbuatan selalu penulis iringi dengan doa, semoga penulisan tesis ini dapat bermanfaat bagi penulis khususnya dan bagi para pembaca pada umumnya. Aamiin ya Rabbal ‘Aalamiin.

Kerinci, 16 maret 2025

Penulis

TIWI SURYANI
NIM. 211024042

INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI
KERINCI

DAFTAR ISI

HALAMAN SAMPUL	i
HALAMAN JUDUL	ii
PERNYATAAN KEASLIAN	iii
LEMBAR PERSETUJUAN	iv
LEMBAR PENGESAHAN.....	v
PERSETUJUAN AKHIR TESIS.....	vi
PERSETUJUAN KOMISI PENGUJI.....	vii
LEMBAR PENGESAHAN.....	ix
PERSEMBAHAN MOTTO	x
ABSTRACT INGGRIS.....	xi
ABSTRAK INDONESIA.....	xii
KATA PENGANTAR	xiii
DAFTAR ISI.....	xv
PEDOMAN TRANSLITERASI.....	xvii
DAFTAR TABEL.....	xx
DAFTAR LAMPIRAN	xxi
 BAB I PENDAHULUAN	
A. Latar belakang	1
B. Identifikasi Masalah	8
C. Fokus Penelitian	9
D. Pertanyaan Penelitian	10
E. Tujuan.....	10
F. Mamfaat Penelitian	10
G. Defenisi operasional	12
 BAB II LANDASAN TEORI	
A. Pendidikan Karakter.....	15
1. Pengertian Pendidikan Karakter.....	15
2. Teori- teori Pendidikan karakter	17
3. Tujuan Pendidikan Karakter.....	19
4. Prinsip dan Nilai – nilai dalam Pendidikan Karakter.....	22
5. Pandangan Islam tentang Pendidikan Karakter.....	23
B. Karakter Mandiri	26
1. Pengertian Karakter Mandiri.....	26
2. Karakter Mandiri dalam Perspektif Pendidikan Islam.....	27
3. Aspek Mandiri.....	29
C. Karakter Tanggung Jawab	30
1. Pengertian Karakter Tanggung Jawab.....	30
2. Karakter Tanggung Jawab dalam Perspektif Pendidikan Islam ..	31
3. Aspek Tanggung Jawab	33
D. Internalisasi Nilai Karakter	34
1. Pengertian dan Proses Internalisasi Nilai Menurut Para Ahli	34
2. Tahapan Internalisasi.....	35
3. Integrasi Internalisasi Nilai Karakter	37
4. Keterkaitan Internalisasi Nilai dengan Motherly Approach	38

E. <i>Motherly approach</i> (Pendekatan Keibuan).....	40
1. Pengertian <i>Motherly Approach</i> (Pendekatan Keibuan).....	40
2. Landasan Filosofis <i>Motherly Approach</i>	41
3. <i>Motherly Approach</i> dalam Perspektif Pendidikan Islam	43
4. Integrasi <i>Motherly Approach</i> dalam pembentukan karakter	44
5. Indikator <i>Motherly approach</i> dalam pembelajaran	45
6. Peran Guru sebagai Figur Ibu Kedua disekolah.....	47
F. Kajian Penelitian Terdahulu.....	48
G. Kerangka Konseptual	50

BAB III METODOLOGI PENELITIAN

A. Pendekatan dan Jenis penelitian	54
B. Subjek/ Partisipan Penelitian	56
C. <i>Setting</i> Penelitian	58
D. Jenis dan Sumber Data	59
E. Teknik Pengumpulan Data.....	61
F. Instrumen Pengumpulan Data.....	63
G. Teknik Analisis Data	64
H. Teknik Pemeriksaan Keabsahan Data	65

BAB IV TEMUAN PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

A. Temuan Umum.....	67
B. Temuan Khusus	69
1. Proses Internalisasi Nilai Karakter Mandiri dan Tanggung Jawab melalui <i>Motherly Approach</i>	70
2. Faktor Pendukung dan penghambat <i>Motherly Approach</i>	76
C. Pembasan.....	85
1. Proses Internalisasi Nilai Karakter Mandiri dan Tanggung Jawab melalui <i>Motherly Approach</i>	85
2. Faktor Pendukung dan penghambat <i>Motherly Approach</i>	89

BAB V PENUTUP

A. Kesimpulan.....	94
B. Implikasi	95
C. Saran	96

DAFTAR PUSTAKA

LAMPIRAN

DAFTAR RIWAYAT HIDUP

PEDOMAN TRANSLITERASI ARAB LATIN

A. Konsonan

Huruf Arab	Nama	Huruf Latin	Nama
أ	Alif	Tidak dilambangkan	Tidak dilambangkan
ب	Ba	B	Be
ت	Ta	T	Te
ث	Ṣa	ṣ	es (dengan titik di atas)
ج	Jim	J	Je
ح	Ḥa	ḥ	ha (dengan titik di bawah)
خ	Kha	Kh	ka dan ha
د	Dal	d	De
ذ	Ẓal	ẓ	Zet (dengan titik di atas)
ر	Ra	r	er
ز	Zai	z	zet
س	Sin	s	es
ش	Syin	sy	es dan ye
ص	Ṣad	ṣ	es (dengan titik di bawah)
ض	Dad	ḍ	de (dengan titik di bawah)
ط	Ṭa	ṭ	te (dengan titik di bawah)
ظ	Ẓa	ẓ	zet (dengan titik di bawah)
ع	`ain	`	koma terbalik (di atas)
غ	Gain	g	ge
ف	Fa	f	ef
ق	Qaf	q	ki
ك	Kaf	k	ka
ل	Lam	l	el
م	Mim	m	em
ن	Nun	n	en
و	Wau	w	we
ه	Ha	h	ha
ء	Hamzah	‘	apostrof
ي	Ya	y	ye

B. Vokal

1. Vokal Tunggal

Huruf Arab	Nama	Huruf Latin	Nama
َ	Fathah	a	a
ِ	Kasrah	i	i
ُ	Dammah	u	u

2. Vokal Rangkap

Huruf Arab	Nama	Huruf Latin	Nama
يَ...ئِ	Fathah dan ya	ai	a dan u
وَ...ئِ	Fathah dan wau	au	a dan u

3. Maddah

Huruf Arab	Nama	Huruf Latin	Nama
اَ...اِ...اِوْ...	Fathah dan alif atau ya	ā	a dan garis di atas
ي...يِ...	Kasrah dan ya	ī	i dan garis di atas
وْ...وِ...	Dammah dan wau	ū	u dan garis di atas

4. Ta' Marbutah

Transliterasi untuk ta' marbutah ada dua, yaitu:

a. Ta' marbutah hidup

Ta' marbutah hidup atau yang mendapat harakat fathah, kasrah, dan dammah, transliterasinya adalah “t”.

b. Ta' marbutah mati

Ta' marbutah mati atau yang mendapat harakat sukun, transliterasinya adalah “h”.

c. Kalau pada kata terakhir dengan ta' marbutah diikuti oleh kata yang menggunakan kata sandang *al* serta bacaan kedua kata itu terpisah, maka ta' marbutah itu ditransliterasikan dengan “h”.

5. Syaddah (Tasydid)

Syaddah atau tasydid yang dalam tulisan Arab dilambangkan dengan sebuah tanda, tanda syaddah atau tanda tasydid, ditransliterasikan dengan huruf, yaitu huruf yang sama dengan huruf yang diberi tanda syaddah itu.

6. Kata Sandang

Kata sandang dalam sistem tulisan Arab dilambangkan dengan huruf, yaitu ٱ, namun dalam transliterasi ini kata sandang itu dibedakan atas:

a. Kata sandang yang diikuti huruf syamsiyah

Kata sandang yang diikuti oleh huruf syamsiyah ditransliterasikan sesuai dengan bunyinya, yaitu huruf “l” diganti dengan huruf yang langsung mengikuti kata sandang itu.

b. Kata sandang yang diikuti huruf qamariyah

Kata sandang yang diikuti oleh huruf qamariyah ditransliterasikan dengan sesuai dengan aturan yang digariskan di depan dan sesuai dengan bunyinya.

Baik diikuti oleh huruf syamsiyah maupun qamariyah, kata sandang ditulis terpisah dari kata yang mengikuti dan dihubungkan dengan tanpa sempang.

7. Hamzah

Hamzah ditransliterasikan sebagai apostrof. Namun hal itu hanya berlaku bagi hamzah yang terletak di tengah dan di akhir kata. Sementara hamzah yang terletak di awal kata dilambangkan, karena dalam tulisan Arab berupa alif.

8. Penulisan Kata

Pada dasarnya setiap kata, baik fail, isim maupun huruf ditulis terpisah. Hanya kata-kata tertentu yang penulisannya dengan huruf Arab sudah lazim dirangkaikan dengan kata lain karena ada huruf atau harkat yang dihilangkan, maka penulisan kata tersebut dirangkaikan juga dengan kata lain yang mengikutinya.

9. Huruf Kapital

Meskipun dalam sistem tulisan Arab huruf kapital tidak dikenal, dalam transliterasi ini huruf tersebut digunakan juga. Penggunaan huruf kapital seperti apa yang berlaku dalam EYD, di antaranya: huruf kapital digunakan untuk menuliskan huruf awal nama diri dan permulaan kalimat. Bilamana nama diri itu didahului oleh kata sandang, maka yang ditulis dengan huruf kapital tetap huruf awal nama diri tersebut, bukan huruf awal kata sandangnya.

10. Tajwid

Bagi mereka yang menginginkan kefasihan dalam bacaan, pedoman transliterasi ini merupakan bagian yang tak terpisahkan dengan Ilmu Tajwid. Karena itu peresmian pedoman transliterasi ini perlu disertai dengan pedoman tajwid.

DAFTAR TABEL

Tabel 3.1 Tabel Informan Penelitian	56
Tabel 4.1 Daftar Tenaga Pendidik di SDN 119/ III Koto Majidin Hilir.....	68
Tabel 4.2 Keadaan Peserta Didik tahun Ajaran 2025/2026.....	68



INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI
K E R I N C I

DAFTAR BAGAN

Bagan 2.1 Kerangka Konseptual Penelitian	53
--	----



INSTITUT AGAMA ISLAM NEGERI
K E R I N C I

DAFTAR LAMPIRAN

1. Daftar Informan Penelitian
2. Pedoman Wawancara
3. Transkrip Hasil Wawancara
4. Lembar Observasi
5. Perangkat Pembelajaran Kelas IV
6. Lembar Observasi Sikap Guru Kelas IV
7. Format Penilaian Sikap Kelas IV
8. KOSP SDN 119/III Koto Majidin Hilir
9. SK Pembimbing
10. Surat Izin Penelitian
11. Surat Keterangan Telah melaksanakan Penelitian
12. Dokumentasi Penelitian



BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang

Pendidikan karakter merupakan pilar utama dalam pembangunan sumber daya manusia yang berkualitas dan berdaya saing. Di era globalisasi yang dinamis dan sarat tantangan moral, pendidikan tidak lagi sekadar berorientasi pada transfer pengetahuan, tetapi juga berperan membentuk individu yang berintegritas, mandiri, bertanggung jawab, serta memiliki kepedulian sosial dan kemampuan beradaptasi. Oleh karena itu, pendidikan karakter menjadi fondasi penting bagi lahirnya generasi yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki karakter kuat dan mampu berkontribusi positif dalam kehidupan bermasyarakat.

Pada jenjang sekolah dasar, pendidikan karakter menempati posisi yang sangat strategis karena pada fase inilah dasar kepribadian, kemandirian, dan tanggung jawab peserta didik mulai terbentuk secara signifikan. Pendidikan tidak lagi dapat dipahami semata sebagai proses transfer pengetahuan akademik, melainkan sebagai upaya sadar untuk membimbing peserta didik agar mampu menginternalisasi nilai-nilai moral yang tercermin dalam sikap, perilaku, dan cara mereka memaknai kehidupan sehari-hari. Dalam konteks ini, keberhasilan pendidikan karakter sangat ditentukan oleh kualitas relasi antara guru dan siswa yang memungkinkan nilai-nilai tersebut tumbuh secara alami melalui pengalaman belajar yang bermakna.

Namun demikian, dinamika sosial dan perkembangan teknologi digital membawa tantangan baru bagi pendidikan karakter anak usia sekolah dasar. Perubahan pola interaksi sosial, meningkatnya paparan gawai, serta berkurangnya intensitas pendampingan orang dewasa berdampak pada melemahnya pembiasaan nilai kemandirian dan tanggung jawab anak. Laporan Profil Karakter Pelajar Indonesia menunjukkan bahwa aspek kemandirian dan tanggung jawab peserta didik sekolah dasar masih

memerlukan penguatan serius, terutama di lingkungan sekolah yang memiliki keterbatasan sumber daya pendukung (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023). Kondisi ini mengindikasikan bahwa pendidikan karakter belum sepenuhnya menyentuh dimensi afektif dan relasional peserta didik.

Secara normatif, pendidikan karakter di Indonesia memiliki dasar hukum yang kuat melalui Permendikbud Nomor 20 Tahun 2018 tentang Penguatan Pendidikan Karakter (PPK), yang diperbarui dengan Permendikbud Nomor 18 Tahun 2022. Kebijakan ini menegaskan pentingnya pembentukan Profil Pelajar Pancasila peserta didik yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, mandiri, dan bertanggung jawab. Dengan demikian, pendidikan karakter tidak hanya berorientasi pada aspek kognitif, tetapi juga pada proses internalisasi nilai melalui keteladanan, interaksi emosional, dan pembiasaan. Secara teoretis, kerangka ini berakar pada teori perkembangan moral Lawrence Kohlberg dan diperkuat oleh Thomas Lickona (1991) dalam *Educating for Character*, yang menegaskan bahwa pembentukan karakter mencakup tiga tahap utama: *knowing the good*, *feeling the good*, dan *doing the good*.

Landasan filosofis pendidikan karakter berakar pada filsafat etika kasih sayang (*ethics of care*) yang dikembangkan oleh Nel Noddings (2013) dalam karya terbarunya *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Noddings menegaskan bahwa pendidikan moral harus didasarkan pada relasi penuh kasih antara guru dan siswa, di mana guru berperan sebagai "ibu kedua" yang menumbuhkan rasa aman, empati, dan tanggung jawab moral. Pendekatan ini kontras dengan model pendidikan tradisional yang berorientasi pada aturan dan sanksi, karena menekankan aspek afektif sebagai dasar pembentukan karakter.

Landasan filosofis tersebut sejalan dengan nilai-nilai pendidikan Islam yang menempatkan kasih sayang sebagai inti proses tarbiyah. Pendidikan

dalam Islam tidak dilepaskan dari relasi emosional antara pendidik dan peserta didik. Al-Ghazali menegaskan bahwa akhlak anak terbentuk melalui pembiasaan yang dilakukan dengan kelembutan dan keteladanan, bukan melalui kekerasan atau paksaan. Imam Al-Ghazali dalam *Ihya' Ulumuddin* menyatakan bahwa “anak adalah amanah bagi kedua orang tuanya, dan hatinya yang suci bagaikan permata yang kosong dari segala bentuk, sehingga ia akan menerima segala sesuatu yang ditanamkan kepadanya” (Al-Ghazali, 2011). Hal ini menunjukkan bahwa pembentukan akhlak anak sangat ditentukan oleh proses pembiasaan, keteladanan, serta pendekatan pendidikan yang dilakukan secara lembut dan penuh kasih sayang. Pandangan ini diperkuat oleh Nasih Ulwan yang menyatakan bahwa pendidikan anak harus berlandaskan rahmah, perhatian emosional, dan kedekatan relasional agar nilai kemandirian dan tanggung jawab tumbuh secara alami dalam diri anak (Ulwan, 2019).

Selanjutnya, landasan teologis dalam perspektif Islam turut memperkuat prinsip kasih sayang sebagai inti pendidikan karakter. Hal ini tercermin dalam QS. Luqman ayat 13 – 19 yang menegaskan tanggung jawab orang tua dan pendidik dalam menanamkan nilai tauhid, akhlak, kemandirian, dan tanggung jawab sebagai amanah dari Allah. Rasulullah saw. juga menegaskan peran pendidik sebagai figur pengasuh melalui sabdanya, *“Sesungguhnya aku bagi kalian seperti seorang ayah”* (HR. Abu Dawud). Hadis ini menunjukkan bahwa proses pendidikan idealnya berlangsung dalam suasana kasih sayang, perhatian, dan pembimbingan yang lembut, sebagaimana relasi orang tua dengan anak.

Meskipun berbagai kebijakan nasional telah menegaskan pentingnya pendidikan karakter, internalisasinya dalam praktik pembelajaran masih sering berorientasi pada program formal dan aturan disiplin. Pendidikan karakter kerap dipahami sebagai serangkaian kegiatan tambahan, bukan sebagai proses internalisasi nilai yang hidup dalam interaksi sehari-hari di kelas. Padahal, internalisasi nilai menuntut keterlibatan emosional peserta

didik agar nilai tersebut tidak hanya dipahami secara kognitif, tetapi juga dihayati dan diwujudkan dalam perilaku nyata.

Dalam perspektif pendidikan Islam, proses internalisasi nilai tidak berlangsung secara instan, melainkan melalui tahapan yang sistematis. Muhaimin (2012) menjelaskan bahwa internalisasi nilai berlangsung melalui tiga tahap, yaitu transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi nilai. Transformasi nilai merupakan proses penyampaian nilai secara verbal oleh pendidik kepada peserta didik. Selanjutnya, transaksi nilai terjadi melalui interaksi dua arah yang melibatkan dialog, pengalaman, dan keterlibatan emosional antara guru dan siswa. Adapun tahap transinternalisasi nilai merupakan tahap di mana nilai-nilai tersebut telah menyatu dalam kepribadian peserta didik dan tercermin dalam perilaku sehari-hari secara sadar.

Kerangka ini menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan karakter sangat ditentukan oleh kualitas interaksi pedagogis yang memungkinkan nilai tidak hanya diajarkan, tetapi juga dialami dan dihayati oleh peserta didik. Dengan demikian, proses internalisasi nilai menuntut adanya pendekatan pedagogis yang mampu menghadirkan kedekatan emosional dan pengalaman belajar yang bermakna, sehingga nilai tidak berhenti pada tataran kognitif, tetapi berkembang menjadi kesadaran moral yang tertanam dalam diri peserta didik.

Dalam konteks sekolah dasar, guru kelas memegang peranan strategis karena berinteraksi secara intens dan berkelanjutan dengan peserta didik. Guru tidak hanya berfungsi sebagai pengajar materi pelajaran, tetapi juga sebagai pembimbing moral dan pengasuh emosional yang membentuk iklim psikologis kelas. Relasi guru dan siswa yang hangat dan penuh perhatian memungkinkan terciptanya ruang aman bagi anak untuk belajar mandiri, bertanggung jawab, serta berani mengambil keputusan dalam proses belajarnya.

Salah satu pendekatan yang relevan dengan kebutuhan tersebut adalah *motherly approach* (pendekatan keibuan), yaitu pendekatan pendidikan yang menekankan kasih sayang, empati, perhatian personal, dan kedekatan emosional antara guru dan siswa. Pendekatan ini memposisikan guru sebagai figur pengasuh yang tidak hanya membimbing secara akademik, tetapi juga mendampingi perkembangan emosional dan moral peserta didik. Melalui relasi yang hangat dan penuh penerimaan, nilai-nilai kemandirian dan tanggung jawab dapat terinternalisasi secara lebih mendalam karena siswa merasa dihargai, dipercaya, dan didukung.

Landasan faktual penelitian ini berangkat dari realitas pendidikan di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir, sebuah sekolah dasar negeri yang terletak di desa Koto Majidin Hilir, Kecamatan Air Hangat, Kabupaten Kerinci, Provinsi Jambi. Sekolah ini merepresentasikan karakteristik sekolah dasar di daerah yang memiliki keterbatasan sarana pendukung pendidikan karakter secara formal, namun sangat bergantung pada peran dan inisiatif guru dalam membentuk iklim pembelajaran. Dalam keseharian, guru kelas menjadi figur sentral yang tidak hanya menyampaikan materi pelajaran, tetapi juga membimbing sikap, perilaku, dan kebiasaan siswa melalui interaksi yang intens dan berkelanjutan.

Berdasarkan hasil pengamatan awal di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir, ditemukan bahwa sebagian siswa masih menunjukkan ketergantungan yang tinggi terhadap arahan guru dalam menyelesaikan tugas dan mengelola tanggung jawab belajar. Siswa cenderung menunggu instruksi langsung, membutuhkan pendampingan emosional ketika menghadapi kesulitan, serta belum sepenuhnya percaya diri dalam mengambil keputusan belajar secara mandiri. Kondisi ini menunjukkan bahwa nilai kemandirian dan tanggung jawab pada sebagian siswa masih berkembang secara eksternal dan belum sepenuhnya terinternalisasi sebagai kesadaran personal peserta didik.

Berbeda dengan kondisi tersebut, pada kelas IV ditemukan pola interaksi pedagogis yang relatif berbeda, di mana guru menerapkan pendekatan keibuan (*motherly approach*) dalam interaksi pembelajaran sehari-hari. Pendekatan ini ditandai oleh sikap penuh kasih sayang, komunikasi empatik, perhatian personal, serta bimbingan yang lembut tanpa kekerasan verbal. Guru berperan tidak hanya sebagai pengajar, tetapi juga sebagai figur pengasuh yang memberikan rasa aman dan dukungan emosional bagi siswa. Relasi pedagogis yang terbangun menciptakan suasana kelas yang hangat dan kondusif bagi proses internalisasi nilai karakter.

Konteks tersebut tercermin jelas di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir, di mana guru kelas IV yang menjadi subjek penelitian dikenal luas oleh siswa dan alumni sebagai sosok yang menerapkan pendekatan keibuan (*motherly approach*) dalam keseharian pembelajaran. Para siswa bahkan menjuluki beliau dengan sebutan “Ibu Peri” sebagai simbol kasih sayang, kelembutan, dan keteladanan moral yang membekas dalam pengalaman belajar siswa. Relasi pedagogis yang terbangun memungkinkan siswa belajar tidak hanya untuk mengetahui, tetapi juga untuk menghayati dan mempraktikkan nilai kemandirian serta tanggung jawab dalam kehidupan sehari-hari.

Pendekatan keibuan tersebut memiliki landasan psikologis yang kuat dalam *attachment theory* yang dikembangkan oleh John Bowlby dan Mary Ainsworth. Teori ini menjelaskan bahwa ikatan emosional yang aman antara anak dan figur pengasuh berperan penting dalam membentuk rasa percaya diri, kemandirian, dan tanggung jawab individu. Dalam konteks pendidikan, *attachment theory* menegaskan bahwa anak yang merasa diterima dan disayangi oleh gurunya akan lebih mudah menginternalisasi nilai-nilai positif dan menunjukkan perilaku prososial dalam kehidupan sehari-hari (Bowlby : 1988)

Internalisasi nilai kemandirian dan tanggung jawab melalui *motherly approach* berlangsung secara alami dan bertahap. Proses ini sejalan dengan tiga tahapan pendidikan karakter menurut Lickona (1991), yaitu *knowing the good*, *feeling the good*, dan *doing the good*. Pada tahap pertama, *knowing the good*, guru memperkenalkan nilai-nilai moral melalui sentuhan kasih, misalnya dengan menceritakan kisah-kisah inspiratif atau mengajak siswa berdialog secara hangat mengenai makna tanggung jawab. Tahap kedua, *feeling the good*, dilakukan dengan menumbuhkan empati dan kepekaan moral melalui refleksi emosional, seperti kegiatan berbagi pengalaman pribadi yang menumbuhkan rasa saling memahami. Selanjutnya, tahap *doing the good* diwujudkan dalam pembiasaan perilaku sehari-hari, di mana siswa dilatih melakukan tugas secara mandiri, namun tetap didampingi oleh dukungan emosional dan bimbingan penuh kasih dari guru.

Proses internalisasi nilai kemandirian dan tanggung jawab melalui pendekatan keibuan berlangsung secara bertahap dan berkelanjutan. Guru tidak hanya mengenalkan nilai secara verbal, tetapi juga menumbuhkan kesadaran moral melalui pengalaman emosional dan pembiasaan perilaku sehari-hari. Suasana kelas yang hangat dan bermakna menjadi ruang moral di mana nilai-nilai karakter tidak sekadar diajarkan, tetapi dialami dan dihayati secara langsung oleh peserta didik.

Meskipun demikian, kajian ilmiah yang secara khusus mengkaji pendekatan keibuan sebagai strategi internalisasi nilai karakter di sekolah dasar negeri masih relatif terbatas. Sebagian besar penelitian pendidikan karakter dalam beberapa tahun terakhir masih berfokus pada model pembelajaran formal dan pendekatan berbasis program, sementara dimensi emosional dan relasional guru belum banyak dieksplorasi secara mendalam. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan penelitian yang perlu diisi melalui kajian empiris yang kontekstual.

Kebaruan dari penelitian ini terletak pada dua aspek utama. Pertama, penelitian ini memposisikan *motherly approach* sebagai sebuah pendekatan pembelajaran yang berakar pada kasih sayang, empati, dan perhatian emosional guru terhadap siswa. Pendekatan ini menegaskan pentingnya dimensi afektif dan relasional dalam proses pendidikan karakter, yang sering terabaikan dalam praktik pembelajaran formal. Kedua, penelitian ini menyajikan kajian empiris langsung di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir, sehingga menghasilkan data lapangan yang autentik dan merepresentasikan realitas pendidikan karakter di sekolah dasar.

Urgensi penelitian ini semakin menguat di tengah meningkatnya tantangan moral peserta didik pada era digital yang kompleks. Arus informasi yang tidak terbendung berpotensi menggeser nilai-nilai moral, melemahkan tanggung jawab sosial, dan mengurangi sensitivitas empatik anak. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan pendidikan karakter yang lebih humanistik, kontekstual, dan berakar pada nilai kasih sayang agar peserta didik mampu tumbuh sebagai pribadi yang mandiri, bertanggung jawab, dan berakhlak mulia.

Melalui penelitian ini, diharapkan diperoleh pemahaman yang lebih mendalam mengenai internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab siswa melalui pendekatan keibuan. Hasil penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi teoretis bagi pengembangan kajian pendidikan karakter serta rekomendasi praktis bagi guru dan pemangku kebijakan dalam membangun pendidikan karakter yang bermakna dan berkelanjutan, sejalan dengan nilai-nilai Profil Pelajar Pancasila dan prinsip pendidikan Islam.

B. Identifikasi Masalah

Berdasarkan latar belakang yang telah dijelaskan, maka dapat diidentifikasi beberapa permasalahan yang terjadi di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir sebagai berikut:

1. Nilai kemandirian dan tanggung jawab sebagian siswa sekolah dasar belum terinternalisasi secara optimal. Hal ini ditunjukkan oleh kecenderungan siswa yang masih bergantung pada arahan guru dalam menyelesaikan tugas, mengelola tanggung jawab belajar, serta mengambil keputusan secara mandiri dalam proses pembelajaran khususnya di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir.
2. Pendidikan karakter di sekolah dasar masih cenderung berorientasi pada aturan dan program formal, sehingga proses internalisasi nilai kemandirian dan tanggung jawab belum sepenuhnya menyentuh dimensi afektif dan relasional peserta didik dalam interaksi pembelajaran sehari-hari..
3. Pendekatan keibuan (*motherly approach*) telah dipraktikkan oleh guru kelas IV di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir, namun praktik tersebut belum terdokumentasi dan dianalisis secara ilmiah sebagai sebuah pendekatan pendidikan dalam pembentukan karakter siswa.
4. Belum banyak penelitian kualitatif yang mengkaji secara mendalam proses internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab melalui pendekatan keibuan di sekolah dasar negeri, khususnya dalam konteks sekolah dasar
5. Belum diketahui secara komprehensif faktor-faktor yang mendukung dan menghambat penerapan pendekatan keibuan dalam pembentukan karakter siswa, baik yang bersumber dari guru, peserta didik, maupun lingkungan sekolah.

C. Fokus Penelitian

Fokus utama penelitian ini adalah internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab melalui *motherly approach* yang diterapkan oleh guru kelas IV di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir. Penelitian ini memusatkan perhatian pada bagaimana pendekatan keibuan diwujudkan dalam interaksi pedagogis sehari-hari, bagaimana proses internalisasi nilai kemandirian dan tanggung jawab berlangsung dalam relasi guru dan siswa, serta bagaimana

pengalaman dan respons siswa terhadap pendekatan keibuan tersebut dalam konteks pembelajaran. Selain itu, penelitian ini juga menelaah faktor-faktor yang mendukung dan menghambat penerapan pendekatan keibuan dalam pembentukan karakter siswa di sekolah dasar.

D. Pertanyaan Penelitian

Dari latar belakang dan fokus masalah yang telah disusun, maka dapat ditentukan pertanyaan penelitian sebagai berikut :

1. Bagaimana proses internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab siswa melalui *motherly approach* (pendekatan keibuan) dalam interaksi pedagogis di kelas IV SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir?
2. Apa saja faktor pendukung dan penghambat dalam penerapan *motherly approach* (pendekatan keibuan) dalam pembentukan karakter mandiri dan tanggung jawab siswa di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir?

E. Tujuan Penelitian

Berdasarkan pertanyaan penelitian yang telah disusun, maka penelitian ini bertujuan untuk :

1. Untuk menganalisis proses internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab siswa melalui pendekatan keibuan (*motherly approach*) dalam interaksi pedagogis di kelas IV SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir.
2. Untuk mengidentifikasi dan menganalisis faktor pendukung dan penghambat dalam penerapan pendekatan keibuan (*motherly approach*) dalam pembentukan karakter mandiri dan tanggung jawab siswa di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir.

F. Manfaat Penelitian

Hasil penelitian ini diharapkan memberikan manfaat baik secara teoretis maupun praktis sebagai berikut.

1. Mamfaat Teoritis

Penelitian Secara teoretis, penelitian ini diharapkan dapat memperkaya khazanah keilmuan dalam bidang pendidikan karakter, khususnya terkait dengan proses internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab pada jenjang sekolah dasar. Penelitian ini memberikan kontribusi konseptual dengan menghadirkan pendekatan keibuan (*motherly approach*) sebagai pendekatan pedagogis yang berlandaskan relasi emosional, kasih sayang, dan kedekatan antara guru dan siswa dalam pembentukan karakter. Temuan penelitian ini diharapkan mampu memperkuat integrasi antara teori pendidikan karakter modern, seperti *ethics of care* dan *attachment theory*, dengan perspektif pendidikan Islam yang menekankan kasih sayang, keteladanan, dan pembiasaan akhlak. Dengan demikian, penelitian ini dapat menjadi rujukan akademik bagi pengembangan model pendidikan karakter yang lebih humanistik dan kontekstual.

2. Mamfaat Praktis

a. Bagi Guru

Penelitian ini diharapkan dapat menjadi referensi praktis bagi guru sekolah dasar dalam menginternalisasikan pendekatan keibuan sebagai upaya membentuk karakter mandiri dan tanggung jawab peserta didik. Temuan penelitian ini dapat memberikan gambaran konkret mengenai pola interaksi pedagogis yang hangat, empatik, dan penuh perhatian, sehingga guru dapat mengadaptasi pendekatan tersebut dalam praktik pembelajaran.

b. Bagi Sekolah

Hasil penelitian ini diharapkan dapat menjadi bahan pertimbangan bagi pihak sekolah dalam merancang iklim pembelajaran yang mendukung internalisasi nilai karakter secara berkelanjutan. Pendekatan keibuan yang dikaji dalam penelitian ini dapat dijadikan dasar penguatan budaya sekolah yang humanistik, berorientasi pada pembinaan

karakter, serta memperkuat peran guru sebagai pembimbing moral dan pengasuh emosional bagi peserta didik.

c. Bagi Pemangku Kebijakan Pendidikan

Penelitian ini diharapkan dapat memberikan masukan bagi pemangku kebijakan pendidikan dalam merumuskan kebijakan dan program penguatan pendidikan karakter yang tidak hanya bersifat normatif, tetapi juga menyentuh dimensi relasional dan afektif dalam praktik pembelajaran.

d. Bagi Peneliti Selanjutnya

Penelitian ini diharapkan dapat menjadi rujukan awal bagi peneliti selanjutnya yang berminat mengkaji pendidikan karakter, khususnya yang berkaitan dengan pendekatan berbasis relasi emosional dan kasih sayang dalam konteks pendidikan dasar. Penelitian ini juga membuka peluang untuk pengembangan studi lanjutan dengan pendekatan, subjek, atau konteks yang berbeda.

G. Defenisi Operasional

1. Pendekatan Keibuan (*Motherly Approach*)

Pendekatan keibuan dalam penelitian ini dimaknai sebagai pendekatan pedagogis yang ditandai oleh relasi emosional yang hangat antara guru dan siswa, yang diwujudkan melalui sikap kasih sayang, empati, perhatian personal, komunikasi yang lembut, serta bimbingan tanpa kekerasan verbal dalam proses pembelajaran. Pendekatan ini memposisikan guru sebagai figur pengasuh yang memberikan rasa aman, dukungan emosional, dan keteladanan moral sehingga memungkinkan siswa menginternalisasi nilai-nilai karakter secara alami dalam interaksi sehari-hari di kelas.

Pendekatan keibuan dioperasionalkan melalui pengamatan terhadap perilaku guru dalam berinteraksi dengan siswa, seperti cara guru menegur, memberi motivasi, mendampingi siswa yang mengalami

kesulitan, serta membangun kedekatan emosional dalam suasana pembelajaran (Noddings, 2013). Pendekatan ini juga dipahami sebagai sarana pedagogis yang memungkinkan berlangsungnya proses internalisasi nilai secara bertahap sebagaimana tahapan transformasi, transaksi, dan transinternalisasi nilai.

2. Internalisasi Nilai Karakter

Internalisasi nilai karakter dalam penelitian ini dipahami sebagai proses penanaman nilai yang berlangsung secara bertahap dan berkelanjutan, sehingga nilai tersebut tidak hanya dipahami secara kognitif, tetapi juga dirasakan secara emosional dan diwujudkan dalam perilaku nyata peserta didik. Proses internalisasi ditandai oleh perubahan sikap dan kebiasaan siswa yang muncul secara sadar, bukan karena paksaan atau kontrol eksternal.

Secara operasional, internalisasi nilai dalam penelitian ini mengacu pada tahapan yang dikemukakan oleh Muhaimin, yaitu transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi nilai, yang berlangsung melalui interaksi pedagogis antara guru dan siswa dalam pendekatan keibuan (*motherly approach*). Transformasi nilai ditunjukkan melalui penyampaian nilai oleh guru, transaksi nilai melalui interaksi dan komunikasi antara guru dan siswa, sedangkan transinternalisasi nilai tercermin dalam pembiasaan dan perilaku nyata siswa dalam kehidupan sehari-hari.

Indikator operasional internalisasi nilai diamati melalui proses pembiasaan, dialog empatik antara guru dan siswa, pemberian teladan, serta respons siswa dalam menjalankan nilai kemandirian dan tanggung jawab dalam kegiatan pembelajaran sehari-hari.

3. Nilai Karakter Mandiri

Nilai karakter mandiri dalam penelitian ini didefinisikan sebagai kemampuan peserta didik untuk mengelola diri, mengambil inisiatif, membuat keputusan sederhana, serta menyelesaikan tugas belajar tanpa ketergantungan berlebihan pada guru atau orang lain. Kemandirian tidak

dimaknai sebagai sikap individualistik, melainkan sebagai kesadaran personal untuk bertanggung jawab terhadap proses belajar dan tindakan yang dilakukan.

Secara operasional, kemandirian siswa diidentifikasi melalui perilaku seperti kesiapan mengikuti pembelajaran, kemampuan mengerjakan tugas secara mandiri, keberanian mengambil keputusan belajar, serta inisiatif dalam menyelesaikan tanggung jawab akademik dan non-akademik (Kemendikbudristek, 2023).

4. Nilai Karakter Tanggung Jawab

Nilai karakter tanggung jawab dalam penelitian ini dimaknai sebagai kesadaran peserta didik untuk melaksanakan kewajiban, menjaga amanah, mematuhi kesepakatan, serta menerima konsekuensi atas tindakan yang dilakukan. Tanggung jawab mencerminkan kematangan moral siswa dalam menjalankan peran sebagai pelajar dan anggota komunitas kelas.

Secara operasional, nilai tanggung jawab diidentifikasi melalui perilaku siswa dalam menyelesaikan tugas tepat waktu, menjaga komitmen terhadap aturan kelas, merawat fasilitas sekolah, serta menunjukkan kesediaan menerima konsekuensi atas pelanggaran atau kelalaian yang dilakukan (Kemendikbudristek, 2023).

BAB II

LANDASAN TEORI

A. Pendidikan Karakter

1. Pengertian Pendidikan Karakter

Pendidikan karakter merupakan proses sistematis dan terencana dalam membentuk kepribadian peserta didik agar memiliki nilai-nilai moral, spiritual, dan sosial yang tercermin dalam perilaku nyata. Dalam konteks kebijakan nasional, Kemendikbudristek (2022) mendefinisikan pendidikan karakter sebagai upaya menanamkan nilai-nilai luhur bangsa melalui integrasi aspek pengetahuan, sikap, dan keterampilan dalam proses pembelajaran.

Secara konseptual, pendidikan karakter tidak hanya berorientasi pada penguasaan nilai secara kognitif, tetapi juga pada pembentukan kebiasaan moral. Thomas Lickona (1991) menegaskan bahwa pendidikan karakter mencakup tiga dimensi utama, yaitu *moral knowing*, *moral feeling*, dan *moral action*. Ketiga aspek ini menunjukkan bahwa karakter terbentuk melalui proses memahami nilai, menghayati nilai, dan mengamalkan nilai dalam kehidupan sehari-hari.

Dalam perspektif yang lebih luas, Tilaar (2023) menekankan bahwa pendidikan karakter harus berakar pada nilai-nilai Pancasila, kearifan lokal, dan religiusitas sebagai fondasi pembentukan identitas bangsa di tengah tantangan global. Sementara itu, Suroso dan Husin (2024) mengemukakan bahwa pendidikan karakter abad ke-21 menuntut pendekatan holistik yang mengintegrasikan dimensi kognitif, sosial, emosional, dan teknologi secara seimbang.

Pendidikan karakter juga tidak dapat dilepaskan dari peran lingkungan. Salim dkk. (2022) menegaskan bahwa keberhasilan

pendidikan karakter dipengaruhi oleh sinergi antara sekolah, keluarga, dan masyarakat melalui keteladanan serta pengalaman langsung. Dengan demikian, karakter tidak dibentuk secara instan, melainkan melalui proses pembiasaan dan interaksi sosial yang berkelanjutan.

Dalam perspektif Islam, pendidikan karakter identik dengan pembentukan akhlak mulia (*akhlaq al-karimah*). Hal ini sejalan dengan tujuan pendidikan Islam yang menekankan keseimbangan antara iman, ilmu, dan amal. Islam juga menekankan pentingnya ibadah, *amar ma'ruf nahi munkar*, dan kesabaran sebagai dasar pembentukan karakter. Sebagaimana firman Allah dalam QS. Luqman : 17

يٰٓبَنِيَّ اَقِمِ الصَّلٰوةَ وَاْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَاَنْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَاَصْبِرْ عَلٰى مَا اَصَابَكَ اِنَّ ذٰلِكَ مِنْ عَزْمِ الْاُمُوْر ۝۱۷

Artinya: “Wahai anakku! Laksanakanlah shalat, suruhlah (manusia) berbuat yang makruf, dan cegahlah (mereka) dari yang mungkar, serta bersabarlah terhadap apa yang menimpamu. Sesungguhnya yang demikian itu termasuk perkara yang penting.” (Badan Litbang dan Diklat Kementerian Agama RI, 2019)

Ayat tersebut menunjukkan bahwa pendidikan karakter dalam Islam bersifat komprehensif, mencakup hubungan dengan Allah (spiritual), dengan sesama (sosial), dan dengan diri sendiri (kepribadian). Tafsir Ibn Katsir (2000) menegaskan bahwa nasihat Luqman merupakan landasan pembinaan moral yang menekankan tanggung jawab individu secara utuh.

Berdasarkan berbagai pandangan tersebut, dapat disimpulkan bahwa pendidikan karakter adalah proses integral yang mencakup pembinaan aspek kognitif, afektif, sosial, dan spiritual peserta didik melalui pembelajaran, keteladanan, dan pembiasaan. Dalam proses ini, guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi, tetapi sebagai figur teladan yang membangun relasi edukatif yang memungkinkan nilai-nilai karakter terinternalisasi secara alami.

Dalam konteks ini, pendekatan pembelajaran yang menekankan kedekatan emosional dan kasih sayang menjadi penting, karena proses internalisasi nilai akan lebih efektif ketika peserta didik merasa aman, dihargai, dan didampingi. Oleh karena itu, pendekatan keibuan (*motherly approach*) menjadi relevan untuk dikaji sebagai pendekatan dalam pendidikan karakter.

2. Teori-teori Pendidikan Karakter

Pendidikan karakter didukung oleh berbagai teori yang menjelaskan bagaimana nilai moral terbentuk dan terinternalisasi dalam diri individu. Salah satu teori yang paling berpengaruh adalah teori tiga komponen karakter dari Thomas Lickona (1991), yang meliputi *moral knowing*, *moral feeling*, dan *moral action*. Teori ini menegaskan bahwa pembentukan karakter harus melibatkan keseimbangan antara aspek kognitif, afektif, dan perilaku agar nilai dapat terwujud secara utuh dalam tindakan nyata.

Selanjutnya, teori perkembangan moral dari Lawrence Kohlberg memberikan kerangka tentang tahapan perkembangan moral individu, yaitu tingkat pra-konvensional, konvensional, dan pasca-konvensional. Pada tahap tertinggi, individu bertindak berdasarkan prinsip moral universal (Hanafiah, 2024). Teori ini menunjukkan bahwa pendidikan karakter harus disesuaikan dengan tingkat perkembangan moral peserta didik agar proses internalisasi nilai berlangsung secara optimal.

Dari perspektif psikologi humanistik, Abraham Maslow dan Carl Rogers menekankan pentingnya pengembangan potensi manusia secara utuh. Maslow mengemukakan bahwa kebutuhan tertinggi manusia adalah aktualisasi diri, sedangkan Rogers menekankan pentingnya empati, penerimaan, dan hubungan yang hangat dalam proses pendidikan. Dalam konteks ini, guru berperan sebagai fasilitator yang menciptakan lingkungan belajar yang aman dan suportif, sehingga peserta didik dapat berkembang secara mandiri dan bertanggung jawab.

Teori pembelajaran sosial dari Albert Bandura (1977) menegaskan bahwa perilaku moral terbentuk melalui proses observasi dan peniruan (*modeling*). Peserta didik belajar dari figur yang mereka amati, terutama guru. Oleh karena itu, keteladanan menjadi faktor kunci dalam pendidikan karakter, karena nilai lebih mudah diinternalisasi melalui contoh nyata dibandingkan instruksi verbal.

Sementara itu, teori konstruktivisme sosial dari Lev Vygotsky menekankan bahwa nilai moral dibangun melalui interaksi sosial dan pengalaman bersama. Guru berperan sebagai mediator yang membantu peserta didik mengonstruksi pemahaman nilai melalui dialog, refleksi, dan aktivitas kolaboratif. Pendekatan ini menekankan pentingnya lingkungan sosial dalam proses pembentukan karakter (Syarifuddin, 2022)

Dalam perspektif etika kebajikan (*virtue ethics*), Kristjánsson (2023) menyatakan bahwa karakter terbentuk melalui kebiasaan moral (*habitual practice*) yang dilakukan secara konsisten dan reflektif. Pandangan ini sejalan dengan pemikiran Al-Ghazali (2011) yang menekankan pentingnya *riyadhah al-nafs* (latihan jiwa) dalam membentuk akhlak. Dengan demikian, pembentukan karakter memerlukan pembiasaan yang berkelanjutan, bukan hanya pemahaman konsep.

Selain itu, dalam perspektif pendidikan Islam, Muhaimin (2012) menjelaskan bahwa internalisasi nilai berlangsung melalui tiga tahap, yaitu transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi nilai. Tahapan ini menunjukkan bahwa nilai tidak hanya ditransfer, tetapi dibangun melalui interaksi dan pengalaman yang bermakna hingga menjadi bagian dari kepribadian individu.

Berdasarkan berbagai teori tersebut, dapat disimpulkan bahwa pendidikan karakter merupakan proses multidimensional yang melibatkan aspek kognitif, afektif, sosial, dan spiritual. Internalisasi nilai tidak cukup dilakukan melalui penyampaian materi, tetapi memerlukan keteladanan,

pembiasaan, serta hubungan emosional yang positif antara guru dan peserta didik.

Dengan demikian, pendekatan pembelajaran yang bersifat relasional dan berbasis kasih sayang, seperti *motherly approach*, memiliki relevansi teoritis yang kuat karena mampu menjembatani proses internalisasi nilai melalui interaksi yang hangat, empatik, dan bermakna.

3. Tujuan Pendidikan Karakter

Pendidikan karakter memiliki tujuan fundamental dalam membentuk peserta didik menjadi manusia yang beriman, berakhlak mulia, mandiri, dan bertanggung jawab. Dalam konteks kebijakan nasional, Kemendikbudristek (2022) menegaskan bahwa tujuan pendidikan karakter adalah mewujudkan Profil Pelajar Pancasila, yaitu individu yang memiliki keseimbangan antara dimensi spiritual, sosial, intelektual, dan keterampilan abad ke-21.

Secara konseptual, tujuan pendidikan karakter tidak hanya berfokus pada pencapaian akademik, tetapi pada pembentukan kepribadian yang utuh. Thomas Lickona (1991) menyatakan bahwa tujuan utama pendidikan karakter adalah membentuk individu yang mampu memahami nilai kebaikan (*moral knowing*), mencintai nilai tersebut (*moral feeling*), dan mewujudkannya dalam tindakan nyata (*moral action*). Dengan demikian, keberhasilan pendidikan karakter tercermin dari perubahan perilaku yang konsisten dalam kehidupan sehari-hari.

Dalam perspektif pendidikan nasional, Tilaar (2023) menekankan bahwa pendidikan karakter bertujuan membentuk manusia Indonesia seutuhnya (*whole person education*), yaitu individu yang tidak hanya cerdas secara intelektual, tetapi juga memiliki integritas moral dan identitas budaya yang kuat. Tujuan ini menjadi penting dalam menghadapi tantangan global agar peserta didik tidak kehilangan nilai-nilai dasar kebangsaan dan kemanusiaan.

Sementara itu, dalam konteks perkembangan zaman, Suyadi (2019) menegaskan bahwa pendidikan karakter berfungsi membangun resiliensi moral peserta didik di era disrupsi digital. Tujuannya adalah membentuk individu yang mampu menggunakan teknologi secara bijak, memiliki kontrol diri, serta tetap berpegang pada nilai-nilai etika dalam kehidupan modern. Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan karakter tidak bersifat statis, tetapi adaptif terhadap dinamika sosial.

Dari perspektif kontemporer, Kristjánsson (2023) mengemukakan bahwa tujuan pendidikan karakter adalah membentuk *moral agency*, yaitu kemampuan individu untuk berpikir kritis, mengambil keputusan etis, dan bertindak secara bertanggung jawab dalam situasi kompleks. Pendidikan karakter tidak hanya menghasilkan individu yang patuh terhadap aturan, tetapi juga pribadi yang reflektif dan mampu berkontribusi secara positif dalam masyarakat.

Dalam perspektif humanistik, Carl Rogers (2022) menekankan bahwa tujuan pendidikan karakter adalah mengembangkan kesadaran diri (*self-awareness*) dan empati sebagai dasar perilaku etis. Individu yang memahami dirinya dan mampu menghargai orang lain akan lebih mudah bertindak secara bertanggung jawab. Oleh karena itu, hubungan yang hangat dan penuh penghargaan dalam proses pembelajaran menjadi faktor penting dalam pencapaian tujuan tersebut.

Dalam perspektif Islam, tujuan pendidikan karakter identik dengan pembentukan akhlakul karimah yang berlandaskan iman dan amal saleh. Hal ini tercermin dalam firman Allah SWT dalam QS. Al-Qalam ayat 4 yang menegaskan kemuliaan akhlak Nabi Muhammad saw. sebagai teladan utama. Pendidikan dalam Islam tidak hanya bertujuan mencerdaskan akal, tetapi juga menyucikan jiwa dan membentuk perilaku yang sesuai dengan nilai-nilai ilahiah.

Lebih lanjut, Allah berfirman dalam QS. Ali Imran: 104

وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَئِكَ هُمُ

الْمُفْلِحُونَ ﴿١٠٣﴾

Artinya : “ *Hendaklah ada di antara kamu segolongan orang yang menyeru kepada kebajikan, menyuruh (berbuat) yang makruf, dan mencegah dari yang mungkar. Mereka itulah orang-orang yang beruntung.* (Badan Litbang dan Diklat Kementrian Agama RI, 2019)

Ayat tersebut menegaskan bahwa tujuan pendidikan adalah membentuk individu yang mampu mengajak kepada kebaikan, menegakkan nilai moral, dan mencegah kemungkaran. Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan karakter dalam Islam memiliki dimensi sosial, yaitu membentuk pribadi yang tidak hanya baik secara individu, tetapi juga berkontribusi bagi masyarakat.

Berdasarkan berbagai pandangan tersebut, dapat disimpulkan bahwa tujuan pendidikan karakter adalah membentuk individu yang berintegritas, mandiri, bertanggung jawab, dan memiliki kesadaran moral yang tinggi, baik dalam hubungan dengan Tuhan, diri sendiri, maupun lingkungan sosial. Tujuan ini mencakup aspek kognitif, afektif, dan perilaku yang terintegrasi dalam kehidupan peserta didik.

Dalam konteks penelitian ini, tujuan pendidikan karakter difokuskan pada pembentukan nilai kemandirian dan tanggung jawab pada siswa sekolah dasar. Kedua nilai tersebut merupakan fondasi penting dalam membangun kepribadian yang matang dan berdaya. Oleh karena itu, diperlukan pendekatan pendidikan yang tidak hanya bersifat instruktif, tetapi juga relasional dan afektif.

Pendekatan keibuan (*motherly approach*) yang menekankan kasih sayang, empati, dan kedekatan emosional menjadi relevan sebagai strategi untuk mencapai tujuan tersebut. Melalui pendekatan ini, nilai karakter

tidak hanya diajarkan, tetapi dihayati dan dipraktikkan dalam suasana pembelajaran yang hangat dan bermakna, sehingga proses internalisasi nilai dapat berlangsung secara optimal.

4. Prinsip dan Nilai-Nilai dalam Pendidikan Karakter

Pendidikan karakter dilaksanakan berdasarkan prinsip-prinsip yang memastikan nilai tidak hanya dipahami secara kognitif, tetapi juga dihayati dan diwujudkan dalam perilaku nyata. Thomas Lickona (1991) menegaskan bahwa pendidikan karakter harus mengintegrasikan tiga dimensi utama, yaitu *moral knowing*, *moral feeling*, dan *moral action*. Ketiga dimensi ini menjadi prinsip dasar bahwa pembentukan karakter tidak cukup melalui pengetahuan, tetapi harus menyentuh perasaan dan diwujudkan dalam tindakan.

Selain itu, prinsip keteladanan (*modeling*) menjadi fondasi utama dalam pendidikan karakter. Peserta didik cenderung meniru perilaku yang mereka lihat secara langsung, sehingga guru berperan sebagai figur moral yang memberikan contoh konkret dalam kehidupan sehari-hari. Prinsip ini diperkuat oleh teori pembelajaran sosial yang menekankan pentingnya observasi dalam pembentukan perilaku.

Prinsip berikutnya adalah pembiasaan (*habituation*), yaitu proses pengulangan perilaku positif secara konsisten hingga menjadi kebiasaan yang melekat. Pembiasaan memungkinkan nilai-nilai karakter berkembang dari tindakan yang dipaksakan menjadi kesadaran internal. Dalam praktiknya, pembiasaan dapat dilakukan melalui kegiatan rutin, disiplin kelas, dan budaya sekolah yang mendukung nilai-nilai moral.

Selain keteladanan dan pembiasaan, refleksi juga merupakan prinsip penting dalam pendidikan karakter. Refleksi membantu peserta didik memahami makna dari perilaku yang dilakukan serta mengaitkannya dengan nilai moral yang mendasari. Melalui refleksi, peserta didik tidak

hanya bertindak secara mekanis, tetapi juga memiliki kesadaran moral yang mendalam.

Prinsip lainnya adalah evaluasi berkelanjutan, yang dilakukan untuk menilai sejauh mana nilai-nilai karakter telah terinternalisasi dalam diri peserta didik. Evaluasi tidak hanya berfokus pada aspek kognitif, tetapi juga pada perubahan sikap dan perilaku yang tampak dalam kehidupan sehari-hari.

Dalam konteks pendidikan nasional, nilai-nilai tersebut terintegrasi dalam Profil Pelajar Pancasila yang meliputi dimensi beriman dan berakhlak mulia, mandiri, gotong royong, bernalar kritis, dan kreatif. Nilai-nilai ini menjadi acuan dalam pelaksanaan pendidikan karakter di sekolah.

Berdasarkan prinsip-prinsip tersebut, dapat dipahami bahwa pendidikan karakter menuntut keterpaduan antara keteladanan, pembiasaan, refleksi, dan evaluasi dalam suatu lingkungan belajar yang konsisten. Dalam konteks ini, kualitas relasi antara guru dan peserta didik menjadi faktor penting yang menentukan keberhasilan internalisasi nilai.

Oleh karena itu, pendekatan pembelajaran yang menekankan hubungan emosional yang hangat dan penuh kasih sayang, seperti *motherly approach*, memiliki relevansi yang kuat dalam menginternalisasikan prinsip-prinsip pendidikan karakter secara efektif.

5. Pandangan Islam tentang Pendidikan Karakter

Dalam perspektif Islam, pendidikan karakter merupakan inti dari keseluruhan proses pendidikan yang bertujuan membentuk manusia yang beriman, berilmu, dan berakhlak mulia. Pendidikan tidak hanya berorientasi pada penguasaan ilmu pengetahuan, tetapi juga pada pembinaan akhlak sebagai manifestasi dari keimanan.

Al-Qur'an menegaskan pentingnya keseimbangan antara aspek spiritual, moral, dan sosial dalam kehidupan manusia, sebagaimana tercermin dalam firman Allah SWT QS. Al-Qashash: 77.

وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ

إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفُسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ ﴿٧٧﴾

Artinya: “Dan carilah pada apa yang telah dianugerahkan Allah kepadamu (kebahagiaan) negeri akhirat, dan janganlah kamu melupakan bagianmu dari (kenikmatan) duniawi, dan berbuat baiklah (kepada orang lain) sebagaimana Allah telah berbuat baik kepadamu.” (Badan Litbang dan Diklat Kementerian Agama RI, 2019)

Ayat ini menunjukkan bahwa manusia dituntut untuk mengembangkan kehidupan dunia dan akhirat secara seimbang, serta berbuat baik kepada sesama sebagai bagian dari tanggung jawab moral.

Al-Ghazali dalam *Ihya' Ulumuddin* (Al Ghazali, 2011) menegaskan bahwa pembentukan akhlak tidak cukup melalui pengajaran konsep, tetapi harus dilakukan melalui latihan jiwa (*riyadhah al-nafs*) dan pembiasaan perbuatan baik hingga menjadi pembiasaan perilaku baik secara terus-menerus. Nilai-nilai moral akan menjadi karakter apabila telah tertanam dalam jiwa dan dilakukan secara spontan tanpa paksaan.

Ibnu Miskawaih dalam *Tahdzib al-Akhlak* juga menyatakan bahwa akhlak adalah kondisi jiwa yang mendorong seseorang bertindak secara otomatis tanpa pertimbangan panjang. Oleh karena itu, pendidikan harus mengarahkan peserta didik melalui pembiasaan dan keteladanan agar nilai moral menjadi bagian dari kepribadiannya.

Selanjutnya, Abdullah Nasih Ulwan (2013) dalam *Tarbiyatul Aulad fil Islam* menekankan bahwa pendidikan akhlak harus berlandaskan pada kasih sayang (*rahmah*), keteladanan (*uswah*), dan perhatian (*muraqabah*) terhadap perkembangan psikologis anak. Ia menolak pendekatan pendidikan yang keras, karena dapat menghambat

perkembangan moral dan emosional peserta didik. Sebaliknya, pendekatan yang penuh kasih sayang justru lebih efektif dalam menanamkan nilai karakter.

Hal ini sejalan dengan misi kerasulan Nabi Muhammad saw. yang bertujuan menyempurnakan akhlak manusia. Keteladanan Nabi menjadi model utama dalam pendidikan karakter, sebagaimana ditegaskan dalam Al-Qur'an bahwa Rasulullah merupakan *uswah hasanah* (teladan yang baik) bagi umat manusia dan juga berakar kuat pada ajaran Nabi Muhammad saw. Hadits riwayat Ahmad menyatakan,

إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ

Artinya: “*Sesungguhnya aku diutus untuk menyempurnakan akhlak yang mulia.*” (HR. Ahmad).

Dengan demikian, pendidikan karakter dalam Islam menekankan kesatuan antara iman, ilmu, dan amal. Nilai-nilai seperti kejujuran, tanggung jawab, kemandirian, dan kasih sayang merupakan bagian dari akhlak yang harus ditanamkan melalui proses pendidikan yang berkelanjutan.

Dalam konteks pendidikan modern, nilai-nilai Islam tersebut memiliki relevansi yang kuat dengan pendekatan pendidikan karakter yang berbasis relasi dan pengalaman. Proses internalisasi nilai tidak hanya dilakukan melalui penyampaian ajaran, tetapi melalui keteladanan dan interaksi yang bermakna antara guru dan peserta didik.

Oleh karena itu, pendekatan keibuan (*motherly approach*) yang menekankan kasih sayang, empati, dan kedekatan emosional sejalan dengan prinsip pendidikan Islam yang berlandaskan rahmah. Pendekatan ini memungkinkan nilai-nilai karakter tidak hanya dipahami, tetapi dihayati dan diamalkan dalam kehidupan sehari-hari peserta didik.

B. Karakter Mandiri

1. Pengertian Karakter Mandiri

Karakter mandiri dalam konteks pendidikan karakter merupakan kemampuan individu untuk berpikir, bertindak, dan mengambil keputusan secara bertanggung jawab tanpa ketergantungan berlebihan pada orang lain. Menurut Thomas Lickona, karakter tidak hanya berkaitan dengan pengetahuan moral, tetapi juga mencakup perasaan moral dan tindakan moral, sehingga kemandirian mencerminkan integrasi antara aspek kognitif, afektif, dan perilaku.

Dalam konteks pendidikan nasional, Kemdikbudristek (2020) menempatkan kemandirian sebagai salah satu dimensi utama Profil Pelajar Pancasila, yang mencerminkan kemampuan peserta didik dalam mengelola diri serta bertanggung jawab terhadap proses dan hasil belajarnya. Dengan demikian, kemandirian tidak hanya bersifat keterampilan, tetapi juga mencakup dimensi moral dan spiritual.

Secara konseptual, kemandirian mencakup beberapa dimensi utama, yaitu kemandirian berpikir (kemampuan menentukan pilihan secara rasional), kemandirian emosional (kemampuan mengelola perasaan dan motivasi), serta kemandirian perilaku (kemampuan menyelesaikan tugas tanpa ketergantungan pada orang lain). Ketiga dimensi ini berkaitan erat dengan kemampuan *self-regulated learning* dan *self-efficacy* yang menjadi dasar terbentuknya disiplin diri dan tanggung jawab individu dalam proses belajar.

Berdasarkan teori perkembangan kognitif Jean Piaget, anak usia 7–12 tahun telah memasuki tahap operasional konkret, di mana mereka mulai mampu memahami hubungan sebab-akibat serta mengambil keputusan sederhana. Oleh karena itu, pemberian kepercayaan, kesempatan mencoba, serta bimbingan yang tepat dari guru menjadi faktor penting dalam menumbuhkan kemandirian peserta didik. (Purnama et al., 2024)

Kemandirian juga terbentuk melalui pembiasaan dalam lingkungan yang memberikan ruang otonomi sekaligus tanggung jawab sosial. Pemberian kepercayaan kepada peserta didik akan memperkuat self-efficacy, yang pada akhirnya mendorong terbentuknya perilaku disiplin dan tanggung jawab. Dengan demikian, kemandirian merupakan hasil sinergi antara aspek kognitif, emosional, sosial, dan moral dalam lingkungan pendidikan yang suportif.

Selain perspektif psikologi modern, dalam Islam kemandirian memiliki makna spiritual yang mendalam. Konsep istiqlal (kemandirian) dan tawakkal (berserah diri setelah berikhtiar) menegaskan bahwa seorang Muslim dituntut untuk berusaha secara maksimal tanpa bergantung pada orang lain, namun tetap menyerahkan hasil kepada Allah SWT. Hal ini sebagaimana sabda Nabi Muhammad saw.:

عَنْ حَكِيمِ بْنِ حِزَامٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: أَلْيَدُ الْغُلِيَا
خَيْرٌ مِنَ أَلْيَدِ السُّفْلَى

Artinya: *“Dari Hakîm bin Hizâm Radhiyallahu anhu, dari Nabi Shallallahu ‘alaihi wa sallam, Beliau Shallallahu ‘alaihi wa sallam bersabda: Tangan yang di atas lebih baik daripada tangan yang di bawah.”* (HR. Bukhari).

Hadis tersebut menunjukkan bahwa Islam mendorong umatnya untuk memiliki etos kerja, tanggung jawab, dan tidak bergantung secara berlebihan kepada orang lain. Dengan demikian, kemandirian dalam perspektif Islam tidak hanya bersifat individual, tetapi juga mencerminkan nilai spiritual yang berlandaskan iman dan amal saleh.

2. Karakter Mandiri dalam Perspektif Islam

Karakter mandiri dalam perspektif Islam merupakan bagian integral dari pembentukan akhlak serta tanggung jawab manusia sebagai hamba Allah. Islam memandang bahwa setiap individu memiliki kewajiban untuk berusaha, mengambil keputusan, dan bertanggung jawab atas dirinya sendiri sebagai bentuk penghambaan kepada Allah SWT.

Al-Qur'an menegaskan prinsip tersebut dalam QS. Ar-Ra'd ayat 11:

إِنَّ اللَّهَ لَا يَغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ

Artinya : *“Sesungguhnya Allah tidak akan mengubah nasib suatu kaum hingga mereka mengubah keadaan diri mereka sendiri.”*
(Badan Litbang dan Diklat Kementerian Agama RI, 2019)

Ayat ini tidak hanya menunjukkan pentingnya usaha, tetapi juga menegaskan bahwa perubahan tidak akan terjadi tanpa adanya inisiatif dan kesadaran dari dalam diri individu. Dengan demikian, kemandirian dalam Islam bersifat aktif dan reflektif, yaitu kemampuan untuk mengelola diri serta bertanggung jawab atas perubahan yang diupayakan. Dalam konteks pendidikan, nilai ini menjadi dasar penting dalam membentuk peserta didik yang tidak pasif, tetapi memiliki kesadaran untuk berkembang secara mandiri.

Pemikiran Al-Ghazali memperkuat konsep tersebut dengan menekankan bahwa kemandirian anak tidak muncul secara instan, melainkan melalui proses pembiasaan yang dilakukan secara bertahap. Al-Ghazali menegaskan pentingnya pendidikan yang dilandasi kelembutan dan keteladanan, di mana anak diberi ruang untuk mencoba, melakukan kesalahan, dan belajar dari pengalaman. Dalam pandangannya, pendekatan yang terlalu menekan justru dapat menghambat perkembangan kemandirian karena menumbuhkan rasa takut dan ketergantungan.

Sejalan dengan itu, Abdullah Nashih Ulwan (2019) menekankan bahwa pendidikan kemandirian harus dibangun di atas aman emosional. Anak yang tumbuh dalam suasana penuh kasih sayang (*rahmah*) akan lebih percaya diri, berani mengambil keputusan, serta mampu bertanggung jawab atas tindakannya. Hal ini menunjukkan bahwa dalam Islam, kemandirian tidak dapat dipisahkan dari nilai kasih sayang sebagai fondasi pendidikan.

Dengan demikian, kemandirian dalam perspektif Islam bukan hanya kemampuan individu untuk bertindak sendiri, tetapi merupakan

hasil dari proses pendidikan yang menekankan tanggung jawab, pembiasaan, serta relasi emosional yang penuh kasih sayang. Prinsip ini sejalan dengan pendekatan pendidikan yang menempatkan guru sebagai figur yang membimbing dengan kelembutan dan kepedulian, sehingga memungkinkan peserta didik mengembangkan kemandirian secara alami dan berkelanjutan.

3. Aspek Mandiri

Untuk memahami kemandirian secara lebih operasional, diperlukan indikator yang dapat digunakan untuk mengidentifikasi tingkat kemandirian peserta didik dalam proses pembelajaran.

Menurut Enung Fatimah (2010:143), kemandirian belajar dapat diidentifikasi melalui beberapa aspek berikut:

- a) Hasrat atau keinginan untuk belajar
 - 1) Ulet dalam belajar secara terus menerus;
 - 2) Tekun belajar dengan tetap disiplin;
 - 3) Mampu merencanakan kegiatan belajar;
 - 4) Memiliki orientasi tujuan dalam belajar.
- b) Inisiatif
 - 1) Belajar atas keinginan sendiri;
 - 2) Kreatif dalam mencari sumber belajar;
 - 3) Kritis dalam memecahkan masalah.
- c) Percaya diri
 - 1) Mampu membuat keputusan dalam belajar;
 - 2) Mengembangkan kemampuan secara mandiri;
 - 3) Mampu mengatasi kesulitan belajar tanpa bergantung pada orang lain.
- d) Tanggung jawab
 - 1) Berusaha menyelesaikan tugas belajar;
 - 2) Memiliki tindak lanjut terhadap proses belajar yang dilakukan.

Selanjutnya, dalam konteks pendidikan nasional, karakter mandiri juga sejalan dengan dimensi Profil Pelajar Pancasila yang ditetapkan oleh Kemendikbudristek (2022), yang menekankan kemampuan mengatur diri (*self-regulated learning*), memiliki inisiatif, serta menunjukkan ketekunan dalam mencapai tujuan belajar.

Berdasarkan sintesis antara kerangka teoritis tersebut dan kebutuhan penelitian, indikator operasional karakter mandiri dalam penelitian ini dirumuskan dalam bentuk perilaku yang dapat diamati, yaitu: (1) kesiapan mengikuti pembelajaran tanpa harus diarahkan secara terus-menerus, (2) kemampuan menyelesaikan tugas secara mandiri tanpa ketergantungan berlebihan, (3) keberanian dalam mengambil keputusan atau menentukan pilihan dalam proses belajar, (4) inisiatif dalam bertanya, mencoba, atau mencari solusi terhadap kesulitan belajar, serta (5) ketekunan dalam menyelesaikan tugas hingga tuntas. Indikator-indikator tersebut digunakan sebagai acuan dalam mengamati dan menganalisis tingkat kemandirian peserta didik, sekaligus untuk melihat bagaimana nilai kemandirian diinternalisasikan melalui interaksi pembelajaran yang berlangsung.

Indikator tersebut tidak hanya menunjukkan tingkat kemandirian peserta didik, tetapi juga menjadi dasar untuk menganalisis proses internalisasi nilai kemandirian dalam pembelajaran, yang akan dibahas pada bagian berikutnya

C. Karakter Tanggung Jawab

1. Pengertian Nilai Karakter Tanggung Jawab

Nilai karakter tanggung jawab merupakan salah satu nilai esensial dalam pendidikan karakter yang berkaitan dengan kesadaran individu untuk melaksanakan kewajiban, menjaga komitmen, serta menerima konsekuensi atas setiap tindakan yang dilakukan. Tanggung jawab tidak hanya dimaknai sebagai kepatuhan terhadap aturan, tetapi sebagai

kesadaran moral internal yang mendorong individu untuk bertindak secara konsisten dan dapat dipercaya.

Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (2022) mendefinisikan tanggung jawab sebagai sikap dan perilaku peserta didik dalam melaksanakan tugas dan kewajiban terhadap diri sendiri, orang lain, lingkungan, serta Tuhan Yang Maha Esa. Dalam kerangka Profil Pelajar Pancasila, tanggung jawab terintegrasi dalam dimensi kemandirian dan akhlak mulia, yang tercermin melalui kedisiplinan, komitmen, serta kesiapan menerima konsekuensi dari setiap pilihan yang diambil.

Secara psikologis, tanggung jawab berkaitan erat dengan perkembangan kontrol diri (*self-control*) dan kesadaran moral (*moral awareness*). Anak yang memiliki tanggung jawab mampu memahami hubungan antara tindakan dan akibat, serta menunjukkan kemauan untuk menyelesaikan tugas tanpa ketergantungan pada pengawasan eksternal. Dengan demikian, tanggung jawab tidak sekadar terbentuk melalui kontrol dari luar, melainkan berkembang sebagai nilai internal melalui proses pembelajaran yang bermakna dan berkelanjutan.

Dengan demikian, nilai karakter tanggung jawab dalam konteks pendidikan dasar tidak hanya mencerminkan kepatuhan terhadap aturan, tetapi juga menunjukkan kemampuan peserta didik dalam mengelola diri, menepati komitmen, serta mempertanggungjawabkan setiap tindakan secara sadar dan konsisten.

2. Nilai Karakter Tanggung Jawab dalam Perspektif Pendidikan Islam

Dalam perspektif pendidikan Islam, tanggung jawab merupakan bagian integral dari konsep *amanah* yang harus dipertanggungjawabkan oleh setiap individu sebagai hamba dan khalifah di muka bumi. Manusia tidak hanya dituntut untuk menjalankan kewajiban, tetapi juga bertanggung jawab atas setiap tindakan yang dilakukan, baik terhadap diri

sendiri, orang lain, maupun kepada Allah SWT. Prinsip amanah ini tercermin dalam QS. Al-Ahzab ayat 72 :

إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَيُّنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ
إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ٧٢

Artinya : *Sesungguhnya Kami telah menawarkan amanah kepada langit, bumi dan gunung-gunung; tetapi semuanya enggan untuk memikul amanah itu dan mereka khawatir tidak akan melaksanakannya (berat), lalu amanah itu dipikul oleh manusia. Sungguh, manusia itu sangat zalim dan sangat bodoh, (Badan Litbang dan Diklat Kementerian Agama RI, 2019).*

Ayat tersebut menunjukkan bahwa tanggung jawab merupakan konsekuensi dari amanah yang melekat pada eksistensi manusia. Dengan demikian, setiap individu dituntut untuk memiliki kesadaran moral dalam menjalankan peran dan kewajibannya.

Selain itu, Al-Qur'an juga menegaskan dimensi pertanggungjawaban individu dalam QS. Al-Isra': 36,

وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا ﴿٣٦﴾

Artinya : *“Dan janganlah kamu mengikuti sesuatu yang kamu tidak mempunyai pengetahuan tentangnya. Sesungguhnya pendengaran, penglihatan, dan hati semuanya akan dimintai pertanggungjawabannya.” (Badan Litbang dan Diklat Kementerian Agama RI, 2019).*

Ayat ini menegaskan bahwa tanggung jawab dalam Islam tidak hanya bersifat eksternal, tetapi juga mencakup dimensi internal, yaitu kesadaran diri, kontrol perilaku, dan integritas moral individu.

Dalam perspektif pendidikan, Al-Ghazali menegaskan bahwa pembentukan tanggung jawab harus dilakukan sejak usia dini melalui proses pembiasaan yang dilakukan secara bertahap, konsisten, dan penuh kelembutan. Anak perlu diberi kesempatan untuk memikul tanggung jawab sesuai dengan tahap perkembangannya, bukan melalui tekanan atau

hukuman, melainkan melalui bimbingan yang menumbuhkan kesadaran dan kepercayaan diri.

Sejalan dengan itu, Abdullah Nashih Ulwan (2019) menekankan bahwa pendidikan tanggung jawab dalam Islam harus dibangun di atas hubungan emosional yang hangat antara pendidik dan peserta didik. Anak yang merasa dicintai dan dihargai akan lebih mudah menginternalisasi nilai tanggung jawab dan melaksanakannya dengan kesadaran, bukan karena rasa takut.

Dengan demikian, tanggung jawab dalam perspektif pendidikan Islam tidak hanya dipahami sebagai kewajiban normatif, tetapi sebagai nilai moral-spiritual yang tumbuh melalui proses tarbiyah yang menekankan keseimbangan antara keteladanan, kasih sayang, dan pembiasaan dalam kehidupan sehari-hari.

3. Aspek Tanggung Jawab

Untuk memahami karakter tanggung jawab secara lebih operasional, diperlukan indikator yang dapat digunakan untuk mengidentifikasi perilaku tanggung jawab peserta didik dalam proses pembelajaran.

Secara konseptual, tanggung jawab berkaitan dengan kesadaran individu dalam melaksanakan kewajiban, komitmen terhadap tugas, serta kesiapan menerima konsekuensi dari tindakan yang dilakukan. Menurut Thomas Lickona (1991), tanggung jawab merupakan bagian dari moral action yang tercermin dalam perilaku nyata individu dalam menjalankan tugas secara konsisten. Sementara itu, kebijakan pendidikan nasional melalui Kemendikbudristek (2022) menekankan tanggung jawab sebagai kemampuan regulasi diri, komitmen, dan integritas dalam menjalankan kewajiban belajar.

Berdasarkan kerangka tersebut, aspek tanggung jawab dapat diuraikan sebagai berikut:

- a) Kesadaran akan kewajiban
 - 1) Memahami tugas yang harus dilakukan
 - 2) Menyadari peran sebagai peserta didik
 - 3) Menunjukkan komitmen dalam kegiatan belajar
- b) Pelaksanaan tugas
 - 1) Mengerjakan tugas secara mandiri dan sungguh-sungguh
 - 2) Menyelesaikan tugas tepat waktu
 - 3) Tidak bergantung pada bantuan orang lain
- c) Disiplin diri
 - 1) Mematuhi aturan kelas
 - 2) Mengatur waktu belajar secara mandiri
 - 3) Konsisten dalam melaksanakan kewajiban
- d) Penerimaan konsekuensi
 - 1) Berani mengakui kesalahan
 - 2) Bersedia menerima konsekuensi dari tindakan
 - 3) Menunjukkan upaya memperbaiki kesalahan

Selanjutnya, berdasarkan aspek-aspek tersebut, indikator operasional karakter tanggung jawab dalam penelitian ini meliputi: (1) menyelesaikan tugas tanpa diingatkan, (2) mengumpulkan tugas tepat waktu, (3) mematuhi aturan pembelajaran, (4) berani mengakui kesalahan, serta (5) menunjukkan komitmen dalam menyelesaikan tugas hingga tuntas.

Indikator ini digunakan sebagai dasar dalam mengamati dan menganalisis perilaku tanggung jawab peserta didik dalam proses pembelajaran.

D. Internalisasi Nilai karakter

1. Pengertian Internalisasi

Internalisasi nilai karakter merupakan proses penanaman nilai-nilai moral, sosial, dan spiritual ke dalam diri individu hingga nilai tersebut tidak hanya berada pada tataran pengetahuan, tetapi juga menjadi bagian

dari kesadaran diri dan tercermin dalam perilaku nyata secara konsisten. Dengan kata lain, internalisasi tidak berhenti pada proses memahami nilai, tetapi berlanjut pada tahap meyakini, menghayati, dan membiasakan nilai tersebut dalam kehidupan sehari-hari.

Suyadi (2019) menjelaskan bahwa internalisasi nilai merupakan proses perubahan dari sekadar *knowing* (mengetahui) menjadi *believing* (meyakini) dan *acting* (mengamalkan). Pandangan ini menegaskan bahwa nilai karakter akan benar-benar terbentuk apabila telah melewati proses pembiasaan yang berulang dan pengalaman belajar yang bermakna.

Sejalan dengan itu, Lickona (1991) menegaskan bahwa pendidikan karakter yang efektif harus mengintegrasikan tiga komponen utama, yaitu *moral knowing*, *moral feeling*, dan *moral action*. *Moral knowing* berkaitan dengan pemahaman peserta didik terhadap nilai, *moral feeling* berhubungan dengan penghayatan dan keterlibatan emosional terhadap nilai tersebut, sedangkan *moral action* merupakan perwujudan nilai dalam tindakan nyata. Ketiga komponen ini menunjukkan bahwa internalisasi nilai karakter merupakan proses yang utuh antara aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik.

Dalam perspektif yang lebih operasional, internalisasi nilai karakter dapat dipahami sebagai proses bertahap yang berlangsung melalui interaksi edukatif antara pendidik dan peserta didik, sehingga nilai tidak hanya dipahami secara intelektual, tetapi juga dihayati secara emosional dan diamalkan dalam perilaku sehari-hari. Oleh karena itu, internalisasi nilai karakter dapat dimaknai sebagai proses transformasi nilai menjadi bagian dari kepribadian individu yang terbentuk melalui pengalaman belajar yang berkelanjutan.

2. Tahapan Internalisasi Nilai Karakter

Dalam perspektif pendidikan Islam, internalisasi nilai tidak terjadi secara instan, melainkan berlangsung melalui proses bertahap yang

sistematis hingga nilai benar-benar melekat dalam diri peserta didik. Muhaimin (2012) menjelaskan bahwa internalisasi nilai berlangsung melalui tiga tahapan utama, yaitu transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi nilai.

Tahap pertama adalah transformasi nilai, yaitu proses penyampaian nilai oleh pendidik kepada peserta didik. Pada tahap ini, nilai-nilai karakter seperti mandiri, tanggung jawab, jujur, dan disiplin diperkenalkan dalam bentuk informasi, penjelasan, atau nasihat. Proses ini lebih menekankan pada aspek kognitif, di mana peserta didik mulai memahami konsep dasar tentang nilai yang dipelajari.

Tahap kedua adalah transaksi nilai, yaitu proses interaksi dua arah antara pendidik dan peserta didik dalam memahami dan menghayati nilai. Pada tahap ini, tidak hanya terjadi penyampaian materi, tetapi juga dialog, keteladanan, pembiasaan, serta pengalaman belajar yang bermakna. Nilai mulai diinternalisasi melalui keterlibatan emosional dan sosial, sehingga peserta didik tidak hanya memahami, tetapi juga mulai menerima dan merasakan pentingnya nilai tersebut dalam kehidupan.

Tahap ketiga adalah transinternalisasi nilai, yaitu tahap ketika nilai telah menyatu dalam kepribadian peserta didik dan tercermin secara spontan dalam perilaku sehari-hari. Pada tahap ini, nilai tidak lagi dipaksakan dari luar, tetapi telah menjadi bagian dari kesadaran diri (self-awareness) sehingga peserta didik bertindak sesuai nilai tanpa harus diarahkan secara terus-menerus.

Dengan demikian, ketiga tahapan tersebut menunjukkan bahwa internalisasi nilai merupakan proses yang bergerak dari eksternal menuju internal, dari pengenalan menuju penghayatan, hingga akhirnya menjadi karakter yang menetap dalam diri peserta didik. Proses ini menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan karakter sangat ditentukan oleh kualitas

interaksi pedagogis yang berlangsung secara konsisten dan berkesinambungan.

3. Integrasi Internalisasi Nilai Karakter

Internalisasi nilai karakter merupakan proses yang bersifat kompleks dan multidimensional, sehingga tidak dapat dipahami hanya dari satu pendekatan teoritis. Oleh karena itu, diperlukan integrasi antara berbagai model konseptual untuk memperoleh pemahaman yang lebih utuh mengenai bagaimana nilai benar-benar tertanam dalam diri peserta didik. Dalam penelitian ini, integrasi dilakukan antara konsep internalisasi nilai menurut Muhaimin, tahapan perkembangan karakter menurut Lickona, serta ranah perkembangan belajar menurut Bloom.

Secara konseptual, Muhaimin (2012) menjelaskan bahwa internalisasi nilai berlangsung melalui tiga tahap, yaitu transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi nilai. Tahap transformasi menekankan proses penyampaian nilai oleh pendidik kepada peserta didik pada ranah kognitif. Tahap transaksi menunjukkan adanya interaksi dua arah yang melibatkan pengalaman belajar, keteladanan, serta dialog yang bermakna. Adapun tahap transinternalisasi merupakan kondisi ketika nilai telah menyatu dalam kepribadian peserta didik dan tercermin secara konsisten dalam perilaku sehari-hari.

Sejalan dengan itu, Lickona (1991) mengemukakan bahwa pendidikan karakter terdiri atas tiga komponen utama, yaitu moral knowing, moral feeling, dan moral action. Moral knowing berkaitan dengan pemahaman peserta didik terhadap nilai, moral feeling berkaitan dengan penghayatan dan keterlibatan emosional terhadap nilai, sedangkan moral action merupakan perwujudan nilai dalam tindakan nyata. Ketiga komponen ini menunjukkan bahwa karakter tidak hanya dibangun melalui pengetahuan, tetapi juga melalui penghayatan dan pembiasaan.

Dalam perspektif taksonomi pendidikan, Bloom mengklasifikasikan tujuan pendidikan ke dalam tiga ranah utama, yaitu ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik. Ranah kognitif berkaitan dengan kemampuan berpikir dan pengetahuan, ranah afektif berkaitan dengan sikap dan nilai, sedangkan ranah psikomotorik berkaitan dengan keterampilan dan perilaku nyata (Anderson & Krathwohl, 2001; Nafiati, 2021).

Apabila ketiga konsep tersebut diintegrasikan, maka dapat dipahami bahwa proses internalisasi nilai karakter berlangsung secara bertahap dan saling berhubungan. Tahap transformasi nilai sejalan dengan ranah kognitif (Bloom) dan *moral knowing* (Lickona), di mana peserta didik mulai memahami konsep nilai. Tahap transaksi nilai berkaitan dengan ranah afektif dan *moral feeling*, yaitu ketika peserta didik mulai menghayati dan merasakan pentingnya nilai tersebut melalui interaksi dan pengalaman belajar. Selanjutnya, tahap transinternalisasi nilai sejalan dengan ranah psikomotorik dan *moral action*, di mana nilai telah terwujud dalam perilaku nyata dan menjadi bagian dari kepribadian peserta didik.

Dengan demikian, integrasi ketiga konsep tersebut menunjukkan bahwa internalisasi nilai karakter merupakan proses yang bergerak dari pemahaman (kognitif), penghayatan (afektif), hingga pengamalan (psikomotorik), yang berlangsung melalui tahapan transformasi, transaksi, dan transinternalisasi secara berkesinambungan. Kerangka integratif ini memberikan dasar teoritis yang kuat dalam memahami proses pembentukan karakter peserta didik, khususnya dalam konteks pendidikan dasar yang menekankan pembiasaan dan keteladanan sebagai fondasi utama.

4. Keterkaitan Internalisasi Nilai dengan Motherly Approach

Proses internalisasi nilai karakter tidak dapat dilepaskan dari kualitas interaksi antara pendidik dan peserta didik. Nilai tidak hanya

ditransfer melalui penyampaian materi, tetapi juga terbentuk melalui hubungan emosional, keteladanan, dan pengalaman belajar yang bermakna. Dalam konteks ini, pendekatan keibuan (*motherly approach*) menjadi salah satu pendekatan pedagogis yang relevan dalam mendukung keberhasilan internalisasi nilai karakter di sekolah dasar.

Motherly approach dipahami sebagai pendekatan pembelajaran yang menempatkan guru sebagai figur pengasuh yang memberikan rasa aman, kasih sayang, perhatian, serta kedekatan emosional kepada peserta didik, sebagaimana peran seorang ibu dalam proses pengasuhan anak. Dalam suasana relasi yang hangat dan penuh penerimaan, peserta didik merasa dihargai dan aman untuk mengekspresikan diri, sehingga lebih terbuka dalam menerima nilai-nilai yang diajarkan.

Secara teoritis, *attachment theory* yang dikembangkan oleh Bowlby dan Ainsworth menjelaskan bahwa ikatan emosional yang aman (*secure attachment*) antara anak dan figur pengasuh berperan penting dalam pembentukan kepercayaan diri, regulasi emosi, serta kemampuan bertanggung jawab (Cassidy & Shaver, 2022). Dalam konteks pendidikan, guru yang mampu membangun relasi aman dengan siswa akan menciptakan kondisi psikologis yang mendukung proses internalisasi nilai secara lebih mendalam.

Selain itu, Noddings (2013) melalui konsep *ethics of care* menegaskan bahwa pendidikan yang berbasis kepedulian (*caring relationship*) akan mendorong peserta didik untuk menginternalisasi nilai bukan karena paksaan, melainkan karena rasa dihargai dan diperhatikan. Hubungan pedagogis yang penuh empati memungkinkan nilai karakter masuk pada tahap afektif secara lebih kuat, yang kemudian berlanjut pada perilaku nyata peserta didik.

Dalam kaitannya dengan proses internalisasi nilai, *motherly approach* memperkuat seluruh tahapan internalisasi. Pada tahap

transformasi nilai, guru menyampaikan nilai dengan bahasa yang lembut dan penuh perhatian. Pada tahap transaksi nilai, terjadi interaksi yang hangat melalui dialog, pendampingan, dan keteladanan yang konsisten. Selanjutnya, pada tahap transinternalisasi, peserta didik telah menginternalisasi nilai tersebut karena tumbuh dalam lingkungan relasional yang aman, sehingga nilai tidak lagi dirasakan sebagai aturan eksternal, tetapi sebagai bagian dari kesadaran diri.

Dengan demikian, *motherly approach* berperan sebagai konteks pedagogis yang memperkuat proses internalisasi nilai karakter, khususnya dalam membangun rasa aman emosional, kedekatan guru-siswa, serta pengalaman belajar yang bermakna. Pendekatan ini menjadikan internalisasi nilai tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga afektif dan perilaku, sehingga nilai karakter benar-benar tertanam dalam diri peserta didik secara utuh dan berkelanjutan.

E. *Motherly approach* (Pendekatan Keibuan)

1. Pengertian *Motherly Approach* (Pendekatan Keibuan)

Pendekatan keibuan (*motherly approach*) dalam pendidikan merupakan pendekatan pedagogis yang menempatkan relasi emosional yang hangat antara guru dan peserta didik sebagai dasar utama dalam proses pembelajaran. Pendekatan ini menekankan bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya ditentukan oleh aspek kognitif, tetapi juga oleh kualitas hubungan interpersonal yang dibangun dalam suasana penuh kasih sayang, empati, dan rasa aman.

Secara konseptual, pendekatan keibuan dapat dipahami sebagai pola interaksi pedagogis yang meniru karakteristik pengasuhan seorang ibu, yaitu penuh perhatian, kelembutan, penerimaan, dan kepedulian terhadap kebutuhan emosional anak. Dalam konteks ini, guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi pembelajaran, tetapi juga sebagai figur

pendamping yang memberikan dukungan psikologis dan emosional kepada peserta didik selama proses belajar berlangsung.

Pendekatan ini sejalan dengan pandangan etika kepedulian (*ethics of care*) yang dikemukakan oleh Nel Noddings, yang menekankan bahwa pendidikan yang efektif dibangun melalui hubungan yang bersifat caring relationship antara pendidik dan peserta didik. Dalam hubungan tersebut, guru tidak hanya mengarahkan perilaku siswa, tetapi juga memahami kebutuhan emosional mereka sebagai dasar dalam membangun perkembangan karakter (Noddings, 2013).

Dengan demikian, *motherly approach* dapat dipahami sebagai pendekatan pedagogis yang berbasis pada relasi emosional yang hangat, di mana guru berperan sebagai figur ibu kedua di sekolah yang menciptakan suasana belajar yang aman, nyaman, dan mendukung perkembangan karakter peserta didik secara menyeluruh.

2. Landasan Filosofis *Motherly Approach* (Pendekatan Keibuan)

Landasan filosofis pendekatan keibuan (*motherly approach*) dalam pendidikan dapat ditelusuri dari filsafat etika kepedulian (*ethics of care*) yang dikembangkan oleh Nel Noddings. Dalam perspektif ini, pendidikan dipahami bukan sekadar proses transfer pengetahuan, tetapi sebagai hubungan moral yang berbasis kepedulian, perhatian, dan keterlibatan emosional antara pendidik dan peserta didik. Noddings menegaskan bahwa hubungan pendidikan yang ideal adalah hubungan yang bersifat *caring*, di mana guru hadir secara utuh sebagai pribadi yang peduli terhadap kebutuhan akademik sekaligus emosional siswa (Noddings, 2013).

Dalam etika kepedulian, guru tidak hanya berfungsi sebagai pengontrol atau evaluator, tetapi sebagai pihak yang merespons kebutuhan peserta didik secara empatik. Relasi ini bersifat timbal balik, di mana siswa merasa diperhatikan dan dihargai, sehingga tumbuh rasa aman psikologis yang menjadi dasar berkembangnya kepercayaan diri dan

karakter positif. Dengan demikian, pendekatan keibuan dapat dipahami sebagai internalisasi praktis dari etika kepedulian dalam konteks pendidikan dasar.

Selain itu, pendekatan keibuan juga memiliki kesesuaian dengan filsafat pendidikan humanistik yang menempatkan peserta didik sebagai subjek yang memiliki potensi untuk berkembang secara utuh. Dalam pandangan humanistik, pendidikan bertujuan untuk memanusiakan manusia melalui penciptaan lingkungan belajar yang mendukung aktualisasi diri, penghargaan terhadap individu, serta pengembangan aspek emosional dan sosial peserta didik. Guru dalam perspektif ini berperan sebagai fasilitator yang menciptakan suasana belajar yang aman, hangat, dan mendukung perkembangan potensi siswa secara optimal.

Pendekatan keibuan juga memiliki kedekatan dengan konsep *positive parenting* dan komunikasi positif dalam pendidikan anak, seperti konsep *Bahasa Bunda Bahasa Cinta* (BBBC), yang menekankan pentingnya penggunaan bahasa yang lembut, empatik, dan penuh kasih sayang dalam membangun karakter anak. Pendekatan ini memandang bahwa komunikasi yang hangat dan suportif mampu menciptakan rasa aman emosional sehingga anak lebih mudah mengembangkan kepercayaan diri, tanggung jawab, dan perilaku positif dalam proses pembelajaran.

Dengan demikian, secara filosofis pendekatan keibuan menegaskan bahwa proses pendidikan tidak dapat dipisahkan dari dimensi relasional dan emosional. Keberhasilan pembentukan karakter peserta didik sangat ditentukan oleh kualitas hubungan antara guru dan siswa yang dilandasi oleh kepedulian, empati, komunikasi positif, serta penghargaan terhadap martabat manusia. Pendekatan ini menempatkan kasih sayang dan perhatian emosional sebagai fondasi penting dalam membangun perkembangan karakter peserta didik secara utuh.

3. *Motherly Approach* dalam Perspektif Pendidikan Islam

Dalam perspektif pendidikan Islam, pendekatan keibuan dapat dipahami sebagai pendekatan pedagogis yang berlandaskan nilai *rahmah* (kasih sayang) sebagai inti dari proses *tarbiyah*. Pendidikan dalam Islam tidak hanya berorientasi pada transfer ilmu, tetapi juga pada pembentukan akhlak melalui hubungan yang penuh kelembutan, kepedulian, dan kasih sayang antara pendidik dan peserta didik.

Prinsip kasih sayang ini sejalan dengan keteladanan Rasulullah saw. sebagai pendidik umat yang selalu mengedepankan kelembutan dalam membimbing manusia. Dalam berbagai hadis, Rasulullah menegaskan pentingnya sikap lemah lembut dalam mendidik, karena kekerasan justru menjauhkan peserta didik dari nilai kebaikan. Hal ini menunjukkan bahwa proses pendidikan dalam Islam menempatkan aspek emosional sebagai bagian penting dalam pembentukan karakter.

Al-Ghazali menegaskan bahwa pendidikan akhlak harus dilakukan melalui pendekatan kelembutan dan keteladanan. Menurutnya, hati anak bersifat fitrah dan mudah menerima nilai-nilai kebaikan apabila dibimbing dengan kasih sayang dan pembiasaan yang konsisten. Sebaliknya, pendekatan yang keras dan penuh tekanan dapat menghambat perkembangan jiwa anak serta mengurangi keberanian mereka dalam belajar dan berperilaku (Al-Ghazali, 2011). Pandangan ini menegaskan bahwa dimensi emosional merupakan faktor penting dalam keberhasilan pendidikan karakter.

Senada dengan itu, Abdullah Nasih Ulwan dalam *Tarbiyatul Aulad fil Islam* menekankan bahwa pendidikan anak harus dibangun atas dasar hubungan emosional yang hangat antara pendidik dan peserta didik. Ia menegaskan bahwa kasih sayang dan perhatian personal merupakan fondasi utama dalam membentuk kepribadian anak yang seimbang. Pendekatan yang keras dan otoriter justru berpotensi melemahkan kepribadian anak, sedangkan pendekatan yang penuh kasih sayang mampu

menumbuhkan tanggung jawab, kemandirian, dan stabilitas emosional (Ulwan, 2013).

Dengan demikian, pendekatan keibuan dalam perspektif pendidikan Islam tidak hanya memiliki relevansi normatif, tetapi juga merupakan internalisasi nilai *rahmah* dalam proses pendidikan. Nilai kasih sayang, kelembutan, dan perhatian personal menjadi fondasi utama dalam membentuk karakter peserta didik, khususnya dalam menumbuhkan kemandirian dan tanggung jawab secara berkelanjutan.

4. Integrasi *Motherly Approach* dalam Pembentukan Karakter

Pendekatan keibuan (*motherly approach*) dalam pendidikan memiliki peran strategis dalam proses pembentukan karakter peserta didik, khususnya dalam menumbuhkan nilai kemandirian dan tanggung jawab. Hal ini disebabkan karena pembentukan karakter tidak hanya bergantung pada aspek kognitif, tetapi juga pada kualitas relasi emosional yang terbangun antara guru dan peserta didik dalam proses pembelajaran.

Dalam konteks pendidikan karakter, proses internalisasi nilai akan lebih efektif apabila berlangsung dalam suasana yang aman secara psikologis, penuh kepercayaan, serta dilandasi oleh hubungan yang hangat antara pendidik dan peserta didik. Pendekatan keibuan menyediakan kondisi tersebut melalui sikap guru yang penuh empati, perhatian personal, serta penerimaan terhadap kondisi individu siswa. Suasana ini memungkinkan peserta didik merasa dihargai dan tidak tertekan, sehingga lebih terbuka dalam menerima nilai-nilai yang diajarkan.

Melalui pendekatan keibuan, guru tidak hanya berperan sebagai penyampai nilai, tetapi juga sebagai model perilaku yang memberikan contoh nyata dalam kehidupan sehari-hari. Keteladanan ini menjadi bagian penting dalam proses internalisasi nilai, karena peserta didik cenderung meniru perilaku yang mereka lihat dalam interaksi sosial di lingkungan sekolah. Dengan demikian, nilai kemandirian dan tanggung jawab tidak

hanya dipahami secara konseptual, tetapi juga dihayati dan dipraktikkan secara langsung.

Selain itu, pendekatan keibuan juga memperkuat proses pembiasaan dalam pembentukan karakter. Guru memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk bertindak secara mandiri, menyelesaikan tugas, serta mengambil keputusan dalam situasi pembelajaran, namun tetap dalam bimbingan yang lembut dan suportif. Proses ini secara bertahap menumbuhkan rasa percaya diri, tanggung jawab, serta kemampuan mengelola diri pada peserta didik.

Dalam konteks ini, pendekatan keibuan juga menunjukkan kesesuaian dengan pola *authoritative parenting* yang menekankan keseimbangan antara kasih sayang, perhatian emosional, pembimbingan, dan penanaman tanggung jawab pada anak. Guru tidak hanya memberikan kebebasan kepada peserta didik, tetapi juga menghadirkan pendampingan dan arahan secara hangat sehingga proses pembentukan karakter berlangsung secara humanis dan berkelanjutan.

Dengan demikian, integrasi pendekatan keibuan dalam pendidikan karakter menunjukkan bahwa pembentukan kemandirian dan tanggung jawab tidak dapat dipisahkan dari aspek relasional dan emosional dalam proses pembelajaran. Pendekatan ini menegaskan bahwa pendidikan karakter yang efektif perlu menggabungkan keteladanan, pembiasaan, komunikasi positif, dan hubungan emosional yang hangat antara guru dan peserta didik agar nilai-nilai karakter dapat terinternalisasi secara lebih mendalam.

5. Indikator *Motherly Approach* dalam Pembelajaran

Motherly Approach tidak hanya dipahami sebagai konsep teoretis, tetapi juga dioperasionalkan ke dalam indikator yang dapat diamati dalam proses pembelajaran di kelas.

Secara operasional, *motherly approach* dapat diidentifikasi melalui beberapa dimensi perilaku guru dalam interaksi pembelajaran, yang mencerminkan nilai kelembutan, empati, perhatian personal, dan relasi emosional yang hangat dengan peserta didik.

Adapun indikator *motherly approach* dalam penelitian ini meliputi:

- a) Kelembutan dalam Interaksi yang ditunjukkan melalui cara guru berbicara, menegur, dan memberikan arahan kepada siswa dengan nada yang tenang, tidak kasar, serta tidak menggunakan kekerasan verbal maupun psikologis. Guru mengedepankan pendekatan yang menenangkan ketika siswa melakukan kesalahan.
- b) Empati terhadap kondisi peserta didik yang terlihat dari kemampuan guru memahami kondisi emosional, psikologis, dan sosial siswa. Guru tidak hanya fokus pada kesalahan siswa, tetapi juga berusaha memahami latar belakang perilaku tersebut, serta memberikan respon yang mendidik dan tidak menghakimi.
- c) Perhatian personal yang tercermin dari kepedulian guru terhadap kebutuhan individual siswa, baik dalam aspek akademik maupun non-akademik. Guru memberikan bimbingan yang berbeda sesuai karakter dan kemampuan masing-masing siswa, serta menunjukkan kepedulian terhadap perkembangan mereka secara individual.
- d) Relasi emosional yang hangat yang ditunjukkan melalui kedekatan psikologis antara guru dan siswa yang ditandai dengan rasa percaya, nyaman, dan aman dalam proses pembelajaran. Siswa merasa tidak takut untuk bertanya, mengungkapkan kesulitan, dan berinteraksi dengan guru secara terbuka.

Indikator-indikator tersebut merupakan hasil sintesis konseptual dari pendekatan etika kepedulian (*ethics of care*), pendekatan humanistik dalam pendidikan, komunikasi positif seperti konsep *Bahasa Bunda Bahasa Cinta* (BBBC), serta nilai-nilai pendidikan Islam yang menekankan prinsip *rahmah* (kasih sayang) dalam proses pembelajaran.

Oleh karena itu, indikator ini digunakan sebagai dasar untuk mengidentifikasi internalisasi *motherly approach* dalam pembentukan karakter peserta didik di sekolah dasar.

6. Peran Guru sebagai Figur Ibu Kedua di Sekolah

Dalam konteks pendidikan dasar, guru sering kali menjadi figur pengganti orang tua, khususnya ibu, bagi peserta didik. Guru tidak hanya berfungsi sebagai penyampai pengetahuan, tetapi juga sebagai teladan moral dan emosional. Menurut Hasanah (2023), guru yang menampilkan kehangatan emosional, empati, dan kasih sayang akan lebih mudah menanamkan nilai-nilai karakter pada siswa dibandingkan guru yang hanya berorientasi pada akademik.

Sebagai figur ibu kedua, guru memiliki tanggung jawab moral untuk membentuk lingkungan belajar yang aman dan penuh cinta. Peran ini diwujudkan melalui komunikasi yang lembut, perhatian personal, serta kemampuan memahami kondisi emosional setiap anak. Hal ini sesuai dengan konsep rahmah dalam Islam, yaitu kasih sayang universal yang harus diimplementasikan dalam setiap tindakan pendidikan.

QS. Ali Imran ayat 159 memberikan dasar teologis yang kuat untuk peran ini, Allah Berfirman :

فِيمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لَئِنْ لَّمْ يَكُنْ لَّهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴿١٥٩﴾

Artinya : *"Maka disebabkan rahmat dari Allah-lah kamu berlaku lemah lembut terhadap mereka. Sekiranya kamu bersikap keras lagi berhati kasar, tentulah mereka menjauh dari sekelilingmu."* (Badan Litbang dan Diklat Kementrian Agama RI, 2019)

Ayat ini menegaskan bahwa kelembutan adalah kunci keberhasilan dalam mendidik, sebagaimana peran ibu yang membimbing anaknya dengan kesabaran dan cinta.

Selain itu, guru yang berperan sebagai ibu kedua di sekolah mampu menumbuhkan ikatan emosional yang berfungsi sebagai fondasi pembentukan karakter. Siswa yang merasa dicintai dan diperhatikan akan lebih terbuka terhadap arahan dan lebih mudah menginternalisasi nilai-nilai moral. Dengan demikian, pendekatan keibuan menjadi strategi efektif untuk membentuk karakter mandiri dan tanggung jawab melalui keteladanan dan hubungan kasih.

Dengan demikian, pendekatan keibuan dalam pendidikan bukan hanya pendekatan pedagogis, tetapi juga internalisasi nilai-nilai Islam tentang cinta, kelembutan, dan kesabaran. Guru sebagai figur keibuan di sekolah menjadi manifestasi dari nilai *rahmah* yang mendidik dengan hati, menuntun dengan kasih, dan membimbing dengan teladan moral.

F. Kajian Penelitian Terdahulu

1. Penelitian oleh Purnama, Damayanti, dan Riany (2024) mengkaji bagaimana interaksi kelekatan antara ibu dan anak dapat membentuk karakter positif serta memberikan dampak terhadap kebahagiaan ibu itu sendiri. Melalui pendekatan kualitatif dengan studi kasus, mereka menemukan bahwa perhatian emosional berupa pelukan, dukungan verbal, dan komunikasi intensif dari ibu membentuk tanggung jawab serta kemandirian anak secara alami. Studi ini menekankan pentingnya interaksi emosional sebagai dasar pengembangan karakter, sekaligus menunjukkan bahwa kasih sayang memiliki fungsi pedagogis yang kuat, mirip dengan peran guru di sekolah dasar (Purnama et al., 2024, p. 6).
2. Spilt dan Koomen (2022) melakukan kajian sistematis terhadap 30 tahun penelitian tentang hubungan guru-anak berbasis teori kelekatan. Studi ini mengidentifikasi bahwa guru yang mampu membangun hubungan yang aman, responsif, dan empatik dengan siswa berkontribusi besar terhadap pembentukan karakter, khususnya dalam hal kontrol diri, tanggung jawab sosial, dan motivasi intrinsik. Meskipun bersifat teoretis, studi ini memperkuat landasan bahwa relasi emosional yang menyerupai kasih

seorang ibu memainkan peran penting dalam pendidikan karakter (Spilt & Koomen, 2022).

3. Sementara itu, Purwati dan Markhamah (2023) meneliti pengaruh gaya pengasuhan dalam membentuk karakter tanggung jawab siswa sekolah dasar. Penelitian ini menggunakan metode kualitatif deskriptif melalui wawancara dan dokumentasi. Mereka menyimpulkan bahwa guru yang menerapkan pola pengasuhan otoritatif menggabungkan ketegasan dengan kehangatan mampu mendorong siswa untuk bertanggung jawab terhadap tugas, peraturan sekolah, dan hubungan sosial mereka (Purwati et al., 2023)
4. Dalam penelitian Ciucci, Facci, Carpenzano, dan Sanesi (2024), dibahas bagaimana kompetensi sosial-emosional guru berdampak pada kemampuannya menjalankan peran afektif dan profesional secara seimbang. Penelitian ini menggunakan pendekatan mixed-method dan menemukan bahwa guru yang mampu memahami serta mengelola emosinya dengan baik cenderung lebih berhasil dalam menciptakan iklim kelas yang suportif. Hal ini berkontribusi terhadap peningkatan karakter mandiri dan tanggung jawab siswa melalui pembelajaran berbasis empati (Ciucci et al., 2024, p. 3).
5. Penelitian Hernawati, Islamiah, dan Izzati (2024) yang dilakukan secara kuantitatif menunjukkan bahwa kelekatan emosional antara anak dengan ibu atau pengasuh memiliki pengaruh besar terhadap perkembangan sosial-emosional, termasuk kemampuan anak dalam mengambil keputusan, berinisiatif, serta mengelola diri. Temuan ini mendukung gagasan bahwa kelekatan bukan hanya urusan rumah tangga, tetapi juga dapat diterapkan dalam konteks pendidikan oleh guru sebagai “ibu kedua” di sekolah (Hernawati et al., 2024, p. 5).

Jika dibandingkan dengan penelitian terdahulu, terdapat beberapa persamaan yang menonjol, yakni semua studi menekankan pentingnya hubungan emosional dan perhatian penuh kasih, baik dari orang tua maupun guru dalam membentuk karakter anak. Nilai-nilai seperti tanggung jawab,

kedisiplinan, dan kemandirian selalu muncul sebagai hasil relasi yang empatik dan suportif.

Perbedaannya, tidak ada penelitian sebelumnya yang secara eksplisit meneliti *motherly approach* sebagai pendekatan guru dalam kelas untuk menanamkan nilai mandiri dan tanggung jawab. Selain itu, penelitian terdahulu belum mengeksplorasi praktik nyata guru di kelas IV dalam konteks lokal. Oleh karena itu, penelitian ini hadir untuk mengisi kesenjangan literatur dan memperluas wawasan mengenai strategi pendidikan karakter berbasis afeksi yang kontekstual dan aplikatif di sekolah dasar.

G. Kerangka Konseptual

Permasalahan melemahnya karakter peserta didik, khususnya pada aspek kemandirian dan tanggung jawab, menjadi dasar utama dalam penelitian ini. Di SDN 119/III Koto Majidin Hilir, fenomena yang terlihat antara lain rendahnya inisiatif belajar, ketergantungan peserta didik terhadap arahan guru, serta kurangnya kesadaran dalam menyelesaikan tugas dan menerima konsekuensi atas tindakan yang dilakukan. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa proses internalisasi nilai karakter belum berjalan secara optimal, sehingga diperlukan pendekatan pedagogis yang tidak hanya menekankan aspek kognitif, tetapi juga menyentuh dimensi afektif dan perilaku peserta didik.

Dalam perspektif teoritis, pembentukan karakter tidak dapat dilepaskan dari proses internalisasi nilai yang berlangsung secara bertahap. Mengacu pada Muhaimin, internalisasi nilai terjadi melalui tiga tahap, yaitu transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi nilai. Proses ini sejalan dengan konsep Lickona yang menekankan bahwa pendidikan karakter mencakup *moral knowing*, *moral feeling*, dan *moral action*. Dengan demikian, pembentukan karakter yang utuh menuntut integrasi antara pemahaman nilai, penghayatan nilai, dan perwujudan nilai dalam perilaku nyata.

Dalam konteks tersebut, *motherly approach* hadir sebagai pendekatan pedagogis yang menekankan hubungan emosional yang hangat antara guru dan peserta didik. Pendekatan ini diwujudkan melalui kelembutan interaksi, empati terhadap kondisi siswa, perhatian personal, serta penciptaan relasi yang aman dan penuh kasih sayang, di mana guru berperan sebagai figur “ibu kedua” di lingkungan sekolah. Kondisi relasional ini menciptakan suasana psikologis yang kondusif bagi berlangsungnya proses internalisasi nilai secara lebih efektif.

Melalui *motherly approach*, nilai-nilai karakter tidak hanya disampaikan secara verbal, tetapi juga diinternalisasi melalui keteladanan, interaksi yang bermakna, serta pembiasaan yang berkelanjutan. Nilai kemandirian dalam penelitian ini dimaknai sebagai kemampuan peserta didik untuk bertindak secara otonom, mengambil keputusan, serta menyelesaikan tugas tanpa ketergantungan berlebihan pada orang lain. Sementara itu, nilai tanggung jawab merujuk pada kesadaran peserta didik dalam melaksanakan kewajiban, menjaga komitmen, serta menerima konsekuensi dari setiap tindakan yang dilakukan.

Kedua nilai tersebut dikembangkan melalui proses pembelajaran yang menekankan kepercayaan, pembiasaan, serta bimbingan yang bersifat suportif, bukan koersif. Dalam hal ini, guru tidak hanya berperan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai fasilitator yang membangun pengalaman belajar bermakna melalui relasi yang hangat dan penuh kepedulian.

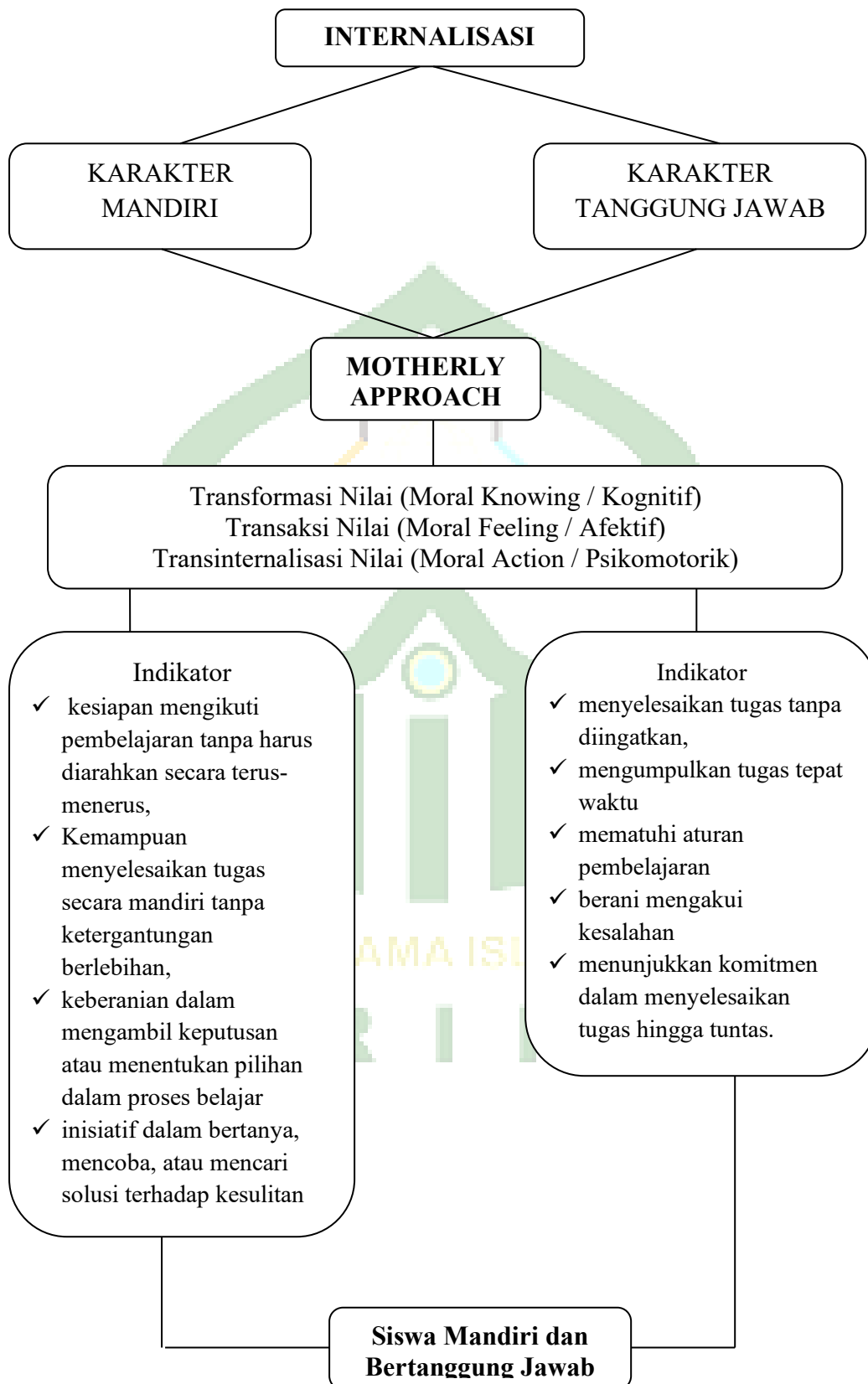
Pendekatan kualitatif dipilih untuk mendalami fenomena ini secara kontekstual melalui studi kasus, wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan dokumentasi. Penelitian ini menggali strategi autentik guru kelas IV dalam membentuk karakter siswa, serta dampak nyata pendekatan tersebut, termasuk penghargaan simbolik berupa julukan “ibu peri” dari alumni.

Dengan demikian, kerangka konseptual penelitian ini menegaskan bahwa pembentukan karakter mandiri dan tanggung jawab tidak hanya ditentukan oleh proses pembelajaran formal, tetapi sangat dipengaruhi oleh

kualitas interaksi pedagogis. *Motherly approach* berperan sebagai konteks relasional yang memperkuat proses internalisasi nilai melalui tahapan *knowing, feeling, dan acting*, sehingga menghasilkan karakter peserta didik yang lebih utuh, bermakna, dan berkelanjutan.



Kerangka Konsep Pemikiran



BAB III

METODOLOGI PENELITIAN

A. Pendekatan dan Jenis penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif karena bertujuan memahami secara mendalam makna, pengalaman, serta proses internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab melalui *motherly approach* yang diterapkan oleh guru kelas IV di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir. Pendekatan kualitatif memungkinkan peneliti mengungkap realitas sosial secara alamiah (*natural setting*), dengan menempatkan peneliti sebagai instrumen kunci yang berperan aktif memahami konteks, relasi, dan dinamika yang terjadi di lapangan.

Menurut Sugiyono (2019), penelitian kualitatif digunakan untuk meneliti objek pada kondisi alamiah, di mana peneliti bertindak sebagai instrumen utama, teknik pengumpulan data dilakukan secara triangulasi, analisis data bersifat induktif, dan hasil penelitian lebih menekankan makna dibanding generalisasi. Dengan demikian, pendekatan ini relevan digunakan karena fokus penelitian bukan mengukur hubungan variabel secara statistik, melainkan memahami fenomena pendidikan karakter sebagai realitas sosial yang sarat makna.

Jenis penelitian yang digunakan adalah fenomenologi. Penelitian fenomenologi digunakan untuk memahami makna pengalaman hidup (*lived experiences*) para partisipan terhadap suatu fenomena yang dialami bersama. Fenomena yang dikaji dalam penelitian ini adalah pengalaman guru, siswa, orang tua, dan alumni dalam mengalami penerapan *motherly approach* dalam proses internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab.

Menurut Clark Moustakas (1994), fenomenologi bertujuan menggali esensi pengalaman bersama (*shared meaning*) dari suatu fenomena sebagaimana dialami secara sadar oleh para partisipan. Fokus fenomenologi bukan sekadar mendeskripsikan peristiwa, tetapi memahami struktur makna

yang membentuk pengalaman tersebut. Sejalan dengan itu, Neubauer, Witkop, dan Varpio (2019) menjelaskan bahwa fenomenologi membantu peneliti memahami pengalaman subjek secara mendalam melalui penelusuran makna subjektif, relasi sosial, dan kesadaran partisipan terhadap fenomena yang dialaminya.

Pendekatan fenomenologi dipilih karena penelitian ini tidak hanya berupaya menggambarkan strategi guru dalam membentuk karakter, tetapi lebih jauh ingin memahami bagaimana pengalaman relasional, emosional, dan moral yang muncul melalui pendekatan keibuan dimaknai oleh para partisipan sebagai proses internalisasi nilai. Fokus ini sesuai dengan karakter fenomenologi yang menekankan esensi pengalaman daripada sekadar deskripsi tindakan.

Dalam konteks penelitian ini, fenomena *motherly approach* tidak dipahami semata sebagai teknik pedagogis, tetapi sebagai pengalaman pendidikan yang hidup (*lived educational experience*), yang dirasakan bersama oleh guru dan siswa melalui interaksi penuh kasih sayang, empati, perhatian personal, dan relasi emosional yang hangat. Melalui pendekatan fenomenologi, peneliti berupaya menangkap makna terdalam dari pengalaman tersebut, termasuk bagaimana pendekatan keibuan dipersepsi mampu menumbuhkan kemandirian dan tanggung jawab peserta didik.

Pemilihan fenomenologi juga sejalan dengan karakter penelitian yang menempatkan sosok guru kelas IV yang dijuluki “Ibu Peri” oleh siswa dan alumni sebagai fenomena yang memiliki makna subjektif dan sosial yang khas. Yang ingin digali bukan hanya praktik guru, tetapi pengalaman hidup para partisipan dalam merasakan, menghayati, dan memaknai pendekatan tersebut dalam pembentukan karakter.

Dengan demikian, pendekatan kualitatif jenis fenomenologi dipandang paling tepat karena memungkinkan peneliti memahami esensi pengalaman pendidikan berbasis kasih sayang secara mendalam, holistik, dan kontekstual,

sekaligus menafsirkan proses internalisasi nilai karakter sebagai pengalaman yang hidup dalam relasi pedagogis sehari-hari.

B. Subjek/ Partisipan Penelitian

Penelitian ini melibatkan partisipan yang dipilih secara *purposive* berdasarkan keterlibatan langsung dan pengalaman mereka terhadap fenomena yang diteliti, yaitu internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab melalui *motherly approach* yang diterapkan guru kelas IV di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir. Dalam penelitian fenomenologi, pemilihan partisipan didasarkan pada prinsip *shared experience*, yakni individu-individu yang benar-benar mengalami dan memahami fenomena yang diteliti (Moustakas, 1994).

Partisipan utama dalam penelitian ini adalah guru kelas IV sebagai pelaku utama yang menerapkan *motherly approach* dalam pembelajaran dan pembentukan karakter siswa. Guru dipilih karena memiliki pengalaman langsung, konsisten, dan mendalam dalam praktik pendekatan keibuan, serta menjadi figur sentral dalam fenomena yang dikaji.

Untuk memperkaya makna pengalaman dan memperkuat triangulasi data, penelitian ini juga melibatkan partisipan pendukung, yaitu siswa kelas IV sebagai pihak yang mengalami secara langsung penerapan pendekatan keibuan, kepala sekolah yang memberikan perspektif kelembagaan terkait praktik pendidikan karakter, orang tua siswa yang memberikan informasi mengenai keberlanjutan nilai karakter di lingkungan keluarga, serta alumni sebagai partisipan tambahan untuk melihat dampak jangka panjang dari pengalaman belajar bersama guru. Adapun partisipan yang terlibat dalam penelitian ini adalah sebagai berikut:

Tabel 3.1 Partisipan Penelitian

NO	Partisipan	Peran
1.	Hj. Husniwati, S.Pd	Partisipan Pendukung
2.	Hj. Osmadawirni, S.Pd	Partisipan Utama
3.	Siswa Kelas IV	Partisipan Pendukung
4.	Orang Tua Siswa Kelas IV	Partisipan Pendukung
5.	Alumni	Partisipan Pendukung

Pemilihan partisipan dalam penelitian ini dilakukan secara purposive dengan mempertimbangkan keterlibatan langsung, kedalaman pengalaman, dan relevansi pengalaman partisipan terhadap fenomena yang diteliti. Teknik purposive digunakan karena penelitian fenomenologi tidak menekankan representasi jumlah partisipan, melainkan memilih partisipan yang benar-benar mengalami fenomena (*experience-based selection*) dan mampu memberikan informasi yang kaya serta mendalam (*information-rich participants*) (Creswell, 2018; Moustakas, 1994).

Guru kelas IV merupakan partisipan utama karena secara langsung merancang dan menerapkan pendekatan ini dalam pembentukan nilai mandiri dan tanggung jawab melalui interaksi pembelajaran sehari-hari. Kepala sekolah dipilih untuk memberikan perspektif kelembagaan mengenai budaya sekolah, dukungan institusional, dan pengawasan terhadap praktik pendidikan karakter yang berlangsung di kelas.

Sementara itu, siswa kelas IV menjadi partisipan kunci yang memberikan kesaksian empiris mengenai pengalaman belajar mereka di bawah bimbingan guru dengan pendekatan keibuan. Pengalaman mereka penting untuk menggambarkan bagaimana proses internalisasi nilai berlangsung secara alami dalam relasi pembelajaran sehari-hari.

Orang tua siswa dilibatkan untuk melihat keberlanjutan nilai karakter di lingkungan keluarga, sehingga memberi perspektif yang lebih utuh mengenai konsistensi hasil internalisasi nilai di sekolah dan di rumah. Alumni juga dipilih sebagai partisipan tambahan untuk menelaah dampak jangka panjang pendekatan keibuan terhadap pembentukan karakter.

Melalui pemilihan partisipan secara purposive ini, penelitian memperoleh data yang kaya, triangulatif, dan kontekstual, sehingga memungkinkan peneliti memahami makna pengalaman partisipan secara mendalam sesuai karakteristik penelitian fenomenologi.

Untuk menjaga kerahasiaan identitas partisipan sekaligus memudahkan penelusuran sumber data dalam penyajian temuan, setiap partisipan dalam penelitian ini diberikan kode tertentu. Pemberian kode ini juga dimaksudkan untuk mendukung *audit trail* dan menjaga kredibilitas data penelitian kualitatif. Adapun kode yang digunakan meliputi GK-01 untuk guru kelas IV sebagai partisipan utama, KS-01 untuk kepala sekolah, SW-01 dan SW-02 untuk partisipan siswa, OT-01 untuk orang tua siswa, dan AL-01 untuk partisipan alumni. Kode-kode tersebut digunakan secara konsisten dalam kutipan wawancara, catatan observasi, maupun dokumentasi.

C. *Setting Penelitian*

Penelitian ini dilaksanakan di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir, yang berlokasi di Desa Koto Majidin Hilir, Kecamatan Air Hangat, Kabupaten Kerinci, Provinsi Jambi. Pemilihan lokasi penelitian didasarkan pada pertimbangan bahwa sekolah ini menjadi konteks nyata di mana fenomena penerapan *motherly approach* dalam pembelajaran karakter berlangsung secara alami dan berkelanjutan.

Secara sosial-kultural, sekolah ini berada di lingkungan pedesaan yang masih memiliki karakteristik hubungan interpersonal yang erat, nilai kekeluargaan yang kuat, serta interaksi sosial yang relatif intens antar warga sekolah. Kondisi tersebut menciptakan konteks relasional yang mendukung terbentuknya interaksi pedagogis yang hangat dan bermakna antara guru dan peserta didik, yang menjadi prasyarat penting dalam proses internalisasi nilai karakter.

Secara kelembagaan, SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir memiliki jumlah peserta didik yang relatif terbatas, sehingga memungkinkan terjalinnya hubungan yang lebih dekat, personal, dan berkelanjutan antara guru dan siswa. Dalam konteks ini, guru tidak hanya berperan sebagai penyampai materi akademik, tetapi juga sebagai pembimbing moral dan pengasuh emosional yang berinteraksi secara intens dalam kehidupan belajar siswa sehari-hari.

Setting penelitian difokuskan pada kelas IV sebagai unit analisis utama, karena pada kelas ini ditemukan praktik *motherly approach* yang diterapkan secara konsisten oleh guru dalam interaksi pembelajaran. Pendekatan tersebut tercermin dalam pola komunikasi yang lembut, perhatian personal terhadap kebutuhan siswa, pendampingan dalam menghadapi kesulitan belajar, serta penciptaan suasana kelas yang aman, nyaman, dan penuh kasih sayang tanpa kekerasan verbal. Oleh karena itu, kelas IV menjadi konteks yang relevan untuk memahami secara mendalam fenomena internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab dalam relasi pedagogis.

Dalam perspektif fenomenologi, setting penelitian tidak hanya dipahami sebagai lokasi fisik, tetapi sebagai ruang pengalaman (*lived context*) di mana makna terbentuk melalui interaksi sosial yang dialami oleh partisipan (Clark Moustakas, 1994). Oleh karena itu, penelitian ini juga mencakup situasi sosial pembelajaran yang berlangsung secara alami (*natural setting*), tanpa manipulasi atau rekayasa kondisi oleh peneliti.

Peneliti hadir sebagai instrumen utama yang berupaya memahami pengalaman partisipan melalui observasi, interaksi langsung, dan refleksi terhadap dinamika yang terjadi di kelas. Dengan demikian, setting penelitian ini memungkinkan diperolehnya data yang autentik dan kontekstual mengenai bagaimana *motherly approach* diterapkan, serta bagaimana nilai kemandirian dan tanggung jawab diinternalisasikan dalam pengalaman belajar siswa sehari-hari.

D. Jenis dan Sumber Data

Penelitian ini menggunakan data kualitatif yang berorientasi pada pemahaman mendalam terhadap pengalaman partisipan mengenai proses internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab melalui pendekatan keibuan (*motherly approach*) di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir. Fokus data dalam penelitian ini tidak terletak pada angka atau pengukuran statistik, tetapi pada makna, pengalaman hidup (*lived experiences*), persepsi, dan interaksi yang muncul secara alami dalam konteks pembelajaran.

Data yang dikumpulkan bersifat deskriptif-naratif, berupa tuturan, tindakan, pengalaman, serta dinamika relasional antara guru dan siswa yang berkaitan dengan fenomena yang diteliti. Dalam perspektif fenomenologi, data utama penelitian adalah pengalaman subjektif partisipan yang diperoleh melalui interaksi langsung peneliti dengan partisipan dalam *natural setting* (Clark Moustakas, 1994; John W. Creswell, 2018).

Untuk memperkuat kedalaman dan keutuhan temuan, penelitian ini menggunakan dua sumber data, yaitu data primer dan data sekunder.

1. Data Primer

Data primer merupakan data utama yang diperoleh secara langsung dari partisipan yang mengalami fenomena penelitian. Data primer dalam penelitian ini bersumber dari:

- a) Guru kelas IV merupakan partisipan utama penelitian yang menerapkan pendekatan keibuan (*motherly approach*) dalam proses pembelajaran. Data yang diperoleh meliputi pengalaman, pemaknaan, strategi pedagogis, serta praktik internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab yang dilakukan dalam interaksi pembelajaran sehari-hari.
- b) Siswa kelas IV menjadi partisipan kunci yang memberikan data mengenai pengalaman belajar mereka dalam interaksi dengan guru, respons emosional terhadap pendekatan keibuan, serta perilaku yang mencerminkan berkembangnya nilai kemandirian dan tanggung jawab.
- c) Orang tua siswa dilibatkan sebagai partisipan pendukung untuk memberikan informasi mengenai keberlanjutan pembiasaan nilai karakter di lingkungan keluarga, serta untuk melihat konsistensi dampak internalisasi nilai di sekolah dan di rumah.
- d) Kepala sekolah menjadi partisipan pendukung yang memberikan informasi mengenai budaya sekolah, kebijakan pendidikan karakter, serta dukungan institusional terhadap penerapan pendekatan keibuan.

- e) Alumni dilibatkan sebagai partisipan tambahan untuk memperoleh data mengenai dampak jangka panjang pendekatan keibuan terhadap pembentukan karakter setelah mereka tidak lagi berada di kelas IV.

2. Data Sekunder

Data sekunder digunakan untuk memberikan konteks, memperkuat temuan lapangan, dan mendukung triangulasi data agar hasil penelitian memiliki tingkat keabsahan yang lebih tinggi. Data sekunder diperoleh dari berbagai dokumen dan sumber pendukung yang relevan, antara lain:

- a) Dokumen perencanaan pembelajaran guru, seperti perangkat ajar, catatan harian, dan administrasi pembelajaran.
- b) Arsip sekolah yang berkaitan dengan kegiatan pembinaan karakter siswa.
- c) Foto dan dokumentasi kegiatan pembelajaran di kelas IV yang menunjukkan interaksi pedagogis dan praktik pembentukan karakter.
- d) Dokumen kebijakan pendidikan yang relevan dengan pendidikan karakter, seperti regulasi Penguatan Pendidikan Karakter dan Profil Pelajar Pancasila.

Dengan demikian, kombinasi data primer yang berorientasi pada pengalaman partisipan dan data sekunder yang bersifat dokumentatif memungkinkan penelitian memperoleh gambaran fenomena secara mendalam, utuh, dan kontekstual.

E. Teknik Pengumpulan Data

Pengumpulan data dalam penelitian ini dilakukan secara alamiah dan bertahap dengan menggunakan beberapa teknik yang saling melengkapi untuk memperoleh pemahaman mendalam tentang pengalaman partisipan terkait internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab melalui *motherly approach*. Dalam penelitian fenomenologi, teknik pengumpulan data diarahkan untuk menggali *lived experiences* partisipan, sehingga wawancara mendalam menjadi teknik utama, sedangkan observasi dan dokumentasi berfungsi sebagai teknik pendukung untuk memperkaya konteks dan memperkuat keabsahan data (Clark Moustakas, 1994; John W. Creswell, 2018).

1. Wawancara Mendalam (*In-depth Interview*)

Wawancara mendalam merupakan teknik utama dalam penelitian ini untuk menggali pengalaman, pemaknaan, persepsi, dan refleksi partisipan mengenai penerapan *motherly approach* dalam pembentukan karakter mandiri dan tanggung jawab. Wawancara dilakukan secara semi-terstruktur dengan pertanyaan terbuka, sehingga memberi ruang bagi partisipan untuk mengungkapkan pengalaman mereka secara bebas dan mendalam.

Wawancara dilakukan terhadap guru kelas IV sebagai partisipan utama, serta siswa, kepala sekolah, orang tua, dan alumni sebagai partisipan pendukung. Seluruh wawancara direkam dengan persetujuan partisipan, ditranskripsikan, lalu dianalisis untuk menemukan tema-tema esensial yang merepresentasikan makna pengalaman partisipan terhadap fenomena yang diteliti.

2. Observasi Partisipatif

Observasi partisipatif dilakukan untuk memahami konteks alami tempat pengalaman partisipan berlangsung. Melalui observasi, peneliti mengamati secara langsung interaksi pedagogis guru dan siswa, suasana kelas, bentuk-bentuk perhatian personal guru, serta perilaku siswa yang mencerminkan internalisasi nilai mandiri dan tanggung jawab.

Observasi dilakukan baik dalam kegiatan pembelajaran formal maupun aktivitas keseharian di lingkungan sekolah. Dalam penelitian ini, observasi tidak dimaksudkan sebagai sumber utama untuk menilai perilaku, tetapi sebagai sarana memahami konteks sosial dan memperkuat interpretasi terhadap pengalaman yang disampaikan partisipan dalam wawancara.

3. Studi Dokumentasi

Studi dokumentasi digunakan sebagai teknik pendukung untuk melengkapi data wawancara dan observasi. Dokumen yang ditelaah meliputi perangkat pembelajaran guru, catatan perkembangan siswa, arsip kegiatan pembinaan karakter, foto kegiatan pembelajaran, serta dokumen sekolah lain yang relevan.

Dokumentasi berfungsi sebagai sumber verifikasi dan penguatan data, serta membantu peneliti memahami konteks praktik *motherly approach* secara lebih utuh.

4. Triangulasi Teknik dan Sumber

Untuk meningkatkan kredibilitas data, digunakan triangulasi teknik dan triangulasi sumber. Triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi, sedangkan triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan data dari guru, siswa, kepala sekolah, orang tua, dan alumni.

Melalui triangulasi ini, peneliti memastikan bahwa data yang diperoleh kredibel, konsisten, dan merepresentasikan fenomena secara mendalam.

Secara keseluruhan, proses pengumpulan data dilakukan bertahap, dimulai dari observasi awal untuk memahami konteks, dilanjutkan wawancara mendalam untuk menggali pengalaman partisipan, dan diakhiri dengan telaah dokumentasi sebagai penguatan data. Pendekatan ini memungkinkan diperolehnya pemahaman yang utuh mengenai fenomena internalisasi nilai karakter melalui *motherly approach*.

F. Instrumen Penggumpulan Data

Dalam penelitian kualitatif dengan pendekatan fenomenologi, peneliti merupakan instrumen utama (*human instrument*) yang berperan secara langsung dalam merencanakan, mengumpulkan, menganalisis, dan menafsirkan data penelitian. Peneliti hadir untuk memahami makna pengalaman partisipan secara mendalam melalui interaksi langsung, refleksi, dan interpretasi kontekstual terhadap fenomena yang diteliti (John W. Creswell, 2018).

Sebagai instrumen utama, peneliti berupaya menjaga sensitivitas terhadap pengalaman partisipan melalui sikap reflektif, keterbukaan, dan *bracketing* agar proses pengumpulan data berfokus pada pengalaman autentik partisipan.

Untuk mendukung peran peneliti sebagai instrumen utama, digunakan instrumen pendukung sebagai berikut:

1. Pedoman Wawancara

Pedoman wawancara disusun dalam bentuk pertanyaan terbuka dan semi-terstruktur untuk menggali pengalaman hidup partisipan terkait internalisasi nilai karakter melalui *motherly approach*. Pedoman ini memuat pertanyaan eksploratif yang memungkinkan partisipan mengungkapkan pengalaman, pemaknaan, dan refleksinya secara mendalam. Pedoman wawancara bersifat fleksibel dan berkembang selama proses wawancara sesuai dinamika respons partisipan.

2. Pedoman Observasi

Pedoman observasi digunakan untuk membantu peneliti mengamati konteks interaksi pedagogis, perilaku guru, respons siswa, serta suasana emosional pembelajaran yang berkaitan dengan fenomena penelitian. Observasi difokuskan pada manifestasi praktik *motherly approach*, seperti kelembutan interaksi, perhatian personal, empati guru, dan relasi emosional guru-siswa.

3. Format Dokumentasi

Format dokumentasi digunakan untuk mencatat dan mengorganisasi dokumen pendukung seperti perangkat pembelajaran, arsip kegiatan karakter, catatan perkembangan siswa, dan dokumentasi visual yang relevan dengan penelitian. Dokumen ini digunakan untuk mendukung kontekstualisasi dan triangulasi data.

G. Teknik Analisis Data

Teknik analisis data dalam penelitian ini menggunakan model analisis fenomenologis yang dikembangkan oleh Clark Moustakas (1994). Model ini digunakan untuk memahami makna pengalaman hidup (*lived experiences*) partisipan mengenai internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab melalui *motherly approach*. Analisis data dilakukan melalui tahapan sebagai berikut:

1. Epoche (*Bracketing*)

Pada tahap ini peneliti menangguhkan sementara asumsi dan pandangan pribadi agar dapat memahami pengalaman partisipan secara lebih objektif sesuai makna yang mereka alami.

2. Horizontalization

Peneliti mengidentifikasi pernyataan-pernyataan penting (*significant statements*) dari hasil wawancara yang berkaitan dengan pengalaman partisipan terhadap fenomena yang diteliti.

3. Pengelompokan Tema Makna

Pernyataan-pernyataan penting tersebut kemudian dikelompokkan ke dalam tema-tema esensial yang menggambarkan proses internalisasi nilai, penerapan *motherly approach*, serta faktor pendukung dan penghambatnya.

4. Sintesis Esensi Makna

Tahap akhir adalah menyusun sintesis makna untuk menemukan esensi pengalaman partisipan mengenai internalisasi nilai karakter melalui *motherly approach*.

Dengan teknik analisis ini, penelitian diharapkan mampu mengungkap makna mendalam fenomena yang diteliti secara utuh sesuai karakteristik penelitian fenomenologi.

H. Teknik Pemeriksaan Keabsahan Data

Dalam penelitian ini, keabsahan data diuji menggunakan kriteria *trustworthiness* yang dikemukakan oleh Yvonna S. Lincoln dan Egon G. Guba (1985), yang meliputi kredibilitas (*credibility*), transferabilitas (*transferability*), dependabilitas (*dependability*), dan konfirmabilitas (*confirmability*). Keempat kriteria ini digunakan untuk memastikan bahwa data yang diperoleh benar-benar merepresentasikan pengalaman partisipan dan dapat dipertanggungjawabkan secara ilmiah.

1. Kredibilitas (*Credibility*)

Untuk menjamin kredibilitas data, penelitian ini menggunakan triangulasi sumber dan triangulasi teknik. Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan data dari guru, siswa, kepala sekolah, orang tua, dan alumni. Sementara triangulasi teknik dilakukan melalui perbandingan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi.

Selain itu, dilakukan *member checking*, yaitu mengonfirmasi kembali hasil wawancara atau interpretasi sementara kepada partisipan untuk memastikan kesesuaian makna yang dipahami peneliti dengan pengalaman yang dimaksud partisipan.

2. Transferabilitas (*Transferability*)

Transferabilitas dilakukan melalui penyajian deskripsi kontekstual yang kaya (*thick description*) mengenai setting penelitian, karakteristik partisipan, dan konteks penerapan *motherly approach*, sehingga memungkinkan pembaca menilai keterterapan temuan dalam konteks lain yang serupa.

3. Dependabilitas (*Dependability*)

Dependabilitas dilakukan dengan mendokumentasikan seluruh proses penelitian secara sistematis melalui catatan lapangan, transkrip wawancara, dan jejak proses analisis (*audit trail*), sehingga proses penelitian dapat ditelusuri dan dipertanggungjawabkan.

4. Konfirmabilitas (*Confirmability*)

Konfirmabilitas dilakukan untuk memastikan bahwa temuan penelitian benar-benar *berasal* dari data partisipan, bukan dari bias peneliti. Upaya ini dilakukan melalui triangulasi, audit data, dan penelusuran kembali keterkaitan antara data mentah, hasil analisis, dan kesimpulan penelitian.

Dengan menerapkan keempat kriteria keabsahan data tersebut, penelitian ini diharapkan menghasilkan temuan yang kredibel, dapat dipercaya, dan memiliki kekuatan akademik serta empiris.

BAB IV

TEMUAN PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

A. Temuan Umum

SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir adalah satu pendidikan dengan jenjang SD di Desa Koto Majidin Hilir, Kecamatan Air Hangat, Kabupaten Kerinci, Provinsi Jambi. Dalam menjalankan kegiatannya, SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir berada dibawah naungan Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. Pembelajaran di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir dilakukan pada pagi harii dalam seminggu dilakukan selama 6 hari pembelajaran. Adapun akreditasi SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir memiliki akreditasi B berdasarkan SK No : 114/BAN-PDM/SK/2023.

1. Visi dan Misi dan Tujuan SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir

Visi SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir :

Membentuk peserta didik yang beriman dan bertakwa, Berprestasi, Bertanggung Jawab, Mandiri dan Peduli Lingkungan serta berkarakter Profil Pelajar Pancasila.

Misi SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir :

- 1) Meningkatkan Keimanan dan Ketakwaan Kepada Tuhan yang maha Esa.
- 2) Melaksanakan Bimbingan akademik dan non akademik.
- 3) Meningkatkan disiplin belajar yang tinggi dengan penuh rasa tanggung jawab
- 4) Mengembangkan sikap kepedulian terhadap lingkungan
- 5) Mengembangkan karakter profil pelajar Pancasila

2. Kondisi Guru SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir

Guru memiliki peran yang sangat strategis dalam proses pembelajaran sekaligus dalam pembinaan karakter siswa. Para guru tidak hanya berfungsi sebagai pengajar yang menyampaikan materi pelajaran, tetapi juga sebagai pembimbing yang berperan dalam

membentuk sikap, perilaku, dan nilai-nilai karakter peserta didik serta agar tercapainya Tujuan Pendidikan di SD Negeri 119/ II Koto Majidin Hilir.

Table 4.1 Daftar Tenaga Pendidik di SDN 119/ III Koto Majidin Hilir

No	Nama	Jabatan
1	Husniwati, S.Pd	Kepala Sekolah
2	Zurnawati, S.Pd	Guru Kelas V
3	Desma Elia, S.Pd	Guru Kelas VI
4	Osmadawirni, S.Pd	Guru Kelas IV
5	Fitri Ida Royani, S.Pd	Guru Kelas III
6	Tiwi Suryani, S.PdI	Guru Mapel
7	Mel Yanti, S.PdI	Guru Mapel
8	Nurul Hamidah, S.Pd	Guru Kelas I
9	Innike Tresya Sari, S.Pd	Guru Mapel
10	Mesy Elviana, S.Pd	Guru Kelas II
11	Septia Eka Widuri, S.Pd	Guru Mapel
12	Agel Yusuf Al Amin, S.Pd	Guru Mapel
13	Utari Hastarina, S.Pd	Guru Mapel

3. Kondisi Peserta Didik

Komponen penting dalam konteks penelitian selain guru adalah peserta didik sebagai subjek yang mengalami secara langsung interaksi pedagogis dalam pembelajaran. Jumlah peserta didik di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir relatif sedikit, sehingga memungkinkan terbangunnya interaksi yang lebih intens antara guru dan siswa. Kondisi ini menjadi konteks yang mendukung penerapan *motherly approach* dalam pembentukan karakter.. Adapun jumlah siswa SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir sebagai berikut :

Table 4.2 Keadaan Pesesrta didik di SDN 119/ III Koto Majidin Hilir Tahun Ajaran 2025/ 2026

No	Kelas	Jumlah
1.	Kelas I	7 Orang
2.	Kelas II	10 Orang
3.	Kelas III	13 Orang
4.	Kelas IV	12 Orang
5.	Kelas V	4 Orang
6.	Kelas VI	7 Orang

Kelas IV terdiri atas 12 peserta didik dan menjadi lokus utama penelitian karena pada kelas ini ditemukan praktik pendekatan keibuan yang diterapkan secara konsisten oleh guru kelas. Interaksi guru dan siswa dalam kelas ini ditandai oleh kedekatan emosional, komunikasi yang hangat, serta pembiasaan nilai mandiri dan tanggung jawab yang menjadi fokus penelitian.

B. Temuan Khusus

Temuan khusus penelitian ini difokuskan pada pengungkapan pengalaman partisipan mengenai proses internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab melalui *motherly approach* yang diterapkan guru kelas IV di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir, serta kondisi-kondisi yang mendukung dan menghambat penerapannya. Fokus temuan diarahkan untuk memahami makna pengalaman hidup (*lived experience*) para partisipan terhadap praktik pendekatan keibuan dalam pembentukan karakter peserta didik.

Data penelitian diperoleh dari berbagai partisipan yang dipilih secara purposive, yaitu guru kelas IV sebagai partisipan utama, serta siswa, kepala sekolah, orang tua, dan alumni sebagai partisipan pendukung. Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi yang berkaitan dengan praktik pembelajaran, relasi guru-siswa, serta pembinaan karakter di lingkungan sekolah.

Berdasarkan hasil analisis data melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan, ditemukan dua temuan utama yang berkaitan dengan fokus penelitian. Pertama, proses internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab berlangsung melalui tahapan transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi nilai yang termanifestasi dalam dimensi *knowing the good*, *feeling the good*, dan *acting the good*, dengan *motherly approach* sebagai medium utamanya. Kedua, keberlangsungan penerapan pendekatan keibuan dipengaruhi oleh berbagai faktor pendukung dan penghambat yang membentuk dinamika praktik internalisasi nilai di sekolah.

Temuan-temuan tersebut dipaparkan berdasarkan esensi pengalaman partisipan dan dianalisis sesuai fokus rumusan masalah penelitian sebagai berikut.

1. Proses Internalisasi Nilai Karakter Mandiri dan Tanggung Jawab melalui *Motherly Approach*

Berdasarkan hasil wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi, ditemukan bahwa proses internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab pada siswa kelas IV SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir berlangsung melalui pengalaman pedagogis yang dibangun guru melalui *motherly approach*. Proses internalisasi tidak berlangsung sebagai transfer nilai semata, tetapi tumbuh sebagai pengalaman relasional yang dimaknai siswa melalui interaksi yang hangat, penuh perhatian, dan sarat kasih sayang. Dalam pengalaman partisipan, nilai mandiri dan tanggung jawab berkembang secara bertahap melalui transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi nilai sebagaimana dikemukakan Muhaimin. Dinamika pengalaman tersebut juga termanifestasi melalui tiga dimensi pendidikan karakter Thomas Lickona, yaitu *knowing the good*, *feeling the good*, dan *acting the good*.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengalaman partisipan terhadap *motherly approach* tergambar melalui lima indikator utama, yaitu komunikasi yang lembut, perhatian personal, empati dan pengasuhan, pemberian kepercayaan dan pembiasaan, serta keteladanan moral guru. Kelima indikator tersebut dimaknai partisipan sebagai pengalaman pedagogis yang menghadirkan rasa aman, diterima, dan dihargai, sehingga menjadi medium utama dalam proses internalisasi nilai mandiri dan tanggung jawab.

a) Tahap Transformasi Nilai: Penanaman Pemahaman Nilai (*Knowing the Good*)

Pada tahap transformasi nilai, guru menanamkan kesadaran awal tentang makna mandiri dan tanggung jawab melalui pemberian pemahaman, arahan, nasihat, dan dialog reflektif. Tahap ini menjadi

fondasi kognitif awal bagi peserta didik untuk memahami makna nilai yang akan diinternalisasikan.

Berdasarkan hasil wawancara diperoleh pernyataan:

“Saya biasanya menjelaskan dengan detail kepada anak-anak mengapa mereka harus bersikap mandiri dan bertanggung jawab dalam setiap apapun yang mereka kerjakan, misalnya dalam mengerjakan tugas atau menjaga kebersihan kelas.”
(GK-01, Wawancara, 09 Januari 2026)

Dalam pengalaman pembelajaran sehari-hari, guru tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga mengaitkan pembelajaran dengan nilai kehidupan, seperti tanggung jawab terhadap tugas dan kemandirian dalam belajar. Sebelum pembelajaran dimulai, guru membangun kesadaran siswa tentang pentingnya melaksanakan kewajiban belajar, mengerjakan tugas secara mandiri, dan menjaga kebersihan kelas sebagai bentuk tanggung jawab.

Pada tahap ini, komunikasi lembut, penggunaan bahasa sederhana, serta pemberian arahan yang disertai alasan moral menghadirkan pengalaman belajar yang tidak dirasakan siswa sebagai bentuk perintah atau tekanan. Siswa memaknai arahan guru sebagai bentuk bimbingan dan perhatian, sehingga mereka lebih mudah memahami alasan moral di balik perilaku yang diharapkan.

Temuan ini menunjukkan bahwa internalisasi nilai pada tahap awal tidak dimulai melalui penekanan aturan, tetapi melalui pembangunan pemahaman dan kesadaran siswa terhadap pentingnya nilai mandiri dan tanggung jawab. Dalam pengalaman partisipan, kelembutan interaksi dan perhatian personal guru menghadirkan suasana belajar yang membuat siswa merasa diterima dan dibimbing. Tahap ini merepresentasikan dimensi *knowing the good*, yaitu ketika siswa mulai memahami nilai sebagai sesuatu yang baik dan penting untuk diwujudkan.

b) Tahap Transaksi Nilai: Penghayatan Nilai melalui Hubungan Emosional (*Feeling the Good*)

Setelah nilai dipahami secara kognitif, proses internalisasi berlanjut pada tahap transaksi nilai, yaitu ketika terjadi interaksi dua arah antara guru dan siswa yang memungkinkan nilai mulai dihayati secara emosional.

Pada tahap ini ditemukan bahwa penguatan afektif dibangun melalui perhatian personal, empati, suasana kelas yang aman, serta penguatan positif yang diberikan guru.

Sebagaimana diungkapkan dalam wawancara:

“Saat anak-anak melakukan kesalahan, saya tidak langsung memarahi mereka. Biasanya saya panggil secara pribadi, saya tanya dulu kenapa, lalu saya beri pengertian secara pelan-pelan dengan bahasa yang bisa mereka mengerti.” (GK-01, Wawancara, 09 Januari 2026)

Pernyataan ini diperkuat dengan pengalaman partisipan lainnya:

“Bu guru tidak pernah marah-marah sambil teriak. Kami tidak takut, tapi merasa malu kalau berbuat salah.” (SW-01, Wawancara, 10 Januari 2026)

Pendekatan dialogis dan persuasif yang dilakukan guru menghadirkan pengalaman emosional yang membuat siswa merasa dihargai dan aman dalam pembelajaran. Pengalaman tersebut membuat siswa lebih terbuka menerima arahan tanpa merasa tertekan atau dipermalukan.

Selain itu, perhatian personal tampak ketika guru berusaha memahami karakter dan kebutuhan tiap siswa.

Dalam wawancara partisipan menyatakan:

“Setiap anak itu berbeda-beda, jadi saya harus memahami karakter mereka, beda anak beda pula cara interaksi saya.” (GK-01, Wawancara, 09 Januari 2026)

Hal tersebut didukung dengan pengalaman partisipan lain yang menyampaikan:

“Kalau kami sedih, bu guru pasti tahu dan biasanya menghibur kami.” (SW-02, Wawancara, 10 Januari 2026)

Pengalaman tersebut menunjukkan bahwa siswa memaknai perhatian guru bukan hanya sebagai bentuk pengawasan akademik, tetapi sebagai kepedulian emosional yang membuat mereka merasa diperhatikan dan diterima. Guru juga secara aktif mendekati siswa yang mengalami kesulitan belajar dan memberikan bimbingan individual tanpa menghakimi.

Indikator *motherly approach* yang tampak dominan pada tahap ini meliputi

- 1) perhatian personal terhadap kebutuhan siswa;
- 2) empati dan pengasuhan emosional;
- 3) relasi emosional yang hangat;
- 4) penguatan positif melalui pujian dan motivasi.

Guru juga memberikan apresiasi ketika siswa menunjukkan perilaku mandiri.

“Kalau anak-anak berhasil melakukan sesuatu sendiri, saya beri pujian dan kadang hadiah kecil supaya mereka senang dan termotivasi untuk tetap bisa melakukannya kedepan dan bisa menjadi motivasi bagi temannya yang lain.” (GK-01, Wawancara, 09 Januari 2026)

Siswa menyatakan:

“Kalau kami bisa mengerjakan tugas sendiri, bu guru bilang bagus, kami jadi senang.” (SW-02, Wawancara, 13 Februari 2026)

Penguatan positif yang diberikan guru dimaknai siswa sebagai bentuk penghargaan terhadap usaha mereka. Pengalaman tersebut menghadirkan rasa percaya diri dan mendorong siswa untuk terus menunjukkan perilaku mandiri dan bertanggung jawab.

Temuan ini menunjukkan bahwa siswa tidak hanya mengetahui nilai, tetapi mulai menghayati nilai melalui keterikatan afektif dengan guru. Nilai berkembang menjadi pengalaman emosional yang dihayati

melalui empati, relasi hangat, dan penguatan positif dari guru. Tahap ini merepresentasikan dimensi *feeling the good*, yaitu ketika kesadaran moral berkembang menjadi komitmen emosional terhadap nilai.

c) Tahap Transinternalisasi Nilai: Pembiasaan Perilaku (*Acting the Good*)

Tahap berikutnya adalah transinternalisasi nilai, yaitu ketika nilai mandiri dan tanggung jawab mulai menyatu dalam tindakan nyata siswa melalui pembiasaan.

Dalam pengalaman partisipan, pembiasaan dilakukan melalui berbagai kegiatan rutin seperti mengerjakan tugas secara mandiri, melaksanakan piket, menjaga kebersihan kelas, dan menyelesaikan kewajiban tanpa harus selalu diingatkan guru.

Guru menjelaskan:

“Saya membiasakan anak-anak melakukan tugasnya sendiri, seperti membersihkan kelas atau mengumpulkan tugas tanpa selalu disuruh.” (GK-01, Wawancara, 09 Januari 2026)

Siswa menyampaikan:

“Kami sudah terbiasa mengerjakan tugas sendiri dan membersihkan kelas bersama.” (SW-01, Wawancara, 10 Januari 2026)

Pengalaman pembiasaan yang dilakukan secara konsisten membuat siswa mulai memaknai tanggung jawab sebagai bagian dari kebiasaan sehari-hari. Sebagian besar siswa tampak mampu menjalankan tanggung jawab kelas secara mandiri dan konsisten tanpa tekanan dari guru.

Pada tahap ini, indikator *motherly approach* yang dominan tampak melalui pemberian kepercayaan, pembiasaan tanggung jawab, keteladanan moral guru, dan bimbingan personal non-koersif.

Guru menyatakan:

“Kalau anak-anak diberi kepercayaan, mereka biasanya akan berusaha menjalankan tanggung jawabnya dengan baik.” (GK-01, Wawancara, 09 Januari 2026)

Keteladanan guru juga menjadi penguat utama. Sebagaimana kepala sekolah menyatakan:

“Guru kelas IV memberikan contoh yang baik, sehingga siswa mudah meniru sikap tanggung jawab dan kemandirian.” (KS-01, Wawancara, 23 Januari 2026)

Siswa menegaskan:

“Kami mencontoh bu guru, karena beliau selalu disiplin dan bertanggung jawab.” (SW-01, Wawancara, 10 Januari 2026)

Selain itu, guru melakukan pembimbingan personal ketika siswa melakukan kesalahan.

“Saya lebih suka berbicara langsung secara pribadi agar mereka memahami kesalahannya tanpa merasa dipermalukan.” (GK-01, Wawancara, 09 Januari 2026)

Dalam pembelajaran, guru juga membangun kemandirian melalui pemberian kesempatan kepada siswa untuk mencoba terlebih dahulu sebelum dibantu. Ketika guru mengatakan, “*Coba dulu kamu kerjakan sendiri, Ibu percaya kamu bisa,*” siswa memaknai kepercayaan tersebut sebagai dorongan moral yang membuat mereka lebih yakin terhadap kemampuan diri sendiri.

Tahap ini menunjukkan bahwa nilai tidak lagi hadir sebagai ajaran eksternal, tetapi mulai menyatu menjadi kebiasaan dan kesadaran personal peserta didik. Nilai berkembang menjadi pembiasaan moral melalui pemberian kepercayaan, keteladanan, dan pembimbingan yang konsisten. Tahap ini merepresentasikan dimensi *acting the good*, yaitu perwujudan nilai dalam tindakan nyata yang dilakukan secara berulang hingga menjadi karakter.

d) Esensi Temuan Proses Internalisasi Nilai melalui *Motherly Approach*

Berdasarkan keseluruhan pengalaman partisipan, esensi fenomena menunjukkan bahwa *motherly approach* bekerja sebagai proses internalisasi berbasis relasi kasih sayang, di mana komunikasi lembut, empati, perhatian personal, kepercayaan, dan keteladanan

moral menjadi medium terbentuknya karakter mandiri dan tanggung jawab.

Proses internalisasi berlangsung melalui tiga tahapan yang saling berkaitan, yaitu transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi nilai, yang di dalamnya termanifestasi melalui *knowing*, *feeling*, dan *acting* sebagai dinamika perkembangan moral peserta didik.

Temuan ini diperkuat oleh pengalaman alumni (AL-01) yang memaknai guru sebagai figur “ibu peri”. Penyebutan tersebut menunjukkan bahwa pengalaman pedagogis yang dialami siswa tidak dimaknai sekadar sebagai hubungan akademik, tetapi sebagai relasi emosional yang menghadirkan rasa aman, kasih sayang, perhatian, dan keteladanan moral yang membekas dalam ingatan partisipan hingga setelah mereka meninggalkan sekolah dasar.

Dengan demikian, internalisasi nilai dalam penelitian ini bukan sekadar pembentukan perilaku, tetapi merupakan proses pemaknaan moral yang tumbuh melalui hubungan pedagogis bercorak keibuan. Pendekatan keibuan yang diterapkan guru tidak hanya berfungsi sebagai strategi pembelajaran, tetapi menjadi medium utama internalisasi nilai karakter, karena didukung oleh hubungan emosional yang hangat, pembiasaan yang konsisten, dan keteladanan yang nyata dalam lingkungan pembelajaran.

2. Faktor Pendukung dan Penghambat dalam Penerapan Pendekatan Keibuan (*Motherly Approach*)

Berdasarkan hasil penelitian yang diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan studi dokumentasi, ditemukan bahwa penerapan *motherly approach* dalam pembentukan karakter mandiri dan tanggung jawab siswa di kelas IV SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir dipengaruhi oleh kondisi-kondisi yang mendukung sekaligus

menantang berlangsungnya proses internalisasi nilai. Dalam perspektif fenomenologis, faktor-faktor ini tidak semata dipahami sebagai unsur eksternal, melainkan sebagai kondisi pengalaman (*conditions of lived experience*) yang membentuk keberlangsungan praktik pendekatan keibuan.

a. Faktor Pendukung

1) Kepribadian dan Komitmen Guru

Temuan menunjukkan bahwa keberhasilan penerapan *motherly approach* sangat ditopang oleh kepribadian guru yang sabar, empatik, penuh kasih sayang, dan memiliki komitmen moral yang kuat dalam mendidik siswa.

Sebagaimana diungkapkan partisipan utama:

“Saya menganggap siswa seperti anak sendiri, jadi saya berusaha mendidik mereka dengan sabar dan penuh perhatian layaknya saya memperlakukan anak saya sendiri di rumah. Saya menasehati mereka serasa seperti saya menasehati anak saya di rumah, saat mereka mendengarkan arahan saya, saya merasa ada kepuasan tersendiri saat mereka mampu menjadi pribadi yang lebih baik” (GK-01, Wawancara, 13 Januari 2026)

Pernyataan ini diperkuat dengan pernyataan yang dikemukakan oleh kepala sekolah:

“Guru kelas IV memang dikenal memiliki kesabaran dan kepedulian yang tinggi terhadap siswa, sikap lembut ibu guru ini memang secara nyata tampak berbeda, tidak hanya kepada siswa tapi juga tampak dari interaksi ibu guru kelas IV dengan rekan sejawatnya sesama guru.” (KS-01, Wawancara, 23 Januari 2026)

Interaksi yang dibangun guru melalui komunikasi lembut, empati, perhatian personal, dan pengasuhan tanpa paksaan menghadirkan pengalaman belajar yang membuat siswa merasa aman, diterima, dan dihargai dalam proses pembelajaran. Pengalaman tersebut memperlihatkan bahwa pendekatan keibuan tidak hanya dipahami sebagai cara mengajar, tetapi dimaknai

sebagai bentuk kepedulian emosional guru terhadap perkembangan siswa.

Temuan ini menunjukkan bahwa kepribadian dan komitmen guru merupakan fondasi utama yang menopang keberhasilan internalisasi nilai.

2) Hubungan Emosional yang Baik antara Guru dan Siswa

Temuan menunjukkan relasi emosional yang hangat dan penuh kepercayaan menjadi faktor pendukung penting dalam penerapan *motherly approach*.

Salah satu siswa menyampaikan:

“Kami merasa dekat dengan bu guru, jadi tidak takut untuk bercerita atau bertanya ” (SW-02, Wawancara, 13 Januari 2026)

Temuan ini juga diperkuat oleh pengalaman alumni yang menyatakan hubungan emosional dengan guru tetap membekas setelah mereka meninggalkan kelas IV. Sebagaimana diungkapkan:

“Kami dulu merasa bu guru seperti ibu sendiri, sampai sekarang masih teringat cara beliau membimbing kami.” (AL-01, Wawancara, 15 Februari 2026)

Pengalaman partisipan menunjukkan bahwa kedekatan emosional antara guru dan siswa terbangun secara alami melalui interaksi yang hangat, terbuka, dan penuh perhatian. Guru menunjukkan sikap terbuka serta responsif terhadap kebutuhan siswa, sehingga siswa merasa nyaman untuk berinteraksi, baik dalam konteks pembelajaran maupun di luar pembelajaran. Siswa memaknai hubungan tersebut sebagai hubungan yang aman secara emosional, sehingga mereka merasa nyaman untuk bertanya, menyampaikan pendapat, bahkan menceritakan pengalaman pribadi tanpa rasa takut atau canggung.

Komunikasi yang dibangun guru melalui perhatian, sapaan hangat, dan respon empatik menghadirkan pengalaman emosional

yang membuat siswa merasa diperhatikan dan dihargai sebagai individu. Interaksi yang terbangun tidak bersifat kaku, melainkan fleksibel dan penuh keakraban, sehingga menciptakan suasana kelas yang aman secara emosional (*emotional safety*).

Dengan demikian, kedekatan emosional ini menjadi landasan penting dalam keberhasilan penerapan pendekatan keibuan, karena mampu menumbuhkan rasa percaya (*trust*) siswa kepada guru serta memperkuat hubungan interpersonal yang positif dalam proses pendidikan.

3) Lingkungan Sekolah yang Kondusif

Lingkungan sekolah yang mendukung, baik dari segi budaya maupun suasana, turut menjadi faktor pendukung dalam penerapan pendekatan keibuan.

Kepala sekolah menyatakan:

“Selaras dengan visi misi, sekolah berusaha menciptakan suasana yang nyaman baik dalam pembelajaran atau dalam mendukung pembentukan karakter siswa. Kami juga mendorong seluruh guru untuk mengedepankan pendekatan yang humanis, penuh kasih sayang, serta menjalin hubungan yang baik dengan siswa agar mereka merasa diperhatikan”

(KS-01, Wawancara, 23 Januari 2026)

Pengalaman partisipan menunjukkan bahwa suasana sekolah yang nyaman, harmonis, dan penuh kekeluargaan turut menghadirkan rasa aman emosional yang mendukung penerapan pendekatan keibuan dalam proses pembelajaran. Lingkungan sekolah tampak bersih, tertib, dan nyaman, serta didukung oleh budaya sekolah yang menjunjung tinggi nilai-nilai kekeluargaan, saling menghargai, dan kepedulian antarwarga sekolah. Interaksi antara guru, siswa, dan tenaga kependidikan berlangsung secara harmonis, sehingga menciptakan iklim pendidikan yang positif.

4) Pembiasaan Kegiatan Positif di Sekolah

Adanya kegiatan rutin seperti piket kelas, kerja sama antar siswa, serta kebiasaan disiplin menjadi sarana yang mendukung internalisasi nilai karakter.

Guru menyampaikan:

“Melalui kegiatan sehari-hari disekolah seperti piket kelas, kerja sama dalam kelompok, dan pembiasaan disiplin, saya membiasakan siswa untuk belajar bertanggung jawab dan mandiri. Saya tidak hanya menyuruh, tetapi juga membimbing dan memberi contoh agar mereka terbiasa melakukannya dengan kesadaran sendiri.” (GK-01, Wawancara, 13 Januari 2026)

Pengalaman siswa dalam berbagai kegiatan rutin seperti piket kelas, kerja sama kelompok, dan pembiasaan disiplin menghadirkan proses belajar moral yang berlangsung secara alami dan berulang dalam kehidupan sehari-hari di sekolah. Kegiatan piket kelas, misalnya, tidak hanya berfungsi menjaga kebersihan, tetapi juga menjadi media pembelajaran bagi siswa untuk menumbuhkan rasa tanggung jawab terhadap lingkungan. Pembiasaan yang dilakukan secara konsisten membuat siswa mulai memaknai tanggung jawab sebagai bagian dari kebiasaan yang dilakukan atas kesadaran diri sendiri.

Selain itu, dalam aktivitas kerja sama kelompok, siswa menunjukkan sikap saling membantu, berbagi peran, dan menghargai kontribusi teman. Guru berperan sebagai fasilitator yang mengarahkan serta memberikan penguatan terhadap perilaku positif yang ditunjukkan siswa. Pembiasaan disiplin juga tampak dari ketepatan waktu siswa dalam mengikuti kegiatan belajar, kerapian dalam berpakaian, serta kepatuhan terhadap aturan kelas yang telah disepakati bersama.

5) Dukungan dari Sebagian Orang Tua

Beberapa orang tua memberikan dukungan terhadap pembentukan karakter anak di sekolah.

Orang tua siswa menyampaikan:

“Kami mendukung apa yang diajarkan guru di sekolah, terutama dalam membiasakan anak untuk mandiri di rumah. Apa yang dilakukan guru di sekolah terlihat berdampak pada sikap anak di rumah. Saat ada pekerjaan rumah dari sekolah, mereka tampak langsung mengerjakannya tanpa harus ada intervensi terlebih dahulu dari kami sebagai orang tua. Selain itu, ketika bangun tidur, anak juga mulai terbiasa untuk merapikan tempat tidurnya serta menyiapkan peralatan sekolah sendiri. Hal ini menunjukkan adanya perubahan positif dalam sikap kemandirian anak, sehingga kami sebagai orang tua merasa sangat senang dan terbantu dengan pembiasaan yang diterapkan di sekolah” (OT-01, Wawancara, 4 Februari 2026)

Hal ini memperkuat proses pembiasaan yang dilakukan di sekolah karena adanya kesinambungan antara pendidikan di lingkungan sekolah dan di rumah. Dukungan orang tua berperan sebagai penguat (*reinforcement*) terhadap nilai-nilai karakter yang telah ditanamkan oleh guru, sehingga pembentukan sikap mandiri dan tanggung jawab pada siswa tidak hanya berlangsung di sekolah, tetapi juga terinternalisasi dalam kehidupan sehari-hari di lingkungan keluarga.

Dengan adanya sinergi antara guru dan orang tua, proses internalisasi nilai karakter menjadi lebih efektif dan berkelanjutan. Siswa tidak mengalami perbedaan pola pembinaan antara sekolah dan rumah, melainkan mendapatkan penguatan yang konsisten, sehingga nilai-nilai yang diajarkan lebih mudah tertanam dan menjadi kebiasaan dalam diri siswa.

b. Faktor Penghambat

1) Perbedaan Karakter dan Latar Belakang Siswa

Setiap siswa memiliki karakter, kebiasaan, dan latar belakang keluarga yang berbeda, sehingga mempengaruhi proses penerapan pendekatan keibuan dalam menanamkan nilai karakter mandiri dan tanggung jawab kepada siswa.

Guru menyampaikan:

“Tidak semua anak mudah diarahkan dalam satu kali pendekatan, tetapi ada yang membutuhkan proses yang lebih lama dan pendekatan yang lebih intensif. Oleh karena itu, saya harus bersabar, memahami karakter masing-masing anak, serta mencari cara yang tepat agar mereka bisa menerima arahan dengan baik tanpa merasa tertekan.” (GK-01, Wawancara, 13 Januari 2026)

Pengalaman partisipan menunjukkan bahwa tidak semua siswa mengalami proses internalisasi nilai dengan cara dan kecepatan yang sama. Hal ini terlihat dari adanya siswa yang belum terbiasa menyelesaikan tugas secara mandiri, masih bergantung pada arahan guru, serta kurang konsisten dalam melaksanakan tanggung jawab seperti piket kelas dan penyelesaian tugas tepat waktu.

Selain itu, perbedaan latar belakang keluarga juga memengaruhi kebiasaan siswa dalam bersikap mandiri. Beberapa siswa tampak belum memiliki pembiasaan yang sama di rumah, sehingga memerlukan waktu adaptasi yang lebih panjang dalam mengikuti pola pembinaan di sekolah. Dalam menghadapi kondisi tersebut, guru memaknai pendekatan keibuan sebagai proses pendampingan yang membutuhkan kesabaran, perhatian personal, dan penyesuaian pendekatan sesuai kebutuhan setiap siswa.

Dengan demikian, perbedaan karakter dan latar belakang siswa menjadi tantangan tersendiri dalam penerapan pendekatan keibuan, karena menuntut guru untuk lebih fleksibel, adaptif, dan konsisten dalam menyesuaikan strategi pembinaan agar nilai kemandirian dan tanggung jawab dapat terinternalisasi secara optimal pada setiap siswa.

2) Kurangnya Dukungan dari Sebagian Orang Tua

Tidak semua orang tua memberikan dukungan yang sama terhadap pembentukan karakter anak.

Pengalaman partisipan menunjukkan bahwa pembiasaan nilai mandiri dan tanggung jawab di lingkungan keluarga belum berlangsung secara merata pada setiap siswa. Hal ini terlihat dari adanya beberapa siswa yang masih bergantung pada bantuan orang lain dalam menyelesaikan tugas sederhana, seperti merapikan perlengkapan belajar atau menyelesaikan pekerjaan secara mandiri. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa proses pembentukan karakter yang dilakukan di sekolah belum sepenuhnya didukung oleh lingkungan rumah.

Guru mengungkapkan:

“Ada beberapa orang tua yang kurang membiasakan anak mandiri di rumah, sehingga di sekolah harus dimulai dari awal lagi.” (GK-01, Wawancara, 13 Januari 2026)

Hal ini menjadi tantangan dalam proses internalisasi nilai yang dilakukan di sekolah, karena kurangnya kesinambungan antara pembiasaan di rumah dan di sekolah dapat memperlambat perkembangan karakter siswa. Oleh karena itu, diperlukan upaya kolaboratif antara guru dan orang tua agar proses penanaman nilai kemandirian dan tanggung jawab dapat berjalan secara lebih optimal dan berkelanjutan.

3) Keterbatasan Waktu Pembelajaran

Keterbatasan waktu dalam proses pembelajaran menjadi salah satu kendala dalam memberikan perhatian secara optimal kepada seluruh siswa. Dalam satu waktu pembelajaran, guru harus mengelola berbagai aktivitas sekaligus, mulai dari penyampaian materi, pengelolaan kelas, hingga pembinaan karakter siswa. Kondisi ini menyebabkan tidak semua siswa dapat memperoleh pendampingan secara mendalam, terutama bagi siswa yang memerlukan perhatian khusus.

Dalam pengalaman pembelajaran sehari-hari, guru menghadapi situasi di mana perhatian dan pendampingan harus

dibagi antara siswa yang sudah mandiri dengan siswa yang masih membutuhkan pembimbingan intensif. Akibatnya, proses pembinaan karakter, khususnya dalam menanamkan nilai kemandirian dan tanggung jawab, belum dapat dilakukan secara maksimal pada setiap individu.

Hal ini diperkuat dengan pernyataan guru:

“Waktu di kelas terbatas, jadi kadang belum semua anak bisa dibimbing secara mendalam.” (GK-01, Wawancara, 13 Januari 2026)

Dengan demikian, keterbatasan waktu menjadi tantangan dalam penerapan pendekatan keibuan, karena pendekatan ini menuntut adanya perhatian personal, kedekatan emosional, serta proses pembimbingan yang berkelanjutan kepada setiap siswa

4) Pengaruh Lingkungan Luar Sekolah

Lingkungan di luar sekolah, termasuk pergaulan dan penggunaan teknologi, turut mempengaruhi perilaku siswa.

Kepala sekolah menyatakan:

“Perkembangan teknologi dan lingkungan luar juga mempengaruhi karakter siswa, terutama di era gempuran Gadget yang semakin mudah dijangkau menjadi tantangan tersendiri dalam menanamkan nilai karakter mandiri dan tanggung jawab pada siswa.” (KS-01, Wawancara, 13 Februari 2026)

Berdasarkan keseluruhan pengalaman partisipan, esensi fenomena menunjukkan bahwa keberhasilan penerapan *motherly approach* bertumpu pada sinergi antara kualitas personal guru, relasi afektif guru-siswa, budaya sekolah yang suportif, pembiasaan positif, dan dukungan keluarga. Sebaliknya, keragaman karakter siswa, keterbatasan dukungan keluarga, keterbatasan waktu pembelajaran, serta pengaruh lingkungan luar merupakan tantangan kontekstual yang dinegosiasikan dalam praktik internalisasi nilai. Dengan demikian, faktor pendukung dan penghambat tidak dipahami sebagai unsur yang berdiri terpisah, tetapi sebagai

dinamika pengalaman yang bersama-sama membentuk keberlangsungan penerapan *motherly approach* dalam pembentukan karakter mandiri dan tanggung jawab siswa..

Dengan demikian, faktor pendukung dan penghambat dimaknai sebagai dinamika pengalaman yang bersama-sama membentuk keberlangsungan penerapan *motherly approach* dalam internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab siswa.

C. Pembahasan

1. Proses Internalisasi Nilai Karakter Mandiri dan Tanggung Jawab melalui *Motherly Approach*

Hasil penelitian menunjukkan bahwa internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab melalui *motherly approach* berlangsung sebagai pengalaman pedagogis yang dimaknai siswa melalui hubungan yang hangat, penuh perhatian, dan sarat kasih sayang. Pengalaman partisipan memperlihatkan bahwa nilai tidak hadir sebagai aturan yang dipaksakan, tetapi tumbuh secara bertahap melalui interaksi emosional antara guru dan siswa. Dalam pengalaman tersebut, siswa tidak hanya memahami nilai mandiri dan tanggung jawab secara kognitif, tetapi juga menghayati dan membiasakannya dalam kehidupan sehari-hari di sekolah.

Pengalaman partisipan menunjukkan bahwa proses internalisasi berlangsung melalui transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi nilai. Pada tahap transformasi nilai, siswa mulai memahami makna mandiri dan tanggung jawab melalui arahan, nasihat, dan dialog reflektif yang disampaikan guru dengan komunikasi yang lembut dan penuh penerimaan. Pada tahap transaksi nilai, perhatian personal, empati, dan relasi emosional yang hangat menghadirkan pengalaman afektif yang membuat siswa merasa aman, dihargai, dan tidak takut dalam proses pembelajaran. Selanjutnya, pada tahap transinternalisasi, nilai berkembang menjadi kebiasaan moral melalui

pembiasaan, pemberian kepercayaan, dan keteladanan guru dalam kehidupan sehari-hari di kelas.

Dinamika pengalaman tersebut sejalan dengan teori internalisasi nilai Muhaimin yang menjelaskan bahwa transformasi nilai merupakan tahap penyampaian nilai secara verbal oleh pendidik, transaksi nilai merupakan interaksi timbal balik yang memungkinkan peserta didik menghayati nilai melalui pengalaman dan dialog, sedangkan transinternalisasi merupakan tahap ketika nilai menyatu dalam kepribadian dan termanifestasi dalam perilaku (Muhaimin, 2012). Dalam penelitian ini, ketiga tahap tersebut tampak terwujud melalui komunikasi lembut guru, relasi afektif yang hangat, pembiasaan, serta keteladanan yang menjadi ciri utama *motherly approach*.

Temuan penelitian juga menunjukkan bahwa proses internalisasi nilai berlangsung melalui tahapan *knowing the good*, *feeling the good*, dan *acting the good*. Pengalaman siswa memperlihatkan bahwa nilai mandiri dan tanggung jawab tidak berhenti pada pemahaman moral semata, tetapi berkembang menjadi pengalaman emosional dan pembiasaan perilaku yang dilakukan secara sadar. Dinamika ini sejalan dengan pandangan Thomas Lickona bahwa pendidikan karakter berlangsung melalui pengetahuan moral, penghayatan moral, dan tindakan moral (Lickona, 1991).

Secara substantif, pengalaman partisipan menunjukkan bahwa tahapan internalisasi nilai Muhaimin dan dimensi karakter Lickona dalam praktik tidak berjalan terpisah, melainkan saling bertaut. Transformasi nilai beririsan dengan *knowing*, transaksi nilai memperkuat *feeling*, dan transinternalisasi termanifestasi dalam *acting*. Integrasi kedua kerangka ini menunjukkan bahwa internalisasi nilai berlangsung sebagai proses moral yang berkembang melalui pemahaman, penghayatan, dan pembiasaan dalam pengalaman hidup siswa sehari-hari.

Temuan penelitian juga memperlihatkan bahwa proses internalisasi nilai berlangsung efektif karena dimediasi oleh relasi afektif guru-siswa yang bercorak keibuan. Pengalaman siswa yang merasa aman, dihargai, dan tidak takut ketika berinteraksi dengan guru menunjukkan bahwa komunikasi yang digunakan guru dimaknai bukan sebagai bentuk kontrol atau tekanan, melainkan sebagai ungkapan kasih sayang dan pembimbingan. Dinamika pengalaman tersebut menunjukkan kesesuaian dengan konsep komunikasi positif seperti Bahasa Bunda Bahasa Cinta (BBBC), di mana bahasa yang lembut dan penuh penerimaan mampu menghadirkan kedekatan emosional dalam proses pendidikan.

Temuan tersebut juga sejalan dengan *ethics of care* Nel Noddings yang menegaskan bahwa pendidikan moral yang efektif bertumpu pada relasi kepedulian (*caring relation*) antara pendidik dan peserta didik, bukan semata penegakan aturan atau disiplin formal (Noddings, 2013). Dalam konteks penelitian ini, komunikasi lembut, perhatian personal, dan empati guru bukan hanya strategi interpersonal, tetapi menjadi medium pedagogis yang memungkinkan nilai dihayati secara lebih mendalam.

Selain itu, pengalaman siswa yang memaknai guru sebagai figur “ibu kedua”, bahkan “ibu peri”, menunjukkan adanya pengalaman kelekatan pedagogis yang menghadirkan rasa aman emosional dalam proses belajar. Pengalaman tersebut memperlihatkan bahwa kedekatan emosional dengan guru berkontribusi terhadap tumbuhnya rasa percaya diri, keberanian, serta tanggung jawab siswa dalam pembelajaran. Dinamika ini memperkuat *attachment theory* John Bowlby yang menjelaskan bahwa kelekatan yang aman (*secure attachment*) menjadi dasar berkembangnya kemandirian, kepercayaan diri, dan tanggung jawab individu (Bowlby, 1988).

Dari perspektif pendidikan Islam, hasil penelitian ini juga memperlihatkan bahwa proses internalisasi nilai berlangsung melalui kelembutan, pembiasaan, dan keteladanan yang dilakukan guru dalam

hubungan pedagogis sehari-hari. Temuan ini sejalan dengan pandangan Al-Ghazali bahwa pembentukan akhlak anak lebih efektif melalui pembiasaan, keteladanan, dan kelembutan dibandingkan paksaan atau hukuman (Al-Ghazali, 2011). Sejalan dengan itu, Abdullah Nashih Ulwan menegaskan bahwa pendidikan anak harus berlandaskan *rahmah*, perhatian emosional, dan pendampingan yang menumbuhkan kesadaran moral dari dalam diri anak (Ulwan, 2019). Temuan penelitian ini memperlihatkan relevansi prinsip tersebut dalam praktik pendidikan dasar kontemporer.

Pengalaman partisipan juga menunjukkan bahwa pendekatan keibuan tidak hanya menghadirkan kasih sayang, tetapi juga membangun tanggung jawab melalui pendampingan yang hangat dan pemberian kepercayaan kepada siswa. Dinamika tersebut memperlihatkan kesesuaian dengan pola *authoritative parenting* yang menekankan keseimbangan antara perhatian emosional, pembimbingan, dan penanaman tanggung jawab dalam proses pendidikan anak.

Hasil penelitian ini juga memperkuat sejumlah penelitian terdahulu yang menegaskan pentingnya dimensi relasional guru dalam pendidikan karakter. Penelitian Kristjánsson (2023) menunjukkan bahwa karakter lebih efektif tumbuh melalui relasi moral yang hidup dibandingkan pengajaran moral yang bersifat abstrak. Demikian pula penelitian Rahmawati dan Hasanah (2023) menunjukkan bahwa pembentukan karakter mandiri siswa lebih kuat ketika guru mengintegrasikan keteladanan dan pembiasaan dalam interaksi sehari-hari.

Namun demikian, penelitian ini memiliki kebaruan dibanding penelitian sebelumnya. Jika sebagian besar penelitian pendidikan karakter berfokus pada model pembelajaran formal atau program sekolah, penelitian ini menunjukkan bahwa *motherly approach* sebagai pendekatan berbasis kasih sayang dapat menjadi medium internalisasi nilai yang efektif melalui dinamika relasi guru-siswa. Kebaruan lain terletak pada

integrasi kerangka Muhaimin, Lickona, *ethics of care*, *attachment theory*, serta pendekatan komunikasi positif dalam membaca fenomena internalisasi nilai secara lebih holistik.

Dengan demikian, pembahasan ini menegaskan bahwa internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab melalui *motherly approach* merupakan proses pedagogis, afektif, dan moral yang berlangsung bertahap melalui pengetahuan nilai, penghayatan nilai, dan pembiasaan nilai, yang dimediasi oleh relasi kasih sayang, komunikasi positif, dan keteladanan guru.

2. Faktor Pendukung dan Penghambat dalam Penerapan Pendekatan Keibuan (*Motherly Approach*) dalam Pembentukan Karakter Mandiri dan Tanggung Jawab

Hasil penelitian menunjukkan bahwa keberhasilan penerapan *motherly approach* dalam internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab dipengaruhi oleh berbagai kondisi pengalaman yang mendukung sekaligus menantang berlangsungnya proses internalisasi nilai. Dalam pengalaman partisipan, faktor-faktor tersebut tidak dimaknai sekadar sebagai unsur eksternal, tetapi sebagai dinamika pengalaman yang membentuk keberlangsungan relasi pedagogis antara guru dan siswa dalam praktik pendekatan keibuan.

Pengalaman partisipan menunjukkan bahwa kepribadian dan komitmen moral guru menjadi fondasi utama keberhasilan penerapan *motherly approach*. Sikap sabar, empatik, penuh kasih sayang, dan komitmen guru untuk mendidik siswa layaknya anak sendiri menghadirkan pengalaman belajar yang membuat siswa merasa diterima, diperhatikan, dan dihargai dalam proses pembelajaran. Dalam konteks ini, guru tidak hanya dipersepsikan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai figur pengasuh yang memberikan rasa aman emosional bagi siswa.

Dinamika pengalaman tersebut sejalan dengan pandangan Nel Noddings yang menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan moral bertumpu pada relasi *caring* yang otentik antara guru dan peserta didik, di mana kepedulian guru bukan sekadar strategi pedagogis, tetapi menjadi basis etik pendidikan itu sendiri (Noddings, 2013). Temuan ini juga menguatkan pandangan Thomas Lickona bahwa guru dalam pendidikan karakter berfungsi bukan hanya sebagai penyampai nilai, tetapi juga sebagai *moral model* yang menghadirkan keteladanan hidup bagi siswa (Lickona, 1991).

Selain kualitas personal guru, pengalaman partisipan memperlihatkan bahwa relasi emosional yang hangat antara guru dan siswa menjadi faktor pendukung penting dalam penerapan *motherly approach*. Kedekatan emosional, rasa aman, dan kepercayaan siswa kepada guru membuat siswa merasa nyaman untuk bertanya, menyampaikan pendapat, dan menerima arahan tanpa rasa takut. Pengalaman afektif tersebut menunjukkan bahwa hubungan pedagogis yang hangat mampu memperkuat proses internalisasi nilai.

Pengalaman siswa yang memaknai guru sebagai figur “ibu kedua”, bahkan “ibu peri”, memperlihatkan adanya pengalaman kelekatan pedagogis yang membekas secara emosional. Dinamika ini selaras dengan *attachment theory* John Bowlby yang menjelaskan bahwa kelekatan yang aman (*secure attachment*) menjadi dasar berkembangnya rasa percaya diri, tanggung jawab, dan regulasi diri individu (Bowlby, 1988).

Pengalaman partisipan juga menunjukkan bahwa komunikasi yang lembut, penuh penerimaan, dan tidak menghakimi menghadirkan rasa aman emosional dalam proses pembelajaran. Bahasa yang digunakan guru dimaknai siswa sebagai bentuk perhatian dan kasih sayang, bukan tekanan atau ancaman. Dinamika pengalaman ini menunjukkan kesesuaian dengan konsep komunikasi positif seperti *Bahasa Bunda Bahasa Cinta* (BBBC), di mana bahasa yang lembut dan empatik mampu membangun kedekatan

emosional serta menghadirkan kenyamanan psikologis dalam pendidikan anak.

Lingkungan sekolah yang kondusif dan pembiasaan kegiatan positif juga menjadi faktor pendukung yang signifikan. Pengalaman siswa dalam kegiatan rutin seperti piket kelas, kerja sama kelompok, dan pembiasaan disiplin menghadirkan proses belajar moral yang berlangsung secara alami dalam kehidupan sehari-hari di sekolah. Dalam pengalaman tersebut, siswa tidak hanya menjalankan aturan sekolah, tetapi mulai memaknai tanggung jawab sebagai bagian dari kebiasaan dan kesadaran diri.

Temuan ini menguatkan pandangan Bronfenbrenner bahwa perkembangan karakter anak dipengaruhi oleh lingkungan sosial yang membentuk pengalaman moral sehari-hari, terutama lingkungan sekolah sebagai *microsystem* yang paling dekat dengan kehidupan anak (Bronfenbrenner, 1979).

Selain lingkungan sekolah, dukungan orang tua juga menjadi faktor penting dalam memperkuat internalisasi nilai. Pengalaman partisipan menunjukkan bahwa kesinambungan pembiasaan antara rumah dan sekolah membantu siswa lebih mudah mengembangkan sikap mandiri dan tanggung jawab dalam kehidupan sehari-hari. Dinamika tersebut sejalan dengan pandangan Abdullah Nashih Ulwan yang menekankan pentingnya sinergi pendidikan keluarga dan sekolah dalam pembentukan akhlak anak (Ulwan, 2019).

Pengalaman partisipan juga menunjukkan bahwa pendekatan keibuan tidak hanya menghadirkan kasih sayang, tetapi juga membangun tanggung jawab melalui pendampingan yang hangat dan pemberian kepercayaan kepada siswa. Dinamika tersebut memperlihatkan kesesuaian dengan pola *authoritative parenting* yang menekankan keseimbangan antara perhatian emosional, pembimbingan, dan penanaman tanggung jawab dalam proses pendidikan anak.

Di sisi lain, penelitian ini juga menemukan sejumlah kondisi yang menjadi tantangan dalam penerapan *motherly approach*. Pengalaman partisipan menunjukkan bahwa setiap siswa memiliki karakter, kebiasaan, dan latar belakang keluarga yang berbeda, sehingga proses internalisasi nilai berlangsung dengan cara dan kecepatan yang tidak sama. Dalam menghadapi kondisi tersebut, guru dituntut untuk lebih sabar, fleksibel, dan adaptif dalam menyesuaikan pendekatan pembinaan sesuai kebutuhan masing-masing siswa.

Dinamika tersebut sejalan dengan pandangan konstruktivistik Vygotsky yang menegaskan bahwa perkembangan moral dan proses belajar anak dipengaruhi oleh karakteristik individual dan konteks sosial tempat anak berkembang (Vygotsky, 1978). Hal ini menunjukkan bahwa penerapan *motherly approach* memerlukan sensitivitas guru dalam memahami pengalaman dan kebutuhan setiap siswa.

Selain itu, pengalaman partisipan juga menunjukkan bahwa kurangnya dukungan sebagian orang tua menjadi tantangan dalam keberlangsungan internalisasi nilai. Ketidaksinambungan pembiasaan antara rumah dan sekolah membuat beberapa siswa memerlukan proses adaptasi yang lebih panjang dalam mengembangkan sikap mandiri dan tanggung jawab. Temuan ini memperkuat penelitian Rahmawati dan Hasanah (2023) yang menunjukkan bahwa ketidaksinambungan pembinaan karakter antara lingkungan keluarga dan sekolah dapat memperlemah efektivitas pendidikan karakter.

Keterbatasan waktu pembelajaran juga menjadi tantangan dalam penerapan pendekatan keibuan. Dalam pengalaman pembelajaran sehari-hari, guru harus membagi perhatian antara penyampaian materi, pengelolaan kelas, dan pendampingan karakter siswa. Kondisi tersebut menyebabkan tidak semua siswa memperoleh pendampingan secara mendalam, terutama siswa yang membutuhkan perhatian lebih intensif. Temuan ini menunjukkan bahwa pendekatan keibuan memerlukan waktu

pedagogis yang cukup karena bertumpu pada relasi, dialog, dan pembimbingan personal.

Adapun pengaruh lingkungan luar sekolah, termasuk pergaulan dan penggunaan teknologi, juga menjadi tantangan kontekstual dalam internalisasi nilai. Pengalaman partisipan menunjukkan bahwa perkembangan teknologi dan pengaruh lingkungan luar terkadang menghadirkan nilai-nilai yang tidak selalu sejalan dengan tujuan pendidikan karakter di sekolah. Dinamika ini selaras dengan pandangan Suyadi (2022) bahwa era digital menghadirkan tantangan baru dalam pendidikan karakter karena anak berhadapan dengan arus nilai yang semakin kompleks.

Berdasarkan keseluruhan pembahasan, dapat dipahami bahwa keberhasilan penerapan *motherly approach* tidak hanya ditentukan oleh kualitas personal guru, tetapi juga oleh sinergi relasional dan ekologis yang melibatkan guru, siswa, keluarga, budaya sekolah, dan lingkungan sosial. Sebaliknya, faktor penghambat menunjukkan bahwa internalisasi nilai merupakan proses dinamis yang terus dinegosiasikan dengan berbagai tantangan kontekstual dalam kehidupan peserta didik.

Temuan ini memiliki kebaruan karena menunjukkan bahwa faktor pendukung dan penghambat dalam pendidikan karakter tidak dapat dipahami secara dikotomis, melainkan sebagai dinamika pengalaman yang bersama-sama membentuk keberlangsungan praktik *motherly approach* dalam internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab.

BAB V

PENUTUP

A. Kesimpulan

Berdasarkan hasil penelitian dan pembahasan mengenai penerapan pendekatan keibuan (*motherly approach*) dalam internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab siswa di SD Negeri 119/III Koto Majidin Hilir, dapat disimpulkan sebagai berikut:

1. Proses internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab melalui *motherly approach* berlangsung secara bertahap melalui transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi nilai. Pada tahap transformasi nilai, guru menanamkan pemahaman nilai (*knowing the good*) melalui komunikasi lembut, arahan moral, dan dialog reflektif. Pada tahap transaksi nilai, nilai berkembang menjadi penghayatan (*feeling the good*) melalui perhatian personal, empati, relasi emosional yang hangat, serta penguatan positif. Selanjutnya, pada tahap transinternalisasi nilai, nilai diwujudkan dalam pembiasaan perilaku (*acting the good*) melalui pemberian kepercayaan, pembiasaan tanggung jawab, keteladanan moral, dan pembimbingan personal non-koersif. Dengan demikian, *motherly approach* menjadi medium utama internalisasi nilai karena bertumpu pada relasi pedagogis yang hangat, komunikasi positif, pembiasaan, dan keteladanan dalam pembentukan karakter siswa. Pengalaman siswa yang merasa aman, dihargai, dan diperhatikan menunjukkan bahwa internalisasi nilai berkembang melalui kedekatan emosional antara guru dan siswa.
2. Faktor pendukung dan penghambat penerapan *motherly approach* dalam pembentukan karakter mandiri dan tanggung jawab bersifat dinamis dan saling berkaitan. Faktor pendukung meliputi kualitas personal guru, relasi afektif guru-siswa, budaya sekolah yang kondusif, pembiasaan kegiatan positif, dan dukungan keluarga. Adapun faktor

penghambat meliputi perbedaan karakter dan latar belakang siswa, kurangnya dukungan sebagian orang tua, keterbatasan waktu pembelajaran, serta pengaruh lingkungan luar sekolah. Faktor-faktor tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan penerapan *motherly approach* tidak hanya ditentukan oleh guru, tetapi juga oleh sinergi lingkungan pendidikan yang mendukung proses internalisasi nilai. Dinamika tersebut menunjukkan bahwa internalisasi nilai merupakan proses relasional dan kontekstual yang dipengaruhi oleh pengalaman siswa dalam lingkungan pendidikan dan sosialnya.

B. Implikasi

Berdasarkan kesimpulan penelitian, maka implikasi dari penelitian ini adalah

1. Temuan bahwa internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab berlangsung melalui tahapan transformasi nilai, transaksi nilai, dan transinternalisasi nilai berimplikasi bahwa pendidikan karakter di sekolah dasar tidak cukup dilakukan melalui penyampaian norma secara kognitif, tetapi perlu menghadirkan pengalaman belajar yang bermakna secara emosional bagi siswa yang perlu dibangun melalui relasi pedagogis yang mengintegrasikan kasih sayang, pembiasaan, dan keteladanan. Implikasi teoretisnya, penelitian ini memperkuat teori internalisasi nilai Muhaimin dan pendidikan karakter Thomas Lickona, sekaligus menunjukkan bahwa *motherly approach* dapat menjadi pendekatan pedagogis alternatif dalam penguatan pendidikan karakter di sekolah dasar. Pendekatan ini memperlihatkan bahwa komunikasi positif, perhatian personal, dan relasi emosional yang hangat berperan penting dalam membantu siswa menghayati nilai hingga menjadi bagian dari kesadaran moral mereka. Secara praktis, temuan ini berimplikasi bahwa guru perlu mengembangkan praktik pendidikan karakter yang lebih humanis melalui komunikasi lembut, perhatian personal, empati,

pemberian kepercayaan, dan pembimbingan non-koersif agar nilai tidak hanya diketahui siswa, tetapi terinternalisasi menjadi karakter.

2. Temuan tentang adanya faktor pendukung dan penghambat menunjukkan bahwa keberhasilan pendidikan karakter tidak hanya bergantung pada kualitas personal guru, tetapi juga dipengaruhi oleh ekosistem pendidikan yang melibatkan budaya sekolah, dukungan keluarga, dan lingkungan sosial siswa. Implikasi praktis dari temuan ini adalah perlunya penguatan sinergi antara sekolah, guru, dan orang tua dalam mendukung keberlanjutan internalisasi nilai, serta perlunya kebijakan sekolah yang memberi ruang lebih luas bagi pembiasaan karakter dan relasi pedagogis yang suportif. Temuan mengenai faktor penghambat berimplikasi bahwa penerapan *motherly approach* memerlukan sensitivitas guru terhadap keragaman karakter siswa dan tantangan sosial yang berkembang. Selain itu, hasil penelitian ini menunjukkan bahwa pendidikan karakter akan lebih efektif ketika didukung oleh kesinambungan pengalaman moral antara sekolah, keluarga, dan lingkungan sosial siswa.

C. Saran

Dari temuan penelitian ini, ada beberapa saran yang ditujukan kepada beberapa pihak dalam internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab melalui *motherly approach* (pendekatan keibuan). Adapun saran yang ingin penulis ajukan adalah sebagai berikut :

1. Kepada Guru disarankan untuk mengembangkan praktik pendidikan karakter yang tidak hanya berorientasi pada penanaman aturan dan disiplin formal, tetapi juga melalui pendekatan yang humanis dan berbasis kasih sayang seperti *motherly approach*. Komunikasi lembut, empati, pembiasaan, pemberian kepercayaan, dan keteladanan perlu dipertahankan dan dikembangkan sebagai strategi internalisasi nilai karakter mandiri dan tanggung jawab.

2. Untuk Sekolah disarankan Sekolah disarankan memperkuat budaya sekolah yang mendukung pembentukan karakter melalui pembiasaan positif, penguatan relasi pedagogis yang suportif, serta peningkatan kolaborasi antara sekolah dan keluarga agar proses internalisasi nilai berlangsung lebih konsisten dan berkelanjutan. Guru juga perlu membangun komunikasi positif yang menghadirkan rasa aman dan penerimaan bagi siswa agar proses internalisasi nilai berlangsung lebih mendalam.
3. Kepada Orang tua disarankan memberikan dukungan yang selaras dengan pembiasaan karakter yang dilakukan di sekolah, khususnya dalam menumbuhkan kemandirian dan tanggung jawab anak di lingkungan keluarga, sehingga terjadi kesinambungan pendidikan karakter antara rumah dan sekolah.
4. Kepada Peneliti selanjutnya disarankan mengembangkan penelitian tentang *motherly approach* pada konteks sekolah, jenjang pendidikan, atau perspektif teori yang berbeda agar diperoleh pengayaan konseptual dan empiris mengenai pendekatan berbasis kasih sayang dalam pendidikan karakter.

DAFTAR PUSTAKA

- Al-Bukhari, A. A. M. I. (2011). *Ensiklopedia hadis: Shahih al-Bukhari* (Masyhar & M. Suhadi, Trans.). Almahira.
- Al-Ghazali. (2011). *Ihya' ulum al-din*. Dar al-Kutub al-Ilmiyah.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Aulia, H., Diana, D., & Suryaningsih, J. (2024). Pentingnya peran orang tua dalam pendidikan anak. *Jurnal Pengabdian Masyarakat Bangsa*, 2(6), 1906–1911. <https://doi.org/10.59837/jpmba.v2i6.1141>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2021). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.). Guilford Press.
- Creswell, J. W. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2021). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Ibn Kathir. (2000). *Tafsir Ibn Kathir*. Dar al-Fikr.
- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2019). *Al-Qur'an dan terjemahannya*. Badan Litbang dan Diklat Kementerian Agama RI.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). *Profil Pelajar Pancasila*. Kemendikbudristek.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2023). *Profil karakter pelajar Indonesia*. Kemendikbudristek.
- Kristjánsson, K. (2023). Virtue ethics in education. *Journal of Moral Education*, 52(3), 345–360.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.

- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Muhaimin. (2006). *Nuansa baru pendidikan Islam: Mengurai benang kusut dunia pendidikan*. RajaGrafindo Persada.
- Muhaimin. (2012). *Paradigma pendidikan Islam*. Remaja Rosdakarya.
- Nafiati, D. A. (2021). Revisi taksonomi Bloom: Kognitif, afektif, dan psikomotorik. *Humanika: Kajian Ilmiah Mata Kuliah Umum*, 21(2), 151–172. <https://doi.org/10.21831/hum.v21i2.29252>
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8(2), 90–97. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Purnama, N., Damayanti, R., Wiraatmaja, L. V., & Riany, Y. E. (2024). Analysis the role of mother-child interaction in developing children's positive character and mother's happiness. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 6(4). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2024.v06i04.24289>
- Purwati, I., Markhamah, M., Desstya, A., & Minsih, M. (2023). Parenting style in developing the character of elementary school student responsibility. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15(3), 3794–3803. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i3.3777>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Merrill.
- Spilt, J. L., & Koomen, H. M. Y. (2022). Three decades of research on individual teacher-child relationships: A chronological review of prominent attachment-based themes. *Frontiers in Education*, 7, 1–19. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.920985>
- Sugiyono. (2019). *Metode penelitian kualitatif*. Alfabeta.
- Suyadi. (2018). *Strategi pembelajaran pendidikan karakter*. Remaja Rosdakarya.
- Suyadi. (2019). Pendidikan karakter berbasis religiusitas dalam menghadapi era disrupsi. *Jurnal Pendidikan Islam*, 8(1), 1–14.
- Ulwan, A. N. (2019). *Pendidikan anak dalam Islam* (Mulyadi, Trans.). Dilariza.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.