

## Strategi Guru dalam Implementasi Pendidikan Islam Multikultural Pada Anak Usia Dini: *Systematic Literature Review*

Salma Rozana<sup>1</sup>, Asep Sutisna Sanjaya<sup>2</sup>, Liza Jauharotul Munfarida Al Khurriyyah<sup>3</sup>,  
Mainuddin<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universitas Pembangunan Panca Budi, <sup>2</sup>Universitas Nusa Putra, <sup>3</sup>UIN Sunan Kalijaga

<sup>4</sup>Sekolah Tinggi Agama Islam Nahdlatul Wathan Samawa

<sup>1</sup>salmarozana18@dosen.pancabudi.ac.id <sup>2</sup>asepss1945@gmail.com <sup>3</sup>24204011057@student.uin-suka.ac.id

<sup>4</sup>maindinnw84@gmail.com

Corresponding Author: \*email: salmarozana18@dosen.pancabudi.ac.id

### Abstrak

Penelitian ini bertujuan memetakan secara kritis strategi guru dalam mengimplementasikan pendidikan Islam multikultural pada anak usia dini melalui pendekatan *systematic literature review*. Fokus kajian diarahkan pada relasi antara nilai-nilai Islam, kompetensi sosial-emosional, dan praktik pedagogik guru dalam konteks masyarakat majemuk. Metode penelitian menggunakan desain kualitatif berbasis studi pustaka dengan prosedur seleksi literatur mengikuti kerangka PRISMA. Sumber data diperoleh dari artikel ilmiah bereputasi nasional dan internasional yang terbit pada rentang 2021–2025 dan dianalisis menggunakan *content analysis tematik*. Hasil kajian menunjukkan bahwa strategi pedagogik dominan meliputi keteladanan moral, metode bercerita, dan integrasi praktik ibadah kontekstual sebagai medium internalisasi nilai multikultural. Guru di posisikan sebagai aktor moral yang menjembatani dimensi spiritual Islam dengan pengembangan kompetensi sosial-emosional anak. Penelitian ini mengungkap ketegangan epistemologis antara pendekatan pendidikan Islam yang berorientasi multicultural<sup>119</sup> dan multicult Barat yang menekankan fungsionalitas psikososial. Penelitian ini menegaskan pentingnya perumusan strategi multicult multicultur yang mampu memperkuat karakter multicultural anak usia dini tanpa mereduksi identitas multicult pendidikan Islam.

**Kata kunci:** *Pendidikan Islam Multicultural, Peran Guru, Anak Usia Dini, Social Emotional Learning*

### Abstract

*This study aims to critically map teachers' strategies in implementing multicultural Islamic education in early childhood settings through a systematic literature review. The analysis focuses on the interplay between Islamic values, social-emotional competencies, and pedagogical practices within pluralistic societies. A qualitative library-based research design was employed, applying the PRISMA framework to ensure methodological transparency in selecting scholarly sources published between 2021 and 2025. Data were analyzed using thematic content analysis to identify dominant pedagogical patterns and conceptual orientations. The findings indicate that key strategies include moral modeling, storytelling, and contextualized religious practices as mechanisms for internalizing multicultural values. Teachers are positioned not merely as*

*instructional agents but as moral actors mediating spiritual and social development. However, the review reveals epistemological tensions between Islamic education's transcendental moral orientation and Western educational frameworks emphasizing psychosocial functionality. This study highlights the necessity of integrative pedagogical strategies that strengthen early childhood multicultural character formation while preserving the normative foundations of Islamic education.*

**Keywords:** *Multicultural Islamic Education, Teacher Strategies, Early Childhood Education, Social Emotional Learning*

## **Pendahuluan**

Pendidikan abad ke-21 bergerak menuju paradigma transformatif yang menempatkan pengembangan karakter, kompetensi sosial-emosional, dan kesadaran multikultural sebagai fondasi utama pembelajaran, bukan sekadar capaian kognitif formal (OECD, 2021). Namun, pendidikan Islam di Indonesia masih kerap terjebak pada pola pedagogi transmisif yang menekankan hafalan normatif dan kepatuhan struktural tanpa ruang refleksi kritis (Dakir et al., 2022). Ketegangan antara tuntutan global dan praktik lokal ini memperlihatkan krisis orientasi pendidikan Islam yang belum sepenuhnya menjawab kompleksitas masyarakat majemuk (Faridah & Ruzakki, 2025). Situasi tersebut menandakan bahwa integrasi nilai spiritual dan kompetensi sosial belum terkelola secara konseptual maupun operasional dalam ruang kelas pendidikan Islam (Pratama, 2023).

Fenomena meningkatnya intoleransi, kekerasan simbolik, dan erosi empati sosial di kalangan anak menunjukkan bahwa pendidikan belum berfungsi sebagai ruang internalisasi nilai secara hidup dan dialogis (Suri & Chandra, 2021). Dalam konteks pendidikan Islam, kegagalan ini tampak pada lemahnya transformasi nilai akhlak ke dalam praktik sosial anak sehari-hari (Wahidah & Maristyawati, 2023). Pendidikan Islam anak usia dini seharusnya menjadi arena awal pembentukan kesadaran keberagaman yang berakar pada konsep rahmah dan keadilan sosial (Tamwif & Akbar, 2023). Namun, praktik pembelajaran sering kali belum mampu menembus dimensi relasional anak yang hidup dalam realitas sosial yang heterogen (Hidayah, 2024).

Guru menempati posisi strategis sebagai aktor kunci dalam menjembatani nilai-nilai Islam dengan realitas multikultural yang dihadapi anak sejak usia dini (Umar, 2024). Dalam perspektif pendidikan Islam, guru idealnya berperan sebagai uswah hasanah yang menghadirkan nilai melalui keteladanan, dialog, dan praksis sosial (Wazdy & Yahya, 2024). Namun, beban administratif, tekanan kurikulum, dan keterbatasan kompetensi pedagogis membuat peran strategis ini sering tereduksi menjadi pelaksana teknis pembelajaran (Rahmalia et al., 2023). Kondisi tersebut memperlihatkan paradoks antara ekspektasi normatif terhadap guru dan kapasitas aktual yang tersedia di lapangan (Pratiwi et al., 2024). Urgensi pendidikan Islam multikultural semakin menguat di tengah arus globalisasi yang membawa nilai individualisme dan fragmentasi identitas ke ruang-ruang pendidikan (Qadri et al., 2024). Nilai-nilai Islam seperti ukhuwah, ta'awun, dan keadilan sosial memiliki potensi

besar untuk menjadi kerangka etik pengembangan empati dan solidaritas anak (Sismanto et al., 2022). Akan tetapi, tanpa strategi pedagogis yang terstruktur, nilai-nilai tersebut berisiko berhenti sebagai simbol moral yang tidak terinternalisasi dalam perilaku prososial anak (Arsyad, 2023). Hal ini menunjukkan perlunya pendekatan integratif yang menghubungkan dimensi spiritual dengan keterampilan sosial-emosional secara sadar dan sistematis (Putri, 2024).

Telaah literatur memperlihatkan bahwa kajian tentang pendidikan multikultural dalam pendidikan Islam masih didominasi pendekatan normatif dan deskriptif (Hosnan, 2022). Penelitian yang secara spesifik memetakan strategi guru dalam mengintegrasikan nilai Islam dengan kerangka pendidikan multikultural aplikatif masih relatif terbatas (Pratama, 2023). Kekosongan ini menyisakan persoalan konseptual tentang bagaimana nilai spiritual dapat berfungsi sebagai katalis pembentukan budaya sekolah yang inklusif (Wazdy & Yahya, 2024). Keterbatasan tersebut juga mengindikasikan lemahnya dialog antara tradisi pedagogi Islam dan wacana pendidikan multikultural kontemporer (Suri & Chandra, 2021).

Kesenjangan antara pemahaman teoretis guru dan praktik pembelajaran nyata menunjukkan adanya *theory-practice gap* yang serius dalam pendidikan Islam multikultural (Dakir et al., 2022). Praktik ibadah kontekstual yang potensial sebagai sarana pembelajaran sosial, seperti shalat berjamaah atau zakat, belum dimanfaatkan secara reflektif dan pedagogis (Elyana & Das, 2022). Di sisi lain, ketiadaan instrumen asesmen yang sensitif terhadap internalisasi nilai multikultural membuat capaian pembelajaran sulit dievaluasi secara akademik (Pratiwi et al., 2024). Kondisi ini menempatkan pendidikan Islam pada posisi rentan terhadap kritik efektivitas dan relevansi sosial (Umar, 2024).

Dalam perspektif Barat, pendidikan multikultural menekankan kesetaraan, pengakuan identitas, dan keadilan sosial sebagai basis pembelajaran demokratis (OECD, 2021). Pendidikan Islam memiliki titik temu kuat pada komitmen terhadap martabat manusia dan harmoni sosial, namun berbeda dalam landasan teologis dan orientasi transendentalnya (Wahidah & Maristyawati, 2023). Perbedaan mencolok muncul pada sumber legitimasi nilai, di mana Barat bertumpu pada konsensus humanistik, sementara Islam berakar pada wahyu dan etika profetik (Qadri et al., 2024). Persinggungan dan ketegangan inilah yang menuntut perumusan strategi pedagogis baru agar pendidikan Islam multikultural mampu berdialog kritis dengan dunia modern tanpa kehilangan identitas normatifnya (Faridah & Ruzakki, 2025).

## **Metode Penelitian**

Penelitian ini menempatkan desain kualitatif berbasis studi pustaka sebagai pilihan epistemologis untuk membaca secara kritis konstruksi keilmuan tentang strategi guru dalam pendidikan Islam yang berorientasi pada pembentukan sosial-emosional peserta didik (Dzhasirkulovna et al., 2025). Studi pustaka tidak diposisikan sebagai kerja kompilatif, melainkan sebagai ruang dialektika intelektual untuk menguji ketegangan antara nilai normatif Islam dan kerangka pedagogik modern yang berkembang dalam diskursus global (Rahman, 2025). Dalam perspektif pendidikan Islam, pendekatan ini memungkinkan penelusuran mendalam atas makna tarbiyah

sebagai proses pembentukan insan kamil, sementara dalam tradisi Barat, studi pustaka dipahami sebagai medium kritik teoretis terhadap asumsi pedagogik dominan (Hussin et al., 2024). Pilihan metodologis ini sekaligus menjadi sikap ilmiah untuk menolak reduksi pendidikan menjadi sekadar praktik teknokratis yang tercerabut dari dimensi etika dan spiritual (Utaminingsih & Idammatussilmi, 2025).

Proses penelusuran literatur dikonstruksi secara sistematis menggunakan kerangka PRISMA guna memastikan transparansi akademik dan akuntabilitas metodologis dalam seleksi sumber ilmiah (Nurdin et al., 2024). Strategi pencarian dengan operator Boolean tidak hanya berfungsi menyaring relevansi topik, tetapi juga memetakan kecenderungan epistemik antara pendidikan Islam yang berbasis nilai transenden dan pendekatan Barat yang menekankan kompetensi psikososial individual (Baharuddin & Tumiran, 2025). Pembatasan rentang publikasi mutakhir dilakukan sebagai sikap kritis terhadap dinamika keilmuan yang terus bergerak, terutama pascapandemi yang menggeser orientasi pendidikan ke arah kesejahteraan emosional dan etika relasional (Hussin et al., 2024).

Analisis data dilakukan melalui content analysis dengan skema pengodean tematik untuk membaca relasi antara strategi pedagogik guru dan penguatan kompetensi sosial-emosional anak (Dzhasirkulovna et al., 2025). Dalam kerangka pendidikan Islam, strategi seperti uswah hasanah, muhasabah, dan penguatan ukhawah dipahami sebagai praksis etis yang menyatukan dimensi kognitif, afektif, dan spiritual (Rahman, 2025). Sementara itu, perspektif Barat menempatkan social emotional learning sebagai instrumen pengembangan kesadaran diri dan regulasi emosi yang bersifat psikologis-fungsional (Baharuddin & Tumiran, 2025). Titik temu kedua perspektif terletak pada pengakuan atas peran sentral guru sebagai agen pembentuk karakter, namun perbedaannya tampak tegas pada orientasi tujuan, di mana pendidikan Islam berangkat dari horizon transendensi dan moralitas ilahiah, sedangkan pendekatan Barat berakar pada rasionalitas humanistik dan efektivitas sosial (Arar et al., 2022).

## **Hasil dan Pembahasan**

### **Integrasi Nilai Islam dan Peran Ganda Guru sebagai Model Moral**

Transformasi pendidikan dasar pada masyarakat multikultural menempatkan guru sebagai aktor kunci dalam pembentukan karakter anak yang tidak hanya cakap secara kognitif, tetapi juga matang secara sosial dan emosional (Baharuddin & Tumiran, 2025). Dalam konteks pendidikan Islam, pergeseran ini menantang praktik pedagogik lama yang menempatkan guru sebatas penyampai norma religius tanpa refleksi sosial yang kontekstual (Rahman, 2025). Diskursus global menunjukkan bahwa kegagalan pendidikan nilai sering bersumber dari keterputusan antara ajaran moral dan realitas kehidupan sosial anak yang beragam (Jin et al., 2025). Kondisi ini menuntut pendekatan pedagogik yang memadukan nilai agama dengan kompetensi sosial-emosional secara sadar dan terstruktur (Hussin et al., 2024).

Analisis terhadap literatur mutakhir memperlihatkan bahwa guru dalam pendidikan Islam anak usia dini semakin diposisikan sebagai figur dengan peran ganda, yakni penjaga spiritual sekaligus fasilitator perkembangan sosial anak (Dzhasirkulovna

et al., 2025). Peran ini menggeser paradigma dogmatis menuju praksis edukatif yang lebih dialogis dan reflektif (Arif & Abd Aziz, 2023). Guru tidak lagi dimaknai sebagai otoritas simbolik semata, tetapi sebagai model moral hidup yang perilakunya menjadi rujukan langsung bagi pembentukan empati dan tanggung jawab anak (Utaminingsih & Idammatussilmi, 2025). Temuan ini memperkuat pandangan bahwa pendidikan nilai paling efektif terjadi melalui keteladanan yang konsisten dalam interaksi sehari-hari (Bachtiyar & Bakar, 2025).

Dalam kerangka pendidikan Islam multikultural, integrasi nilai tidak berhenti pada transfer ajaran normatif, melainkan diarahkan pada internalisasi sikap inklusif yang berakar pada etika Islam (Rahman, 2025). Prinsip muhasabah, sabar, dan ukhuwah dipraktikkan sebagai kompetensi hidup yang membimbing anak dalam memahami diri dan orang lain (Dzhasirkulovna et al., 2025). Pendekatan ini memperlihatkan bahwa ajaran Islam memiliki daya lentur pedagogik untuk menjawab tantangan keberagaman sosial tanpa kehilangan basis transendensinya (Arar et al., 2022). Pendidikan Islam pada level ini berfungsi sebagai ruang pembentukan kesadaran sosial yang bermoral, bukan sekadar reproduksi simbol keagamaan (Hussin et al., 2024).

Sementara itu, perspektif pendidikan Barat memosisikan social emotional learning sebagai instrumen psikopedagogis untuk membangun kesadaran diri, empati, dan keterampilan relasi sosial anak (Jin et al., 2025). Pendekatan ini menekankan pengelolaan emosi dan tanggung jawab personal sebagai prasyarat keberhasilan sosial di masa depan (Baharuddin & Tumiran, 2025). Meskipun bersifat sekuler, kerangka SEL Barat mengakui peran sentral guru sebagai model perilaku prososial dalam lingkungan belajar (Arar et al., 2022). Kesamaan ini menunjukkan adanya irisan konseptual antara pendidikan Islam dan Barat dalam menempatkan guru sebagai figur pembentuk karakter (Arif et al., 2025). Namun demikian, penelitian ini mengidentifikasi adanya ketegangan epistemologis antara kedua pendekatan tersebut dalam orientasi tujuan pendidikan (Rahman, 2025). Pendidikan Islam memandang pembentukan sosial-emosional sebagai bagian dari ibadah dan tanggung jawab spiritual manusia (Utaminingsih & Idammatussilmi, 2025). Sebaliknya, pendekatan Barat cenderung menempatkan kompetensi sosial-emosional dalam kerangka fungsional untuk adaptasi sosial dan produktivitas individu (Jin et al., 2025). Perbedaan orientasi ini berdampak pada cara guru memaknai perannya di ruang kelas (Baharuddin & Tumiran, 2025).

Dalam praktik pendidikan anak usia dini, perbedaan tersebut memunculkan implikasi pedagogik yang signifikan terhadap strategi pembelajaran nilai (Dzhasirkulovna et al., 2025). Guru pendidikan Islam lebih menekankan pembiasaan moral berbasis keteladanan spiritual yang berkelanjutan (Bachtiyar & Bakar, 2025). Pendekatan Barat lebih fokus pada latihan keterampilan sosial yang terstruktur dan terukur (Jin et al., 2025). Keduanya sama-sama menolak indoktrinasi kaku, namun berangkat dari asumsi filosofis yang berbeda tentang tujuan akhir pendidikan (Arar et al., 2022). Secara kritis, kesamaan paling mencolok antara pendidikan Islam dan Barat terletak pada pengakuan bahwa guru adalah pusat pembentukan karakter anak (Arif et al., 2025). Perbedaan paling tajam muncul pada fondasi nilai, di mana pendidikan Islam berpijak pada transendensi dan akhlak ilahiah, sementara pendidikan Barat bertumpu

pada rasionalitas humanistik dan efektivitas sosial (Rahman, 2025). Temuan ini menegaskan bahwa integrasi nilai Islam dan kompetensi sosial-emosional bukan kompromi epistemik, melainkan strategi sadar untuk memperkuat pendidikan karakter anak dalam masyarakat majemuk (Hussin et al., 2024).

### **Strategi Pedagogis Dominan: Keteladanan, Cerita, dan Ibadah Kontekstual**

Pendidikan anak usia dini menghadapi tantangan serius dalam membangun kompetensi sosial-emosional di tengah meningkatnya fragmentasi sosial, krisis empati, dan disrupsi nilai akibat penetrasi budaya digital yang masif (Jin et al., 2025; Baharuddin & Tumiran, 2025). Kondisi ini memperlihatkan bahwa proses pendidikan tidak cukup disandarkan pada transmisi pengetahuan kognitif, melainkan menuntut strategi pedagogis yang mampu menyentuh dimensi afektif dan moral anak secara nyata (Hussin et al., 2024; Arar et al., 2022). Dalam konteks pendidikan Islam, problem ini dipahami sebagai kegagalan merawat dimensi tarbiyah yang menautkan pembentukan akhlak dengan praksis kehidupan sehari-hari (Rahman, 2025; Ab Halim et al., 2025). Sementara itu, perspektif Barat membaca fenomena ini sebagai defisit keterampilan sosial-emosional yang berdampak langsung pada kesejahteraan psikologis anak (OECD, 2021; Jin et al., 2025).

Literatur menunjukkan bahwa strategi pedagogis guru memainkan peran sentral dalam membentuk perilaku prososial anak usia dini melalui interaksi yang berkelanjutan dan bermakna (Dzhasirkulovna et al., 2025; Utaminingsih & Idammatussilmi, 2025). Guru tidak lagi diposisikan sebagai penyampai instruksi normatif, tetapi sebagai figur etis yang kehadirannya menjadi rujukan perilaku bagi anak (Arif et al., 2025; Rahman, 2025). Dalam pendidikan Islam, peran ini berkelindan dengan konsep murabbi yang mengintegrasikan keteladanan moral dan tanggung jawab spiritual (Bachtiyar & Bakar, 2025). Sebaliknya, tradisi Barat menekankan guru sebagai fasilitator pengembangan self-awareness dan emotional regulation melalui lingkungan belajar yang suportif (Baharuddin & Tumiran, 2025). Keteladanan atau *uswah hasanah* muncul sebagai strategi pedagogis dominan karena kesesuaiannya dengan karakteristik belajar anak usia dini yang bertumpu pada imitasi dan pengalaman konkret (Dzhasirkulovna et al., 2025; Rahman, 2025). Guru yang konsisten menampilkan sikap adil, sabar, dan empatik menghadirkan model perilaku yang lebih efektif dibandingkan instruksi verbal yang abstrak (Utaminingsih & Idammatussilmi, 2025; Arif et al., 2025). Perspektif pendidikan Islam memaknai keteladanan sebagai internalisasi nilai tauhid dalam laku keseharian (Ab Halim et al., 2025). Sementara itu, pendidikan Barat memandang modeling behavior sebagai mekanisme pembelajaran sosial yang berakar pada teori psikologi perkembangan (Jin et al., 2025).

Metode bercerita atau storytelling juga menempati posisi strategis karena kemampuannya menjembatani aspek kognitif dan afektif anak secara simultan (Hussin et al., 2024; Baharuddin & Tumiran, 2025). Kisah para Nabi dan tokoh Muslim tidak hanya berfungsi sebagai narasi moral, tetapi sebagai medium simbolik untuk menanamkan empati, keberanian, dan keadilan sosial (Rahman, 2025; Bachtiyar & Bakar, 2025). Dalam pendidikan Islam, cerita dipahami sebagai wahana transmisi hikmah dan nilai profetik (Ab Halim et al., 2025). Sebaliknya, tradisi Barat

menempatkan storytelling sebagai strategi pedagogis untuk mengembangkan moral reasoning dan emotional literacy anak (Jin et al., 2025). Integrasi praktik ibadah kontekstual seperti shalat berjamaah, zakat, dan sedekah memperlihatkan dimensi praksis pendidikan Islam yang melampaui ritualisme (Utaminingsih & Idammatussilmi, 2025; Rahman, 2025). Praktik ibadah tersebut berfungsi sebagai latihan sosial yang menumbuhkan disiplin, solidaritas, dan kesadaran kolektif sejak usia dini (Bachtiyar & Bakar, 2025). Pendidikan Islam memandang ibadah sebagai sarana pembentukan karakter sosial yang berakar pada kesadaran ketuhanan (Ab Halim et al., 2025). Sementara itu, pendekatan Barat cenderung memisahkan praktik keagamaan dari kerangka SEL formal (OECD, 2021).

Meskipun memiliki landasan filosofis yang berbeda, pendidikan Islam dan Barat menunjukkan kesamaan dalam pengakuan atas pentingnya pengalaman nyata dan relasi sosial dalam pembentukan kompetensi emosional anak (Baharuddin & Tumiran, 2025; Jin et al., 2025). Perbedaannya tampak jelas pada orientasi nilai, di mana pendidikan Islam menempatkan spiritualitas dan moral transenden sebagai fondasi utama (Rahman, 2025), sedangkan pendidikan Barat bertumpu pada rasionalitas humanistik dan kesejahteraan individual (Arar et al., 2022). Ketegangan ini menegaskan bahwa strategi pedagogis tidak pernah netral, melainkan selalu berkelindan dengan pandangan dunia yang melatari praktik pendidikan (Hussin et al., 2024).

### **Dampak Implementasi dan Tantangan Metodologis**

Implementasi strategi pembelajaran yang mengintegrasikan nilai spiritual Islam dan kompetensi sosial-emosional menunjukkan perubahan nyata dalam dinamika kelas yang lebih inklusif dan berorientasi relasional (Arar et al., 2022; Dzhasirkulovna et al., 2025). Iklim pembelajaran yang terbentuk tidak hanya menekan kecenderungan agresivitas siswa, tetapi juga memperkuat empati sebagai disposisi sosial yang tumbuh melalui pembiasaan moral yang konsisten (Baharuddin & Tumiran, 2025; Jin et al., 2025). Dalam kerangka pendidikan Islam, kondisi ini mencerminkan fungsi tarbiyah sebagai proses pembentukan adab kolektif, bukan sekadar pengendalian perilaku individual (Rahman, 2025).

Praktik pedagogik guru yang mengaitkan aktivitas kolaboratif dengan nilai-nilai spiritual memperlihatkan kapasitasnya dalam membangun komunitas belajar yang saling menghargai perbedaan (Ab Halim et al., 2025). Keteladanan guru dalam menginternalisasi nilai sabar, empati, dan tanggung jawab sosial berperan sebagai pengikat etis yang mengarahkan interaksi siswa ke arah kerja sama yang bermakna (Utaminingsih & Idammatussilmi, 2025). Perspektif Barat membaca fenomena ini sebagai keberhasilan penguatan social bonding, sementara pendidikan Islam memaknainya sebagai aktualisasi ukhuwah dalam ruang kelas (Arar et al., 2022). Penguatan nilai-nilai Islam dalam praktik kelas juga memperlihatkan kemampuannya mengisi kekosongan normatif yang kerap muncul dalam pendekatan pendidikan sekuler yang berorientasi keterampilan (Rahman, 2025; Jin et al., 2025).

Ketika kesadaran diri dan regulasi emosi dipadukan dengan dimensi transendental, siswa tidak hanya belajar mengelola emosi, tetapi juga memahami makna etis dari tindakannya (Dzhasirkulovna et al., 2025). Kondisi ini menegaskan

bahwa pendidikan Islam menawarkan fondasi moral yang lebih stabil dibandingkan pendekatan Barat yang cenderung bertumpu pada rasionalitas psikologis (Arif & Abd Aziz, 2023).

Di sisi lain, praktik lapangan memperlihatkan adanya paradoks asesmen yang memengaruhi konsistensi implementasi strategi tersebut (Nurdin et al., 2024; Arif et al., 2025). Pemahaman konseptual guru mengenai pentingnya pendidikan multikultural dan sosial-emosional belum selalu terwujud dalam praktik pedagogik yang terstruktur (Hussin et al., 2024). Beban kurikulum yang padat serta keterbatasan pelatihan pedagogis memperlebar jarak antara idealitas kebijakan dan realitas kelas (Ab Halim et al., 2025). Ketiadaan instrumen evaluasi yang sistematis untuk mengukur perkembangan nilai sosial dan spiritual anak menjadi tantangan metodologis yang signifikan (Baharuddin & Tumiran, 2025; Jin et al., 2025). Pendidikan Islam menempatkan perkembangan moral sebagai proses jangka panjang yang sulit direduksi ke dalam indikator kuantitatif, sementara tradisi Barat menuntut alat ukur yang terstandar dan terverifikasi (Arar et al., 2022). Ketegangan ini menciptakan ruang problematis dalam praktik asesmen yang belum sepenuhnya terjembatani (Nurdin et al., 2024).

Situasi tersebut mendorong guru untuk sering bergantung pada penilaian subjektif berbasis observasi, yang meskipun kontekstual, rentan terhadap bias interpretatif (Utaminingsih & Idammatussilmi, 2025). Dalam perspektif pendidikan Islam, subjektivitas ini masih dapat diterima selama berlandaskan integritas moral guru, sedangkan pendekatan Barat memandangnya sebagai kelemahan metodologis yang perlu distandardisasi (Baharuddin & Tumiran, 2025). Perbedaan cara pandang ini menegaskan adanya perbedaan epistemologis dalam memahami validitas pendidikan (Rahman, 2025). Secara komparatif, pendidikan Islam dan Barat bertemu pada pengakuan bahwa iklim kelas yang empatik merupakan prasyarat pembelajaran yang bermakna (Jin et al., 2025). Perbedaannya tampak tegas pada orientasi nilai, di mana pendidikan Islam menautkan empati pada dimensi transendensi dan tanggung jawab moral kepada Tuhan, sementara pendekatan Barat menempatkannya dalam kerangka kesejahteraan psikososial dan harmoni sosial (Arar et al., 2022; Rahman, 2025). Ketegangan sekaligus dialog ini menandai posisi strategis pendidikan Islam dalam menawarkan kritik normatif terhadap arus utama pendidikan global (Arif & Abd Aziz, 2023).

### **Rekomendasi Penguatan Peran Guru dan Sinergi Institusional**

Temuan penelitian ini memperlihatkan bahwa penguatan peran guru dalam pendidikan Islam multikultural pada satuan pendidikan dasar sangat bergantung pada kapasitas pedagogik yang mampu menjembatani nilai keislaman dengan realitas sosial yang plural (Rahman, 2025). Guru tidak lagi berfungsi semata sebagai penyampai materi, melainkan sebagai aktor moral yang mengorkestrasi pengalaman belajar berbasis empati, toleransi, dan kesadaran spiritual (Hussin et al., 2024). Dalam perspektif pendidikan Islam, posisi ini menegaskan kembali makna tarbiyah sebagai proses pembentukan adab sosial yang berakar pada nilai tauhid (Bachtiyar & Bakar, 2025). Sementara itu, tradisi pendidikan Barat membaca peran guru sebagai fasilitator

kompetensi sosial yang berorientasi pada pengelolaan emosi dan relasi interpersonal (Jin et al., 2025). Hasil kajian menunjukkan bahwa penguatan kompetensi guru melalui pelatihan profesional menjadi prasyarat strategis bagi keberlanjutan praktik pendidikan multikultural di sekolah (Arif et al., 2025). Pelatihan yang mengintegrasikan pedagogi Islam dengan pendekatan reflektif modern mendorong guru untuk tidak terjebak pada rutinitas instruksional yang kering nilai (Utaminingsih & Idammatussilmi, 2025). Dalam konteks pendidikan Islam, pelatihan dipahami sebagai proses tazkiyah profesional yang memperhalus sensitivitas etis guru (Bachtiyar & Bakar, 2025). Sebaliknya, pendekatan Barat menempatkan pelatihan sebagai instrumen peningkatan efektivitas pedagogik berbasis kompetensi terukur (Arar et al., 2022).

Data tematik juga mengindikasikan bahwa supervisi klinis berperan penting dalam mendorong refleksi pedagogik guru secara berkelanjutan (Nurdin et al., 2024; Arif et al., 2025). Supervisi tidak dipahami sebagai mekanisme kontrol administratif, melainkan sebagai ruang dialog profesional untuk membaca ulang praktik pembelajaran dan relasi guru-peserta didik (Hussin et al., 2024). Dalam pendidikan Islam, supervisi semacam ini sejalan dengan prinsip muhasabah sebagai evaluasi diri yang berorientasi pada perbaikan moral (Rahman, 2025). Perspektif Barat menempatkan supervisi klinis sebagai strategi peningkatan kualitas instruksional berbasis umpan balik sistematis (Jin et al., 2025). Temuan berikutnya menegaskan bahwa tanpa dukungan pelatihan dan supervisi yang berkesinambungan, inovasi strategi guru cenderung berhenti pada tataran wacana normatif (Arif & Abd Aziz, 2023; Baharuddin & Tumiran, 2025). Guru menghadapi risiko reproduksi metode lama yang tidak lagi responsif terhadap dinamika sosial dan kultural peserta didik (Arar et al., 2022). Pendidikan Islam membaca stagnasi ini sebagai kegagalan menjaga kesinambungan nilai dalam konteks perubahan zaman (Rahman, 2025). Pendidikan Barat memaknainya sebagai rendahnya adaptabilitas sistem sekolah terhadap tantangan global (Jin et al., 2025).

Hasil penelitian juga menyoroti pentingnya kebijakan sekolah yang secara eksplisit mendukung integrasi nilai multikultural dalam praktik pembelajaran sehari-hari (Halim et al., 2025). Kebijakan sekolah berfungsi sebagai kerangka normatif yang memberi legitimasi bagi guru untuk mengembangkan strategi pembelajaran berbasis keberagaman (Nurdin et al., 2024). Dalam pendidikan Islam, kebijakan ini dipandang sebagai manifestasi tanggung jawab kolektif dalam membangun ekosistem nilai (Bachtiyar & Bakar, 2025). Perspektif Barat menempatkan kebijakan sekolah sebagai instrumen tata kelola yang menjamin konsistensi implementasi nilai inklusif (Arar et al., 2022).

Temuan lain menunjukkan bahwa kolaborasi aktif antara sekolah, keluarga, dan masyarakat memperkuat internalisasi nilai multikultural secara lebih kontekstual (Utaminingsih & Idammatussilmi, 2025). Nilai yang diperoleh peserta didik di sekolah memperoleh makna lebih dalam ketika diperkuat oleh praktik keseharian di lingkungan rumah (Ab Halim et al., 2025). Pendidikan Islam memandang sinergi ini sebagai kesinambungan pendidikan antara madrasah al-ula dan madrasah al-ula keluarga (Bachtiyar & Bakar, 2025). Pendidikan Barat melihat kolaborasi tersebut sebagai strategi ekologi pendidikan yang memperluas ruang belajar sosial (Jin et al., 2025).

Secara komparatif, hasil penelitian ini memperlihatkan titik temu pendidikan Islam dan Barat pada pengakuan bahwa guru dan lingkungan sosial memiliki peran sentral dalam pembentukan karakter multikultural (Rahman, 2025). Perbedaan yang menonjol terletak pada orientasi nilai, di mana pendidikan Islam berangkat dari landasan transendensi dan moralitas ilahiah (Bachtiyar & Bakar, 2025). Pendekatan Barat berfokus pada rasionalitas humanistik dan kesejahteraan psikososial sebagai tujuan utama pendidikan (Jin et al., 2025). Ketegangan epistemik ini justru membuka ruang sintesis kritis untuk membangun praktik pendidikan sekolah yang berakar pada nilai spiritual sekaligus adaptif terhadap keberagaman global (Hussin et al., 2024).

### **Kesimpulan**

Penelitian ini menegaskan bahwa pendidikan Islam multikultural pada anak usia dini tidak dapat dipahami sebagai agenda tambahan dalam kurikulum, melainkan sebagai orientasi pedagogik yang menentukan arah pembentukan karakter sejak fase awal perkembangan anak. Guru menempati posisi strategis sebagai subjek moral yang menghadirkan nilai Islam dalam praksis sosial-emosional anak melalui keteladanan, interaksi relasional, dan pembiasaan yang bermakna. Pendidikan Islam pada level ini bergerak melampaui simbolisme ritual menuju praksis etis yang hidup dalam relasi sosial sehari-hari. Hasil telaah literatur menunjukkan bahwa strategi pedagogik yang efektif tidak bersandar pada transmisi nilai secara verbal, tetapi pada pengalaman konkret yang memungkinkan anak menegosiasikan makna keberagaman secara emosional dan sosial. Keteladanan guru, metode bercerita, serta integrasi ibadah kontekstual berfungsi sebagai medium internalisasi nilai yang menyatukan dimensi spiritual dan sosial secara simultan. Pendekatan ini memperlihatkan kapasitas pendidikan Islam dalam merespons kompleksitas masyarakat majemuk tanpa kehilangan orientasi normatifnya.

Namun, kajian ini juga mengungkap adanya ketegangan epistemologis yang signifikan antara pendidikan Islam dan pendekatan Barat terhadap pengembangan sosial-emosional. Pendidikan Islam berangkat dari horizon transendensi dan tanggung jawab moral kepada Tuhan, sementara paradigma Barat menempatkan kompetensi sosial-emosional dalam kerangka kesejahteraan psikososial dan efektivitas sosial. Kesamaan keduanya terletak pada pengakuan terhadap peran sentral guru dan pentingnya iklim kelas yang empatik, sedangkan perbedaan paling mencolok muncul pada sumber legitimasi nilai dan tujuan akhir pendidikan. Ketegangan ini bukan untuk dieliminasi, tetapi dibaca sebagai ruang dialog kritis yang memungkinkan pendidikan Islam merumuskan strategi pedagogik yang berakar pada nilai spiritual sekaligus relevan dengan tantangan global.

## Daftar Pustaka

- Dakir, D., Mundiri, A., Yaqin, M. A., & Niwati, N. (2022). The model of teachers' communication based on multicultural values. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(5), 4258–4268. <https://obsesi.or.id/index.php/obsesi/article/view/2634>
- Faridah, A., & Ruzakki, H. (2025). Integrating multicultural education and Islam wasathiyah in early childhood learning. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 17(1), 113–126. <https://journal.staihubbulwathan.id/index.php/alishlah/article/view/512>
- Hidayah, M. A. (2024). Critical reflections on Islamic early childhood educators in plural societies. *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak*, 17(2), 189–203. <https://journal.uin-alauddin.ac.id/index.php/al-athfal/article/view/39651>
- OECD. (2021). *Global competence framework: Preparing our youth for an inclusive world*. Paris: OECD Publishing, pp. 1–88. <https://www.oecd.org/education/global-competence>
- Pratama, H. C. (2023). Teachers' strategies in improving multicultural aspects in Islamic primary schools. *Iseedu Journal*, 7(1), 45–60. <https://journal.iseedu.org/index.php/iseedu/article/view/214>
- Suri, D., & Chandra, D. (2021). Teacher's strategy for implementing multiculturalism education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(4), 160–176. <https://www.ejecs.org/index.php/JECS/article/view/706>
- Wahidah, F., & Maristyawati, D. (2023). Model of multicultural education in religious learning contexts. *Falasifa: Jurnal Studi Keislaman*, 14(2), 203–219. <https://ejournal.inaifas.ac.id/index.php/falasifa/article/view/1749>
- Wazdy, S., & Yahya, M. S. (2024). Inclusive education from Islamic perspective: A conceptual review. *Journal of Islamic Education Studies*, 9(1), 1–15. <https://jies.uinsby.ac.id/index.php/jies/article/view/312>
- Arar, K., Sawalhi, R., & Yilmaz, M. (2022). The research on Islamic-based educational leadership since 1990: A systematic review. *Religions*, 13(1), 1–18. <https://www.mdpi.com/2077-1444/13/1/42>
- Arif, M., & Abd Aziz, M. K. N. (2023). Islamic religious education learning model in the 21st century. *Indonesian Journal of Islamic Education Studies*, 6(1), 23–38. <https://ejournal.uit-lirboyo.ac.id/index.php/ijies/article/view/326>
- Arif, M., Abd Aziz, M. K. N., & Ma'arif, M. A. (2025). Islamic religious education teachers' competencies in multicultural contexts. *Journal of Education and Learning*, 19(2), 211–224. <https://journal.uad.ac.id/index.php/EduLearn/article/view/24318>

- Baharuddin, B. H., & Tumiran, M. A. (2025). Social-emotional learning in present education system: A critical review. *Quantum Journal of Social Sciences*, 3(1), 1-14. <https://qjssh.com/index.php/qjssh/article/view/97>
- Dzhasirkulovna, A. S., Rizomatovich, R., & Karimov, M. D. O. (2025). The role of Islamic education teachers in implementing social emotional learning. *International Journal of Islamic Pedagogy*, 4(1), 55-69. <https://ijipjournal.org/index.php/ijip/article/view/118>
- Hussin, M. Y. M., Muhammad, F., & Razak, A. A. (2024). Islamic religious school as an alternative education institution in multicultural societies. *International Journal of Islamic Studies in Education*, 8(2), 134-150. <https://ijise.org/index.php/ijise/article/view/421>
- Nurdin, A., Haris, A., & Zainab, N. (2024). Developing Islamic religious education curriculum responsive to social-emotional competencies. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 21(1), 89-104. <https://ejournal.uin-suka.ac.id/tarbiyah/jpai/article/view/7568>
- Rahman, G. (2025). Transforming Islamic education through value-based leadership. *Sinergi: International Journal of Islamic Studies*, 7(1), 1-17. <https://journal.sinergi.or.id/index.php/sijis/article/view/412>
- Utaminingsih, E. S., & Idammatussilmi, I. (2025). Qur'anic values-based affective learning in Islamic schools. *Suhuf: Jurnal Pengkajian Al-Qur'an dan Budaya*, 18(1), 77-94. <https://journals2.ums.ac.id/index.php/suhuf/article/view/26718>
- Jin, Y., Li, X., & Zhou, Y. (2025). Teachers' role in social emotional learning implementation. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-13. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2025.1298456/full>
- Abdullah, M. F., Ismail, N., & Hassan, A. (2023). Gender differences in social-emotional learning among Islamic education students. *Journal of Islamic Education Studies*, 8(2), 145-162. <https://jies.uinsby.ac.id/index.php/jies/article/view/287>
- Mahfud, C., Suharto, & Rachmawati, A. (2021). Islamic education and character building: Integrating values into social-emotional learning. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(3), 1-21. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/article/991848>