PERFECT EDUCATION FAIRY
Volume 4, Number 3, 2026

Erosi Otoritas Moral Guru dan Tantangan Pendidikan Karakter Dalam Menghadapi Kekerasan Siswa

Saleh Sutrisna*; Muh. Arifin; Abdul Razak; Kadaruddin
Universitas Sembilanbelas November Kolaka, Indonesia
**Penulis korespondensi: salehsutrisna1976@gmail.com*

ABSTRAK
Kekerasan siswa terhadap guru merupakan tantangan bagi keamanan sekolah, legitimasi profesi pendidik, dan pendidikan karakter. Artikel ini bertujuan menelaah kaitan konseptual antara kualitas relasi pedagogis, otoritas moral guru, dan perilaku agresif siswa, serta merumuskan kerangka penguatan pendidikan karakter yang mengintegrasikan nilai adab dan ta'dib. Penelitian menggunakan kajian pustaka kualitatif dengan sintesis tematik dan refleksi kritis terhadap literatur pendidikan, psikologi sekolah, perlindungan profesi guru, dan pendidikan Islam. Hasil sintesis menghasilkan empat tema: keamanan dan kualitas relasi pedagogis; legitimasi otoritas moral yang bertumpu pada integritas dan keteladanan; internalisasi karakter melalui praktik prososial; serta orientasi etis adab–ta'dib. Atas dasar itu dikembangkan Model ORKP (Otoritas Moral–Relasi Pedagogis–Karakter–Perlindungan), yang menggabungkan keadilan, dialog, pembiasaan nilai, dan perlindungan institusional. Kajian menegaskan bahwa penguatan kewibawaan guru tidak boleh disamakan dengan kepatuhan koersif, dan hubungan antara erosi otoritas moral dengan kekerasan belum dapat diperlakukan sebagai kausalitas yang teruji. Penelitian empiris diperlukan untuk menguji efektivitas model pada konteks sekolah yang beragam.

Kata kunci: kekerasan terhadap guru; otoritas moral; pendidikan karakter; relasi pedagogis; adab; ta'dib

DOI: https://doi.org/10.56442/pef.v4i3.1596

1. Pendahuluan

Kekerasan siswa terhadap guru merupakan persoalan yang mengganggu keamanan sekolah, keberlangsungan pembelajaran, dan martabat profesi pendidik. Bentuknya dapat berupa serangan fisik, ancaman verbal, intimidasi psikologis, maupun pelecehan melalui ruang digital. Namun, karakteristik dan skala setiap bentuk tindakan tersebut tidak dapat disamakan, demikian pula arah kekerasan dalam relasi pendidikan: guru dan peserta didik sama-sama berhak memperoleh perlindungan. Kajian mengenai kekerasan remaja serta perlindungan hukum bagi guru memperlihatkan pentingnya memahami persoalan ini melampaui pendekatan pelanggaran tata tertib semata. (Pahmi et al., 2023; Triwiyanto et al., 2023)

Secara konseptual, kekerasan siswa terhadap guru dapat dibaca melalui tiga ranah yang saling berhubungan, yakni kualitas relasi pedagogis, legitimasi moral pendidik, dan efektivitas internalisasi nilai dalam pendidikan karakter. Relasi pedagogis bukan hubungan satu arah. Literatur menunjukkan bahwa kualitas hubungan afektif guru–siswa berkaitan dengan keterlibatan belajar dan hasil pendidikan, sedangkan hubungan yang tidak suportif dapat menghambat pengalaman belajar yang positif. Temuan tersebut tidak secara langsung membuktikan bahwa melemahnya otoritas guru menyebabkan kekerasan, tetapi memberikan dasar untuk mengkaji hubungan relasional sebagai salah satu faktor yang layak dipertimbangkan. (Roorda et al., 2011; Sabol & Pianta, 2012)

Perkembangan pedagogi partisipatif memberikan ruang bagi suara dan agensi siswa. Perubahan ini penting bagi pendidikan demokratis serta tidak semestinya dinilai sebagai penyebab kekerasan. Permasalahan muncul ketika praktik dialog, pemenuhan hak, kejelasan batas perilaku, dan tanggung jawab timbal balik tidak dirancang secara konsisten. Pada saat

yang sama, tekanan kinerja, beban administratif, dan perubahan pola komunikasi menantang peran guru sebagai pendidik yang tidak hanya menyampaikan pengetahuan, tetapi juga membangun hubungan etis. Kajian tentang emosi dalam pekerjaan mengajar menunjukkan bahwa kualitas interaksi dan pemahaman emosional merupakan aspek penting dalam praktik profesi. (Hargreaves, 2000; Jennings & Greenberg, 2009)

Dalam artikel ini, "otoritas moral guru" dimaknai sebagai pengaruh normatif yang diperoleh melalui integritas, kompetensi, kepedulian, keadilan prosedural, dan keteladanan, bukan kekuasaan tanpa kontrol atau tuntutan kepatuhan mutlak. Pembedaan ini penting karena relasi pendidikan juga dapat memuat kekerasan simbolik dari pihak pendidik kepada peserta didik. Karena itu, penguatan otoritas moral hanya dapat dibenarkan apabila selaras dengan martabat anak, ruang dialog, serta mekanisme akuntabilitas dan pencegahan penyalahgunaan kewenangan. (Cohen et al., 2009; Putri, 2018)

Kajian pendidikan karakter di Indonesia menegaskan bahwa pembentukan nilai tidak cukup dilakukan melalui transfer pengetahuan normatif, melainkan memerlukan praktik yang berkesinambungan di sekolah. Dalam perspektif pendidikan Islam, konsep adab dan ta'dib menempatkan pengembangan manusia berpengetahuan dan berakhlak sebagai kesatuan. Kedua perspektif tersebut dapat dipertemukan untuk merumuskan pendidikan karakter berbasis keteladanan dan penghormatan timbal balik tanpa mengabaikan keragaman keyakinan di lingkungan pendidikan. (Halstead, 2004; Isnaini & Fanreza, 2024; Rofiq & Afif, 2022)

Kesenjangan konseptual yang hendak ditangani bukanlah ketiadaan penelitian tentang kekerasan sekolah, melainkan kurang terartikulasinya hubungan antara legitimasi moral guru, kualitas relasi pedagogis, pembelajaran karakter, dan tata kelola perlindungan sekolah dalam satu kerangka analitis. Artikel ini bertujuan: (1) menjelaskan bagaimana kekerasan siswa terhadap guru dapat dibaca sebagai sinyal gangguan relasional tanpa menafikan faktor individual dan kontekstual; (2) merumuskan batas dan sumber legitimasi otoritas moral guru; serta (3) mengusulkan kerangka penguatan pendidikan karakter melalui sintesis pedagogi kontemporer dan konsep adab–ta'dib. Sumbangan artikel bersifat konseptual, bukan pembuktian prevalensi maupun hubungan sebab-akibat.

Tinjauan Pustaka dan Kerangka Konseptual

a. Kekerasan di sekolah sebagai gejala multidimensi

Literatur tentang kekerasan sekolah memuat perbedaan jenis kejadian, pelaku, korban, konteks, dan mekanisme. Laporan UNESCO menguraikan bahwa kekerasan dan perundungan di lingkungan sekolah berimplikasi pada hak peserta didik serta kualitas lingkungan belajar; fokus utamanya ialah pengalaman anak, sehingga temuan prevalensinya tidak dapat langsung dipakai sebagai angka kekerasan siswa terhadap guru. Kajian kekerasan remaja di Indonesia turut mengingatkan bahwa perilaku agresif perlu dibaca bersama pengaruh lingkungan dan relasi sosial. Dengan demikian, arah kekerasan harus dinyatakan secara jelas ketika menafsirkan temuan sumber yang berbeda. (Pahmi et al., 2023; UNESCO, 2019)

b. Otoritas moral dan relasi pedagogis

Otoritas formal melekat pada jabatan, peraturan, dan tanggung jawab profesional. Sebaliknya, otoritas moral tumbuh ketika perilaku guru dipersepsikan konsisten antara nasihat, tindakan, dan perlakuan terhadap peserta didik. Dalam praktiknya, kedua bentuk otoritas saling mendukung, tetapi tidak identik. Kedekatan afektif yang sehat, kompetensi emosional guru, dan iklim sekolah yang menghargai setiap anggota komunitas merupakan unsur yang masuk akal untuk menumbuhkan kepercayaan. Kajian hubungan guru–anak dan kelas prososial menempatkan kualitas interaksi sebagai unsur esensial lingkungan pendidikan, bukan semata-

mata kepatuhan terhadap aturan. (Jennings & Greenberg, 2009; Murray & Greenberg, 2000; Sabol & Pianta, 2012)

c. Pendidikan karakter, adab, dan ta'dib

Pendidikan karakter merujuk pada pengembangan pengetahuan moral, disposisi afektif, kebiasaan bertindak, dan tanggung jawab sosial. Bukti meta-analitis mengenai program pembelajaran sosial-emosional menunjukkan perbaikan keterampilan sosial-emosional serta perilaku siswa dalam konteks intervensi yang diteliti; hasil tersebut tidak boleh ditransfer langsung sebagai bukti penurunan kekerasan terhadap guru. Sementara itu, adab mengacu pada tata laku etis dalam menempatkan diri, ilmu, dan orang lain secara patut; ta'dib menekankan pembinaan kepribadian bermoral secara menyeluruh. Keselarasan keduanya terletak pada pembiasaan nilai melalui praktik dan keteladanan, sedangkan penerapannya perlu menolak penghinaan, kekerasan, atau pemaksaan atas nama penghormatan. (Durlak et al., 2011; Halstead, 2004; Rofiq & Afif, 2022)

2. Metode Penelitian

a. Desain dan kedudukan bukti

Penelitian ini merupakan kajian pustaka kualitatif berorientasi sintesis konseptual dan refleksi kritis, sebagaimana pendekatan penelitian kepustakaan yang digunakan dalam studi pendidikan serta kajian keagamaan. Unit analisis berupa argumen teoretis, hasil riset, dan rekomendasi yang dimuat dalam publikasi akademik serta laporan lembaga. Karena naskah asal tidak menyediakan log penelusuran basis data, rentang pencarian, jumlah hasil seleksi, atau penilaian risiko bias, kajian ini tidak diklaim sebagai tinjauan sistematis maupun meta-analisis. (Saefullah, 2024)

b. Sumber, prinsip pemilihan, dan batas penelusuran

Korpus analitis dibangun dari sumber yang tercantum dalam naskah asal dan rujukan tambahan yang ditelusuri untuk memperkuat argumen mengenai hubungan guru–siswa, iklim sekolah, pendidikan karakter, dan konsepsi pendidikan Islam. Pemilihan dilakukan secara bertujuan berdasarkan: relevansi langsung dengan pertanyaan kajian; kejelasan identitas bibliografis; keterlacakan melalui DOI atau laman penerbit; dan kemampuan sumber menjelaskan atau mengkritisi proposisi yang dikembangkan. Sumber metodologis digunakan untuk penjelasan prosedur analitis, sedangkan kajian empiris, meta-analisis, kajian konseptual, dan laporan kelembagaan dipisahkan menurut tingkat dan ruang lingkup kesimpulannya. Tidak ada klaim bahwa daftar sumber meliputi seluruh literatur di bidang ini.

c. Analisis dan pengendalian interpretasi

Prosedur analisis mengikuti prinsip pengodean dan pengembangan tema: penelaahan argumen, pemberian kode awal, pengelompokan kategori, peninjauan kesesuaian tema dengan pertanyaan kajian, dan sintesis argumentatif. Empat tema yang disusun ialah (a) keamanan dan krisis relasi pedagogis, (b) legitimasi otoritas moral, (c) internalisasi pendidikan karakter, dan (d) kontribusi normatif adab–ta'dib. Analisis tematik dipergunakan sebagai kerangka pembacaan literatur, bukan sebagai prosedur yang diklaim telah menghasilkan koefisien, ukuran efek, atau pengujian statistik baru. (Braun & Clarke, 2006; Heriyanto, 2018)

Keandalan penafsiran diupayakan melalui pembandingan sumber dengan corak bukti yang berbeda dan pencatatan batas inferensi. Temuan empiris mengenai keterlibatan belajar, iklim sekolah, maupun kekerasan antarsiswa tidak ditafsirkan sebagai bukti kausal langsung bagi kekerasan terhadap guru. Kajian ini juga mempertimbangkan penjelasan alternatif—termasuk kebijakan sekolah, dukungan institusional, pengelolaan konflik, faktor keluarga, dan tindakan guru sendiri—agar argumen tidak mengarah pada kesimpulan deterministik.

3. Hasil Sintesis Pustaka

Tema 1: Kekerasan siswa terhadap guru dan kualitas relasi pedagogis

Sintesis literatur menunjukkan alasan teoretis untuk menempatkan kualitas relasi sebagai salah satu dimensi penting ketika mengkaji agresi terhadap guru. Penelitian mengenai hubungan guru–siswa melaporkan hubungan antara kualitas afektif interaksi dengan keterlibatan dan prestasi belajar. Temuan ini menunjang proposisi bahwa pengalaman hubungan yang suportif memengaruhi iklim belajar, tetapi bukan bukti bahwa hubungan yang buruk secara otomatis mengakibatkan serangan terhadap guru. Kekerasan tetap merupakan tindakan yang memerlukan identifikasi pelaku, korban, rangkaian kejadian, dan respons kelembagaan secara khusus. (Murray & Greenberg, 2000; Roorda et al., 2011)

Dari sudut pandang relasional, konflik dapat semakin sulit ditangani ketika siswa memandang aturan sebagai tidak konsisten atau guru tidak memperoleh dukungan institusi untuk menegakkan batas perilaku yang adil. Sebaliknya, hubungan yang hangat dan terstruktur memberi kesempatan bagi perbaikan komunikasi dan penyelesaian sengketa secara proporsional. Kerangka iklim sekolah yang mencakup aspek keselamatan, komunitas, pembelajaran, dan lingkungan kelembagaan membantu menempatkan kekerasan sebagai persoalan ekosistem pendidikan. (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016)

Tema 2: Erosi otoritas moral sebagai hipotesis interpretatif

Istilah "erosi otoritas moral" dalam kajian ini dipakai untuk menjelaskan melemahnya pengakuan terhadap pengaruh etis guru ketika terdapat ketidaksesuaian antara tuntutan moral dan pengalaman konkret siswa. Faktor yang mungkin berperan meliputi keteladanan yang tidak konsisten, hubungan emosional yang renggang, tekanan tugas administratif, serta pengelolaan sekolah yang tidak menyediakan prosedur perlindungan dan akuntabilitas. Literatur mengenai emosi guru, kompetensi sosial-emosional pendidik, dan perlindungan profesi memberi dasar bagi pembacaan tersebut. Akan tetapi, tidak ada ukuran longitudinal mengenai tingkat "erosi" yang dapat dihitung dari korpus kajian ini. (Hargreaves, 2000; Jennings & Greenberg, 2009; Triwiyanto et al., 2023)

Legitimasi moral guru berbeda dari legitimasi penggunaan hukuman. Guru yang menjadi teladan dituntut menjalankan aturan secara berkeadilan, memberi penjelasan, mendengarkan keberatan, dan menolak tindakan merendahkan siswa. Kajian mengenai kekerasan simbolik dalam relasi pendidikan Islam menguatkan perlunya menghindari idealisasi otoritas yang menutup peluang kritik. Karena itu, pemulihan otoritas moral semestinya dipahami sebagai peningkatan kualitas integritas dan kepercayaan, bukan pengembalian pola relasi koersif. (Putri, 2018)

Tema 3: Pendidikan karakter dan pembiasaan perilaku prososial

Bahan kajian menempatkan kesenjangan antara mengetahui norma dan menjalankan norma sebagai tantangan utama pendidikan karakter. Pengajaran verbal mengenai hormat dan tanggung jawab tidak memadai apabila tidak hadir dalam relasi sehari-hari, pembinaan keterampilan mengelola emosi, dan konsistensi budaya sekolah. Meta-analisis program pembelajaran sosial-emosional memberikan dasar empiris bahwa program yang dirancang dan diimplementasikan dengan baik dapat memperbaiki perilaku dan keterampilan siswa pada berbagai konteks, sedangkan telaah pendidikan karakter di Indonesia menekankan kebutuhan integrasi praktik yang berkesinambungan. (Durlak et al., 2011; Isnaini & Fanreza, 2024)

Konsekuensinya, pendidikan karakter tidak dapat dibatasi pada penambahan materi pelajaran. Ia memerlukan contoh perilaku guru, kesempatan refleksi, praktik penyelesaian konflik, dan komunikasi yang menghormati hak semua pihak. Pendekatan ini lebih konsisten dengan model kelas prososial yang menempatkan kesejahteraan dan kompetensi emosional

guru sebagai kondisi pendukung pembelajaran daripada sekadar daftar nilai yang harus dihafalkan. (Jennings & Greenberg, 2009)

Tema 4: Pendidikan Islam sebagai sumber orientasi etis

Dalam tradisi pendidikan Islam, pembahasan adab dan ta'dib menawarkan landasan normatif yang mengintegrasikan pengetahuan, karakter, serta hubungan manusia dengan Tuhan dan sesama. Kajian Halstead menjelaskan dimensi pengembangan individual, sosial-moral, dan penguasaan pengetahuan dalam konsepsi pendidikan Islam, sedangkan pembacaan terhadap pemikiran al-Attas menekankan ta'dib sebagai pembentukan manusia yang beradab. Sumber-sumber tersebut mendukung perumusan tujuan pendidikan, tetapi tidak dengan sendirinya membuktikan efektivitas suatu program pencegahan kekerasan. (Halstead, 2004; Rofiq & Afif, 2022)

Penerapan konsep tersebut dalam sekolah yang beragam dapat diterjemahkan ke dalam sikap saling menghargai, kejujuran, amanah, penghormatan pada proses belajar, dan kepedulian terhadap sesama. Secara etis, kewajiban menghormati guru mesti berjalan bersama kewajiban guru melindungi peserta didik. Dengan pembatasan ini, adab dan ta'dib diposisikan sebagai sumber dialog lintas pendekatan pendidikan, bukan legitimasi kekuasaan sepihak.

Tabel 1. Sintesis tema, dasar literatur, dan batas kesimpulan

Tema	Pokok sintesis	Batas inferensi
Relasi pedagogis	Interaksi suportif dan iklim sekolah yang aman berkaitan dengan pengalaman belajar positif.	Asosiasi relasional bukan bukti kausal kekerasan siswa terhadap guru.
Otoritas moral guru	Kepercayaan tumbuh melalui integritas, keadilan, kompetensi, dan keteladanan.	"Erosi" adalah konsep interpretatif; belum tersedia pengukuran langsung.
Pendidikan karakter	Pembiasaan perilaku dan pembelajaran sosial-emosional melengkapi pemahaman kognitif.	Efek intervensi umum tidak otomatis berlaku untuk kekerasan terhadap guru.
Adab dan ta'dib	Pembinaan manusia beradab mengintegrasikan ilmu, etika, dan relasi bermartabat.	Kerangka normatif memerlukan evaluasi empiris saat diterapkan sebagai intervensi.

4. Pembahasan

a. Mereposisi otoritas moral tanpa menegasikan agensi peserta didik

Hasil sintesis memperlihatkan bahwa persoalan utamanya bukan pertentangan antara "otoritas" dan "kebebasan", melainkan bagaimana keduanya diatur secara etis dalam pembelajaran. Kebebasan menyatakan pendapat bukan izin untuk mengintimidasi, sedangkan kewenangan guru bukan izin untuk mempermalukan. Kualitas pendidikan meningkat apabila terdapat aturan yang dapat dipahami, hak yang dilindungi, dan ruang penyelesaian keberatan tanpa ancaman kekerasan. Dalam perspektif hubungan afektif guru–siswa, pengakuan terhadap guru justru lebih masuk akal dibangun melalui kepercayaan daripada pemaksaan. (Roorda et al., 2011; Sabol & Pianta, 2012)

Karena itu, tesis bahwa "pendidikan egaliter menyebabkan kekerasan" tidak didukung oleh bukti yang disajikan. Penjelasan yang lebih terukur ialah bahwa perubahan cara berkomunikasi antara generasi, tanpa kapasitas mediasi konflik dan tata kelola relasi yang memadai, mungkin menghadirkan tantangan baru. Demikian pula, orientasi kinerja akademik dapat mengurangi ruang pembinaan relasional pada situasi tertentu, tetapi tingkat pengaruhnya terhadap agresi siswa memerlukan penelitian lapangan. Kerangka iklim sekolah mendorong penilaian terhadap keselamatan, dukungan sosial, norma, dan kualitas organisasi secara bersamaan. (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016)

b. Pendidikan karakter sebagai praktik institusional

Bila nilai penghormatan hanya tertulis dalam dokumen kurikulum, siswa berisiko memandangnya sebagai tuntutan simbolik yang terpisah dari pengalaman keseharian.

Pendidikan karakter yang operasional memerlukan konsistensi antara pembelajaran, budaya komunikasi, tata tertib, penyelesaian konflik, dan dukungan psikososial. Temuan meta-analitis dalam pembelajaran sosial-emosional mendorong perhatian pada desain serta kualitas implementasi, sedangkan model kelas prososial menunjukkan perlunya pelatihan dan dukungan bagi guru untuk mengelola emosi dan relasi kelas. (Durlak et al., 2011; Jennings & Greenberg, 2009)

Dari sisi perlindungan profesi, sekolah perlu menyediakan jalur pelaporan kekerasan terhadap guru yang aman, pencatatan kejadian, penilaian risiko, pendampingan, dan tindak lanjut yang adil. Perlindungan tersebut harus diintegrasikan dengan prosedur safeguarding bagi peserta didik, termasuk larangan kekerasan sebagai respons disipliner. Perspektif perlindungan hukum terhadap guru memperlihatkan pentingnya kehadiran negara dan organisasi profesi; perspektif kekerasan simbolik mengingatkan bahwa mekanisme sekolah juga harus mencegah penyalahgunaan posisi pendidik. (Putri, 2018; Triwiyanto et al., 2023)

c. Model konseptual integratif: otoritas–relasi–karakter–perlindungan

Berdasarkan empat tema, artikel ini mengajukan Model ORKP (Otoritas Moral–Relasi Pedagogis–Karakter–Perlindungan) sebagai proposisi untuk diuji, bukan model intervensi yang telah tervalidasi. Komponen pertama, integritas guru, mengarahkan perilaku profesional pada keteladanan, keadilan, dan komunikasi bermartabat. Komponen kedua, relasi pedagogis, menggabungkan dialog, kejelasan batas, serta penghormatan dua arah. Komponen ketiga, pendidikan karakter, memadukan pembiasaan adab, pengelolaan emosi, empati, dan tanggung jawab. Komponen keempat, perlindungan institusional, memastikan pelaporan, respons restoratif yang sesuai, dukungan psikososial, dan penegakan keselamatan secara adil.

Secara proposisional, semakin konsisten praktik integritas dan semakin suportif relasi pedagogis, semakin kondusif peluang internalisasi nilai karakter; dukungan institusional diasumsikan memperkuat proses tersebut. Sebaliknya, konflik yang berulang tanpa penyelesaian dapat merusak kepercayaan. Hubungan ini tetap terbuka bagi faktor lain, termasuk karakteristik individu, lingkungan keluarga, norma kelompok sebaya, dan paparan kekerasan. Oleh karena itu, evaluasi Model ORKP perlu memakai ukuran yang terpisah antara kualitas relasi, persepsi legitimasi guru, perilaku prososial, dan kejadian kekerasan—bukan satu indikator "kepatuhan".

Tabel 2. Matriks operasional Model ORKP dan indikator evaluasi yang diusulkan

Komponen	Praktik sekolah yang diusulkan	Indikator evaluasi
Otoritas moral	Keteladanan, prosedur yang adil, umpan balik tanpa penghinaan.	Persepsi keadilan, kepercayaan siswa, konsistensi kode etik.
Relasi pedagogis	Dialog kelas, mediasi, kontrak perilaku, partisipasi bertanggung jawab.	Kualitas hubungan, rasa aman, penyelesaian sengketa.
Pendidikan karakter	Pembiasaan adab, refleksi etis, literasi emosi, praktik prososial.	Empati, pengendalian diri, tanggung jawab, perilaku prososial.
Perlindungan	Pelaporan rahasia, respons proporsional, dukungan guru dan siswa.	Akses pelaporan, mutu tindak lanjut, kejadian kekerasan terverifikasi.

Implikasi, keterbatasan, dan agenda riset

Bagi pengelola sekolah, sumbangan praktis kajian ini ialah usulan evaluasi pendidikan karakter yang mengukur perilaku dan kualitas relasi, bukan hanya kepatuhan administratif. Pelatihan profesi guru dapat menekankan komunikasi non-kekerasan, regulasi emosi, keadilan prosedural, serta tata cara merespons konflik. Bagi pengembangan pendidikan Islam, prinsip adab dan ta'dib dapat dituangkan dalam praktik keteladanan dan kepedulian yang dapat diamati, disertai jaminan kebebasan belajar dan penghormatan terhadap keragaman siswa. (Halstead, 2004; Rofiq & Afif, 2022)

Kajian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, ketersediaan sumber dan pemilihan bertujuan tidak menjamin kelengkapan literatur. Kedua, tidak ada data observasi, wawancara, survei, maupun perbandingan kelompok; karena itu, prevalensi dan arah kausalitas tidak dapat disimpulkan. Ketiga, sebagian literatur mengkaji kekerasan sekolah secara umum, sedangkan sebagian lain berfokus pada iklim belajar dan relasi guru–siswa. Keempat, konsep adab dan ta'dib digunakan dalam kerangka interpretasi normatif yang membutuhkan pengujian terhadap konteks sekolah yang beragam. Literatur yang disintesis tetap memberi landasan konseptual, tetapi tidak dapat menggantikan bukti lapangan.

Penelitian berikutnya dapat menguji Model ORKP melalui desain campuran: survei persepsi otoritas moral dan iklim sekolah, wawancara guru–siswa, analisis protokol pelaporan insiden, serta evaluasi intervensi karakter berbasis kelas. Pengukuran sebaiknya memisahkan kekerasan yang ditujukan kepada guru, kekerasan oleh guru, perundungan antarsiswa, dan konflik non-kekerasan. Desain longitudinal atau kuasi-eksperimental dengan kontrol terhadap faktor kontekstual dibutuhkan sebelum menyatakan efek intervensi terhadap berkurangnya insiden.

5. Kesimpulan

Kekerasan siswa terhadap guru merupakan persoalan serius yang perlu dipahami dalam konteks relasi pedagogis, pendidikan karakter, dan sistem perlindungan sekolah. Sintesis pustaka memungkinkan penyusunan argumen bahwa legitimasi moral guru—yang dibangun melalui integritas, keteladanan, kompetensi, dan keadilan—dapat menjadi salah satu sumber penting terciptanya hubungan pendidikan yang bermartabat. Namun, hubungan tersebut masih merupakan proposisi konseptual; kajian ini tidak membuktikan bahwa erosi otoritas moral merupakan penyebab langsung meningkatnya kekerasan.

Kontribusi artikel ialah rumusan Model ORKP, yang mengintegrasikan penguatan otoritas moral, rekonstruksi relasi dialogis, pembiasaan pendidikan karakter, dan perlindungan kelembagaan. Nilai adab dan ta'dib memperkaya dimensi moral-spiritual model tanpa memberi pembenaran terhadap relasi otoriter atau tindakan kekerasan kepada peserta didik. Pengujian empiris lintas jenjang, konteks sekolah, dan latar sosial diperlukan untuk menilai keterlaksanaan serta efektivitas usulan ini.

Daftar Pustaka

Braun, V. & Clarke, V.. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T.. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), 180–213. https://doi.org/10.1177/016146810911100108

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B.. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Halstead, J. M.. (2004). An Islamic concept of education. Comparative Education, 40(4), 517–529. https://doi.org/10.1080/0305006042000284510

Hargreaves, A.. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. Teaching and Teacher Education, 16(8), 811–826. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7

Heriyanto. (2018). Thematic analysis sebagai metode menganalisa data untuk penelitian kualitatif. Anuva, 2(3), 317–324. https://doi.org/10.14710/anuva.2.3.317-324

Isnaini, H. & Fanreza, R.. (2024). Pentingnya pendidikan karakter di sekolah. Semantik: Jurnal Riset Ilmu Pendidikan, Bahasa dan Budaya, 2(4), 279–297. https://doi.org/10.61132/semantik.v2i4.1130

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T.. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. Review of Educational Research, 79(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Murray, C. & Greenberg, M. T.. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. Journal of School Psychology, 38(5), 423–445. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0

Pahmi, S., Hopipah, R., Saputri, D. A., Dewi, T. P., Yulita, H., & Widowati, A.. (2023). Studi literatur terhadap kekerasan di kalangan remaja. Jurnal Basicedu, 8(1), 911–920. https://doi.org/10.31004/basicedu.v8i1.6354

Putri, R. O.. (2018). Praktek kekerasan simbolik (relasi guru dan peserta didik dalam pendidikan Islam). Millah: Journal of Religious Studies, 17(2), 319–336. https://doi.org/10.20885/millah.vol17.iss2.art7

Rofiq, A. & Afif, Moh. F.. (2022). Konsep ta'dib pendidikan agama Islam perspektif Syed Muhammad Naquib Al-Attas. Al-Fikr: Jurnal Pendidikan Islam, 8(2), 81–89. https://doi.org/10.32489/alfikr.v8i2.289

Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J.. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. Review of Educational Research, 81(4), 493–529. https://doi.org/10.3102/0034654311421793

Sabol, T. J. & Pianta, R. C.. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. Attachment & Human Development, 14(3), 213–231. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262

Saefullah, A. S.. (2024). Ragam penelitian kualitatif berbasis kepustakaan pada studi agama dan keberagamaan dalam Islam. Al-Tarbiyah: Jurnal Ilmu Pendidikan Islam, 2(4), 195–211. https://doi.org/10.59059/al-tarbiyah.v2i4.1428

Triwiyanto, T., Suhartono, & Junaidin. (2023). Perlindungan hukum dan upaya melawan kekerasan terhadap guru: Peran penting negara dan organisasi profesi. Proceedings Series of Educational Studies. https://conference.um.ac.id/index.php/pses/article/view/7908

UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/behind-numbers-ending-school-violence-and-bullying

Wang, M.-T. & Degol, J. L.. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. Educational Psychology Review, 28, 315–352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1