



Relevansi konsep hukuman Imam Al-Ghazali terhadap pendidikan disiplin di SMPN 1 Cingambul

Uu Suhara Jubaedilah^a, Iim Suryahim^b, Edy Riyadi^c, Saepudin^d, Insan Nulyaman^e
^{a,b,c,d,e}Universitas Islam Al-Ihya Kuningan, Indonesia

Abstrak

Penegakan disiplin di sekolah sering berhenti pada kepatuhan administratif dan belum sepenuhnya membentuk kesadaran moral peserta didik. Penelitian ini menganalisis konsep hukuman Imam Al-Ghazali, praktik disiplin, bentuk konsekuensi, dan relevansinya di SMPN 1 Cingambul Kabupaten Majalengka. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus berorientasi fenomenologis. Data diperoleh melalui observasi, wawancara mendalam terhadap 14 informan, dan dokumentasi, lalu diperiksa melalui triangulasi sumber, teknik, dan waktu serta dianalisis melalui reduksi, penyajian, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa hukuman menurut Al-Ghazali merupakan sarana perbaikan akhlak melalui nasihat, pengingatan, konsekuensi edukatif, muhasabah, dan pemulihan hubungan. Sekolah mencatat 77 kasus pelanggaran dari 265 peserta didik, terutama keterlambatan, pelanggaran seragam, dan bolos. Konseling dan mediasi telah diterapkan, tetapi belum konsisten dan masih menekankan kontrol eksternal. Konsep Al-Ghazali relevan sebagai dasar disiplin integratif yang memadukan keadilan, kasih sayang, konsekuensi logis, muraqabah, muhasabah, dan reintegrasi untuk mengembangkan pengawasan diri serta tanggung jawab dalam kehidupan sekolah sehari-hari.

Kata kunci: Al-Ghazali; disiplin sekolah; hukuman edukatif; pendidikan akhlak.

Abstract

School discipline often stops at administrative compliance and does not fully develop students' moral awareness. This study analyzes Imam Al-Ghazali's concept of punishment, disciplinary practices, forms of consequences, and their relevance at SMPN 1 Cingambul, Majalengka Regency. A qualitative case-study design with a phenomenological orientation was employed. Data were collected through observation, in-depth interviews with 14 informants, and document analysis, verified through source, method, and time triangulation, and analyzed through reduction, display, and conclusion drawing. The findings show that punishment in Al-Ghazali's thought functions as moral reform through advice, reminder, educative consequences, self-reflection, and relational restoration. School records contained 77 disciplinary cases among 265 students, mainly lateness, uniform violations, and truancy. Counseling and mediation had been practiced, but implementation remained inconsistent and relied heavily on external control. Al-Ghazali's framework is relevant for an integrative discipline model combining justice, compassion, logical consequences, muraqabah, muhasabah, and reintegration to strengthen self-regulation and responsibility.

Keywords: Al-Ghazali; educative punishment; moral education; school discipline.

Submitted: 26-05-2026 Approved: 26-06-2026. Published: 31-07-2026

Corresponding author's e-mail: uusuharajubaedilah@unisa.ac.id

ISSN: Print 2722-1504 | ONLINE 2721-1002

<https://ejournal.uika-bogor.ac.id/index.php/jpg/index>

INTRODUCTION

Disiplin merupakan bagian dari proses pendidikan karakter karena menghubungkan aturan, tanggung jawab, pengendalian diri, dan penghormatan terhadap hak orang lain. Dalam konteks sekolah menengah pertama, kebutuhan tersebut menjadi semakin penting karena peserta didik berada pada fase perkembangan yang ditandai oleh pencarian identitas, meningkatnya pengaruh teman sebaya, dan kemampuan regulasi emosi yang masih berkembang. Tujuan pendidikan nasional tidak berhenti pada pencapaian akademik, tetapi juga menempatkan keimanan, ketakwaan, akhlak mulia, kecakapan, dan tanggung jawab sebagai kualitas lulusan yang harus dibentuk melalui proses pendidikan (Republik Indonesia, 2003). Karena itu, tata tertib sekolah semestinya tidak dipahami sebagai perangkat pengendalian semata, melainkan sebagai ruang pedagogis untuk melatih peserta didik mengenali akibat tindakannya, memperbaiki kesalahan, dan membangun kebiasaan baik.

Persoalan muncul ketika disiplin diterjemahkan terutama sebagai kepatuhan yang diproduksi melalui pengawasan, ancaman, pencatatan poin, atau sanksi administratif. Pendekatan demikian dapat menghasilkan keteraturan jangka pendek, tetapi kepatuhan cenderung bergantung pada kehadiran figur yang mengawasi. Temuan eksperimental mengenai School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports menunjukkan bahwa pengelolaan perilaku yang sistematis, konsisten, dan berorientasi pada penguatan positif dapat memperbaiki perilaku, regulasi emosi, konsentrasi, serta mengurangi rujukan pelanggaran (Bradshaw et al., 2012). Pada sisi lain, bukti lintas penelitian memperlihatkan bahwa hukuman fisik tidak menghasilkan manfaat perkembangan yang berkelanjutan dan berkaitan dengan peningkatan masalah perilaku serta berbagai risiko psikososial (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Heilmann et al., 2021). Temuan tersebut menegaskan perlunya membedakan ketegasan pendidikan dari tindakan yang merendahkan, menyakiti, atau menjadikan rasa takut sebagai satu-satunya dasar kepatuhan.

Perkembangan pendekatan disiplin kontemporer bergerak menuju konsekuensi logis, dukungan perilaku positif, dan praktik restoratif. Praktik restoratif tidak mengabaikan pelanggaran, tetapi mengalihkan pusat perhatian dari pembalasan kepada pemahaman dampak, pemulihan kerugian, perbaikan hubungan, dan reintegrasi pelaku ke dalam komunitas sekolah. Kajian sistematis menunjukkan bahwa praktik restoratif berpotensi mengurangi konflik dan memperbaiki relasi sekolah, meskipun keberhasilannya sangat dipengaruhi oleh kualitas implementasi, kesiapan guru, dan konsistensi kebijakan (Lodi et al., 2022; Weber & Vereenoghe, 2020; Zakszeski & Rutherford, 2021). Dalam konteks Indonesia, kebutuhan akan pendekatan yang aman dan mendidik juga sejalan dengan kebijakan pencegahan dan penanganan kekerasan di satuan pendidikan yang menuntut penghormatan terhadap martabat serta hak anak (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2023; Republik Indonesia, 2014).

Tradisi pendidikan Islam memiliki sumber konseptual yang dapat memperkaya pergeseran tersebut. Al-Ghazali menempatkan pendidikan sebagai proses penyucian jiwa dan pembentukan akhlak, sehingga tindakan pendidik harus diarahkan pada perbaikan keadaan batin dan perilaku, bukan sekadar memenangkan otoritas. Dalam kerangka ini, hukuman bukan tujuan, melainkan sarana terakhir yang terikat oleh kasih sayang,

keadilan, proporsionalitas, pemahaman terhadap keadaan peserta didik, dan orientasi islah. Pendidik diposisikan seperti pembimbing yang mendiagnosis sumber kesalahan sebelum menentukan tindakan, karena perlakuan yang sama terhadap kondisi yang berbeda dapat menghasilkan ketidakadilan. Paradigma pendidikan Al-Ghazali juga menekankan hubungan antara pengetahuan, religiositas, dan pembentukan moral; pendidikan kehilangan makna apabila perkembangan intelektual dipisahkan dari pembinaan jiwa (Al-Ghazali, 2001; Ni'amah, 2021; Putra, 2016).

Sejumlah penelitian telah membahas pemikiran pendidikan Al-Ghazali dan relevansinya bagi pendidikan Islam kontemporer. Putra (2016) menegaskan bahwa tujuan pendidikan Al-Ghazali mengintegrasikan perkembangan intelektual, akhlak, dan kedekatan kepada Allah. Ni'amah (2021) menunjukkan bahwa spiritualitas merupakan fondasi paradigmatis yang menghubungkan proses belajar dengan penghambaan dan tanggung jawab moral. Hania dan Suteja (2021) menilai pemikiran Al-Ghazali tetap relevan untuk merespons pendidikan yang terlalu mekanis dan berorientasi hasil duniawi. Pada konteks penegakan tata tertib, Rianawati dan Nurhamid (2020) menemukan bahwa ketidakkonsistenan guru dan lemahnya unsur edukatif dalam pemberian hukuman mengurangi keberhasilan pembentukan disiplin. Penelitian-penelitian tersebut memberikan dasar konseptual dan empiris, tetapi sebagian besar masih berupa kajian kepustakaan atau menggambarkan praktik hukuman tanpa menguji secara mendalam hubungan antara prinsip moral-spiritual Al-Ghazali, pengalaman siswa, sistem kesiswaan, dan kebutuhan operasional sekolah umum.

Kesenjangan itulah yang menjadi titik kebaruan penelitian ini. Kajian tidak hanya menilai apakah bentuk sanksi sekolah sesuai atau tidak sesuai dengan pemikiran Al-Ghazali, tetapi menganalisis perubahan paradigma yang diperlukan agar disiplin bergerak dari kontrol eksternal menuju pengawasan diri. Konsep *muraqabah* dipakai untuk membaca kesadaran bahwa tindakan selalu berada dalam pengawasan Allah, sedangkan *muhasabah* digunakan untuk menilai kemampuan peserta didik mengoreksi niat, tindakan, dampak, dan rencana perbaikan. Kedua konsep tersebut dipertemukan dengan konsekuensi logis dan praktik restoratif, sehingga pemikiran klasik tidak dipindahkan secara tekstual ke sekolah modern, melainkan diterjemahkan menjadi prinsip operasional yang menghormati hak anak. Dengan cara ini, relevansi tidak dimaknai sebagai kesamaan istilah, tetapi sebagai kemampuan konsep untuk menjawab masalah ketidakkonsistenan, pengulangan pelanggaran, subjektivitas guru, dan disiplin yang hanya muncul ketika diawasi.

SMPN 1 Cingambul Kabupaten Majalengka dipilih karena sekolah telah memiliki tata tertib, program pembinaan, layanan bimbingan dan konseling, serta budaya religius, tetapi masih menghadapi keterlambatan, pelanggaran seragam, bolos, dan bentuk ketidakpatuhan lainnya. Pengamatan awal memperlihatkan bahwa teguran, pencatatan, panggilan orang tua, tugas tambahan, konseling, dan mediasi telah digunakan, namun belum seluruhnya berada dalam kerangka pembinaan yang sama. Kondisi tersebut menyediakan konteks yang memadai untuk melihat hubungan antara kebijakan, penilaian profesional guru, pengalaman peserta didik, dan kemungkinan integrasi nilai spiritual.

Penelitian ini bertujuan menganalisis konsep hukuman Imam Al-Ghazali dalam perspektif pendidikan Islam, mendeskripsikan praktik pendidikan disiplin dan bentuk

pemberian konsekuensi di SMPN 1 Cingambul, serta merumuskan relevansi dan implikasi operasionalnya bagi pembinaan disiplin sekolah. Secara ilmiah, penelitian menawarkan sintesis antara pendidikan akhlak, disiplin positif, dan pendekatan restoratif. Secara praktis, hasil penelitian diharapkan menjadi dasar penyusunan prosedur pembinaan yang lebih adil, konsisten, bertahap, dan berorientasi pada perubahan internal peserta didik.

METHOD

Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus. Desain ini dipilih karena fokus penelitian berada pada satu sistem yang berbatas jelas, yaitu praktik pembinaan disiplin di SMPN 1 Cingambul Kabupaten Majalengka dan relevansinya dengan konsep hukuman Imam Al-Ghazali. Orientasi fenomenologis digunakan untuk memahami bagaimana kepala sekolah, wakil kepala sekolah bidang kesiswaan, guru Pendidikan Agama Islam, guru bimbingan dan konseling, wali kelas, dan peserta didik memaknai hukuman, keadilan, kepatuhan, serta perubahan perilaku. Studi kasus memungkinkan data kebijakan, praktik, pengalaman, dan konteks budaya dianalisis secara terpadu, sedangkan orientasi fenomenologis membantu peneliti menghindari reduksi pengalaman informan menjadi daftar pelanggaran semata (Creswell & Poth, 2018; Yin, 2018).

Lokasi penelitian adalah SMPN 1 Cingambul yang berada di Jalan Desa Nagarakembang No. 11, Kecamatan Cingambul, Kabupaten Majalengka, Jawa Barat. Pemilihan lokasi dilakukan secara purposif karena sekolah memiliki sistem tata tertib dan layanan pembinaan yang melibatkan unsur pimpinan, kesiswaan, bimbingan dan konseling, guru agama, wali kelas, serta orang tua. Pengumpulan data berlangsung pada semester genap tahun 2026, dengan observasi dan penelusuran dokumen dilakukan selama proses penelitian serta wawancara utama diselesaikan pada 6 Juli 2026.

Informan berjumlah 14 orang yang dipilih melalui purposive sampling berdasarkan keterlibatan dan pengetahuannya terhadap pembinaan disiplin. Informan terdiri atas satu kepala sekolah, satu wakil kepala sekolah bidang kesiswaan, satu guru bimbingan dan konseling, dua guru Pendidikan Agama Islam yang juga menjalankan fungsi wali kelas, dan sembilan peserta didik yang mewakili kelas VII, VIII, dan IX. Pemilihan peserta didik mempertimbangkan variasi tingkat kelas, jenis kelamin, dan pengalaman terhadap tata tertib. Dalam penulisan artikel, identitas peserta didik dianonimkan menggunakan kode S1 sampai S9, sedangkan keterangan informan dewasa disajikan berdasarkan peran untuk menjaga fokus analisis pada data, bukan pada individu.

Unit analisis penelitian adalah proses pemberian konsekuensi terhadap pelanggaran disiplin, mulai dari identifikasi kejadian sampai tindak lanjut setelah siswa menjalani pembinaan. Pemilihan informan mempertimbangkan tiga kriteria, yakni kewenangan dalam kebijakan disiplin, pengalaman langsung menangani pelanggaran, dan pengalaman sebagai penerima tindakan pembinaan. Kepala sekolah dan wakil kepala sekolah memberikan informasi mengenai kebijakan, guru BK menjelaskan alur penanganan kasus, guru PAI dan wali kelas menggambarkan interaksi pedagogis, sedangkan peserta didik dipilih dari kelas VII, VIII, dan IX agar variasi pengalaman perkembangan dapat tertangkap. Identitas informan disamarkan dalam proses analisis

menggunakan kode KS, WK, GBK, GPAI, dan S1-S9. Setiap informan memperoleh penjelasan mengenai tujuan penelitian, sifat sukarela partisipasi, serta penggunaan data untuk kepentingan akademik.

Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Observasi diarahkan pada praktik kedatangan siswa, pengawasan gerbang, interaksi guru-siswa, penanganan pelanggaran, kegiatan pembinaan, dan peluang refleksi setelah konsekuensi diberikan. Wawancara bersifat semi-terstruktur dan terbuka agar informan dapat menjelaskan pemahaman, pengalaman, alasan, dilema, serta harapannya. Pokok wawancara meliputi tujuan hukuman, tahapan penanganan, bentuk konsekuensi, ukuran keberhasilan, konsistensi antarpendidik, faktor penyebab pelanggaran, dampak psikologis, serta penerimaan terhadap konsep muraqabah dan muhasabah. Dokumentasi mencakup peraturan sekolah, buku saku peserta didik, catatan bimbingan dan konseling, data pelanggaran tahun ajaran 2025/2026, program kesiswaan, dan bahan pembinaan.

Pengumpulan data dilaksanakan secara bertahap. Observasi digunakan untuk mencatat ketepatan waktu kehadiran, penggunaan atribut, respons guru terhadap pelanggaran, suasana pembinaan, dan interaksi siswa setelah menerima konsekuensi. Wawancara menggunakan pertanyaan terbuka yang menelusuri makna disiplin, tujuan hukuman, urutan tindakan, pertimbangan keadilan, pengulangan pelanggaran, dan kemungkinan integrasi nilai spiritual. Dokumen yang dianalisis meliputi tata tertib, catatan pelanggaran BK, data jumlah peserta didik, program kesiswaan, serta bukti kegiatan pembinaan karakter. Penggunaan beberapa jenis data dimaksudkan untuk menghindari ketergantungan pada satu versi pengalaman dan memungkinkan perbandingan antara kebijakan tertulis, penjelasan pelaksana, serta pengalaman siswa.

Analisis data dilakukan secara interaktif melalui reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Pada tahap reduksi, transkrip wawancara, catatan observasi, dan dokumen dibaca berulang untuk mengidentifikasi unit makna. Kode awal dikelompokkan ke dalam tema: orientasi hukuman, prosedur penanganan, bentuk konsekuensi, faktor pelanggaran, indikator keberhasilan, pengalaman peserta didik, nilai spiritual, dan kebutuhan kebijakan. Selanjutnya, hubungan antartema ditampilkan dalam matriks kasus dan matriks perbandingan antara prinsip Al-Ghazali dengan praktik sekolah. Kesimpulan dibangun secara bertahap dan diverifikasi kembali terhadap data yang berbeda, sesuai prinsip analisis kualitatif yang menempatkan peneliti sebagai instrumen utama sekaligus menuntut jejak analisis yang transparan (Miles et al., 2014; Moleong, 2019).

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, teknik, dan waktu. Pernyataan mengenai jenis pelanggaran dan efektivitas hukuman dibandingkan antara pimpinan sekolah, guru, peserta didik, catatan BK, dan hasil observasi. Data wawancara tidak langsung diterima sebagai fakta tunggal, tetapi diperiksa terhadap dokumen dan pola yang berulang. Triangulasi waktu dilakukan dengan membandingkan informasi yang diperoleh pada situasi pembinaan berbeda dan mengonfirmasi kembali bagian yang belum konsisten. Selain itu, peneliti melakukan pemeriksaan kecukupan data dengan memastikan bahwa setiap simpulan utama didukung oleh lebih dari satu sumber atau teknik (Denzin & Lincoln, 2018; Flick, 2018).

Analisis relevansi menggunakan empat kriteria. Pertama, kesesuaian tujuan, yaitu apakah praktik mengarah pada perbaikan akhlak dan tanggung jawab. Kedua, kesesuaian proses, yaitu apakah penanganan berlangsung bertahap, proporsional, tidak memperlakukan, dan mempertimbangkan kondisi siswa. Ketiga, kesesuaian mekanisme internalisasi, yaitu apakah peserta didik memperoleh ruang untuk muraqabah, muhasabah, pengakuan dampak, dan rencana perbaikan. Keempat, kelayakan kelembagaan, yaitu apakah prinsip tersebut dapat diterjemahkan menjadi prosedur, pembagian peran, dokumentasi, serta indikator evaluasi. Kriteria ini memungkinkan relevansi dinilai secara kritis: konsep diterima apabila dapat memperbaiki praktik dan tetap sesuai dengan perlindungan anak, bukan semata-mata karena berasal dari tokoh klasik.

Proses analisis dimulai dengan transkripsi dan pembacaan berulang untuk mengenali unit makna. Kode awal dikelompokkan ke dalam tema tujuan hukuman, tahapan pembinaan, bentuk konsekuensi, faktor penyebab, pengalaman emosional siswa, konsistensi guru, dan indikator perubahan perilaku. Tema-tema tersebut kemudian dibandingkan dengan prinsip Al-Ghazali berupa islah, tadaruj, 'adl, ihsan, muraqabah, muhasabah, dan reintegrasi. Matriks kasus digunakan untuk menelusuri persamaan dan perbedaan antar-informan serta memeriksa kasus yang tidak sejalan dengan pola dominan. Penarikan kesimpulan dilakukan secara tentatif dan terus diperiksa terhadap catatan observasi dan dokumen, sesuai prinsip analisis interaktif (Miles et al., 2014). Jejak analisis disimpan dalam bentuk catatan keputusan, ringkasan wawancara, dan tabel sintesis agar proses interpretasi dapat ditelusuri.

Penelitian membatasi diri pada satu sekolah dan tidak dimaksudkan untuk menghasilkan generalisasi statistik. Temuan ditujukan untuk menghasilkan pemahaman kontekstual dan proposisi analitis yang dapat diuji di sekolah lain. Data pelanggaran juga dibaca sebagai jumlah kasus yang tercatat, bukan sebagai ukuran tunggal karakter siswa. Dengan demikian, persentase digunakan untuk menggambarkan situasi sekolah, sedangkan kesimpulan mengenai makna dan relevansi dibangun melalui integrasi data kuantitatif deskriptif dengan narasi pengalaman informan.

RESULTS AND DISCUSSION

A. Konsep hukuman Al-Ghazali sebagai proses perbaikan akhlak

Hasil wawancara dengan guru Pendidikan Agama Islam menunjukkan kesamaan pandangan bahwa hukuman dalam pemikiran Al-Ghazali bukan tindakan pembalasan. Hukuman dipahami sebagai wasilah untuk mengembalikan peserta didik kepada perilaku yang benar dan menjaga proses pembentukan akhlak. Orientasi ini membedakan hukuman edukatif dari tindakan reaktif yang lahir karena kemarahan pendidik. Informan menekankan bahwa nasihat, teladan, pembiasaan, dan dialog harus didahulukan; konsekuensi baru dipilih ketika cara-cara tersebut tidak mencukupi. Pembacaan ini sejalan dengan posisi Al-Ghazali yang menghubungkan pendidikan dengan tazkiyat al-nafs dan menempatkan guru sebagai pembimbing jiwa, bukan penguasa yang bebas menghukum (Al-Ghazali, 2001; Ni'amah, 2021).

Data memperlihatkan lima prinsip yang menonjol. Pertama, tujuan tindakan adalah islah, yaitu memperbaiki perilaku dan relasi siswa dengan nilai kebaikan. Kedua, tindakan dilakukan secara tadarruj atau bertahap. Ketiga, kadar konsekuensi harus sebanding dengan kesalahan dan tingkat perkembangan peserta didik. Keempat, martabat siswa harus dipelihara dengan menghindari penghinaan, pelabelan, dan pembukaan aib di depan teman. Kelima, proses harus diakhiri dengan penerimaan kembali agar siswa tidak terus-menerus ditempatkan sebagai pelanggar. Prinsip-prinsip tersebut menunjukkan bahwa ketegasan tidak identik dengan kekerasan. Ketegasan justru tampak pada konsistensi prosedur, kejelasan harapan, dan kesediaan pendidik mendampingi proses perbaikan.

Konsep muraqabah dan muhasabah menjadi bagian paling relevan menurut informan. Muraqabah mengarahkan siswa untuk menyadari bahwa kebenaran tindakan tidak ditentukan hanya oleh ada atau tidak adanya guru. Muhasabah memberi struktur untuk meninjau apa yang dilakukan, siapa yang terdampak, alasan yang melatarbelakangi, dan tindakan apa yang harus dilakukan setelahnya. Kedua konsep tersebut dapat memperluas indikator disiplin dari sekadar berkurangnya catatan pelanggaran menjadi tumbuhnya pengawasan diri. Pandangan ini konsisten dengan paradigma pendidikan Al-Ghazali yang menolak pemisahan antara pengetahuan, spiritualitas, dan moralitas (Hania & Suteja, 2021; Putra, 2016).

Dalam kerangka psikologi pendidikan modern, gagasan tersebut dapat dibaca sebagai proses internalisasi regulasi. Konsekuensi yang hanya menimbulkan rasa takut mungkin menghentikan perilaku saat pengawas hadir, tetapi belum tentu mengubah alasan siswa bertindak. Sebaliknya, refleksi terstruktur membantu siswa menghubungkan tindakan dengan nilai, dampak sosial, dan pilihan alternatif. Karena itu, relevansi Al-Ghazali tidak terletak pada reproduksi bentuk hukuman masa lalu, melainkan pada orientasi moral, kehati-hatian, dan disiplin batin yang dapat dipadukan dengan perlindungan anak serta ilmu perkembangan.

Temuan lapangan memperlihatkan bahwa tahapan tersebut tidak boleh dipahami sebagai urutan mekanis yang sama untuk semua pelanggaran. Nasihat dan pengingat merupakan pintu pertama, tetapi guru tetap perlu mempertimbangkan tingkat kesengajaan, frekuensi pengulangan, dampak terhadap orang lain, dan kesiapan psikologis siswa. Pelanggaran ringan yang baru pertama terjadi dapat diselesaikan melalui dialog dan komitmen perbaikan, sedangkan pengulangan atau pelanggaran yang merugikan pihak lain memerlukan konsekuensi yang lebih tegas. Dengan demikian, ketegasan tidak dihapus, tetapi ditempatkan di dalam kerangka perbaikan. Prinsip ini sejalan dengan gagasan bahwa proses pendidikan Al-Ghazali menyatukan pembentukan pengetahuan, kebiasaan, dan akhlak, bukan memisahkan tindakan korektif dari tujuan pendidikan yang lebih luas (Ni'amah, 2021; Putra, 2016).

Dimensi lain yang mengemuka adalah perlindungan martabat peserta didik. Informan guru menilai bahwa teguran di depan teman sebaya sering membuat siswa lebih sibuk mempertahankan harga diri daripada memahami kesalahan. Karena itu, pembinaan individual, bahasa yang tidak melabeli, dan kesempatan menjelaskan latar belakang tindakan dinilai lebih memungkinkan lahirnya keterbukaan. Temuan ini memperjelas

makna ihsan dalam pemberian konsekuensi: guru tetap menegakkan batas, namun tidak memutus penerimaan terhadap siswa sebagai anggota komunitas sekolah. Orientasi tersebut bersesuaian dengan pendekatan restoratif yang menempatkan pengakuan dampak, pemulihan hubungan, dan reintegrasi sebagai bagian dari tanggung jawab, bukan sebagai pengampunan tanpa konsekuensi (Lodi et al., 2022; Weber & Vereenoghe, 2020).

Relevansi pemikiran klasik tersebut tetap memerlukan pembacaan kontekstual. Istilah hukuman tidak dapat diterjemahkan menjadi pembenaran bagi kekerasan fisik, penghinaan, atau praktik yang membahayakan anak. Bukti lintas penelitian menunjukkan bahwa hukuman fisik berkaitan dengan berbagai hasil perkembangan yang merugikan dan tidak memberikan dasar kuat bagi pembentukan perilaku jangka panjang (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Heilmann et al., 2021). Oleh sebab itu, konsep ta'dib dalam artikel ini dipahami sebagai tindakan edukatif yang aman, proporsional, dan dapat dipertanggungjawabkan. Pembacaan ini juga menjaga kesesuaian antara sumber etika pendidikan Islam dan kewajiban perlindungan peserta didik dalam regulasi pendidikan Indonesia.

B. Praktik pendidikan disiplin dan pola pelanggaran

SMPN 1 Cingambul memiliki visi yang menempatkan disiplin, akhlak, dan prestasi sebagai tujuan yang saling berkaitan. Tata tertib disosialisasikan melalui buku saku, kegiatan awal tahun, apel, pengarahan kelas, dan komunikasi dengan orang tua. Program rutin meliputi piket pagi di gerbang, patroli saat istirahat, pemeriksaan atribut, rapat koordinasi, pembinaan kelompok, dan layanan bimbingan dan konseling. Struktur ini menunjukkan bahwa disiplin telah menjadi tanggung jawab kelembagaan, bukan hanya urusan satu guru.

Catatan BK tahun ajaran 2025/2026 memuat 77 kasus pelanggaran dari 265 peserta didik atau 29,1% jika setiap kasus dibandingkan dengan jumlah siswa. Keterlambatan berjumlah 30 kasus, pelanggaran seragam 20 kasus, dan bolos 27 kasus. Angka tersebut merupakan jumlah kasus tercatat dan tidak berarti 77 siswa yang berbeda, karena satu siswa dapat memiliki lebih dari satu catatan. Walaupun demikian, data memberikan gambaran bahwa persoalan utama berkaitan dengan pengelolaan waktu, kepatuhan terhadap identitas sekolah, dan kehadiran.

Guru BK dan wali kelas mengaitkan keterlambatan dengan bangun kesiangan, jarak, bantuan pekerjaan keluarga, dan kebiasaan setelah pembelajaran jarak jauh. Pelanggaran seragam dipengaruhi keinginan menyesuaikan penampilan dengan kelompok sebaya, sedangkan bolos dikaitkan dengan rendahnya motivasi, permainan daring, dan ajakan teman. Informan juga menyebut masalah keluarga, minimnya model disiplin di rumah, dan inkonsistensi respons guru sebagai faktor yang memperkuat pelanggaran. Temuan ini menunjukkan bahwa perilaku yang tampak sama dapat memiliki sebab berbeda; karena itu, konsekuensi seragam tanpa klarifikasi berisiko tidak menyelesaikan sumber masalah.

Indikator keberhasilan yang digunakan sekolah masih didominasi jumlah pelanggaran, keterlambatan, dan kepatuhan atribut. Indikator tersebut penting untuk

pemantauan, tetapi belum cukup untuk menggambarkan perubahan karakter. Seorang siswa dapat berhenti terlambat karena takut dicatat, sementara siswa lain berubah karena memahami tanggung jawabnya. Keduanya menghasilkan angka yang sama, tetapi memiliki kualitas internalisasi yang berbeda. Temuan ini memperlihatkan jarak antara visi pembentukan akhlak dan sistem evaluasi yang masih berorientasi perilaku lahiriah.

Pengalaman peserta didik memperkuat analisis tersebut. Sebagian siswa memaknai disiplin sebagai ketaatan agar tidak dimarahi atau dihukum, sedangkan siswa lain menyebut kemampuan mengatur diri meskipun tidak diawasi. Variasi ini menunjukkan bahwa budaya sekolah sedang berada di antara dua orientasi: kepatuhan eksternal dan regulasi internal. Pernyataan siswa bahwa rasa takut kepada guru bersifat sementara, sedangkan kesadaran kepada Allah bersifat lebih menetap, tidak dapat diperlakukan sebagai bukti keberhasilan otomatis, tetapi menunjukkan kesiapan mereka menerima pendekatan spiritual yang dijelaskan secara dialogis dan tidak manipulatif.

Distribusi kasus pada Tabel 1 perlu dibaca secara hati-hati. Angka 77 merupakan jumlah kasus yang tercatat dalam dokumen BK, bukan hasil survei prevalensi individual; seorang siswa dapat muncul lebih dari sekali ketika melakukan pelanggaran berbeda atau mengulangi pelanggaran yang sama. Persentase 29,1% karena itu digunakan sebagai rasio kasus terhadap jumlah peserta didik untuk menggambarkan beban penanganan, bukan untuk menyimpulkan bahwa tepat 29,1% siswa adalah pelanggar. Penjelasan ini penting agar data administratif tidak diberi makna statistik yang melampaui fungsi dokumen. Meskipun demikian, dominasi keterlambatan dan bolos menunjukkan bahwa pengelolaan waktu, rutinitas, serta keterikatan terhadap kegiatan sekolah merupakan area pembinaan yang perlu diprioritaskan.

Wawancara juga menunjukkan bahwa penyebab pelanggaran tidak tunggal. Pada keterlambatan, guru menemukan gabungan kebiasaan tidur, jarak perjalanan, tanggung jawab keluarga, kesiapan perlengkapan, dan lemahnya perencanaan pagi. Pada pelanggaran seragam, faktor ekonomi dapat beririsan dengan pengaruh teman sebaya atau kelalaian. Pada bolos, alasan yang muncul mencakup kejenuhan, konflik, ketertinggalan pelajaran, dan keinginan menghindari situasi tertentu. Keragaman ini menegaskan bahwa respons yang hanya didasarkan pada jenis pelanggaran berisiko mengabaikan kebutuhan siswa. Konsekuensi harus tetap konsisten pada prinsip, tetapi intervensi pendukung perlu disesuaikan dengan penyebab agar tindakan sekolah tidak sekadar memindahkan masalah ke hari berikutnya.

Kepatuhan yang bergantung pada kehadiran guru tampak dari perbedaan perilaku ketika pengawasan kuat dan ketika ruang pengawasan longgar. Sebagian siswa mampu menyebutkan aturan, tetapi belum selalu menghubungkan aturan dengan alasan moral dan dampaknya bagi orang lain. Kondisi tersebut mengindikasikan jarak antara mengetahui peraturan dan menginternalisasikan tanggung jawab. Program dukungan perilaku positif menunjukkan bahwa perubahan iklim sekolah lebih mungkin terjadi ketika ekspektasi diajarkan secara eksplisit, diperkuat secara konsisten, dan dipantau sebagai sistem sekolah, bukan diserahkan kepada reaksi individual guru (Bradshaw et

al., 2012). Dalam konteks penelitian ini, pengajaran ekspektasi perlu dipadukan dengan refleksi spiritual agar kepatuhan tidak berhenti pada perolehan penghargaan atau penghindaran sanksi.

Tabel 1. Distribusi kasus pelanggaran disiplin tahun ajaran 2025/2026

No.	Jenis pelanggaran	Jumlah kasus	Persentase
1	Keterlambatan	30	39,0%
2	Pelanggaran seragam	20	26,0%
3	Bolos	27	35,0%
Total		77	100%

Sumber: Dokumentasi BK SMPN 1 Cingambul, diolah peneliti (2026).

C. Bentuk konsekuensi, efektivitas, dan kesenjangan implementasi

Prosedur penanganan pelanggaran secara umum bergerak dari identifikasi, klarifikasi, teguran, pembinaan, pelibatan orang tua, hingga penanganan oleh pimpinan sekolah untuk kasus yang lebih berat. Bentuk konsekuensi administratif meliputi teguran lisan, teguran tertulis, pencatatan, panggilan orang tua, dan pembatasan tertentu. Bentuk edukatif meliputi dialog pribadi, konseling, penulisan refleksi, pembuatan jadwal harian, tugas sosial, pembinaan kelompok, kontrak disiplin kelas, dan mediasi. Keberadaan dua jenis tindakan ini menunjukkan bahwa sekolah telah memiliki modal awal untuk mengembangkan disiplin yang lebih mendidik.

Masalah utama bukan ketiadaan praktik baik, melainkan ketidakkonsistenan. Wawancara menunjukkan bahwa penerapan konsekuensi sering bergantung pada penilaian masing-masing guru. Pelanggaran serupa dapat ditangani dengan cara berbeda, dan siswa belum selalu memahami hubungan antara kesalahan dengan konsekuensi. Fleksibilitas profesional diperlukan karena konteks kasus tidak sama, tetapi tanpa prinsip dan dokumentasi yang jelas, fleksibilitas mudah berubah menjadi subjektivitas. Temuan serupa dilaporkan Rianawati dan Nurhamid (2020), yaitu bahwa ketidakkonsistenan penegakan aturan mengurangi daya pendidikan dari hukuman dan membentuk persepsi bahwa aturan dapat dinegosiasikan berdasarkan siapa yang menanganinya.

Efektivitas konsekuensi administratif dinilai rendah sampai sedang. Teguran dan pencatatan mampu menghentikan pelanggaran pada saat tertentu, tetapi pengulangan masih terjadi. Panggilan orang tua tidak selalu efektif karena komunikasi keluarga beragam, sedangkan keterbatasan waktu membuat guru sulit melakukan pembinaan mendalam pada setiap kasus. Kondisi ini menjelaskan mengapa sekolah membutuhkan sistem yang tidak menambah beban administratif, tetapi justru menata urutan tindakan, pembagian peran, dan batas waktu tindak lanjut.

Hukuman fisik dan tindakan yang memperlakukan tidak dipandang sebagai pilihan yang layak. Selain bertentangan dengan orientasi pendidikan dan perlindungan anak, bukti penelitian menunjukkan bahwa hukuman fisik tidak menghasilkan perbaikan perilaku jangka panjang dan berhubungan dengan meningkatnya agresivitas serta masalah penyesuaian (Gershoff & Grogan-Kaylor, 2016; Heilmann et al., 2021). Konsekuensi edukatif perlu tetap tegas, tetapi ketegasan diarahkan pada kewajiban

memperbaiki dampak, mengembalikan tanggung jawab, dan mengikuti proses pembinaan.

Praktik konseling dan mediasi di sekolah memiliki kedekatan dengan pendekatan restoratif. Dalam mediasi, siswa didorong memahami dampak, mendengar pihak yang dirugikan, dan menyepakati perbaikan. Kajian sistematis menunjukkan bahwa praktik restoratif dapat mendukung relasi, iklim sekolah, dan pengurangan konflik apabila dilaksanakan secara menyeluruh, bukan sebagai kegiatan insidental setelah pelanggaran berat (Lodi et al., 2022; Weber & Vereenoghe, 2020). Temuan lapangan menunjukkan bahwa unsur tersebut telah muncul, tetapi belum terhubung dengan tata tertib, indikator evaluasi, dan pelatihan seluruh guru.

Ketegangan antara aturan baku dan kebutuhan individual dapat diselesaikan melalui pemisahan antara prinsip yang tidak boleh berubah dan strategi yang dapat disesuaikan. Prinsip yang tetap mencakup pemeriksaan fakta, larangan memperlakukan, proporsionalitas, kesempatan menjelaskan, kewajiban memperbaiki dampak, dokumentasi, dan reintegrasi. Strategi dapat berbeda berdasarkan usia, frekuensi pelanggaran, motif, kondisi keluarga, serta risiko bagi diri dan orang lain. Dengan demikian, konsistensi tidak berarti semua siswa menerima tindakan yang sama, tetapi semua kasus diputuskan melalui standar etis dan prosedural yang sama.

Berdasarkan data, bentuk respons sekolah dapat dikelompokkan menjadi konsekuensi administratif, pedagogis, relasional, dan suportif. Konsekuensi administratif meliputi pencatatan, teguran, pemanggilan, dan komunikasi dengan orang tua. Konsekuensi pedagogis berupa tugas yang berkaitan dengan kesalahan, penguatan pemahaman aturan, atau rencana perbaikan. Tindakan relasional mencakup permintaan maaf, mediasi, dan pemulihan hubungan, sedangkan tindakan suportif berupa konseling dan bantuan mengatasi penyebab pelanggaran. Pengelompokan ini membantu sekolah membedakan antara sanksi yang hanya menandai adanya pelanggaran dan intervensi yang benar-benar mengubah kondisi yang melahirkan pelanggaran. Dalam praktik yang ideal, satu kasus dapat memerlukan kombinasi beberapa kategori, bukan satu tindakan tunggal.

Pengulangan pelanggaran sering terjadi ketika siswa telah menyelesaikan sanksi tetapi tidak menjalani proses pemaknaan. Catatan selesai pada saat tugas tambahan dikerjakan atau orang tua datang, sedangkan faktor pemicu dan rencana perubahan belum selalu ditinjau kembali. Temuan tersebut menjelaskan mengapa efek jera dapat bersifat singkat. Model restoratif menuntut pertanyaan yang berbeda: apa yang terjadi, siapa yang terdampak, kebutuhan apa yang muncul, dan tindakan apa yang dapat memperbaiki keadaan. Kajian sistematis menunjukkan bahwa praktik restoratif berpotensi memperbaiki relasi dan iklim sekolah, walaupun keberhasilannya sangat bergantung pada kualitas implementasi dan tidak dapat diperlakukan sebagai teknik instan (Zakszeski & Rutherford, 2021; Weber & Vereenoghe, 2020).

Mediasi yang telah dilakukan guru BK merupakan modal awal bagi pengembangan praktik tersebut. Ketika konflik melibatkan dua siswa, proses tidak cukup berakhir pada

pernyataan damai, tetapi perlu memastikan bahwa masing-masing pihak memahami dampak tindakan, memperoleh ruang bicara yang aman, dan menyepakati langkah yang dapat diperiksa. Pada pelanggaran nonkonflik, bentuk restoratif dapat berupa perbaikan kerugian, penggantian waktu belajar, atau kontribusi yang logis terhadap komunitas sekolah. Konsekuensi semacam ini berbeda dari pekerjaan yang diberikan sekadar untuk membuat siswa lelah. Hubungan logis antara tindakan dan perbaikan membuat siswa dapat melihat bahwa tanggung jawab mempunyai isi konkret.

Inkonsistensi antarguru muncul pada pilihan bahasa, tingkat konsekuensi, dan batas toleransi. Perbedaan profesional memang tidak mungkin dihilangkan seluruhnya, tetapi variasi yang tidak terarah dapat menimbulkan persepsi pilih kasih dan melemahkan legitimasi aturan. Sekolah memerlukan pedoman yang menetapkan prinsip minimum, urutan respons, larangan tindakan yang merendahkan, mekanisme rujukan, dokumentasi, dan evaluasi pascapembinaan. Pedoman tersebut sebaiknya tidak berupa daftar hukuman otomatis karena konteks setiap kasus tetap harus diperiksa. Fungsi SOP adalah menjaga keadilan prosedural dan kesinambungan pembinaan, sementara pertimbangan profesional digunakan untuk memilih dukungan yang sesuai.

D. Relevansi konsep Al-Ghazali dan model disiplin integratif

Temuan menunjukkan bahwa konsep Al-Ghazali relevan pada tiga tingkat. Pada tingkat tujuan, konsep tersebut mengoreksi kecenderungan sekolah mengukur disiplin hanya dari ketiadaan pelanggaran. Tujuan diperluas menjadi kemampuan siswa mengawasi diri, mengakui kesalahan, memperbaiki dampak, dan kembali berpartisipasi secara bertanggung jawab. Pada tingkat proses, Al-Ghazali memberikan prinsip kasih sayang, tahapan, keadilan, dan perhatian terhadap keadaan individu. Pada tingkat budaya, muraqabah dan muhasabah memiliki kedekatan dengan lingkungan religius masyarakat serta dapat diintegrasikan ke dalam kegiatan PAI, wali kelas, bimbingan dan konseling, dan pembiasaan sekolah.

Relevansi tersebut bersifat kritis, bukan penerimaan tanpa penyesuaian. Setiap interpretasi konsep hukuman harus tunduk pada prinsip nonkekerasan, perlindungan anak, dan pengetahuan perkembangan. Istilah *ta'zir* dalam konteks sekolah tidak boleh digunakan untuk melegitimasi hukuman fisik atau memperlakukan siswa. Ia perlu diterjemahkan sebagai konsekuensi edukatif yang aman, logis, proporsional, terdokumentasi, dan dapat dipertanggungjawabkan. Dengan batas ini, pemikiran Al-Ghazali berfungsi sebagai sumber etika dan tujuan pendidikan, sedangkan bentuk intervensi disusun berdasarkan konteks sekolah modern.

Berdasarkan sintesis data, model disiplin integratif dapat disusun dalam enam tahap. Tahap pertama adalah klarifikasi faktual untuk memastikan apa yang terjadi dan menghindari keputusan berdasarkan prasangka. Tahap kedua adalah *tadhkir* atau pengingat terhadap aturan, nilai, dan dampak. Tahap ketiga adalah dialog korektif yang memberi ruang kepada siswa menjelaskan motif serta memahami pihak yang terdampak. Tahap keempat adalah konsekuensi edukatif atau logis yang berhubungan dengan pelanggaran. Tahap kelima adalah muhasabah tertulis atau lisan yang menghasilkan

rencana perbaikan. Tahap keenam adalah islah dan reintegrasi, yaitu pemulihan hubungan, pengembalian kepercayaan secara bertahap, dan pemantauan tanpa pelabelan.

Pada kasus keterlambatan, misalnya, siswa tidak cukup diminta berdiri atau dicatat. Guru perlu mengklarifikasi penyebab, mengingatkan dampak terhadap pembelajaran, membantu menyusun rencana waktu, menetapkan konsekuensi logis seperti mengganti waktu belajar yang hilang atau tugas layanan yang relevan, lalu mengevaluasi perubahan selama periode tertentu. Jika penyebabnya adalah tanggung jawab keluarga atau hambatan transportasi, solusi harus melibatkan orang tua dan penyesuaian dukungan. Pendekatan ini lebih adil daripada menganggap semua keterlambatan sebagai kemalasan.

Pada pelanggaran seragam, tindakan dapat diarahkan pada pemahaman fungsi identitas sekolah, dialog tentang tekanan teman sebaya, dan kewajiban mengembalikan atribut sesuai ketentuan. Pada bolos, fokus harus lebih mendalam karena menyangkut keselamatan dan keterputusan belajar. Klarifikasi perlu melibatkan BK dan orang tua, diikuti rencana kehadiran, pemulihan materi, pemantauan, dan intervensi terhadap faktor seperti permainan daring atau masalah keluarga. Prinsip Al-Ghazali membantu menjaga agar proses tidak berubah menjadi penghukuman emosional, sementara pendekatan modern memberi perangkat asesmen dan dukungan.

Model integratif juga memerlukan pembagian peran. Guru mata pelajaran menangani pelanggaran ringan dengan klarifikasi dan pengingatan; wali kelas mengelola pola berulang dan komunikasi rumah; guru BK melakukan asesmen kebutuhan serta konseling; wakil kepala sekolah bidang kesiswaan mengoordinasikan kasus sedang dan berat; kepala sekolah menjamin kebijakan, pelatihan, dan akuntabilitas. Guru PAI tidak menjadi satu-satunya penanggung jawab dimensi spiritual, tetapi membantu menyusun materi muhasabah, bahasa nilai, dan pembiasaan yang dapat digunakan seluruh guru.

Evaluasi model sebaiknya menggunakan indikator kuantitatif dan kualitatif. Indikator kuantitatif mencakup frekuensi, jenis, pengulangan, kehadiran, dan ketepatan tindak lanjut. Indikator kualitatif mencakup kemampuan siswa menjelaskan dampak, kesediaan memperbaiki, konsistensi perilaku tanpa pengawasan, kualitas relasi setelah konflik, dan persepsi keadilan prosedural. Dukungan perilaku positif menunjukkan pentingnya kejelasan harapan dan penguatan sistemik (Bradshaw et al., 2012), sedangkan literatur restoratif mengingatkan bahwa perubahan budaya membutuhkan implementasi menyeluruh serta pemantauan kualitas, bukan hanya keberadaan formulir atau kegiatan simbolik (Zakszeski & Rutherford, 2021).

Implikasi penting lainnya adalah perubahan posisi guru dari penjaga aturan menjadi fasilitator tanggung jawab. Perubahan ini tidak mengurangi otoritas guru; otoritas justru diperkuat oleh konsistensi, keteladanan, dan keadilan. Siswa lebih mungkin menerima keputusan ketika mereka didengar, alasan konsekuensi dijelaskan, dan terdapat jalan untuk memulihkan kepercayaan. Prinsip 'adl dan ihsan memberi arah bahwa keadilan harus disertai kepedulian, sedangkan muraqabah mengurangi ketergantungan pada pengawasan eksternal.

Secara keseluruhan, relevansi konsep Al-Ghazali terletak pada kemampuannya menjembatani tiga kebutuhan yang sering dipisahkan: ketegasan aturan, perlindungan martabat anak, dan pembentukan kesadaran spiritual. Sekolah telah memiliki unsur-

unsur pendukung berupa tata tertib, layanan BK, pembinaan kelompok, kontrak disiplin, dan mediasi. Tugas berikutnya bukan mengganti seluruh sistem, tetapi menyatukan unsur tersebut dalam SOP yang menjelaskan tahapan, kewenangan, bentuk konsekuensi yang diperbolehkan, dokumentasi, mekanisme keberatan, muhasabah, reintegrasi, serta evaluasi berkala.

Model enam tahap yang dihasilkan penelitian dapat diterjemahkan ke dalam alur kerja sekolah. Klarifikasi faktual memastikan keputusan tidak dibuat berdasarkan asumsi atau kemarahan. Pengingatan nilai menghubungkan aturan dengan kejujuran, tanggung jawab, hak belajar, dan kesadaran kepada Allah. Dialog dampak membantu siswa melihat pihak yang dirugikan. Konsekuensi logis menuntut tindakan perbaikan yang berhubungan dengan kesalahan. Muhasabah mengarahkan siswa menilai motif, pilihan, dan alternatif tindakan. Reintegrasi menegaskan bahwa setelah kewajiban perbaikan dipenuhi, siswa diterima kembali tanpa label permanen. Setiap tahap dapat dibuat singkat untuk kasus ringan dan lebih mendalam untuk kasus berulang atau berdampak luas.

Operasionalisasi muraqabah perlu dilakukan secara pedagogis, bukan melalui ancaman religius. Guru dapat mengajak siswa menyadari bahwa integritas terlihat ketika perilaku baik dipertahankan tanpa pengawasan, lalu menghubungkannya dengan pengalaman sehari-hari. Muhasabah dapat menggunakan lembar refleksi berisi deskripsi kejadian, akibat bagi diri dan orang lain, nilai yang terabaikan, tindakan pemulihan, serta target yang dapat diperiksa. Lembar tersebut bukan alat memperlakukan atau sekadar administrasi, tetapi bahan dialog lanjutan. Dengan cara ini, konsep spiritual memperoleh bentuk yang teramati tanpa direduksi menjadi skor kesalehan yang menghakimi batin siswa.

Penerapan model memerlukan penguatan kapasitas guru. Pelatihan perlu mencakup komunikasi deeskalatif, pertanyaan restoratif, identifikasi kebutuhan psikososial, konsekuensi logis, perlindungan anak, dan dokumentasi kasus. Simulasi kasus lebih sesuai daripada sosialisasi satu arah karena guru perlu berlatih membedakan pelanggaran ringan, konflik, perilaku berisiko, dan kondisi yang memerlukan rujukan profesional. Kepala sekolah berperan memastikan bahwa kebijakan, praktik kelas, layanan BK, kegiatan keagamaan, dan komunikasi dengan keluarga bergerak dalam orientasi yang sama. Tanpa keselarasan organisasi, konsep Al-Ghazali berisiko hanya menjadi bahasa normatif yang tidak mengubah pengalaman siswa.

Keluarga juga perlu dilibatkan sebagai mitra perbaikan, bukan hanya dipanggil ketika sanksi meningkat. Informasi kepada orang tua sebaiknya menjelaskan fakta, dampak, dukungan yang telah diberikan, dan rencana tindak lanjut yang dapat dilakukan bersama. Pendekatan ini mengurangi kecenderungan saling menyalahkan antara sekolah dan keluarga. Untuk kasus yang dipengaruhi rutinitas rumah, transportasi, atau penggunaan perangkat digital, perubahan perilaku sulit dicapai tanpa kesepakatan lintas lingkungan.

Kesinambungan tersebut memperkuat fungsi muraqabah sebagai pengawasan diri yang berlaku di sekolah, rumah, dan ruang sosial lainnya.

Evaluasi keberhasilan model tidak cukup menggunakan penurunan jumlah kasus. Sekolah dapat memantau proporsi pengulangan, penyelesaian rencana pemulihan, ketepatan tindak lanjut, persepsi keadilan siswa, kualitas hubungan guru-siswa, dan kemampuan siswa menjelaskan alasan perubahan. Catatan kualitatif singkat dari siswa, guru, serta orang tua dapat melengkapi data administratif. Indikator semacam ini memungkinkan sekolah membedakan ketertiban yang muncul karena pengawasan ketat dari disiplin yang bertahan ketika pengawasan berkurang. Penggunaan beberapa indikator juga mencegah keberhasilan semu yang terjadi karena kasus tidak tercatat atau siswa memilih menyembunyikan masalah.

Kontribusi penelitian ini terletak pada sintesis antara pemikiran pendidikan Islam, disiplin positif, dan praktik restoratif dalam konteks sekolah negeri. Sintesis tersebut tidak menyamakan ketiganya, melainkan menemukan titik temu pada tujuan perbaikan, penghormatan terhadap martabat, tanggung jawab, dan pemulihan hubungan. Al-Ghazali memberikan landasan moral-spiritual bagi internalisasi; konsekuensi logis memberi hubungan yang jelas antara tindakan dan perbaikan; praktik restoratif menyediakan struktur dialog serta reintegrasi. Kombinasi itu menawarkan jalan tengah antara permisivitas dan hukuman represif.

Namun, model ini masih merupakan proposisi yang dibangun dari satu studi kasus. Data administratif sekolah tidak dirancang sebagai basis epidemiologis, pengalaman informan dapat dipengaruhi ingatan dan posisi sosial, dan penelitian belum menguji perubahan perilaku setelah model diterapkan secara sistematis. Karena itu, relevansi yang ditemukan harus dipahami sebagai kesesuaian konseptual dan kebutuhan praktis, bukan bukti kausal tentang efektivitas. Penelitian berikutnya perlu melakukan uji coba bertahap, mengukur pengalaman siswa sebelum dan sesudah intervensi, serta membandingkan pola pengulangan pelanggaran dalam rentang waktu yang memadai.

Tabel 2. Sintesis relevansi konsep Al-Ghazali dengan kebutuhan sekolah

Dimensi	Prinsip Al-Ghazali	Kondisi sekolah	Implikasi operasional
Tujuan	Islah dan pembentukan akhlak	Keberhasilan dominan diukur dari penurunan kasus	Tambahkan indikator kesadaran, perbaikan dampak, dan pengulangan
Proses	Bertahap, adil, proporsional, tidak memperlakukan	Respons guru belum konsisten	SOP kasus, klarifikasi, batas kewenangan, dan dokumentasi
Internalisasi	Muraqabah dan muhasabah	Kepatuhan sebagian masih bergantung pengawasan	Refleksi singkat, rencana perbaikan, dan pemantauan mandiri
Relasi	Rahmah, ihsan, dan penerimaan kembali	Mediasi sudah ada tetapi belum sistematis	Praktik restoratif dan reintegrasi tanpa pelabelan

Sumber: Sintesis hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi penelitian (2026).

CONCLUSION

Penelitian menunjukkan bahwa konsep hukuman Imam Al-Ghazali relevan untuk memperbaiki orientasi pendidikan disiplin di SMPN 1 Cingambul. Relevansi tersebut bukan terutama terletak pada bentuk hukuman, melainkan pada tujuan dan etikanya. Hukuman diposisikan sebagai sarana islah yang digunakan setelah nasihat, pengingatan, pembiasaan, dan dialog belum memadai. Tindakan harus bertahap, proporsional, tidak lahir dari kemarahan, tidak memperlakukan, mempertimbangkan keadaan peserta didik, dan diakhiri dengan penerimaan kembali. Muraqabah dan muhasabah memperluas disiplin dari kepatuhan yang bergantung pada pengawasan menuju kemampuan mengawasi diri, menilai dampak tindakan, dan membangun komitmen perbaikan.

Praktik sekolah telah memiliki dasar yang cukup melalui tata tertib, piket, pembinaan kesiswaan, layanan bimbingan dan konseling, kontrak kelas, penugasan edukatif, dan mediasi. Namun, catatan 77 kasus dari 265 peserta didik, yang didominasi keterlambatan, pelanggaran seragam, dan bolos, memperlihatkan bahwa penanganan belum sepenuhnya menghasilkan internalisasi. Persoalan utama adalah ketidakkonsistenan antarpendidik, dominasi indikator kuantitatif, hubungan yang belum selalu jelas antara pelanggaran dan konsekuensi, keterbatasan waktu pembinaan, serta belum adanya SOP yang menyatukan pendekatan administratif, psikologis, restoratif, dan spiritual.

Temuan penelitian menghasilkan proposisi model disiplin integratif dalam enam tahap: klarifikasi faktual, pengingatan nilai dan aturan, dialog korektif, konsekuensi edukatif atau logis, muhasabah, serta islah dan reintegrasi. Model ini mempertahankan ketegasan karena pelanggaran tetap ditangani dan dampaknya wajib diperbaiki, tetapi menolak kekerasan, penghinaan, dan pembalasan. Keputusan individual tetap dimungkinkan, namun harus berada dalam standar yang sama mengenai keadilan, proporsionalitas, dokumentasi, kesempatan siswa menjelaskan, perlindungan martabat, dan pemantauan setelah pembinaan.

Implikasi praktisnya, sekolah perlu menyusun SOP pembinaan disiplin berbasis kasus, melatih seluruh guru dalam dialog korektif dan praktik restoratif, menyiapkan format muhasabah yang singkat, serta menetapkan pembagian peran antara guru mata pelajaran, wali kelas, BK, kesiswaan, dan kepala sekolah. Evaluasi tidak cukup menggunakan jumlah pelanggaran, tetapi perlu menilai pengulangan, kemampuan siswa memahami dampak, konsistensi tanpa pengawasan, kualitas pemulihan hubungan, dan persepsi keadilan. Karena penelitian dilakukan pada satu sekolah, model ini perlu diuji melalui penelitian tindakan, mixed methods, atau eksperimen terbatas di konteks berbeda. Meskipun demikian, temuan memberi dasar bahwa pemikiran Al-Ghazali dapat dikontekstualisasikan secara aman dan produktif ketika dipadukan dengan perlindungan anak, psikologi perkembangan, konsekuensi logis, dan pendekatan restoratif.

Secara konseptual, kebaruan artikel ini terletak pada penempatan hukuman sebagai rangkaian pedagogis yang berakhir pada reintegrasi, bukan sebagai peristiwa sanksi yang terpisah. Model tersebut tetap membutuhkan pengujian implementatif karena penelitian ini berlangsung pada satu sekolah dan belum mengukur perubahan longitudinal. Uji coba berikutnya perlu menggunakan indikator pengulangan kasus, persepsi keadilan, kualitas hubungan, kemampuan refleksi, dan konsistensi perilaku di

luar pengawasan guru agar efektivitas disiplin berbasis Al-Ghazali dapat dinilai secara lebih kuat.

BIBLIOGRAPHY

- Al-Ghazali. (2001). *Iḥyā' 'ulūm al-dīn*. Beirut, Lebanon: Dār al-Ma'rifah.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136–e1145. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). London, England: Sage.
- Gershoff, E. T., & Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, 30(4), 453–469. <https://doi.org/10.1037/fam0000191>
- Hania, I., & Suteja. (2021). Pendidikan Islam perspektif Al-Ghazali dan Ibn Rusyd serta relevansinya di abad 21. *Heutagogia: Journal of Islamic Education*, 1(2), 201–209. <https://doi.org/10.14421/hjie.2021.12-10>
- Heilmann, A., Mehay, A., Watt, R. G., Kelly, Y., Durrant, J. E., van Turnhout, J., & Gershoff, E. T. (2021). Physical punishment and child outcomes: A narrative review of prospective studies. *The Lancet*, 398(10297), 355–364. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)00582-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00582-1)
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2023). *Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 46 Tahun 2023 tentang Pencegahan dan Penanganan Kekerasan di Lingkungan Satuan Pendidikan*. Jakarta, Indonesia: Penulis.
- Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 96. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moleong, L. J. (2019). *Metodologi penelitian kualitatif* (Edisi revisi). Bandung, Indonesia: Remaja Rosdakarya.
- Nata, A. (2014). *Ilmu pendidikan Islam*. Jakarta, Indonesia: Rajawali Pers.
- Ni'amah, K. (2021). Paradigma pendidikan Islam perspektif Al-Ghazali. *Heutagogia: Journal of Islamic Education*, 1(1), 47–59. <https://doi.org/10.14421/hjie.2021.11-05>

- Putra, A. A. (2016). Konsep pendidikan agama Islam perspektif Imam Al-Ghazali. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Thariqah*, 1(1), 41–54. [https://doi.org/10.25299/althariqah.2016.vol1\(1\).617](https://doi.org/10.25299/althariqah.2016.vol1(1).617)
- Ramayulis. (2015). *Ilmu pendidikan Islam*. Jakarta, Indonesia: Kalam Mulia.
- Republik Indonesia. (2003). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional*. Jakarta, Indonesia: Sekretariat Negara.
- Republik Indonesia. (2014). *Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 35 Tahun 2014 tentang Perubahan atas Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak*. Jakarta, Indonesia: Sekretariat Negara.
- Rianawati, & Nurhamid. (2020). The giving punishment of school rules violation in enforcing discipline characters on MTs. Raudlatussa'adah Pontianak. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 2(2), 151–157. <https://doi.org/10.29103/ijevs.v2i2.2132>
- Weber, C., & Vereenoghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: A systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100009. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zakszeski, B., & Rutherford, L. (2021). Mind the gap: A systematic review of research on restorative practices in schools. *School Psychology Review*, 50(2–3), 371–387. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1852056>