

**PRAKTIK ETIK LINTAS-BUDAYA DALAM
INKLUSIVITAS PADA PENDIDIKAN ANAK USIA DINI:
KAJIAN BUDAYA JAWA DAN MELAYU**



Oleh:

SRIYATI DWI ASTUTI
NIM. 22300015002

DISERTASI

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
Diajukan kepada Program Doktor (S3) Studi Islam
Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga untuk Memenuhi Salah Satu
Syarat guna Memperoleh Gelar Doktor dalam
Bidang Studi Islam

YOGYAKARTA
2025



STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

SURAT PERNYATAAN KEASLIAN DAN BEBAS PLAGIARISME

Yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : Sriyati Dwi Astuti, SS, M.Pd.I.

NIM : 22300015002

Program Studi : Studi Islam

Konsentrasi : Pendidikan Anak Usia Dini Islam (PAUDI)

Fakultas : Pascasarjana

Menyatakan bahwa naskah disertasi ini secara keseluruhan adalah hasil penelitian/karya saya sendiri kecuali pada bagian-bagian yang dirujuk sumbernya dan bebas dari plagiarisme. Jika di kemudian hari terbukti bukan karya sendiri atau melakukan plagiasi maka saya siap ditindak sesuai dengan ketentuan hukum yang berlaku.

Yogyakarta, 2 September 2025

Saya yang menyatakan,



Sriyati Dwi Astuti, SS, M.Pd.I.



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN KALIJAGA

PASCASARJANA

Jl. Marsda Adisucipto, Yogyakarta, 55281 Telp. (0274) 519709, Faks. (0274) 557978
email: pps@uin-suka.ac.id, website: <http://pps.uin-suka.ac.id>.

PENGESAHAN

Judul Disertasi : Pratik Etik Lintas-Budaya dalam Inklusivitas pada Pendidikan Anak Usia Dini: Kajian Budaya Jawa dan Melayu
Ditulis oleh : Sriyati Dwi Astuti
NIM : 22300015002
Program/Prodi. : Doktor (S3) / Studi Islam
Konsentrasi : Pendidikan Anak Usia Dini Islam (PAUDI)

Telah dapat diterima

Sebagai salah satu syarat guna memperoleh gelar Doktor (Dr.)
Dalam Bidang Studi Islam

Yogyakarta, 16 Oktober 2025

An. Rektor
Ketua Sidang,



Prof. Dr. Moch. Nur Ichwan, S.Ag., M.A.

NIP.: 197010242001121001



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN KALIJAGA
PASCASARJANA

Jl. Marsda Adisucipto, Yogyakarta, 55281 Telp. (0274) 519709, Faks. (0274) 557978
email: pps@uin-suka.ac.id, website: <http://pps.uin-suka.ac.id>.

YUDISIUM

BISMILLĀHIRRAHMĀNIRRAHĪM

DENGAN MEMPERTIMBANGKAN JAWABAN PROMOVEN~~US~~^A
ATAS PERTANYAAN DAN KEBERATAN PARA PENILAI DALAM
UJIAN TERTUTUP PADA TANGGAL 3 Juli 2025, DAN SETELAH
MENDENGAR JAWABAN PROMOVEN~~US~~^A ATAS PERTANYAAN
DAN SANGGAHAN PARA PENGUJI DALAM SIDANG UJIAN
TERBUKA, MAKA KAMI MENYATAKAN, PROMOVEN~~US~~^A
SRIYATI DWI ASTUTI , NOMOR INDUK: 22300015002 LAHIR DI
SELMAN TANGGAL 13 MEI 1982,

LULUS DENGAN PREDIKAT :

PUJIAN (CUM LAUDE)/SANGAT MEMUASKAN/MEMUASKAN**

KEPADА SAUDARA DIBERIKAN GELAR DOKTOR STUDI ISLAM
KONSENTRASI PENDIDIKAN ANAK USIA DINI ISLAM (PAUDI)
DENGAN SEGALA HAK DAN KEWAJIBAN YANG MELEKAT ATAS
GELAR TERSEBUT.

*SAUDARA MERUPAKAN DOKTOR PADA PASCASARJANA UIN SUNAN
KALIJAGA YOYAKARTA KE-1053

YOGYAKARTA, 16 OKTOBER 2025

An. REKTOR /
KETUA SIDANG



Prof. Dr. Moch. Nur Ichwan, S.Ag., M.A.
197010242001121001

** CORET YANG TIDAK DIPERLUKAN



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN KALIJAGA
PASCASARJANA

Jl. Marsda Adisucipto, Yogyakarta, 55281 Telp. (0274) 519709, Faks. (0274) 557978
email: pps@uin-suka.ac.id, website: <http://pps.uin-suka.ac.id>

**DAFTAR HADIR DEWAN PENGUJI
UJIAN TERBUKA PROMOSI DOKTOR**

Nama Promovendus	:	Sriyati Dwi Astuti	(Signature)
NIM	:	22300015002	(Signature)
Judul Disertasi	:	Pratik Etik Lintas-Budaya dalam Inklusivitas pada Pendidikan Anak Usia Dini: Kajian Budaya Jawa dan Melayu	(Signature)
Ketua Sidang	:	Prof. Dr. Moch. Nur Ichwan, S.Ag., M.A.	(Signature)
Sekretaris Sidang	:	Dr. Munirul Ikhwan, Lc., M.A.	(Signature)
Anggota	:	1. Prof. Zulkipli Lessy, S.Ag.,S.Pd.,M.Ag.,M.S.W.,Ph.D (Promotor/Penguji) 2. Sibawaihi, S.Ag., M.Si.,Ph.D (Promotor/Penguji) 3. Dr. Hibana, S.Ag., M.Pd (Penguji) 4. Dr. Mustaghfiros Rahayu, S.Th.I., MA. (Penguji) 5. Najib Kailani, S.Fil.I., M.A., Ph.D (Penguji) 6. Dr.Andy Dermawan, M.Ag (Penguji)	(Signature) (Signature) (Signature) (Signature) (Signature) (Signature) (Signature) (Signature)

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

Di Ujikan Di Yogyakarta Pada Hari Kamis Tanggal 16 Oktober 2025

Tempat : Aula Lt. 1 Gd. Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga
Waktu : Pukul 10.00 WIB. S.d. Selesai
Hasil / Nilai (IPK) : 3,89

Predikat Kelulusan : Pujián (Cumlaude)/ Sangat Memuaskan/ Memuaskan



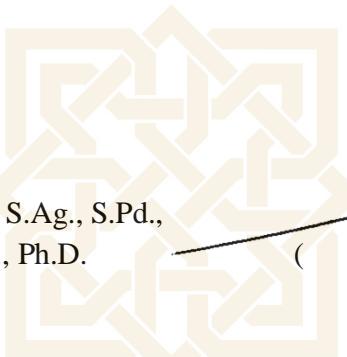
NIP.: 198406202018011001



KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN KALIJAGA
PASCASARJANA

Jl. Marsda Adisucipto, Yogyakarta, 55281, Tel. & Faks, (0274) 557978
email: pps@uin-suka.ac.id, website: <http://pps.uin-suka.ac.id>.

PENGESAHAN PROMOTOR



Promotor I :

Prof. Zulkipli Lessy, S.Ag., S.Pd.,
BSW, M.Ag., MSW., Ph.D.

()



Promotor II :

Sibawaihi, S.Ag., M.Si.,Ph.D.

()

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

NOTA DINAS

Kepada Yth.,
Direktur Pascasarjana
UIN Sunan Kalijaga
Yogyakarta

Assalamu'alaikum wr.wb.

Disampaikan dengan hormat, setelah melakukan bimbingan, arahan, dan koreksi terhadap naskah disertasi berjudul:

PRAKTIK ETIK LINTAS-BUDAYA DALAM INKLUSIVITAS PADA PENDIDIKAN ANAK USIA DINI: KAJIAN BUDAYA JAWA DAN MELAYU

Yang ditulis oleh:

Nama : Sriyati Dwi Astuti, M.Pd.I.
NIM : 22300015002
Program Studi : Doktor (S3)/Studi Islam
Konsentrasi : Pendidikan Anak Usia Dini Islam

Sebagaimana yang disarankan dalam Ujian Tertutup pada tanggal 3 Juli 2025, saya berpendapat bahwa disertasi tersebut sudah dapat diajukan kepada Program Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta untuk diujikan dalam Ujian Terbuka Promosi Doktor (S3) dalam rangka memperoleh gelar Doktor dalam bidang Studi Islam.

Wassalamu'alaikum wr.wb.

Yogyakarta, 04 Aguſtus 2025

Promotor 1,



Prof. Zulkipli Lessy, S.Ag., S.Pd., BSW, M.Ag., MSW., Ph.D.

NOTA DINAS

Kepada Yth.,
Direktur Pascasarjana
UIN Sunan Kalijaga
Yogyakarta

Assalamu'alaikum wr.wb.

Disampaikan dengan hormat, setelah melakukan bimbingan, arahan, dan koreksi terhadap naskah disertasi berjudul:

PRAKTIK ETIK LINTAS-BUDAYA DALAM INKLUSIVITAS PADA PENDIDIKAN ANAK USIA DINI: KAJIAN BUDAYA JAWA DAN MELAYU

Yang ditulis oleh:

Nama : Sriyati Dwi Astuti, M.Pd.I.
NIM : 22300015002
Program Studi : Doktor (S3)/Studi Islam
Konsentrasi : Pendidikan Anak Usia Dini Islam

Sebagaimana yang disarankan dalam Ujian Tertutup pada tanggal 3 Juli 2025, saya berpendapat bahwa disertasi tersebut sudah dapat diajukan kepada Program Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta untuk diujikan dalam Ujian Terbuka Promosi Doktor (S3) dalam rangka memperoleh gelar Doktor dalam bidang Studi Islam.

Wassalamu'alaikum wr.wb.

Yogyakarta, 13 Agustus 2025
Promotor 2,

Sibawaihi, S.Ag., M.Si., M.Ag., Ph.D.

NOTA DINAS

Kepada Yth.,
Direktur Pascasarjana
UIN Sunan Kalijaga
Yogyakarta

Assalamu'alaikum wr.wb.

Disampaikan dengan hormat, setelah melakukan bimbingan, arahan, dan koreksi terhadap naskah disertasi berjudul:

PRAKTIK ETIK LINTAS-BUDAYA DALAM INKLUSIVITAS PADA PENDIDIKAN ANAK USIA DINI: KAJIAN BUDAYA JAWA DAN MELAYU

Yang ditulis oleh:

Nama : Sriyati Dwi Astuti, M.Pd.I.
NIM : 22300015002
Program Studi : Doktor (S3)/Studi Islam
Konsentrasi : Pendidikan Anak Usia Dini Islam

Sebagaimana yang disarankan dalam Ujian Tertutup pada tanggal 3 Juli 2025, saya berpendapat bahwa disertasi tersebut sudah dapat diajukan kepada Program Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta untuk diujikan dalam Ujian Terbuka Promosi Doktor (S3) dalam rangka memperoleh gelar Doktor dalam bidang Studi Islam.

Wassalamu'alaikum wr.wb.

Yogyakarta, 12 Agustus 2025

Pengaji,

Dr. Hibana, S.Ag., M.Pd.

NOTA DINAS

Kepada Yth.,
Direktur Pascasarjana
UIN Sunan Kalijaga
Yogyakarta

Assalamu'alaikum wr.wb.

Disampaikan dengan hormat, setelah melakukan bimbingan, arahan, dan koreksi terhadap naskah disertasi berjudul:

PRAKTIK ETIK LINTAS-BUDAYA DALAM INKLUSIVITAS PADA PENDIDIKAN ANAK USIA DINI: KAJIAN BUDAYA JAWA DAN MELAYU

Yang ditulis oleh:

Nama : Sriyati Dwi Astuti, M.Pd.I.
NIM : 22300015002
Program Studi : Doktor (S3)/Studi Islam
Konsentrasi : Pendidikan Anak Usia Dini Islam

Sebagaimana yang disarankan dalam Ujian Tertutup pada tanggal 3 Juli 2025, saya berpendapat bahwa disertasi tersebut sudah dapat diajukan kepada Program Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta untuk diujikan dalam Ujian Terbuka Promosi Doktor (S3) dalam rangka memperoleh gelar Doktor dalam bidang Studi Islam.

Wassalamu'alaikum wr.wb.

Yogyakarta, 13 Juli 2025
Pengisi,



Dr. Mustaghfirah Rahayu, S.Th.I., M.A.

NOTA DINAS

Kepada Yth.,
Direktur Pascasarjana
UIN Sunan Kalijaga
Yogyakarta

Assalamu'alaikum wr.wb.

Disampaikan dengan hormat, setelah melakukan bimbingan, arahan, dan koreksi terhadap naskah disertasi berjudul:

PRAKTIK ETIK LINTAS-BUDAYA DALAM INKLUSIVITAS PADA PENDIDIKAN ANAK USIA DINI: KAJIAN BUDAYA JAWA DAN MELAYU

Yang ditulis oleh:

Nama : Sriyati Dwi Astuti, M.Pd.I.
NIM : 22300015002
Program Studi : Doktor (S3)/Studi Islam
Konsentrasi : Pendidikan Anak Usia Dini Islam

Sebagaimana yang disarankan dalam Ujian Tertutup pada tanggal 3 Juli 2025, saya berpendapat bahwa disertasi tersebut sudah dapat diajukan kepada Program Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta untuk diujikan dalam Ujian Terbuka Promosi Doktor (S3) dalam rangka memperoleh gelar Doktor dalam bidang Studi Islam.

Wassalamu'alaikum wr.wb.

Yogyakarta, 1 Agustus 2025

Pengaji,



Najib Kalanam, S.Fil.I., M.A., Ph.D

ABSTRAK

Pada era globalisasi di mana mobilitas sosial yang tinggi serta ruang sosial yang makin terbuka, keberagaman budaya, bahasa, dan nilai-nilai sosial makin mewarnai lembaga pendidikan anak usia dini (PAUD). Anak-anak datang dari latar belakang etnis, agama, dan tradisi yang berbeda, menjadikan ruang kelas sebagai tempat pertemuan berbagai sistem nilai. Situasi ini menuntut adanya praktik pendidikan yang tidak hanya inklusif secara fisik, tetapi juga secara etik dan kultural. Dalam konteks ini, inklusivitas dalam praktik etik lintas-budaya menjadi aspek yang krusial dan sering kali diabaikan.

Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif yang melibatkan empat lembaga PAUD multikultur, yaitu dua di Daerah Istimewa Yogyakarta (TK Fastrack Funschool dan KB Vanda Perta Rini) dan dua di Kepulauan Bangka Belitung (TK Ar-Raudhah Bangka dan TK Eka Rini Pangkalpinang). Keempat PAUD ini merepresentasikan dua budaya besar di Indonesia, yakni budaya Jawa dan Melayu. Pengumpulan data dilakukan melalui observasi dan wawancara dengan menggunakan instrumen *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS). Penelitian ini menggunakan pendekatan fenomenologi dengan sampel 8 kelas dan 22 narasumber. Analisis data dilakukan dengan menyusun deskripsi pengalaman (*bracketing/epoché*), membaca seluruh transkrip, mengidentifikasi unit makna (*meaning units*), mengelompokkan ke dalam tema, mengintegrasikan ke dalam deskripsi struktural dan tekstural, menyusun esensi fenomena (*essence*), dan mengambil kesimpulan.

Penelitian ini menghasilkan temuan berikut. (1) Kontestasi pada praktik etik lintas-budaya menampilkan dua sisi. Pertama, adanya praktik etik lintas-budaya yang inklusif yang mendukung penghargaan terhadap perbedaan budaya dalam interaksi antara pendidik dan peserta didik. Di sisi yang lain masih terdapat ketidaksetaraan akses dalam budaya. (2) Praktik inklusivitas etik lintas-budaya dikonstruksi oleh realitas sosial dan para agen dalam interaksi sosial. (3) Tantangan yang ditemukan dalam praktik etik lintas-budaya adalah reproduksi kekuasaan dan hegemoni budaya. Di

sisi lain, praktik ini berpeluang untuk mengembangkan habitus yang inklusif dan modal kultural anak. Sementara itu, strategi yang dilakukan adalah pengembangan kurikulum yang inklusif dan membangun modal sosial yang beragam.

Kata Kunci: Praktik, PAUD, Etik Lintas-Budaya, Inklusivitas, Budaya Jawa, Budaya Melayu Bangka



ABSTRACT

In the era of globalization, where social mobility is high and social spaces are increasingly open, cultural, linguistic, and social value diversity has become more pronounced in early childhood education institutions (PAUD—Pendidikan Anak Usia Dini). Children come from different ethnic, religious, and traditional backgrounds, making the classroom a meeting point for various value systems. This situation demands educational practices that are inclusive not only physically but also ethically and culturally. In this context, inclusivity in cross-cultural ethical practices becomes a crucial aspect that is often overlooked.

This qualitative research involved four multicultural early childhood education institutions (PAUD): two located in the Special Region of Yogyakarta—Fastrack Funschool Kindergarten and Vanda Perta Rini Playgroup—and two in the Bangka Belitung Islands —Ar-Raudhah Bangka Kindergarten and Eka Rini Pangkalpinang Kindergarten. These four PAUD represent two major cultures in Indonesia, namely Javanese and Malay. Data collection was conducted through observation and interviews using the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) instrument. The study employed a phenomenological approach with a sample of eight classes and twenty-two participants. Data analysis involved describing experiences (bracketing/epoché), reading all transcripts, identifying meaning units, grouping them into themes, integrating them into structural and textural descriptions, constructing the essence of the phenomenon, and drawing conclusions.

The study produced the following findings: (1) In the contestation of inclusivity within cross-cultural ethical practices, the study found organic inclusivity, namely embodied ethical practices within Javanese and Malay Bangka cultures in educator-child interactions. However, cultural access inequality still exists. (2) Cross-cultural ethical inclusivity practices are socially constructed by social realities and agents through social interaction. (3) Challenges

in cross-cultural ethical practices include the reproduction of power and cultural hegemony. On the other hand, these practices create opportunities to develop inclusive habitus and children's cultural capital. Strategies employed include developing inclusive curricula and fostering diverse social capital.

Keywords: Practice, PAUD, Cross-Cultural Ethics, Inclusivity, Javanese Culture, Malay Bangka Culture.



الملخص

أضحت التعددية الثقافية واللغوية والقيمية سمة بارزة لمؤسسات التعليم المبكر للطفولة في ظل العولمة وما يصاحبها من تزايد وتيرة الحراك الاجتماعي واتساع الفضاء العمومي. فالطلاب يتسمون إلى خلفيات إثنية ودينية وحضارية متباعدة، الأمر الذي يجعل فصول الدرس فضاءات لتلاقي منظومات قيم متعددة. وهذه الوضعية تقتضي تبني ممارسات تربوية لا تقتصر على الشمول المادي فحسب، بل تمتد لتشمل بعد الأخلاقي والثقافي. ومن هذا المنطلق، تبرز الشمولية في الممارسة الأخلاقية عبر الثقافات بوصفها بعدها حاسماً كثيراً ما يُغفل في المقاربات التربوية.

تدرج هذه الدراسة ضمن البحوث النوعية، حيث تناولت أربع مؤسسات تعليمية متعددة الثقافات في مرحلة الطفولة المبكرة: مؤستان في إقليم يوجياكarta الخاص، هما روضة Fastrack Funschool للأطفال وحضانة Vanda Perta Rini، ومؤسسةستان في جزر بانغكا بليتونغ Pangkalpinang. وتمثل هذه المؤسسات الثقافتين الرئيسيتين في إندونيسيا، وهما الثقافة الجاوية والثقافة الملايوية. وقد استندت الدراسة إلى منهجية فينومينولوجية، معتمدة على نظام تقييم الصف الدراسي (CLASS)، وذلك من خلال الملاحظة المباشرة والمقابلات، بعينة تألفت من ثمانية فصول دراسية واثنين وعشرين مشاركاً. أما معالجة المعطيات فقد جرت عبر خطوات منهجية متابعة شملت على تعليق التجارب (bracketing/epoché)، وقراءة النصوص بكاملها، وتحديد وحدات المعنى، وتحمييعها في محاور موضوعية، وبلورتها في

تصنيف بنوي ونصي، واستخلاص جوهر الظاهرة، ثم صياغة الاستنتاجات النهائية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: (١) في سياق التنافس على الشمولية في الممارسة الأخلاقية عبر الثقافات، يبرز مفهوم "الشمولية العضوية"، أي الممارسات المتوجهة للأخلاق في الثقافة الجاوية والملايوية في بانغكا من خلال التفاعل بين المربيين والتلاميذ، مع استمرار بعض مظاهر اللامساواة الثقافية في فرص النقاد، (٢) إن الممارسات الشمولية للأخلاق عبر الثقافات تتشكل بفعل الواقع الاجتماعي وتُعاد صياغتها من قبل الفاعلين في التفاعلات الاجتماعية، (٣)، التحديات الأساسية التي تعرّض هذه الممارسة تمثل في إعادة إنتاج السلطة والهيمنة الثقافية، بينما تتيح في المقابل إمكانات لبناء "هايتوس" شمولي ورصيد ثقافي للأطفال. أما الاستراتيجيات المعتمدة فتقوم على تطوير مناهج تربوية شمولية وتعزيز رأس المال الاجتماعي المتنوّع.

الكلمات المفتاحية: الممارسة التربوية، التعليم المبكر للطفولة، الأخلاق عبر الثقافات، الشمولية، الثقافة الجاوية، الثقافة الملايوية في بانغكا.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

PEDOMAN TRANSLITERASI ARAB-LATIN

Transliterasi adalah pengalihan tulisan dari satu bahasa ke dalam tulisan bahasan lain. Dalam skripsi ini transliterasi yang dimaksud adalah pengalihan kata Bahasan Arab ke Bahasa Latin. Penulisan transliterasi Arab-Latin dalam skripsi ini menggunakan transliterasi berdasarkan Surat Keputusan Bersama Menteri Agama dan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor: 158/1987 dan 05936/U/1987 pada tanggal 22 Januari 1998. Secara garis besar uraiannya adalah sebagai berikut:

A. Konsonan Tunggal

Huruf Arab	Nama	Huruf Latin	Nama
ا	Alif	Tidak dilambangkan	Tidak dilambangkan
ب	Bā'	b	be
ت	Tā'	t	te
ث	Śā'	ś	es (dengan titik diatas)
ج	Jim	j	je
ح	Hā'	ḥ	ha (dengan titik di bawah)
خ	Khā'	kh	ka dan ha
د	Dāl	d	de
ذ	Žāl	ž	zet (dengan titik di atas)
ر	Rā'	r	er
ز	Zai	z	zet
س	Sin	s	es
ش	Syin	sy	es dan ye
ص	Sād	ś	es (dengan titik di bawah)
ض	Dad	đ	de (dengan titik di bawah)

ط	Tā'	t̄	te (dengan titik di bawah)
ظ	Zā'	z̄	zet (dengan titik di bawah)
ع	'Ain	'	koma terbalik di atas
غ	Gain	ḡ	ge
ف	Fā'	f̄	ef
ق	Qāf	q̄	qi
ك	Kāf	k̄	ka
ل	Lām	l̄	'el
م	Mim	m̄	'em
ن	Nūn	n̄	'en
و	Waw	w̄	w
ه	Hā'	h̄	ha
ء	Hamzah	'	apostrof
ي	Ya	Ȳ	ye

B. Konsonan Rangkap Karena *Syaddah* ditulis rangkap

متعددة عَدَّة	ditulis ditulis	Muta'addidah 'iddah
------------------	--------------------	------------------------

C. *Ta'marbūtah* di akhir kata

1. Bila dimatikan ditulis h

حِكْمَة جِزِيَّة	ditulis ditulis	<i>Hikmah</i> <i>jizyah</i>
---------------------	--------------------	--------------------------------

(ketentuan ini tidak diperlukan bagi kata-kata Arab yang sudah diserap dalam bahasa Indonesia, seperti salat, zakat dan sebagainya kecuali bila dikehendaki lafal aslinya)

2. Bila diikuti dengan kata sandang 'al' serta bacaan kedua itu terpisah, maka ditulis h

كرامة ال الأولياء

Ditulis

Karāmah al-auliyā'

3. Bila ta'marbūtah hidup atau dengan harakat, fatḥah, kasrah dan ḥammah ditulis tatau h

زكاة الفطر

Ditulis

Zakāh al-fitrī

D. Vokal Pendek

—́—

fathah

ditulis

a

—ؑ—

kasrah

ditulis

i

—ؒ—

ḍammah

ditulis

u

E. Vokal Panjang

1

Fatḥah + alif جاهلية

ditulis

ā : jāhiliyyah

2

Fatḥah + ya' mati تنسى

ditulis

ā : tansā

3

Kasrah + ya' mati كريم

ditulis

ī : karīm

4

Ḍammah + wawu mati فروض

ditulis

ū : furūd

F. Vokal Rangkap

1

Fatḥah ya mati

بِينَكُمْ

ditulis

ai

bainakum

2

Fatḥah wawu mati

قُول

ditulis

au

qaul

G. Vokal pendek yang berurutan dalam satu kata dipisahkan dengan apostrof

أَنْتَمْ	ditulis	<i>a'antum</i>
أَعْدَّتْ	ditulis	<i>u'iddat</i>
لَئِنْ شَكْرَتْمْ	ditulis	<i>la'in syakartum</i>

H. Kata sandang Alif + Lam

- a. bila diikuti huruf *Qomariyyah* ditulis dengan menggunakan “l”

القرآن	ditulis	<i>Al-Qur'ān</i>
القياس	ditulis	<i>al-Qiyās</i>

- b. Bila diikuti huruf *Syamsiyah* ditulis dengan menggunakan huruf *Syamsiyah* yang mengikutinya, serta menghilangkan huruf *l* (el)nya.

السماء	ditulis	<i>as-Samā'</i>
الشمس	ditulis	<i>asy-Syams</i>

I. Penyusunan kata-kata dalam rangkaian kalimat

ذوِي الفروض	ditulis	<i>Zawi al-furuūd</i>
أهْلُ السُّنْنَة	ditulis	<i>Ahl as-Sunnah</i>

J. Huruf Kapital

Meskipun dalam sistem tulisan Arab huruf kapital tidak dikenal, dalam transliterasi ini huruf tersebut digunakan juga. Penggunaan huruf kapital seperti yang berlaku dalam EYD, diantaranya, huruf kapital digunakan untuk menuliskan huruf awal nama diri dan permulaan kalimat. Nama diri yang didahului oleh kata sandang, maka yang ditulis dengan huruf kapital adalah huruf awal nama diri bukan awal kata sandangnya. Contoh:

شَهْرُ رَمَضَانَ الَّذِي أُنْزِلَ فِيهِ الْقُرْآنُ
Syahru Ramadhan al-lazi
unzila fih al-Qur'an

K. Pengecualian

Sistem transliterasi ini tidak berlaku pada:

- a. Kosa kata Arab yang lazim dalam Bahasa Indonesia dan terdapat dalam Kamus Umum Bahasa Indonesia, misalnya: al-Qur'an, hadis, mazhab, syariat, lafaz, shalat, zakat dan sebagainya.
- b. Judul buku yang menggunakan kata Arab, namun sudah diartikan oleh penerbit, seperti judul buku Al-Hijab. Fiqh Mawaris, Fiqh Jinayah dan sebagainya.
- c. Nama pengarang yang menggunakan nama Arab, tapi berasal dari negara yang menggunakan huruf latin, misalnya Quraish Shihab, Ahmad Syukri Soleh dan sebagainya.
- d. Nama penerbit di Indonesia yang menggunakan kata Arab, misalnya Hidayah, Mizan, Taufiq, Al-Ma'arif dan sebagainya



KATA PENGANTAR

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

*Hamda laka Yaa Allah. Sholaatan wa Salaaman ‘ala Sayyidina Muhammad Sholla Allah ‘alaihi Wasallam. Alhamdulillah Allah Swt. melimpahkan berkah dan karunia-Nya sehingga selesailah penulisan disertasi di bawah judul **Praktik Etik Lintas-Budaya dalam Inklusivitas pada Pendidikan Anak Usia Dini: Kajian Budaya Jawa dan Melayu.***

Penyusunan disertasi ini merupakan salah satu syarat untuk mencapai gelar doktor pada Program Pascasarjana Studi Islam, Konsentrasi Pendidikan Anak Usia Dini Islam (PAUDI) di Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta. Setelah terselesainya disertasi ini, penulis menyampaikan ucapan terima kasih kepada

1. Prof. Noorhaidi, M.A., M.Phil., Ph.D. selaku Rektor Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta;
2. Prof. Dr. Moch. Nur Ichwan, S.Ag. M.A., selaku Direktur Pascasarjana Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta;
3. Ahmad Rafiq, S.Ag., M.A., Ph.D. selaku Wakil Direktur Pascasarjana Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta;
4. Dr. Munirul Ikhwan, Lc., M.A. dan Dr. Nina Mariani Noor, S.S., M.A. selaku Ketua dan Sekretaris Prodi Studi Islam Pascasarjana Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta;
5. Prof. Dr. Aziz Muslim, M.Pd. selaku Dosen Penasihat Akademik;
6. Prof. Zulkipli Lessy, S.Ag., S.Pd., BSW, M.Ag., MSW., Ph.D dan Sibawaihi, S.Ag., M.Si., Ph.D. selaku Promotor dan Co-Promotor yang senantiasa memberikan masukan dan dukungan hingga terselesainya disertasi ini;

7. Dosen dan Civitas Akademik Pascasarjana Universitas Islam Negeri Sunan Kalijaga Yogyakarta;
8. Dosen dan Civitas Akademik Institut Agama Islam Negeri Syaikh Abdurrahman Siddik Bangka Belitung;
9. Suami tercinta (Dr. Tinggal Purwanto, M.S.I.), anak-anak tersayang (Fadela Aminnajwa Hanun dan Aleyda Aminnayla Naja), Bapak Ibuk (Madiyo dan Djarijah) serta Ibu mertua (Suminah) yang ketiganya tidak berhenti bertirakat memohon kepada Gusti Allah untuk kesuksesan dunia akhirat anak-anaknya;
10. Keluarga Besar Hayati Farm di Bangka Belitung;
11. Keluarga Besar di Yogyakarta dan Lampung;
12. Kepala sekolah, pendidik, serta tenaga kependidikan di KB Vanda Perta Rini Yogyakarta, TK Fastrack Funschool Yogyakarta, TK Ar-Raudhah Bangka, dan TK Eka Rini Pangkalpinang.

Yogyakarta, Agustus 2025 M
Sapar 1446 H

Saya yang menyatakan,

Sriyati Dwi Astuti
NIM. 22300015002

DAFTAR ISI

HALAMAN JUDUL	i
PERNYATAAN KEASLIAN DAN BEBAS DARI PLAGIARISME	iii
PENGESAHAN REKTOR	iv
YUDISIUM	v
DEWAN PENGUJI	vi
PENGESAHAN PROMOTOR	vii
NOTA DINAS	viii
ABSTRAK	xiii
PEDOMAN TRANSLITERASI	xix
KATA PENGANTAR	xxiv
DAFTAR ISI	xxvi
DAFTAR TABEL	xxix
DAFTAR GAMBAR	xxx
DAFTAR SKEMA	xxxii
DAFTAR DIAGRAM	xxxii
BAB I PENDAHULUAN.....	1
A. Latar Belakang Masalah.....	1
B. Rumusan Masalah.....	9
C. Tujuan dan Signifikansi Penelitian	10
D. Kajian Pustaka	11
E. Kerangka Teoretis.....	16
F. Metode Penelitian	47
G. Sistematika Pembahasan	59
BAB II PRAKTIK ETIK LINTAS-BUDAYA DALAM INKLUSIVITAS DI PAUD: SEBUAH KONTESTASI.....	61
A. Profil Lokus Penelitian.....	62
B. Kontestasi Praktik Etik Lintas-Budaya dalam Inklusivitas di PAUD pada Budaya Jawa di Yogyakarta	76

C. Kontestasi Praktik Etik Lintas-Budaya dalam Inklusivitas pada Budaya Melayu di Kepulauan Bangka Belitung	91
D. Antara Inklusivitas dalam Laku Sosial dan Dominasi Budaya pada Praktik Etik Lintas-Budaya	104
1. Embodied Ethic: Inklusivitas dalam Laku Sosial Jawa dan Melayu Bangka	105
a. Inklusivitas yang Meraga dalam Budaya Jawa.....	105
b. Inklusivitas yang Meraga dalam Budaya Melayu.....	122
2. Dominasi Budaya dalam Praktik Sosial Etik Lintas-Budaya	140
a. Kekerasan Simbolik dalam Praktik Etik Lintas-Budaya	142
b. Relasi Kuasa Dominan dalam Wacana Etik Lintas-Budaya	147
BAB III KONSTRUKSI DAN REPRODUKSI PRAKTIK ETIK LINTAS-BUDAYA DALAM INKLUSIVITAS DI PAUD.....	149
A. Konstruksi Sosial pada Praktik Etik Lintas-Budaya dalam Inklusivitas	149
1. Konstruksi Etik Lintas-Budaya dalam Inklusivitas pada Budaya Jawa di Daerah Istimewa Yogyakarta	150
2. Konstruksi Sosial Etik Lintas-Budaya dalam Inklusivitas pada Budaya Melayu di PAUD di Provinsi Kepulauan Bangka Belitung	155
B. Reproduksi Inklusivitas dalam Praktik Etik Lintas-Budaya Lembaga PAUD	163
1. Reproduksi Inklusivitas Melalui Mekanisme Dukungan Emosional.....	165
2. Reproduksi Inklusivitas Melalui Mekanisme Pengelolaan Kelas.....	175

3. Reproduksi Inklusivitas Melalui Mekanisme Dukungan Instruksional	197
BAB IV TANTANGAN, PELUANG, DAN STRATEGI MEMPROMOSIKAN ETIK LINTAS-BUDAYA DALAM INKLUSIVITAS DI PAUD PADA ERA GLOBALISASI...	223
A. Modal Kultural: Tantangan dan Peluang pada Etik Lintas-Budaya di PAUD	224
B. Praktik Etik Lintas-Budaya Mendorong Terbentuknya Sikap Terbuka terhadap Keberagaman.....	237
C. Strategi Promosi: Kurikulum yang Inklusif dan Peran Orang Tua	239
BAB V KESIMPULAN DAN SARAN	245
A. Kesimpulan	245
B. Saran dan Rekomendasi	246
DAFTAR PUSTAKA	249
LAMPIRAN-LAMPIRAN	265
DAFTAR RIWAYAT HIDUP	308

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

DAFTAR TABEL

- Tabel 1.1 Lokus Penelitian di Daerah Istimewa Yogyakarta dan Kepulauan Bangka Belitung, 51
- Tabel 1.2 Domain dan Dimensi Instrumen CLASS, 54
- Tabel 2.1 Identifikasi Kultural Pendidik dan Peserta Didik di KB Vanda Perta Rini, 69
- Tabel 2.2 Identifikasi Kultural Pendidik dan Peserta Didik di TK Fastrack Funschool Yogyakarta, 69
- Tabel 2.3 Identifikasi Kultural Pendidik dan Peserta Didik di TK Ar-Raudhah Bangka, 71
- Tabel 2.4 Identifikasi Kultural Pendidik dan Peserta Didik di TK Eka Rini Pangkalpinang, 72
- Tabel 3.1 Keragaman Suku Budaya di Empat Lembaga PAUD di Daerah Istimewa Yogyakarta dan Kepulauan Bangka Belitung, 166
- Tabel 3.2 Visi TK Eka Rini Pangkalpinang dan TK Ar Raudhah Bangka, 208
- Tabel 3.3 Visi KB Vanda Perta Rini Yogyakarta dan TK Fastrack Funschool Yogyakarta, 209
- Tabel 3.4 Kurikulum Integrasi Budaya di Lembaga PAUD di Kepulauan Bangka Belitung, 213
- Tabel 3.5 Kurikulum Integrasi Budaya di Lembaga PAUD di Yogyakarta, 216

DAFTAR GAMBAR

- Gambar 2.1 RPP Adab pada Orang Tua, 65
Gambar 2.2 Salah Satu Sudut Kelas TK Eka Rini, 75
Gambar 2.3 Logo Beribu Senyuman Kota Pangkalpinang, 127
Gambar 3.1 Perayaan Capgome di Lembaga Sekolah, 172
Gambar 3.2 Perayaan Hari Raya Natal di Sekolah, 172
Gambar 3.3 Kegiatan *Nganggung* di Sekolah (1), 174
Gambar 3.4 Kegiatan *Nganggung* di Sekolah (2), 174
Gambar 3.5 RPP TK Fastrack Funschool Yogyakarta, 182
Gambar 3.6 Pengenalan Etik Budaya Jawa Yogyakarta, 189
Gambar 3.7 Pakaian Adat Nusantara dalam Pagelaran Budaya, 190
Gambar 3.8 Pakaian Adat dalam Acara *Fashion Show*, 190
Gambar 3.9 Fasilitasi Pengembangan Etika Budaya, 193
Gambar 3.10 Fasilitasi Pengembangan Etik Lintas-Budaya, 193
Gambar 3.11 *Market Day* dengan Beragam Kuliner Nusantara, 195
Gambar 3.12 Buku Saku tentang Toleransi, 200
Gambar 3.13 Buku Ceria *Big Book* tentang Toleransi, 201
Gambar 3.14 Misi dan Tata Nilai TK Fastrack Funschool Yogyakarta, 202
Gambar 3.15 Strategi Pengajaran TK Fastrack Funschool Yogyakarta, 203

DAFTAR SKEMA

- Skema 1.1 Teori Praktik Sosial, 25
Skema 1.2 Teori Etik Budaya, 30
Skema 1.3 Konsep PAUD Islam, 36
Skema 1.4 Budaya Jawa dan Melayu, 39
Skema 1.5 Konsep Inklusivitas, 43
Skema 1.6 Globalitas dan Lokalitas, 45
Skema 1.7 Skema Teoretis Praktik Etik Lintas-Budaya pada Anak Usia Dini, 46
Skema 2.1 Kontestasi Etik Lintas-Budaya di PAUD di Yogyakarta dan Bangka Belitung, 103
Skema 2.2 Kontestasi Etik Lintas-Budaya di PAUD di Yogyakarta dan Bangka Belitung dengan Pengambilan Sumbernya, 104
Skema 2.3 Nilai-Nilai Etis Inklusif pada Budaya Jawa dan Melayu, 140
Skema 3.1 Konstruksi Sosial Etika Lintas-Budaya dalam Inklusivitas pada Budaya Jawa di DIY, 154
Skema 3.2 Konstruksi Sosial Etika Lintas-Budaya dalam Inklusivitas pada Budaya Melayu di Kepulauan Bangka Belitung, 162
Skema 3.3 Reproduksi Inklusivitas Melalui Dukungan Emosional, 175
Skema 3.4 Reproduksi Inklusivitas Melalui Pengelolaan Kelas, 197
Skema 3.5 Reproduksi Inklusivitas Melalui Dukungan Instruksional, 222

DAFTAR DIAGRAM

- Diagram 2.1 Identifikasi Kultural Pendidik dan Peserta Didik di KB Vanda Perta Rini Yogyakarta, 70
- Diagram 2.2 Identifikasi Kultural Pendidik dan Peserta Didik di TK Fastrack Funschool Yogyakarta, 70
- Diagram 2.3 Identifikasi Kultural Pendidik dan Peserta Didik di TK Ar-Raudhah Bangka, 72
- Diagram 2.4 Identifikasi Kultural Pendidik dan Peserta Didik di TK Eka Rini Pangkalpinang, 73



BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Masalah

Pada era globalisasi dan mobilitas sosial yang tinggi serta ruang sosial yang makin terbuka, keberagaman budaya, bahasa, dan nilai-nilai sosial makin mewarnai lembaga pendidikan anak usia dini (PAUD). Anak-anak datang dari latar belakang etnis, agama, dan tradisi yang berbeda sehingga menjadikan ruang kelas sebagai tempat pertemuan berbagai sistem nilai.¹ Situasi ini menuntut adanya praktik pendidikan yang tidak hanya inklusif secara fisik, tetapi juga secara etik dan kultural.² Dalam konteks ini, inklusivitas dalam praktik etik lintas-budaya menjadi aspek yang krusial, tetapi sering kali diabaikan.

Di sinilah dibutuhkan kompetensi antarbudaya. Kompetensi ini adalah sebagai landasan pendidikan yang bermakna.³ Kompetensi antarbudaya mengacu pada kemampuan individu untuk memahami, menghargai, dan berinteraksi secara efektif dengan orang-orang dari latar belakang budaya yang berbeda.⁴ Dalam konteks pendidikan anak usia dini, kompetensi ini menjadi penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang inklusif, adil, dan responsif terhadap keragaman untuk fondasi kesadaran kultural bagi anak.

Praktik etik di PAUD bukan hanya mencerminkan tata krama atau kesopanan. Lebih jauh, praktik ini menunjukkan bagaimana anak-anak diajarkan untuk memahami, menerima, dan

¹ Ning Xia, “Cultural Diversity and Early Education: A Comparison of Educational Approaches in Different Cultural Contexts,” *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research* 11, no.1 (2024): 903–9.

² James A. Banks, *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*, ed. ke-5 (Boston: Pearson, 2006).

³ Lynard A. Dela Cruz, “Bridging Cultures in the Classroom: Analyzing Pedagogical Approaches That Promote Intercultural Competence in Multicultural Higher Education Settings,” *International Journal of Culture History and Religion* 7, no. 2 (2025): 242–61.

⁴ Michael Byram dan Hitomi Masuhara, “Intercultural Competence,” *Applied Linguistics and Materials Development* 2, no. 2 (2012): 143–62.

merespons keberagaman nilai budaya secara empatik dan adil.⁵ Hal ini mencakup bagaimana pendidik memperlakukan perbedaan, bagaimana kurikulum disusun untuk menghormati nilai-nilai budaya lokal dan minoritas, serta bagaimana anak-anak diajak untuk membangun kesadaran sosial sejak dini.⁶ Dalam ruang sosial inilah muncul dilema etik pada kontestasi praktik ketika nilai-nilai budaya yang satu berbenturan dengan nilai budaya lain yang juga hidup di ruang pendidikan.

Dalam konteks ini, dilema etik muncul ketika anak harus memilih antara dua nilai yang bertentangan. Pada kondisi ini, mereka mengalami kesulitan dalam memahami bagaimana mereka harus berperilaku dalam situasi yang berbeda dalam komunitas ruang sosialnya. Misalnya, perbedaan cara berbicara dalam beberapa budaya ada tingkat-tingkat kesopanan berdasarkan perbedaan strata sosial, sementara di budaya lainnya orang berbicara dengan kata-kata yang netral untuk semua kelas sosial. Dalam situasi ini, banyak orang tua kemudian mengeluhkan bahwa etika anak zaman sekarang berbeda sekali dengan anak zaman dulu dan menggeneralisasi bahwa anak-anak sekarang susah diatur, bahkan kurang beretika. Hal ini disebabkan oleh nilai etik yang berbenturan yang dialaminya.

Fenomena ini makin kompleks dalam lingkungan pendidikan yang multikultural, di mana anak-anak dari berbagai latar belakang budaya bertemu dan berinteraksi setiap hari. Di satu sisi, keberagaman ini membuka ruang inklusivitas bagi pembentukan karakter yang lebih terbuka, toleran, dan adaptif. Namun, di sisi lain, tanpa pemahaman yang memadai terhadap keragaman nilai, lingkungan yang inklusif justru dapat menimbulkan kebingungan moral, tekanan sosial, bahkan marginalisasi nilai-nilai minoritas budaya tertentu. Dalam kerangka tersebut, penting untuk mengeksplorasi bagaimana anak-anak generasi alpha mengalami,

⁵ Nugroho, “Etika Multikultural dalam Pendidikan Anak Usia Dini,” *Jurnal Ilmiah Potensia* 5, no. 2 (2020): 50–62.

⁶ Anne Petriwskyj, “Diversity and Inclusion in the Early Years,” *International Journal of Inclusive Education* 14, no. 2 (2010): 195–212.

memahami, dan menyikapi dilema etik dalam konteks interaksi lintas-budaya.

Generasi alpha adalah anak-anak yang lahir setelah tahun 2010. Mereka merupakan generasi pertama yang tumbuh dalam masyarakat global yang terhubung secara digital,⁷ beragam secara budaya, dan sarat dengan perubahan nilai sosial yang cepat.⁸ Saat ini pada generasi alpha sendiri telah terjadi degradasi moral dan pengabaian nilai etik budaya dengan munculnya sikap-sikap negatif pada anak, seperti perilaku kasar ketika berbicara,⁹ menyepelekan kewajiban dengan menunda-nunda karena *scrolling* media sosial,¹⁰ *bossy*,¹¹ ingin disebut dominan,¹² memudarnya hormat dan sopan santun kepada orang tua,¹³ serta tidak menggunakan bahasa *krama* kepada orang yang lebih tua khususnya dalam budaya Jawa.¹⁴ Dekadensi moral ini juga terjadi pada masyarakat budaya Melayu dengan menurunnya sikap etis pada perilaku anak.¹⁵ Hal ini patut

⁷ Ahmet Fidan, “The Effect of Attitudes by Generations X, Y, Z, Alpha, Beta, Gamma and Delta on Children,” *Being a Child in a Global World* 12, no. 1 (2022): 17–33.

⁸ *Ibid.*

⁹ Agung Prihatmojo dan Badawi Badawi, “Pendidikan Karakter di Sekolah Dasar Mencegah Degradasdi Moral di Era 4.0,” *Dwija Cendekia: Jurnal Riset Pedagogik* 4, no. 1 (2020): 142–149.

¹⁰ Nia Dewi Mayakania, “Penerapan Ajen Atikan untuk Anak-Anak Komunitas Hong Melalui Seni Kakawihan Kaulinan Barudak Buhun dalam Upaya Membina Kesalehan Budaya,” *Jurnal Sosio religi* 14, no. 1 (2016): 46–61.

¹¹ Sigit Purnama, “Pengasuhan Digital untuk Anak Generasi Alpha,” *Al Hikmah Proceedings on Islamic Early Childhood Education* 1, no. 2 (2018): 1–55.

¹² Isti Purwaningtyas dan Esti Junining, “Konservasi Nilai Budaya Indonesia Melalui Bahasa Daerah,” *Mabasan* 3, no. 1 (2009): 58–67.

¹³ Muhamad Parhan, “Perilaku Sunda sebagai Entitas Karakter Kebangsaan yang Terancam Hilang,” *Studi Budaya Nusantara* 5, no. 1 (2021): 13–26.

¹⁴ Fivien Luthfia Rahmi Wardani dan Zahrotul Uyun, “‘Ngajeni Wong Liyo’: Menghormati Orang yang Lebih Tua pada Remaja Etnis Jawa,” *Indigenous: Jurnal Ilmiah Psikologi* 2, no. 2 (2017): 176–83.

¹⁵ Nyayu Soraya dkk., “Nilai-nilai Pendidikan Moral Akhlak Masyarakat Melayu,” *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam* 11, no. 4 (2022): 90–99.

memperoleh perhatian khususnya di tengah-tengah budaya Jawa dan Melayu.

Dekadensi moral dan menurunnya nilai etika adalah praktik sosial dalam sebuah masyarakat. Praktik sosial dalam pandangan Bourdieu merupakan hasil dari relasi antara habitus, ranah (*field*), dan modal, di mana tindakan sosial bukan sekadar hasil kehendak bebas individu atau struktur yang memaksa, melainkan juga pembiasaan yang tertanam.¹⁶ Dalam kerangka teori praktik sosial Bourdieu, pendidikan merupakan arena (*field*) tempat terjadinya pertarungan simbolik antara berbagai habitus sosial-budaya yang dibawa oleh pelaku-pelakunya.¹⁷ Habitus pendidik, yang dibentuk oleh nilai-nilai dominan (seperti budaya Jawa di Yogyakarta atau Melayu di Bangka Belitung), sangat memengaruhi bagaimana nilai etik diajarkan, diperaktikkan, dan ditransmisikan kepada anak-anak. Ketika praktik etik lintas-budaya tidak dipertimbangkan secara reflektif, lembaga pendidikan dapat menjadi ruang kekerasan simbolik di mana nilai-nilai minoritas ditekan atau dikesampingkan secara tidak sadar.

Dalam konteks etik lintas-budaya pada anak usia dini, nilai budaya dominan memberi pengaruh pada bagaimana anak bertindak secara etis, terutama dalam situasi di mana ada perbedaan budaya yang signifikan di lingkup yang multikultural. Interaksi lintas-budaya dapat memengaruhi bagaimana cara anak bertindak dan merespons dengan cara-cara yang etis ataupun tidak etis. Oleh karena itu, wacana etik lintas-budaya pada anak usia dini salah satunya dapat dipengaruhi oleh perubahan dalam struktur sosial karena globalisasi dan kemajuan teknologi yang menghubungkan orang dari berbagai budaya dan latar belakang yang berbeda. Dalam konteks ini, pendidikan etika pada anak menjadi proses yang dinamis dan inklusif dan senantiasa mengakomodasi dan merespons keberagaman budaya pada era modern.

¹⁶ Pierre Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice*, terj. Richard Nice (Cambridge: Cambridge University Press, 1977), 73.

¹⁷ *Ibid.*, 66.

Hal yang penting disadari adalah bahwa generasi alpha saat ini berada pada masa anak usia dini. Mereka perlu mempelajari keterampilan komunikasi yang etis dan inklusif untuk berinteraksi dengan orang dari budaya yang berbeda. Penelitian tentang etik lintas-budaya pada generasi alpha penting untuk memahami bagaimana mereka berinteraksi dengan budaya dan nilai-nilai yang berbeda pada era globalisasi dan kemajuan teknologi¹⁸ dan pada saat yang sama tetap mempertahankan etika nilai budaya mereka sendiri. Pandangan ini mendukung sistem pendidikan anak usia dini (PAUD) di lembaga pendidikan untuk mengembangkan pendekatan yang lebih baik dalam mendidik generasi alpha agar menjadi individu-individu yang etis, berempati, terbuka, progresif, dan mampu beradaptasi dengan berbagai nilai dan budaya yang berbeda di arena sosial dunia yang makin terhubung. Karena jika pendidikan anak terpisah dari gerak pikir dan pandangan dunia, anak-anak akan gagal memenangkan kontestasi di arena global dunia.

Selanjutnya, dalam pandangan konsep pendidikan anak usia dini Islam, kesuksesan dalam pendidikan seorang anak tidak berhenti sampai pada kontestasi di dunia. Menurut Zulkifli Agus, kesuksesan ini berlanjut hingga kehidupan setelah dunia, yakni akhirat.¹⁹ Artinya, dalam konteks ini keterampilan etik lintas-budaya mendukung interaksi *hablun minannas* pada anak dalam kerangka ibadah kepada Allah Swt. Syed Muhammad Naguib Al-Attas²⁰ menambahkan bahwa sistem pendidikan Islam mengandung unsur-unsur seperti ilmu pengetahuan dan praktik etika sebab inti dari pendidikan (*ta'dib*) adalah membentuk akhlak dan watak yang mulia. Dalam konteks pendidikan Islam pada anak usia dini, etik lintas-

¹⁸ Elis Teti Rusmiati, “Penanaman Nilai-Nilai Toleransi pada Anak Usia Dini,” *Abdi Moestopo: Jurnal Pengabdian pada Masyarakat* 6, no. 2 (2023): 248–56.

¹⁹ Zulkifli Agus, “Konsep Pendidikan Islam terhadap Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD),” *Raudhah Proud to be Professionals: Jurnal Tarbiyah Islamiyah* 3, no. 1 (2018): 39–56.

²⁰ Sri Syafa’ati dan Hidayatul Muamanah, “Konsep Pendidikan Menurut Muhammad Naquib Al-Attas dan Relevansinya dengan Sistem Pendidikan Nasional,” *Palapa* 8, no. 2 (2020): 285–301.

budaya menjadi penting untuk membentuk pemahaman yang inklusif dan toleran terhadap perbedaan budaya.

Persoalan etik lintas-budaya bukan saja menuntut sebuah pemecahan. Wacana ini memberikan pemahaman dan sikap sadar terhadap diversitas budaya yang membawa kemampuan anak untuk beradaptasi, menerima perbedaan, membangun hubungan yang lebih luas, serta mengatasi konflik interpersonal.²¹ Interaksi dengan budaya lain dapat menimbulkan dilema etika bagi anak-anak usia dini baik dalam interaksi langsung maupun dalam ruang digital.²² Pendidikan untuk itu bukan sekadar ditujukan untuk bisa melakukan sesuatu dengan mahir, melainkan pendidikan lebih dimaknai sebagai upaya untuk memperoleh kedewasaan dalam memahami kondisi manusia dengan penalaran moral dalam kehidupannya.

Di sinilah pendidikan memegang peranan yang penting dalam membangun logika sosial anak-anak. Khususnya pada pendidikan anak usia dini, peserta didik adalah individu yang berada pada tahapan paling mudah diinfiltasi dalam pemerolehan keterampilan cara berpikir, merespons, dan bertindak. Pada level ini, anak-anak menyerap dengan mudah karena berada pada tahap perkembangan yang pesat seperti dikatakan Maria Montessori²³ dalam teorinya mengenai pikiran yang menyerap (*the absorbent mind*) dan periode-periode sensitif (*sensitive period*) pada anak. Pada masa anak usia dini, anak-anak secara bertahap berada pada periode-periode kritis tertentu, yakni kritis sensorik (0–3 bulan), kritis motorik dan sensorik (0–1 tahun), kritis bahasa (0–3 tahun), kritis motorik halus dan kasar (1–3 tahun), kritis sosial emosional (2–3 tahun), kritis intelektual (3–6 tahun). Pada saat anak berada pada masa kritis sosial pada usia 2–3 tahun, ia memiliki keterbukaan yang sangat tinggi pada stimulasi dan

²¹ Tri Dayakismi dan Salis Yunardi, *Psikologi Lintas Budaya*, ed. ke-6 (Malang: UMM Press, 2022), 1.

²² Alecea Standlee, “Digital Ethnography and Youth Culture: Methodological Techniques and Ethical Dilemmas,” *Sociological Studies of Children and Youth* 22, no.1 (2017): 325–48.

²³ Maria Montessori, *The Absorbent Mind* (Singapura: Star Publishing LLC, 2013), 36.

pengaruh lingkungan sosial dan jendela perkembangannya terbuka lebar pada hal-hal yang terkait dengan kemampuan sosial emosional.

Konstruksi pengetahuan dan pemahaman yang diperkenalkan pada anak pada masa ini menjadi fondasi perilakunya ketika menjadi manusia dewasa. Konsep awal pertemuan anak-anak dengan nilai pada saat ini merupakan fondasi awal dari pola hidup yang memberi kerangka tindakan kelak ketika mereka menjadi manusia dewasa dengan peran penting sebagai pelaku sosial pada generasi yang akan datang. Selaras dengan hal ini, Bourdieu menegaskan bahwa pemerolehan habitus primer adalah pada masa anak-anak.²⁴ Nilai-nilai budaya primer berupa cara berpikir dan jenis disposisi tertentu ditularkan kepada anak melalui pola asuh orang tua dalam keluarga dan sosialisasi serta melalui jalur pendidikan.²⁵ Hal inilah yang menjadikan pengalaman masa lalu mereka menjadi fondasi yang kuat dalam diri anak-anak.

Menurut Jillian Rodd, lembaga pendidikan anak usia dini saat ini harus responsif dalam mengembangkan pemahaman anak dalam dunia yang telah menjadi desa global seperti saat ini, di mana keragaman budaya menjadi ciri sebagian besar negara.²⁶ Di sinilah relevansi kajian etik lintas-budaya pada pendidikan anak usia dini menjadi penting untuk dikaji saat ini.

Pendidikan anak usia dini merupakan ruang sosial yang terstruktur yang berisi agen-agen yang mendominasi dan agen lain yang didominasi. Pada saat yang sama menjadi ruang di mana berbagai agen berjuang untuk transformasi atau kelanggengan sebuah budaya.²⁷ Roy Nash²⁸ menyatakan konsep siklus budaya yang terus-

²⁴ Berry Alanen, Leena Brooker, dan Liz Mayall, *Childhood with Bourdieu, Studies in Childhood and Youth Series Editors* (New York: Springer, 2015), 7.

²⁵ Dennis A. Pitta, Hung Gay Fung, dan Steven Isberg, "Ethical Issues across Cultures: Managing the Differing Perspectives of China and the USA," *Journal of Consumer Marketing* 16, no. 3 (1999): 240–56.

²⁶ Jillian Rodd, "Children, Culture and Education," *Childhood Education* 72, no. 6 (2012): 325–330.

²⁷ Louise Archer dkk., "Using Bourdieu in Practice? Urban Secondary Teachers' and Students' Experiences of Bourdieusian-Inspired Pedagogical

menerus (*the continual cultural cycle*) berputar dalam tiga hal yang terus berurut terjadi, yakni menghasilkan budaya (*produced culture*), internalisasi melalui sosialisasi (*internalisation through socialisation*), dan produk budaya (*cultural production*). Dengan memahami konsep ini, lembaga pendidikan anak, seperti TK, TPA, PAUD, dan PAUDI, dapat mengambil perannya dalam tahap kedua, yakni sebagai arena di mana anak memperoleh *life experiences* sebagai bagian dari internalisasi melalui sosialisasi dengan menyediakan lingkungan yang mendukung pengembangan nilai-nilai positif dan sikap serta memberikan kontribusi yang besar terhadap pembentukan karakter anak-anak yang saling menghargai perbedaan budaya untuk dapat membentuk produk budaya baru yang diidealkan.

Melalui riset ini, peneliti menggali praktik-praktik sosial etik lintas-budaya di lingkungan pendidikan anak usia dini berkenaan dengan kontestasi, konstruksi, dan reproduksi inklusivitas yang terjadi pada praktik etik lintas-budaya di arena pendidikan anak yang multikultur. Peneliti mengambil dua budaya, yakni budaya Jawa dan Melayu, sebagai objek kajian karena peneliti mendapatkan bahwa dua budaya tersebut memiliki akar literatur yang kuat mengenai etika pada masing-masing budayanya sehingga menganalogikan bahwa nilai etis menjadi hal yang diperhatikan dan dianggap penting dalam dua budaya ini.

Penelitian ini mengambil lokus di dua sekolah di Daerah Istimewa Yogyakarta dan dua sekolah di Kepulauan Bangka Belitung. Pemilihan pada dua budaya ini berdasarkan pada bahwa budaya Jawa adalah budaya mayoritas penduduk Indonesia²⁹ serta budaya yang memiliki seperangkat nilai yang menjaga harmoni

Approach," *British Journal of Sociology of Education* 39, no. 3 (2018): 283–298.

²⁸ Roy Nash, "Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction," *British Journal of Sociology of Education* 11, no. 4 (1990): 431–47.

²⁹ Merle Calvin Ricklefs, *Mengislamkan Jawa: Sejarah Islamisasi di Jawa dan Penentangnya dari 1930 sampai Sekarang* (Jakarta: Serambi, 2013).

sosial dengan prinsip rukun dan hormat³⁰ yang mendukung perilaku inklusivitas. Sementara itu, budaya Melayu dipilih karena diaspora Melayu Nusantara, baik di Sumatra, Kepulauan Riau, maupun Kepulauan Bangka Belitung, telah memberikan banyak pengaruh pada keanekaragaman budaya Indonesia pada saat ini di Negara Kesatuan Republik Indonesia (NKRI).³¹ Pertimbangan ini mendukung kelayakan pada pemilihan lokasi dalam penelitian ini.

Lembaga pendidikan anak yang menjadi lokus penelitian di dua wilayah di Indonesia ini memiliki perhatian pada keragaman budaya. Dari sinilah peneliti memperoleh detail material yang dapat dianalisis untuk memperoleh gambaran yang konkret mengenai kontestasi, konstruksi, dan reproduksi nilai-nilai etik kultural dan etik lintas-budaya dalam inklusivitas. Hal ini sebagai bentuk penghargaan terhadap keberagaman eksistensi etika budaya lain pada lembaga pendidikan anak usia dini dan upaya untuk meminimalkan terjadinya konflik budaya karena kesalahpahaman, stereotipe dan prasangka karena ketidaksalingpahaman dalam interaksi antarbudaya.

B. Rumusan Masalah

Studi ini dimaksudkan untuk melengkapi studi sebelumnya tentang etik lintas-budaya, khususnya pada ranah pendidikan anak usia dini. Untuk tujuan ini, penelitian ini mengajukan tiga rumusan pertanyaan berikut.

1. Bagaimana kontestasi praktik etik lintas-budaya dalam inklusivitas pada lembaga pendidikan anak usia dini dalam budaya Jawa di Yogyakarta dan budaya Melayu di Bangka Belitung?
2. Bagaimana konstruksi dan reproduksi etik lintas-budaya dalam inklusivitas pada lembaga pendidikan anak usia dini dalam

³⁰ Martinus Suharsono dan Daniel Purwoko Budi Susetyo, “Karakteristik Pemaafan Berbasis Budaya Jawa,” *Psikodimensia* 16, no. 1 (2017): 81–90.

³¹ Suwardi Bin Mohammad Samin, *Diaspora Melayu Perantauan dari Riau ke Tanah Semenanjung* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2013), 145.

budaya Jawa di Yogyakarta dan budaya Melayu di Bangka Belitung?

3. Apa saja tantangan, peluang, dan strategi mempromosikan etik lintas-budaya dalam inklusivitas pada pendidikan anak usia dini pada era globalisasi?

C. Tujuan dan Signifikansi Penelitian

Tujuan studi ini bukan untuk mengomparasikan etika antarbudaya dan menyusunnya secara hierarkis etis. Namun, dalam hal ini peneliti ingin memberi pandangan bahwa setiap budaya memiliki kekhasan dalam etika yang dikonstruksi oleh agen dalam ruang sosial yang patut dihargai oleh komunitas budaya lain dalam kerangka inklusivitas. Pemahaman ini dapat mengasah kepekaan budaya dengan memahami dan bertoleransi pada budaya lain. Pada lembaga pendidikan anak usia dini, pengetahuan etika antarbudaya memberikan pandangan pada anak khususnya generasi alpha untuk dapat saling menghargai dan bertoleransi dalam interaksi di ruang sosial dengan beragam budaya di Indonesia. Pendekatan inklusif ini mencerminkan sikap moderasi (*wasatiah*) yang menjadi karakteristik umat Islam sebagai *ummatan wasathan*. Terkait dengan latar belakang dan perumusan masalah yang telah diungkapkan, tujuan penelitian ini dilakukan untuk

1. menganalisis kontestasi praktik etik lintas-budaya dalam inklusivitas di lembaga pendidikan anak usia dini dalam budaya Jawa dan Melayu;
2. meninjau bagaimana konstruksi dan reproduksi etik lintas-budaya dalam inklusivitas di lembaga pendidikan anak usia dini;
3. mengidentifikasi tantangan, peluang, serta strategi dalam mempromosikan etik lintas-budaya dalam inklusivitas pada lembaga pendidikan anak usia dini pada era globalisasi.

Sementara itu, signifikansi dari penelitian ini adalah berikut.

1. Secara konseptual memberikan kontribusi keilmuan berupa pandangan kritis mengenai praktik etik lintas-budaya dalam inklusivitas pada lembaga pendidikan anak usia dini (PAUD);
2. Secara umum penelitian ini memperkuat penghargaan terhadap keragaman dan keberagaman budaya di Indonesia yang relevan pada konteks globalisasi di Negara Kesatuan Republik Indonesia.

D. Kajian Pustaka

Pada kajian pustaka ini, peneliti membuat tiga kluster kajian yang terkait erat dengan topik penelitian, yakni praktik sosial dalam pendidikan, etik lintas-budaya, dan inklusivitas dalam budaya.

Konsep praktik sosial merupakan kerangka kerja Bourdieu yang menyediakan alat untuk menganalisis interaksi sosial yang kompleks dan memahami bagaimana pengalaman masa lalu membentuk tindakan sekarang dan masa depan. Hal ini senada dengan Sunanta Klibthong³² yang menyatakan bahwa konsep teori praktik sosial Bourdieu menyediakan semacam kaleidoskop untuk menguji, mengkritisi, dan menjelaskan dinamika dalam proses pendidikan. Secara lebih spesifik, Grenfell³³ menyebutnya dengan *framework* untuk memahami bagaimana pendidikan mereproduksi kesenjangan sosial.

Secara deskriptif, Grenfell dan James³⁴ menulis bahwa habitus merupakan penataan pengalaman-pengalaman individual baik yang kognitif, afektif, maupun psikomotor yang dialami oleh anak kemudian diinternalisasikan dalam dirinya. Dalam pemerolehan nilai-nilai sosial dari lingkungannya, anak mungkin akan menerima, menolak, atau mengadaptasi kecenderungan cara berpikir dan cara

³² Sunanta Klibthong, “Re-Imagining Inclusive Education for Young Children: A Kaleidoscope of Bourdieuan Theorisation,” *International Education Studies* 5, no. 4 (2012): 71–79.

³³ Michael Grenfell, “Bourdieu and Education,” *Oxford Research Encyclopedia of Education*, no. 1 (2019): 1–22.

³⁴ Michael Grenfell dan David James, *Bourdieu and Education, Act of Practical Theory* (London: Routledge, 2003), 10.

penanaman nilai yang diajarkan oleh pendidik. Rosenberg³⁵ menyoroti praktik sosial dalam pendidikan sebagai sebuah rekonstruksi empiris dari proses transformasi dialektika antara habitus, modal, dan arena di mana habitus tersebut ditanamkan dan dibentuk di lingkungan keluarga, teman sebaya, dan lembaga sekolah. Dalam hal ini, pembentukan logika selera yang sesuai dengan nilai-nilai sosial di lembaga sekolah berfungsi untuk merekonstruksi kondisi sosial serta untuk menciptakan kondisi sosial yang diidealikan dan relevan dengan gerak laju dunia. Baik Rosenberg maupun Grenfell sepakat bahwa habitus dapat ditransmisikan pada anak melalui arena pendidikan.

Selanjutnya, dalam perspektif evaluatif dalam praktik sosial, penelitian Nanang Martono³⁶ mengindikasikan adanya kekerasan simbolik dan ketimpangan sosial dalam materi pelajaran IPS di mana habitus kelas sosial atas mendominasi materi pelajaran di sekolah. Pada penelitian yang lain, Martono³⁷ menulis dalam judul “Sekolah Inklusi sebagai Arena Kekerasan Simbolik” dan menyimpulkan bahwa siswa dari kelas sosial bawah merasa minder dengan siswa yang memiliki habitus kelas sosial atas. Kondisi ini kurang menguntungkan bagi siswa miskin di sekolah. Penelitian selanjutnya yang ditulis oleh Rahma Isnania, Nanang Martono, dan Tri Rini Widyastuti³⁸ menunjukkan bahwa terdapat bias kelas sosial dalam buku cerita anak *Kecil-Kecil Punya Karya* di mana habitus anak kelas sosial atas ditampilkan dalam cerita, di antaranya bertamasya ke luar negeri, tinggal di rumah elite, anak aktif di media sosial, dan anak membentuk geng. Sementara itu, anak kelas sosial bawah tidak terlalu ditampakkan dalam cerita tersebut. Penelitian-penelitian

³⁵ Florian Von Rosenberg, “Education as Habitus Transformations,” *Educational Philosophy and Theory* 48, no. 14 (2016): 86–96.

³⁶ Nanang Martono, “Deskripsi Habitus dalam Buku Sekolah Elektronik IPS Sekolah Dasar,” *Socia* 11, no. 6 (2012):183–194.

³⁷ Nanang Martono, “Sekolah Inklusi sebagai Arena Kekerasan Simbolik,” *Sosiohumaniora* 21, no. 2 (2019): 150–58.

³⁸ Rahma Isnania, Nanang Martono, dan Tri Rini Widyastuti, “Habitus Anak dalam Buku Seri, Cerita ‘Kecil-Kecil Punya Karya’,” *Jurnal Neo Societal* 5, no. 3 (2020): 345–61.

tersebut menggambarkan bagaimana teori praktik sosial Bourdieu digunakan secara aplikatif dalam mengungkap hubungan sosial dalam lembaga pendidikan.

Pada kluster kedua, studi tentang etik lintas-budaya bertujuan untuk meminimalkan terjadinya konflik antara budaya yang berbeda pada sebuah ruang sosial. Menurut Ujang Mahadi,³⁹ kajian lintas-budaya memungkinkan masyarakat untuk dapat mengasah kepekaan budaya dengan memahami budaya lain. Etik lintas-budaya dikaji dalam banyak bidang, seperti komunikasi, psikologi, ekonomi bisnis, kesehatan, pariwisata, serta pendidikan. Di bidang pendidikan sendiri, etik lintas-budaya dapat dibaca dalam tiga perspektif, yakni kajian etik lintas-budaya sebagai upaya untuk pembentukan model etika standar seperti yang dilakukan oleh Ruth Alas,⁴⁰ Orly Shapira-Lishchinsky,⁴¹ William A. Wines dan Nancy K. Napier⁴² yang memiliki pandangan bahwa perlu dihasilkan kajian berupa bentuk atau model etika standar yang diinginkan dalam masyarakat tertentu dengan menawarkan model tentatif dalam konseptualisasi etika lintas-budaya.

Selanjutnya adalah penelitian dengan kecenderungan upaya pada internalisasi pemahaman etik lintas-budaya, seperti penelitian yang dilakukan oleh Gretchen McAllister dan Jacqueline Jordan Irvine,⁴³ Ellen B. Bogolub dan Nigel Thomas,⁴⁴ dan Kenneth R.

³⁹ Ujang Mahadi, "Komunikasi Islam dalam Lintas Budaya," *At-Tabyir: Jurnal Komunikasi Penyiaran Islam* 6, no. 1 (2019): 272–297.

⁴⁰ Ruth Alas, "Ethics in Countries with Different Cultural Dimension," *Journal of Business Ethics* 69, no. 3 (2006): 237–47.

⁴¹ Orly Shapira-Lishchinsky, "A Cross-National Study of Ethical School Culture," *Oxford Research Encyclopedia of Education* 5, no. 1 (2020): 1–22.

⁴² William A. Wines dan Nancy K. Napier, "Toward an Understanding of Cross-Cultural Ethics: A Tentative Model," *Journal of Business Ethics* 11, no. 11 (1992): 831–841.

⁴³ Gretchen McAllister dan Jacqueline Jordan Irvine, "Cross Cultural Competency and Multicultural Teacher Education," *American Educational Research Association* 70, no. 1 (2000): 3–24.

⁴⁴ Ellen B. Bogolub dan Nigel Thomas, "Parental Consent and the Ethics of Research with Foster Children: Beginning a Cross-Cultural Dialogue," *Qualitative Social Work* 4, no. 3 (2005): 271–292.

Fleischmann, Russell W. Robbins, dan William A. Wallace⁴⁵ yang mengkaji model-model teori identitas rasial karya Helms, tipologi etnisitas karya Banks, dan model perkembangan sensitivitas antarbudaya karya Milton Bennet yang dapat digunakan untuk meningkatkan pemahaman tentang perilaku lintas-budaya dan mengenai bagaimana lembaga pendidikan mempersiapkan anak dalam menghadapi tantangan di dunia global. Upaya internalisasi melalui gagasan karya tulis budaya (*culture in the text*) seperti yang dilakukan oleh Yehong Zhang dan Gerhard Lauer⁴⁶ dan Hendy Juni Ar-Rasyid, Hariman Juni Ar-Rahman, Ahmad Fatihul Azzam, Bentar Febrian Sabila, dan Denny Oktavian Radiano⁴⁷ menganalisis karya sastra budaya untuk pengajaran etika dalam kerangka logika bahwa budaya membentuk cara masyarakatnya berpikir dan memahami mengenai sesuatu yang etis atau tidak etis. Dalam perspektif ini, etik lintas-budaya dikaji melalui literasi-literasi etika pada karya-karya sastra.

Penelitian-penelitian terdahulu mengenai etik lintas-budaya tersebut telah menggambarkan bagaimana etik lintas-budaya dipandang sebagai entitas yang terus berkembang dari segi standar, proses transmisi, dan sumber rujukannya. Namun, dari ketiga pendekatan ini, belum ada yang memberikan pertimbangan pada pentingnya variabel anak usia dini dalam kaitannya dengan konstruksi etik lintas-budaya antargenerasi. Pada usia awal inilah, konstruksi cara berpikir dan perspektif signifikan pada anak dibangun. Untuk itu, peneliti hendak mengkaji ceruk kajian yang belum ada dengan memasukkan variabel anak usia dini dalam

⁴⁵ Kenneth R. Fleischmann, Russell W. Robbins, dan William A. Wallace, “Information Ethics Education for a Multicultural World,” *Journal of Information Systems Education* 22, no. 3 (2011): 191–201.

⁴⁶ Yehong Zhang dan Gerhard Lauer, “Introduction: Cross-Cultural Reading,” *Comparative Literature Studies* 54, no. 4 (2021): 693–701.

⁴⁷ Hendy Juni Ar-Rasyid dkk., “Menjelajahi Etika: Tinjauan Literatur Terbaru tentang Prinsip-Prinsip Etika, Konflik Moral dan Tantangan dalam Kehidupan Kontemporer,” *Cemerlang: Jurnal Manajemen dan Ekonomi Bisnis* 3, no. 2 (2023): 229–37.

penelitian ini, untuk memperoleh pandangan mengenai praktik sosial etik lintas-budaya dalam arena pendidikan anak usia dini.

Kluster ketiga adalah kajian mengenai inklusivitas dalam keragaman budaya pada bidang pendidikan. Perbincangan seputar pentingnya kompetensi budaya untuk meningkatkan inklusivitas dan kesadaran keragaman dalam pendidikan telah ditulis oleh Chima Abimbola Eden, Onyebuchi Nneamaka Chisom, dan Idowu Sulaimon Adeniyi.⁴⁸ Hal ini juga menjadi perhatian Tammy Elis Robinson dan Jesica Wayde Coles⁴⁹ yang mengidentifikasi praktik-praktik efektif dan kebutuhan berkelanjutan yang terkait dengan kompetensi budaya pada kolaborasi antara sekolah, perguruan tinggi, dan masyarakat. Dalam menganalisis inklusivitas, De Luca menawarkan empat kerangka analisis, yakni normatif, dialogis, integratif, dan transgresif. Selanjutnya, Dawn Penney dkk.⁵⁰ menggunakan keempat tipologi tersebut dan menyoroti bahwa praktik sosial inklusivitas saat ini sering kali memperkuat ketidaksetaraan. Keempat kerangka ini merupakan level penerapan inklusivitas di lembaga pendidikan.

Inklusivitas dalam penelitian ini adalah inklusivitas budaya atau etnisitas yang bertujuan secara kritis mengungkapkan nilai inklusivitas dalam budaya Jawa dan Melayu praktik sosial di lembaga pendidikan anak usia dini serta mengungkapkan ketidakadilan karena adanya ketidaksetaraan budaya dalam praktik sosial di lembaga pendidikan anak usia dini. Penelitian ini mendorong transformasi sosial dengan menghasilkan pengetahuan dan sudut pandang yang dapat digunakan untuk perubahan pada kebijakan dan praktik.

⁴⁸ Chima Abimbola Eden, Onyebuchi Nneamaka Chisom, dan Idowu Sulaimon Adeniyi, “Cultural Competence in Education: Strategies for Fostering Inclusivity and Diversity Awareness,” *International Journal of Applied Research in Social Sciences* 6, no. 3 (2024): 383–92.

⁴⁹ Tammy Ellis Robinson dan Jesica Wayde Coles, “School, University, and Community Collaboration to Promote Equity through Inclusive Cultural Competence,” *Education Policy Analysis Archives* 29, no. 44 (2021): 1–31.

⁵⁰ Dawn Penney dkk., “Re-Theorising Inclusion and Reframing Inclusive Practice in Physical Education,” *International Journal of Inclusive Education* 22, no. 10 (2018): 1062–77.

Dengan memperhatikan *research gap* dari ketiga kluster yang terkait dengan penelitian ini, peneliti menyatakan novelti dari penelitian ini adalah bahwa nilai budaya lokal Jawa dan Melayu memuat prinsip inklusivitas. Peneliti menyebutnya dengan inklusivitas organik, yakni bentuk inklusivitas yang tumbuh secara alami dan berkelanjutan dalam komunitas budaya tanpa paksaan atau kebijakan formal yang dipaksakan dari luar. Inklusivitas organik menggambarkan bagaimana nilai-nilai penerimaan, keberagaman, dan kesetaraan bisa menjadi bagian inheren dari budaya suatu kelompok.

E. Kerangka Teoretis

Disertasi ini membincang mengenai etik lintas-budaya pada pendidikan anak usia dini (PAUD) dalam kerangka teoretis praktik sosial. Di bagian awal, peneliti mengidentifikasi dan melakukan analisis pada kontestasi dalam praktik etik lintas-budaya di lembaga pendidikan anak usia dini dalam budaya Jawa dan Melayu. Selanjutnya, peneliti menelaah konstruksi dan reproduksi etik lintas-budaya dalam inklusivitas di lembaga pendidikan anak dalam budaya Jawa dan budaya Melayu. Kajian ini ditutup dengan analisis mengenai tantangan, peluang, serta strategi dalam mempromosikan etik lintas-budaya pada lembaga pendidikan anak usia dini pada era global.

Terkait dengan hal ini, teori yang peneliti anggap tepat dan dibutuhkan untuk membedah sisi-sisi tersebut adalah teori Bourdieu mengenai praktik sosial, konsep etik lintas-budaya, budaya Jawa dan Melayu, konsep pendidikan anak usia dini Islam, konsep inklusivitas, dan konsep globalisasi dan lokalitas.

1. Praktik Sosial: Dialektika antara Habitus dan Modal dalam Ranah Pendidikan

Praktik sosial berlangsung dalam dialektika antara habitus, modal, dan ranah. Praktik ini dalam pandangan Pierre Bourdieu⁵¹ merupakan hasil interaksi dinamis antara habitus, modal, dan arena

⁵¹ Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice*, 72.

yang membentuk tindakan individu maupun kolektif. Habitus berfungsi sebagai skema disposisi yang terinternalisasi melalui pengalaman hidup, yang memandu persepsi, pikiran, dan tindakan seseorang dalam berbagai konteks sosial.⁵² Modal, baik dalam bentuk modal ekonomi, sosial, budaya, maupun simbolik, menentukan posisi dan peluang aktor di dalam arena sosial.⁵³ Sementara itu, arena menyediakan struktur aturan, relasi kekuasaan, dan logika spesifik yang mengarahkan interaksi antarpelaku sosial. Dengan demikian, praktik sosial tidak semata-mata hasil kehendak individu, tetapi produk dari hubungan dialektis antara struktur objektif dan pengalaman subjektif.

Agensi yang beroperasi dalam praktik sosial etik lintas-budaya pada lembaga pendidikan anak usia dini memiliki kecenderungan sosial untuk berpikir dan bertindak dalam cara-cara tertentu yang diperolehnya dari keterlibatan langsung dalam hubungan sosial tertentu yang berulang-ulang sebelumnya. Misalnya, pendidik yang memiliki pertemuan budaya yang luas berbeda logika sosialnya dengan yang tidak memiliki pertemuan budaya sama sekali.

Praktik sosial merupakan aktivitas atau tindakan yang dilakukan oleh seseorang atau kelompok dalam konteks sosial yang dipengaruhi oleh sistem nilai, norma, dan aturan, serta kepercayaan masyarakat yang memberikan pengaruh atau bahkan kekuasaan dalam struktur sosial.⁵⁴ Struktur sosial adalah sistem sosial yang turut membentuk praktik sosial selain agen dan modal yang dimilikinya.

Pada tataran teori praktik sosial, Bourdieu menawarkan kerangka kerja yang kompleks dengan menghubungkan konsep habitus, modal, dan ranah. Habitus sebagai kumpulan kebiasaan, nilai, dan predisposisi yang membentuk perilaku individu. Habitus adalah sebuah sistem disposisi dan praktik yang diperoleh oleh

⁵² *Ibid.*, 72.

⁵³ Pierre Bourdieu, “*The Forms of Capital*,” dalam *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ed. J. Richardson (New York: Greenwood, 1986), 241–258.

⁵⁴ Anthony Giddens, *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration* (Berkeley and Los Angeles: University of California, 1984).

individu melalui sosialisasi dan pengalaman hidup.⁵⁵ Logika sosial ini berbentuk kecenderungan-kecenderungan yang mewarnai cara individu memandang dunia dan bagaimana mereka bertindak dalam situasi sosial. Sebagai kecondongan berpikir yang tampak dalam bingkai selera, habitus berada dalam ruang konseptual di mana pengalaman *doxa* tersimpan sebagai seperangkat ingatan tentang bagaimana berperilaku. *Doxa* merupakan pandangan masyarakat mayoritas yang dianggap sebagai pandangan seluruh masyarakat.⁵⁶ Selanjutnya, habitus merujuk pada kebiasaan rutin yang dilakukan oleh seseorang.⁵⁷ Habitus bisa tampak dalam selera, gaya hidup, ekspresi, atau penilaian pantas atau tidak pantas yang ada dalam diri seseorang dan bisa menjadi *ways of thinking*-nya.

Habitus berasal dari pengalaman, kebiasaan, dan kecenderungan yang memunculkan ekspektasi secara bertahap mengendap ke dalam alam bawah sadar. Ekspektasi yang diam-diam dan diterima begitu saja ini, tidak terucapkan yang biasanya diungkapkan secara tidak langsung.⁵⁸ Pengalaman kebiasaan pada seorang anak biasanya didapatkannya dari hasil interaksinya dengan orang lain dalam lingkungannya. Teresa Strong-Wilson dan Julia Ellis⁵⁹ mengatakan lingkungan fisik dan sosial di seputar anak adalah sebagai guru ketiga (*the third teacher*) bagi anak. Artinya, lingkungan fisik dan sosial anak-anak dapat membentuk pemahaman dan sikap mereka serta turut memberi warna pada habitusnya.

⁵⁵ Roy Nash, “Social Explanation and Socialization: On Bourdieu and the Structure, Disposition, Practise Scheme,” *The Sociological Review* 51, no. 1 (2003): 43–62.

⁵⁶ Ruth Amossy, “Introduction to the Study of Doxa,” *Poetics Today* 23, no. 3 (2002): 369–94.

⁵⁷ Pip Jones, Liz Bradbury, dan Shaun Le Bouillier, *Introducing Social Theory* (Hoboken, NJ: Blackwell, 2018), 214.

⁵⁸ Sid Lowe dan Nirundon Tapachai, “Bourdiesian Interaction: Actors’ Habitus, Agentic Activities and Field Resources,” *Journal of Business and Industrial Marketing* 36, no. 6 (2020): 893–904.

⁵⁹ Teresa Strong-Wilson dan Julia Ellis, “Children and Place: Reggio Emilia’s Environment as Third Teacher,” *Theory into Practice* 46, no. 1 (2007): 40–47.

Habitus dapat memengaruhi tindakan yang diambil seseorang. Habitus adalah sekumpulan disposisi, yakni pola pikir, persepsi, dan kecenderungan bertindak yang terbentuk melalui pengalaman hidup dan kondisi sosial masa lalu seseorang atau kelompok.⁶⁰ Habitus dikonstruksi sekaligus mengonstruksi struktur lingkungan yang merupakan hasil dialektika antara internalisasi eksterior dan eksternalisasi interior yang didapat melalui persepsi, pemahaman, apresiasi, dan evaluasi dunia sosial.⁶¹ Dengan demikian, habitus sebagai selera sosial yang dapat menavigasi perilaku seseorang ini merupakan produk sosialisasi dan produk posisi sosial seseorang dalam suatu arena sosial.⁶² Menurut Bourdieu, habitus tidak statis karena kecenderungan cara berpikir dan bertindak ini bisa berubah dan berkembang seiring waktu.⁶³ Karena sebagai kecondongan dalam berpikir dan bertindak, habitus tentu saja tidak terlepas dari agen. Agen adalah individu atau kelompok yang memiliki kemampuan untuk bertindak dan membuat perubahan dalam dunia sosial. Agen bukanlah aktor yang sepenuhnya bebas, melainkan tindakan mereka dibatasi oleh habitus dan struktur sosial. Agensi dalam pandangan Bourdieu bukan tentang kebebasan individu yang absolut.⁶⁴ Individu memang memiliki kemampuan untuk bertindak berdasarkan habitus dan modalnya. Namun, tindakan mereka dibatasi oleh struktur sosial yang ada. Struktur ini, yang dibentuk oleh distribusi modal yang tidak merata, memberikan keuntungan bagi individu-individu tertentu dan merugikan yang lain. Meskipun demikian, individu tidak sepenuhnya pasif dalam menghadapi struktur. Mereka dapat menantang struktur melalui berbagai strategi,

⁶⁰ Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice*, 86.

⁶¹ Adib, “Agen dan Struktur dalam Pandangan Piere Bourdieu,” *Biokultur* 1, no. 2 (2012): 91–110.

⁶² Jones, Bradbury, dan Boutillier, *Introducing Social Theory*, 216.

⁶³ Zander Navarro, *Bourdieu and Habitus Powerpack Understanding Power for Social Change* (Brighton: Institute of Development Studies, University of Sussex, 2006), 16.

⁶⁴ John Guillory, “Bourdieu’s Refusal,” *Modern Language Quarterly* 58, no. 1 (1997): 367–398.

seperti negosiasi, subversi, dan inovasi.⁶⁵ Kemampuan individu untuk melakukan strategi ini dipengaruhi oleh habitus dan modal yang mereka miliki. Agen berkepentingan untuk mematuhi aturan atau lebih tepatnya berada dalam situasi teratur.

Budaya memiliki peran yang penting dalam struktur sosial. Peran budaya dalam mereproduksi struktur-struktur sosial atau cara di mana hubungan kekuasaan tidak setara diterima sebagai sesuatu yang sah merupakan fokus utama Bourdieu dalam kajiannya.⁶⁶ Bourdieu mengemukakan konsep habitus sebagai pola perilaku yang stabil dimiliki oleh individu dalam konteks masyarakatnya yang memiliki struktur-struktur sosial yang berbeda.⁶⁷ Habitus dilanggengkan dari generasi ke generasi dengan cara-cara yang terkadang tidak disadari. Anak-anak menerima nilai dan pola ini begitu saja dalam interaksi sosialnya bersama orang lain.

Dalam konteks pendidikan anak usia dini, habitus yang berkembang pada anak-anak sering kali dipengaruhi oleh nilai-nilai keluarga, lingkungan, serta masyarakat tempat mereka tinggal. Namun, habitus ini tidak selalu homogen atau seragam. Anak-anak dari latar belakang yang berbeda mungkin memiliki disposisi yang berbeda terkait cara berpikir, berperilaku, atau berinteraksi dengan orang lain, yang mencerminkan keragaman budaya yang mereka bawa dari rumah mereka.

Secara singkat dapat dikatakan bahwa cara seseorang memilih akan membentuk dan menetapkan selera, seperti cara memilih pakaian, cara memilih makanan, cara memilih bacaan, dan cara memilih sikap dalam tindakan. Menurut Bourdieu, selera merupakan

⁶⁵ Gregory L. Acciaioli, “A Review of Pierre Bourdieu’s Outline of a Theory of Practice,” *Canberra Anthropology* 4, no. 1 (1981): 23–51.

⁶⁶ Chris Wilkes, Richard Harker, dan Cheelen Mahar, *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu: The Practice Theory*, terj. Pipit Maizier (Yogyakarta: Jalasutra, 2009), 2.

⁶⁷ Pierre Bourdieu, *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature* (New York: Columbia University Press, 1993), ix.

sebuah budaya kelas yang mewujud menjadi sikap tubuh.⁶⁸ Selera tersebut akan mengklasifikasikan diri dan membedakan diri berdasarkan pemilihan yang mereka buat sendiri. Dari sinilah proses habitus terbentuk. Habitus merupakan cetakan berupa nilai-nilai sosial yang dihayati oleh seseorang dari *world view*-nya dan tercipta melalui proses sosial yang cukup lama.

Selanjutnya, habitus mengendap menjadi cara berpikir dan pola atau cetakan perilaku seseorang. Secara formal, Bourdieu mendefinisikan habitus sebagai sebuah sistem disposisi yang bertahan lama dan bisa dialihpindahkan (*transposable*), struktur yang distrukturkan yang diasumsikan berfungsi sebagai penstruktur struktur-struktur (*structured structures predisposed to function as structuring structure*),⁶⁹ yaitu sebagai prinsip-prinsip yang melahirkan dan mengorganisasikan praktik-praktik dan representasi-representasi yang bisa diadaptasikan secara objektif kepada hasil-hasilnya tanpa mengandaikan suatu upaya sadar mencapai tujuan-tujuan tertentu atau penguasaan cepat atas cara dan operasi yang diperlukan untuk mencapainya.⁷⁰ Hal inilah kemudian habitus menjadi pola pada perilaku seseorang.

Habitus menunjuk pada sistem disposisi yang tahan lama dan dapat diubah yang melaluinya kita memandang, menilai, dan bertindak di dunia. Skema bawah sadar ini diperoleh melalui paparan jangka panjang terhadap kondisi sosial tertentu, melalui internalisasi batasan dan kemungkinan eksternal.⁷¹ Konsep habitus seperti halnya konsep *field* (medan, lapangan, ranah) bersifat relasional karena ia merujuk pada mediasi antara struktur objektif dan praktik.⁷² Artinya, interaksi sosial yang dialami dapat saja sama, tetapi internalisasinya

⁶⁸ Pierre Bourdieu, *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, terj. Richard Nice (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984), 190.

⁶⁹ Bourdieu, *The Field of Cultural*, 21.

⁷⁰ Bourdieu, *The Field of Cultural*, 221.

⁷¹ Loic Waquant, “Chapter 16: Pierre Bourdieu,” *Work 5*, no. 1 (2006): 215–29.

⁷² Loic Waquant, “Towards a Reflexive Sociology: A Workshop with Pierre Bourdieu,” *English* 7, no. 1 (2012): 26–63.

dapat berbeda dalam diri seseorang karena dialektika antara internalisasi eksterior (menyerap ke dalam) dan eksternalisasi interior (berupa ekspresi ke luar) ditentukan oleh modal atau modal.

Modal adalah kekayaan yang dimiliki oleh individu atau kelompok yang bisa dimanfaatkan oleh individu atau kelompok tersebut. Modal di sini bukan hanya berarti secara ekonomi berupa uang atau kekayaan. Namun, modal yang dalam teori Bourdieu ada empat.⁷³ Pertama adalah modal ekonomi mengacu pada kepemilikan sumber daya ekonomi dalam bentuk uang dan properti, dapat berupa tanah, pabrik, pendapatan warisan, dan harta benda, seperti bangunan dan lukisan. Kedua adalah modal sosial yang dipahami sebagai kontak, jejaring sosial, relasi sosial dengan orang-orang yang memiliki modal yang lebih besar. Ketiga adalah modal kultural atau budaya, yakni suatu bentuk nilai yang diasosiasikan dengan pengetahuan, selera, pola konsumsi, atribut yang diotorisasi secara budaya. Terakhir adalah modal simbolik, yaitu segala modal yang memiliki simbol, seperti ijazah dan sertifikat. Keempat modal tersebut dapat dimanfaatkan oleh yang punya modal untuk memenangkan kontestasi dunia sosial. Modal-modal ini memungkinkan seseorang untuk mendapatkan kesempatan-kesempatan dalam hidup di berbagai arena sosial. Untuk menguasai suatu arena, diperlukan habitus dan modal yang tepat. Habitus dapat terbentuk dalam relasi interaksi sosial.

Interaksi sosial adalah bagian integral dari kehidupan manusia. Tindakan (*action*) menjadi interaksi ketika aktor-aktor dengan orientasi yang berbeda-beda saling menyelaraskan orientasi mereka masing-masing.⁷⁴ Pada saat para aktor ini berkomunikasi, berinteraksi, dan beradaptasi dengan orang lain, mereka membentuk hubungan, memahami norma-norma sosial, dan membangun identitas diri mereka.

Salah satu aspek penting dari habitus adalah bahwa sering kali tidak disadari oleh individu (*unconscious*). Ini berarti bahwa orang

⁷³ Bourdieu, “The Forms of Capital,” 241.

⁷⁴ Karen A. Hegtvedt dan Jonathan H. Turner, *A Theory of Social Interaction* (Palo Alto, CA: Stanford University Press, 1989), 646.

cenderung mengikuti pola perilaku yang sesuai dengan habitus mereka tanpa berpikir secara sadar tentang alasannya. Misalnya, seseorang yang dibesarkan dalam keluarga yang menghargai pendidikan mungkin akan memiliki habitus yang mendorongnya untuk selalu mencari pengetahuan dan menghargai orang-orang yang memiliki pendidikan tinggi. Namun, habitus tidak statis dan dapat berubah seiring waktu. Faktor-faktor seperti pengalaman baru, perubahan lingkungan, dan pemahaman yang mendalam tentang struktur sosial dapat mengubah atau menggeser habitus seseorang. Melalui interaksi dengan orang lain, seseorang dapat mengubah, menggeser, atau bahkan menciptakan habitusnya.⁷⁵ Semua itu dilalui dalam mekanisme yang tidak disadari.

Selanjutnya, praktik sosial terjadi dalam arena tertentu. Arena atau ranah dalam pengertian Bourdieu merujuk pada ruang sosial yang memiliki struktur, norma, dan aturan tersendiri. Setiap arena memiliki logika, modal, dan relasi kekuasaan yang khas, seperti arena politik, bisnis, ekonomi, dan pendidikan. Arena merupakan medan di mana individu dan kelompok berinteraksi, berkompetsi, dan berupaya memperebutkan sumber daya serta status untuk memperoleh posisi yang sah (*gain the legitimate position*).⁷⁶ Bourdieu menegaskan bahwa arena adalah sistem relasi objektif antara posisi-posisi, yang keberadaannya dan legitimasinya ditentukan oleh distribusi modal di dalamnya.⁷⁷ Pemahaman ini diperkaya oleh Jenkins yang menyoroti bahwa arena tidak dapat dilepaskan dari dinamika kekuasaan dan perjuangan simbolik yang membentuk struktur sosial.⁷⁸ Arena dapat dilihat sebagai tempat perjuangan untuk modal tertentu.⁷⁹ Arena pendidikan menurut Bourdieu bukan ruang netral, melainkan medan pertarungan simbolik di mana berbagai kelompok memperebutkan kekuasaan dan

⁷⁵ Hegtvedt dan Turner, *A Theory of Social*, 547.

⁷⁶ Pierre Bourdieu, *The Logic of Practice*, terj. Richard Nice (Cambridge: Polity Press, 1990), 66.

⁷⁷ Pierre Bourdieu dan Loic J. D. Wacquant, *An Invitation to Reflexive Sociology* (Chicago: University of Chicago Press, 1992), 97.

⁷⁸ Richard Jenkins, *Pierre Bourdieu* (London: Routledge, 1992), 85.

⁷⁹ Wilkes, Harker, dan Mahar, *An Introduction to the Work*, 124.

legitimasi.⁸⁰ Kelompok yang dominan, seperti kelas sosial atas, memiliki modal budaya dan sosial yang lebih besar, yang memberi mereka keuntungan dalam sistem pendidikan. Modal ini termasuk pengetahuan, keterampilan, dan jaringan koneksi yang dianggap berharga dalam masyarakat.

Pendidikan anak merupakan bagian dari proses reproduksi budaya. Pendidikan merupakan proses transformasi dan reproduksi budaya.⁸¹ Pendidikan anak usia dini lebih merupakan pemberian rangsangan pada anak 0–6 tahun untuk dapat mengoptimalkan perkembangannya.⁸² Pada masa ini, anak-anak berada pada masa *golden age* di mana semua rangsangan yang diterima oleh indra mereka akan sangat mudah diserap. Habitus sebagai nilai-nilai sosial, yang dihayati oleh anak, tercipta melalui proses sosialisasi yang lama menjelma menjadi kecenderungan yang mengendap menjadi cara berpikir dan pola perilaku anak. Dalam hal ini, etik budaya yang diajarkan dalam lembaga sekolah akan menjadi *the ways of act* bagi anak-anak karena, seperti dikatakan oleh Linda Thorne dan Susan Bartholomew Saunders,⁸³ alasan etik sangat tergantung pada latar belakang budaya seseorang. Jadi, anak dengan habitus tertentu merupakan gambaran dari latar belakang budaya dan struktur sosial di mana anak tersebut tumbuh dan berkembang sebagai bagian dari reproduksi budaya.

Dalam penelitian ini, secara operasional teori praktik sosial digunakan untuk melihat bagaimana praktik etik lintas-budaya di lembaga pendidikan anak usia dini yang beragam secara kultural. Pertama adalah untuk menganalisis bagaimana konstruksi dan reproduksi etik lintas-budaya pada anak usia dini di lembaga sekolah

⁸⁰ Agnès van Zanten, “Bourdieu as Education Policy Analyst and Expert: A Rich but Ambiguous Legacy,” *Journal of Education Policy* 20, no. 6 (2005): 671–86.

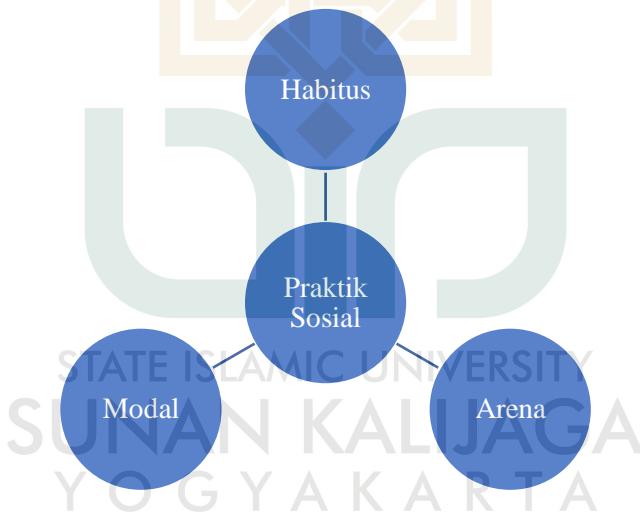
⁸¹ Richard Desjardins, “Education and Social Transformation,” *European Journal of Education* 50, no. 3 (2015): 239–44.

⁸² Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional No. 20 Tahun 2003.

⁸³ Linda Thorne dan Susan Bartholomew Saunders, “The Socio-Cultural Embeddedness of Individuals’ Ethical Reasoning in Organizations (Cross-Cultural Ethics),” *Journal of Business Ethics* 35, no. 1 (2002): 1–14.

dalam budaya Jawa dan Melayu. Kedua adalah untuk mengkaji bagaimana kontestasi modal budaya dalam etik lintas-budaya di lembaga pendidikan anak usia dini dalam budaya Jawa dan Melayu. Dalam hal ini bagaimana budaya mayoritas memberi warna pada budaya minoritas dan apakah budaya minoritas dapat bertahan dalam identitas budayanya dalam kontestasi praktik sosial dalam arena pendidikan. Pandangan Bourdieu dengan konsep dasar teori praktik sosialnya ini menawarkan perspektif kritis yang membantu dalam memahami bagaimana lembaga pendidikan dapat menjadi arena reproduksi ketimpangan sosial atau dapat memproduksi perubahan sosial yang inklusif sehingga dapat dicari sistem pendidikan yang lebih adil dan setara bagi semua. Skema mengenai praktik sosial dapat dilihat berikut ini.

Skema 1.1 Praktik Sosial



2. Etik Lintas-Budaya

Skema budaya yang diobjektifikasi dimasukkan sebagai cara interaksi yang dipelajari oleh tubuh, bukan saja ditanamkan sebagai kode kognitif. Gregory L. Acciaioli⁸⁴ menyatakan bahwa budaya adalah cara yang dipelajari untuk melakukan sesuatu yang

⁸⁴ Acciaioli, “A Review of Pierre Bourdieu’s,” 23–51.

dicontohkan dengan tepat dalam “bagaimana”. Menurut William A. Wines dan Nancy K. Napier,⁸⁵ Kajian etik lintas-budaya ini pada dasarnya merupakan bagian dari kajian *ordinary ethics*, yakni studi tentang bagaimana nilai-nilai etis dihayati, dipraktikkan, dan dinegosiasiakan dalam kehidupan sehari-hari antarbudaya. Seperti yang diungkapkan Michael Lambek, etika adalah sesuatu yang kita lakukan, bukan hanya sesuatu yang kita pikirkan.⁸⁶ Karena itu, etik tidak selalu hadir dalam bentuk aturan eksplisit atau ajaran moral yang formal, tetapi melekat dalam tindakan sehari-hari, seperti cara menyapa, memberi salam, menunjukkan rasa hormat, atau menanggapi perbedaan nilai antarindividu dari latar budaya yang berbeda. Dalam konteks ini, pendekatan *ordinary ethics* menekankan bahwa etika bukanlah sesuatu yang luar biasa atau heroik, melainkan justru ditemukan dalam percakapan biasa, dalam kebiasaan sosial yang tampak sederhana dan dalam pilihan kata, dalam bagaimana kita bersikap terhadap orang lain.⁸⁷ Oleh karena itu, memahami etik lintas-budaya bagaimana praktik etis itu dijalankan secara kontekstual dalam kebudayaan yang beragam melalui interaksi sosial yang rutin.

Etika berbeda dengan etik. Etika sendiri dimaknai sebagai cabang dari filsafat moral yang berusaha mencari prinsip-prinsip umum dari tindakan manusia yang dinilai baik dan buruk.⁸⁸ Etika bersifat teoretis dan reflektif, berkaitan dengan studi sistematis tentang moralitas. Sementara itu, etik lebih merujuk pada nilai-nilai dan norma yang hidup dalam masyarakat tertentu dan bersifat praktis atau aplikatif.⁸⁹ Etik sering kali dihayati secara kolektif sebagai pedoman bertingkah laku dalam kehidupan sehari-hari, yang dapat berbeda antara satu komunitas budaya dan komunitas lainnya.³ Dalam konteks pendidikan, memahami perbedaan antara etik dan

⁸⁵ Wines dan Napier, “Toward an Understanding.”

⁸⁶ Michael Lambek, *Ordinary Ethics: Anthropology, Language, and Action* (New York: Fordham University Press, 2010), 2.

⁸⁷ *Ibid.*, 9.

⁸⁸ Kees Bertens, *Etika* (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2013), 4.

⁸⁹ Franz Magnis-Suseno, *Etika Sosial: Dasar dan Prinsip* (Jakarta: Gramedia, 1987), 15.

etika penting untuk mengembangkan kesadaran kritis terhadap nilai-nilai yang diajarkan kepada anak-anak, terutama dalam ruang-ruang yang multikultural.

Selanjutnya, etik lintas-budaya masuk pada kajian lintas-budaya atau *cross-culture* yang mulai dikaji tahun 1970-an. Kajian semacam ini awalnya di bidang komunikasi lintas-budaya yang pertama kali dicetuskan oleh Edward T. Hall dalam *The Silent Language* yang terpublikasi tahun 1959.⁹⁰ Menurut Hall, setiap budaya memiliki keunikan tersendiri yang membuatnya tidak selalu dapat disamakan dengan budaya lain. Karena perbedaan inilah, seseorang sering kali mengalami kesulitan dalam berkomunikasi atau berinteraksi dengan orang dari latar belakang budaya yang berbeda. Pada posisi ini, kajian lintas-budaya menjadi sangat penting dalam berkomunikasi agar seseorang dapat memahami maksud dan sikap orang lain dalam berinteraksi. Bukan hanya sekadar ucapannya, melainkan cara dan sikap seseorang dalam berucap. Jadi, ketidaktahuan pada budaya lain dapat menjadi hambatan atau konflik dalam berinteraksi dan berkomunikasi dalam masyarakat.

Perilaku etis dapat berbeda pada budaya yang berbeda. Menurut Paul F. Buller, John J. Kohls, dan Anderson Kenneth,⁹¹ etik lintas-budaya sendiri merupakan sebuah konsep mengenai perbedaan-perbedaan dalam prinsip-prinsip etik, perilaku, serta proses penalaran etik (*ethics reasoning process*) antardua budaya atau lebih. Perbedaan-perbedaan ini merupakan kekhasan masing-masing budaya. Menurut Dennis A. Pitta, Hung Gay Fung, dan Steven Isberg,⁹² budaya yang berbeda berkaitan langsung dengan nilai etik yang berbeda yang dibawa oleh seseorang. Di sinilah menjadi tantangan yang penting adanya pemahaman mengenai diversitas dalam etik kultural.

⁹⁰ Edward T. Hall, *The Silent Language* (New York: Doubleday, 1959), vii.

⁹¹ Paul F. Buller, John J. Kohls, dan Anderson Kenneth, “A Model for Adressing Cross Cultural Ethical Conflicts,” *Business and Society* 36, no. 2 (1997): 169–193.

⁹² Pitta, Fung, dan Isberg, “Ethical Issues across Cultures.”

Konsep etik lintas-budaya ini berkorelasi dengan tujuan pendidikan Islam pada anak. Menurut Rustam Ibrahim,⁹³ tujuan pendidikan Islam bukan hanya sebatas mengisi pikiran anak dengan ilmu dan materi pengetahuan secara kognitif, melainkan juga membersihkan jiwanya dan mengisinya dengan akhlak dan nilai-nilai yang baik supaya bisa menjalani hidup dengan baik. Etik lintas-budaya dapat menjadi acuan bagi anak ketika dihadapkan pada keputusan etis di berbagai situasi dalam menjalani kehidupan sosialnya. Dalam hal ini, anak memiliki keterampilan dan pengetahuan untuk berinteraksi secara positif dalam masyarakat multikultural.

Masa anak usia dini merupakan periode kritis bagi perkembangan identitas, nilai-nilai, dan moralitas. Pada masa ini, anak-anak mulai belajar tentang dunia di sekitar mereka, termasuk budaya dan tradisi yang berbeda. Interaksi dengan budaya lain dapat memperkaya pengalaman anak dan membantu mereka mengembangkan rasa toleransi dan empati. Karena pada dasarnya secara tidak sadar kita mengharapkan orang lain berkelakuan menurut standar tertentu.⁹⁴ Standar ini dipegang oleh agen yang dibudayakan dengan disposisi tertentu, dengan skema berpikir dan bertindak tertentu yang dipandang sebagai satu-satunya cara yang benar untuk melakukan sesuatu dan dipandangnya sebagai cara alami untuk bertindak.⁹⁵ Karena itu, menjadi penting pengalaman dan pertemuan nilai yang dialaminya pada masa anak-anak.

Interaksi dengan budaya lain merupakan pengalaman yang berharga bagi anak-anak usia dini. Dengan membantu anak-anak mengatasi dilema etik yang mereka hadapi, konsep etik lintas-budaya membantu mereka mengembangkan rasa toleransi, empati, dan pemahaman yang lebih baik tentang dunia di sekitar mereka. Dari sini dapat diartikan etik lintas-budaya adalah sebuah kemampuan untuk dapat menghargai dan bertoleransi pada perbedaan etik budaya

⁹³ Rustam Ibrahim, “Pendidikan Multikultural: Pengertian, Prinsip, dan Relevansinya dengan Tujuan Pendidikan Islam,” *Addin* 7, no. 1 (2013): 1–26.

⁹⁴ Jones, Bradbury, dan Boutillier, *Introducing Social Theory*, 7.

⁹⁵ Acciaioli, “A Review of Pierre Bourdieu’s,” 23–51.

yang dimiliki orang lain dalam komunitas multikultur. Hal ini senada dengan apa yang diungkapkan oleh Wahyudi Rahmat dkk.⁹⁶ bahwa dalam etik lintas-budaya tidak hanya menekankan pada pemahaman terhadap perbedaan budaya, tetapi juga pengembangan praktik nilai-nilai inklusivitas, seperti toleransi, rasa hormat, dan keterbukaan.

Dalam kajian etik lintas-budaya ada beberapa perspektif yang digunakan untuk melihat tujuan etika dilakukan. Berikut ini adalah tiga perspektif menurut Sherlon P. Pack-Brown dan Carmen Braun Williams.⁹⁷ (1) Aliran relativisme yang merupakan aliran etika yang menganut gagasan bahwa lebih dari satu kebenaran ada dalam penentuan perilaku manusia. Dalam aliran ini, realitas perilaku yang berbeda diakui. Aliran ini memungkinkan kebenaran etis dapat berbeda pada setiap budaya. Etik budaya dilihat sebagai produk sosial dan historis: apa yang dianggap baik atau buruk dalam suatu budaya bisa sangat berbeda di budaya lain. Tidak ada standar etika tunggal yang berlaku secara global. Misalnya, cara menunjukkan rasa hormat dalam budaya Jawa (menghindari kontak mata dengan orang tua) berbeda dari budaya Barat (menatap mata sebagai tanda kejujuran). (2) Aliran intensionalisme adalah pendekatan etika yang menilai moralitas suatu tindakan berdasarkan niat atau maksud di balik tindakan tersebut, bukan semata akibatnya atau norma eksternalnya.

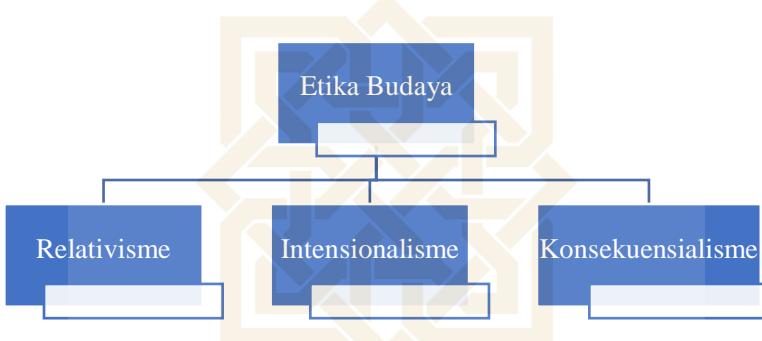
Intensionalisme memungkinkan kita memahami bahwa perilaku seseorang mungkin tampak tidak sesuai secara lahiriah, tetapi niatnya bisa sangat menurut nilai budayanya. Contohnya, anak dari budaya yang ekspresif akan berbicara lantang kepada pendidik. Dalam budaya tersebut, itu tanda semangat dan partisipasi dengan niat positif, meskipun di budaya lain dianggap tidak sopan. (3) Aliran konsekuensialisme adalah pandangan bahwa moralitas suatu tindakan ditentukan oleh akibat atau konsekuensi yang ditimbulkannya. Dalam konteks ini, suatu praktik dianggap etis jika

⁹⁶ Wahyudi Rahmat dkk., “Fostering Cross-Cultural Communication,” *Bhandar: Harverstring Community Service in Asia* 1, no. 1 (2025): 1–7.

⁹⁷ Sherlon P. Pack-Brown dan Carmen Braun Williams, *Ethics in a Multicultural Context* (London: Sage Publisher, 2003), 36.

menghasilkan akibat yang baik bagi anggota masyarakat tersebut. Misalnya, etik tersenyum atau menyapa orang lain dapat menghasilkan harmoni sosial, stabilitas, atau kesejahteraan kolektif karena dapat dinilai sebagai penghindaran konflik dengan menjaga hubungan sosial tetap seimbang. Hal ini tampak dalam skema berikut ini.

Skema 1.2 Teori Etika Budaya



3. Konsep Pendidikan Anak Usia Dini (PAUDI)

Secara literal, ada perbedaan yang signifikan antara pendidikan anak usia dini (PAUD) dan pendidikan anak usia dini Islam (PAUDI). Dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 PAUD dimaknai sebagai upaya pembinaan yang ditujukan kepada anak sejak lahir sampai usia 6 tahun yang dilakukan melalui pemberian rangsangan pendidikan untuk membantu pertumbuhan dan perkembangan jasmani dan rohani agar anak memiliki kesiapan anak dalam memasuki pendidikan lebih lanjut. Sementara itu, PAUDI sendiri muncul sebagai entitas PAUD yang berasaskan pada nilai ajaran agama Islam, seperti halnya PAUD yang melakukan layanan pendidikan berbasis pada ajaran agama lain, misalnya PAUD Kristen, PAUD Buddha, dan PAUD Hindu.

Dalam pendidikan Islam, Yusuf Qardhawi mendefinisikan PAUDI sebagai pendidikan manusia yang seutuhnya baik akal maupun hatinya, baik rohani maupun jasmaninya, baik akhlak

maupun keterampilannya.⁹⁸ Senada dengan hal ini, pendidikan Islam dimaknai sebagai bimbingan terhadap pertumbuhan rohani dan jasmani untuk menanamkan takwa dan akhlak serta menegakkan kebenaran sehingga terbentuklah manusia yang berpribadi dan berbudi luhur sesuai ajaran Islam.⁹⁹ Dalam pengertian ini, PAUD dan PAUDI sama-sama merupakan upaya memberi rangsangan dengan membina dan membimbing anak baik jasmani maupun rohani. Hal yang berbeda tampak pada segi tujuannya. PAUD bertujuan agar anak memiliki kesiapan untuk menapaki jenjang pendidikan selanjutnya. Sementara itu, pada PAUDI, tujuan pendidikan ini adalah untuk menanamkan takwa dan akhlak agar anak dapat menjadi manusia berkepribadian luhur sesuai ajaran Islam.

Dalam implementasi pembelajarannya, PAUDI adalah pemberian rangsangan pendidikan yang mengarah pada sentuhan ruhiyah pada jiwa anak-anak yang diarahkan pada tugas kemanusiaannya sebagai ciptaan Allah Swt. dan umat nabi Muhammad saw. Praktik ini mendorong pengembangan ikatan spiritual yang kuat kepada Allah Swt. bukan sekadar ritual ibadah atau upacara keagamaan, melainkan juga meresapkan nilai pada semua aspek kehidupan anak. Resapan nilai ini merupakan pemahaman atau pandangan dalam diri anak. Pandangan ini akan mendasari setiap tindakannya karena anak mewujudkan pandangan ini melalui tindakannya. Dalam Islam, tindakan merupakan sarana mewujudkan ketaktaan pada Allah Swt. Merujuk Charles Adams,¹⁰⁰ keagamaan seseorang berada dalam dimensi *faith (inward experiences)* dan *tradition (outward behaviour)*. *Faith* merupakan dimensi batin dalam agama yang hanya dapat dirasakan oleh seseorang yang mengalaminya, seperti pengalaman rasa berdosa

⁹⁸ Yusuf Qardhawi, *Pendidikan Islam dan Madrasah Hasan Al-Banna* (Jakarta: Bulan Bintang, 1981), 15.

⁹⁹ Nini Aryani, “Konsep Pendidikan Anak Usia Dini dalam Perspektif Pendidikan Islam,” *Potensia: Jurnal Kependidikan Islam* 1, no. 2 (2015): 213–227.

¹⁰⁰ Charles J. Adams, “Islamic Religious Tradition,” dalam *The Study of the Middle East: Research and Scholarship in the Humanities and the Social Sciences*, ed. Lonard Binder (New York: John Wiley and Sons, 1991), 32.

ketika belum salat. Sementara itu, *tradition* merupakan manifestasi eksternal agama yang dapat diamati, seperti ritus-ritus, simbol, dan ibadah. Dimensi *faith* mungkin belum sangat tampak terlihat pada anak usia dini. Namun, pengajaran untuk meresapkan kehadiran Allah Swt. dalam hati anak sangat mungkin dilakukan pada periode ini.

Lebih jauh, pendidikan anak tidak saja berawal dari sejak lahir, tetapi juga dimulai dari konsepsi. Konsepsi adalah proses pembuahan pada sel telur oleh sperma yang merupakan langkah awal dari kehamilan.¹⁰¹ Pada masa konsepsi ini pendidikan dan rangsangan telah dimulai pada calon anak. Stimulasi yang tepat dan sesuai pada masa ini menjadi bekal yang menentukan bagi perkembangan anak pascakelahiran. Tahapan prenatal ini merupakan masa yang sangat menentukan dalam pembentukan karakter, kecerdasan, dan kepribadian anak.

Dalam dimensi agama Islam, masa ini sangat penting karena adanya peristiwa ditiupkannya roh dalam diri calon anak ini. Hal ini menandai awal kehidupan dan penentuan berbagai aspek kehidupannya di dunia dan akhirat. Secara ilmiah, masa prenatal, yakni dari pembuahan hingga kelahiran, merupakan periode emas yang sangat krusial.¹⁰² Pada masa ini, otak janin berkembang dengan sangat cepat. Rangsangan berupa suara lantunan Al-Qur'an, musik lembut, dan kata-kata positif dari ibu atau lingkungan sekitar dapat memengaruhi perkembangan emosional dan neurologis bayi. Selain itu, kondisi mental dan spiritual ibu hamil juga memainkan peran penting. Ketika seorang ibu dalam keadaan tenang, kondisi ini akan memberikan energi positif pada janin. Sebaliknya, stres, kemarahan, dan ketegangan dapat memberikan dampak negatif terhadap perkembangan janin.

Agama Islam memandang kehidupan manusia dimulai bukan hanya dari sisi fisik, melainkan juga spiritual. Dijelaskan bahwa roh

¹⁰¹ Ratih Sakti Prastiwi dkk., *Asuhan Kehamilan: Dari Konsepsi hingga Kelahiran* (Bandung: Kaizen Media Publikasi, 2024), 1.

¹⁰² Carlo Valerio Bellieni, "The Golden 1,000 Days," *Journal of General Practice* 4, no. 2 (2016): 2–4.

ditiupkan ke dalam janin pada usia kehamilan 120 hari (sekitar 4 bulan). Sebuah hadis terkenal dari Rasulullah saw. menyatakan,

"Sesungguhnya salah seorang di antara kamu dikumpulkan penciptaannya dalam perut ibunya selama 40 hari berupa nuthfah (air mani), kemudian menjadi 'alaqah (segumpal darah) selama itu juga, lalu menjadi mudhghah (segumpal daging) selama itu juga. Kemudian diutuslah malaikat untuk meniupkan ruh kepadanya..."

(HR. Bukhari dan Muslim).¹⁰³

Kajian mengenai pentingnya masa konsepsi ini berpengaruh pada tahap pendidikan anak setelah lahir. PAUDI dalam misi Islam adalah '*allam al-insān mā lam ya'lam*', di mana dalam layanan pendidikan ini anak diajarkan sesuatu yang belum diketahuinya seorang anak dilahirkan tanpa membawa pengetahuan apa pun. Namun demikian, Allah Swt. memberikan kepadanya potensi bawaan yang dapat dikembangkan melalui bimbingan dan latihan.¹⁰⁴ Di sini pendidikan pada masa konsepsi memiliki kaitan erat dengan proses pendidikan setelahnya.

Pada pendekatan *religious-scientific* di lembaga pendidikan anak usia dini (PAUD) pada umumnya, meskipun tidak seluruh lembaga PAUD, sering kali masih terjebak pada pengajaran kognitif semata, khususnya dalam pengajaran doa-doa harian. Anak-anak diajarkan untuk menghafal doa sebelum makan, sesudah makan, sebelum tidur, dan setelah tidur, tetapi belum diarahkan untuk memahami makna fungsional dan spiritual dari aktivitas tersebut. Akibatnya, anak belum mendapatkan bimbingan bahwa makan dan tidur bukan hanya rutinitas, melainkan juga bagian dari proses menjaga kesehatan sebagai amanah dari Allah Swt. agar tubuh dapat digunakan untuk beribadah dengan baik. Pendidikan keagamaan di PAUD seharusnya tidak berhenti pada hafalan, tetapi

¹⁰³ Abu Abdillah Muhammad bin Ismail bin Ibrahim al-Bukhari (w. 256 H), *JamiuSshohih al Musnad min Hadis Rasulullah (Shahih al-Bukhari)*, Juz 6, editor (untuk cetakan modern): Muhammad Zuhair bin Nasyir an-Nashir (Riyadh: Dar Tauq an-Najah,2001), 303.

¹⁰⁴ Jalaludin, *Psikologi Agama* (Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2005), 70.

mengintegrasikan pemahaman saintifik agar anak menyadari hubungan antara tubuh yang sehat, pola hidup seimbang, dan tujuan penciptaan manusia. Dalam hal ini, konsep integrasi-interkoneksi yang dikembangkan oleh Amin Abdullah¹⁰⁵ menjadi sangat relevan, yaitu bahwa pendidikan Islam perlu membangun jembatan epistemologis antara ilmu-ilmu agama, sosial, dan alam untuk menciptakan pemahaman yang kontekstual dan membumi. Dengan demikian, pendekatan *religious-scientific* tidak hanya mengembangkan aspek spiritual, tetapi juga membentuk kesadaran ilmiah dan etika aplikatif.¹⁰⁶ Hal ini senada dengan Ernest Harms¹⁰⁷ yang menekankan bahwa pengalaman keagamaan anak tidak hanya tentang pengetahuan yang diajarkan, tetapi tentang makna yang dihidupi secara emosional dan simbolik dalam kehidupan sehari-hari. Oleh karena itu, pendidikan agama yang hanya menekankan hafalan doa tanpa membimbing anak memahami makna fungsional kegiatan, seperti makan dan tidur sebagai bentuk ibadah dan penjagaan tubuh, menyebabkan anak tidak mengalami spiritualitas secara utuh.

Selanjutnya, berkaitan dengan tujuan ini, PAUDI membutuhkan integrasi dengan keilmuan lain. Satu di antaranya adalah ilmu budaya dan lintas-budaya. Kim Knot¹⁰⁸ mengatakan, “*You never really understand a person until you consider things from his/her point of view*”, ‘Kita tidak bisa sungguh-sungguh mengerti seseorang sampai kita melihat sesuatu dari sudut pandangnya’. Kita mungkin punya pendapat sendiri tentang orang lain, tetapi kalau kita hanya melihat dari perspektif kita, pemahaman kita tentang orang itu tidak akan utuh. Intinya, dengan melihat dunia dari sudut pandang

¹⁰⁵ Amin Abdullah, *Islam sebagai Ilmu: Epistemologi, Metodologi, dan Etika dalam Studi Islam* (Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2006), 228.

¹⁰⁶ Qonitatal Zakiyah, *Pendidikan Islam Integratif: Telaah atas Integrasi Epistemologi dalam Pendidikan Islam* (Yogyakarta: Kaukaba Dipantara, 2017), 45.

¹⁰⁷ Ernest Harms, “*Religious Experience and Children's Drawings*,” *Review of Religious Research* 2, no. 3 (1961): 130–138.

¹⁰⁸ Kim Knott, “*Insider/Outsider Perspectives*,” dalam *The Routledge Companion to the Study of Religion*, ed. John R. Hinnels (London: Routledge Taylor and Francis Group, 2005), 259–274.

orang lain, kita bisa menghargai perbedaan dan membangun koneksi yang lebih kuat.

Dengan paradigma integralistik antara konsep keilmuan pendidikan anak, konsep Islam dan konsep etik lintas-budaya memberikan wawasan keilmuan tentang nilai moral bagaimana memperbaiki keadaan melalui pengembangan ilmu yang dapat digunakan untuk memahami diri sendiri dan diri orang lain dalam masyarakat dalam kerangka pendidikan yang aktual dan relevan dengan gerak maju peradaban dunia. Dengan menerapkan paradigma integral dalam pendidikan anak ini, kita dapat membantu mereka untuk tumbuh menjadi generasi muda yang siap menghadapi tantangan global dan berkontribusi positif bagi dunia.

Tujuan dari ini semua adalah anak-anak memiliki pegangan beragama Islam dalam dirinya, tetapi tidak antipati terhadap kehadiran komunitas lain. Anak-anak tidak menyimpan kebencian pada komunitas agama selain dirinya. Pemahaman inklusif ini membantunya untuk dapat bertahan dalam dunia global yang multikultural.

Nilai-nilai positif inklusivitas pada etik lintas-budaya bukan sekadar narasi, melainkan lebih dari itu. Keterbukaan, toleransi, dan kesetaraan ini adalah konsep berbuat baik kepada orang lain yang ditanamkan pada anak yang bukan saja terkait *hablun minannas* dan bukan sekadar ritual yang selanjutnya berhenti pada aspek perilaku, melainkan juga bagian dari nilai ibadah pada aspek *faith/inward experiences*.

Pemahaman inklusivitas dalam etik lintas-budaya ini menjadi sangat penting distimulasi pada usia dini karena masa ini adalah masa pembentukan fondasi. Ketika anak diberikan fondasi yang kokoh pada masa awal perkembangannya, hal ini tidak akan hilang karena membentuk konstruksi pemikirannya dan melekat dalam dirinya ketika dewasa. Pengenalan nilai dan pemahaman pada masa ini sangat bermakna untuk sepanjang usianya yang tidak akan pernah terulang lagi. Perkembangan kognitif pada masa ini menempati grafik tertinggi dari kecepatan perkembangan anak dan tidak ada yang melebihi kecepatan perkembangannya pada fase setelah ini.

Skema 1.3 Konsep PAUD Islam

PENGERTIAN Proses pemberian rangsangan pendidikan anak yang seutuhnya baik akal maupun hatinya, baik rohani maupun jasmaninya	TUJUAN Menyiapkan anak untuk menapaki jenjang pendidikan selanjutnya agar anak dapat menjadi manusia yang berkepribadian luhur sesuai ajaran Islam	IMPLEMENTASI Praktik ini mendorong pengembangan ikatan spiritual yang kuat pada Allah Swt., bukan sekadar ritual ibadah, melainkan juga meresapkan nilai keimanan pada semua aspek kehidupan anak
RELIGIOUS SCIENTIFIC Pendidikan Islam perlu membangun jembatan epistemologis antara ilmu-ilmu agama sosial dan alam untuk menciptakan pemahaman yang kontekstual dan membumi	CHARLES ADAMS <i>Faith (inward experiences) dan tradition (outward behaviour)</i>	ERNEST HARMS Pengalaman keagamaan anak tidak hanya tentang pengetahuan yang diajarkan, tetapi juga tentang makna yang dihidupi secara emosional dan simbolik dalam kehidupan sehari-hari

4. Budaya Jawa dan Budaya Melayu

Bericara tentang budaya Indonesia tidak lepas dari beragam suku-suku yang ada saat ini. Merujuk pada Badan Pusat Statistik (BPS) tahun 2010, terdapat 1.340 suku bangsa di Indonesia. Suku Jawa merupakan suku terbesar yang secara persentase mencapai 40,05 persen dari seluruh penduduk Indonesia. Sementara itu, suku-suku yang lainnya, termasuk suku Melayu, memiliki proporsi di bawah 5% dari keseluruhan penduduk Indonesia.¹⁰⁹ Kajian dalam penelitian ini fokus pada dua budaya di Indonesia ini.

Suku budaya Jawa adalah suku mayoritas di Indonesia. Menurut Ricklefs, suku Jawa merupakan masyarakat yang telah mengembangkan budaya literer dan religius yang maju serta

¹⁰⁹ Badan Pusat Statistik, diakses 26 Januari 2023, <https://www.bps.go.id/news/2015/11/18/127/mengulik-data-suku-di-indonesia.html>.

diperintah oleh kaum elit yang berpikiran cukup maju.¹¹⁰ Bukti karya literatur dalam budaya Jawa terdokumentasi cukup banyak sebagai kekayaan intelektual budaya Jawa, di antaranya di bidang sastra, pendidikan, dan etik. Di antara warisan literer budaya Jawa menyangkut etik adalah tata cara bermasyarakat, berperilaku sosial, misalnya makan, minum, duduk, berjalan, tata cara berpolitik, berperilaku keuangan, dan etik lainnya.¹¹¹ Dalam semua hal tersebut, tercermin bahwa etika merupakan praktik hidup yang dianggap sangat penting dalam masyarakat Jawa.

Dalam budaya ada banyak kaidah etika. Menurut Franz Magnis-Suseno,¹¹² ada dua kaidah dasar etika kehidupan masyarakat Jawa, yakni prinsip rukun dan prinsip hormat. Prinsip inti dari kerukunan adalah tuntutan untuk mencegah semua perilaku yang dapat menimbulkan konflik secara terbuka. Hal ini bertujuan untuk terciptanya keselarasan sosial, yakni kondisi rukun. Sementara itu, prinsip hormat merupakan tatanan masyarakat tertata secara hierarkis. Hal ini tampak pada dua orang Jawa yang bertemu atau berkomunikasi di mana masing-masing dari mereka akan mengondisikan atau menempatkan diri sesuai dengan tingkat sosialnya baik dari segi bahasa maupun dari tindak-tanduknya.

Selanjutnya, suku Melayu memiliki ciri khas utama mengenai sikap sopan santun dan tingkah laku yang halus dan tertib dalam berinteraksi, baik dalam tutur bahasa, sopan berpakaian, sikap dalam menghadap orang lain, cara makan, cara minum, cara berjalan, menunjuk, maupun lainnya.¹¹³ Selain itu, budaya Melayu adalah

¹¹⁰ Merle C. Ricklefs, *Mengislamkan Jawa: Sejarah Islamisasi di Jawa dan Penentangnya dari 1930 sampai Sekarang* (Jakarta: Serambi Ilmu Semesta, 2012), 184.

¹¹¹ Edy Suprayitno, “Revitalisasi Nilai Kekerabatan Budaya Jawa dalam Naskah Serat Dewa Ruci Karangan R.Ng. Yasadipura I,” *Jurnal Kata* 1, no. 1 (2017): 56–63.

¹¹² Franz Magnis-Suseno, *Etika Jawa: Sebuah Analisa Falsafi tentang Kebijaksanaan Hidup Jawa* (Jakarta: Gramedia, 1984), 60.

¹¹³ Koentjaraningrat, *Masyarakat Melayu dan Budaya Melayu dalam Perubahan* (Yogyakarta: Balai Kajian dan Pengembangan Budaya Melayu, 2007), 27.

budaya yang identik dengan ajaran Islam.¹¹⁴ Karena itu, banyak ajaran Islam menjadi dasar praktik sosialnya.

Masyarakat Melayu memberi perhatian pada adat kesopansantunan. Suwardi Bin Mohammad Samin¹¹⁵ mengatakan unsur budaya Melayu dikenal dalam tiga bentuk, yakni (1) adat sebenar adat, (2) adat yang diadatkan, dan (3) adat yang teradat. Filosofi adat ini adalah adat bersendi syarak dan syarak bersendi kitabullah, yang artinya sumber dari adat Melayu itu adalah Al-Qur'an dan hadis dan masyarakat Melayu berpegang pada sumber-sumber tersebut. Sementara itu, Bustami Rahman, guru besar sosiologi Universitas Bangka Belitung, seperti dikutip oleh Fadillah Sabri, Mutiara Diah, dan Fitria Rosmi, menjelaskan bahwa masyarakat Bangka terkenal dengan masyarakat yang egaliter.¹¹⁶ Kesopansantunan adat yang bersumber dari ajaran Islam pada budaya Melayu tersebut menunjang masyarakatnya memiliki pandangan yang terbuka.

Selain itu, Masyarakat Melayu Bangka erat kaitannya dengan kekerabatan dan kebersamaan. Keduanya merupakan nilai inti dalam kehidupan sosial masyarakat Melayu Bangka, yang terwujud melalui hubungan kekeluargaan yang erat, gotong royong, dan solidaritas komunal. Sistem kekerabatan masyarakat Melayu Bangka umumnya bersifat bilateral, mengakui hubungan darah dari pihak ayah maupun ibu, sehingga memperluas jaringan sosial yang dapat diandalkan dalam berbagai kegiatan sosial dan adat.¹¹⁷ Kebersamaan tampak dalam tradisi seperti *nganggung* (makan bersama dalam acara adat atau keagamaan). Nilai ini dipengaruhi oleh ajaran Islam yang menekankan *ukhuwah* (persaudaraan) sehingga kekerabatan dan

¹¹⁴ Anissa Fitri dkk., "Islam dan Kebudayaan (Adat dan Kebudayaan Melayu Tidak Pernah Lepas dari Agama Islam)," *Jurnal Multidisiplin West Science* 3, no. 06 (2024): 688–95.

¹¹⁵ Suwardi Bin Mohammad Samin, *Diaspora Melayu Perantauan*, 142.

¹¹⁶ Fadillah Sabri, Mutiara Diah, dan Fitria Rosmi, "Model Kepemimpinan Berbasis Kearifan Lokal Melayu Bangka," *Perspektif* 2, no. 1 (2022): 72–84.

¹¹⁷ Yusriadi, *Kebudayaan Melayu Bangka: Tradisi, Kekerabatan, dan Nilai-Nilai Sosial* (Pangkalpinang: Dinas Kebudayaan dan Pariwisata Provinsi Kepulauan Bangka Belitung, 2018), 45.

kebersamaan tidak hanya bermakna sosial, tetapi juga religius.¹¹⁸ Keduanya, baik kebersamaan maupun kekerabatan, adalah nilai penting dalam budaya masyarakat Melayu Bangka.

Pada kedua budaya tersebut, baik Jawa Yogyakarta maupun Melayu Bangka, memiliki kekhasan yang melatari masyarakatnya dalam bertindak dan berperilaku. Kekhasan-kekhasan yang dimiliki tersebut membedakan dirinya dari masyarakat budaya lainnya. Dalam studi lintas-budaya adalah hal yang penting mengetahui kekhasan budaya lain agar dapat terhindar dari kesalahpahaman dan konflik dalam berinteraksi dalam ruang-ruang sosial.

Skema 1.4 Budaya Jawa dan Melayu



5. Konsep Inklusivitas

Konsep Inklusivitas dalam pendidikan adalah bidang pembahasan yang luas. Secara konseptual, De Luca¹¹⁹ menyatakan bahwa perspektif yang dominan dalam konsep inklusivitas dalam pendidikan ada empat, yakni (1) *disability studies*, (2)

¹¹⁸ Taufik Abdullah, *Sejarah dan Masyarakat: Lintasan Historis Indonesia* (Jakarta: Yayasan Obor Indonesia, 2005), 212.

¹¹⁹ Christopher De Luca, "Toward an Interdisciplinary Framework for Educational Inclusivity," *Canadian Journal of Education* 36, no. 1 (2013): 305–48.

multiculturalism and anti-racist education, (3) *gender and woman education*, dan (4) *queer studies*. Dari keempat perspektif dalam inklusivitas dan pendidikan ini, kerangka teori ini mengkaji perspektif yang ketiga, yakni mengenai multikulturalisme dan antirasisme. Dalam kaitannya dengan hal ini, konsep inklusivitas adalah konsep penting dalam memahami dan menghargai keragaman kultural. Konsep inklusivitas menempatkan semua budaya dalam posisi yang memiliki nilai dan prinsipnya yang unik pada masing-masing budaya.

Inklusivitas dalam keragaman budaya di arena pendidikan telah diwacanakan oleh banyak ahli, di antaranya adalah Ki Hajar Dewantara yang menyatakan bahwa pendidikan tidak hanya membimbing anak secara kognitif, tetapi juga sebagai sarana untuk membentuk manusia yang memiliki identitas budaya dan dapat menghargai keragaman budaya lainnya.¹²⁰ Penghargaan dengan kesetaraan dalam pendidikan ini bukan hanya tentang memberikan akses fisik, melainkan menurut Forlin¹²¹ juga melibatkan penerimaan sosial, dukungan psikologis, dan penyesuaian pembelajaran yang sesuai dengan keunikan masing-masing peserta didik.

Kesetaraan adalah hal yang penting dalam inklusivitas. Dalam hal ini, Mel Ainscow¹²² memandang inklusivitas sebagai prinsip inti yang harus menjiwai seluruh kebijakan dan praktik dalam pendidikan, bukan kebijakan terpisah.¹²³ Fokusnya adalah mengidentifikasi dan menghapus hambatan kontekstual yang menghalangi partisipasi penuh semua peserta didik, terutama mereka yang berada di posisi terpinggirkan.¹²⁴ Prinsip ini sejalan dengan

¹²⁰ Rizal Noventue, Slamet Ginanjar, dan Astuti, “Hakikat Pendidikan: Menginternalisasikan Budaya Melalui Filsafat Ki Hajar Dewantara dan Nilai-Nilai Pancasila pada Siswa,” *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran* 7, no. 1 (2024): 15–25.

¹²¹ Chris Forlin, “Measuring Inclusive Education,” *International Journal of Inclusive Education* 16, no. 1 (2012): 501–511.

¹²² Mel Ainscow, *Reforming Education Systems for Inclusion and Equity* (London: Routledge, 2024), 3.

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ Mel Ainscow, *From Special Education to Effective Schools for All* (London: Routledge, 1999), 15.

kerangka Bourdieu yang menjelaskan bahwa keberhasilan seseorang di arena dipengaruhi oleh habitus, modal, dan struktur arena itu sendiri.¹²⁵ Dalam perspektif lintas-budaya, habitus setiap anak dibentuk oleh latar belakang budaya yang berbeda, mulai dari nilai, bahasa, hingga cara berinteraksi, sehingga kebijakan dan praktik inklusif harus sensitif terhadap perbedaan ini.¹²⁶ Melalui prinsip kesetaraan, perbedaan-perbedaan ini dianggap menjadi hal yang wajar.

Modal sosial, seperti jejaring dukungan antara pendidik, teman sebaya, keluarga, dan komunitas, dalam konteks lintas budaya dapat menjadi jembatan yang memperkuat hubungan antarkelompok etnis dan budaya. Modal kultural mencakup tidak hanya literasi dan keterampilan akademik, tetapi juga pengetahuan dan praktik budaya yang dibawa anak dari rumah dan komunitasnya, yang harus dihargai dan diintegrasikan ke dalam pembelajaran. Modal ekonomi, seperti akses pada fasilitas pendidikan dan sumber belajar, perlu dikelola agar tidak memperselebar kesenjangan antarkelompok budaya. Modal simbolik, seperti penghargaan terhadap perilaku baik anak, dapat menjadi sarana mengangkat martabat kelompok minoritas dan mengakui keberagaman budaya. Pendidikan dapat menjadi arena yang tidak hanya membuka akses secara formal, tetapi juga mengakui, menghormati, dan memberdayakan setiap identitas budaya yang hadir. Ini berarti pendidikan dan lembaga pendidikan dapat menerapkan praktik etis yang responsif terhadap keberagaman, memastikan setiap anak memiliki kesempatan yang setara untuk mengembangkan modalnya, serta menciptakan lingkungan yang adil dan berkeadaban.¹²⁷

Selanjutnya, inklusivitas berpotensi membuka kesempatan. Dawn Penney dkk.¹²⁸ mengutip dari De Luca melaporkan ada empat konsep pendekatan dalam inklusivitas, yakni (1) normatif, (2)

¹²⁵ Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice*, 80.

¹²⁶ Homi K. Bhabha, *The Location of Culture* (London: Routledge, 1994), 36.

¹²⁷ Mel Ainscow, T. Booth, dan A. Dyson, *Improving Schools, Developing Inclusion* (London: Routledge, 2006), 42.

¹²⁸ Penney dkk., “Re-Theorising Inclusion.”

dialogis, (3) integratif, dan (4) transgresif. Keempat pendekatan ini menawarkan potensi yang penting untuk membuka kesempatan bagi keberagaman agar dapat diekspresikan dan dirayakan. Pendekatan normatif terhadap inklusi berfokus pada asimilasi dan normalisasi aktif individu minoritas terhadap standar budaya dominan. Pendekatan integratif menerima dan melegitimasi keberadaan perbedaan dalam masyarakat melalui modifikasi formal. Sementara itu, dalam konsepsi dialogis, kelompok dominan tetap terlihat jelas, tetapi pada saat yang sama, kompleksitas budaya diakui dan dirayakan. Interaksi dialogis memunculkan pengetahuan yang berakar pada pengalaman budaya yang dijalani oleh peserta didik yang beragam. Konsepsi dialogis bertujuan untuk memperluas pemikiran agar semua anak dapat berpartisipasi penuh dalam pembelajaran.

Dalam pembacaan kerangka teoritis mengenai modal menurut Bourdieu,¹²⁹ inklusivitas merupakan salah satu bentuk modal sosial, di mana inklusivitas memungkinkan individu atau komunal memperoleh kekuatan atau pengakuan dari masyarakat. Dalam hal ini, bentuk modal sosial berdasarkan tipe ikatan sosial (jaringan sosial) berupa modal sosial menjembatani (*bridging social capital*) dan modal sosial menghubungkan (*linking social capital*) yang menjangkau situasi yang berbeda di luar komunitas.¹³⁰ Oleh karena itu, modal ini dapat dimanfaatkan dalam interaksi individu dengan komunitas yang berbeda. *Bridging social capital* berperan penting bagi kelompok untuk menciptakan kerja sama yang lebih luas dengan komunitas lain karena pengembangan jaringan sosial dan iklim kerja sama akan dapat mengembangkan modal sosial. Jaringan sosial pada akhirnya memberikan fasilitas yang dapat dimanfaatkan oleh individu maupun sekelompok orang yang memiliki norma-norma bersama dan saling berhubungan timbal balik (*reciprocity*).¹³¹

¹²⁹ Bourdieu, “*The Forms of Capital*,” 243.

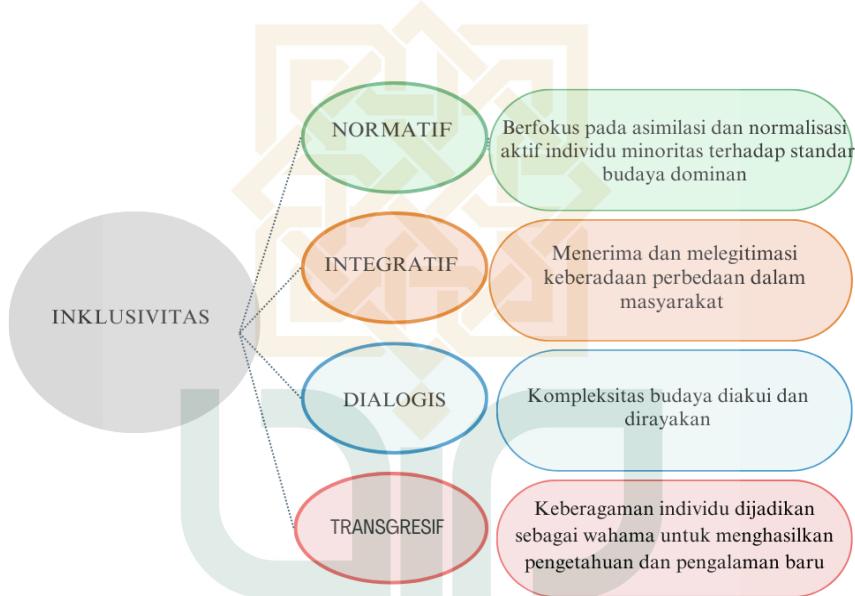
¹³⁰ Rusydan Fathy, “Modal Sosial: Konsep Inklusivitas dalam Pemberdayaan Masyarakat,” *Jurnal Pemikiran Sosiologi* 6, no. 1 (2019): 1–17.

¹³¹ Francis Fukuyama, *Guncangan Besar: Kodrat Manusia dan Tata Sosial Baru* (Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2005).

Misalnya, pada slogan yang berbunyi “Anda sopan kami segan” di mana orang yang berperilaku sopan pada orang lain dalam hubungan timbal balik akan disegani.

Untuk memahami konsep inklusivitas yang berkaitan dengan modal sosial, berikut ini penulis tampilkan dalam Skema 1.5 di bawah ini.

Skema 1.5 Konsep Inklusivitas



6. Globalisasi dan Lokalitas

Globalisasi dan lokalitas bagaikan dua sisi mata uang yang tidak terpisahkan. Di satu sisi, globalisasi membawa arus informasi, budaya, dan teknologi yang mendobrak batas geografis, menghubungkan berbagai belahan dunia dan menciptakan interaksi antarmasyarakat yang lebih intens. Di sisi lain, lokalitas dengan keunikan tradisi, adat istiadat, dan identitas budayanya tetap menjadi

landasan kokoh yang mengakar pada komunitas dan individu.¹³² Globalisasi sendiri memiliki dua kecenderungan utama, yakni peningkatan koneksi global dan peningkatan kesadaran global.¹³³ Sementara itu, lokalitas dimaknai sebagai struktur sosial, yaitu praktik budaya yang mengacu pada keaslian dan tradisi.¹³⁴ Dari sini sekilas tampak bahwa globalisasi dan lokalitas digambarkan sebagai dua kekuatan yang berlawanan. Globalisasi merujuk pada proses saling terhubungnya dunia melalui perdagangan, komunikasi, dan pertukaran budaya. Di sisi lain, lokalitas menekankan pada identitas dan budaya lokal yang unik. Namun, kenyataannya, globalisasi dan lokalitas tidaklah saling bertentangan, tetapi saling terkait dan saling memengaruhi. Globalisasi membawa pengaruh budaya dan ide-ide baru ke tingkat lokal, sementara lokalitas memberikan keragaman dan kekayaan budaya bagi dunia global.

Di ranah pendidikan, kedua konsep ini dapat dibaca sebagaimana individu dapat memahami dan mempertahankan jati diri sebagai anak suku budaya, tetapi luwes dalam derasnya arus modernisasi dan globalisasi.¹³⁵ Dengan demikian, kemampuan menyerap budaya modern untuk mengasah kemampuan inovatif dan produktif harus diimbangi dengan kemampuan untuk dapat mempertahankan nilai-nilai tradisional budaya. Karena tanpa adanya pola seimbang ini, budaya lokal akan menjadi terasing bagi generasi selanjutnya. Dari sini globalisasi dan lokalitas tidak harus dilihat sebagai dua hal yang bertentangan. Justru, keduanya dapat saling melengkapi dan memperkaya kehidupan manusia. Kuncinya terletak pada menemukan keseimbangan antara keduanya. Masyarakat perlu

¹³² Hartanto Hartanto, “Strategi Perusahaan Multinasional di Era Globalisasi (Studi Kasus Glokalisasi dalam Ekspansi ‘Indomie’ ke Pasar Timur Tengah dan Afrika),” *Jurnal Sosial dan Humaniora* 3, no. 5 (2018): 681–92.

¹³³ Glenn Firebaugh dan Brian Goesling, “Globalization and Global Inequalities: Recent Trends,” dalam *The Blackwell Companion to Globalization*, ed. George Ritzer (Oxford: Blackwell Publishing 2007), 535.

¹³⁴ Melissa Caldwell dan Eriberto Lozada, “The Fate of the Local,” dalam *The Blackwell Companion to Globalization* (Oxford: Blackwell Publishing, 2007), 498.

¹³⁵ Ibnu Rusydi, “Pendidikan Berbasis Budaya Cirebon,” *Intizar* 20, no. 2 (2014): 327–348.

terbuka terhadap pengaruh globalisasi yang positif, tetapi tetap menjaga dan melestarikan budaya lokal sebagai identitas dan jati diri bangsa.

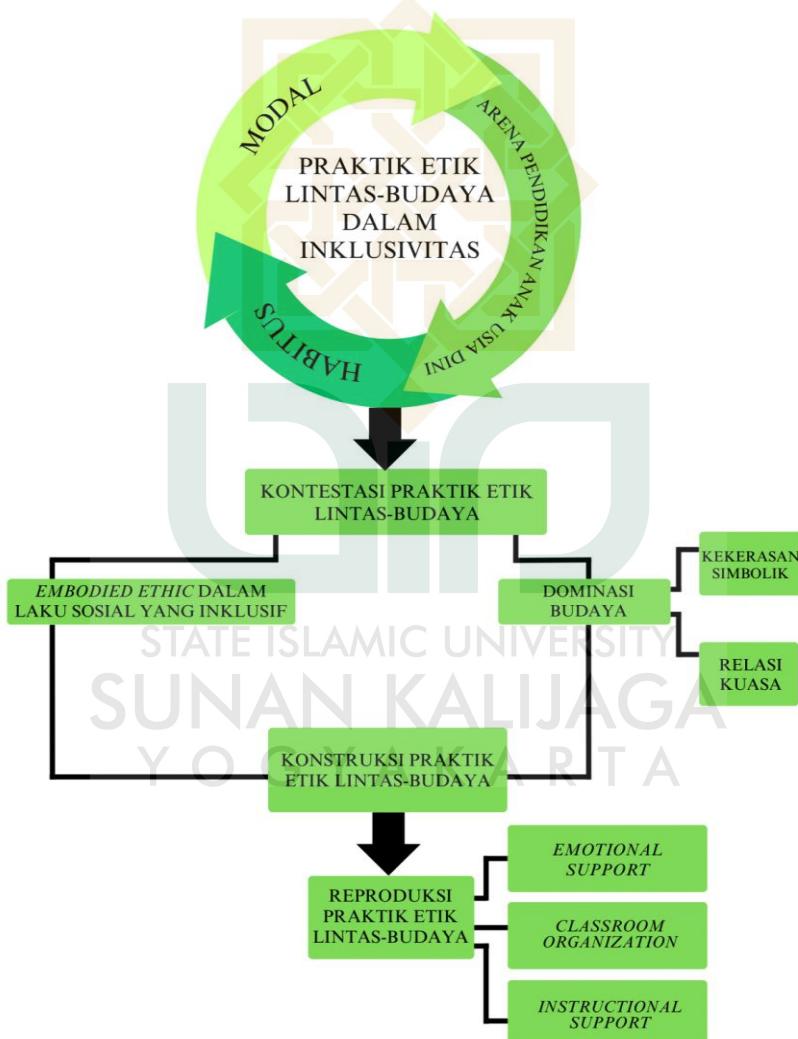
Globalisasi, dengan arus informasi dan budaya, mentransformasi berbagai aspek kehidupan, termasuk dunia pendidikan. Di satu sisi, globalisasi membuka peluang bagi sekolah untuk mengakses pengetahuan dan praktik terbaik dari seluruh dunia, memperluas wawasan anak, dan mempersiapkan mereka untuk masa depan yang makin terhubung. Di sisi lain, globalisasi juga memicu kekhawatiran akan homogenisasi budaya dan hilangnya identitas lokal. Pendidikan sebagai arena reproduksi ketimpangan kelas sosial menemukan tantangan utama untuk menemukan keseimbangan antara globalisasi dan lokalitas di lembaga sekolah. Sekolah harus terbuka terhadap pengaruh globalisasi yang positif, tetapi tetap menjaga dan melestarikan budaya lokal sebagai identitas dan jati diri bangsa. Dalam penelitian ini, secara operasional, teori mengenai globalisasi dan lokalitas digunakan untuk menelaah rumusan mengenai tantangan dan peluang dan strategi dalam mempromosikan etik lintas-budaya pada pendidikan anak usia dini pada era globalisasi.

Skema 1.6 Globalitas dan Lokalitas



Peneliti membuat Skema 1.7 untuk menyederhanakan kerangka teori dari praktik sosial, etik lintas-budaya, kajian globalisasi dan lokalitas hingga konsep pendidikan anak usia dini. Berikut dapat digambarkan skema praktik sosial etik lintas-budaya pada pendidikan anak usia dini dalam penelitian ini.

Skema 1.7 Skema Teoretis Praktik Etik Lintas-Budaya pada Anak Usia Dini



Skema 1.7 ini menggambarkan dinamika praktik etik lintas-budaya dalam inklusivitas pada pendidikan anak usia dini. Pendekatan ini berlandaskan pada konsep-konsep utama dari teori praktik sosial Bourdieu, yaitu habitus, modal, dan arena, yang membentuk medan interaksi sosial dalam lembaga pendidikan anak. Ketiga komponen ini membentuk praktik etik lintas-budaya dalam inklusivitas yang menjadi fokus utama skema. Etik lintas-budaya tidak terjadi secara linier dan harmonis, tetapi melalui proses kontestasi, di mana nilai dan norma dari berbagai latar belakang budaya saling bertemu, bernegosiasi, bahkan berkonflik. Dalam kontestasi ini muncul habitus yang inklusif, harmonisasi nilai budaya yang mengarah pada inklusivitas dan dominasi budaya yang mengarah pada kekerasan simbolik dan relasi kuasa. Kontestasi ini membentuk ruang negosiasi yang menghasilkan konstruksi baru mengenai etik lintas-budaya. Ini bukan semata penggabungan nilai, melainkan hasil dari interaksi, resistensi, dan adaptasi antara nilai budaya yang berbeda.

Setelah terbentuk, praktik etik lintas-budaya ini direproduksi melalui interaksi antara pendidik dan anak dalam tiga mekanisme di lembaga pendidikan anak usia dini, yakni *emotional support*, *classroom organization*, dan *instructional support*. Skema 1.7 ini menyatakan bahwa praktik etik lintas-budaya dalam pendidikan anak usia dini adalah hasil dari dinamika sosial yang kompleks. Dengan konstruksi dan reproduksi etik yang berlandaskan interaksi budaya yang setara, lembaga PAUD menjadi arena transformatif dalam membentuk generasi yang etis dan inklusif.

F. Metode Penelitian

1. Jenis Penelitian

Penelitian ini menggunakan desain penelitian deskriptif kualitatif dalam studi lapangan. Penelitian kualitatif merujuk pada penelitian yang menghasilkan data deskriptif berupa kata-kata tertulis maupun lisan dari seseorang maupun sekelompok orang serta

perilaku yang dapat diamati.¹³⁶ Dengan menggunakan desain ini, penelitian ini ditujukan untuk memperoleh pemahaman yang kaya dan kontekstual dan dapat memperoleh temuan mengenai fenomena etik lintas-budaya dalam konteks yang nyata di lembaga pendidikan anak usia dini.

Menurut Natasha Mack dkk.,¹³⁷ kekuatan penelitian kualitatif adalah kemampuannya untuk memberikan deskripsi tekstual yang kompleks tentang bagaimana seseorang atau sekelompok orang memaknai sebuah fenomena. Misalnya, penelitian ini adalah fenomena etik lintas-budaya dalam komunitas yang multikultur. Penelitian kualitatif memberikan informasi tentang sisi manusiawi dari suatu isu, yaitu perilaku, keyakinan, pendapat, emosi, dan hubungan individu yang sering kali bertentangan. Metode kualitatif juga efektif dalam mengidentifikasi faktor-faktor yang tidak berwujud, seperti norma sosial, status sosial ekonomi, etnisitas, dan agama, yang berperan dalam penelitian.

2. Pendekatan Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan fenomenologi untuk memahami makna dan pengalaman individu dalam mengalami fenomena etik lintas-budaya dalam interaksi antara pendidik dan anak pada komunitas dengan ragam budaya di lembaga PAUD. Pendekatan fenomenologi dalam penelitian kualitatif bertujuan menggali makna dari pengalaman-pengalaman hidup yang dialami secara langsung oleh individu. Menurut Edmund Husserl, pelopor fenomenologi, penelitian harus kembali kepada “*das ding selbst*” atau ‘hal itu sendiri’, yaitu inti dari pengalaman yang murni, bebas

¹³⁶ Steven J. Taylor, Robert Bogdan, dan Majorie L. DeVault, *Introduction to Qualitative Research Methods A Guidebook and Resource* (Hoboken, NJ: John Wiley and Sons Inc., 2016), 7.

¹³⁷ Natasha Mack dkk., *Qualitative Reseach Methods: A Data Collector's Field Guide* (Durham,NC: Family Health International (FHI), 2005), 1.

dari prasangka atau asumsi teoretis.¹³⁸ Husserl menekankan pentingnya *epoché*, yaitu menangguhkan penilaian tentang realitas luar agar peneliti dapat memahami esensi dari fenomena yang dialami.¹³⁹ Sementara itu, Martin Heidegger mengembangkan pendekatan fenomenologi hermeneutik, yang tidak hanya berfokus pada esensi pengalaman, tetapi juga pada pemaknaan pengalaman tersebut dalam konteks kehidupan dan keberadaan manusia (*being-in-the-world*).¹⁴⁰ Max van Manen menambahkan bahwa fenomenologi dalam penelitian pendidikan tidak sekadar deskripsi pengalaman, tetapi juga refleksi mendalam terhadap makna pedagogis dari pengalaman tersebut.¹⁴¹ Creswell kemudian mengadopsi pandangan-pandangan ini dalam kerangka penelitian kualitatif modern, di mana pendekatan fenomenologi digunakan untuk mengidentifikasi esensi pengalaman bersama dari beberapa individu terhadap suatu fenomena, sehingga memberikan pemahaman yang lebih dalam terhadap peristiwa sosial atau budaya tertentu.¹⁴² Penelitian ini mengidentifikasi fenomena praktik sosial etik lintas-budaya di lembaga PAUD yang multikultural. Penelitian ini berupaya mengidentifikasi fenomena praktik sosial etik lintas-budaya di lembaga PAUD yang multikultural. Etik lintas-budaya dalam inklusivitas tidak hanya konsep abstrak, tetapi juga merupakan realitas yang dialami secara langsung oleh anak-anak dan pendidik di sekolah. Melalui pendekatan fenomenologi, peneliti dapat menyelami secara mendalam pengalaman-pengalaman tersebut, seperti bagaimana pendidik merespons perbedaan bahasa, kebiasaan, atau cara bersikap anak-anak dari latar belakang budaya yang

¹³⁸ Edmund Husserl, *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*, terj. W.R. Boyce Gibson (London: George Allen & Unwin, 1931), 52.

¹³⁹ *Ibid.*, 60.

¹⁴⁰ Martin Heidegger, *Being and Time*, terj. John MacQuarrie dan Edward Robinson (New York: Harper & Row, 1962), 56.

¹⁴¹ Max van Manen, *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (Albany: State University of New York Press, 1990), 9.

¹⁴² John W. Creswell, *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (Los Angeles: Sage, 2013), 69.

berbeda. Hal ini penting karena tindakan etik sering kali lebih banyak tersirat dalam interaksi keseharian daripada dituangkan secara tertulis. Pendekatan ini memungkinkan peneliti untuk menggali makna di balik sikap, gestur, dalam interaksi lintas-budaya yang terjadi secara alami di dalam ruang kelas PAUD.

3. Sumber Data

Data utama pada penelitian ini berasal dari hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi pada empat lembaga sekolah PAUD yang multikultur, yakni dua lembaga PAUD Islam di Daerah Istimewa Yogyakarta dan dua di Kepulauan Bangka Belitung. Sumber data sekunder berasal dari buku, jurnal, dan kitab-kitab budaya yang terkait dengan etik lintas-budaya serta etik pada budaya Jawa dan etik pada budaya Melayu.

4. Prosedur Penelitian

Berikut adalah langkah-langkah prosedural yang dilakukan pada penelitian dengan pendekatan fenomenologis ini.

a. Identifikasi Topik Penelitian

Topik penelitian ini adalah kajian etik lintas-budaya dalam inklusivitas di lembaga pendidikan anak usia dini (PAUD). Topik ini peneliti kaitkan dengan teori praktik sosial Pierre Bourdieu. Hal ini menarik dan relevan untuk dikaji menurut peneliti karena dalam konteks global yang makin kompleks, pembahasan etik lintas-budaya dalam inklusivitas pada anak usia dini menjadi makin relevan. Melalui pemahaman dan promosi etik lintas-budaya, anak-anak memperoleh keterampilan dan pengetahuan yang diperlukan untuk berinteraksi secara positif dalam masyarakat yang makin multikultural.

b. Wawancara dan Partisipan

Pencarian data dilakukan dengan teknik wawancara karena penggunaan wawancara secara sistematis sebagai metode penelitian sosial menurut Rosalind Edwards dan Janet

Holland¹⁴³ dapat mengeksplorasi dan mendapatkan pemahaman seseorang atau sekelompok orang tentang kehidupan dan aspek-aspek pengalaman mereka mengenai isu atau fenomena tertentu. Pada penelitian ini, wawancara dilakukan pada tujuh belas pendidik dan empat kepala sekolah dari lembaga sekolah di Daerah Istimewa Yogyakarta dan Kepulauan Bangka Belitung serta empat tokoh adat dan budayawan yang terdiri dari dua tokoh adat Melayu Bangka dan dua budayawan Jawa Yogyakarta untuk mendalami pandangan mereka tentang praktik etik lintas-budaya dalam budaya Jawa dan Melayu Bangka.

Pemilihan empat lembaga sekolah pendidikan anak usia dini ini berdasarkan pada observasi awal pada infrastruktur dan suprastruktur dari lembaga-lembaga terpilih ini yang mencirikan nilai-nilai keterbukaan serta toleransi terhadap hadirnya budaya lain.

Berikut adalah nama-nama lembaga sekolah tersebut.

**Tabel 1.1 Lokus Penelitian
di Daerah Istimewa Yogyakarta dan Kepulauan Bangka
Belitung**

No.	Nama Lembaga	Lokasi
1.	KB Vanda Perta Rini Yogyakarta	DIY
2.	TK Fastrack Funschool Yogyakarta	DIY
3.	TK Eka Rini Pangkalpinang	Prov. Kep. Bangka Belitung
4.	TK Ar-Raudhah Bangka	Prov. Kep. Bangka Belitung

Perjalanan peneliti dalam penelitian di PAUD di Yogyakarta ini dimulai dari bulan Januari tahun 2025. Peneliti mulai mengajukan izin ke kedua PAUD untuk melakukan penelitian setelah sebelumnya melakukan observasi awal untuk

¹⁴³ Rosalind Edwards dan Janet Holland, *Research Methods Series: What is Qualitative Interviewing?* (London: Bloomsbury, 2013), 11.

mengetahui lokasi ini sesuai dengan topik penelitian. Peneliti mendapati KB Perta Rini Yogyakarta proporsional untuk dijadikan lokus penelitian dengan topik etika lintas-budaya karena selain melayani anak-anak berkebutuhan khusus yang beragam, KB ini juga memiliki peserta didik dari beragam budaya di Indonesia. Di KB Vanda Perta Rini, peneliti diberikan ruang yang luas untuk dapat mengeksplorasi praktik sosial dalam pendidikan di lembaga pendidikan ini. Ibu kepala sekolah bahkan menyediakan jadwal bagi peneliti untuk dapat melakukan observasi kelas dan wawancara. Hal ini memudahkan peneliti dalam pengambilan data.

Sementara itu, di TK Fastrack Funschool Yogyakarta, secara prosedural, pada awalnya peneliti berkomunikasi dengan tenaga kependidikan mengenai perizinan pada awal penelitian. Lembaga ini meminta draf observasi dan wawancara agar dapat dipelajari terlebih dahulu untuk menjadi pertimbangan apakah penelitian ini sesuai dengan *value* di lembaga sekolah ini. Pada tahap selanjutnya kepala sekolah memberikan izin untuk melakukan observasi dan wawancara dengan kepala sekolah dan beberapa guru serta tenaga pengajar. Peneliti diberikan pilihan kelas mana yang hendak diteliti karena ada dua tipe kelas, yakni kelas internasional dan kelas reguler. Peneliti memilih satu kelas reguler dan satu kelas internasional untuk dapat merepresentasikan praktik sosial di Fastrack Funschool Yogyakarta.

Selanjutnya, perjalanan pada penelitian di dua TK di Bangka Belitung dimulai pada bulan Juli tahun 2024. Peneliti mengawali dengan kunjungan observasi awal untuk menjajaki adanya kemungkinan untuk melakukan penelitian di kedua TK ini dengan topik etika lintas-budaya. Setelah sebelumnya peneliti mendatangi beberapa TK yang lain, kedua TK ini peneliti anggap mempresentasikan sampel penelitian yang peneliti butuhkan, yakni PAUD multikultural yang melayani peserta didik dari berbagai budaya.

Peneliti mengungkapkan keinginan untuk dapat diizinkan melakukan penelitian pada TK ini dan kepala sekolah meminta waktu untuk mempelajari proposal dan tema utama penelitian ini. Setelah beberapa hari peneliti dihubungi dan diizinkan untuk melakukan observasi dan wawancara di TK Ar-Raudhah Bangka. Pada TK kedua, yakni TK Eka Rini Pangkalpinang, peneliti bertemu langsung dengan ketua yayasan sekolah yang memberi penjelasan bahwa sekolah ini adalah sekolah Islam dan menerima peserta didik dari berbagai daerah karena letak geografinya yang berada di tengah wilayah Kota Pangkalpinang. Penduduk di sekitarnya adalah multikultural. Karena itu, secara inklusif sekolah ini tidak membatasi asal budaya dari peserta didik.

c. Teknik Observasi

Observasi dilakukan dengan mengamati praktik sosial dalam interaksi antara anak, pendidik, dan aktor lainnya di empat lembaga sekolah pendidikan anak usia dini yang telah ditetapkan sebagai lokus penelitian. Observasi dilakukan pada delapan kelas dengan jumlah peserta didik sebanyak 56 dari empat lembaga sekolah yang diteliti. Instrumen yang digunakan adalah instrumen *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*¹⁴⁴ yang biasa digunakan dalam penelitian pendidikan yang terdiri dari tiga domain kualitas interaksi di ruang kelas, yakni dukungan emosional, pengelolaan ruang kelas, dan dukungan instruksional. Hal ini berdasarkan kajian yang dilakukan oleh Jason T. Downer dkk.¹⁴⁵ yang menemukan bahwa CLASS sebagai penilaian observasional pada interaksi pendidik dan anak dapat berlaku sama baiknya

¹⁴⁴ Karen M. La Paro, Robert C. Pianta, dan Megan Stuhlman, “The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year,” *Elementary School Journal* 104, no. 4 (2004): 409–26.

¹⁴⁵ Jason T. Downer dkk., “Early Childhood Research Quarterly Observations of Teacher-Child Interactions in Classrooms Serving Latinos and Dual Language Learners: Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in Diverse Settings,” *Early Childhood Research Quarterly* 27, no. 1 (2012): 21–32.

di seluruh ruang kelas yang bervariasi dalam hal bahasa dan latar belakang etnis. Selain hal tersebut, peneliti memetakan bahwa 10 dimensi dari CLASS mampu menggambarkan interaksi yang terjadi antara pendidik dan anak secara komprehensif. Gambaran domain dan dimensi instrumen CLASS ini adalah sebagaimana berikut.

Tabel 1.2
Domain dan Dimensi Instrumen CLASS

Variable	Domain	Dimension
<i>Classrooms Quality</i>	<i>Emotional Support</i>	<i>Positive climate</i>
		<i>Negative climate</i>
		<i>Teacher sensitivity</i>
		<i>Regard for student perspective</i>
	<i>Classrooms Organization</i>	<i>Behaviour Management</i>
		<i>Productivity</i>
		<i>Instructional Learning Formats</i>
	<i>Instructional Support</i>	<i>Concept Development</i>
		<i>Quality of Feedback</i>
		<i>Language Modelling</i>

Pertanyaan-pertanyaan dalam wawancara dan poin-poin yang diamati dalam lembar observasi disusun berdasarkan 10 dimensi tersebut. Kesepuluh dimensi dari instrumen CLASS tersebut dioperasionalkan secara teknis agar lebih memudahkan pengambilan data di lapangan. Indikator interaksi yang diamati adalah seputar etik lintas-budaya hasil *breakdown* dari 10 dimensi observasi kualitas interaksi antara pendidik dan anak dapat dilihat pada Lampiran 1.

d. Analisis Data

Analisis data kualitatif dilakukan dalam beberapa tahap. Menurut Dey,¹⁴⁶ analisis data kualitatif dilakukan dalam 3

¹⁴⁶ Ian Dey, *Qualitative Data Analysis, Learning Sciences Research for Teaching*, ed. ke-1 (London: Routledge Taylor and Francis Group, 2021), 313.

tahap utama, yakni *describing*, *classifying*, dan *connecting*. Pada tahap pertama, peneliti mendeskripsikan data berupa interaksi antara pendidik dan peserta didik terkait pada etik lintas-budaya di lembaga sekolah pendidikan anak usia dini. Deskripsi ini berupa gambaran interaksi yang dilakukan oleh pendidik bersama anak dalam proses pembelajaran yang terkait pada nilai etik lintas-budaya. Langkah pertama ini peneliti lakukan dengan membaca keseluruhan transkrip wawancara dan observasi dengan mengidentifikasi pernyataan atau peristiwa yang penting. Langkah selanjutnya adalah mengklasifikasikan makna esensial dari praktik sosial etik lintas-budaya di lembaga sekolah dan mengorganisasikannya menjadi tema-tema utama dengan kerangka teori praktik sosial Pierre Bourdieu, yakni konstruksi, reproduksi, dan kontestasi pada etik lintas-budaya. Kemudian peneliti mengoneksikan data-data yang didapatkan dari lapangan untuk menjawab rumusan masalah dan memperoleh gambaran yang komprehensif mengenai praktik sosial etik lintas-budaya di lembaga pendidikan anak usia dini dengan menyusun deskripsi secara menyeluruh.

Langkah-langkah analisis data fenomenologis secara lebih terperinci dijelaskan oleh Ian Dey¹⁴⁷ sebagai berikut.

1) *Finding a Focus*

Pada tahap ini, peneliti mengidentifikasi pertanyaan inti dan isu utama dari data yang terkumpul. Dalam konteks ini, fokusnya adalah bagaimana praktik etik lintas-budaya berlangsung di PAUD, bagaimana inklusivitas dibentuk melalui nilai-nilai budaya Melayu dan Jawa, dan bagaimana pendidik dan anak-anak merespons perbedaan budaya dalam interaksi antara mereka dalam aktivitas di ruang kelas.

¹⁴⁷ Ian Dey, *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists* (London and New York: Routledge Taylor and Francis, 1993), 8.

2) *Managing Data*

Data yang diperoleh (wawancara, observasi, dokumentasi) diorganisasikan dengan baik. Catatan lapangan diklasifikasikan berdasarkan situasi (interaksi pendidik dan anak dalam kegiatan pembelajaran). Dokumen kebijakan atau kurikulum lokal ditata berdasarkan relevansi dengan nilai budaya.

3) *Reading and Annotating*

Pada langkah ini, peneliti membaca transkrip dengan mendalam dan catatan dengan cermat sambil memberi anotasi atau catatan berupa tanda pada pernyataan yang menunjukkan sikap inklusif, komentar terhadap peristiwa penting. Dengan tujuan menemukan nuansa sikap, nilai, atau praktik etik lintas-budaya.

4) *Categorizing Data*

Data diklasifikasikan ke dalam kategori awal, seperti praktik etik budaya (misalnya sopan santun, berbicara pelan, bersalaman, terbuka, dan ramah), respons inklusif pendidik (misal memberi ruang ekspresi budaya), tantangan dan peluang serta strategi, misalnya benturan nilai antarbudaya dan dialog antarbudaya.

5) *Linking Data*

Hubungan antardata mulai dianalisis: misalnya bagaimana cara pendidik menghadapi perbedaan budaya anak sebagai peserta didik di kelas atau apakah pendidik menerapkan pendekatan yang adil atau adaptif terhadap nilai-nilai yang berbeda.

6) *Connecting Categories¹⁴⁸*

Kategorisasi awal mulai disusun menjadi tema besar, seperti bagaimana kontestasi, konstruksi, dan reproduksi etika lintas-budaya serta tantangan, peluang, dan strategi dalam mempromosikan etik lintas-budaya dalam lembaga

¹⁴⁸ Ian Dey, *Qualitative Data Analysis*, 8.

pendidikan anak usia dini. Hal ini bertujuan untuk mengonstruksi narasi yang lebih utuh dalam praktik etik lintas-budaya yang diamati peneliti.

7) *Producing an Account*

Dalam tahap penyusunan laporan ini peneliti menulis laporan yang menggambarkan deskripsi praktik etik lintas-budaya di PAUD, analisis bagaimana nilai budaya Jawa dan Melayu dihidupkan dalam interaksi pendidikan, narasi inklusivitas yang dibentuk oleh pendidik, anak, dan lingkungan sekolah melalui praktik etik lintas-budaya sehari-hari serta implikasi teoretis. Misalnya, bagaimana teori habitus Bourdieu menjelaskan pembentukan kebiasaan inklusif.

Secara umum, Creswell¹⁴⁹ mengadaptasi metode analisis data dari Moustakas dalam pendekatan fenomenologi seperti berikut.

- 1) *Bracketing (Epoché)*: peneliti menunda atau menangguhkan asumsi dan pandangan pribadinya terhadap fenomena etik lintas-budaya dalam inklusivitas. Dalam hal ini, peneliti tidak langsung menilai bahwa etik budaya Jawa lebih halus daripada Melayu, atau sebaliknya, melainkan membuka diri terhadap bagaimana pendidik dan peserta didik memahami serta menjalani nilai etik dalam konteks budaya mereka masing-masing.
- 2) Horizontalisasi: peneliti mengidentifikasi semua pernyataan signifikan yang berkaitan dengan pengalaman fenomena praktik etik lintas-budaya dalam inklusivitas pada interaksi antara pendidik dan anak di lembaga PAUD.
- 3) Mengelompokkan makna: peneliti menyusun tema atau kluster makna dari pernyataan-pernyataan yang dianggap

¹⁴⁹ Creswell, *Qualitative Inquiry*, 396.

penting. Misalnya, kelompok pendidik yang memiliki kompetensi budaya dan pandangan terbuka atau respons pendidik yang inklusif.

- 4) Deskripsi tekstural: peneliti menyusun narasi dalam bentuk deskripsi tentang apa yang dialami oleh partisipan. Misalnya, respons pendidik terhadap perilaku etik budaya peserta didik.
- 5) Deskripsi struktural: peneliti menyusun deskripsi tentang bagaimana pengalaman dari partisipan ini mengenai praktik etik lintas-budaya dalam inklusivitas ini terjadi; hal ini mencakup kondisi dan konteks sosial-budaya.
- 6) Deskripsi esensial (*essence*): peneliti menyintesis seluruh deskripsi tekstural dan struktural untuk merumuskan esensi dari pengalaman inklusivitas dalam praktik etik lintas-budaya.

e. Penyajian Temuan¹⁵⁰

Pada penyajian temuan ini, peneliti menjelaskan temuan yang relevan dalam bentuk narasi deskriptif kualitatif dalam menjawab permasalahan yang telah peneliti rumuskan pada awal penelitian. Pada rumusan pertama mengenai bagaimana kontestasi praktik etik lintas-budaya di arena pendidikan anak usia dini dalam budaya Jawa dan Melayu, peneliti mendeskripsikan kompetisi modal dan habitus yang dimiliki oleh para agen pada praktik sosial yang bersaing dan berebut legitimasi dalam arena pendidikan anak usia dini. Selanjutnya, analisis mengenai kontestasi dalam praktik etik lintas-budaya membentuk konstruksi dan reproduksi inklusivitas dalam etik lintas-budaya pada lembaga pendidikan anak usia dini di lingkungan budaya Jawa dan Melayu. Kemudian, rumusan terakhir adalah analisis mengenai tantangan dan peluang serta

¹⁵⁰ Creswell, *Qualitative Inquiry*, 396.

strategi dalam mempromosikan etik lintas-budaya pada pendidikan anak usia dini pada era global.

Berkut *Word Cloud* yang menggambarkan secara visual tema utama dari kajian ini tentang bagaimana pendidik mengelola keberagaman budaya anak dalam konteks pendidikan anak usia dini, khususnya di lembaga sekolah. Topik-topik seperti etik, inklusivitas, dan interaksi budaya ini adalah representasi dari wacana pendidikan lintas-budaya di PAUD, seperti *word cloud* berikut ini.



Sumber: NVIVO

5. Batasan Penelitian

Peneliti membatasi pembahasan dalam kajian ini pada ruang sosial di lembaga pendidikan anak usia dini pada dua lembaga sekolah PAUD di Daerah Istimewa Yogyakarta (DIY) dan dua lembaga sekolah PAUD di Provinsi Kepulauan Bangka Belitung.

G. Sistematika Pembahasan

Penelitian ini disusun dalam lima bab. Bab Pertama berisi pendahuluan yang menguraikan latar belakang masalah yang selanjutnya diformulasikan menjadi rumusan masalah. Dari rincian

rumusan masalah, kemudian ditampilkan tujuan penelitian. Dalam bab ini juga akan disajikan metodologi penelitian serta sistematika pembahasan.

Selanjutnya, Bab Kedua membahas mengenai kontestasi pada praktik etik lintas-budaya di arena pendidikan anak usia dini serta dominasi budaya dan habitus yang inklusif dalam praktik etik lintas-budaya pada pendidikan anak usia dini.

Bab Ketiga menguraikan kajian analisis konstruksi dan reproduksi etik lintas-budaya di lembaga pendidikan anak usia dini di dua lingkungan budaya Jawa dan Melayu.

Bab Keempat menguraikan apa saja tantangan, peluang, dan strategi dalam mempromosikan konsep etik lintas-budaya pada pendidikan anak usia dini.

Bab Kelima merupakan penutup yang berisi kesimpulan dan temuan penelitian serta saran dan rekomendasi. Diharapkan penelitian ini berkontribusi secara teoretis pada ranah keilmuan sosial, budaya, dan pendidikan anak usia dini.



BAB V

KESIMPULAN DAN SARAN

A. Kesimpulan

Berdasarkan paparan data dan analisis yang telah dilakukan, dapat diambil kesimpulan sebagai berikut.

1. Kontestasi pada praktik etik lintas-budaya pada lembaga PAUD di Yogyakarta dan PAUD Bangka dalam ruang sosial yang beragam secara kultural menampilkan dua sisi. Pertama, adanya praktik etik lintas-budaya yang inklusif yang mendukung penghargaan terhadap perbedaan dalam interaksi antara pendidik dan peserta didik seperti ditemukan dalam konteks interaksi di mana pendidik memberikan teladan bagi peserta didik mengenai bersikap etis dalam ruang lintas-budaya, yakni (1) pada sikap responsif tanggap budaya pendidik pada anak perempuan Jawa yang duduk dengan cara *simpuh* di lembaga dengan dominasi budaya Melayu Bangka, (2) dukungan emosional pendidik pada aksen berbahasa yang berbeda dari anak Jawa Timur yang bersekolah di lembaga PAUD di Yogyakarta, dan (3) dialog yang inklusif mengenai cara-cara menunjuk arah yang berbeda-beda dalam budaya, dan (4) empati seorang pendidik dari budaya Batak yang mengajar di PAUD di Yogyakarta berupaya untuk memahami budaya peserta didik. Kedua, adanya praktik yang menampilkan ketidaksetaraan melalui interaksi yang mengutamakan satu budaya sebagai yang paling benar atau unggul, yakni (1) pada tanggapan pendidik pada perilaku Caesar, anak Papua yang bersekolah di Yogyakarta, dan (2) sikap pendidik pada cara berbicara dan berjalan Arsyla, anak Jawa yang bersekolah di Bangka.
2. Konstruksi etik lintas-budaya pada pendidikan anak usia dini di lembaga PAUD di Daerah Istimewa Yogyakarta dan Kepulauan Bangka Belitung dibangun di atas realitas sosial, ekonomi, dan budaya di mana agensi dalam lembaga-lembaga

pendidikan tersebut berinteraksi dalam ruang sosial yang beragam. Pada budaya Jawa di PAUD Yogyakarta ditemukan adanya praktik etik yang meraga (*embodied ethic*), yakni (1) keramahtamahan (sapa dan senyum), (2) permisi dengan gestur merunduk, (3) tidak *ngecap* ketika makan. Di budaya Melayu pada PAUD di Bangka, terdapat sikap (1) pandai bergaul, (2) *kepun*, (3) suka tersenyum, (4) saling berbagi, dan (5) keramahtamahan. Di lembaga sekolah *embodied ethic* ini direproduksi melalui mekanisme dukungan emosional, pengaturan kelas, dan dukungan instruksional dalam interaksi antara pendidik dan anak.

3. Tantangan yang ditemukan dalam promosi etik lintas-budaya dalam inklusivitas adalah reproduksi kekuasaan dan hegemoni budaya. Namun demikian, promosi etik lintas-budaya ini juga dapat berpeluang untuk mengembangkan habitus inklusif dan modal kultural anak usia dini. Strategi yang dilakukan adalah pengembangan kurikulum yang inklusif dan membangun modal sosial yang beragam.

B. Saran dan Rekomendasi

Berikut adalah saran dan rekomendasi pada penelitian selanjutnya.

1. Penelitian ini masih terbatas pada kajian dalam dua budaya di Indonesia, yaitu budaya Jawa dan Melayu. Meskipun kedua budaya tersebut merepresentasikan kekayaan nilai sosial dan etik yang khas, keragaman budaya Indonesia jauh lebih kompleks dan heterogen. Oleh karena itu, untuk penelitian selanjutnya direkomendasikan studi mengenai identifikasi dalam inklusivitas pada budaya lain selain budaya Jawa dan Melayu di wilayah Nusantara, seperti budaya Batak, Minangkabau, Bugis, Dayak, atau Papua. Pendekatan ini tidak hanya memperkaya khazanah keilmuan tentang praktik sosial dalam konteks pendidikan anak usia dini, tetapi juga penting sebagai strategi preventif dalam mencegah terjadinya bias budaya dan diskriminasi sejak dini. Penelitian etik lintas-budaya yang inklusif dapat berkontribusi pada pengembangan

kurikulum dan pendekatan pedagogis yang lebih adaptif terhadap keragaman. Dengan demikian, pendidikan dapat menjadi ruang sosial yang menjunjung tinggi keadilan budaya dan membangun kesadaran anak tentang pentingnya toleransi dan penghargaan terhadap perbedaan.

2. Dari sisi metodologis, penelitian ini masih terbatas menggunakan instrumen interaksi antara pendidik dan anak sebagai data utama yang merepresentasikan praktik sosial etik lintas-budaya. Meskipun interaksi ini memberikan gambaran awal yang signifikan tentang pendidik sebagai fasilitator nilai-nilai inklusif, pendekatan ini belum sepenuhnya menangkap dinamika sosial yang terjadi secara menyeluruh dalam lingkungan belajar yang beragam budaya. Penelitian lanjutan untuk kajian semacam ini membutuhkan instrumen lanjutan yang lebih komprehensif agar hasil kajian menjadi lebih lengkap dan mendalam, misalnya dengan menambahkan instrumen interaksi sosial antaranak. Fokus pada kualitas interaksi antara anak dan anak lainnya menjadi penting karena relasi horizontal ini merupakan wahana utama dalam proses internalisasi nilai etik lintas-budaya secara alami. Dengan demikian, penggunaan berbagai instrumen yang saling melengkapi akan menghasilkan pemahaman yang lebih holistik terhadap praktik inklusivitas dalam pendidikan anak usia dini.
3. Penelitian ini diklasifikasikan sebagai *cross-sectional* karena mengumpulkan data dari populasi pada satu titik waktu tertentu. Desain ini memang efektif untuk menggambarkan potret sesaat dari praktik sosial etik lintas-budaya, tetapi belum cukup menggambarkan secara utuh dinamika jangka panjang dari proses internalisasi nilai-nilai tersebut. Kajian lintas-budaya sejatinya memerlukan pemahaman yang mendalam mengenai proses perkembangan sosial yang berlangsung secara bertahap dan kontekstual sepanjang waktu. Oleh karena itu, penelitian longitudinal dibutuhkan lebih lanjut mengenai kajian etik lintas-budaya untuk memberi penjelasan yang lebih komprehensif mengenai pengaruh internalisasi etik lintas-

budaya pada masa anak-anak terhadap pembentukan identitas, sikap, dan perilaku pada masa dewasanya. Pendekatan longitudinal memungkinkan peneliti menelusuri perubahan dan kontinuitas dalam cara anak memahami, merespons, dan menerapkan nilai-nilai budaya lain dalam interaksi sosialnya. Hal ini selaras dengan perspektif *developmental-contextual* dan teori pembelajaran sosial yang menekankan pentingnya waktu, pengalaman berulang, dan interaksi sosial dalam proses pembentukan karakter. Dengan demikian, penelitian longitudinal akan memberikan kontribusi yang signifikan dalam menjelaskan keberlanjutan efek pendidikan inklusif lintas-budaya dari usia dini hingga dewasa.



DAFTAR PUSTAKA

- Acciaioli, Gregory L. "A Review of Pierre Bourdieu's Outline of a Theory of Practice." *Canberra Anthropology* 4, no. 1 (1981): 23–51.
- Adams, Charles J. "Islamic Religious Tradition." Dalam *The Study of the Middle East: Research and Scholarship in the Humanities and the Social Sciences*, ed. Lonard Binder. New York: John Wiley and Sons, 1991.
- Adib, Mohammad. "Agen dan Struktur dalam Pandangan Pier Bourdieu." *Biokultur* 1, no. 2 (2012): 91–110.
- Agus, Zulkifli. "Konsep Pendidikan Islam terhadap Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD)." *Raudhah Proud to be Professionals: Jurnal Tarbiyah Islamiyah* 3, no. 1 (2018): 39–56.
- Agustina, Fenita. *100 Great Woman, Suara Perempuan yang Menginspirasi Dunia*. Yogyakarta: Jogja Bangkit Publisher, 2010.
- Ainscow, Mel. *Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change?* Manchester: University of Manchester, 2005.
- _____. *Developing Inclusive Schools*. London: David Fulton Publishers, 1999.
- _____. *From Special Education to Effective Schools for All*. London: Routledge, 1999.
- _____. *Reforming Education Systems for Inclusion and Equity*. London: Routledge, 2024.
- Ainscow, Mel, T. Booth, dan A. Dyson. *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge, 2006.

- Alanen, Berry, Leena Brooker, dan Liz Mayall. *Childhood with Bourdieu, Studies in Childhood and Youth Series Editors.* New York: Springer, 2015.
- Alas, Ruth. "Ethics in Countries with Different Cultural Dimension." *Journal of Business Ethics* 69, no. 3 (2006): 237–47.
- Alhosani, Najwa. "The Influence of Culture on Early Childhood Education Curriculum in the UAE." *ECNU Review of Education* 5, no. 2 (2022): 284–98.
- Amossy, Ruth. "Introduction to the Study of Doxa." *Poetics Today* 23, no. 3 (2002): 369–94.
- Aprilia, Aprilia, dan Umi Juniarti. "Implementasi Fungsionalisme Struktural Talcott Parsons dalam Upaya Melestarikan Tradisi Islam Melayu Nganggung Dulang di Bangka Belitung." *JURNAL DIALOKA: Jurnal Ilmiah Mahasiswa Dakwah dan Komunikasi Islam* 1, no. 1 (2022): 18–37.
- Apriani, An-Nisa, dan Indah Perdana Sari. "Penguatan Karakter Nasionalisme Generasi Alpha melalui Living Values Education Program (LVEP)." *LITERASI (Jurnal Ilmu Pendidikan)* 11, no. 2 (2020): 67–79.
- Archer, Louise, dkk. "Using Bourdieu in Practice? Urban Secondary Teachers' and Students' Experiences of Bourdieusian-Inspired Pedagogical Approach." *British Journal of Sociology of Education* 39, no. 3 (2018): 283–298.
- Arfa, Arman Man, dan Mohammad Amin Lasiba. "Pendidikan Multikultural dan Implementasinya di Dunia Pendidikan." *Geoforum* 1, no. 2 (2022): 111–25.
- Ar-Rasyid, Hendy Juni, dkk. "Menjelajahi Etika: Tinjauan Literatur Terbaru tentang Prinsip-Prinsip Etika, Konflik Moral dan Tantangan dalam Kehidupan Kontemporer." *Cemerlang: Jurnal Manajemen dan Ekonomi Bisnis* 3, no. 2 (2023): 229–37.

- Aryani, Nini. "Konsep Pendidikan Anak Usia Dini dalam Perspektif Pendidikan Islam." *Potensia: Jurnal Kependidikan Islam* 1, no. 2 (2015): 213–227.
- Avotiņa, Austra, dan Ieva Margeviča-Grīnberga. "Importance of Cultural Capital in the Twenty-First Century Teacher Education in Latvia." Dalam *Arts and Cultural Education in a World of Diversity*, ed. Lígia Ferro dkk. (USA: Springer, 2019): 173–88.
- Badan Pusat Statistik. Diakses 26 Januari 2023. <https://www.bps.go.id/news/2015/11/18/127/mengulik-data-suku-di-indonesia.html>.
- Banks, James A. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Ed. ke-5. Boston: Pearson, 2006.
- Bertens, Kees. *Etika*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2013.
- Bogolub, Ellen B., dan Nigel Thomas. "Parental Consent and the Ethics of Research with Foster Children: Beginning a Cross-Cultural Dialogue." *Qualitative Social Work* 4, no. 3 (2005): 271–292.
- Bourdieu, Pierre, dan Jean-Claude Passeron. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publication, 1979.
- Bourdieu, Pierre. *Outline of a Theory of Practice*. Ed. ke-13. United Kingdom: Cambridge University Press, 2013.
- _____. *Outline of a Theory of Practice*. Terj. Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- _____. *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press, 1991.
- _____. *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. New York: Columbia University Press, 1993.

- _____. *The Logic of Practice*. Terj. Richard Nice. Stanford: Stanford University Press, 1990.
- _____. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Terj. Richard Nice. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.
- _____. “The Forms of Capital.” Dalam *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, ed. John G. Richardson. New York: Greenwood Press, 1986.
- Bourdieu, Pierre, dan Loic J. D. Wacquant. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- Buller, Paul F., John J. Kohls, dan Anderson Kenneth. “A Model for Adressing Cross Cultural Ethical Conflicts.” *Business and Society* 36, no. 2 (1997): 169–193.
- Burr, Viv. *Social Constructionism, International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Ed. ke-2. Amsterdam: Elsevier, 2015.
- Byram, Michael, dan Hitomi Masuhara. “Intercultural Competence.” *Applied Linguistics and Materials Development* 2, no. 2 (2012): 143–62.
- Caldwell, Melissa, dan Eriberto Lozada. “The Fate of the Local.” Dalam *The Blackwell Companion to Globalization*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.
- Campanella, Eugenia Giovanna, dan Patrizia Giordano. “Learning to Learn: Grounding the Future of Education.” *Studi Sulla Formazione* 25, no. 1 (2022): 83–91.
- Coleman, James S. “Social Capital in the Creation of Human Capital.” *American Journal of Sociology* 94 (1988): 95–120.
- Creswell, John W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. Los Angeles: Sage, 2013.

- Cruz, Lynard A. Dela. "Bridging Cultures in the Classroom: Analyzing Pedagogical Approaches That Promote Intercultural Competence in Multicultural Higher Education Settings." *International Journal of Culture History and Religion* 7, no. 2 (2025): 242–61.
- Csordas, Thomas J. "Embodiment as a Paradigm for Anthropology," *Ethos* 18, no. 1 (1990): 5–15.
- Danju-Jegede, Suwebat Opemiolopin, dan Fowowe. "Cultural Diversity in Early Childhood Education Settings: A Sociological Analysis." *Journal of Contemporary Studies in Education* 2, no. 2 (2024): 278–87.
- Dayakismi, Tri, dan Salis Yuniardi. *Psikologi Lintas Budaya*. Ed. ke-6. Malang: UMM Press, 2022.
- De Luca, Christopher. "Toward an Interdisciplinary Framework for Educational Inclusivity." *Canadian Journal of Education* 36, no. 1 (2013): 305–48.
- Derlan, Chelsea L., dkk. "Longitudinal Relations among Mexican-Origin Mothers' Cultural Characteristics, Cultural Socialization, and 5-Year-Old Children's Ethnic-Racial Identification." *Developmental Psychology* 5, no. 3 (2017): 278–91.
- Desjardins, Richard. "Education and Social Transformation." *European Journal of Education* 50, no. 3 (2015): 239–44.
- Dey, Ian. *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London and New York: Routledge Taylor and Francis, 1993.
- _____. *Qualitative Data Analysis, Learning Sciences Research for Teaching*. Ed. ke-1. London: Routledge Taylor and Francis Group, 2021.

- Downer, Jason T., dkk. "Early Childhood Research Quarterly Observations of Teacher-Child Interactions in Classrooms Serving Latinos and Dual Language Learners: Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in Diverse Settings." *Early Childhood Research Quarterly* 27, no. 1 (2012): 21–32.
- Edi, Sedyawati. *Sejarah Kebudayaan Jawa*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan Direktorat Jenderal Kebudayaan, Direktorat Sejarah dan Nilai Kebudayaan, Proyek Inventarisasi dan Dokumentasi Sejarah Nasional, 1993.
- Edwards, Rosalind, dan Janet Holland. *Research Methods Series: What is Qualitative Interviewing?* London: Bloomsbury, 2013.
- Evertson, Carolyn M., dan Carol S. Weinstein. *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- Fathy, Rusydan. "Modal Sosial: Konsep Inklusivitas dalam Pemberdayaan Masyarakat." *Jurnal Pemikiran Sosiologi* 6, no. 1 (2019): 1–17.
- Fendler, Lynn. "The Child in a Changing World: Refiguring Early Childhood Education." *Governing the Child in the New Millennium*. New York: Sage Press 2001.
- Fidan, Ahmet. "The Effect of Attitudes by Generations X, Y, Z, Alpha, Beta, Gamma and Delta on Children." *Being a Child in a Global World* 12, no. 1 (2022): 17–33.
- Firebaugh, Glenn, dan Brian Goesling. "Globalization and Global Inequalities: Recent Trends." Dalam *The Blackwell Companion to Globalization*, ed. George Ritzer. Oxford: Blackwell Publishing 2007.

- Fitri, Anissa, dkk. "Islam dan Kebudayaan (Adat dan Kebudayaan Melayu Tidak Pernah Lepas dari Agama Islam)." *Jurnal Multidisiplin West Science* 3, no. 06 (2024): 688–95.
- Fleischmann, Kenneth R., Russell W. Robbins, dan William A. Wallace. "Information Ethics Education for a Multicultural World." *Journal of Information Systems Education* 22, no. 3 (2011): 191–201.
- Forlin, Chris. "Measuring Inclusive Education." *International Journal of Inclusive Education* 16, no. 1 (2012): 501–511.
- Fukuyama, Francis. *Guncangan Besar: Kodrat Manusia dan Tata Sosial Baru*. Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2005.
- Geertz, Hildred. *Keluarga Jawa*. Ed. ke-3. Jakarta: Grafiti Press, 1985.
- Giddens, Anthony. *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1984.
- Grenfell, Michael, dan David James. *Bourdieu and Education, Act of Practical Theory*. London: Routledge, 2003.
- Guillory, John. "Bourdieu's Refusal." *Modern Language Quarterly* 58, no. 1 (1997): 367–398.
- Hall, Edward T. *The Silent Language*. New York: Doubleday, 1959.
- Hamilton, Brooke, dan Stephen B. Knouse. "Multinational Enterprise Decision Principles for Dealing with Cross Cultural Ethical Conflicts." *Journal of Business Ethics* 31, no. 1 (2001): 77–94.
- Harms, Ernest. "Religious Experience and Children's Drawings." *Review of Religious Research* 2, no. 3 (1961): 130–138.
- _____. "The Development of Religious Experience in Children." *Religious Education* 47, no. 1 (1952): 42–50.

- Hartanto, Hartanto. "Strategi Perusahaan Multinasional di Era Globalisasi (Studi Kasus Glokalisasi dalam Ekspansi 'Indomie' ke Pasar Timur Tengah dan Afrika)." *Jurnal Sosial dan Humaniora* 3, no. 5 (2018): 681–92.
- Haryono, Sigit. "Analisis Brand Image Yogyakarta sebagai Kota Pelajar." *Jurnal Ilmu Komunikasi* 7, no. 3 (2009): 301–9.
- Hegtvedt, Karen A., dan Jonathan H. Turner. *A Theory of Social Interaction*. California: Stanford University Press, 1989.
- Hewes, Dorothy W. *Foster Father of Early Childhood Education*. San Diego: San Diego State University, 1992.
- Ibrahim, Rustam. "Pendidikan Multikultural: Pengertian, Prinsip, dan Relevansinya dengan Tujuan Pendidikan Islam." *Addin* 7, no. 1 (2013): 1–26.
- Isnania, Rahma, Nanang Martono, dan Tri Rini Widystuti. "Habitus Anak dalam Buku Seri, Cerita 'Kecil-Kecil Punya Karya'." *Jurnal Neo Societal* 5, no. 3 (2020): 345–61.
- Istifadah, Hanna, dan Dwi Anggani Linggar Bharati. "Teachers' Perception, Plan, Implementation and Assessment of *Letterland* in Teaching English Vocabulary." *English Education Journal* 10, no. 4 (2020): 632–642.
- Jalaludin, Jalaludin. *Psikologi Agama*. Jakarta: Raja Grafindo Persada, 2005.
- Janawi. "Genealogi Suku Laut Bangka Belitung." *Tawshiyah: Jurnal Sosial Keagamaan dalam Pendidikan Islam* 13, no. 2 (2018): 1–28.
- Jones, Pip, Liz Bradbury, dan Shaun Boutillier. *Introducing Social Theory*. New Jersey: Blackwell, 2018.
- Karman. "Konstruksi Realitas Sosial sebagai Gerakan Pemikiran (Sebuah Telaah Teoretis terhadap Konstruksi Realitas Peter L. Berger)." *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Komunikasi dan Informatika* 5, no. 3 (2015): 11–23.

- Knott, Kim. "Insider/Outsider Perspectives." Dalam *The Routledge Companion to the Study of Religion*, ed. John R Hinnells. London: Routledge Taylor and Francis Group, 2005.
- Koentjaraningrat. *Masyarakat Melayu dan Budaya Melayu dalam Perubahan*. Yogyakarta: Balai Kajian dan Pengembangan Budaya Melayu, 2007.
- Krisdinanto, Nanang. "Pierre Bourdieu, Sang Juru Damai." *KANAL: Jurnal Ilmu Komunikasi* 2, no. 2 (2016): 178–189.
- Kristiyono, Jokhanan. "Perlwanan Hegemoni Budaya dan Mitos pada Karya Seni Rupa Digital Biennale Jatim." *Jurnal Komunikasi* 9, no. 2 (2020): 76–86.
- La Paro, Karen M., Robert C. Pianta, dan Megan Stuhlman. "The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year." *Elementary School Journal* 104, no. 4 (2004): 409–26.
- Lambek, Michael. *Ordinary Ethics: Anthropology, Language, and Action*. New York: Fordham University Press, 2010.
- Lareau, Annette. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press, 2003.
- Lavanti, Lassi, Heidi Harju-Luukkainen, dan Arniika Kuusisto. "Teachers' Perceptions of the Cultural Capital of Children and Families with Immigrant Backgrounds in Early Childhood Education." *Education Sciences* 13, no. 10 (2023): 2–12.
- Lestari, Sri, dan Sunarto. "Manajemen Pembelajaran Multikultural untuk Menumbuhkan Nilai-nilai Karakter Anak Melalui Konsep Tri N (Niteni, Nirokke, Nambahi) di Kelompok Bermain Vanda Perta Rini Kalasan Sleman." *MMP: Media Manajemen Pendidikan* 6, no. 1 (2023):103–15.
- Lishchinsky, Orly Shapira. "A Cross-National Study of Ethical School Culture." *Oxford Research Encyclopedia of Education* 5, no.1 (2020): 1–22.

- Lowe, Sid, dan Nirundon Tapachai. "Bourdiesian Interaction: Actors' Habitus, Agentic Activities and Field Resources." *Journal of Business and Industrial Marketing* 36, no. 6 (2020): 893–904.
- Mack, Natasha, Cynthia Woodsong, Kathleen M. MacQueen, Greg Guest, dan Emily Namey. *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. North Carolina: Family Health International (FHI), 2005.
- Magnis-Suseno, Franz. *Etika Jawa: Sebuah Analisa Falsafi tentang Kebijaksanaan Hidup Jawa*. Jakarta: Gramedia, 1984.
- _____. *Etika Sosial: Dasar dan Prinsip*. Jakarta: Gramedia, 1987.
- Mahadi, Ujang. "Komunikasi Islam dalam Lintas Budaya." *At-Tabyir: Jurnal Komunikasi Penyiaran Islam* 6, no. 1 (2019): 272–297.
- Martono, Nanang. "Sekolah Inklusi sebagai Arena Kekerasan Simbolik." *Sosiohumaniora* 21, no. 2 (2019): 150–58.
- _____. "Deskripsi Habitus dalam Buku Sekolah Elektronik IPS Sekolah Dasar." *Socia* 11, no. 6 (2012): 183–194.
- Mayakania, Nia Dewi. "Penerapan Ajen Atikan untuk Anak-Anak Komunitas Hong Melalui Seni Kakawihan Kaulinan Barudak Buhun dalam Upaya Membina Kesalehan Budaya." *Jurnal Sosioreligi* 14, no. 1 (2016): 46–61.
- McAllister, Gretchen, dan Jacqueline Jordan Irvine. "Cross Cultural Competency and Multicultural Teacher Education." *American Educational Research Association* 70, no. 1 (2000): 3–24.
- McDonald, Roger. *The Changing Educational Landscape, Educational Policies, Schooling System and Higher Education A Comparative Perspective*, ed. Dimitris Mattheou. New York: Springer, 2010.

Merleau-Ponty, Maurice. *Phenomenology of Perception*. Terj. Donald A. Landes. London: Routledge, 2012.

Montessori, Maria. *The Absorbent Mind*. Singapura: Star Publishing LLC, 2013.

Murti, Ghanesya Hari, dan Nila Susanti. "Understanding Bourdieu's Distinction Social and Literary Contestation to Gain Legitimate Position." *Anaphora Journal of Language Literary and Cultural Studies* 14, no. 1 (2021): 48–57.

Nash, Roy. "Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction." *British Journal of Sociology of Education* 11, no. 4 (1990): 431–47.

Nash, Roy. "Social Explanation and Socialization: On Bourdieu and the Structure, Disposition, Practise Scheme," *The Sociological Review* 51, no. 1 (2003): 43–62.

Navarro, Zander. *Bourdieu and Habitus Powerpack Understanding Power for Social Change*. Brighton: Institute of Development Studies, University of Sussex, 2006.

Nieto, Sonia. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Ed. ke-3. New York: Longman, 2000.

Noventue, Rizal, Slamet Ginanjar, dan Astuti. "Hakikat Pendidikan: Menginternalisasikan Budaya Melalui Filsafat Ki Hajar Dewantara dan Nilai-Nilai Pancasila pada Siswa." *Jurnal Review Pendidikan dan Pengajaran* 7, no. 1 (2024): 15–25.

Nugroho. "Etika Multikultural dalam Pendidikan Anak Usia Dini." *Jurnal Ilmiah Potensia* 5, no. 2 (2020): 50–62.

Pack-Brown, Sherlon P., dan Carmen Braun Williams. *Ethics in a Multicultural Context*. London: Sage Publisher, 2003.

- Parhan, Muhamad. "Perilaku Sunda sebagai Entitas Karakter Kebangsaan yang Terancam Hilang." *Studi Budaya Nusantara* 5, no. 1 (2021): 13–26.
- Penney, Dawn, dkk. "Re-Theorising Inclusion and Reframing Inclusive Practice in Physical Education." *International Journal of Inclusive Education* 22, no. 10 (2018): 1062–77.
- Petriwskyj, Anne. "Diversity and Inclusion in the Early Years." *International Journal of Inclusive Education* 14, no. 2 (2010): 195–212.
- Philip, Susan U. "Language and Social Inequity." Dalam *A Companions to Anthropology*, ed. Alessandro Duranti. New Jersey: Blackwell Publishing, 2004.
- Pitta, Dennis A., Hung Gay Fung, dan Steven Isberg. "Ethical Issues across Cultures: Managing the Differing Perspectives of China and the USA." *Journal of Consumer Marketing* 16, no. 3 (1999): 240–56.
- Prihatmojo, Agung, dan Badawi Badawi. "Pendidikan Karakter di Sekolah Dasar Mencegah Degradasi Moral di Era 4.0." *Dwija Cendekia: Jurnal Riset Pedagogik* 4, no. 1 (2020): 142–152.
- Prastiwi, Ratih Sakti, dkk. *Asuhan Kehamilan: Dari Konsepsi hingga Kelahiran*. Bandung: Kaizen Media Publikasi, 2024.
- Purnama, Sigit. "Pengasuhan Digital untuk Anak Generasi Alpha." *Al Hikmah Proceedings on Islamic Early Childhood Education* 1, no. 2 (2018): 1–55.
- Purwaningtyas, Isti, dan Esti Junining. "Konservasi Nilai Budaya Indonesia Melalui Bahasa Daerah." *Mabasan* 3, no. 1 (2009): 58–67.
- Purwanto, Tinggal, dan Andi Arif Rifa'i. "Kepunan and Malet of Bangka in the Perspective of Culture Interpretation." *Journal of Contemporary Islam and Muslim Societies* 4, no. 2 (2020): 259–88.

- Purwoko, Krisman. "Putri Sulung Gus Dur Dirikan Sekolah PAUD di Yogyakarta." *Republika*, 25 Juni 2010. Diakses 6 Februari 2025. <https://republika.co.id/berita/121524/putri-sulung-gus-dur-dirikan-sekolah-paud-di-yogya>.
- Qardhawi, Yusuf. *Pendidikan Islam dan Madrasah Hasan Al-Banna*. Jakarta: Bulan Bintang, 1981.
- Rahman, Ishviati J Koenti, dan Endang Sulistyaniingsih. "Studi Perbandingan Pemberian Otonomi Asimetris pada Keistimewaan Daerah Istimewa Yogyakarta dan Kekhususan Provinsi Papua." *Kajian Hasil Penelitian Hukum* 3, no. 2 (2019): 1–21.
- Ricklefs, Merle C. *Mengislamkan Jawa: Sejarah Islamisasi di Jawa dan Penentangnya dari 1930 sampai Sekarang*. Jakarta: Serambi Ilmu Semesta, 2013.
- Robinson, Tammy Ellis, dan Jesica Wayde Coles. "School, University, and Community Collaboration to Promote Equity through Inclusive Cultural Competence." *Education Policy Analysis Archives* 29, no. 44 (2021): 1–31.
- Rodd, Jillian. "Children, Culture and Education." *Childhood Education* 72, no. 6 (2012): 325–330.
- Rosenberg, Florian Von. "Education as Habitus Transformations." *Educational Philosophy and Theory* 48, no. 14 (2016): 86–96.
- Ross, Wayne. "Diverting Democracy: The Curriculum Standards Movement and Social Studies Education." *Democratic Social Education: Social Studies for Social Change* 1, no. 6 (2014) : 203–28.
- Rusdi, Piet, dkk. *Nilai-Nilai Budi Pekerti yang Terkandung dalam Cerita Rakyat Melayu di Sumatera Utara*. Aceh: Balai Pelestarian Budaya Banda Aceh, 2013.

- Rusmiati, Elis Teti. "Penanaman Nilai-nilai Toleransi pada Anak Usia Dini." *ABDI MOESTOPO: Jurnal Pengabdian pada Masyarakat* 6, no. 2 (2023): 248–56.
- Rusydi, Ibnu. "Pendidikan Berbasis Budaya Cirebon." *Intizar* 20, no. 2 (2014): 327–48.
- Samin, Suwardi Bin Mohammad. *Diaspora Melayu Perantauan dari Riau ke Tanah Semenanjung*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar, 2013.
- Santos, Maria Helena Da Silva Reis, dan Jane Adriana Vasconcelos. "Education and Cultural Differences: Boundary Educational Practices in Basic Education." *Revista Tempos e Espacos em Educacao* 14, no. 33 (2021):13–24.
- Sabri, Fadillah, Mutiara Diah, dan Fitria Rosmi. "Model Kepemimpinan Berbasis Kearifan Lokal Melayu Bangka." *Perspektif* 2, no. 1 (2022): 72–84.
- Soraya, Nyayu, Maryam, Syarnubi, dan Zulhijra. "Nilai-Nilai Pendidikan Moral Akhlak Masyarakat Melayu." *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam* 11, no. 4 (2022): 90–99.
- Standlee, Alecea. "Digital Ethnography and Youth Culture: Methodological Techniques and Ethical Dilemmas." *Sociological Studies of Children and Youth* 22, no. 1 (2017): 325–48.
- Suharsono, Martinus, dan Daniel Purwoko Budi Susetyo. "Karakteristik Pemaafan Berbasis Budaya Jawa." *Psikodimensia* 16, no. 1 (2017): 81–90.
- Suparta, Suparta. "Nilai-Nilai Pendidikan Islam dalam Budaya Nganggung dan Implikasinya terhadap Solidaritas Umat di Kecamatan Mendo Barat Kabupaten Bangka." *Madania: Jurnal Kajian Keislaman* 21, no. 1 (2017): 101–111.
- Suprayitno, Edy. "Revitalisasi Nilai Kekerabatan Budaya Jawa dalam Naskah Serat Dewa Ruci Karangan R.Ng. Yasadipura I." *Jurnal Kata* 1, no. 1 (2017): 56–63.

Syafa'ati, Sri, dan Hidayatul Muamanah. "Konsep Pendidikan Menurut Muhammad Naquib Al-Attas dan Relevansinya dengan Sistem Pendidikan Nasional." *Palapa* 8, no. 2 (2020): 285–301.

Taylor, Steven J., Robert Bogdan, dan Majorie L. DeVault. *Introduction to Qualitative Research Methods A Guidebook and Resource*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons Inc., 2016.

Thorne, Linda, dan Susan Bartholomew Saunders. "The Socio-Cultural Embeddedness of Individuals' Ethical Reasoning in Organizations (Cross-Cultural Ethics)." *Journal of Business Ethics* 35, no. 1 (2002): 1–14.

Tulin, Marina, Bram Lancee, dan Beate Volker. "Personality and Social Capital." *Social Psychology Quarterly* 81, no. 4 (2018): 295–318.

Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional No. 20 Tahun 2003.

Wacquant, Loic. "Towards a Reflexive Sociology: A Workshop with Pierre Bourdieu." *English* 7, no. 1 (2012): 26–63.

Waquant, Loic. "Chapter 16: Pierre Bourdieu." *Work* 5, no. 1 (2006): 215–29.

Wardani, Fivien Luthfia Rahmi, dan Zahrotul Uyun. "'Ngajeni Wong Liyo': Menghormati Orang yang Lebih Tua pada Remaja Etnis Jawa." *Indigenous: Jurnal Ilmiah Psikologi* 2, no. 2 (2017): 176–83.

Weiss, Hadas. *Social Reproduction in the Open Encyclopedia of Anthropology*. Berlin: Humboldt University, 2021.

Wilkes, Chris, Richard Harker, dan Cheelen Mahar. *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu: The Practice Theory*. Terj. Pipit Maizier. Yogyakarta: Jalasutra, 2009.

- Wilson, Teresa Strong, dan Julia Ellis. "Children and Place: Reggio Emilia's Environment as Third Teacher." *Theory into Practice* 46, no. 1 (2007): 40–47.
- Wines, William A., dan Nancy K. Napier. "Toward an Understanding of Cross-Cultural Ethics: A Tentative Model." *Journal of Business Ethics* 11, no. 11 (1992): 831–841.
- Wulandah, Safirah, dkk. "Berkumpul dan Bersatu Lewat Santapan: Pendidikan Multikultural Melalui Pesta Makan Bedulang." *Jurnal Analisa Sosiologi* 13, no. 1 (2024): 64–85.
- Xia, Ning. "Cultural Diversity and Early Education: A Comparison of Educational Approaches in Different Cultural Contexts." *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research* 11, no. 1 (2024): 903–9.
- Yang, Weipeng, Marek Tesar, dan Hui Li. "Childhood, Curriculum, and Culture in Diverse Context." *ECNU Review of Education* 5, no. 2 (2022): 209–18.
- Zamzani, Zamzani, dan Abdul Mutholib. "Meninjau Masalah dan Mencari Solusi untuk Tenaga Kerja anak di Pertambangan Timah Bangka Belitung Mengatasi Tantangan Dibalik Industri Pertambangan." *Discourse: Journal of Social Studies and Education* 1, no. 2 (2024): 161–171.
- Zanten, Agnès Van. "Bourdieu as Education Policy Analyst and Expert: A Rich but Ambiguous Legacy." *Journal of Education Policy* 20, no. 6 (2005): 671–86.
- Zhang, Yehong, dan Gerhard Lauer. "Introduction: Cross-Cultural Reading." *Comparative Literature Studies* 54, no. 4 (2021): 693–701.
- Zylinska, Joanna. *The Ethics of Cultural Studies*. London: Continuum, 1971.