

**KONSTRUKSI PEDAGOGIS *REWARD* DAN
PUNISHMENT YANG AFIRMATIF-NEGOSIATIF:
PEMBENTUKAN HABITUS ISLAMI ANAK USIA
DINI PADA DUA PAUD ISLAM DI YOGYAKARTA**



Disertasi

Disusun Oleh:

Nadlifah

NIM: 19300016128

**PRODI DOKTOR STUDI ISLAM
KONSENTRASI KEPENDIDIKAN ISLAM
PASCASARJANA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA
2026**

PERNYATAAN KEASLIAN DAN BEBAS DARI PLAGIARISME

Yang bertanda tangan di bawah ini:

Nama : Nadlifah
NIM : 19300016128
Jenjang : Doktor

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 plagiarisi, maka saya siap ditindak sesuai dengan ketentuan yang berlaku.

Yogyakarta, 4 Juni 2026

Saya yang menyatakan,



Nadlifah
NIM: 19300016128

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA



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 : KONSTRUKSI PEDAGOGIS REWARD DAN
PUNISHMENT YANG AFIRMATIF-NEGOSIATIF:
PEMBENTUKAN HABITUS ISLAMI ANAK USIA DINI
PADA DUA PAUD ISLAM DI YOGYAKARTA
Ditulis oleh : Nadlifah
NIM : 19300016128
Program/Prodi. : Doktor (S3) / Studi Islam
Konsentrasi : Kependidikan Islam (KI)

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

Yogyakarta, 26 Agustus 2026

An. Rektor
Ketua Sidang,



Dr. H. 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 PROMOVENDUS/
PROMOVENDA ATAS PERTANYAAN DAN KEBERATAN PARA
PENILAI DALAM UJIAN TERTUTUP PADA TANGGAL 23 Juli 2026,
DAN SETELAH MENDENGAR JAWABAN
PROMOVENDUS/PROMOVENDA ATAS PERTANYAAN DAN
SANGGAHAN PARA PENGUJI DALAM SIDANG UJIAN TERBUKA,
MAKA KAMI MENYATAKAN, PROMOVENDUS/PROMOVENDA
NADLIFAH, NOMOR INDUK: **19300016128** LAHIR DI **GRESIK**
TANGGAL **7 AGUSTUS 1968**,

LULUS DENGAN PREDIKAT :

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

KEPADA SAUDARA DIBERIKAN GELAR DOKTOR **STUDI ISLAM**
KONSENTRASI KEPENDIDIKAN **ISLAM (KI)** DENGAN SEGALA HAK
DAN KEWAJIBAN YANG MELEKAT ATAS GELAR TERSEBUT.

***SAUDARA MERUPAKAN DOKTOR PADA PASCASARJANA UIN SUNAN
KALIJAGA YOYAKARTA KE- 2006**

YOGYAKARTA, 26 AGUSTUS 2026

An.REKTOR /
KEHIMPUNAN SIDANG



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

NIDN 7010242001121001

**** CORET YANG TIDAK DIPERLUKAN**

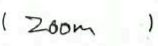


KEMENTERIAN AGAMA REPUBLIK INDONESIA
UNIVERSITAS ISLAM NEGERI SUNAN KALIJAGA
PASCASARJANA

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

**BERITA ACARA DEWAN PENGUJI
UJIAN TERBUKA PROMOSI DOKTOR**

Nama Promovendus : **Nadlifah** ()
NIM : **19300016128**
Judul Disertasi : **KONSTRUKSI PEDAGOGIS REWARD DAN PUNISHMENT YANG
AFIRMATIF-NEGOSIATIF: PEMBENTUKAN HABITUS ISLAMI ANAK USIA
DINI PADA DUA PAUD ISLAM DI YOGYAKARTA**

Ketua Sidang : Prof. Dr. Moch. Nur Ichwan, S.Ag., M.A. ()
Sekretaris Sidang : Dr. Nina Mariani Noor, S.S., M.A. ()
Anggota : 1. Prof. Dr. Hj. Maemonah, M.Ag (Promotor/Penguji) ()
2. Sibawaihi, S.Ag., M.Si., Ph.D. (Promotor/Penguji) ()
3. Dr. Rohinah, S.Pd.I., M.A (Penguji) ()
4. Prof. Zulkpli Lessy, S.Ag., S.Pd., M.Ag., M.S.W., Ph.D. (Penguji) ()
5. Dr. Sunarwoto, S.Ag., M.A. (Penguji) ()
6. Prof. Dr. Ahmad Maimun, M.Ag (Penguji) ()

Di Ujikan Di Yogyakarta Pada Hari Rabu Tanggal 26 Agustus 2026

Tempat : Aula Lt. 1 Gd. Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga
Waktu : Pukul 13.30 WIB. S.d. Selesai
Hasil / Nilai (IPK) : 3,73
Predikat Kelulusan : Bijian (Cum laude) // Sangat Memuaskan/ ~~Memuaskan~~



Sekretaris Sidang,
Dr. Nina Mariani Noor, S.S., M.A.
NIP. 19840620201811001

PENGESAHAN PROMOTOR

Promotor: Prof. Dr. Hj. Maemonah, M.Ag ()

Promotor: Sibawaihi, S.Ag., M.Ag., 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 :

**KONSTRUKSI PEDAGOGIS *REWARD* DAN *PUNISHMENT*
YANG AFIRMATIF-NEGOSIATIF: PEMBENTUKAN
HABITUS ISLAMIS ANAK USIA DINI PADA DUA PAUD
ISLAM DI YOGYAKARTA**

Yang ditulis oleh :

Nama : Nadlifah
NIM : 19300016128
Program : Doktor

Saya berpendapat bahwa disertasi tersebut telah memenuhi persyaratan akademik dan disetujui untuk diajukan kepada Program Doktor Studi Islam Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta guna diujikan dalam **Ujian Terbuka**.

Demikian surat persetujuan ini dibuat untuk dipergunakan sebagaimana mestinya.

Wassalamu'alaikum wr. wb.

Yogyakarta, 31 Juli 2026
Promotor I



Prof. Dr. Hj. Maemonah, M.Ag
NIP. 19730309 200212 2 006

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 :

**KONSTRUKSI PEDAGOGIS *REWARD* DAN *PUNISHMENT*
YANG AFIRMATIF-NEGOSIATIF: PEMBENTUKAN
HABITUS ISLAMI ANAK USIA DINI PADA DUA PAUD
ISLAM DI YOGYAKARTA**

Yang ditulis oleh :

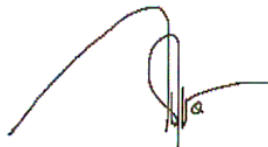
Nama : Nadlifah
NIM : 19300016128
Program : Doktor

Saya berpendapat bahwa disertasi tersebut telah memenuhi persyaratan akademik dan disetujui untuk diajukan kepada Program Doktor Studi Islam Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta guna diujikan dalam **Ujian Terbuka**.

Demikian surat persetujuan ini dibuat untuk dipergunakan sebagaimana mestinya.

Wassalamu'alaikum wr. wb.

Yogyakarta, 31 Juli 2026
Promotor II



Sibawaihi, M.Ag., M.A., Ph.D
NIP. 19750419 200501 1 001

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 :

**KONSTRUKSI PEDAGOGIS *REWARD* DAN *PUNISHMENT*
YANG AFIRMATIF-NEGOSIATIF: PEMBENTUKAN
HABITUS ISLAMI ANAK USIA DINI PADA DUA PAUD
ISLAM DI YOGYAKARTA**

Yang ditulis oleh :

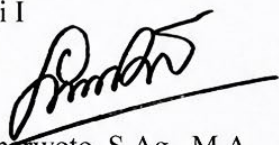
Nama : Nadlifah
NIM : 19300016128
Program : Doktor

Saya berpendapat bahwa disertasi tersebut telah memenuhi persyaratan akademik dan disetujui untuk diajukan kepada Program Doktor Studi Islam Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta guna diujikan dalam **Ujian Terbuka**.

Demikian surat persetujuan ini dibuat untuk dipergunakan sebagaimana mestinya.

Wassalamu'alaikum wr. wb.

Yogyakarta, 31 Juli 2026
Penguji I



Dr. Sunarwoto, S.Ag., M.A.
NIP. 19750805 202321 1 007

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 :

**KONSTRUKSI PEDAGOGIS *REWARD* DAN *PUNISHMENT*
YANG AFIRMATIF-NEGOSIATIF: PEMBENTUKAN
HABITUS ISLAMI ANAK USIA DINI PADA DUA PAUD
ISLAM DI YOGYAKARTA**

Yang ditulis oleh :

Nama : Nadlifah
NIM : 19300016128
Program : Doktor

Saya berpendapat bahwa disertasi tersebut telah memenuhi persyaratan akademik dan disetujui untuk diajukan kepada Program Doktor Studi Islam Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta guna diujikan dalam **Ujian Terbuka**.

Demikian surat persetujuan ini dibuat untuk dipergunakan sebagaimana mestinya.

Wassalamu'alaikum wr. wb.

Yogyakarta, 31 Juli 2026
Penguji II



Prof. Zulkipli Lessy, S.Ag.,
S.Pd., M.Ag., M.S.W., Ph.D.
NIP. 19681208 200003 1 001

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 :

**KONSTRUKSI PEDAGOGIS *REWARD* DAN *PUNISHMENT*
YANG AFIRMATIF-NEGOSIATIF: PEMBENTUKAN
HABITUS ISLAMIS ANAK USIA DINI PADA DUA PAUD
ISLAM DI YOGYAKARTA**

Yang ditulis oleh :

Nama	: Nadlifah
NIM	: 19300016128
Program	: Doktor

Saya berpendapat bahwa disertasi tersebut telah memenuhi persyaratan akademik dan disetujui untuk diajukan kepada Program Doktor Studi Islam Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta guna diujikan dalam **Ujian Terbuka**.

Demikian surat persetujuan ini dibuat untuk dipergunakan sebagaimana mestinya.

Wassalamu'alaikum wr. wb.

Yogyakarta, 31 Juli 2026
Penguji III



Dr. Rohinah, S.Pd.I., M.A
NIP. 19800420 201101 2 004

ABSTRAK

Kajian mengenai *reward* dan *punishment* dalam pendidikan anak usia dini umumnya menempatkan keduanya sebagai teknik penguatan dan pengendalian perilaku. Pendekatan tersebut menjelaskan kepatuhan yang segera tampak, tetapi belum memastikan apakah kepatuhan anak menunjukkan pengendapan nilai atau hanya respons terhadap hadiah, teguran, rasa takut, dan pengawasan. Dalam pendidikan Islam, persoalan ini penting karena disiplin juga diarahkan pada pembentukan adab, amanah, *rahmah*, tanggung jawab, kemandirian, dan praktik ibadah. Penelitian terdahulu telah membahas dasar normatif ganjaran-hukuman, penguatan perilaku, dan pembiasaan keagamaan, namun belum banyak menjelaskan hubungan antara penghargaan dan koreksi, struktur kelembagaan, otoritas simbolik guru, respons anak, serta kesinambungan sekolah-keluarga. Penelitian ini mengkaji praktik *reward* dan *punishment* di RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 dan TK ABA Sapen Yogyakarta, kontribusinya terhadap proses awal pembentukan habitus Islami, serta konstruksi pedagogis afirmatif-negosiatif yang dapat dirumuskan dari praktik kedua lembaga.

Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain etnografi terfokus komparatif pada dua situs sekolah. Data diperoleh melalui observasi berulang, wawancara mendalam dengan kepala lembaga, guru, dan orang tua atau wali, serta dokumentasi kebijakan, kegiatan pembelajaran, dan artefak pedagogis. Informasi perilaku anak di rumah digunakan untuk triangulasi, bukan sebagai observasi etnografis keluarga. Data dianalisis melalui kondensasi, pengodean tematik, penyajian data, analisis intrakasus, dan perbandingan lintas situs. Karena tidak bersifat longitudinal, penelitian diarahkan pada proses awal dan kecenderungan disposisional, bukan pembuktian habitus Islami yang telah mapan.

Temuan menunjukkan bahwa *reward* dan *punishment* memperoleh makna melalui konfigurasi arena, kultur lembaga, modal pedagogis dan otoritas simbolik guru, respons anak, teman sebaya, serta relasi sekolah-keluarga. Pertama, RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 memperlihatkan disiplin religius-Qur'ani yang lebih terstruktur melalui pembiasaan ibadah, hafalan, adab, kemandirian, dan pengendalian kelembagaan, sedangkan TK ABA Sapen menunjukkan disiplin dialogis-kultural melalui nilai Keaisyiyahan dan Kemuhammadiyah, budaya ramah anak, mediasi konflik, dan *unggah-ungguh* lokal. Kedua, habitus Islami dipahami sebagai proses awal

pengendapan disposisi religius-moral, ditandai oleh perilaku bernilai yang mulai muncul relatif spontan, dapat dijelaskan secara sederhana oleh anak, melibatkan perbaikan kesalahan dan pemulihan relasi, serta digunakan kembali dalam situasi berbeda. Proses ini tetap rapuh karena dipengaruhi emosi anak, konsistensi guru, teman sebaya, keluarga, dan lingkungan digital. Ketiga, penelitian merumuskan konstruksi afirmatif-negosiatif sebagai kerangka pedagogis. Reward afirmatif merupakan pengakuan proporsional terhadap nilai, usaha, kemajuan, dan perbaikan perilaku tanpa menjadikan kebaikan sebagai transaksi hadiah. Punishment negosiatif merupakan konsekuensi edukatif yang membantu anak memahami akibat tindakan, memperbaiki kesalahan, dan memulihkan hubungan tanpa menakut-nakuti, mempermalukan, atau menyakiti. Nilai moral tidak dinegosiasikan, tetapi pemahaman peristiwa, respons pedagogis, tanggung jawab, dan jalan perbaikan dibicarakan sesuai konteks. Konstruksi ini bukan teori final atau model yang telah teruji efektivitasnya, melainkan kerangka konseptual untuk menata disiplin PAUD Islam melalui batas yang jelas, *rahmah*, dialog, pengakuan nilai, konsekuensi yang relevan, dan kesempatan memperbaiki diri. **Kata kunci:** *reward*, *punishment*, habitus Islami, pendidikan Islam anak usia dini, afirmatif-negosiatif.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

ABSTRACT

Studies on rewards and punishments in early childhood education generally position them as techniques for reinforcing and controlling behavior. This approach explains immediate obedience but fails to determine whether children's obedience reflects the ingrainings of values or merely a response to rewards, reprimands, fear, and supervision. In Islamic education, this issue is crucial because discipline also aims to foster good manners, trustworthiness, mercy, responsibility, independence, and the practice of worship. Previous research has discussed the normative basis of rewards and punishments, behavioral reinforcement, and religious habits. Still, it has not shed much light on the relationship between rewards and corrections, institutional structures, teachers' symbolic authority, children's responses, and school-family continuity. This study examines the practice of rewards and punishments at RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 and TK ABA Sapen Yogyakarta, their contribution to the initial process of Islamic habitus formation, and the affirmative-negotiative pedagogical constructs that can be formulated from the practices of both institutions.

The study employed a qualitative approach with a comparative ethnographic design focused on two school sites. Data were obtained through repeated observations, in-depth interviews with school principals, teachers, and parents or guardians, as well as documentation of policies, learning activities, and pedagogical artifacts. Information on children's behavior at home was used for triangulation, rather than as ethnographic observations of families. Data were analyzed through condensation, thematic coding, data presentation, intra-case analysis, and cross-site comparisons. Because the study was not longitudinal, it focused on initial processes and dispositional tendencies, rather than on proving established Islamic habitus.

The findings indicate that rewards and punishments acquire meaning through the configuration of the arena, institutional culture, pedagogical capital and symbolic authority of teachers, children's responses, peers, and school-family relations. First, RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 demonstrates a more structured religious-Quranic discipline through the habituation of worship, memorization, etiquette, independence, and institutional control. In contrast, TK ABA Sapen demonstrates a dialogical-cultural discipline through the values of *Keaisyiyahan* and *KeMuhammadiyah*, a child-friendly culture, conflict mediation, and local etiquette. Second, Islamic habitus is understood

as the initial process of sedimenting religious-moral dispositions, marked by valued behavior that begins to emerge relatively spontaneously, can be explained simply by children, involves correcting mistakes and restoring relationships, and is reused in different situations. This process remains fragile because children's emotions influence it, the consistency of teachers, peers, family, and the digital environment. Third, the study formulates an affirmative-negotiative approach as a pedagogical framework. Affirmative rewards are proportional recognition of values, efforts, progress, and behavioral improvements without making goodness a reward transaction. Negotiated punishment is an educational consequence that helps children understand the consequences of their actions, correct mistakes, and restore relationships without intimidation, humiliation, or harm. Moral values are not negotiated, but understanding of events, pedagogical responses, responsibilities, and paths to improvement are discussed in context. This construct is not a final theory or a proven model, but rather a conceptual framework for organizing Islamic early childhood education discipline through clear boundaries, compassion, dialogue, recognition of values, relevant consequences, and opportunities for self-improvement.

Keywords: *reward*, punishment, Islamic habitus, early childhood Islamic education, affirmative-negotiative.

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

ملخص

تناول البحوث المتعلقة بالثواب والعقاب في تربية الطفولة المبكرة هذين الأسلوبين في الغالب بوصفهما تقنيتين للتعزيز وضبط السلوك. وتستطيع هذه المقاربة بيان الامتثال التي تظهر بصورة فورية، غير أنه لا يضمن أن يكون امتثال الطفل دالاً على ترسخ القيم في ذاته أو مجرد استجابة للمكافأة أو التوبيخ أو الخوف أو الرقابة. وتكتسب هذه الإشكالية أهمية خاصة في التربية الإسلامية؛ لأن الانضباط لا يقصد به مجرد ضبط السلوك، بل يتجه كذلك إلى تكوين الأدب والأمانة والرحمة، والمسؤولية والاستقلالية وممارسة العبادات. وقد تناولت البحوث السابقة الأسس المعيارية للثواب والعقاب، وتعزيز السلوك، والتعويد على الممارسات الدينية، إلا أنها لم تول اهتماماً كافياً لتفسير العلاقة بين التقدير والتصحيح، والبنية المؤسسية، والسلطة الرمزية للمدرسين، واستجابات الأطفال، واستمرارية العملية التربوية بين المدرسة والأسرة. ومن ثم، يبحث هذا البحث في ممارسات الثواب والعقاب في روضة الأطفال الإسلامية المتكاملة معاذ بن جبل ١ وروضة الأطفال عائشة سابع بيوغيا كرتا، وفي إسهام هذه الممارسات في المراحل الأولية لتشكيل الهايتوس الإسلامي، وصياغة بناء تربوي تأكيدى-تفاوضي يمكن استخلاصه من الممارسات التربوية في المؤسسات.

استخدم البحث مقارنة نوعية بتصميم الإثنوغرافيا المركز المقارن على موقعين مدرسين. تم جمع البيانات من خلال الملاحظات المتكررة، والمقابلات المعمقة مع مديري المدارس والمدرسين ووالدي الأطفال، وتوثيق السياسات والأنشطة التعليمية والأدوات التربوية. استخدمت معلومات سلوك الأطفال في المنزل للتحقق من صحة النتائج، بدلاً من الاعتماد على الملاحظات الإثنوغرافية للأسر. حُلّت البيانات من خلال التلخيص، والتميز الموضوعي، وعرض البيانات، والتحليل داخل كل حالة، والمقارنات بين الموقعين. ولأن البحث لم يكن طويلاً، فقد ركز على العمليات الأولية والميول الشخصية، بدلاً من إثبات العادات الإسلامية الراسخة.

وتشير النتائج إلى أن الثواب والعقاب يكتسبان معناهما من خلال تهيئة البيئة، والثقافة المؤسسية، والكفاءة التربوية، والسلطة الرمزية للمدرسين، واستجابات الأطفال، وأقرانهم،

والعلاقات بين المدرسة والأسرة. أولاً، تظهر روضة الأطفال الإسلامية المتكاملة معاذ بن جبل ١ انضباطاً دينياً-قرآنياً أكثر تنظيماً من خلال التعود على العبادة، والحفظ، والآداب، والاستقلالية، والرقابة المؤسسية، بينما تظهر روضة الأطفال عائشية سابن بيوغياكرتا انضباطاً حوارياً-ثقافياً من خلال القيم العائشية والمحمدية، وثقافة صديقة للطفل، وحل النزاعات، والآداب المحلية. ثانياً، يفهم السلوك الإسلامي على أنه العملية الأولية لترسيخ الميول الدينية-الأخلاقية، والتي تتميز بسلوكيات قيمة تبدأ بالظهور بشكل عفوي نسبياً، ويمكن للأطفال شرحها ببساطة، وتشمل تصحيح الأخطاء وإصلاح العلاقات، وتُعاد استخدامها في مواقف مختلفة. تبقى هذه العملية هشة لأنها تتأثر بمشاعر الأطفال وثبات المدرسين والأقران والأسرة والبيئة الرقية. ثالثاً، تُصاغ في هذا البحث بنية إيجابية تفاوضية كإطار تربوي. تُعرّف المكافآت الإيجابية بأنها تقديرٌ متناسبٌ للقيم والجهود والتقدم والتحسينات السلوكية، دون جعل السلوك الحسن مُرادفاً للمكافأة. وأما العقاب التفاوضي فهو نتيجة تربوية تُساعد الأطفال على فهم عواقب أفعالهم، وتصحيح أخطائهم، وإصلاح العلاقات دون أي تهريب أو إذلال أو أذى. لا تُناقش القيم الأخلاقية، بل يُناقش فهم الأحداث والاستجابات التربوية والمسؤوليات وسبل التحسين في سياقها. لا تمثل هذه البنية نظريةً نهائيةً أو نموذجاً مُثبتاً، بل هي إطار مفاهيمي لتنظيم التربية الإسلامية في مرحلة الطفولة المبكرة من خلال حدود واضحة ورحمة وحوار وتقدير للقيم وعواقب مناسبة وفرص للتحسين الذاتي.

الكلمات المفتاحية: الثواب، العقاب، السلوك الإسلامي، التربية الإسلامية في مرحلة الطفولة المبكرة، الإيجابية التفاوضية.

PEDOMAN TRANSLITERASI ARAB-LATIN

Transliterasi adalah pengalihan tulisan dari satu bahasa ke dalam tulisan bahasa lain. Dalam disertasi ini, transliterasi yang dimaksud adalah pengalihan tulisan bahasa Arab ke bahasa Latin. Transliterasi Arab-Latin dalam disertasi ini menggunakan transliterasi berdasarkan Surat Keputusan Bersama Menteri Agama Republik Indonesia dan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 158 Tahun 1987 dan Nomor 0543 b/U/1987. Secara garis besar uraiannya adalah sebagai berikut:

A. Konsonan Tunggal

Huruf Arab	Nama	Huruf Latin	Keterangan
ا	Alif	tidak	tidak dilambangkan
ب	Bâ'	dilambangkan	be
ت	Tâ'	b	te
ث	Sâ'	t	es (dengan titik di atas)
ج	Jim	š	je
ح	Hâ'	j	ha (dengan titik di bawah)
خ	Khâ	h	ka dan ha
د	Dâl	kh	de
ذ	Zâl	d	zet (dengan titik di atas)
ر	Râ'	ž	er
ز	Zai	r	zet
س	Sin	z	es
س	Syin	s	es dan ye
ش	Sâd	sy	es (dengan titik di bawah)

ص	Dâd	ṣ	de (dengan titik di bawah)
ض	Tâ	ḍ	te (dengan titik di bawah)
ط	Zâ	ṭ	zet (dengan titik di bawah)
ظ	‘Ain	ẓ	
ع	Gain	‘	koma terbalik di atas
غ	Fâ	g	ge
ف	Qâf	f	ef
ق	Kâf	q	qi
ك	Lâm	k	ka
ل	Mîm	l	el
ن	Nûn	m	em
م	Wâwû	n	en
و	Hâ’	w	w
ه	Hamzah	h	ha
ء	Yâ’	’	apostrof
ي		y	ye

B. Konsonan Rangkap karena Syaddah

متَّعِدَّة	ditulis	muta’addidah
عَدَّة	Ditulis	‘iddah

C. Ta’ Marbutah di Akhir Kata

1. Bila dimatikan ditulis h

حكمة	ditulis	hikmah
علة	Ditulis	‘illah

(ketentuan ini tidak diperlukan bagi kata-kata Arab yang sudah terserap 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 dengan h.

كرامة الأولياء	Ditulis	Karāmah al-Auliya'
----------------	---------	--------------------

3. Bila ta' marbutah hidup atau dengan harakat fathah kasrah dan dammah ditulis t atau h.

زكاة الفطر	Ditulis	Zakāh al-Firṭi
------------	---------	----------------

D. Vokal Pendek

فعل	fathah	ditulis	a
فعل	kasrah	ditulis	fa'ala
ذكر		ditulis	i
ذكر		ditulis	ḡukira
يذهب	dammah	ditulis	u
يذهب		ditulis	yaḡhabu

E. Vokal Panjang

1	Fathah + alif جاهلية	ditulis	ā
		ditulis	jāhiliyah
2	fathah + ya' mati تنسى	ditulis	ā
		ditulis	tansā
3	kasar + ya' mati كريم	ditulis	ī
		ditulis	karīm
4	dammah + wawu mati	ditulis	ū

	فروض	ditulis	furūd
--	------	---------	-------

F. Vokal Rangkap

1	Fathah + ya' mati بينكم	ditulis ditulis	ai bainakum
2	fathah + wawu mati قول	ditulis ditulis	au qaul

G. Vokal Pendek Berurutan dalam Satu Kata Dipisahkan dengan Apostrof

أأنتم	ditulis	a'antum
لأن شكرتم	Ditulis	la'in syakartum

H. Kata Sandang Alif+ Lam

Kata sandang dalam tulisan Arab dilambangkan dengan huruf ال , namun dalam transliterasi ini kata sandang itu dibedakan atas kata sandang yang diikuti oleh huruf syamsiyah dan kata sandang yang diikuti oleh huruf qamariyah.

1. Bila diikuti Huruf Qamariyah

Kata sandang yang diikuti Huruf Qamariyah ditransliterasikan sesuai dengan bunyinya.

القرآن	ditulis	al-Qur'ān
القياس	Ditulis	al-Qiyās

2. Bila diikuti Huruf Syamsiyyah ditulis dengan menggandakan huruf Syamsiyyah yang mengikutinya, dengan menghilangkan huruf I (el) nya.

السماء	ditulis	as-Samā'
الشمس	Ditulis	asy-Syams

I. Penelitian Kata-kata dalam Rangkaian Kalimat

Ditulis menurut penelitiannya.

ذوي الفروض	ditulis	Ẓawī al-Furūd
أهل السنة	Ditulis	Ahl as-Sunnah

J. Huruf Kapital

Meskipun dalam sistem tulisan Arab huruf kapital tidak dikenal, dalam transliterasi ini huruf tersebut digunakan juga. Penggunaan huruf kapital seperti berlaku dalam EYD, diantaranya, huruf kapital digunakan untuk menulis 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 huruf awal kata sandangnya, contoh:

الَّذِي أَنزَلَ فِيهِ الْقُرْآنَ شَهْرَ رَمَضَانَ Syahrū Ramaḍān al-laẓī unzila fih al-Qur'ān

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 hadis, lafaz, salat, zakat dan sebagainya.

- b. Judul buku yang menggunakan kata Arab, namun sudah di-Latin-kan oleh penerbit, seperti judul buku Al-Hijab, Fiqh Mawaris, Fiqh Jinayah dan sebagainya.
- c. Nama pengarang yang menggunakan nama Arab, tetapi 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 Mizan, Hidayah, Taufiq, Al-Ma'a.



KATA PENGANTAR



Assalamu'alaikum warahmatullahi wabarakatuh.

Puji syukur ke hadirat Allah Swt. atas segala limpahan rahmat dan inayah-Nya. Shalawat serta salam semoga senantiasa tercurahkan kepada Nabi Muhammad Saw., beserta keluarga, sahabat, dan orang-orang yang setia mengikuti tuntunan sunnahnya serta menghidupkannya dalam setiap ruang kehidupan. Sebagai bentuk ungkapan rasa syukur, tentu tidak berlebihan apabila peneliti menyampaikan terima kasih yang tulus kepada segenap pihak yang secara langsung maupun tidak langsung turut berjasa dalam penyelesaian karya ini.

Karya penelitian ini merupakan bentuk amanah dan tanggung jawab peneliti, baik secara moral maupun akademik, untuk menyelesaikan Program Doktor Studi Islam di Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta. Ungkapan “tak ada gading yang tak retak” menjadi bagian dari kesadaran peneliti dalam menyusun karya ini. Kesempurnaan tentu masih jauh untuk dicapai. Namun, ikhtiar untuk terus memperbaiki diri, insyaallah, menjadi komitmen peneliti dalam melakukan ijtihad akademik secara berkelanjutan.

Oleh karena itu, peneliti menyampaikan terima kasih kepada:

1. Prof. Noorhaidi Hasan, S.Ag., M.A., M.Phil., Ph.D., selaku Rektor UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta yang telah memberikan

kesempatan kepada peneliti untuk menempuh pendidikan pada jenjang doktor.

2. Prof. Dr. Moch. Nur Ichwan, S.Ag., M.A., selaku Direktur Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta yang telah memberikan dukungan kelembagaan, arahan, dan fasilitas akademik selama peneliti menjalani proses pendidikan doctoral.
3. Dr. Ahmad Rafiq, S.Ag., M.Ag., M.A., Ph.D., selaku Wakil Direktur Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta yang telah memberikan dukungan, motivasi, dan penguatan akademik kepada mahasiswa Program Doktor Studi Islam.
4. Dr. Munirul Ikhwan, Lc., M.A. dan Dr. Nina Mariani Noor, S.S., M.A., selaku Ketua dan Sekretaris Program Doktor Studi Islam Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta yang telah memberikan arahan, motivasi, serta pelayanan akademik selama peneliti menempuh pendidikan dan menyelesaikan disertasi ini.
5. Sibawaihi, S.Ag., M.Si., Ph.D. dan Prof. Dr. Hj. Maemonah, M.Ag., selaku promotor yang dengan penuh kesabaran, perhatian, dan ketelitian telah memberikan pengarahan, bimbingan, koreksi, serta petunjuk akademik kepada peneliti selama proses penyusunan disertasi ini.
6. Para penguji disertasi Dr. Rohinah, S.Pd.I., M.A, Prof. Zulkipli Lessy, S.Ag.,S.Pd.,M.Ag.,M.S.W.,Ph.D., dan Dr. Sunarwoto, S.Ag., M.A. yang dengan penuh ketelitian telah memberikan kritik, saran, dan masukan konstruktif sehingga naskah disertasi ini menjadi lebih baik, sistematis, dan dapat dipertanggungjawabkan secara akademik.

7. Seluruh dosen Program Doktor Studi Islam Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta yang telah memberikan kontribusi keilmuan, memperluas wawasan akademik, serta menghadirkan ruang diskusi yang memperkaya perspektif peneliti selama menjalani proses pendidikan doctoral.
8. Seluruh tenaga kependidikan dan staf administrasi Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta yang telah memberikan pelayanan dan bantuan administratif selama masa perkuliahan hingga penyelesaian disertasi ini.
9. Orang tua, suami, anak dan segenap keluarga tercinta yang senantiasa memberikan kasih sayang, doa, dukungan, dan penguatan moral kepada peneliti dalam melewati setiap tahapan penyelesaian studi.
10. Seluruh informan dan narasumber penelitian yang telah bersedia meluangkan waktu serta memberikan informasi, pengalaman, dan data yang dibutuhkan dalam penyelesaian penelitian ini.
11. Seluruh pihak lainnya yang belum dapat disebutkan satu per satu, tetapi telah memberikan bantuan, dukungan, dan doa kepada peneliti dalam menyelesaikan disertasi ini.

Peneliti menyadari bahwa disertasi ini masih memiliki berbagai kekurangan, baik dari segi penyajian maupun kedalaman analisis. Oleh karena itu, kritik, saran, dan masukan konstruktif sangat diharapkan untuk penyempurnaan karya ini. Semoga disertasi ini dapat memberikan manfaat bagi pengembangan keilmuan Studi Islam, khususnya dalam bidang pendidikan islam anak usia dini yang menjadi

fokus penelitian, serta menjadi salah satu kontribusi akademik bagi penelitian selanjutnya.

Wassalamu 'alaikum warahmatullahi wabarakatuh.

Yogyakarta, 7 Juli 2026

Peneliti,



Nadlifah

NIM 19300016128

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

DAFTAR ISI

HALAMAN DEPAN.....	i
PERNYATAAN KEASLIAN DAN BEBAS DARI PLAGIARISME.....	ii
PENGESAHAN	iii
YUDISIUM.....	iv
DEWAN PENGUJI.....	v
PENGESAHAN PROMOTOR.....	vi
NOTA DINAS.....	iv
ABSTRAK	xxii
PEDOMAN TRANSLITERASI ARAB-LATIN	xviii
KATA PENGANTAR.....	xxiv
DAFTAR ISI.....	xxviii
DAFTAR GAMBAR.....	xxxiv
DAFTAR TABEL	xxxv
DAFTAR LAMPIRAN.....	xxxvi
BAB I PENDAHULUAN.....	1
A. Latar Belakang	1
B. Rumusan Masalah.....	11
C. Tujuan dan Signifikansi Penelitian.....	12
1. Tujuan Penelitian.....	12
2. Signifikansi Penelitian.....	13
D. Kajian Pustaka	14
1. <i>Reward</i> dan <i>Punishment</i> dalam Pendidikan Anak Usia Dini.....	15
2. <i>Reward</i> dan <i>Punishment</i> sebagai Praktik Pedagogis, Simbolik, dan Kelembagaan	19
3. Habitus Islami, Ideologi Keagamaan, dan Pola Asuh.....	21
E. Kerangka Teori.....	26
1. Habitus, Modal, Arena, dan Distingsi dalam Pendidikan Islam Anak Usia Dini di Sekolah.....	28
2. <i>Reward-Punishment</i> dalam Pendidikan Islam	38

3. Pendidikan Islam Kritis dan Humanistik	46
4. Disiplin Positif dan Konstruksi <i>Reward-Punishment</i> Afirmatif-Negosiatif	51
F. Metode Penelitian	57
1. Pendekatan dan Jenis Penelitian	57
2. Lokasi dan Subjek Penelitian	58
3. Teknik Pengumpulan Data	62
4. Teknik Analisis Data	66
5. Keabsahan Data	71
6. Deklarasi dan Dasar Penggunaan Artificial Intelligence (AI)	74
G. Sistematika Pembahasan	75
BAB II PRAKTIK <i>REWARD</i> DAN <i>PUNISHMENT</i> DALAM PENDIDIKAN ANAK USIA DINI ISLAM PADA DUA PAUD ISLAM DI YOGYAKARTA	79
A. Konteks Kelembagaan dan Orientasi Pembinaan Anak	81
1. Profil Singkat dan Karakter Nilai Dua Lembaga	81
2. Visi Lembaga sebagai Arena Praktik <i>Reward</i> dan <i>Punishment</i>	86
B. Kebijakan, Budaya, dan Mekanisme Pengendalian <i>Reward-Punishment</i>	92
1. Kebijakan Formal dan Kesepakatan Informal Lembaga	92
2. Evaluasi, Supervisi, dan Kontrol Praktik Guru	97
3. Fleksibilitas dan Risiko Inkonsistensi ..	101
C. Bentuk dan Orientasi Praktik <i>Reward</i> dalam Pembelajaran	106
1. <i>Reward</i> Verbal, Simbolik, Sosial, dan Material Terbatas	109
2. Situasi Pemberian <i>Reward</i>	118
3. Ambivalensi <i>Reward</i> : Afirmasi atau Transaksi	122

D. Bentuk dan Orientasi <i>Punishment</i> sebagai Konsekuensi Edukatif	126
1. Teguran, Permintaan Maaf, dan Perbaikan Kesalahan	126
2. Menenangkan Diri dan Pengurangan Kesempatan Bermain	132
3. Batas Etik <i>Punishment</i> dalam Pendidikan Anak Usia Dini	136
4. Risiko <i>Punishment</i> : Takut, Malu, dan Kepatuhan Semu.....	141
E. Perbandingan Praktik dan Ketegangan Pedagogis di Dua Lembaga	154
1. Persamaan Praktik di Dua Lembaga	154
2. Perbedaan Kultur dan Penekanan Nilai	164
3. Ketegangan antara Visi Ideal dan Realitas Kelas	166
BAB III PEMBENTUKAN HABITUS ISLAMI ANAK USIA DINI MELALUI PRAKTIK <i>REWARD</i> DAN <i>PUNISHMENT</i> PADA DUA PAUD ISLAM DI YOGYAKARTA .	178
A. Habitus Islami sebagai Disposisi Awal Anak Usia Dini.....	180
1. Dari Kepatuhan Lahiriah menuju Kecenderungan Bertindak	180
2. Dari Pembiasaan ke Disposisi: Kerapuhan Habitus Islami Anak Usia Dini.....	184
B. Ritme Ibadah dan Adab Harian sebagai Arena Pembentukan Habitus	190
1. Rutinitas Keagamaan sebagai Latihan Tubuh, Bahasa, dan Rasa	190
2. Spontanitas sebagai Indikator Awal Habitus.....	194
C. Guru sebagai Teladan, Pembimbing, dan Pengelola Pengakuan Simbolik....	205
1. Keteladanan Guru dan Otoritas Moral di Kelas	205

2. <i>Reward</i> sebagai Pengakuan Simbolik atas Perilaku Islami	208
3. Konsekuensi Edukatif dan Dialog sebagai Koreksi Habitus.....	220
D. Keberlanjutan Habitus Islami di Rumah dan Negosiasi dengan Keluarga.....	232
1. Rumah sebagai Arena Kedua Pembentukan Habitus.....	232
2. Praktik Afirmatif-Negosiatif Orang Tua dalam Penguatan Habitus	238
3. Ketidaksambungan Rumah-Sekolah dan Kerapuhan Disposisi.....	239
E. Ambivalensi Pembentukan Habitus: Internalisasi Nilai atau Kepatuhan Semu	245
1. <i>Reward</i> , Motivasi, dan Risiko Orientasi Transaksional.....	245
2. <i>Punishment</i> , Rasa Takut, dan Kepatuhan yang Diawasi.....	255
3. Habitus Islami sebagai Hasil Negosiasi antara Sekolah, Anak, dan Keluarga	269
4. Sintesis Varian Pedagogis Pembentukan Habitus Islami.....	281
BAB IV KONSTRUKSI PEDAGOGIS REWARD DAN PUNISHMENT YANG AFIRMATIF-NEGOSIATIF DALAM PEMBENTUKAN HABITUS ISLAMI ANAK USIA DINI	291
A. Dasar Empiris dan Teoretik Konstruksi Afirmatif-Negosiatif	296
1. Dua Lembaga sebagai Arena Pembentukan Nilai	301
2. Dari Praktik Disiplin menuju Konstruksi Temuan	307
3. Budaya Kelembagaan sebagai Pagar Etik	313
4. Pembacaan Konseptual dari Temuan Empiris	318

B. <i>Reward</i> sebagai Afirmasi Nilai	323
1. Perbedaan afirmasi dan transaksi	327
2. Bahasa pujian sebagai bahasa moral	332
3. Keadilan apresiasi dalam komunitas kelas.....	337
4. Dari kegembiraan menuju internalisasi	342
C. <i>Punishment</i> sebagai Konsekuensi Edukatif.....	349
1. Menggeser hukuman menjadi konsekuensi	354
2. Tiga syarat konsekuensi edukatif	359
3. Mengoreksi perilaku, bukan melabeli anak	363
4. Ketegasan yang tidak kehilangan rahmah	368
D. Dialog dan Lintas Arena sebagai Mekanisme Pembentukan Habitus.....	374
1. Dialog sebagai negosiasi moral	378
2. Aturan kelas sebagai kesepakatan sosial	384
3. Rumah sebagai arena pengujian habitus	389
4. Teman sebaya dan iklim moral kelas ...	395
E. Model <i>Reward-Punishment</i> Afirmatif-Negosiatif.....	401
1. Definisi model afirmatif-negosiatif	408
2. Tahapan kerja model	413
3. Indikator keberhasilan model	419
4. Kontribusi konseptual bagi pendidikan Islam anak usia dini.....	428
BAB V PENUTUP	431
A. Simpulan.....	431
B. Kontribusi Konseptual dan Pedagogis Penelitian.....	434
C. Keterbatasan Penelitian.....	436
D. Implikasi dan Rekomendasi	437
DAFTAR PUSTAKA.....	439

LAMPIRAN.....	459
DAFTAR RIWAYAT HIDUP	501



DAFTAR GAMBAR

Gambar 1.1 Hubungan Konseptual Riset *Reward-Punishment* Afirmatif-Negosiatif dalam Pembentukan Habitus Islami Anak Usia Dini .. 28

Gambar 1.2 Konstruksi *Reward* dan *Punishment* Afirmatif-Negosiatif dalam Pembentukan Habitus Islami Anak..... 56

Gambar 2.1 Visi dan Misi TK ABA Sapen Tahun 2026 87

Gambar 2.2 Tata tertib dan pembiasaan harian anak di RA/TK Mu’adz Bin Jabal 87

Gambar 2.3 Papan tulis berisi nama anak dan tanda bintang sebagai bentuk penghargaan 108

Gambar 2.4 Pemberian *Reward* sebagai pengakuan simbolik atas perilaku Islami 117

Gambar 2.5 Jongkok sambil istighfar lima kali dan tiga siswa sedang mediasi di RA IT Mu’adz Bin Jabal..... 128

Gambar 2.6 Penanganan konflik dan pemulihan suasana kelas di TK ABA Sapen..... 131

Gambar 2.7 Praktik mengambil jarak sementara untuk menenangkan diri di TK ABA Sapen 135

Gambar 3.1 Anak bersiap masuk kelas, diawali doa dan ikrar di RA IT Mu’adz Bin Jabal 185

Gambar 3.2 Ekologi Pembentukan Habitus Islami Anak Usia Dini 273

Gambar 4.1 Guru menyadarkan Numa yang dijauhi teman sebayanya di RA IT Mu’adz Bin Jabal 398

Gambar 4.2 Peta Konstruksi Model *Reward-Punishment* Afirmatif-Negosiatif..... 418

DAFTAR TABEL

Tabel 1.1	Jumlah dan kategori informan penelitian.....	62
Tabel 2.1	Peta Awal Komparatif Praktik <i>Reward</i> dan <i>Punishment</i> pada Dua PAUD Islam di Yogyakarta.....	88
Tabel 2.2	Tipologi Praktik <i>Reward</i> dan <i>Punishment</i> dalam Pembelajaran Anak Usia Dini Islam	145
Tabel 2.3	Perbandingan Praktik <i>Reward</i> dan <i>Punishment</i> pada Dua PAUD Islam di Yogyakarta.....	169
Tabel 3.1	Indikator dan Proses Pembentukan Habitus Islami Anak Usia Dini melalui Praktik <i>Reward</i> dan <i>Punishment</i>	276
Tabel 4.1	Komponen Dasar Model <i>Reward-Punishment</i> Afirmatif-Negosiatif.....	293
Tabel 4.2	Rekonstruksi <i>Reward</i> sebagai Afirmasi Nilai...	347
Tabel 4.3	Tahapan Konsekuensi Edukatif dalam Model Afirmatif-Negosiatif.....	373
Tabel 4.4	Operasionalisasi Model <i>Reward-Punishment</i> Afirmatif-Negosiatif.....	424

STATE ISLAMIC UNIVERSITY
SUNAN KALIJAGA
YOGYAKARTA

DAFTAR LAMPIRAN

Lampiran 1	Deklarasi Penggunaan AI.....	460
Lampiran 2	Laporan Observasi dan Dokumentasi .	461



BAB I

PENDAHULUAN

A. Latar Belakang

Disertasi ini berangkat dari masalah bahwa *reward* dan *punishment* dalam PAUD Islam sering dinilai berhasil ketika anak segera patuh, padahal kepatuhan dapat berasal dari pemahaman nilai, keinginan memperoleh hadiah, rasa takut, atau ketergantungan pada pengawasan. Fokus penelitian ini berbeda dari *parenting*. Karena *parenting* mencakup keseluruhan relasi pengasuhan keluarga, sedangkan penelitian ini memusatkan perhatian pada tindakan pedagogis yang terikat tujuan pembelajaran, aturan kelembagaan, otoritas guru, dan evaluasi pendidikan di sekolah. Praktik tersebut dibaca melalui konstruksi afirmatif-negosiatif. Afirmatif berarti *reward* diarahkan sebagai pengakuan spesifik terhadap usaha, perbaikan, dan perilaku bernilai, bukan sebagai transaksi hadiah. Negosiatif berarti koreksi dilakukan dengan membaca konteks dan emosi anak, membuka dialog, menetapkan konsekuensi yang terkait dengan tindakan, dan memulihkan relasi. Negosiasi tidak menjadikan nilai adab dapat ditawar; yang dinegosiasikan ialah pemahaman anak, bentuk respons pedagogis, dan cara memperbaiki akibat tindakan.¹

PAUD merupakan arena awal pembentukan moral, sosial, dan religius, tetapi praktik disiplin masih sering dinilai dari kepatuhan

¹ Jennifer E. Lansford, "Discipline and Punishment in Child Development," dalam *The Cambridge Handbook of Parenting: Interdisciplinary Research and Application*, (Cambridge University Press: 2022), 120–43.

yang segera tampak. Kajian tentang *reward* dan *punishment* menunjukkan bahwa penguatan dapat membantu keteraturan, sedangkan hadiah yang mengontrol atau koreksi tanpa penjelasan dapat mempertahankan motivasi eksternal, rasa takut, dan kepatuhan situasional. Dalam PAUD Islam, persoalan ini lebih tajam karena orientasinya bukan hanya pengelolaan kelas, tetapi pembentukan adab, tanggung jawab, dan kesadaran beragama. Karena itu, praktik disiplin perlu dianalisis melalui mekanisme, makna, dan relasi yang menyertainya, bukan semata-mata dari kecepatan anak mengikuti perintah.²

Pilihan Yogyakarta sebagai lokasi penelitian didasarkan pada keragaman kultur pendidikan Islam anak usia dini yang berkembang di dalamnya. Dua PAUD Islam yang menjadi lokasi kajian memperlihatkan orientasi nilai, tradisi kelembagaan, dan praktik pedagogis yang berbeda, terutama dalam membangun disiplin, memberi apresiasi, mengoreksi perilaku, serta melibatkan keluarga dalam pembinaan anak. Keragaman tersebut menunjukkan bahwa *reward* dan *punishment* tidak dapat dipahami hanya sebagai teknik manajemen kelas, tetapi perlu dibaca sebagai praktik pendidikan yang dibentuk oleh kultur lembaga, otoritas guru, relasi dengan anak,

² D. A. Moberly, J. L. Waddle, dan R. E. Duff, "The Use of Rewards and Punishment in Early Childhood Classrooms," *Journal of Early Childhood Teacher Education*. Vol. 25, no 4 (2005): 359–66, <https://doi.org/10.1080/1090102050250410>; M. J. Betts dkk., "Learning in Anticipation of Reward and Punishment: Perspectives across the Human Lifespan," *Neurobiology of Aging* 96 (2020): 49–57, <https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2020.08.011>; M. H. C. Theunissen, A. G. C. Vogels, dan S. A. Reijneveld, "Punishment and Reward," *Academic Pediatrics*. Vol. 15, no. 1 (2015): 96–102, <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.06.024>.

dan kesinambungan nilai antara sekolah dan rumah. Dalam konteks inilah studi pada dua lembaga menjadi relevan, karena memungkinkan pembacaan komparatif terhadap cara masing-masing lembaga mengelola nilai, disiplin, dan pembentukan habitus anak secara konkret.³

Fenomena lapangan memperlihatkan bahwa pengelolaan perilaku anak usia dini masih sering berada dalam ketegangan antara kebutuhan menjaga keteraturan kelas dan tuntutan membangun kesadaran moral anak. Dalam sejumlah praktik pendidikan anak, koreksi perilaku masih dapat muncul dalam bentuk ancaman, pengasingan sementara, atau teguran yang tidak selalu disertai dialog. Sehingga, berisiko menumbuhkan rasa takut, bukan pemahaman atas nilai.⁴ Pemberian hadiah juga dapat menimbulkan persoalan ketika dilakukan secara tidak konsisten atau terlalu menekankan benda, karena anak dapat memahami kebaikan sebagai transaksi untuk memperoleh imbalan.⁵ Di sisi lain, lemahnya komunikasi sekolah dengan orang tua dapat menghambat

³ Sapendi Sapendi, Zaenuddin Hudi Prasajo, dan Erni Munastiwi, "Parenting Practices in Millennial Islamic Families of Pontianak: Navigating Between Pop-Islamism and Fluid Islamism," *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini*. Vol. 8, no. 3 (September 2023): 183–92, <https://doi.org/10.14421/jga.2023.83-07>.

⁴ L. Prochner dan Y. Hwang, "Cry and You Cry Alone: Timeout in Early Childhood Settings," *Childhood* (University of Alberta). Vol. 15, no. 4 (2008): 517–34, <https://doi.org/10.1177/0907568208097205>.

⁵ H. Pehlivan, P. Köseoğlu, dan Z. Şen, "Prospective Teachers' Opinions of Reward, Punishment and Discrimination in Learning Environments," *Elementary Education Online* (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Turkey) 17, no. 4 (2018): 2091–109, <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506970>.

kesinambungan nilai antara rumah dan sekolah.⁶ Kondisi ini menimbulkan pertanyaan akademik tentang apakah *reward* dan *punishment* dalam PAUD Islam benar-benar membentuk disposisi religius dan moral anak, atau hanya menghasilkan kepatuhan yang berlaku ketika anak berada dalam pengawasan guru.

Dalam perspektif pendidikan Islam, konsep *reward* dan *punishment* sebenarnya sudah tertanam dalam Al-Qur'an dan hadis melalui prinsip *targhīb* (dorongan dengan janji pahala) dan *tarhīb* (peringatan dengan ancaman hukuman).⁷ Artinya, kesalahan yang terjadi dalam praktik pendidikan bukan terletak pada konsep dasarnya, melainkan pada cara penerapannya yang sering kali reduktif dan mekanis. Islam menekankan bahwa *reward* adalah bentuk apresiasi yang menumbuhkan motivasi intrinsik, sedangkan *punishment* berfungsi sebagai koreksi yang mendidik, bukan menakut-nakuti atau merendahkan martabat anak. Ketika konsep ini dipraktikkan dengan pendekatan *rahmah*, adil, dan konsisten, *reward* dan *punishment* dapat menjadi instrumen yang efektif untuk menanamkan disiplin sekaligus kesadaran moral-spiritual. Namun ketika ia diterapkan sekadar sebagai alat kontrol eksternal tanpa dialog, maka yang lahir hanyalah kepatuhan semu yang jauh dari cita-cita pendidikan Islam.⁸

⁶ Theunissen, Vogels, dan Reijneveld, "Punishment and Reward", 96–102.

⁷ Bahruddin Zaini, "Reward Dan Punishment Dalam Perspektif Pendidikan Islam," *CENDEKIA: Jurnal Studi Keislaman*. Vol. 8, no. 2 (February 2023): 245–58, <https://doi.org/10.37348/cendekia.v8i2.182>.

⁸ Nurwati Nurwati dan Nurul Muawwanah, "Pelaksanaan Reward Dan Punishment Dalam Menanamkan Nilai-Nilai Agama Pada Anak Di Taman Kanak-Kanak Islamic Center Samarinda," *Jurnal Warna : Pendidikan Dan Pembelajaran*

Pada tingkat praktik, ketegangan tersebut tampak dalam beberapa peristiwa kelas yang menunjukkan bahwa *reward* dan *punishment* belum selalu dipahami sebagai proses pedagogis yang dialogis. Anak yang gaduh dapat diarahkan keluar kelas tanpa penjelasan yang memadai, anak yang enggan tampil dapat diberi ancaman simbolik seperti “suntikan tinta”, atau penghargaan simbolik seperti mahkota dapat diberikan secara tidak konsisten. Peristiwa semacam ini tidak cukup dibaca sebagai kekeliruan teknis guru, melainkan sebagai indikasi adanya ketegangan antara kebutuhan mengatur kelas, keterbatasan waktu guru, dan tuntutan menjaga martabat anak. Jika praktik koreksi tidak disertai penjelasan, pemulihan relasi, dan konsistensi nilai, *reward* dan *punishment* berisiko menjadi pengendalian perilaku yang menghasilkan kepatuhan lahiriah, bukan pembentukan adab dan tanggung jawab moral.⁹

Praktik *reward* dan *punishment* tidak berlangsung dalam ruang netral. Visi lembaga, aturan, bahasa agama, kebiasaan guru, harapan orang tua, serta posisi anak membentuk apa yang dianggap baik, salah, layak diapresiasi, atau perlu dikoreksi. Celah penelitian ini bukan sekadar kurangnya metode disiplin yang lebih lembut,

Anak Usia Dini. Vol. 4, no. 2 (November 2019): 89–96, <https://doi.org/10.24903/JW.V4I2.373>; R. S. Al-Issa dkk., “Can I Pay at Purgatory? The Negative Impact of the Purgatory Ethic in Islamic Societies: Theoretical and Empirical Evidence,” *Religions* 13, no. 2 (2022), 101, <https://doi.org/10.3390/rel13020101>.

⁹ S. Gumiandari, I. Nafi’a, dan D. Jamaluddin, “Criticizing Montessori’s Method of Early Childhood Education Using Islamic Psychology Perspective,” *Jurnal Pendidikan Islam* 5, no. 2 (2019): 133–48, <https://doi.org/10.15575/jpi.v5i2.5835>.

melainkan belum memadainya penjelasan tentang bagaimana penghargaan dan koreksi bekerja sebagai praktik simbolik dalam arena PAUD Islam, bagaimana otoritas guru memperoleh legitimasi, bagaimana anak merespons atau menegosiasikan tindakan orang dewasa, serta kapan pengulangan perilaku mulai menunjukkan kecenderungan disposisional dan kapan ia masih berupa kepatuhan situasional.¹⁰

Untuk menjawab celah tersebut, teori habitus Bourdieu digunakan sebagai perangkat analisis, bukan sebagai pembenaran bahwa setiap pembiasaan otomatis menjadi habitus. Habitus menunjuk pada sistem disposisi yang dibentuk oleh sejarah pengalaman dalam suatu arena, tertanam pada cara merasakan, menilai, dan bertindak, serta cenderung digunakan kembali dalam situasi yang sejenis. Istilah habitus Islami bukan kategori yang dirumuskan Bourdieu. Dalam disertasi ini, istilah tersebut merupakan adaptasi analitis untuk menyebut proses awal terbentuknya disposisi religius-moral yang isi normatifnya berasal dari pendidikan Islam, seperti adab, amanah, *rahmah*, tanggung jawab, kepedulian, dan praktik ibadah. Mekanismenya dibaca melalui hubungan antara struktur arena, modal dan otoritas simbolik, praktik berulang, respons anak, pengendapan pengalaman dalam tubuh dan bahasa, serta kemunculan rasa praktis yang relatif spontan.

¹⁰ Azizah Nurul Fadlilah, "Hambatan Pelaksanaan Asesmen Informal Dalam Pembelajaran PAUD," *Cakrawala Dini: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 12, no. 1 (May 2021): 62–72, <https://doi.org/10.17509/cd.v12i1.28675>; M. Nasir, "Curriculum Development and Accreditation Standards in the Traditional Islamic Schools in Indonesia," *Journal of Curriculum Studies Research*. Vol. 3, no. 2 (2021): 37–56, <https://doi.org/10.46303/jcsr.2020.3>.

Karena penelitian tidak *longitudinal*, yang dapat diidentifikasi adalah kecenderungan awal, bukan habitus yang telah stabil.¹¹

Dua situs dipilih secara purposif karena memperlihatkan perbedaan kultur kelembagaan dan cara menata disiplin. Perbedaan itu digunakan untuk membandingkan konfigurasi arena, bahasa nilai, bentuk pengakuan, mekanisme koreksi, serta relasi sekolah-keluarga, bukan untuk menetapkan lembaga yang lebih Islami atau lebih baik. Profil, sejarah, visi, dan program rinci kedua lembaga dipaparkan dalam uraian konteks kelembagaan. Pada bagian pendahuluan, pemilihan dua situs berfungsi menjelaskan alasan komparasi: praktik yang tampak serupa dapat memperoleh makna berbeda karena dijalankan oleh aktor, aturan, modal simbolik, dan tradisi pedagogis yang berbeda.

Observasi awal memperlihatkan pujian, penghargaan simbolik, teguran, arahan, dialog, pembiasaan, dan konsekuensi edukatif pada kedua lembaga. Unsur afirmatif tampak ketika guru menamai perilaku bernilai dan mengakui usaha anak. Unsur negosiatif tampak ketika guru mendengar penjelasan anak, menyesuaikan respons dengan konteks, menghubungkan kesalahan dengan tindakan perbaikan, dan mengupayakan pemulihan relasi.

¹¹ Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, (Cambridge: Polity Press, 1991), 163–70; Diane Reay, “It’s All Becoming a Habitus: Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research,” *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 25, no. 4 (2004): 431–44, <https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>; Nick Crossley, “Habit and Habitus,” *Body & Society* 19, nos. 2–3 (2013): 136–61, <https://doi.org/10.1177/1357034X12472543>; Omar Lizardo, “The Cognitive Origins of Bourdieu’s Habitus,” *Journal for the Theory of Social Behaviour*. Vol. 34, no. 4 (2004): 375–401, <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2004.00255.x>.

Akan tetapi, kedua unsur tersebut tidak selalu hadir secara konsisten. *Reward* masih dapat berubah menjadi transaksi atau sumber kecemburuan, sedangkan *punishment* masih dapat menghasilkan takut, malu, atau kepatuhan yang bergantung pada pengawasan. Ambivalensi itulah yang dianalisis, bukan diasumsikan telah terselesaikan oleh kedua lembaga.

Penelitian terdahulu menunjukkan bahwa *reward* dan *punishment* dapat berkaitan dengan perubahan perilaku, disiplin, dan kematangan emosi anak. Tetapi, hasilnya bergantung pada bentuk penghargaan, cara koreksi, relasi guru-anak, serta konteks sosial. Literatur pendidikan Islam banyak membahas dasar normatif ganjaran dan hukuman melalui *aş-sawāb*, *al-‘iqāb*, *targhīb*, dan *tarhīb*. Sedangkan, kajian habitus dan pola asuh menyoroti pengaruh lembaga, keluarga, dan media terhadap pembentukan identitas masih terbatas pada penelitian yang menghubungkan ketiga bidang tersebut untuk menjelaskan mekanisme sosial-pedagogis *reward* dan *punishment* dalam proses awal pembentukan disposisi religius anak. Kontribusi penelitian ini terletak pada pembacaan hubungan antara arena, otoritas simbolik, praktik berulang, respons anak, dan kesinambungan lintas arena. Bukan pada klaim bahwa *reward* dan *punishment* selalu efektif.¹²

¹² Intan Ramanian dan Junita Dwi Wardhani, “Implementasi Metode Reward Dan Punishment Dalam Memperkuat Kematangan Emosional Anak Usia Dini,” *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 4, no. 2 (2023): 400–415, <https://doi.org/10.37985/murhum.v4i2.323>; Novi Chintia, “Penerapan Reward Dan Punishment Untuk Meningkatkan Kedisiplinan Anak Usia Dini,” *Jurnal Pelita PAUD* 1, no. 2 (2019): 112–20, <https://doi.org/10.33222/pelitapaud.v1i2.205>; Titin Sutarti dkk., “The Potential of Social Pedagogy-Based Learning Models to Enhance Student

Perdebatan teoretis tentang *reward* dan *punishment* dalam dunia pendidikan telah lama dipengaruhi oleh behaviorisme. Skinner menekankan *reinforcement* sebagai mekanisme pembentukan perilaku melalui penguatan positif, penguatan negatif, *punishment* positif, dan *punishment* negatif.¹³ Kerangka ini penting karena membantu menjelaskan mengapa anak mengulang perilaku tertentu setelah memperoleh apresiasi atau menghentikan perilaku tertentu setelah menerima konsekuensi. Namun, dalam PAUD Islam, pendekatan ini tidak memadai jika digunakan secara mekanis. Para sarjana banyak menyepakati bahwa anak tidak cukup diarahkan melalui stimulus dan respons sebab pendidikan anak usia dini juga menuntut penumbuhan makna, rasa tanggung jawab, dan kesadaran moral. Karena itu, *reward* dan *punishment* perlu dibaca dalam kerangka disiplin positif, konsekuensi logis, dan relasi yang

Tolerance: An Exploratory Study,” *Multidisciplinary Science Journal* 7, no. 4 (October 2024): 2025210, <https://doi.org/10.31893/multiscience.2025210>; Alexander Guci, “Ganjaran Dalam Pendidikan Perspektif Al-Qur’an,” *Disertasi Doktor* (Institut PTIQ Jakarta, 2022); Lailan Aziza Lubis, “Metode Aš-šawāb (Ganjaran) Wa al-‘iqāb (Hukuman) Dalam Pendidikan Akhlak Di Panti Asuhan Putri Muhammadiyah Asahan Kecamatan Kisaran Timur Kabupaten Asahan” (UIN Syekh Ali Hasan Ahmad Addary Padangsidimpuan., 2021); Bagus Mustakim, Noorhaidi Hasan, dan Zulkipli Lessy, “Popular Islamist Authoritative Parenting: A Contest of Identity in Islamic Education for Early Childhood,” *Jurnal Pendidikan Agama Islam* 19, no. 2 (December 2022): 179–92, <https://doi.org/10.14421/jpai.2022.192-01>; Sapendi Sapendi dan Bayu Suratman, “This Is How We Are at Home: Typology and Shifting Parenting Authority in Early Childhood,” *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak* 10, no. 2 (December 2024): 135–49, <https://doi.org/10.14421/al-athfal.2024.102-04>; Wahyu Mulyadi, “Negosiasi Lembaga Pendidikan Islam dan Nasionalisme: Studi Pada Dua Lembaga Pendidikan Salafi RA Imam Syafi’i dan TK Al-Iman di Bima,” *Disertasi Doktor* (Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2023).

¹³ B F Skinner, *Science and Human Behavior*, (Delran, N.J.: Classics of Medicine Library Division of Gryphon Editions, 2000), 10.

menghormati martabat anak, agar koreksi perilaku tidak berhenti pada rasa takut atau kepatuhan dangkal.¹⁴

Posisi penelitian ini adalah mempertemukan teori sosial Bourdieu dengan pedagogi Islam dan kajian disiplin positif secara terbatas dan terkontrol. Bourdieu digunakan untuk menjelaskan struktur arena, distribusi modal, otoritas simbolik, pengulangan praktik, dan pembentukan disposisi. Pedagogi Islam memberi orientasi normatif berupa adab, *rahmah*, amanah, keteladanan, serta tanggung jawab. Disiplin positif dan kajian motivasi membantu menilai apakah penghargaan bersifat informasional atau mengontrol, serta apakah konsekuensi mengembangkan tanggung jawab atau hanya menimbulkan rasa takut. Pertemuan tersebut menjadi dasar konstruksi afirmatif-negosiatif, tetapi tidak menghapus perbedaan epistemologis antara teori sosial deskriptif Bourdieu dan orientasi normatif pendidikan Islam.¹⁵

¹⁴ Y. Ding dkk., “Gender Differences in Reward and Punishment for Monetary and Social Feedback in Children: An ERP Study,” *PLoS ONE* 12, no. 3 (2017), e0174100, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174100>; Rita Orji, Alaa Alsaity, dan Gerry Chan, “Towards Understanding the Mechanism through Which Reward and Punishment Motivate or Demotivate Behaviours,” *Behaviour & Information Technology* 43, no. 6 (2024): 1042–66, <https://doi.org/10.1080/0144929X.2023.2196582>; Naoko Aoki, “Praising among Preschoolers,” *Journal of Early Childhood Research* 22, no. 1 (2024): 75–87, <https://doi.org/10.1177/1476718X231186619>; Weihai Tang dkk., “The Effects of Teacher Rewards and Their Types on Preschool Children’s Selective Trust,” *Behavioral Sciences* 15, no. 6 (2025): 804.

¹⁵ Abdullah Sahin, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation* (Kube Publishing: 2015), 177–204; Sahri Sahri dan Su’udin Aziz, “The Role Of Islamic Education Teachers In Increasing Social Awareness And Environmental Awareness In The Young Generation,” *AL-WIJDÂN Journal of Islamic Education Studies* 8, no. 4 (2023): 490–502, <https://doi.org/10.58788/alwijdn.v8i4.2973>.

Berdasarkan uraian tersebut, argumen penelitian ini adalah *reward* dan *punishment* baru memiliki relevansi bagi proses awal pembentukan habitus Islami apabila keduanya bekerja di dalam konfigurasi arena yang relatif konsisten, menamai nilai secara konkret, memberi anak ruang memahami akibat tindakannya, dan membuka jalan untuk memperbaiki relasi. Sebaliknya, pengulangan yang hanya bertumpu pada hadiah, ancaman, atau pengawasan lebih tepat dibaca sebagai habituasi atau kepatuhan situasional. Argumen ini diuji melalui perbandingan dua situs dan digunakan untuk merumuskan konstruksi afirmatif-negosiatif sebagai kerangka analitis yang terbuka untuk dikritik dan diuji lebih lanjut.

B. Rumusan Masalah

Penelitian ini memfokuskan kajian pada praktik *reward* dan *punishment*, proses awal pembentukan disposisi religius-moral anak, dan konstruksi pedagogis afirmatif-negosiatif di RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 Kotagede Yogyakarta dan TK 'Aisyiyah Bustanul Athfal Sapen Yogyakarta. Perbandingan tidak didasarkan pada pelabelan satu lembaga sebagai Islamisme dan lembaga lain sebagai arus utama, melainkan pada perbedaan kultur kelembagaan, bahasa nilai, struktur otoritas, mekanisme pengakuan, bentuk koreksi, dan relasi sekolah-keluarga. Dengan batas tersebut, penelitian menelaah bagaimana praktik yang serupa memperoleh makna berbeda dalam arena yang berbeda dan bagaimana anak merespons praktik tersebut.

Berdasarkan fokus tersebut, rumusan masalah penelitian ini dijabarkan ke dalam pertanyaan-pertanyaan penelitian sebagai berikut:

1. Bagaimana praktik *reward* dan *punishment* diterapkan dalam pendidikan anak usia dini Islam di RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 Kotagede Yogyakarta dan TK 'Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Sopen Yogyakarta?
2. Bagaimana habitus Islami anak usia dini terbentuk melalui praktik *reward* dan *punishment* yang diterapkan di RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 Kotagede Yogyakarta dan TK 'Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Sopen Yogyakarta?
3. Bagaimana konstruksi pedagogis *reward* dan *punishment* yang afirmatif-negosiatif berdasarkan refleksi praktik pendidikan di RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 Kotagede Yogyakarta dan TK 'Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Sopen Yogyakarta?

C. Tujuan dan Signifikansi Penelitian

1. Tujuan Penelitian

Secara umum, penelitian ini bertujuan menganalisis praktik *reward* dan *punishment* sebagai praktik sosial-pedagogis serta menelusuri kontribusinya terhadap proses awal pembentukan disposisi religius-moral anak pada dua PAUD Islam. Tujuan ini tidak diarahkan untuk membuktikan habitus Islami yang telah mapan atau efektivitas suatu model intervensi, melainkan untuk menjelaskan mekanisme, variasi, ambivalensi, dan batas praktik pada dua arena kelembagaan.

- a. Untuk mengidentifikasi dan mendeskripsikan praktik *reward* dan *punishment* yang diterapkan dalam pendidikan anak usia dini Islam di RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 Kotagede Yogyakarta dan TK 'Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Sapean Yogyakarta.
- b. Untuk menganalisis proses awal pembentukan habitus Islami melalui hubungan antara praktik berulang, bahasa nilai, otoritas simbolik guru, respons anak, dan kesinambungan sekolah-rumah.
- c. Untuk merumuskan konstruksi konseptual *reward* dan *punishment* afirmatif-negosiatif berdasarkan sintesis temuan lintas situs dan justifikasi teoretis, tanpa memosisikannya sebagai teori final atau model yang telah teruji efektivitasnya.

2. Signifikansi Penelitian

Signifikansi akademik penelitian ini terletak pada tiga hal. Pertama, penelitian membedakan habit, habituasi, kepatuhan, dan habitus agar pengulangan perilaku tidak langsung ditafsirkan sebagai internalisasi. Kedua, teori habitus digunakan untuk membaca mekanisme yang menghubungkan arena, modal, otoritas simbolik, praktik berulang, respons anak, dan kecenderungan bertindak. Ketiga, istilah habitus Islami diposisikan secara eksplisit sebagai adaptasi analitis: struktur penjelasannya diambil dari teori habitus. Sedangkan isi normatifnya berasal dari orientasi pendidikan Islam. Kontribusi tersebut bersifat konseptual dan kontekstual, bukan klaim pembentukan teori baru yang telah berlaku secara umum.

Signifikansi pedagogis penelitian ini terletak pada penyediaan perangkat refleksi bagi guru, kepala lembaga, dan orang tua untuk membedakan afirmasi nilai dari hadiah transaksional serta membedakan konsekuensi edukatif dari hukuman yang memperlakukan. Konstruksi afirmatif-negosiatif membantu menilai apakah koreksi terkait dengan tindakan, dijelaskan dalam bahasa anak, proporsional terhadap situasi, dan diikuti pemulihan relasi. Rekomendasi penelitian dibatasi pada dua situs dan belum dapat diperlakukan sebagai kebijakan yang efektivitasnya telah terbukti. Karena itu, penerapannya memerlukan penyesuaian terhadap perkembangan anak, kapasitas guru, kultur lembaga, dan konteks keluarga.

D. Kajian Pustaka

Reward dan *punishment* merupakan instrumen pedagogis yang sering digunakan dalam pendidikan anak usia dini untuk mengarahkan perilaku anak. Namun, keduanya tidak dapat dipahami semata-mata sebagai teknik pengendalian kelas, sebab praktik tersebut selalu bekerja dalam nilai, kultur lembaga, relasi guru-anak, dan pola pengasuhan keluarga. Dalam pendidikan Islam, *reward* dan *punishment* juga memiliki dimensi normatif dan spiritual. Sehingga, maknanya perlu ditafsirkan secara edukatif, proporsional, dan ramah anak. Oleh karena itu, kajian pustaka ini dibagi ke dalam tiga fokus utama: pertama, *reward* dan *punishment* dalam pendidikan anak usia dini; kedua, *reward* dan *punishment* dalam pendidikan Islam anak usia dini; dan

ketiga, habitus Islami, ideologi keagamaan, serta pola asuh dalam arena sekolah dan keluarga.

1. *Reward dan Punishment dalam Pendidikan Anak Usia Dini*

Diskusi tentang *reward* dan *punishment* penting dalam pendidikan anak usia dini karena praktik ini sering dibaca melalui tradisi behaviorisme. Skinner menempatkan *reinforcement* sebagai konsekuensi yang dapat meningkatkan peluang munculnya perilaku, sedangkan *punishment* dipahami sebagai konsekuensi yang menekan perilaku tertentu.¹⁶ Thorndike melalui prinsip *law of effect* juga menegaskan bahwa konsekuensi menyenangkan cenderung memperkuat respons, sedangkan konsekuensi tidak menyenangkan cenderung melemahkannya.¹⁷ Meskipun hal ini berguna untuk menjelaskan keteraturan perilaku, namun pendekatan behavioristik belum cukup untuk membaca praktik pendidikan anak usia dini Islam. Karena, cenderung menekankan relasi stimulus-konsekuensi dan belum sepenuhnya memberi ruang pada kesadaran moral, makna, motivasi intrinsik, serta nilai religius anak. Kritik ini penting karena tradisi pendidikan Islam klasik juga menempatkan keteladanan, nasihat,

¹⁶ Burrhus Frederic Skinner, *Science and Human Behavior* (Simon and Schuster, 1965), 10; Burrhus Frederic Skinner, *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*, (BF Skinner Foundation, 2019), 62–75; Burrhus Frederic Skinner, *Beyond Freedom and Dignity* (1971), (New York: Bantam, Vintage Book, 1973), 20–31.

¹⁷ Edward L Thorndike, *Education Psychology*, (Routledge, 1923), 95–110; Edward L Thorndike, *The Law of Effect*, University of Illinois Press 39, no. 1/4 (1927): 212–22.

pembiasaan, dan koreksi sebagai perangkat etis pembinaan akhlak, bukan sekadar alat kontrol perilaku.¹⁸

Khazanah pendidikan Islam klasik memperlihatkan bahwa ganjaran dan koreksi perilaku telah lama dibicarakan dalam kerangka pembentukan akhlak. Ibnu Miskawaih menekankan pentingnya pembiasaan harian dalam membentuk karakter anak.¹⁹ Ibnu Sina memandang pujian sebagai penguat kecenderungan baik, sedangkan hukuman korektif hanya dapat ditempatkan setelah nasihat dan arahan tidak memadai.²⁰ Ibnu Khaldun bahkan menolak kekerasan dalam pendidikan karena hukuman keras dapat merusak karakter, daya pikir, dan keberanian anak.²¹ Begitupun pada masa periode modern, sarjana seperti Abdullah Nashih Ulwan merumuskan *targhīb* dan *tarhīb* sebagai tahapan pendidikan moral, tetapi penerapannya tetap harus dibaca dalam kerangka kasih sayang, keteladanan, dan tanggung jawab pendidik.²² Dengan demikian, kajian *reward* dan *punishment* perlu ditempatkan dalam tegangan antara penguatan perilaku, etika pendidikan, dan pembentukan kesadaran anak.

Di Indonesia, sejumlah penelitian menunjukkan bahwa *reward* dan *punishment* dapat membantu pembentukan disiplin

¹⁸ Abu Hamid Muhammad ibn Muhammad Al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, (Beirut: Dar al-Ma'rifah, 2005), jil. 3, 52–56.

¹⁹ Ibnu Miskawaih, *Tahdzib Al-Akhlaq Wa Tathir al-A'raq*, (Kairo: Kurdistan Ilmiyah, 1329), 29–35.

²⁰ Ibnu Sina, *Kitab As-Siyasah*, (PTS Publishing House Sdn. Bhd., 2024), 121–24.

²¹ Ibnu Khaldun, *Muqaddimah*, (Jakarta: Pustaka Al-Kautsar, 2011), 763–64.

²² Abdullah Nashih Ulwan, *Tarbiyatul Aulad Fil Islam: Pendidikan Anak Dalam Islam*, (Solo: Insan Kamil, 1999), 621–27.

dan perilaku positif anak usia dini. Intan Ramanian dan Junita Dwi Wardhani menunjukkan bahwa *reward* berupa pujian, sentuhan, dan hadiah kecil dapat memperkuat perilaku positif anak, sedangkan *punishment* berupa teguran dan koreksi ringan dapat membantu menumbuhkan tanggung jawab. Novi Chintia juga menemukan peningkatan kedisiplinan anak setelah penerapan metode tersebut.²³ Temuan-temuan ini penting, tetapi sebagian besar masih menempatkan *reward* dan *punishment* sebagai strategi pengelolaan perilaku. Kajian tersebut belum banyak menjelaskan bagaimana praktik penghargaan dan koreksi bekerja sebagai proses pembentukan disposisi religius, moral, dan sosial anak dalam kultur lembaga PAUD Islam.

Efektivitas *reward* dan *punishment* sangat bergantung pada cara guru menerapkannya. Kajian literatur Titin Tri Yuningsih dan Ilham Sunaryo menegaskan bahwa bentuk *reward* dan *punishment* yang berbeda dapat menghasilkan dampak yang berbeda pula pada anak.²⁴ Pujian sederhana dapat lebih bermakna daripada hadiah material apabila diberikan secara tepat, sedangkan koreksi ringan dapat lebih edukatif daripada sanksi keras apabila dilakukan secara proporsional. Dalam konteks PAUD, *punishment* tidak dapat dipahami sebagai hukuman represif, ancaman, atau tindakan memperlakukan anak, tetapi

²³ Chintia, "Penerapan Reward Dan Punishment Untuk Meningkatkan Kedisiplinan Anak Usia Dini", 112–20.

²⁴ Tri Yuningsih dan Sunaryo, "Implementation of Reward and Punishment in Forming Discipline Character Early Childhood", 27–38.

harus ditempatkan sebagai koreksi edukatif yang membantu anak memahami akibat tindakannya. Karena itu, keadilan, proporsionalitas, sensitivitas perkembangan, dan kepedulian emosional guru menjadi unsur penting dalam menentukan apakah *reward* dan *punishment* benar-benar mendidik.

Dalam perspektif psikologi perkembangan, *reward* dan *punishment* juga harus mempertimbangkan perbedaan karakter anak. Marjolein Luman dkk. menemukan bahwa sensitivitas anak terhadap *reward* dan *punishment* tidak seragam. Anak dengan sensitivitas tinggi terhadap *reward* lebih mudah diarahkan melalui penguatan positif, sedangkan anak lain membutuhkan strategi yang lebih kompleks dan kontekstual.²⁵ Temuan ini memperlihatkan bahwa, praktik *reward* dan *punishment* tidak dapat diterapkan secara seragam. Namun, mayoritas penelitian masih menyoroti dampak langsung berupa peningkatan disiplin dan belum banyak mengaitkannya dengan pembentukan disposisi anak melalui pengalaman berulang, relasi guru-anak, dan kultur kelembagaan. Di sinilah terbuka ruang untuk membaca *reward* dan *punishment* sebagai bagian dari proses pembentukan habitus anak usia dini.

²⁵ Marjolein Luman dkk., "Reward and Punishment Sensitivity in Children with ADHD: Validating the Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire for Children (SPSRQ-C)," *Journal of Abnormal Child Psychology* 40, no. 1 (2012): 145–57, <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9547-x>.

2. *Reward* dan *Punishment* sebagai Praktik Pedagogis, Simbolik, dan Kelembagaan

Reward dan *punishment* memiliki pijakan normatif yang kuat. Alexander Guci menunjukkan bahwa, Al-Qur'an menggunakan janji dan peringatan sebagai metode pendidikan yang mengarahkan manusia pada kesadaran moral dan akhlak mulia.²⁶ Dalam konteks pendidikan anak usia dini, pijakan normatif ini tidak dapat diterjemahkan secara mekanis sebagai pemberian hadiah dan hukuman. Tetapi, perlu dibaca sebagai afirmasi nilai dan koreksi edukatif. *Reward* berfungsi menguatkan perilaku bernilai, sedangkan *punishment* harus diarahkan sebagai peringatan, pengendalian diri, dan pemulihan perilaku yang tetap menjaga martabat anak. Dengan demikian, *reward* dan *punishment* dalam pendidikan Islam tidak hanya berfungsi pragmatis, tetapi juga menjadi jalan internalisasi nilai ilahiah secara bertahap.

Studi dalam konteks keluarga juga mengonfirmasi pentingnya *reward* dan *punishment* sebagai bagian dari pembinaan akhlak. Muhamad Yusuf menegaskan bahwa pendidikan anak dalam keluarga dijalankan melalui keteladanan, pembiasaan, suruhan-larangan, serta hadiah dan hukuman. Hadiah berfungsi sebagai motivasi positif yang menumbuhkan rasa percaya diri, sementara hukuman dipahami sebagai sarana

²⁶ Guci, "Ganjaran Dalam Pendidikan Perspektif Al-Qur'an".

introspeksi terhadap kewajiban moral.²⁷ Lailan Aziza Lubis juga memperlihatkan bahwa praktik *aş-sawāb* dan *al-‘iqāb* di panti asuhan Muhammadiyah dapat meningkatkan disiplin religius dan mendorong kesadaran spiritual anak.²⁸ Akan tetapi, temuan ini perlu dibaca secara kritis karena penerapan yang tidak proporsional dapat berubah menjadi praktik represif. Karena itu, relasi antara sekolah dan keluarga menjadi penting untuk memastikan bahwa nilai yang diperkuat melalui *reward* dan *punishment* di lembaga pendidikan tidak terputus dari pola pengasuhan di rumah.

Dalam wacana pendidikan, terdapat dialektika antara tradisi pedagogi modern dan tradisi pendidikan Islam mengenai penggunaan *reward* dan *punishment*. Gumindari, Nafi’a, dan Jamaluddin mengkritisi metode Montessori yang menolak *reinforcement*, dengan argumen bahwa dalam psikologi Islam *reward* dan *punishment* tetap dibutuhkan untuk membentuk disiplin.²⁹ Perdebatan ini menunjukkan bahwa persoalan utama bukan terletak pada ada atau tidaknya *reward* dan *punishment*, melainkan pada bagaimana keduanya dimaknai dan dijalankan. Sebagian kajian Islam masih berhenti pada membenaran normatif

²⁷ Muhamad Yusuf, “Pola Pembinaan Nilai-Nilai Pendidikan Islam Pada Anak Dalam Keluarga,” *Disertasi Doktor* (Universitas Islam Negeri Sumatera Utara Medan, 2021).

²⁸ Lubis, “Metode Aş-sawāb (Ganjaran) Wa al-‘iqāb (Hukuman) Dalam Pendidikan Akhlak Di Panti Asuhan Putri Muhammadiyah Asahan Kecamatan Kisaran Timur Kabupaten Asahan”.

²⁹ Gumindari, Nafi’a, dan Jamaluddin, “Criticizing Montessori’s Method of Early Childhood Education Using Islamic Psychology Perspective”, 133–48.

atau deskripsi praktik rutin. Belum banyak penelitian yang menempatkan *reward* dan *punishment* sebagai praktik pedagogis, simbolik, dan kelembagaan yang bekerja dalam pendidikan anak usia dini Islam.

3. Habitus Islami, Ideologi Keagamaan, dan Pola Asuh

Diskusi tentang habitus dan pola pengasuhan bertumpu pada pemikiran Pierre Bourdieu yang memahami habitus sebagai sistem disposisi yang bertahan lama dan dapat berpindah lintas situasi.³⁰ Habitus tidak sama dengan kebiasaan sesaat. Karena ia mencakup cara merasa, berpikir, menilai, bertindak, dan merespons dunia sosial.³¹ Dalam konteks pendidikan, habitus terbentuk melalui pengalaman berulang yang dipengaruhi oleh kondisi objektif, kultur, relasi kuasa, dan modal simbolik yang bekerja dalam kehidupan anak.³² Karena itu, praktik *reward* dan *punishment* di sekolah tidak cukup dibaca sebagai teknik pembiasaan. Tetapi perlu dipahami sebagai praktik yang dapat menanamkan disposisi tertentu pada tubuh, bahasa, emosi, dan tindakan anak. Pembacaan ini penting untuk membedakan habit sebagai kebiasaan, habituasi sebagai proses pembiasaan, dan habitus sebagai disposisi sosial yang lebih mendalam.

³⁰ Pierre Bourdieu, *The Logic of Practice*, (Stanford, CA: Stanford University Press, 1990), 52–65.

³¹ Jason D. Edgerton dan Lance W. Roberts, “Cultural Capital or Habitus? Bourdieu and beyond in the Explanation of Enduring Educational Inequality,” *Theory and Research in Education* 12, no. 2 (February 2014): 193–220, <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>.

³² Pierre Bourdieu, *Arena Produksi Kultural Sebuah Kajian Sosiologi Budaya*, (Yogyakarta: Kreasi Wacana, 2012), 15–35.

Dalam perspektif Bourdieu, arena merupakan ruang praktik tempat berbagai modal kultural, sosial, dan simbolik bekerja serta dipertaruhkan.³³ Dalam pembelajaran anak usia dini, *reward* dan *punishment* menjadi bagian dari strategi pedagogis yang tidak sepenuhnya netral, karena mencerminkan kultur lembaga, otoritas guru, nilai yang dianggap sah, dan cara anak memperoleh pengakuan. Melalui *reward*, anak belajar bahwa perilaku tertentu diakui sebagai bernilai. Melalui *punishment* atau koreksi edukatif, anak belajar tentang batas perilaku, tanggung jawab, dan pemulihan relasi. Dengan demikian, penghargaan dan koreksi dapat membentuk diferensiasi simbolik secara halus, yakni membedakan perilaku yang dianggap sesuai atau tidak sesuai dengan habitus yang dikehendaki lembaga.

Kajian tentang habitus Islami anak menunjukkan bahwa disposisi religius tidak hanya dibentuk oleh sekolah, tetapi juga oleh keluarga, media, dan lingkungan sosial. Bagus Mustakim menunjukkan bahwa animasi Nussa digunakan komunitas daring sebagai acuan pengasuhan, sehingga melahirkan praktik keislaman populer yang menegaskan identitas religius sekaligus beradaptasi dengan modernitas.³⁴ Sapendi menegaskan bahwa pengasuhan keluarga Muslim milenial dapat melahirkan habitus baru bercorak otoritatif Islami yang berfungsi sebagai pembinaan

³³ Bourdieu, *Arena Produksi Kultural Sebuah Kajian Sosiologi Budaya*, 15–35.

³⁴ Bagus Mustakim, “Animasi Nussa: Islamisme Populer, Habitus, dan Identitas Dalam Pengasuhan Anak Usia Dini,” *Disertasi Doktor* (Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2022).

religius sekaligus distingsi sosial.³⁵ Kedua studi ini penting karena memperlihatkan bahwa habitus Islami anak terbentuk melalui relasi lintas arena, bukan hanya melalui instruksi formal di sekolah. Namun, keduanya belum secara khusus membaca *reward* dan *punishment* sebagai mekanisme pedagogis yang menghubungkan sekolah, keluarga, dan pembentukan disposisi anak.

Dalam konteks kelembagaan, negosiasi nilai juga tampak dalam studi Wahyu Mulyadi tentang PAUD Salafi di Bima. Penelitian tersebut menunjukkan bahwa lembaga PAUD Salafi berusaha menyeimbangkan identitas keislaman yang ketat dengan tuntutan nasionalisme.³⁶ Praktik pendidikan di lembaga ini memperlihatkan bahwa PAUD Islam bukan sekadar ruang belajar, tetapi juga arena negosiasi antara nilai keagamaan, kebangsaan, kultur lembaga, dan tuntutan perkembangan anak. Dalam konteks *reward* dan *punishment*, negosiasi semacam ini penting karena bentuk penghargaan dan koreksi yang diterapkan guru dapat mencerminkan nilai lembaga sekaligus cara lembaga membentuk anak sebagai subjek religius dan sosial.

Kajian etnoparenting turut memperkaya pemahaman tentang habitus anak. Bayu Suratman menemukan bahwa, masyarakat Melayu Sambas membentuk disposisi anak melalui

³⁵ Sapendi, "Islamisme Dalam Pengasuhan Keluarga Muslim Milenial: Habitus Baru Praktik Pengasuhan Anak Masa Kini," *Disertasi Doktor* (Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2024).

³⁶ Mulyadi, "Negosiasi Lembaga Pendidikan Islam Dan Nasionalisme: Studi Pada Dua Lembaga Pendidikan Salafi RA Imam Syafi'i Dan TK Al-Iman Di Bima".

praktik tradisional seperti tunjuk ajar dan pantang larang.³⁷ Praktik tersebut menunjukkan bahwa habitus terbentuk melalui rutinitas, simbol, larangan, nasihat, dan penguatan yang berulang dalam kehidupan sehari-hari. Relevansinya bagi PAUD Islam terletak pada kemungkinan bahwa *reward* dan *punishment* juga dapat melembaga sebagai praktik pembentukan habitus apabila dijalankan secara konsisten, proporsional, dan selaras antara sekolah dan keluarga. Namun, penelitian yang secara khusus menelaah pembentukan habitus Islami melalui *reward* dan *punishment* pada dua PAUD Islam dengan kultur kelembagaan berbeda masih terbatas. Celah inilah yang menjadi fokus penelitian ini.

Dari berbagai penelitian terdahulu di atas, terlihat bahwa *reward* dan *punishment* telah banyak diteliti dalam pendidikan anak usia dini, baik dalam konteks umum maupun Islam. Namun, penelitian terdahulu lebih banyak menekankan aspek disiplin, pengelolaan perilaku, atau justifikasi normatif. Sementara itu, pembentukan *habitus* Islami melalui praktik *reward* dan *punishment* dalam arena sekolah, keluarga, dan kultur kelembagaan PAUD Islam belum banyak dikaji secara integratif. Dengan demikian, masih terdapat ruang kosong untuk menghubungkan aspek pedagogis, teologis, dan sosiologis dalam satu kerangka analisis.

³⁷ Bayu Suratman dan Mahmud Arif, "Realm of Malay Civilization: Ethnoparenting, Habitus, and Cultural Contestation in Early Childhood Education of Sambas Malay Society," *JSW (Jurnal Sosiologi Walisongo)* 4, no. 2 (October 2020): 215–30, <https://doi.org/10.21580/jsw.2020.4.2.6014>.

Secara lebih rinci, terdapat beberapa kesenjangan penelitian. Pertama, studi terdahulu cenderung menyoroti keluarga, pesantren, panti asuhan, atau praktik disiplin kelas secara umum, tetapi belum banyak menyentuh dua PAUD Islam dengan kultur kelembagaan berbeda secara komparatif. Kedua, *reward* dan *punishment* masih sering dipahami sebagai teknik manajemen perilaku, belum sebagai praktik simbolik yang membentuk habitus Islami melalui rutinitas, pengakuan, koreksi, dan relasi sekolah-keluarga. Ketiga, penelitian normatif dalam bingkai Islam cenderung berhenti pada pembenaran teologis tanpa dipadukan dengan kerangka sosiologis seperti teori habitus Bourdieu. Keempat, dinamika guru, anak, orang tua, dan kultur lembaga belum banyak diperhatikan sebagai arena bersama pembentukan disposisi religius anak. Dengan kata lain, masih terdapat kekosongan analisis yang menghubungkan praktik mikro, nilai normatif, relasi sosial, dan struktur kelembagaan dalam satu kerangka penelitian.

Penelitian ini hadir dengan kebaruan pada tiga level. Secara kontekstual, penelitian ini memusatkan perhatian pada dua PAUD Islam di Yogyakarta yang memiliki kultur kelembagaan berbeda, sehingga dapat memperlihatkan variasi praktik *reward* dan *punishment* dalam membentuk habitus Islami anak usia dini. Secara teoretis, penelitian ini memadukan teori habitus Bourdieu dengan legitimasi normatif Islam tentang ganjaran dan koreksi perilaku, sehingga menghasilkan konstruksi pedagogis *reward* dan *punishment* yang afirmatif-negosiatif. Secara metodologis,

penelitian ini menggunakan pembacaan komparatif melalui observasi praktik kelas, wawancara, dan analisis relasi sekolah-keluarga untuk menelusuri bagaimana *reward* dan *punishment* dijalankan, dimaknai, dan direproduksi sebagai bagian dari pembentukan habitus Islami anak. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya memperluas literatur yang ada, tetapi juga menawarkan model konseptual dan praktik pendidikan yang lebih etis, kontekstual, dan reflektif dalam pendidikan Islam anak usia dini.

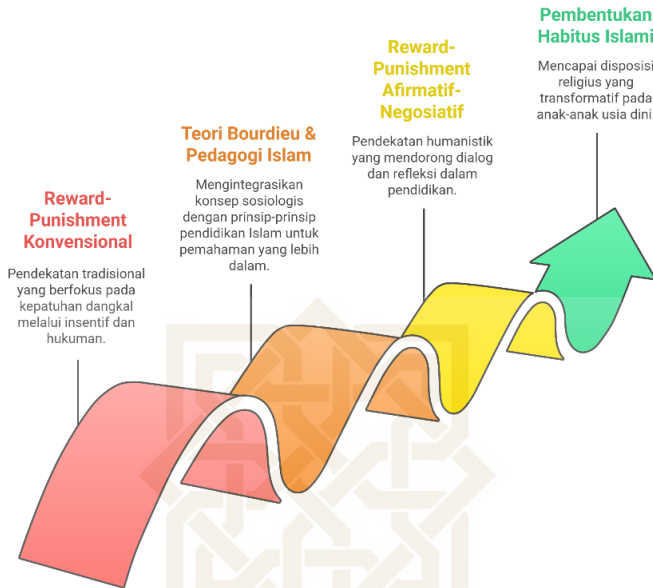
E. Kerangka Teori

Kerangka teori penelitian ini dibangun untuk membaca praktik *reward* dan *punishment* dalam pendidikan anak usia dini Islam sebagai praktik pedagogis yang bekerja di dalam relasi nilai, kultur lembaga, keluarga, dan pengalaman keseharian anak. *Reward* tidak dipahami semata sebagai hadiah, pujian, atau penguatan perilaku. Sedangkan, *punishment* tidak dimaknai sebagai hukuman represif yang menakutkan atau merendahkan martabat anak. Keduanya ditempatkan sebagai perangkat pendidikan yang perlu ditafsirkan secara proporsional dalam horizon *ta'lim*, *tarbiyah*, *ta'dib*, *rahmah*, dan pembentukan adab. Dengan demikian, kerangka teori ini diarahkan untuk menjelaskan bagaimana penghargaan, koreksi, dialog, dan konsekuensi edukatif dapat membentuk disposisi religius anak secara bertahap, bukan hanya menghasilkan kepatuhan lahiriah.

Kerangka ini memadukan tiga rumpun pemikiran. Pertama, teori habitus Pierre Bourdieu dipakai untuk membedakan habit,

habituaasi, dan habitus, sekaligus menjelaskan relasi antara arena, modal, otoritas simbolik, dan praktik pendidikan. Kedua, teori *reward* dan *punishment* dalam psikologi pendidikan digunakan untuk membaca fungsi penguatan, konsekuensi, motivasi, dan batas-batas pendekatan behavioristik. Ketiga, pedagogi Islam kritis-humanistik dan disiplin positif digunakan untuk menafsirkan praktik koreksi perilaku anak sebagai proses afirmatif-negosiatif yang menekankan ketegasan, kebaikan, tanggung jawab, dialog, dan pemulihan relasi.

Melalui integrasi tersebut, penelitian ini tidak menempatkan *reward* dan *punishment* sebagai teknik manajemen kelas yang netral, melainkan sebagai praktik simbolik yang dipengaruhi oleh kultur kelembagaan, relasi guru-anak, kesinambungan sekolah-keluarga, dan orientasi nilai Islam. *Reward* diposisikan sebagai afirmasi nilai yang mengakui perilaku baik dan memperkuat makna moralnya. Sedangkan, *punishment* direformulasi sebagai konsekuensi edukatif yang proporsional, dialogis, dan tidak merusak harga diri anak. Dari titik ini, model afirmatif-negosiatif dibangun sebagai konstruksi pedagogis yang menjembatani teori habitus, pendidikan Islam, dan praktik disiplin positif dalam PAUD.



Gambar 1.1 Hubungan Konseptual Riset *reward–Punishment* Afirmatif–Negosiatif dalam Pembentukan Habitus Islami Anak Usia Dini

1. Habitus, Modal, Arena, dan Distingsi dalam Pendidikan Islam Anak Usia Dini di Sekolah

Perspektif Pierre Bourdieu digunakan untuk menjelaskan hubungan antara habitus, arena, modal, *doxa*, dan kekuasaan simbolik dalam praktik pendidikan. Teori ini tidak digunakan untuk menyebut pembiasaan sebagai habitus, melainkan untuk menelusuri mekanisme yang lebih lengkap. Dua PAUD dipahami sebagai arena yang memiliki aturan main, hierarki posisi, nilai yang dianggap wajar, dan bentuk modal yang diakui. Kepala lembaga dan guru menempati posisi dengan otoritas pedagogis; orang tua membawa harapan dan modal sosial; anak tidak hanya

menerima aturan, tetapi juga merespons, meniru, menolak, menawarkan, dan menyesuaikan diri. *Reward* dan *punishment* karena itu dibaca sebagai praktik klasifikasi dan pengakuan yang dapat meneguhkan batas moral lembaga sekaligus berisiko menjadi kekuasaan simbolik apabila diterima sebagai kewajiban tanpa ruang penjelasan dan koreksi.³⁸

a. Habitus: Internalitas Nilai Islami

Dalam pemikiran Bourdieu, habitus merupakan sistem disposisi yang dibentuk oleh sejarah pengalaman sosial, tertanam pada tubuh dan cara menilai, relatif bertahan, serta dapat digunakan kembali dalam situasi yang sejenis. Habitus bukan tindakan refleks biologis, daftar kebiasaan, atau hasil satu kali penguatan. Ia bekerja sebagai rasa praktis yang membuat seseorang cenderung memilih tindakan tertentu tanpa selalu menyusun pertimbangan eksplisit. Karena penelitian melibatkan anak usia dini dan durasi lapangan terbatas, maka disertasi ini tidak mengklaim telah menangkap disposisi yang sepenuhnya tahan lama dan dapat dipindahkan ke banyak arena. Analisis dibatasi pada tanda awal disposisional yang ditunjukkan oleh repetisi, spontanitas relatif, pemahaman sederhana, kemampuan memperbaiki akibat tindakan, serta kemunculan perilaku pada lebih dari satu situasi.³⁹

³⁸ Bourdieu, *The Logic of Practice*, 52–65.

³⁹ David L. Swartz, *Symbolic Power, Politics and Intellectuals: The Political Sociology of Pierre Bourdieu*, (Chicago, IL: University of Chicago Press, 2013), 74–

Status konseptual “habitus Islami” perlu ditegaskan. Istilah ini bukan perluasan teologis yang pernah dibuat Bourdieu, tetapi konstruksi analitis peneliti. Teori Bourdieu dipakai pada tingkat mekanisme sosial: arena membentuk struktur peluang dan batas; modal memberi aktor daya; otoritas simbolik memungkinkan klasifikasi perilaku; praktik yang berulang dialami melalui tubuh dan emosi; dan pengalaman tersebut dapat mengendap sebagai disposisi. Pedagogi Islam bekerja pada tingkat isi normatif dengan menentukan nilai yang hendak diarahkan. Pemisahan tingkat ini mencegah pencampuran teori deskriptif dan norma keagamaan.

Pemikiran Bourdieu mengenai habitus menempatkan sejarah sebagai pengalaman sosial yang mengendap menjadi skema persepsi, pemikiran, dan tindakan. Proses pengendapan tersebut perlu dipahami bersama struktur arena yang membentuk dan mempertahankannya. Pengalaman tidak serta-merta menjadi habitus hanya karena dilakukan secara berulang.⁴⁰ Pengalaman memperoleh kekuatan disposisional ketika berlangsung dalam aturan yang relatif konsisten, didukung oleh otoritas yang diakui, dimaknai melalui bahasa dan simbol, dialami melalui tubuh dan emosi, serta digunakan kembali oleh anak ketika menghadapi situasi

96; Zainuddin Maliki, *Sosiologi Pendidikan*, (Yogyakarta: Gadjah Mada University Press, 2010), 115–32.

⁴⁰ Bourdieu, *The Logic of Practice*, 54.

yang serupa. Oleh karena itu, mekanisme analitis penelitian ini bergerak dari struktur arena dan distribusi modal menuju praktik pedagogis yang berulang, pengalaman pengakuan atau koreksi, pengendapan skema praktis, dan kemunculan kecenderungan bertindak. Setiap mata rantai tersebut perlu dibuktikan melalui data agar konsep habitus berfungsi sebagai perangkat analitis, bukan sebagai istilah yang menggantikan penjelasan empiris.

Dalam PAUD Islam, *reward* dan *punishment* dapat masuk ke dalam mekanisme tersebut, tetapi tidak menjadi penyebab tunggal habitus. Penghargaan menandai tindakan yang memperoleh pengakuan simbolik, sedangkan konsekuensi menunjukkan batas tindakan yang dianggap sah dalam arena. Anak kemudian mengalami pengulangan, penjelasan, respons emosional, dan reaksi teman sebaya. Jika pengalaman itu relatif konsisten dan mulai digunakan kembali tanpa instruksi langsung, terdapat indikasi awal pengendapan disposisi. Jika perilaku hanya muncul ketika hadiah tersedia atau guru mengawasi, data lebih tepat dibaca sebagai kepatuhan atau habit, bukan habitus. Perbedaan ini menjadi batas utama penggunaan Bourdieu dalam penelitian.⁴¹

⁴¹ Pierre Bourdieu, “*The Forms of Capital*”, in *Handbook of Theory and Research for The Sociology of Education*, ed. Jhon G. Richardson, (Greenwood Press, 2008), 241–58, <https://doi.org/10.1002/9780470755679.ch15>; Xiaowei Huang, “Understanding Bourdieu - Cultural Capital and Habitus,” *Review of European Studies* 11, no. 3 (August 2019): 45, <https://doi.org/10.5539/res.v11n3p45>.

b. Pembedaan Habit, Habitiasi, dan Habitus

Pembedaan habit, habituasi, dan habitus diperlukan agar teori Bourdieu tidak direduksi menjadi teori kebiasaan. Habit adalah pola tindakan yang berulang dan dapat masih sangat bergantung pada situasi. Habitiasi adalah proses pendidikan yang secara sengaja melatih tindakan melalui pengulangan, arahan, teladan, dan penguatan. Habitus merupakan organisasi disposisi yang lebih dalam karena mencakup cara merasakan, mempersepsi, menilai, dan bertindak yang dihasilkan oleh sejarah pengalaman dalam arena tertentu. Dengan demikian, rutinitas berdoa, mengucapkan salam, antri, atau meminta maaf merupakan data tentang habituasi. Rutinitas tersebut baru menjadi indikasi habitus ketika mulai muncul relatif spontan, digunakan dalam lebih dari satu situasi, disertai rasa praktis tentang apa yang patut dilakukan, dan tidak sepenuhnya bergantung pada pengawasan.⁴²

c. Habitus Islami sebagai Disposisi Lintas Arena

Istilah habitus Islami dalam disertasi ini merupakan konsep kerja atau adaptasi analitis, bukan istilah yang berasal dari Bourdieu. Kata habitus mempertahankan makna

⁴² Nick Crossley, "Habit and Habitus," *Body & Society* 19, nos. 2–3 (2013): 136–61, <https://doi.org/10.1177/1357034X12472543>; Diane Reay, "It's All Becoming a Habitus: Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research," *British Journal of Sociology of Education* 25, no. 4 (2004): 431–44, <https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>; Omar Lizardo, "The Cognitive Origins of Bourdieu's Habitus," *Journal for the Theory of Social Behaviour* 34, no. 4 (2004): 375–401, <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2004.00255.x>.

sosiologis berupa disposisi yang dibentuk dalam relasi antara sejarah pengalaman dan struktur arena. Kata Islami menunjuk pada isi normatif yang dikonstruksi oleh arena pendidikan Islam, antara lain adab, amanah, *rahmah*, tanggung jawab, kepedulian, kebersihan, praktik ibadah, dan penghormatan terhadap orang lain. Penyatuan keduanya tidak dimaksudkan untuk menjadikan Bourdieu sebagai teori normatif Islam. Teori Bourdieu menjelaskan bagaimana disposisi diproduksi, diakui, dipertahankan, atau dinegosiasikan; pedagogi Islam menjelaskan nilai yang hendak diarahkan. Karena arena sekolah dan rumah tidak selalu sejalan, habitus Islami pada anak dibaca sebagai proses awal yang rapuh dan terbuka terhadap perubahan.

d. Arena: Lembaga RA sebagai Ruang Kontestasi Nilai

Arena dipahami sebagai konfigurasi relasi antaposisi yang memiliki kepentingan, aturan main, dan penguasaan modal yang berbeda. Dalam penelitian ini, arena lembaga RA mencakup kepala lembaga, guru, anak, orang tua, aturan resmi, rutinitas kelas, bahasa keagamaan, dan kultur organisasi. *Doxa* terbentuk ketika definisi mengenai anak yang baik, tertib, saleh, mandiri, atau bermasalah diterima sebagai sesuatu yang wajar dan tidak lagi dipertanyakan. Otoritas guru memberikan daya simbolik terhadap definisi tersebut melalui pujian, penilaian, teguran, penempatan anak, dan pemberian konsekuensi. Karena itu, analisis arena diarahkan pada siapa yang menetapkan aturan, bentuk modal

yang memberi legitimasi, respons anak terhadap aturan tersebut, serta apakah koreksi membangun pemahaman atau hanya menghasilkan kepatuhan sesaat.⁴³

Dua lembaga pendidikan anak usia dini Islam dalam penelitian ini menunjukkan konfigurasi arena yang berbeda. Salah satu lembaga lebih menonjolkan disiplin religius, pembiasaan Al-Qur'an, dan kepatuhan berbasis nilai keislaman, sedangkan lembaga lainnya lebih menekankan dialog, budaya ramah anak, nilai Keaisyiyahan dan Kemuhammadiyah, serta integrasi dengan nilai unggah-ungguh lokal. Perbedaan tersebut menunjukkan bahwa praktik *reward* dan *punishment* tidak dapat dipahami secara seragam. Maknanya perlu dianalisis berdasarkan kultur kelembagaan, posisi guru, respons anak, dan hubungan antara sekolah dan keluarga yang menyertai praktik tersebut..⁴⁴

e. **Modal: Sumber Daya Guru dan Lembaga**

Modal dalam arena pendidikan tidak hanya berupa fasilitas material. Modal budaya mencakup pengetahuan keagamaan, kompetensi pedagogis, pengalaman mengajar, pemahaman perkembangan anak, dan kemampuan menerjemahkan nilai ke dalam bahasa yang dipahami anak.

⁴³ Pierre Bourdieu, *Sociology in Question*, (London: Sage, 1993), 73; Haryatmoko, *Membongkar Rezim Kepastian: Pemikiran Kritis Post-Strukturalis*, (Yogyakarta: Kanisius, 2016), 61–78.

⁴⁴ Michael Grenfell, "Applying Bourdieu's Field Theory: The Case of Social Capital and Education," *Education, Knowledge and Economy* 3, no. 1 (June 2009): 17–34, <https://doi.org/10.1080/17496890902786812>.

Modal sosial meliputi jaringan organisasi, hubungan dengan keluarga, kepercayaan masyarakat, dan dukungan komunitas. Modal ekonomi mencakup ketersediaan sarana, waktu, tenaga pendidik, serta rasio layanan yang memengaruhi kemungkinan guru memberikan dialog dan pendampingan individual. Ketika berbagai bentuk modal tersebut memperoleh pengakuan komunitas, modal itu berubah menjadi modal simbolik yang memberi legitimasi kepada guru dan lembaga dalam menentukan perilaku yang perlu diapresiasi atau dikoreksi.⁴⁵

Konfigurasi modal tidak secara otomatis menentukan kualitas praktik pedagogis. Pengetahuan keagamaan dapat memperkaya penjelasan nilai, tetapi dapat pula menjadi legitimasi teguran apabila tidak disesuaikan dengan perkembangan anak. Hubungan dengan orang tua dapat memperkuat kesinambungan pendidikan antara sekolah dan rumah, tetapi juga dapat menimbulkan tekanan terhadap guru. Fasilitas dapat mendukung proses pembelajaran, tetapi tidak menggantikan kepekaan pedagogis dan kemampuan membaca kondisi emosional anak. Oleh karena itu, analisis diarahkan pada cara modal dikonversi menjadi otoritas simbolik dan bagaimana otoritas tersebut digunakan dalam

⁴⁵ Pierre Bourdieu, "The Forms of Capital," 241–58; Huang, "Understanding Bourdieu - Cultural Capital and Habitus", 45.

situasi konkret, bukan pada asumsi bahwa semakin besar modal semakin efektif pula pembentukan habitus.⁴⁶

f. Distingsi: Diferensiasi Identitas Pengasuhan Islami

Distingsi digunakan secara terbatas untuk membaca cara lembaga membedakan identitas dan orientasi pedagogis melalui pilihan simbol, bahasa moral, ritual, bentuk apresiasi, serta cara mengoreksi anak. Konsep ini tidak digunakan untuk menyusun peringkat lembaga atau menetapkan kategori ideologis yang tidak didukung data. Distingsi membantu menjelaskan mengapa perilaku yang sama dapat memperoleh penilaian berbeda dalam arena yang berbeda. Hafalan, ketertiban ibadah, nilai unggah-ungguh, kemandirian, kemampuan berbagi, dan mediasi konflik dapat berfungsi sebagai modal kultural-religius, tetapi nilai simboliknya bergantung pada sejarah, kultur organisasi, dan orientasi pedagogis masing-masing lembaga.⁴⁷

Dalam praktik pendidikan anak usia dini, distingsi terlihat melalui cara guru memilih bentuk *reward*, memaknai *punishment*, mengelola konflik, memberikan kesempatan memperbaiki kesalahan, dan melibatkan orang tua. Simbol keagamaan, bahasa apresiasi, aturan mengantre, pembiasaan

⁴⁶ Michela Franceschelli dan Margaret O'Brien, "'Islamic Capital' and Family Life: The Role of Islam in Parenting," *Sociology* 48, no. 6 (December 2014): 1190–206, <https://doi.org/10.1177/0038038513519879>.

⁴⁷ Pierre Bourdieu, *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984), 6; Pierre Bourdieu dan Loïc Wacquant, "Symbolic Capital and Social Classes," *Journal of Classical Sociology* 13, no. 2 (May 2013): 292–302, <https://doi.org/10.1177/1468795X12468736>.

doa, cara meminta maaf, serta mediasi konflik tidak hanya berfungsi sebagai rutinitas, tetapi juga menjadi strategi simbolik yang menandai orientasi lembaga. Secara operasional, analisis dimulai dari struktur dan *doxa* arena, posisi serta modal aktor, praktik pengakuan dan koreksi, respons anak, lalu kemungkinan terbentuknya skema praktis yang digunakan kembali. Dengan demikian, habitus tidak dipahami sebagai sinonim pembiasaan, tetapi sebagai kecenderungan bertindak yang mulai mengendap melalui hubungan antara arena, praktik berulang, pengalaman tubuh dan emosi, serta respons anak dalam situasi berikutnya.⁴⁸

Secara operasional, kerangka Bourdieu digunakan melalui urutan analisis berikut: mengidentifikasi struktur dan *doxa* arena; memetakan posisi serta modal para aktor; menelusuri bentuk pengakuan dan koreksi sebagai praktik simbolik; mengamati respons, penerimaan, penolakan, atau penyesuaian anak; kemudian menilai apakah pengulangan pengalaman mulai membentuk skema praktis yang digunakan kembali. Urutan ini mencegah habitus dipakai sebagai sinonim pembiasaan. Data baru dibaca sebagai indikasi proses awal habitus apabila terdapat hubungan yang dapat ditunjukkan antara struktur arena, praktik berulang,

⁴⁸ Bourdieu, *The Logic of Practice*, 52–65; Dan Cui, “Capital, Distinction, and Racialized Habitus: Immigrant Youth in the Educational Field,” *Journal of Youth Studies* 18, no. 9 (2015): 1154–69, <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1020933>.

pengalaman tubuh dan emosi, serta kecenderungan bertindak pada situasi berikutnya.

Kontribusi penggunaan Bourdieu dalam penelitian ini bersifat analitis, bukan klaim bahwa lembaga secara pasti mereproduksi identitas religius tertentu pada anak. Kerangka tersebut memungkinkan *reward* dan *punishment* dibaca sebagai praktik klasifikasi, pengakuan, dan koreksi yang membawa relasi kuasa. Pada saat yang sama, data menunjukkan adanya negosiasi dan ketidakkonsistenan: guru dapat mengubah respons, anak dapat menolak atau menangis, orang tua dapat melanjutkan atau melemahkan kebiasaan, dan kultur digital dapat menghadirkan skema tindakan lain. Dengan demikian, reproduksi nilai dipahami sebagai proses yang tidak lengkap, diperebutkan, dan terbuka terhadap perubahan.

2. *Reward-Punishment* dalam Pendidikan Islam

a. *Reward* dan *Punishment*

Reward dan *punishment* merupakan dua konsep penting dalam psikologi pendidikan, tetapi pemakaiannya dalam PAUD harus dibatasi secara hati-hati. Dalam tradisi behaviorisme, Skinner menegaskan bahwa perilaku dapat dibentuk melalui konsekuensi yang mengikuti tindakan. Perspektif ini membantu menjelaskan mengapa pujian, hadiah, teguran, atau konsekuensi tertentu dapat memengaruhi perilaku anak. Namun, untuk konteks anak usia dini, *reward* dan *punishment* tidak cukup dipahami sebagai stimulus dan respons. Karena tindakan anak

juga dipengaruhi oleh relasi emosional, makna moral, keteladanan, dan rasa aman dalam kelas.⁴⁹

Selain behaviorisme, teori belajar sosial Albert Bandura melengkapi pemahaman *reward* dan *punishment* dengan dimensi kognitif dan sosial. Menurut Bandura, anak belajar melalui observasi, imitasi, dan *modeling*, sehingga konsekuensi perilaku tidak hanya dialami secara langsung, tetapi juga melalui apa yang dilihat dari orang lain. Ia menulis, “*Most human behavior is learned observationally through modeling*”,⁵⁰ yang menunjukkan bahwa perilaku anak dapat dibentuk oleh contoh yang diberikan orang dewasa atau teman sebaya. Hal ini berarti *reward* dan *punishment* harus dikaitkan dengan lingkungan sosial yang lebih luas, karena anak seringkali meniru perilaku yang mendapat apresiasi atau menghindari perilaku yang dihukum. Oleh sebab itu, pendekatan konseptual ini menempatkan *reward* dan *punishment* dalam kerangka interaksi sosial yang kompleks.⁵¹

Dalam konteks perkembangan anak usia dini, *reward* dapat memperkuat rasa percaya diri dan motivasi ketika

⁴⁹ Skinner, *Science and Human Behavior*, 10.

⁵⁰ Albert Bandura, “Observational Learning,” *The International Encyclopedia of Communication*, 2008, 22.

⁵¹ Dina Amalia, Anita Afrianingsih, dan Sehla Safira Damayanti, “The Effectiveness of Providing Rewards and Punishment for Moral Development of Early Childhood,” *Child Education Journal* 5, no. 2 (October 2023): 73–84, <https://doi.org/10.33086/cej.v5i2.4223>; Christiane Wesarg-Menzel dkk., “Development and Socialization of Self-Regulation from Infancy to Adolescence: A Meta-Review Differentiating between Self-Regulatory Abilities, Goals, and Motivation,” *Developmental Review* 69 (September 2023): 101090, <https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101090>.

diberikan sebagai pengakuan atas usaha, proses, dan perilaku bernilai. Akan tetapi, *reward* yang terlalu material berisiko menggeser orientasi anak dari makna kebaikan menuju pencarian hadiah. *Punishment* juga harus dibatasi sebagai koreksi edukatif atau konsekuensi logis yang terkait dengan perilaku, bukan tindakan yang mempermalukan, mengancam, atau menimbulkan rasa takut. Dengan batasan ini, *reward* dan *punishment* dapat menjadi sarana belajar tanggung jawab, bukan alat kontrol yang mereduksi anak sebagai objek disiplin.⁵²

Lebih jauh, *reward* dan *punishment* tidak hanya dipandang sebagai teknik mengubah perilaku, tetapi juga sebagai instrumen internalisasi nilai. Anak belajar bahwa setiap perbuatan memiliki konsekuensi yang melekat, sehingga mereka terdorong untuk mengembangkan kesadaran moral. *reward* menumbuhkan kebanggaan dan syukur, sedangkan *punishment* menanamkan kesadaran tentang akibat dari pelanggaran.⁵³ Oleh karena itu, *reward* dan *punishment* dapat dipandang sebagai jembatan menuju pembentukan karakter,

⁵² Xiaoyu Jin, Da Zhang, dan Nicolas Chevalier, "Influences of Social and Non-Social Rewards on Cognitive Control in Childhood," *Cognitive Development* 69 (January 2024): 101413, <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101413>; Kate J. Godfrey dkk., "Development and Validation of the Social Reward Questionnaire—Early Childhood.," *Psychological Assessment* 35, no. 3 (March 2023): 229–41, <https://doi.org/10.1037/pas0001196>.

⁵³ Yuningsih dan Sunaryo, "Implementation of Reward and Punishment in Forming Discipline Character Early Childhood", 27–38; Amalia, Afrianingsih, dan Damayanti, "The Effectiveness of Providing: 73–84, <https://doi.org/10.33086/cej.v5i2.4223>; Aulia Indah Saputri dan Choiriyah Widyasari, "Application of Reward and Punishment to Develop Disciplinary Behavior of Early Childhood," *Early Childhood Research Journal (ECRJ)* 4, no. 1 (2022): 1–30, <https://doi.org/10.23917/ecrj.v4i1.11784>.

bukan sekadar alat kontrol sesaat. Konsep ini sejalan dengan tujuan pendidikan yang lebih luas, yaitu membentuk individu yang mampu bertanggung jawab terhadap tindakannya.

Dengan dasar konseptual tersebut, *reward* dan *punishment* dalam penelitian ini dipahami sebagai instrumen pedagogis yang harus melampaui kerangka behavioristik. Skinner memberi dasar mengenai penguatan perilaku, Bandura memperluasnya melalui modeling sosial, sedangkan kritik atas *reward* material mengingatkan pentingnya menjaga motivasi intrinsik anak. Karena itu, *reward* lebih tepat diposisikan sebagai afirmasi nilai dan *punishment* sebagai konsekuensi edukatif yang membantu anak memahami akibat tindakannya. Rumusan ini menjadi jembatan menuju konsep *reward* dan *punishment* afirmatif-negosiatif.⁵⁴

b. *Reward-Punishment* dalam Pendidikan Islam dan Pendidikan Anak Usia Dini

Dalam perspektif pendidikan Islam, *reward* dan *punishment* tidak sekadar menjadi instrumen penguatan perilaku, melainkan sarana pedagogis untuk menanamkan nilai moral dan religius pada anak. *Reward* atau ganjaran diposisikan sebagai apresiasi terhadap perilaku yang sejalan dengan nilai

⁵⁴ James Glazer dan Robin Nusslock, "Outcome Valence and Stimulus Frequency Affect Neural Responses to Rewards and Punishments," *Psychophysiology* 59, no. 3 (March 2022), e13981, <https://doi.org/10.1111/psyp.13981>; Daniel A. Waschbusch dkk., "Measuring Children's Reward and Punishment Sensitivity: An Initial Psychometric Evaluation of the Contingency Response Rating Scale," *Assessment* 32, no. 4 (June 2025): 561–76, <https://doi.org/10.1177/10731911241256536>.

Islam, sedangkan *punishment* atau hukuman perlu ditempatkan sebagai koreksi yang mendidik dan tidak destruktif. Prinsip *rahmah* menjadi dasar penting agar praktik *reward* dan *punishment* dijalankan secara proporsional, konsisten, adil, dan sensitif terhadap perkembangan anak usia dini.⁵⁵

Dalam ajaran agama islam, istilah *reward* disebut dengan tsawab berarti memberi hadiah atau upah. Hal ini sebagaimana dalam Al-Qur'an surah Al-Imran ayat 148.

فَآتَاهُمُ اللَّهُ ثَوَابَ الدُّنْيَا وَحُسْنَ ثَوَابِ الْآخِرَةِ
وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ

Artinya: Maka Allah memberikan ganjaran kepada mereka di dunia dan di akhirat dengan ganjaran yang baik. Dan Allah cinta kepada orang-orang yang berbuat baik (QS. Al-Imran: 148).

Al-Qur'an dan hadis memberikan dasar normatif tentang pentingnya keseimbangan antara janji pahala (*targīb*) dan ancaman hukuman (*tarhīb*), yang kemudian diinternalisasi dalam praksis pendidikan anak usia dini. Oleh karena itu, *reward* dan *punishment* dalam psikologi pendidikan Islam

⁵⁵ Mohammed Shafiq Akhtar, Khadija Munir, dan Khadija Aziz, "Conceptualizing Islamic Scholars Perspective on Corporal Punishment of Children in Pakistan," *FWU Journal of Social Sciences* 15, no. 2 (2021): 65–75, <https://doi.org/10.51709/19951272/Summer-2/4>; Muljono Damopolii, Muhammad U. Shabir, dan Muhammad Alqadri Burga, "The Phenomenon of Punishment at Pesantren in South Sulawesi: An Islamic Law and Islamic Education Approaches," *Samarah* 7, no. 3 (2023): 1643–60, <https://doi.org/10.22373/sjhc.v7i3.18207>.

berfungsi membentuk disiplin, sekaligus menanamkan kesadaran moral dan spiritual yang lebih mendalam.⁵⁶

Al-Ghazali menekankan pentingnya peran orang tua dan pendidik dalam mengarahkan anak sejak dini. Ia menulis, “*Anak kecil adalah amanah di tangan kedua orang tuanya. Hatinya yang suci bagaikan permata berharga yang polos, kosong dari segala ukiran dan gambar, siap menerima bentuk apa pun, condong ke arah mana pun ia diarahkan...*”⁵⁷, yang menggambarkan bahwa hati anak masih murni dan siap dibentuk oleh lingkungan pendidikan. Pandangan ini menegaskan bahwa *reward* dan *punishment* bukan sekadar alat pengendali, melainkan bagian dari tanggung jawab spiritual orang tua dan guru dalam menjaga fitrah anak.⁵⁸

Pandangan Ibnu Khaldun memberikan peringatan keras terhadap penggunaan *punishment* yang berlebihan dalam pendidikan. Menurutnya, hukuman yang keras dapat merusak jiwa anak dan menumbuhkan sikap munafik. Dalam *Muqaddimah*, ia menulis, “*Barang siapa yang dididik dengan kekerasan dan paksaan, baik dari kalangan pelajar, budak, maupun pelayan, maka ia akan dikuasai oleh penindasan itu.*

⁵⁶ Ming Zhang dkk., “The Combination of Social Reward and Punishment Is Conducive to the Cooperation and Heterogeneity of Social Relations,” *Chaos: An Interdisciplinary Journal of Nonlinear Science* 32, no. 10 (October 2022), 105, <https://doi.org/10.1063/5.0102483>.

⁵⁷ Al-Ghazali, *Ihya' 'Ulum al-Din*, jil. 3, 52–56.

⁵⁸ M. Sh Fayzullaeva, “Education of a Child in the Ethics of Al-Ghazali,” *Biomedical Journal of Scientific & Technical Research* 40, no. 4 (December 2021), 006480, <https://doi.org/10.26717/BJSTR.2021.40.006480>.

*Jiwa mereka menjadi sempit, semangatnya hilang, terdorong untuk malas, terbiasa berdusta dan berbuat buruk karena takut dari kekerasan, serta belajar tipu daya dan kelecikan... ”,*⁵⁹ yang memperlihatkan bahaya jika *punishment* dilakukan tanpa kasih sayang. Oleh karena itu, *punishment* dalam pendidikan Islam harus bersifat mendidik, bukan represif. Hal ini sejalan dengan prinsip *ta'dib* yang bertujuan memperbaiki perilaku dengan penuh hikmah dan kelembutan. Dengan demikian, *reward* dan *punishment* dalam Islam menekankan keseimbangan antara kasih sayang dan ketegasan.

Dalam praktik pendidikan anak usia dini, *reward* dan *punishment* harus diterapkan dengan mempertimbangkan tahap perkembangan, kebutuhan emosional, dan kemampuan anak memahami sebab-akibat. *Reward* dapat berupa pujian bermakna, senyuman, pengakuan atas usaha, atau penghargaan simbolik yang tidak menumbuhkan ketergantungan pada hadiah. *Punishment* lebih tepat diterjemahkan sebagai konsekuensi logis atau konsekuensi edukatif, seperti memperbaiki kesalahan, meminta maaf, menenangkan diri, atau mengembalikan barang pada tempatnya. Tujuannya bukan membuat anak takut, tetapi membantu anak memahami akibat perilaku dan memulihkan relasi sosialnya.⁶⁰

⁵⁹ Abd al-Rahman ibn Muhammad Ibn Khaldun, *Al-Muqaddimah* (Beirut: Dar al-Fikr, 1967), 348.

⁶⁰ Mohammed, Akhtar Munir, dan Sarah Little, “Misconceptions about Corporal Punishment in Islam,” *Australian Journal of Social Issues* 59, no. 3 (September 2024): 676–86, <https://doi.org/10.1002/ajs4.326>.

Pendidikan Islam juga menekankan bahwa *reward* dan *punishment* harus diarahkan untuk membentuk akhlak mulia. *Reward* ditujukan agar anak terbiasa mensyukuri kebaikan dan menumbuhkan motivasi berbuat amal saleh. Sedangkan *punishment* membantu anak menjauhi perilaku tercela. Proses ini tidak hanya mencakup aspek perilaku lahiriah, tetapi juga orientasi batiniah yang menghubungkan tindakan dengan nilai spiritual.⁶¹ Dengan cara ini, *reward* dan *punishment* berperan dalam membentuk *habitus* Islami sejak usia dini. Hal ini sejalan dengan tujuan pendidikan Islam, yaitu menghasilkan insan yang seimbang antara kecerdasan intelektual, emosional, dan spiritual.

Dengan demikian, penerapan *reward* dan *punishment* dalam pendidikan Islam memiliki orientasi jangka panjang untuk membentuk karakter dan adab anak. Konsep ini tidak berhenti pada pengendalian perilaku, tetapi menanamkan kesadaran bahwa setiap tindakan memiliki nilai moral dan spiritual. *Reward* memotivasi anak untuk mengenali dan mengulangi kebaikan, sedangkan *punishment* sebagai konsekuensi edukatif membantu anak menghindari perilaku buruk tanpa kehilangan rasa aman. Oleh karena itu, *reward* dan *punishment* menjadi bagian dari *tarbiyah* Islami yang

⁶¹ Al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*, 22–27.

menggabungkan pendekatan pedagogis, psikologis, dan spiritual.⁶²

3. Pendidikan Islam Kritis dan Humanistik

Pendidikan Islam kritis sebagaimana digagas Abdullah Sahin bertumpu pada pemahaman bahwa ajaran Islam harus dibaca secara reflektif dan kontekstual. Pendidikan tidak boleh hanya berfokus pada pengulangan normatif, melainkan harus memberi ruang bagi tumbuhnya kesadaran diri anak sebagai subjek. Dengan demikian, pendidikan Islam kritis membuka peluang terjadinya internalisasi nilai yang lebih mendalam, karena anak didorong untuk memahami ajaran agama melalui pengalaman, dialog, dan refleksi. Perspektif ini menolak reduksi Islam hanya sebagai seperangkat aturan formal, tetapi menempatkannya sebagai sumber spiritualitas dan moralitas yang hidup.⁶³

Spiritualitas pedagogik menurut Sahin hadir sebagai jantung pendidikan Islam. Pendidikan tidak hanya transmisi pengetahuan (*ta'lim*), tetapi juga pembentukan kepribadian

⁶² Safet Bektovic, "(Post) Modern Islamic Philosophy: Challenges and Perspectives," *Islam and Christian-Muslim Relations*. Vol. 23, no. 3 (2012): 235–46, <https://doi.org/10.1080/09596410.2012.676778>; Syed Muhammad Naquib Al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*, ed. 1999 Third impression by the International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), (Kuala Lumpur: Muslim Youth Movement of Malaysia (ABIM), 1980), 22–27.

⁶³ Abdullah Sahin, "Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education," *Religions*. Vol. 9, no. 11, preprint, (2018): 335, <https://doi.org/10.3390/rel9110335>; Abdullah Sahin, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation*, (Leicester: Kube Publishing, 2013), 177–204.

(*tarbiyah*), dan penginternalisasian *adab* (*ta'dib*). Dengan spiritualitas pedagogik, guru diposisikan bukan sekadar sebagai pengajar, melainkan juga teladan yang penuh kasih sayang. Guru berperan sebagai pembimbing yang menyalurkan ilmu, menumbuhkan karakter, dan mengarahkan perilaku anak kepada nilai-nilai luhur. Spiritualitas ini melahirkan pendidikan humanistik yang mengintegrasikan aspek kognitif, afektif, dan spiritual dalam satu kesatuan praksis.⁶⁴

Pendidikan Islam kritis dalam perspektif Sahin juga selaras dengan semangat emansipatoris, di mana anak didik tidak diposisikan sebagai objek, tetapi sebagai subjek yang memiliki fitrah. Hal ini sejalan dengan konsep *tarbiyah* yang berarti menumbuhkan potensi anak secara bertahap melalui kasih sayang dan pengasuhan yang berkelanjutan. *Ta'lim* sebagai proses transfer ilmu dipahami bukan hanya sebagai hafalan teks, tetapi pengenalan nilai dengan pemahaman kontekstual. Sementara *ta'dib* diletakkan sebagai landasan etis yang membimbing anak agar memiliki kesadaran moral. Integrasi ketiga konsep ini menjadikan pendidikan Islam bukan hanya transmisi, tetapi juga transformasi.⁶⁵

⁶⁴ Abdullah Sahin, "Love of Learning as a Humanizing Pedagogic Vocation: Perspectives from Traditions of Higher Education in Islam," in *Higher Education and Love: Institutional, Pedagogical and Personal Trajectories* (Springer, 2022), 137–87; J. Mark Halstead, "Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education?," *Journal of Moral Education* 36, no. 3 (September 2007): 283–96, <https://doi.org/10.1080/03057240701643056>.

⁶⁵ Sahin, "Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education", 335; Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, ed. 30th anniversary edition, (New York: Continuum, 2005), 71–86; Syed

Dalam konteks pendidikan anak usia dini, gagasan Sahin memberi arahan bahwa *reward* dan *punishment* harus ditempatkan secara afektif, dialogis, dan edukatif, bukan represif. *Ta'lim* pada anak usia dini terwujud dalam pengajaran doa, kisah, dan nilai Islam melalui metode yang menyenangkan. *Tarbiyah* tampak pada pembiasaan, keteladanan, dan penguatan karakter melalui rutinitas yang konsisten. *Ta'dib* hadir dalam pengajaran adab sederhana, seperti menghormati guru, menyayangi teman, meminta maaf, menjaga kebersihan, dan memperbaiki kesalahan. Melalui integrasi ketiganya, praktik *reward* dan *punishment* tidak lagi sebatas kontrol perilaku, melainkan bagian dari pembentukan habitus Islami.⁶⁶

Lebih jauh lagi, pendidikan anak usia dini dengan perspektif Sahin perlu diarahkan pada pengembangan potensi holistik anak. *Reward* dapat digunakan untuk menumbuhkan motivasi intrinsik, sementara *punishment* diberikan dalam bentuk konsekuensi edukatif yang menanamkan kesadaran moral. Guru hadir sebagai figur kasih sayang yang menyeimbangkan fungsi *ta'lim*, *tarbiyah*, dan *ta'dib* untuk membentuk kepribadian Islami sejak dini. Dengan cara ini, pendidikan anak usia dini Islam tidak hanya melahirkan kepatuhan formal, tetapi juga kesadaran

Muhammad Naquib Al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*, (Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization (ISTAC), 1991), 22–27.

⁶⁶ Sahin, *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation* (2013), 177–204.

spiritual yang mendalam.⁶⁷ Model ini sekaligus menegaskan bahwa pendidikan Islam sejati adalah pendidikan yang memadukan dimensi kritis, humanistik, dan spiritual.⁶⁸

Kerangka pemikiran Abdullah Sahin memberi penekanan bahwa pendidikan Islam seharusnya berjalan secara kritis, humanistik, dan spiritual.⁶⁹ Dalam bingkai ini, praktik *reward* dan *punishment* tidak hanya berfungsi sebagai mekanisme pengendalian perilaku, tetapi juga sebagai bagian dari proses penanaman nilai melalui *ta'lim*, *tarbiyah*, dan *ta'dib*. Guru yang menjalankan *reward* dan *punishment* secara afektif dan konsisten sebenarnya sedang membentuk disposisi religius anak, bukan sekadar menuntut kepatuhan formal. Dengan demikian, yang terbangun adalah habitus Islami yang berakar pada pengalaman spiritual, keteladanan, dan pembiasaan sehari-hari.⁷⁰

Dari sudut pandang tersebut, perbedaan praktik pada dua PAUD Islam dapat dipahami sebagai dua corak strategi pendidikan yang lahir dari kultur kelembagaan berbeda. Satu

⁶⁷ Betul Kubra Sahin Sak, Ikbal Tuba Sahin dan Sak, Ramzan dan Cicek, "The Persistence of Reward and Punishment in Preschool Classrooms," *Journal of Educational and Instructional Studies in The World* 6, no. 3 (2016): 55–63; Sahin, "Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education", 335.

⁶⁸ Mahmud Arif, *Pendidikan Islam Transformatif*, (LKIS Pelangi Aksara, 2008), 45–62.

⁶⁹ Abdullah Sahin, "Education as Compassionate Transformation: The Ethical Heart of Islamic Pedagogy," in *The Pedagogy of Compassion at the Heart of Higher Education* (Springer, 2017), 127–37.

⁷⁰ Sapendi, Prasajo, dan Munastiwi, "Parenting Practices in Millennial Islamic Families of Pontianak: Navigating Between Pop-Islamism and Fluid Islamism", 183–92; Al-Attas, *The Concept of Education in Islam*, 22–27.

lembaga lebih menekankan keteraturan religius dan pembiasaan Qur'ani, sedangkan lembaga lain lebih menonjolkan dialog, budaya ramah anak, nilai Keaisyiyahan-Kemuhammadiyah, dan unggah-ungguh lokal. Perbedaan ini tidak diposisikan sebagai penyeragaman model, melainkan sebagai dasar untuk membaca variasi praktik *reward* dan *punishment*. Dari variasi itulah konstruksi afirmatif-negosiatif dirumuskan sebagai model payung yang tetap memberi ruang bagi perbedaan praktik antarlembaga.⁷¹

Kerangka Bourdieu tentang habitus, arena, modal, dan distingsi memberikan pijakan bahwa *reward* dan *punishment* tidak sekadar teknik manajerial untuk mendisiplinkan anak, melainkan praktik sosial yang sarat makna ideologis. Dalam arena RA, keduanya berfungsi sebagai instrumen simbolik yang membentuk habitus Islami sekaligus meneguhkan identitas kelembagaan. Namun, jika praktik ini dijalankan hanya secara behavioristik, hasilnya berhenti pada kepatuhan dangkal. Oleh karena itu, dibutuhkan pergeseran pemaknaan menuju *reward* dan *punishment* yang membuka ruang dialog, refleksi, serta internalisasi nilai Islami sejak dini.

⁷¹ Mustakim, Hasan, dan Lessy, "Popular Islamist Authoritative Parenting, 1; Sahin, "Love of Learning as a Humanizing Pedagogic Vocation: Perspectives from Traditions of Higher Education in Islam", 137–87.

4. Disiplin Positif dan Konstruksi *Reward-Punishment* Afirmatif-Negosiatif

Disiplin positif digunakan untuk menilai apakah batas dan konsekuensi membantu anak memahami tindakan tanpa memperlakukan dirinya. Pendekatan ini tidak menghapus ketegasan, tetapi menggeser hukuman retributif menuju konsekuensi yang terkait dengan perilaku, dapat dipahami anak, dan diikuti kesempatan memperbaiki keadaan. Dalam penelitian ini, disiplin positif tidak berdiri sebagai teori utama. Ia berfungsi bersama kajian motivasi untuk menguji kualitas *reward* dan *punishment*, sedangkan teori habitus Bourdieu menjelaskan struktur arena, relasi kuasa, pengulangan pengalaman, dan kemungkinan pengendapan disposisi.⁷²

Aspek afirmatif menunjuk pada *reward* yang bekerja sebagai informasi moral dan pengakuan simbolik, bukan pembayaran atas kepatuhan. Guru menamai usaha, tanggung jawab, kepedulian, kejujuran, atau tindakan memperbaiki kesalahan secara spesifik. Afirmasi tidak identik dengan pujian

⁷² Jane Nelsen, *Positive Discipline: The Classic Guide to Helping Children Develop Self-Discipline, Responsibility, Cooperation, and Problem-Solving Skills*, (Ballantine Books, 2011), 15–24; Jane Nelsen, Cheryl Erwin, dan Steven Foster, *Positive Discipline for Early Childhood Educators: 52 Tools for Those Who Love and Work with Young Children (Positive Discipline)*, (2021); Averill F. Obee, Katie C. Hart, dan Gregory A. Fabiano, “Professional Development Targeting Classroom Management and Behavioral Support Skills in Early Childhood Settings: A Systematic Review,” *School Mental Health* 15, no. 2 (2023): 339–69, <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09562-x>; Tasminda K. Dhaliwal dkk., “Becoming Restorative: A Mixed-Methods Analysis of Educator and Student Perspectives of Restorative Practices Implementation,” *Teachers College Record* 127, no. 5 (2025): 3–39, <https://doi.org/10.1177/01614681251359533>.

terus-menerus. Ia perlu proporsional, tidak membandingkan anak, tidak selalu berbentuk benda, dan secara bertahap mengurangi ketergantungan pada penguatan eksternal. Ukurannya ialah apakah anak mulai mengenali nilai dalam tindakannya.

Aspek negosiatif menunjuk pada koreksi yang membaca konteks dan emosi anak, mendengar penjelasan, menerangkan akibat, menentukan konsekuensi yang terkait dengan tindakan, dan memulihkan relasi. Negosiasi berlangsung dalam tiga relasi operasional. Pertama, negosiasi pedagogis guru-anak di sekolah dan di kelas, yaitu ketika guru mempertahankan arah nilai tetapi menyesuaikan bahasa, waktu, intensitas respons, bentuk konsekuensi, dan tindakan perbaikan dengan usia serta keadaan anak. Kedua, negosiasi guru-orang tua, yaitu komunikasi mengenai perilaku anak, penafsiran atas kejadian, kesesuaian respons sekolah-rumah, dan tindak lanjut yang dapat diterapkan secara konsisten. Ketiga, negosiasi orang tua-anak di rumah, yaitu ketika orang tua menetapkan batas sambil memberi ruang kepada anak untuk menjelaskan perasaan, memahami akibat, dan memilih tindakan perbaikan yang realistis. Nilai seperti tidak menyakiti, menjaga amanah, dan menghormati orang lain tidak ditawarkan; yang dinegosiasikan adalah cara memahami, merespons, dan memperbaiki tindakan.⁷³

⁷³ Learning Policy Institute, *Improving Student Outcomes Through Restorative Practices*, (Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2023), 1–24; Andrew B. Campbell dkk., “Restorative Practice in Schools: Implementing Restorative Approaches to Resolve Conflicts and Build Positive Relationships Within the School Community,” *All Means All!* (2025).

Konstruksi afirmatif-negosiatif mempertemukan tiga fungsi yang dibedakan secara tegas. Bourdieu menjelaskan mekanisme sosial pembentukan disposisi melalui arena, modal, otoritas simbolik, dan praktik berulang. Pedagogi Islam memberi isi normatif berupa adab, *rahmah*, amanah, keteladanan, dan tanggung jawab. Disiplin positif, praktik restoratif, serta kajian motivasi membantu menilai apakah penghargaan bersifat informasional atau mengontrol dan apakah koreksi mengembangkan tanggung jawab atau sekadar rasa takut.

Formulasi tersebut diposisikan sebagai konstruksi konseptual berbasis dua situs, bukan teori final atau model intervensi yang telah terbukti efektif. Kebaruannya terletak pada kriteria untuk membedakan afirmasi nilai dari transaksi, konsekuensi edukatif dari hukuman, dan indikasi disposisional dari kepatuhan sesaat.

Kerangka Bourdieu ditempatkan sebagai teori induk pada tingkat mekanisme. Perilaku anak tidak dijelaskan sebagai akibat satu pujian atau teguran, tetapi sebagai hasil hubungan antara struktur arena, bentuk modal yang diakui, otoritas guru, pengalaman berulang, respons anak, dan penggunaan kembali skema tindakan. Dengan batas ini, rutinitas keagamaan tetap disebut habituasi sampai data menunjukkan spontanitas relatif, penggunaan lintas situasi, dan berkurangnya ketergantungan pada pengawasan.⁷⁴

⁷⁴ Pierre Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice*, trans. Richard Nice (Cambridge: Cambridge University Press, 1977), 72–95; Pierre Bourdieu, *The Logic*

Pedagogi Islam memberi orientasi etik agar keteraturan tidak dipisahkan dari adab dan martabat anak. Prinsip *ta'lim*, *tarbiyah*, *ta'dīb*, *rahmah*, keteladanan, serta tanggung jawab digunakan untuk menilai tujuan praktik. *Targhīb* dan *tarhīb* tidak diterapkan sebagai transaksi pahala-hukuman, tetapi ditafsirkan sesuai perkembangan anak melalui pengakuan nilai, peringatan yang proporsional, penjelasan akibat, dan kesempatan memperbaiki kesalahan.⁷⁵

Disiplin positif dan kajian motivasi menegaskan bahwa *reward* tidak harus dihapus, tetapi perlu dijaga agar tidak mengontrol. Penghargaan lebih mendukung internalisasi ketika spesifik, berorientasi pada proses, tidak kompetitif, dan tidak selalu material. Konsekuensi lebih edukatif ketika logis, terkait dengan tindakan, serta memberi anak pengalaman memperbaiki akibat. Kedua prinsip tersebut menjadi alat evaluasi terhadap praktik, bukan asumsi bahwa semua pujian dan konsekuensi sudah mendidik.⁷⁶

Negosiasi moral dan praktik restoratif menempatkan dialog serta pemulihan relasi sebagai pembeda utama. Guru tetap menghentikan tindakan yang membahayakan, tetapi

of Practice, terj. Richard Nice (Stanford: Stanford University Press, 1990), 52–65; Pierre Bourdieu, *Language and Symbolic Power*, ed. John B. Thompson, terj. Gino Raymond and Matthew Adamson, (Cambridge: Polity Press, 1991), 163–70.

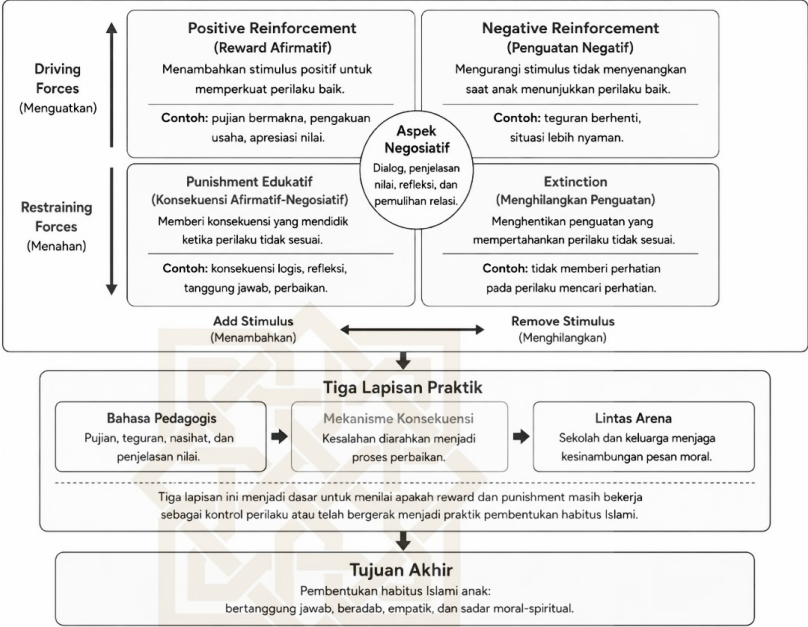
⁷⁵ S M N Al-Attas, *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*, (Qadeem Press, 1990), 22–27; Sahin, *New Directions in Islamic*, 177–204.

⁷⁶ Nelsen, *Positive Discipline* (2011), 15–24; Dreikurs dan Grey, *Logical Consequences: A Handbook of Discipline*, 29–45.

tidak langsung melabeli anak. Anak dibantu menamai peristiwa dan perasaan, memahami dampak, menentukan tindakan perbaikan yang realistis, lalu kembali ke komunitas kelas dalam keadaan aman. Prosedur ini menjaga batas moral sekaligus mengurangi risiko malu, takut, atau pengasingan.⁷⁷

Dengan demikian, afirmatif-negosiatif merupakan sintesis analitis dari teori habitus, pedagogi Islam, disiplin positif, kajian motivasi, dan praktik restoratif. Konstruksi ini menguji dua hal: apakah *reward* membantu anak mengenali nilai atau justru menguatkan transaksi, dan apakah koreksi membantu memahami akibat serta memulihkan relasi atau hanya menegaskan dominasi orang dewasa. Penilaiannya didasarkan pada observasi, respons anak, konsistensi kelembagaan, dokumen, dan keterangan lintas arena.

⁷⁷ Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, (New York: Herder and Herder, 1970), 71–86; Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, vol. 86 (Harvard University Press, 1978), 84–91.



Gambar 1. 2. Konstruksi *Reward* dan *Punishment* Afirmatif-Negosiatif dalam Pembentukan Habitus Islami Anak

Sumber: Diadaptasi dan dikembangkan dari Skinner, Dreikurs, Nelsen, pedagogi Islam, dan habitus Bourdieu berdasarkan sintesis kerangka teori penelitian ini.

Kerangka ini digunakan pada tiga lapisan analisis: bahasa pengakuan dan koreksi; mekanisme konsekuensi, dialog, dan pemulihan; serta kesinambungan sekolah-rumah. Pada setiap lapisan, praktik dibandingkan dengan respons anak dan struktur arena agar istilah afirmatif-negosiatif dapat ditelusuri secara empiris, bukan hanya menjadi penilaian normatif.

F. Metode Penelitian

1. Pendekatan dan Jenis Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif dengan desain etnografi terfokus komparatif pada dua situs sekolah. Desain ini dipilih karena penelitian tidak dimaksudkan untuk menggambarkan keseluruhan kebudayaan dua lembaga pendidikan secara menyeluruh, tetapi untuk memahami secara mendalam praktik sosial dan pedagogis tertentu, yaitu penggunaan *reward* dan *punishment* dalam proses awal pembentukan habitus Islami anak usia dini. Etnografi terfokus memungkinkan penelitian diarahkan pada praktik, interaksi, bahasa, simbol, aturan, dan pemaknaan yang muncul dalam situasi sosial tertentu melalui keterlibatan lapangan yang relatif terbatas, tetapi dilakukan secara intensif dan berulang.⁷⁸

Dua PAUD Islam diposisikan sebagai situs komparatif yang memiliki orientasi nilai dan budaya kelembagaan berbeda. Pengamatan dipusatkan pada kehidupan pedagogis di sekolah, mencakup rutinitas pembelajaran, kegiatan keagamaan, interaksi guru dan anak, pemberian apresiasi, teguran, konsekuensi edukatif,

⁷⁸ Hubert Knoblauch, "Focused Ethnography," *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6, no. 3 (2005), <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>; Sarah Pink dan Jennie Morgan, "Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing," *Symbolic Interaction* 36, no. 3 (2013): 351–361, <https://doi.org/10.1002/symb.66>; Gina M. A. Higginbottom, Jennifer J. Pillay, dan N. Y. Boadu, "Guidance on Performing Focused Ethnographies with an Emphasis on Healthcare Research," *The Qualitative Report* 18, no. 9 (2013): 1–16; John W. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, vol. 20, no. 2 (2017), 183–88, <https://doi.org/10.1080/14675980902922143>.

penanganan konflik, dan pemulihan relasi. Wawancara mendalam digunakan untuk memahami interpretasi kepala lembaga, guru, dan orang tua terhadap praktik tersebut, sedangkan dokumentasi digunakan untuk menelusuri pelebagaan nilai dalam kebijakan, aturan, materi pembelajaran, catatan perkembangan anak, dan artefak sekolah. Data mengenai perilaku anak di rumah diperoleh dari keterangan orang tua sebagai sumber triangulasi dan tidak diposisikan sebagai hasil observasi etnografis di lingkungan keluarga.⁷⁹

2. Lokasi dan Subjek Penelitian

Penelitian ini dilaksanakan di RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 Kotagede Yogyakarta dan TK 'Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Sopen Yogyakarta. Pemilihan kedua lokasi dilakukan secara purposif dengan mempertimbangkan relevansi keduanya terhadap fokus penelitian, yaitu praktik *reward* dan *punishment* dalam pembentukan habitus Islami anak usia dini. Kedua lembaga dipilih bukan untuk membuat penilaian ideologis secara dikotomis,

⁷⁹ María L. Alfonso, Jennifer Nickelson, dan Deborah Cohen, "Farmers' Markets in Rural Communities: A Case Study," *American Journal of Health Education* 43, no. 3 (2012): 143–51, <https://doi.org/10.1080/19325037.2012.10599231>; Regine Y. Bayeck, "Is Microethnography an Ethnographic Case Study? And/or a Mini Ethnographic Case Study? An Analysis of the Literature," *International Journal of Qualitative Methods* 22 (2023), 1–14, <https://doi.org/10.1177/16094069231172074>; Patricia I. Fusch, Gene E. Fusch, dan Lawrence R. Ness, "How to Conduct a Mini Ethnographic Case Study: A Guide for Novice Researchers," *The Qualitative Report* 22, no. 3 (2017): 923–41, <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2580>; K. L. White, "Meztizaje and Remembering in Afro Mexican Communities of the Costa Chica: Implications for Archival Education in Mexico," *Archival Science* 9, nos. 1–2 (2009): 43–55, <https://doi.org/10.1007/s10502-009-9102-5>.

melainkan untuk membaca perbedaan kultur kelembagaan, orientasi nilai, pola pembiasaan, dan relasi sekolah-keluarga yang memengaruhi praktik pedagogis. Dengan desain komparatif dua situs, penelitian ini menelusuri persamaan, perbedaan, serta ketegangan praktik *reward* dan *punishment* pada dua PAUD Islam di Yogyakarta secara lebih terukur.

RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 Kotagede Yogyakarta dipilih karena memiliki kultur kelembagaan yang menekankan pembiasaan Qur'ani, disiplin religius, dan penguatan adab anak melalui aturan harian yang relatif terstruktur. Dalam praktik pembelajarannya, lembaga ini menggunakan berbagai bentuk *reward* dan *punishment* sebagai bagian dari pembinaan perilaku dan pembentukan identitas keagamaan anak. Sementara itu, TK 'Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Sopen Yogyakarta dipilih karena memiliki kultur pendidikan Islam berbasis Muhammadiyah yang mengintegrasikan nilai keagamaan, pendekatan ramah anak, budaya lokal, dan penguatan karakter melalui pembiasaan kelas. Perbedaan kultur pedagogis tersebut menjadikan kedua lokasi relevan untuk dianalisis secara komparatif, terutama untuk melihat bagaimana praktik yang sama dapat melahirkan pola pembentukan habitus yang tidak selalu identik.

Subjek penelitian meliputi kepala lembaga, guru kelas, dan orang tua atau wali murid yang memiliki keterlibatan langsung dalam proses pendidikan anak. Guru ditetapkan sebagai informan utama karena berperan langsung dalam menerapkan *reward* dan *punishment* pada kegiatan pembelajaran sehari-hari. Kepala

lembaga dilibatkan karena posisinya menentukan orientasi kebijakan, budaya sekolah, dan batas etik praktik pedagogis. Orang tua atau wali murid dilibatkan untuk membaca kesinambungan pembentukan habitus antara sekolah dan rumah. Informan orang tua atau wali murid disamakan delapan orang pada masing-masing lembaga agar data lintas arena dapat dibandingkan secara lebih seimbang.

Pemilihan jumlah informan dalam penelitian ini mengikuti logika *purposive sampling*, yaitu memilih informan yang paling mengetahui, mengalami, dan terlibat langsung dengan fenomena yang dikaji. Karena itu, representasi dalam penelitian kualitatif ini tidak dimaknai sebagai keterwakilan statistik, melainkan keterwakilan posisi, pengalaman, fungsi pedagogis, dan intensitas keterlibatan informan terhadap praktik *reward* dan *punishment* di lembaga PAUD Islam. Kepala lembaga dipilih satu orang pada masing-masing situs sebagai representasi kebijakan, visi kelembagaan, budaya sekolah, dan batas etik praktik pembinaan anak. Guru kelas dipilih empat orang pada masing-masing lembaga karena guru merupakan pelaku utama yang menerapkan apresiasi, teguran, konsekuensi edukatif, pembiasaan, dan dialog dalam rutinitas harian anak. Komposisi tersebut dianggap memadai karena guru yang dipilih merepresentasikan variasi kelas atau kelompok usia, pengalaman mengajar, serta intensitas keterlibatan dalam pengelolaan perilaku anak.⁸⁰

⁸⁰ Matthew B. Miles, Michael A. Huberman, dan Johnny Saldana, *Qualitative Data Analysis A Methods Sourcebook*, 3rd ed. (United State of America: SAGE

Orang tua atau wali murid dipilih delapan orang pada masing-masing lembaga untuk membaca kesinambungan nilai antara sekolah dan rumah melalui pengalaman pengasuhan yang beragam. Jumlah tersebut dipertimbangkan secara seimbang agar kedua situs memiliki bobot data yang setara, terutama dalam membandingkan bagaimana kebiasaan anak, respons terhadap pujian, respons terhadap koreksi, dan praktik disiplin di rumah dipahami oleh keluarga. Tenaga kependidikan lain tidak ditempatkan sebagai kategori informan inti karena fokus penelitian berada pada praktik pedagogis di kelas dan relasi sekolah-keluarga, bukan pada layanan administratif. Namun, peran mereka tetap dibaca sebagai konteks pendukung ketika berkaitan dengan situasi transisi anak di sekolah, misalnya kedatangan, penjemputan, komunikasi layanan, dan keteraturan lingkungan lembaga. Dengan demikian, kecukupan informan ditentukan oleh kedalaman informasi, keberulangan tema, dan relevansi pengalaman informan terhadap fokus penelitian, bukan oleh ukuran sampel besar sebagaimana dalam penelitian kuantitatif.⁸¹

Publication, 2014), 31–33; Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, vol. 20, 183–88.

⁸¹ Kirsti Malterud, Volkert Dirk Siersma, dan Ann Dorrit Guassora, “Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power,” *Qualitative Health Research* 26, no. 13 (2016): 1753–1760; Matthew B. Miles, Michael A. Huberman, dan Johnny Saldaña, *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*, 3rd ed. (Thousand Oaks, CA: SAGE, 2014), 31–33.

Tabel 1.1 Jumlah dan kategori informan penelitian

Lembaga	Kepala lembaga	Guru kelas	Orang tua	Jumlah
RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 Kotagede Yogyakarta	1	4	8	13
TK 'Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Sapen Yogyakarta	1	4	8	13
Total	2	8	16	26

3. Teknik Pengumpulan Data

Dominasi relatif wawancara dikendalikan melalui analisis ketidaksesuaian. Ketika informan menyatakan bahwa praktik telah ramah anak atau dialogis, klaim tersebut tidak langsung diterima sebagai temuan. Peneliti memeriksa apakah observasi menunjukkan anak memperoleh penjelasan, apakah konsekuensi terkait tindakan, bagaimana respons emosional anak, dan apakah dokumen lembaga mendukung pernyataan tersebut. Perbedaan antara wacana dan praktik diperlakukan sebagai data tentang ketegangan kelembagaan, bukan dihapus melalui triangulasi.

Pengumpulan data dilakukan selama tiga bulan melalui observasi berulang, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Bulan pertama digunakan untuk memperoleh akses, memetakan ritme kelembagaan, dan mengenali situasi kunci. Bulan kedua diarahkan pada observasi intensif terhadap interaksi kelas, rutinitas

keagamaan, bentuk pengakuan, teguran, konsekuensi, konflik, dan pemulihan relasi. Bulan ketiga digunakan untuk pendalaman wawancara, pemeriksaan dokumen, perbandingan antarsumber, dan klarifikasi awal temuan. Observasi dilakukan dua sampai tiga kali dalam satu minggu sesuai jadwal lembaga. Durasi tersebut tidak digunakan untuk mengklaim pemahaman atas keseluruhan kebudayaan lembaga, tetapi untuk menghasilkan keterlibatan terfokus dan berulang pada praktik yang menjadi objek penelitian.⁸²

Wawancara mendalam dilakukan terhadap kepala lembaga, guru, dan orang tua atau wali untuk mengakses pertimbangan pedagogis, orientasi nilai, alasan pemberian *reward* atau konsekuensi, serta penafsiran mereka terhadap perubahan perilaku anak. Wawancara bersifat semi-terstruktur dan direkam setelah persetujuan informan. Dokumentasi mencakup aturan lembaga, jadwal pembiasaan, catatan perkembangan, materi pembelajaran, laporan evaluasi, dan foto kegiatan yang diizinkan. Dalam penelitian ini, wawancara menghasilkan bagian data yang relatif besar karena praktik *reward* dan *punishment* tidak hanya terdiri atas tindakan yang dapat diamati, tetapi juga melibatkan keyakinan, pertimbangan, dan penafsiran para aktor. Namun, wawancara tidak diperlakukan sebagai satu-satunya dasar interpretasi. Pernyataan informan dibandingkan dengan observasi praktik kelas, respons

⁸² James P. Spradley, "Participant Observation," in *The George Washington University Institute for Ethnographic Research*, ed. T. Stephen (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980), 260–61.

anak, dokumen kelembagaan, dan artefak pedagogis. Wawancara digunakan untuk mengakses perspektif emik, sedangkan observasi dan dokumentasi digunakan untuk menilai bagaimana perspektif tersebut diwujudkan, dinegosiasikan, atau mengalami ketidakkonsistenan dalam praktik.⁸³

Observasi difokuskan pada arena sekolah dan mengikuti rangkaian kegiatan sejak kedatangan, pembukaan, kegiatan inti, bermain, makan, ibadah, transisi, hingga penutup. Fokus pengamatan mencakup siapa yang menetapkan aturan, bagaimana guru menggunakan bahasa dan simbol, perilaku apa yang memperoleh pengakuan, tindakan apa yang dikoreksi, bentuk konsekuensi yang diberikan, respons emosional dan sosial anak, serta tindakan pemulihan setelah konflik. Observasi juga mencatat penerimaan, penolakan, tangisan, tawar-menawar, peniruan, dan perubahan respons anak. Dengan fokus tersebut, observasi tidak hanya mendata bentuk *reward-punishment*, tetapi menelusuri relasi antara otoritas simbolik, pengalaman anak, dan pengulangan praktik dalam arena.

Penelitian tidak melakukan observasi langsung di rumah. Data tentang kebiasaan anak, respons terhadap apresiasi dan koreksi, serta kesinambungan sekolah-rumah berasal dari laporan reflektif orang tua atau wali. Data tersebut diperlakukan sebagai perspektif informan yang perlu dibandingkan dengan keterangan

⁸³ G. A. Bowen, "Document Analysis as a Qualitative Research Method," *Qualitative Research Journal* 9, no. 2 (2009): 27–40, <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.

guru, observasi sekolah, dan catatan perkembangan, bukan sebagai bukti etnografis atas praktik domestik. Pembatasan ini penting agar analisis lintas arena tidak melampaui jenis data yang benar-benar dikumpulkan.⁸⁴

Observasi yang berkaitan dengan keluarga dibatasi pada interaksi orang tua dan anak di lingkungan sekolah. Fokusnya meliputi momen kedatangan dan penjemputan, komunikasi guru dengan orang tua, respons orang tua terhadap informasi guru, cara anak berpindah dari arena keluarga ke arena sekolah, serta ekspresi anak ketika berpisah atau bertemu kembali dengan orang tua. Data ini digunakan sebagai konteks pendukung untuk membaca relasi sekolah-keluarga, sedangkan penjelasan tentang kebiasaan anak di rumah tetap bersumber dari wawancara orang tua dan dikonfirmasi melalui triangulasi dengan guru, observasi kelas, serta dokumen perkembangan anak. Pembatasan ini penting agar penelitian tidak mengklaim adanya observasi keluarga secara langsung, tetapi tetap dapat membaca arena keluarga secara sah melalui pengalaman orang tua dan jejak interaksi yang tampak di sekolah.

Anak tidak ditempatkan sebagai informan wawancara formal. Data tentang anak diperoleh melalui observasi perilaku, respons spontan, repetisi tindakan, interaksi dengan guru, interaksi dengan teman sebaya, dan triangulasi keterangan dari guru serta orang tua

⁸⁴ Clark Moustakas, *Phenomenological Research Methods*, (Thousand Oaks, CA: SAGE, 1994), 84–102; Irving Seidman, *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*, 4th ed. (New York: Teachers College Press, 2013), 14–19.

atau wali murid. Penempatan anak sebagai subjek observasi dilakukan untuk menjaga prinsip etik penelitian anak usia dini. Nama anak disamarkan, dokumentasi visual digunakan secara terbatas, dan data yang berkaitan dengan anak hanya digunakan untuk kepentingan analisis akademik. Dengan cara ini, penelitian tetap dapat membaca pembentukan habitus anak tanpa membebani anak dengan prosedur wawancara yang tidak sesuai dengan tahap perkembangannya.

4. Teknik Analisis Data

Analisis data dilakukan dengan menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña yang meliputi kondensasi data, penyajian data, serta penarikan kesimpulan atau verifikasi.⁸⁵ Pada tahap kondensasi data, peneliti melakukan pengodean tematik melalui tahapan *open coding*, *axial coding*, dan *selective coding* sebagaimana disarankan Strauss dan Corbin⁸⁶. *Open coding* digunakan untuk mengidentifikasi tema awal dari transkrip wawancara, catatan observasi, dan dokumen. *Axial coding* digunakan untuk menghubungkan tema yang berkaitan, misalnya antara bentuk *reward*, respons anak, dan dukungan keluarga. *Selective coding* digunakan untuk menyusun tema inti yang menjawab tiga fokus penelitian, yaitu praktik *reward* dan

⁸⁵ Miles, Huberman, dan Saldana, *Qualitative Data Analysis A Methods Sourcebook*, 31–33.

⁸⁶ Anselm L. Strauss dan Juliet Corbin, *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, (Newbury Park, CA: Sage Publications, 1998), 101–21.

punishment, proses pembentukan habitus Islami, dan konstruksi pedagogis afirmatif-negosiatif.

Kondensasi data digunakan untuk menggantikan reduksi data karena lebih tepat menggambarkan proses analisis kualitatif yang tidak sekadar membuang data, tetapi memilih, memfokuskan, menyederhanakan, mengabstraksikan, dan mentransformasikan data lapangan menjadi satuan-satuan makna yang relevan dengan pertanyaan penelitian. Kondensasi data memungkinkan peneliti tetap menjaga kekayaan data, sambil menata bagian-bagian yang paling penting untuk membaca praktik *reward-punishment*, pembentukan habitus Islami, dan konstruksi afirmatif-negosiatif.

Pada tahap kondensasi data, transkrip wawancara, catatan observasi, dan dokumen penelitian dibaca berulang untuk menemukan tema-tema yang muncul dari lapangan. Data yang berhubungan dengan bentuk *reward*, bentuk *punishment*, kebijakan lembaga, komunikasi sekolah-rumah, respons anak, pembiasaan ibadah, adab harian, ketergantungan hadiah, rasa takut, rasa malu, kecemburuan sosial, pemulihan relasi, dan keberlanjutan kebiasaan di rumah diberi kode sesuai fokus penelitian. Proses pengodean dilakukan melalui *open coding*, *axial coding*, dan *selective coding*. *Open coding* digunakan untuk mengenali tema awal dari data. *Axial coding* digunakan untuk menghubungkan tema-tema yang memiliki keterkaitan. *Selective coding* digunakan untuk menyusun tema inti yang menjadi dasar pembahasan pada bab hasil penelitian.

Secara operasional, *open coding* dilakukan dengan memberi kode awal pada satuan data yang berasal dari observasi,

wawancara, dan dokumentasi. Kode awal tersebut meliputi, antara lain, pujian verbal, simbol penghargaan, hadiah kecil, teguran, konsekuensi edukatif, anak meminta maaf, anak menenangkan diri, anak menunggu giliran, dukungan orang tua, dan ketidaksambungan praktik rumah-sekolah. Kode-kode tersebut tidak diperlakukan sebagai daftar administratif, tetapi sebagai petunjuk awal untuk membaca hubungan antara praktik pedagogis, respons anak, kultur lembaga, dan pembentukan disposisi religius.

Axial coding dilakukan dengan menghubungkan kode-kode awal ke dalam kategori yang lebih besar, seperti *reward* sebagai afirmasi nilai, *punishment* sebagai koreksi edukatif, rumah sebagai arena lanjutan, otoritas simbolik guru, dan ambivalensi antara kepatuhan lahiriah dan internalisasi nilai. *Selective coding* kemudian digunakan untuk memilih kategori inti yang langsung menjawab tiga fokus penelitian, yaitu praktik *reward* dan *punishment*, proses pembentukan habitus Islami, dan konstruksi pedagogis afirmatif-negosiatif. Dengan cara ini, analisis tidak berhenti pada klasifikasi bentuk praktik, tetapi bergerak menuju pembacaan relasi antara tindakan guru, respons anak, nilai lembaga, dan dukungan keluarga.

Tahap berikutnya adalah penyajian data dalam bentuk narasi tematik, matriks per lembaga, dan tabel komparatif lintas situs. Penyajian data dilakukan untuk memperlihatkan persamaan, perbedaan, dan ketegangan praktik *reward* dan *punishment* di RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 Kotagede Yogyakarta dan TK 'Aisyiyah Bustanul Athfal (ABA) Sopen Yogyakarta. Setelah itu, peneliti

menarik kesimpulan dengan mengaitkan data empiris pada teori habitus Bourdieu dan pedagogi Islam kritis Sahin. Interpretasi komparatif dilakukan dengan membaca bagaimana kultur lembaga, otoritas guru, relasi keluarga, dan respons anak membentuk pola yang berbeda. Dengan demikian, analisis bergerak dari deskripsi praktik, kategorisasi tematik, komparasi lintas lembaga, hingga sintesis konseptual mengenai model afirmatif-negosiatif.

Keputusan metodologis penelitian ini karena itu adalah menggunakan istilah etnografi terfokus komparatif pada dua situs sekolah dengan tiga pembatasan: etnografi hanya dilakukan dalam arena sekolah; data rumah berasal dari laporan orang tua, bukan observasi langsung; dan penelitian mengidentifikasi proses awal serta kecenderungan pembentukan habitus, bukan membuktikan habitus Islami yang telah mapan. Pembatasan tersebut berlaku pada penyajian hasil, pembahasan, simpulan, dan klaim kontribusi.

Interpretasi komparatif dilakukan dalam dua tahap. Pertama, data dari masing-masing lembaga dianalisis secara intrakasus untuk menemukan pola khas praktik *reward* dan *punishment*, nilai yang ditekankan, serta respons anak dalam konteks kelembagaan masing-masing. Kedua, data kedua lembaga dibandingkan melalui matriks lintas kasus untuk membaca persamaan, perbedaan, dan ketegangan praktik. Perbedaan temuan tidak diseragamkan, tetapi diperlakukan sebagai varian empiris yang memperlihatkan bagaimana kultur lembaga, pola komunikasi guru, dan relasi sekolah-keluarga membentuk konfigurasi habitus Islami yang tidak selalu sama.

Dalam membaca habitus Islami, analisis tidak berhenti pada frekuensi perilaku. Setiap dugaan disposisi diperiksa melalui empat dimensi: keteraturan pengulangan, spontanitas relatif ketika pengawasan berkurang, penggunaan perilaku pada situasi yang berbeda, dan kemampuan anak menangkap alasan sederhana atau memperbaiki akibat tindakannya. Dimensi tersebut kemudian dihubungkan dengan struktur arena, bentuk pengakuan, konsekuensi, respons emosional, serta laporan lintas sumber. Perilaku yang hanya muncul setelah perintah atau karena hadiah dicatat sebagai habit atau kepatuhan. Perilaku yang mulai digunakan kembali sebagai rasa praktis pada situasi lain dibaca secara hati-hati sebagai indikasi proses awal habitus.

Analisis habitus mengikuti mekanisme Bourdieu secara bertahap: struktur arena dan *doxa* menentukan perilaku yang dinilai; modal budaya dan simbolik memberi guru legitimasi untuk mengklasifikasi serta mengoreksi; praktik yang berulang dialami melalui tubuh, bahasa, emosi, dan relasi; anak menerima, menolak, menawar, atau menyesuaikan diri; pengalaman tersebut dapat mengendap sebagai skema praktis yang dipakai kembali. Karena penelitian tidak longitudinal, mata rantai terakhir tidak dinyatakan sebagai disposisi yang telah tahan lama. Istilah habitus Islami digunakan untuk menunjuk arah awal pengendapan disposisi religius-moral yang masih rapuh, bukan untuk menyatakan bahwa kepribadian anak telah selesai dibentuk.

5. Keabsahan Data

Keabsahan data dalam penelitian ini dijaga melalui triangulasi, *member checking*, *peer debriefing*, dan *audit trail*. Triangulasi dilakukan pada sumber, teknik, waktu, dan teori. Triangulasi sumber ditempuh dengan membandingkan data dari kepala lembaga, guru, orang tua atau wali murid, serta observasi perilaku anak. Triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, dan dokumentasi. Triangulasi waktu dilakukan melalui pengamatan pada beberapa situasi pembelajaran, seperti pembukaan kelas, kegiatan inti, bermain, ibadah sederhana, istirahat, dan transisi kegiatan. Triangulasi teori dilakukan dengan mengaitkan temuan empiris pada teori habitus Bourdieu, pedagogi Islam kritis Sahin, dan konsep disiplin edukatif dalam pendidikan anak usia dini. Dengan cara ini, temuan tidak bertumpu pada satu sumber atau satu momen pengamatan saja.

Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan keterangan kepala lembaga, guru, orang tua atau wali, serta hasil observasi terhadap perilaku anak. Triangulasi teknik dilakukan dengan memeriksa kesesuaian antara data observasi kelas, transkrip wawancara, dokumen aturan lembaga, jadwal pembiasaan, catatan perkembangan anak, dan dokumentasi kegiatan. Triangulasi waktu dilakukan melalui pengamatan pada situasi yang berbeda, seperti kegiatan pembuka, kegiatan inti, bermain, makan, ibadah sederhana, transisi kelas, dan penutup

pembelajaran. Dengan cara ini, data tidak hanya bergantung pada satu peristiwa atau satu informan.

Pemeriksaan silang juga dilakukan untuk membaca ketidaksesuaian data. Misalnya, praktik *reward* yang tampak dalam observasi dibandingkan dengan penjelasan guru, dokumen kebijakan lembaga, dan keterangan orang tua tentang perilaku anak di rumah. Jika pola yang sama muncul dalam lebih dari satu sumber dan situasi, data tersebut diperlakukan sebagai temuan yang lebih kuat. Sebaliknya, jika terdapat perbedaan antara data sekolah dan rumah, perbedaan tersebut tidak dihapus, tetapi dianalisis sebagai bagian dari ketidaksambungan arena pembentukan habitus anak.

Validasi juga dilakukan melalui *member checking* dengan menampilkan kembali ringkasan data atau interpretasi awal kepada informan dewasa untuk memastikan kesesuaiannya dengan pengalaman mereka. *Peer debriefing* dilakukan dengan mendiskusikan hasil analisis bersama kolega atau pembimbing untuk menguji konsistensi penafsiran. *Audit trail* dijaga melalui penyimpanan catatan lapangan, transkrip wawancara, kode data, matriks analisis, dan dokumen pendukung. Etika penelitian diperhatikan melalui persetujuan lembaga, persetujuan informan dewasa, penyamaran identitas anak, pembatasan penggunaan dokumentasi visual, dan penggunaan data hanya untuk kepentingan akademik. Lincoln dan Guba menegaskan bahwa *credibility*, *transferability*, *dependability*, dan *confirmability* merupakan

standar utama validitas kualitatif,⁸⁷ dan seluruh prosedur tersebut digunakan untuk menjaga keterpercayaan hasil penelitian secara metodologis dan etis.

Member checking dilakukan kepada informan dewasa, terutama kepala lembaga, guru, dan orang tua atau wali, dengan cara mengonfirmasi ringkasan hasil wawancara atau interpretasi awal yang berkaitan dengan pengalaman mereka. *Peer debriefing* dilakukan dengan mendiskusikan proses pengodean, kategori tematik, dan interpretasi komparatif bersama kolega akademik agar analisis tidak hanya mengikuti asumsi peneliti. *Audit trail* dijaga melalui penyimpanan catatan lapangan, transkrip wawancara, kode data, matriks analisis, dokumen lembaga, dan catatan perubahan interpretasi selama proses penelitian.

Aspek etika diperkuat karena penelitian melibatkan anak usia dini. Anak tidak diwawancarai secara formal dan tidak ditempatkan sebagai sumber tekanan informasi. Data tentang anak diperoleh melalui observasi natural terhadap perilaku, respons, interaksi, dan rutinitas pembelajaran. Identitas anak disamarkan, dokumentasi visual digunakan secara terbatas untuk kepentingan analisis, dan izin diperoleh dari lembaga serta orang tua atau wali. Prinsip ini dipakai agar penelitian tetap menjaga martabat, kenyamanan, dan keamanan anak sebagai subjek pendidikan.

⁸⁷ Yvonna S. Lincoln dan Egon G. Guba, *Naturalistic Inquiry*, (Newbury Park: SAGE Publications, 1985), 289–331.

6. Deklarasi dan Dasar Penggunaan *Artificial Intelligence* (AI)

Peneliti mendeklarasikan bahwa dalam penyusunan disertasi ini teknologi kecerdasan artifisial generatif (*Generative Artificial Intelligence/GenAI*) secara terbatas sebagai alat bantu penulisan, terutama untuk penyempurnaan bahasa, perumusan kalimat, penataan struktur uraian, dan pengembangan redaksi awal. Penggunaan tersebut tidak mencakup penciptaan atau fabrikasi data, penyusunan transkrip wawancara atau observasi yang tidak pernah diperoleh, penggantian proses analisis peneliti, ataupun penetapan temuan dan kesimpulan secara mandiri oleh AI. Panduan nasional pendidikan tinggi membuka penggunaan GenAI untuk tugas tertentu, termasuk *brainstorming* dan pemeriksaan tata bahasa, sepanjang disertai pengakuan yang tepat, transparansi, verifikasi, dan tetap menjaga integritas akademik.⁸⁸

Secara etik, penggunaan tersebut ditempatkan dalam pendekatan yang berpusat pada manusia (*human-centred*). UNESCO menegaskan bahwa pemanfaatan GenAI dalam pendidikan dan penelitian harus tetap berada di bawah kendali manusia, digunakan secara kritis terhadap akurasi dan validitas keluaran, serta mempertahankan akuntabilitas peneliti atas keputusan akademik.⁸⁹ Prinsip tersebut sejalan dengan Surat Edaran Menteri Komunikasi dan Informatika Nomor 9 Tahun 2023

⁸⁸ Kementerian Pendidikan Tinggi, Sains, dan Teknologi, Direktorat Pembelajaran dan Kemahasiswaan, *Panduan Penggunaan Generative Artificial Intelligence pada Pembelajaran di Perguruan Tinggi*, ed. pertama, cet. 2 (Jakarta: Kementerian Pendidikan Tinggi, Sains, dan Teknologi, 2025), 38-41, 48-49, 75-76.

⁸⁹ Fengchun Miao dan Wayne Holmes, *Guidance for Generative AI in Education and Research*, (Paris: UNESCO, 2023), 28-29.

yang menempatkan inklusivitas, kemanusiaan, keamanan, transparansi, kredibilitas dan akuntabilitas, perlindungan data pribadi, serta kekayaan intelektual sebagai prinsip etika penyelenggaraan kecerdasan artifisial.⁹⁰

Atas dasar itu, setiap keluaran AI yang digunakan dalam proses penyusunan naskah telah ditelaah, diverifikasi terhadap data empiris dan sumber ilmiah, disunting, serta disesuaikan dengan argumentasi peneliti. AI tidak diperlakukan sebagai penulis, informan, sumber data, atau otoritas akademik. Seluruh data penelitian, interpretasi, argumentasi, kutipan, referensi, formulasi temuan, kebaruan, dan kesimpulan merupakan tanggung jawab penuh peneliti. Dengan batasan tersebut, penggunaan AI diposisikan sebagai perangkat bantu teknis yang mendukung proses penulisan tanpa menggantikan kerja intelektual dan tanggung jawab akademik peneliti.

G. Sistematika Pembahasan

Penelitian ini disusun dalam lima bab yang saling berkaitan dan membentuk alur pembahasan dari fondasi konseptual, pemaparan data lapangan, analisis pembentukan habitus, konstruksi model, hingga penarikan simpulan. Sistematika ini disusun untuk memastikan bahwa pembahasan mengenai praktik *reward* dan *punishment* dalam pembentukan habitus Islami anak

⁹⁰ Kementerian Komunikasi dan Informatika Republik Indonesia, *Surat Edaran Menteri Komunikasi dan Informatika Nomor 9 Tahun 2023 tentang Etika Kecerdasan Artifisial*, (Jakarta, 19 Desember 2023), bagian 6.

usia dini tidak berhenti pada uraian deskriptif, tetapi bergerak menuju analisis pedagogis dan teoretis yang lebih mendalam.

Bab I Pendahuluan memuat latar belakang masalah, rumusan masalah, tujuan dan kegunaan penelitian, kajian pustaka, kerangka teori, metode penelitian, dan sistematika pembahasan. Bab ini menjadi fondasi awal untuk menjelaskan problem akademik penelitian, yaitu praktik *reward* dan *punishment* dalam pendidikan anak usia dini Islam yang selama ini sering dipahami sebagai teknik pengendalian perilaku. Dalam bab ini juga dijelaskan posisi penelitian di antara kajian terdahulu, kerangka teori yang digunakan, serta metode penelitian etnografis komparatif dua situs yang menjadi dasar pengumpulan dan analisis data.

Bab II Praktik *Reward* dan *Punishment* dalam Pendidikan Anak Usia Dini Islam di RA/TK Mu'adz Bin Jabal dan TK ABA Sopen menyajikan konteks kelembagaan, budaya pendidikan, serta bentuk praktik *reward* dan *punishment* di dua lembaga yang diteliti. Bab ini menguraikan orientasi nilai masing-masing lembaga, kebijakan formal dan informal, bentuk *reward* verbal, simbolik, sosial, maupun material terbatas, serta bentuk *punishment* sebagai konsekuensi edukatif. Pembahasan dalam bab ini juga menampilkan persamaan, perbedaan, dan ketegangan pedagogis antara kedua lembaga agar karakter masing-masing lembaga tidak diseragamkan.

Bab III Pembentukan Habitus Islami Anak Usia Dini melalui Praktik *Reward* dan *Punishment* di RA/TK Mu'adz Bin Jabal dan TK ABA Sopen menganalisis bagaimana praktik *reward* dan

punishment berkontribusi dalam pembentukan habitus Islami anak usia dini. Bab ini menjelaskan habitus Islami sebagai disposisi awal yang terbentuk melalui pembiasaan, rutinitas ibadah, adab harian, keteladanan guru, pengakuan simbolik, dialog, serta konsekuensi edukatif. Pembahasan juga memperhatikan relasi antara sekolah dan keluarga sebagai arena pembentukan habitus, termasuk kesinambungan dan ketidaksambungan nilai antara praktik pendidikan di sekolah dan pola pengasuhan di rumah.

Bab IV Konstruksi Praktik *Reward* dan *Punishment* Afirmatif-Negosiatif dalam Pembentukan Habitus Islami Anak Usia Dini merumuskan konstruksi pedagogis berdasarkan temuan empiris pada kedua lembaga. Bab ini menjelaskan bagaimana *reward* dapat dipahami sebagai afirmasi nilai, sedangkan *punishment* dipahami sebagai konsekuensi edukatif yang proporsional, dialogis, dan berorientasi pada pemulihan relasi. Bab ini juga membahas dialog, aturan kelas, relasi sekolah-rumah, teman sebaya, dan iklim moral kelas sebagai mekanisme pembentukan habitus. Pada bagian akhir, bab ini merumuskan model *reward* dan *punishment* afirmatif-negosiatif beserta kontribusi teoretisnya bagi pendidikan Islam anak usia dini.

Bab V Penutup memuat simpulan, kontribusi teoretik penelitian, dan keterbatasan penelitian. Simpulan disusun berdasarkan rumusan masalah, yaitu praktik *reward* dan *punishment* di dua PAUD Islam, proses pembentukan habitus Islami anak usia dini, serta konstruksi pedagogis *reward* dan *punishment* yang afirmatif-negosiatif. Bab ini juga menegaskan

kontribusi penelitian terhadap pengembangan teori habitus dalam pendidikan Islam anak usia dini, sekaligus menunjukkan keterbatasan penelitian yang dapat menjadi pijakan bagi kajian lanjutan.



BAB V

PENUTUP

A. Simpulan

Berdasarkan keseluruhan temuan dan analisis lintas situs, penelitian ini menunjukkan bahwa praktik *reward* dan *punishment* dalam pendidikan anak usia dini Islam tidak bekerja sebagai teknik pengendalian perilaku yang berdiri sendiri, tetapi sebagai praktik pedagogis yang dipengaruhi oleh arena kelembagaan, relasi antaraktor, orientasi nilai, dan pengalaman anak. Kesimpulan penelitian dirumuskan berdasarkan tiga rumusan masalah sebagai berikut:

Pertama, praktik *reward* dan *punishment* pada RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 dan TK ABA Sapen berlangsung dalam konfigurasi arena yang melibatkan aturan kelembagaan, kultur organisasi, modal pedagogis guru, otoritas simbolik, respons anak, pengaruh teman sebaya, serta relasi antara sekolah dan keluarga. Kedua lembaga menggunakan beberapa bentuk praktik yang relatif serupa, seperti pujian, penghargaan simbolik, teguran, dialog, pembiasaan, dan konsekuensi edukatif, tetapi memberikan penekanan nilai dan mekanisme pelaksanaan yang berbeda. RA IT Mu'adz Bin Jabal 1 menunjukkan kecenderungan disiplin religius-Qur'ani yang lebih terstruktur melalui pembiasaan ibadah, hafalan, adab, kemandirian, dan pengendalian kelembagaan, sedangkan TK ABA Sapen menunjukkan kecenderungan disiplin dialogis-kultural melalui nilai Keaisyiyahan dan Kemuhammadiyah, budaya ramah anak, mediasi konflik, serta integrasi dengan nilai unggah-ungguh lokal.

Perbedaan tersebut tidak menunjukkan keunggulan salah satu lembaga, tetapi memperlihatkan bahwa makna pedagogis *reward* dan *punishment* ditentukan oleh kultur lembaga, posisi guru, situasi kelas, respons anak, dan kesinambungan pendidikan antara sekolah dan keluarga.

Kedua, proses pembentukan habitus Islami anak melalui praktik *reward* dan *punishment* berlangsung secara bertahap, rapuh, dan belum sepenuhnya menetap. Habitus Islami dalam penelitian ini merupakan adaptasi analitis atas teori Bourdieu, yaitu habitus sebagai struktur disposisi yang terbentuk melalui sejarah praktik dalam suatu arena, sedangkan istilah Islami menunjuk pada kandungan normatif pendidikan seperti adab, amanah, *rahmah*, tanggung jawab, kepedulian, kebersihan, kemandirian, dan praktik ibadah. Mekanisme pembentukannya bergerak dari struktur arena, distribusi modal, dan pengakuan simbolik guru menuju praktik pedagogis yang berulang, pengalaman tubuh dan emosi anak, pemahaman sederhana mengenai nilai, perbaikan kesalahan, pemulihan relasi, serta kemungkinan penggunaan kembali tindakan dalam situasi lain. Data hanya menunjukkan indikasi awal ketika perilaku bernilai mulai muncul secara relatif spontan, tidak sepenuhnya bergantung pada hadiah atau pengawasan, dapat dijelaskan oleh anak, dan tampak dalam lebih dari satu situasi. Karena penelitian ini tidak longitudinal, temuan tersebut tidak membuktikan terbentuknya disposisi yang telah tahan lama atau dapat dipindahkan secara konsisten ke seluruh arena kehidupan anak.

Ketiga, konstruksi pedagogis *reward* dan *punishment* yang afirmatif-negosiatif dirumuskan sebagai pembacaan konseptual atas temuan lapangan yang dijustifikasi melalui teori habitus, pedagogi Islam, dan disiplin positif anak usia dini, bukan sebagai teori final atau model yang telah teruji efektivitasnya. Dalam konstruksi ini, *reward* adalah pengakuan pedagogis yang diberikan secara proporsional untuk menegaskan nilai, usaha, kemajuan, dan perbaikan perilaku anak, bukan imbalan transaksional yang mempertukarkan kebaikan dengan hadiah. Adapun *punishment* adalah konsekuensi edukatif yang diberikan untuk membantu anak memahami akibat tindakannya, memperbaiki kesalahan, dan memulihkan relasi, bukan tindakan yang dimaksudkan untuk menakut-nakuti, mempermalukan, menyakiti, atau membalas kesalahan anak. Karena itu, dimensi afirmatif menempatkan *reward* sebagai penamaan dan pengakuan terhadap perilaku yang mencerminkan adab, tanggung jawab, kejujuran, kesabaran, kepedulian, dan kemandirian, sedangkan dimensi negosiatif menempatkan *punishment* sebagai proses koreksi yang terkait langsung dengan tindakan, dijelaskan melalui bahasa yang dipahami anak, mempertimbangkan usia, emosi, motif, dan situasi, serta diakhiri dengan perbaikan tindakan dan pemulihan hubungan. Negosiasi berlangsung antara guru dan anak untuk memahami peristiwa, mendengarkan penjelasan, dan menentukan cara perbaikan; antara anak dan teman sebaya melalui mediasi guru untuk menyelesaikan konflik dan memulihkan hubungan; antara guru dan kepala lembaga untuk menilai kesesuaian aturan dan batas tindakan

pedagogis; serta antara sekolah dan orang tua untuk menyelaraskan respons dan tindak lanjut di rumah. Nilai moral tidak dinegosiasikan dalam arti dapat ditawarkan atau dihapus. Hal yang dinegosiasikan ialah pemahaman atas peristiwa, bentuk respons pedagogis yang proporsional, tanggung jawab masing-masing pihak, dan cara memperbaiki akibat tindakan. Dengan demikian, konstruksi afirmatif-negosiatif menegaskan bahwa disiplin dalam PAUD Islam tetap memerlukan batas yang jelas, tetapi pelaksanaannya harus berlandaskan *rahmah*, dialog, pengakuan nilai, konsekuensi yang relevan, dan kesempatan bagi anak untuk memperbaiki diri.

B. Kontribusi Konseptual dan Pedagogis Penelitian

Kontribusi konseptual penelitian ini ialah menyediakan hubungan analitis yang lebih jelas antara disiplin PAUD Islam dan teori habitus. *Reward* dan *punishment* dibaca sebagai praktik klasifikasi, pengakuan, dan koreksi yang membawa relasi kuasa, bukan sekadar teknik psikologis. Kontribusi tersebut dibatasi oleh data: penelitian tidak menyimpulkan bahwa praktik kecil di kelas otomatis menjadi habitus, tetapi menunjukkan syarat sosial-pedagogis yang dapat mendukung atau menghambat pengendapan disposisi.

Kontribusi berikutnya adalah pembedaan yang tegas antara habit, habituasi, kepatuhan, dan habitus Islami. Pembedaan ini mencegah rutinitas agama diperlakukan sebagai bukti internalisasi. Indikasi habitus memerlukan pertemuan antara pengulangan, spontanitas relatif, penggunaan lintas situasi, rasa praktis tentang akibat, dan pengurangan ketergantungan pada kontrol eksternal.

Bahkan ketika indikator tersebut muncul, kesimpulan tetap ditempatkan sebagai proses awal karena usia anak, durasi penelitian, dan perubahan antar-arena.

Penelitian ini juga memberikan kontribusi pedagogis melalui konstruksi afirmatif-negosiatif. Konstruksi ini membantu guru dan lembaga membedakan *reward* afirmatif dari *reward* transaksional, serta membedakan *punishment* sebagai konsekuensi edukatif dari hukuman yang merendahkan anak. *Reward* afirmatif menguatkan proses, usaha, perubahan, dan perilaku bernilai. *Punishment* sebagai konsekuensi edukatif menghubungkan kesalahan dengan tindakan perbaikan, seperti meminta maaf, mengelap tumpahan, merapikan kembali benda yang digunakan, atau mencoba ulang perilaku yang belum tepat. Keduanya hanya mendidik apabila disertai keteladanan, bahasa nilai, konsistensi lembaga, dan pemulihan relasi. Dengan demikian, afirmatif-negosiatif tidak meniadakan disiplin, tetapi menempatkan disiplin dalam kerangka *rahmah*, adab, dan tanggung jawab.

Kontribusi pedagogis penelitian ini ialah perangkat pertanyaan untuk merefleksikan praktik: nilai apa yang sedang diakui; apakah pujian menginformasikan atau mengontrol; apakah konsekuensi terkait dengan tindakan; apakah anak memahami akibat; apakah relasi dipulihkan; dan apakah sekolah serta keluarga memberi pesan yang relatif searah. Perangkat tersebut tidak menjamin hasil tertentu dan tidak menggantikan penilaian perkembangan individual. Ia membantu aktor pendidikan mengurangi praktik yang transaksional, arbitrer, atau mempermalukan anak.

C. Keterbatasan Penelitian

Temuan dibatasi pada dua PAUD Islam dengan konfigurasi arena tertentu. Kedalaman data memungkinkan analisis kontekstual, tetapi tidak mendukung generalisasi terhadap seluruh RA, TK Islam, atau organisasi keagamaan. Kategori disiplin religius-Qur'ani dan dialogis-kultural merupakan varian analitis dari dua situs, bukan tipologi universal atau penilaian ideologis yang tetap.

Keterbatasan utama terletak pada durasi tiga bulan, dominasi relatif data wawancara, dan tidak adanya observasi langsung di rumah. Observasi sekolah dilakukan secara berulang, tetapi tidak cukup untuk membuktikan daya tahan disposisi dalam jangka panjang. Laporan orang tua memberi perspektif lintas arena, tetapi tetap merupakan data yang dituturkan. Karena itu, spontanitas, repetisi, pemulihan relasi, dan keberlanjutan kebiasaan ditempatkan sebagai indikator awal yang memerlukan verifikasi longitudinal.

Konstruksi afirmatif-negosiatif belum diuji melalui penelitian pengembangan, eksperimen, evaluasi implementasi, atau replikasi multisitus. Model juga belum memiliki instrumen baku untuk mengukur proses disposisional. Penelitian lanjutan perlu menguji kejelasan komponen, keterlaksanaan, respons anak, konsekuensi yang tidak diinginkan, dan keberlanjutan lintas jenjang. Dengan pembatasan tersebut, kontribusi penelitian terletak pada ketajaman cara baca dan perumusan kriteria, bukan pada klaim efektivitas yang telah selesai dibuktikan.

D. Implikasi dan Rekomendasi

Bagi guru PAUD Islam, praktik *reward* perlu diarahkan sebagai afirmasi nilai. Guru sebaiknya mengurangi pujian yang terlalu umum atau hadiah yang membuat anak bergantung pada imbalan, lalu memperbanyak pengakuan yang spesifik terhadap proses anak. Pujian seperti “terima kasih sudah menunggu giliran”, “kamu sudah membantu teman”, atau “kamu berani berkata jujur” lebih kuat secara pedagogis karena membantu anak memahami perilaku yang sedang dikuatkan. Pada saat yang sama, *punishment* perlu dijalankan sebagai konsekuensi edukatif. Anak tidak dipermalukan atau dilabeli, tetapi dibantu memahami akibat tindakannya dan diberi kesempatan memperbaiki kesalahan.

Bagi kepala lembaga, diperlukan kesepakatan kelembagaan agar praktik disiplin tidak bergantung pada gaya personal masing-masing guru. Rapat koordinasi, evaluasi kasus, supervisi kelas, dan komunikasi dengan orang tua perlu digunakan untuk menyamakan bahasa tentang *reward*, konsekuensi, dialog, dan pemulihan relasi. Konsistensi kelembagaan penting karena anak usia dini belajar dari pola yang berulang. Jika respons guru berubah-ubah, anak akan membaca aturan sebagai kehendak orang dewasa yang tidak stabil. Sebaliknya, jika prinsipnya konsisten, anak lebih mudah memahami bahwa adab, tanggung jawab, kebersihan, dan kasih sayang merupakan nilai bersama yang dijaga oleh komunitas sekolah.

Bagi orang tua dan masyarakat yang ada di sekitar anak, pembiasaan yang dibangun di sekolah perlu dilanjutkan dengan bahasa nilai yang searah di rumah. Salam, doa, antre, meminta maaf,

membereskan barang, menjaga kebersihan, membantu saudara, dan mengelola emosi tidak cukup dilatih di kelas. Kebiasaan tersebut perlu menemukan ruang lanjutan dalam keluarga dan lingkungan sosial anak. Orang tua perlu menghindari pola yang terlalu bergantung pada ancaman atau hadiah benda, karena pola tersebut dapat melemahkan arah afirmatif-negosiatif yang dibangun sekolah. Sinergi sekolah, rumah, dan masyarakat menjadi penting karena habitus Islami hanya dapat bergerak melampaui kepatuhan situasional apabila anak mengalami pesan nilai yang relatif searah di berbagai arena kehidupannya.

Bagi penelitian lanjutan, diperlukan studi *longitudinal* untuk melihat apakah indikator awal habitus Islami benar-benar bertahan ketika anak memasuki jenjang pendidikan berikutnya, berpindah lingkungan sosial, atau menghadapi pengaruh media digital yang semakin kuat. Penelitian komparatif pada lembaga dengan latar organisasi dan kultur yang lebih beragam juga diperlukan agar konstruksi afirmatif-negosiatif dapat diuji dalam konteks yang berbeda. Kajian lanjutan dapat memperhatikan lebih dekat suara anak, pengalaman emosional anak ketika menerima *reward* atau konsekuensi, serta perubahan pola pengasuhan keluarga setelah menjalin komunikasi lebih intensif dengan sekolah.

DAFTAR PUSTAKA

ARTIKEL DAN BUKU

- Abou Zaid, Fathi. "What's in It for Us? Staff Perspectives on the Impact of Implementing Positive Behavior Support." *Social Sciences & Humanities Open* 11 (2025): 101225.
- Afina, Nur, Wahyu Mulyadi, dan Nurdiniawati. "Daily Habit Strategies for Internalizing Islamic Moral Values in Early Childhood." *Paudia* (2026): 293-301.
- Akhtar, Mohammed Shafiq, Khadija Munir, dan Khadija Aziz. "Conceptualizing Islamic Scholars Perspective on Corporal Punishment of Children in Pakistan." *FWU Journal of Social Sciences* 15, no. 2 (2021): 65-75. <https://doi.org/10.51709/19951272/Summer-2/4>.
- Amalia, Dina, Anita Afrianingsih, dan Sehla Safira Damayanti. "The Effectiveness of Providing Rewards and Punishment for Moral Development of Early Childhood." *Child Education Journal* 5, no. 2 (October 2023): 73-84. <https://doi.org/10.33086/cej.v5i2.4223>.
- Aoki, Naoko. "Praising among Preschoolers." *Journal of Early Childhood Research* 22, no. 1 (March 2024): 75-87. <https://doi.org/10.1177/1476718X231186619>.
- Arif, Muhamad, Suraiya Chapakiya, dan Angela Yunda Dewi. "Character Education in Indonesia Islamic Elementary Schools: A Systematic Literature Review (2014-2024)." *J-PAI: Jurnal Pendidikan Agama Islam* 11, no. 1 (2024).
- Al-Attas, Syed Muhammad Naquib. *The Concept of Education in Islam: A Framework for an Islamic Philosophy of Education*. Kuala Lumpur: International Institute of Islamic Thought and Civilization, 1991.

- Al-Ghazali, Abu Hamid Muhammad ibn Muhammad. *Iḥyā' 'Ulūm al-Dīn*. Beirut: Dār al-Ma'rifah, 2005.
- Augustine, Catherine H., et al. *Restorative Practices in Educational Settings and a Youth Diversion Program*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2024.
- Bandura, Albert. "Observational Learning." Dalam *The International Encyclopedia of Communication*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2008.
- Baumrind, Diana. "The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use." Dalam *Adolescents and Their Families*, 22-61. Routledge, 2013.
- Bayeck, Regine Y. "Is Microethnography an Ethnographic Case Study? And/or a Mini Ethnographic Case Study? An Analysis of the Literature." *International Journal of Qualitative Methods* 22 (2023). <https://doi.org/10.1177/16094069231172074>.
- Berkowitz, Marvin W., dan Melinda C. Bier. "What Works in Character Education." *Journal of Research in Character Education* 5, no. 1 (2007): 29-48.
- Betts, M. J., et al. "Learning in Anticipation of Reward and Punishment: Perspectives across the Human Lifespan." *Neurobiology of Aging* 96 (2020): 49-57. <https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2020.08.011>.
- Blewitt, Claire, et al. "Social and Emotional Learning Associated with Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers: A Systematic Review and Meta-Analysis." *JAMA Network Open* 1, no. 8 (2018): e185727.
- Bourdieu, Pierre. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. 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, 241-258. New York: Greenwood Press, 1986.
- _____. *The Logic of Practice*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.
- _____. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- _____. *Sociology in Question*. London: SAGE, 1993.
- _____. *Arena Produksi Kultural Sebuah Kajian Sosiologi Budaya*. Yogyakarta: Kreasi Wacana, 2012.
- _____. "Outline of a Theory of Practice." Dalam *The New Social Theory Reader*, 80-86. Routledge, 2020.
- Bourdieu, Pierre dan Loïc Wacquant. "Symbolic Capital and Social Classes." *Journal of Classical Sociology* 13, no. 2 (May 2013): 292-302. <https://doi.org/10.1177/1468795X12468736>.
- Bourdieu, Pierre, dan Jean-Claude Passeron. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: SAGE Publications, 1990.
- Bowen, G. A. "Document Analysis as a Qualitative Research Method." *Qualitative Research Journal* 9, no. 2 (2009): 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Bowlby, John, dan Jeremy Holmes. *A Secure Base*. London: Routledge, 2012.
- Bronfenbrenner, Urie. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- Brooks, Jane B. *The Process of Parenting*. Palo Alto, CA: Mayfield Publishing, 1981.
- Cameron, Judy, dan W. David Pierce. "Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis." *Review of Educational Research* 64, no. 3 (1994): 363-423. <https://doi.org/10.3102/00346543064003363>.

- Chintia, Novi. "Penerapan Reward dan Punishment untuk Meningkatkan Kedisiplinan Anak Usia Dini." *Jurnal Pelita PAUD* 1, no. 2 (2019): 112-20. <https://doi.org/10.33222/pelitapaud.v1i2.205>.
- Cholimah, Nur, et al. "The Formation of Moral Values in Early Childhood Education: Mapping, Challenges, and Teacher Requirements Based on Observations in 10 Kindergartens and Nursery Schools in Bantul." *Cakrawala Dini: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 16, no. 2 (n.d.): 237-48.
- Creswell, John W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2017.
- Crossley, Nick. "Habit and Habitus." *Body & Society* 19, nos. 2-3 (2013): 136-61. <https://doi.org/10.1177/1357034X12472543>.
- Cui, Dan. "Capital, Distinction, and Racialized Habitus: Immigrant Youth in the Educational Field." *Journal of Youth Studies* 18, no. 9 (2015): 1154-69. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1020933>.
- Cummins, Sarah I. "Restorative Justice in Early Childhood Education: A Professional Development Model and Observational Study of Classroom Implementation." Disertasi Ph.D., University of Kentucky, 2025.
- Damopolii, Muljono, Muhammad U. Shabir, dan Muhammad Alqadri Burga. "The Phenomenon of Punishment at Pesantren in South Sulawesi: An Islamic Law and Islamic Education Approaches." *Samarah* 7, no. 3 (2023): 1643-60. <https://doi.org/10.22373/sjhc.v7i3.18207>.
- Deci, Edward L., Richard Koestner, dan Richard M. Ryan. "Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again." *Review of Educational Research* 71, no. 1 (March 2001): 1-27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>.

- Denham, Susanne A., et al. "Computerized Social-Emotional Assessment Measures for Early Childhood Settings." *Early Childhood Research Quarterly* 51 (2020): 55-66.
- Dhaliwal, Tasminda K., et al. "Becoming Restorative: A Mixed-Methods Analysis of Educator and Student Perspectives of Restorative Practices Implementation." *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* 127, no. 5 (May 2025): 3-39. <https://doi.org/10.1177/01614681251359533>.
- Ding, Y., et al. "Gender Differences in Reward and Punishment for Monetary and Social Feedback in Children: An ERP Study." *PLOS One* 12, no. 3 (2017). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0174100>.
- Dreikurs, Rudolf dan Loren Grey. *Logical Consequences: A Handbook of Discipline*. New York: Meredith Press, 1968.
- Dreikurs, Rudolf, Bernice B. Grunwald, dan Floyd C. Pepper. *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*. Washington, DC: Taylor & Francis, 1998.
- Edgerton, Jason D. dan Lance W. Roberts. "Cultural Capital or Habitus? Bourdieu and beyond in the Explanation of Enduring Educational Inequality." *Theory and Research in Education* 12, no. 2 (February 2014): 193-220. <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>.
- Epstein, Joyce L. *School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share*. Boulder, CO: Westview Press, 2011.
- Franceschelli, Michela dan Margaret O'Brien. "'Islamic Capital' and Family Life: The Role of Islam in Parenting." *Sociology* 48, no. 6 (December 2014): 1190-206. <https://doi.org/10.1177/0038038513519879>.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Ed. peringatn ke-30. New York: Continuum, 2005.

- Fusch, Patricia I., Gene E. Fusch, dan Lawrence R. Ness. "How to Conduct a Mini Ethnographic Case Study: A Guide for Novice Researchers." *The Qualitative Report* 22, no. 3 (2017): 923-41. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2580>.
- Gartrell, Daniel. *A Guidance Approach to Discipline*. Albany, NY: Delmar, 1994.
- _____. *Beyond Discipline to Guidance: A Primer on the Guidance Alternative*. Washington, DC: NAEYC, 2000.
- _____. *Education for a Civil Society: How Guidance Teaches Young Children Democratic Life Skills*. Washington, DC: NAEYC, 2012.
- Gezer, Mehmet Seckin dan Veysel Aksoy. "Perceptions of Turkish Preschool Teachers' about Their Roles within the Context of Inclusive Education." *International Journal of Early Childhood Special Education* 11, no. 1 (2019): 31-42. <https://doi.org/10.20489/intjecse.583541>.
- Glazer, James dan Robin Nusslock. "Outcome Valence and Stimulus Frequency Affect Neural Responses to Rewards and Punishments." *Psychophysiology* 59, no. 3 (March 2022). <https://doi.org/10.1111/psyp.13981>.
- Godfrey, Kate J., et al. "Development and Validation of the Social Reward Questionnaire-Early Childhood." *Psychological Assessment* 35, no. 3 (March 2023): 229-41. <https://doi.org/10.1037/pas0001196>.
- Grenfell, Michael. "Applying Bourdieu's Field Theory: The Case of Social Capital and Education." *Education, Knowledge and Economy* 3, no. 1 (June 2009): 17-34. <https://doi.org/10.1080/17496890902786812>.
- Gumiandari, S., I. Nafi'a, dan D. Jamaluddin. "Criticizing Montessori's Method of Early Childhood Education Using Islamic Psychology

- Perspective.” *Jurnal Pendidikan Islam* 5, no. 2 (2019): 133-148.
<https://doi.org/10.15575/jpi.v5i2.5835>.
- Hajal, Nastassia J. dan Blair Paley. “Parental Emotion and Emotion Regulation: A Critical Target of Study for Research and Intervention to Promote Child Emotion Socialization.” *Developmental Psychology* 56, no. 3 (2020): 403.
- Halisa, Nurul, Sita Awalunisah, dan Andi Agusniatih. “The Role of Reward and Punishment in Strengthening Religious Values in Early Childhood Education.” *Tematik: Jurnal Pemikiran dan Penelitian Pendidikan Anak Usia Dini* 11, no. 2 (2025): 217-226.
- Halstead, J. Mark. “Islamic Values: A Distinctive Framework for Moral Education?” *Journal of Moral Education* 36, no. 3 (2007): 283-296.
<https://doi.org/10.1080/03057240701643056>.
- Hasanah, Siti Nur Hidayatul. “Implementation of Prophetic Values in Strengthening Character Education in Islamic-Based Elementary Schools.” *Proceeding of International Conference on Islam and Humanities in the Modern Era* 2, no. 1 (2026): 58-74.
<https://jurnal.staim-probolinggo.ac.id/iconihum/article/view/3313>.
- Higginbottom, Gina M. A., Jennifer J. Pillay, dan N. Y. Boadu. “Guidance on Performing Focused Ethnographies with an Emphasis on Healthcare Research.” *The Qualitative Report* 18, no. 9 (2013): 1-16.
- Hindman, Annemarie H., et al. “Ecological Contexts and Early Learning: Contributions of Child, Family, and Classroom Factors during Head Start, to Literacy and Mathematics Growth through First Grade.” *Early Childhood Research Quarterly* 25, no. 2 (2010): 235-50.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V. dan Howard M. Sandler. “Why Do Parents Become Involved in Their Children’s Education?” *Review of*

- Educational Research* 67, no. 1 (March 1997): 3-42.
<https://doi.org/10.3102/00346543067001003>.
- Huang, Xiaowei. "Understanding Bourdieu - Cultural Capital and Habitus." *Review of European Studies* 11, no. 3 (August 2019): 45.
<https://doi.org/10.5539/res.v11n3p45>.
- Ibn Khaldun, Abd al-Rahman ibn Muhammad. *Al-Muqaddimah*. Beirut: Dar al-Fikr, 1967.
- Jin, Xiaoyu, Da Zhang, dan Nicolas Chevalier. "Influences of Social and Non-Social Rewards on Cognitive Control in Childhood." *Cognitive Development* 69 (January 2024): 101413.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101413>.
- Kementerian Pendidikan Tinggi, Sains, dan Teknologi, Direktorat Pembelajaran dan Kemahasiswaan. *Panduan Penggunaan Generative Artificial Intelligence pada Pembelajaran di Perguruan Tinggi*. Edisi pertama, cetakan ke-2. Jakarta: Kementerian Pendidikan Tinggi, Sains, dan Teknologi, 2025.
- Kementerian Komunikasi dan Informatika Republik Indonesia. *Surat Edaran Menteri Komunikasi dan Informatika Nomor 9 Tahun 2023 tentang Etika Kecerdasan Artifisial*. Jakarta, 19 Desember 2023.
- Khaldun, Ibnu. *Muqaddimah*. Jakarta: Pustaka Al-Kautsar, 2011.
- Knoblauch, Hubert. "Focused Ethnography." *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 6, no. 3 (2005): Art. 44. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.3.20>.
- Kohn, Alfie. *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars Incentive Plans A's, Praise, and Other Bribes*. Boston: Houghton Mifflin, 1993.
- Konstantinidou, Ioanna, Karola Dillenburger, dan Devon Ramey. "Positive Behaviour Support: A Systematic Literature Review of the Effect of Staff Training and Organisational Behaviour Management."

- International Journal of Developmental Disabilities* 69, no. 1 (2023): 29-44.
- Kusumawati, Maya Dwi, Mohammad Fauziddin, dan Rizki Ananda. "The Impact of Reward and Punishment on the Extrinsic Motivation of Elementary School Students." *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan* 15, no. 1 (2023): 183-92.
- Lansford, Jennifer E. "Discipline and Punishment in Child Development." Dalam *The Cambridge Handbook of Parenting: Interdisciplinary Research and Application*, 120-143. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.
- Learning Policy Institute. *Improving Student Outcomes through Restorative Practices*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2023.
- Lepper, Mark R., David Greene, dan Richard E. Nisbett. "Undermining Children's Intrinsic Interest with Extrinsic Reward: A Test of the 'Overjustification' Hypothesis." *Journal of Personality and Social Psychology* 28, no. 1 (1973): 129-137.
- Lickona, Thomas. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1992.
- Lincoln, Yvonna S. dan Egon G. Guba. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE Publications, 1985.
- Liu, Guolei, et al. "Associations between Teacher-Parent Relationships and Preschool Children's Social Behavior Problems-the Chain Mediating Roles of Work-Family Conflict and Parenting Self-Efficacy." *Frontiers in Psychology* 15 (2024): 1349652.
- Lizardo, Omar. "The Cognitive Origins of Bourdieu's Habitus." *Journal for the Theory of Social Behaviour* 34, no. 4 (2004): 375-401. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2004.00255.x>.

- Lubis, Lailan Aziza. “Metode Aš-Šawāb (Ganjaran) wa al-‘Iqāb (Hukuman) dalam Pendidikan Akhlak di Panti Asuhan Putri Muhammadiyah Asahan Kecamatan Kisaran Timur Kabupaten Asahan.” Tesis, UIN Syekh Ali Hasan Ahmad Addary Padangsidempuan, 2021.
- Luman, Marjolein, et al. “Reward and Punishment Sensitivity in Children with ADHD: Validating the Sensitivity to Punishment and Sensitivity to Reward Questionnaire for Children (SPSRQ-C).” *Journal of Abnormal Child Psychology* 40, no. 1 (2012): 145-57. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9547-x>.
- Mahon, Dearbhaile, et al. “Implementing Positive Behavior Support within Preschool Settings: Group Functional Assessment and CW-FIT.” *Journal of Positive Behavior Interventions* 22, no. 3 (July 2020): 167-80. <https://doi.org/10.1177/1098300719890065>.
- Maslow, Abraham H. *Motivation and Personality*. New Delhi: Prabhat Prakashan, 2023.
- Miao, Fengchun, dan Wayne Holmes. *Guidance for Generative AI in Education and Research*. Paris: UNESCO, 2023.
- Miles, Matthew B., Michael A. Huberman, dan Johnny Saldana. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014.
- Miskawaih, Ibnu. *Tahdhīb al-Akhlāq wa Taṭhīr al-A‘rāq*. Mesir: al-Maṭba‘ah al-Ḥusayniyyah al-Miṣriyyah, 1329 H.
- Moberly, D. A., J. L. Waddle, dan R. E. Duff. “The Use of Rewards and Punishment in Early Childhood Classrooms.” *Journal of Early Childhood Teacher Education* 25, no. 4 (2005): 359-66. <https://doi.org/10.1080/1090102050250410>.
- Murray, Desiree W., et al. *Self-Regulation and Toxic Stress: Foundations for Understanding Self-Regulation from an Applied Developmental*

- Perspective*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, 2015.
- Mustakim, Bagus. “Animasi Nussa: Islamisme Populer, Habitus, dan Identitas dalam Pengasuhan Anak Usia Dini.” Disertasi Doktor, Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2022.
- Mustakim, Bagus, Noorhaidi Hasan, dan Zulkipli Lessy. “Popular Islamist Authoritative Parenting: A Contest of Identity in Islamic Education for Early Childhood.” *Jurnal Pendidikan Agama Islam* 19, no. 2 (December 2022): 179-92. <https://doi.org/10.14421/jpai.2022.192-01>.
- Nelsen, Jane. *Positive Discipline*. New York: Ballantine Books, 2006.
- _____. *Positive Discipline: The Classic Guide to Helping Children Develop Self-Discipline, Responsibility, Cooperation, and Problem-Solving Skills*. New York: Ballantine Books, 2011.
- Nelsen, Jane, Cheryl Erwin, dan Steven Foster. *Positive Discipline for Early Childhood Educators: 52 Tools for Those Who Love and Work with Young Children*. New York: Positive Discipline, 2021.
- Nilfyr, Katarina dan Linda Plantin Ewe. “Thriving Children’s Emotional Self-Regulation in Preschool: A Systematic Review Discussed from an Interactionist Perspective.” *Education Sciences* 15, no. 2 (2025): 137.
- Noddings, Nel. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press, 2013.
- Nucci, Larry P. *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Nurwati dan Nurul Muawwanah. “Pelaksanaan Reward dan Punishment dalam Menanamkan Nilai-Nilai Agama pada Anak di Taman Kanak-Kanak Islamic Center Samarinda.” *Jurnal Warna: Pendidikan dan Pembelajaran Anak Usia Dini* 4, no. 2 (2019): 89-96. <https://doi.org/10.24903/JW.V4I2.373>.

- Obee, Averill F., Katie C. Hart, dan Gregory A. Fabiano. "Professional Development Targeting Classroom Management and Behavioral Support Skills in Early Childhood Settings: A Systematic Review." *School Mental Health* 15, no. 2 (June 2023): 339-69. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09562-x>.
- Olatunji, Saheed Olawale. "Teacher-Child Relationships and Their Impact on Emotional Growth and Academic Outcomes." *Porta Universorum* 1, no. 3 (2025): 262-84.
- Orji, Rita, Alaa Alsaity, dan Gerry Chan. "Towards Understanding the Mechanism through Which Reward and Punishment Motivate or Demotivate Behaviours." *Behaviour & Information Technology* 43, no. 6 (April 2024): 1042-66. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2023.2196582>.
- Otero-Mayer, Andrea, et al. "Family Involvement in Early Childhood Education: A Systematic Review of Its Measurement." *Early Childhood Education Journal* 54, no. 4 (April 2026): 2495-516. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-02024-4>.
- Parks, Laura F. "Centering Student Voices in Restorative Practices Implementation." *Youth* 6, no. 1 (2025): 3.
- Peet, Sanne L., et al. "Parents' and Toddlers' Emotion Regulation: The Importance of Emotion Talk." *Early Child Development and Care* 195, nos. 1-2 (January 2025): 92-107. <https://doi.org/10.1080/03004430.2025.2459923>.
- Pehlivan, H., P. Köseoğlu, dan Z. Şen. "Prospective Teachers' Opinions of Reward, Punishment and Discrimination in Learning Environments." *Elementary Education Online* 17, no. 4 (2018): 2091-2109. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506970>.

- Perry, Samuel L. "Religious Parenting: Transmitting Faith and Values in Contemporary America." *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews* 50, no. 2 (2021): 179-180.
<https://doi.org/10.1177/0094306121991076>.
- Piaget, Jean. *The Moral Judgment of the Child*. London: Routledge, 2013.
- Pink, Sarah dan Jennie Morgan. "Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing." *Symbolic Interaction* 36, no. 3 (2013): 351-361.
<https://doi.org/10.1002/symb.66>.
- Prochner, L. dan Y. Hwang. "'Cry and You Cry Alone': Timeout in Early Childhood Settings." *Childhood* 15, no. 4 (2008): 517-34.
<https://doi.org/10.1177/0907568208097205>.
- Qadafi, Muammar, Muhammad Alfian Sidik, dan Zulfadhly Mukhtar. "Community Tolerance, Habitus, and Early Childhood Education in Schools: A Phenomenological Approach." *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak* 10, no. 2 (2024): 165-78.
- Rahayu, Watik, Ali Formen, dan Barokah Isdaryanti. "Strengthening Religious and Moral Values in Early Childhood: A Study at Saymara Kindergarten." *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam* 14, no. 03 (2025): 731-54.
- Rahman, Abd. "Islamic Education in the Family in the Digital Age: Challenges and Solutions." *Jurnal Ilmiah Teunuleh* 6, no. 3 (2025): 207-225.
- Ramadani, Laili, et al. "Exploring the Integration of Digital Media in Islamic Early Childhood Education: Evidence from Kindergartens in Pontianak City." *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak* 11, no. 1 (2025): 35-47.
- Ramania, Intan, dan Junita Dwi Wardhani. "Implementasi Metode Reward dan Punishment dalam Memperkuat Kematangan Emosional Anak

- Usia Dini.” *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini* 4, no. 2 (2023): 400-415. <https://doi.org/10.37985/murhum.v4i2.323>.
- Reay, Diane. “It’s All Becoming a Habitus: Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research.” *British Journal of Sociology of Education* 25, no. 4 (2004): 431-44. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>.
- Rogoff, Barbara. *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press, 2003.
- Ryan, Richard M. dan Edward L. Deci. “Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.” *Contemporary Educational Psychology* 25, no. 1 (2000): 54-67.
- Ryan, Richard M. dan Edward L. Deci. “Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions.” *Contemporary Educational Psychology* 61 (2020): 101860.
- Sahin, Abdullah. *New Directions in Islamic Education: Pedagogy and Identity Formation*. Leicester: Kube Publishing, 2013.
- _____. “Education as Compassionate Transformation: The Ethical Heart of Islamic Pedagogy.” Dalam *The Pedagogy of Compassion at the Heart of Higher Education*, 127-137. Cham: Springer, 2017.
- _____. “Critical Issues in Islamic Education Studies: Rethinking Islamic and Western Liberal Secular Values of Education.” *Religions* 9, no. 11 (2018): 335. <https://doi.org/10.3390/rel9110335>.
- _____. “Love of Learning as a Humanizing Pedagogic Vocation: Perspectives from Traditions of Higher Education in Islam.” Dalam *Higher Education and Love: Institutional, Pedagogical and Personal Trajectories*, 137-187. Cham: Springer, 2022.

- Şahin, M. K., dan B. Akman. "Development of Thinking Skills in Early Childhood." *Millî Eğitim* 47, no. 218 (2018): 5-20.
- Sahin-Sak, Ikbal Tuba, Ramazan Sak, dan Betül Kubra Sahin-Cicek. "The Persistence of Reward and Punishment in Preschool Classrooms." *Journal of Educational and Instructional Studies in the World* 6, no. 3 (2016): 55-63.
- Sahri dan Su'udin Aziz. "The Role of Islamic Education Teachers in Increasing Social Awareness and Environmental Awareness in the Young Generation." *Al-Wijdān Journal of Islamic Education Studies* 8, no. 4 (2023): 490-502. <https://doi.org/10.58788/alwijdn.v8i4.2973>.
- Saimun dan Hanafi. "Islamic Digital Parental Mediation and Children's Willingness to Learn Religion: A Contemporary Islamic Psychology Perspective." *Jurnal Islam Nusantara* 9, no. 4 (2025): 672-682.
- Sapendi. "Islamisme dalam Pengasuhan Keluarga Muslim Milenial: Habitus Baru Praktik Pengasuhan Anak Masa Kini." Disertasi Doktor, Pascasarjana UIN Sunan Kalijaga Yogyakarta, 2024.
- Sapendi, Sapendi dan Bayu Suratman. "This Is How We Are at Home: Typology and Shifting Parenting Authority in Early Childhood." *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak* 10, no. 2 (December 2024): 135-49. <https://doi.org/10.14421/al-athfal.2024.102-04>.
- Sapendi, Sapendi, Zaenuddin Hudi Prasajo, dan Erni Munastiwi. "Parenting Practices in Millennial Islamic Families of Pontianak: Navigating Between Pop-Islamism and Fluid Islamism." *Golden Age: Jurnal Ilmiah Tumbuh Kembang Anak Usia Dini* 8, no. 3 (September 2023): 183-92. <https://doi.org/10.14421/jga.2023.83-07>.
- Saputri, Aulia Indah dan Choiriyah Widyasari. "Application of Reward and Punishment to Develop Disciplinary Behavior of Early Childhood."

- Early Childhood Research Journal (ECRJ)* 4, no. 1 (2022): 1-30.
<https://doi.org/10.23917/ecrj.v4i1.11784>.
- Saputri, Dwi Wahyu Ro'is, Muhammad Zainuddin, dan Pramono. "Integration of Religious Education and Morality in Early Childhood to Build a Foundation of Faith and Piety." *Jurnal Pendidikan Islam* 16, no. 1 (2026): 38-50.
- Schachter, Rachel E., et al. "Activity Contexts in Early Childhood Classrooms and Children's Language Change." *Early Childhood Education Journal*, 2025, 1-12.
- Seidman, Irving. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2013.
- Shafiq, Mohammed, Akhtar Munir, dan Sarah Little. "Misconceptions about Corporal Punishment in Islam." *Australian Journal of Social Issues* 59, no. 3 (September 2024): 676-86. <https://doi.org/10.1002/ajs4.326>.
- Shobicha, Shobicha. "The Habituation of Religious-Based Programs to Strengthen Religious Character in Early Childhood at Al Furqon Kindergarten, Sindangbarang Village, Kuningan Regency." *Al-Banat: Journal of Early Childhood Islamic Education* 2, no. 2 (2025): 125-53.
- Silkenbeumer, Judith, et al. "Emotion Socialization in Early Childhood Education and Care-How Preschool Teachers Support Children's Emotion Regulation." *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy* 4 (2024): 100057.
- Skinner, Burrhus Frederic. *Science and Human Behavior*. New York: Simon & Schuster, 1965.
- _____. *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Bantam Books, 1973.

- _____. *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. Cambridge, MA: B. F. Skinner Foundation, 2019.
- Smetana, Judith G., Marc Jambon, dan Courtney L. Ball. "Normative Changes and Individual Differences in Early Moral Judgments: A Constructivist Developmental Perspective." *Human Development* 61, nos. 4-5 (2018): 264-80.
- Smith, Tyler E., et al. "Evaluating the Effects of Family-School Engagement Interventions on Parent-Teacher Relationships: A Meta-Analysis." *School Mental Health* 14, no. 2 (June 2022): 278-93. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>.
- Spradley, James P. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- Strauss, Anselm L. dan Juliet Corbin. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1998.
- Suratman, Bayu dan Mahmud Arif. "Realm of Malay Civilization: Ethnoparenting, Habitus, and Cultural Contestation in Early Childhood Education of Sambas Malay Society." *JSW (Jurnal Sosiologi Walisongo)* 4, no. 2 (October 2020): 215-30. <https://doi.org/10.21580/jsw.2020.4.2.6014>.
- Sutarti, Titin, et al. "The Potential of Social Pedagogy-Based Learning Models to Enhance Student Tolerance: An Exploratory Study." *Multidisciplinary Science Journal* 7, no. 4 (October 2024): 2025210. <https://doi.org/10.31893/multiscience.2025210>.
- Swartz, David L. *Symbolic Power, Politics and Intellectuals: The Political Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2013.

- Tang, Weihai, et al. "The Effects of Teacher Rewards and Their Types on Preschool Children's Selective Trust." *Behavioral Sciences* 15, no. 6 (2025): 804.
- Theunissen, Meinou H. C., Anton G. C. Vogels, dan Sijmen A. Reijneveld. "Punishment and Reward in Parental Discipline for Children Aged 5 to 6 Years: Prevalence and Groups at Risk." *Academic Pediatrics* 15, no. 1 (2015): 96-102. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.06.024>.
- Thompson, H. "L. Kohlberg, *Essays on Moral Development* (Book Review)." *International Social Science Review* 62, no. 4 (1987): 178.
- Thorndike, Edward L. "The Law of Effect." *American Journal of Psychology* 39, nos. 1-4 (1927): 212-222.
- Tuncdemir, Tugce B. Arda. "Integrating Social-Emotional Learning through Play: Perspectives from Early Childhood Educators." *Journal of Research in Childhood Education* (2025): 1-19. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2567504>.
- Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Wardani, Eka, Agus Salam, dan Retnoningsih. "Pemberian Reward and Punishment dalam Membentuk Karakter Disiplin pada Anak Usia Dini 5-6 Tahun di TK Bunga Ros Naru Timur Kecamatan Sape." *Pelangi: Jurnal Pemikiran dan Penelitian Islam Anak Usia Dini* 7, no. 2 (2025): 313-341.
- Waschbusch, Daniel A., et al. "Measuring Children's Reward and Punishment Sensitivity: An Initial Psychometric Evaluation of the Contingency Response Rating Scale." *Assessment* 32, no. 4 (June 2025): 561-76. <https://doi.org/10.1177/10731911241256536>.
- Wesarg-Menzel, Christiane, Rutmer Ebbes, Maud Hensums, Eline Wagemaker, Martina S. Zaharieva, Janneke P. C. Staaks, Alithe L.

van den Akker, et al. "Development and Socialization of Self-Regulation from Infancy to Adolescence: A Meta-Review Differentiating between Self-Regulatory Abilities, Goals, and Motivation." *Developmental Review* 69 (September 2023): 101090. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2023.101090>.

Yuningsih, Titin Tri, dan Ilham Sunaryo. "Implementation of Reward and Punishment in Forming Discipline Character in Early Childhood." *Early Childhood Research Journal (ECRJ)* 4, no. 2 (2022): 27-38. <https://doi.org/10.23917/ecrj.v4i2.12164>.

Zaini, Bahrudin. "Reward dan Punishment dalam Perspektif Pendidikan Islam." *Cendekia: Jurnal Studi Keislaman* 8, no. 2 (February 2023): 245-58. <https://doi.org/10.37348/cendekia.v8i2.182>.

Zhong, Miao, et al. "Teacher-Child Relationships, Early Childhood Programme Quality and Early Learning in Two-Year-Old Toddlers." *Learning and Instruction* 99 (2025): 102173.

Zinsser, Katherine M., Rachel A. Gordon, dan Xue Jiang. "Parents' Socialization of Preschool-Aged Children's Emotion Skills: A Meta-Analysis Using an Emotion-Focused Parenting Practices Framework." *Early Childhood Research Quarterly* 55 (2021): 377-90.

SUMBER ELEKTRONIK DAN INTERNET

Campbell, Andrew B., et al. "Restorative Practice in Schools: Implementing Restorative Approaches to Resolve Conflicts and Build Positive Relationships within the School Community." *All Means All! Open Textbook for Diversity in Education*, 2025. Diakses 30 Juli 2026. <https://book.all-means-all.education/ama-2025-en/chapter/restorative-practices-in-schools-implementing->

restorative-approaches-to-resolve-conflicts-and-build-positive-relationships-within-the-school-community/.

Jeon, Hyun-Joo, et al. *Associations Between Parental Involvement and School Readiness for Children Enrolled in Head Start and Other Early Education Programs*. Tanpa tahun. Diakses 1 Juni 2026. <https://www.researchgate.net/profile/Hyun-Joo-Jeon/publication/343667448>.

