Perspektif : Jurnal Pendidikan dan Ilmu Bahasa
Volume. 4, Nomor. 2, Juni 2026
e-ISSN :2988-5914 ; p-ISSN : 3025-0641, Hal. 203-218
DOI: https://doi.org/10.59059/perspektif.v4i2.3626
Tersedia: https://journal.staiypiqbaubau.ac.id/index.php/Perspektif

Transformasi Budaya Sekolah melalui Kurikulum Berbasis Cinta pada Madrasah Tsanawiyah di Kecamatan Perbaungan Kabupaten Serdang Bedagai

Cultural Transformation in Schools through a Love-Based Curriculum at Madrasah Tsanawiyah in Perbaungan Subdistrict, Serdang Bedagai Regency

Nadya Khalida Bayati[1], Ahmad Ridwan[2] , Muhammad Tohir Ritonga[3]
[1-3]Program Studi Magister Pendidikan Agama Islam, Universitas Alwashliyah Medan, Indonesia
E-mail: nadyabayati26@gmail.com[1], iwan.mth@gmail.com[2], tohir3754@gmail.com[3]

**Penulis Korespondensi: nadyabayati26@gmail.com*

Abstract. *This study aims to analyze the transformation of school culture through the Love-Based Curriculum (KBC) at Madrasah Tsanawiyah (Islamic Junior High Schools) in Perbaungan District, Serdang Bedagai Regency. The research questions address how the madrasah principal, teachers, and students interpret the concept of KBC; how KBC is implemented; how the value of love is internalized to shape and transform school culture; and how KBC contributes to this cultural transformation within the Madrasah Tsanawiyah in the area. The study employs a qualitative approach using the transcendental phenomenology method. Data were collected through in-depth interviews, observation, and documentation at MTs SKB 3 Menteri Pembangunan Lidah Tanah, MTs Al Washliyah 16 Perbaungan, and MTs SKB 3 Menteri Sei Tontong, and subsequently analyzed thematically with the aid of NVivo. The results indicate that KBC is interpreted as an educational paradigm that places affection, acceptance, appreciation, empathy, care, and respect for students' dignity at the foundation of education. Its implementation is realized through inclusive learning, dialogic communication, individualized approaches, and humanistic teacher-student relationships. Internalization occurs through role modeling, interaction, habituation, and value reinforcement. Cultural transformation is evident in the increased openness, communication, care, cooperation, empathy, honesty, responsibility, and respect within the madrasah environment*

Keywords: *Islamic Education; Love-Based Curriculum; Phenomenology; School Culture Transformation; Value Internalization.*

Abstrak. Penelitian ini bertujuan menganalisis transformasi budaya sekolah melalui Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) pada Madrasah Tsanawiyah di Kecamatan Perbaungan Kabupaten Serdang Bedagai. Rumusan masalah penelitian ini mencakup pemaknaan konsep Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) oleh kepala madrasah, guru, dan peserta didik; implementasi KBC dalam praktik pendidikan; proses internalisasi nilai cinta dalam pembentukan budaya sekolah; serta kontribusi KBC terhadap transformasi budaya sekolah pada Madrasah Tsanawiyah di Kecamatan Perbaungan, Kabupaten Serdang Bedagai. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode fenomenologi transendental. Data diperoleh melalui wawancara mendalam, observasi, dan dokumentasi pada MTs SKB 3 Menteri Pembangunan Lidah Tanah, MTs Al Washliyah 16 Perbaungan, dan MTs SKB 3 Menteri Sei Tontong, kemudian dianalisis secara tematik dengan bantuan NVivo. Hasil penelitian menunjukkan bahwa KBC dimaknai sebagai paradigma pendidikan yang menempatkan kasih sayang, penerimaan, penghargaan, empati, kepedulian, dan penghormatan terhadap martabat peserta didik sebagai dasar pendidikan. Implementasinya diwujudkan melalui pembelajaran inklusif, komunikasi dialogis, pendekatan individual, serta hubungan guru dan peserta didik yang humanis. Internalisasi berlangsung melalui keteladanan, interaksi, pembiasaan, dan penguatan nilai. Transformasi budaya tampak pada meningkatnya keterbukaan, komunikasi, kepedulian, kerja sama, empati, kejujuran, tanggung jawab, dan penghormatan di lingkungan madrasah.

Kata Kunci: Fenomenologi; Internalisasi Nilai; Kurikulum Berbasis Cinta; Pendidikan Islam; Transformasi Budaya Sekolah.

Artikel Masuk: 28 April 2026; Revisi: 26 Mei 2026; Diterima: 23 Juni 2026; Terbit: 30 Juni 2026

1. PENDAHULUAN

Pendidikan pada hakikatnya merupakan proses sadar dan terencana untuk mengembangkan potensi intelektual, spiritual, emosional, sosial, dan moral peserta didik. Dalam perspektif Islam, pendidikan tidak hanya berorientasi pada penguasaan ilmu pengetahuan, tetapi juga pada pembentukan manusia yang beriman, berilmu, dan berakhlak mulia. Salah satu nilai fundamental dalam pendidikan Islam adalah rahmah atau kasih sayang, sebagaimana ditegaskan dalam QS. Al-Anbiya' [21]: 107 bahwa Nabi Muhammad saw. diutus sebagai rahmat bagi seluruh alam. Nilai tersebut diperkuat dalam QS. Ali Imran [3]: 159 yang menekankan pentingnya sikap lemah lembut dalam membangun hubungan dengan sesama. Oleh karena itu, kasih sayang seharusnya menjadi landasan dalam proses pembelajaran, kepemimpinan, komunikasi, dan interaksi sosial di lingkungan madrasah (Romelah et al., 2026).

Dalam konteks pendidikan kontemporer, kurikulum tidak hanya dipahami sebagai seperangkat dokumen dan materi pembelajaran, tetapi juga sebagai sistem nilai yang membentuk pola pikir, perilaku, dan budaya warga sekolah (Muhibbin, 2024). Kurikulum berbasis cinta hadir sebagai paradigma pendidikan yang menempatkan kasih sayang, empati, penghormatan terhadap martabat manusia, kepedulian, dan tanggung jawab sosial sebagai orientasi utama pendidikan (Selamet et al., 2025). Pendekatan ini sejalan dengan teori *ethics of care* yang menekankan pentingnya relasi kepedulian dalam proses pembelajaran (Noddings, 2013). Dengan demikian, kurikulum berbasis cinta tidak cukup diwujudkan melalui program atau slogan, tetapi perlu diintegrasikan dalam praktik pembelajaran, penerapan disiplin, pola kepemimpinan, serta kehidupan sehari-hari warga madrasah (Fauzi, 2026).

Meskipun nilai kasih sayang memiliki landasan kuat dalam ajaran Islam, implementasinya dalam kehidupan pendidikan belum selalu terwujud secara sistematis. Pendidikan masih cenderung menekankan pencapaian akademik, kepatuhan terhadap aturan, dan pelaksanaan program administratif, sementara dimensi relasional, seperti empati, komunikasi yang humanis, dan penghargaan terhadap pengalaman peserta didik, belum selalu mendapatkan perhatian yang memadai. Kondisi ini menunjukkan adanya kesenjangan antara nilai-nilai ideal pendidikan Islam dan praktik pendidikan di madrasah. Padahal, transformasi budaya sekolah tidak cukup dilakukan melalui perubahan kebijakan, tetapi memerlukan internalisasi nilai yang tercermin dalam kebiasaan, pola interaksi, dan kesadaran kolektif seluruh warga sekolah (Nurhumaida et al., 2026).

Transformasi budaya sekolah melalui kurikulum berbasis cinta merupakan proses yang melibatkan pemaknaan, implementasi, dan internalisasi nilai dalam kehidupan pendidikan.

Kepala madrasah dapat memaknai cinta melalui kepemimpinan yang humanis, guru melalui pendekatan pedagogis yang penuh kepedulian, sedangkan peserta didik mengalaminya melalui perlakuan, bimbingan, dan penghargaan terhadap diri mereka (Utami et al., 2026). Pengalaman tersebut berpotensi membentuk nilai bersama yang memengaruhi pola komunikasi, penerapan disiplin, penyelesaian konflik, dan hubungan sosial di lingkungan madrasah. Namun, kajian empiris yang secara khusus menggali pengalaman kepala madrasah, guru, dan peserta didik dalam memaknai, mengimplementasikan, serta menginternalisasikan nilai cinta pada konteks beberapa madrasah masih diperlukan. Oleh karena itu, penelitian ini berfokus pada pengalaman warga madrasah di tiga Madrasah Tsanawiyah di Kecamatan Perbaungan untuk memahami keterkaitan antara pemaknaan nilai cinta, praktik pendidikan, dan pembentukan budaya madrasah.

Berdasarkan permasalahan tersebut, penelitian ini bertujuan untuk menganalisis makna kurikulum berbasis cinta, implementasinya dalam kehidupan pendidikan, serta proses internalisasi nilai cinta dalam transformasi budaya sekolah. Penelitian dilaksanakan di tiga Madrasah Tsanawiyah di Kecamatan Perbaungan, Kabupaten Serdang Bedagai, yaitu MTs SKB 3 Menteri Pembangunan Lidah, MTs Al Washliyah 16 Perbaungan, dan MTs SKB 3 Menteri Sei Tontong. Pendekatan fenomenologi digunakan untuk memahami pengalaman hidup dan pemaknaan kepala madrasah, guru, serta peserta didik terhadap nilai cinta dalam praktik pendidikan. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi konseptual dan empiris bagi pengembangan kurikulum berbasis cinta sebagai paradigma pendidikan Islam yang humanis serta mendukung transformasi budaya madrasah secara berkelanjutan.

2. METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode fenomenologi transendental untuk menggali esensi pengalaman sadar individu terhadap suatu fenomena melalui proses penangguhan prasangka peneliti *(epoché)*. Penelitian ini dilaksanakan pada Madrasah Tsanawiyah di Kecamatan Perbaungan Kabupaten Serdang Bedagai pada 3 madrasah yaitu MTs SKB 3 Menteri Pembangunan Lidah Tanah, MTs Al Washliyah 16 Perbaungan, MTs SKB 3 Menteri Sei Tontong. Subjek dalam penelitian ini meliputi pihak-pihak di madrasah yang terlibat secara langsung dalam implementasi kurikulum dan kehidupan budaya sekolah. Informan penelitian dipilih secara *purposive sampling.*

Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara mendalam, observasi partisipatif, dan dokumentasi. Data dianalisis menggunakan tahapan fenomenologi transendental, meliputi *epoché* (*bracketing*), *horizontalization, clustering of meaning, textural description, structural*

description, serta synthesis of meanings and essences. Keabsahan data diperiksa melalui member *checking*, triangulasi, *peer debriefing*, dan audit trail.

3. HASIL DAN PEMBAHASAN

Tabel 1. Hasil Coding Wawancara Guru tentang Makna Kurikulum Berbasis Cinta.

No.	Tema Utama	Kategori	Subtema/Kode	Informan
1	Kasih Sayang dan Penerimaan	Sikap emosional guru	Menyayangi siswa; menerima siswa; menciptakan rasa nyaman; tidak membuat siswa merasa tertekan	G1, G2, G3, G4, G5, G6
2	Dialog daripada Hukuman	Pendekatan dalam menghadapi siswa	Berbicara dari hati ke hati; komunikasi; mendengarkan; pendekatan persuasif; tidak langsung memberikan sanksi keras	G1, G2
3	Kelas Ramah dan Inklusif	Iklim pembelajaran	Kelas aman; siswa tidak takut salah; berani bertanya; bebas mengekspresikan diri; guru menghargai siswa	G2, G3, G6
4	Guru sebagai Pendamping, Pengayom, dan Pelindung	Peran guru	Mendengarkan; mengayomi; melindungi; menjadi teman; menjadi orang tua kedua	G3, G5, G6
5	Mengajar sebagai Pengabdian dan Ibadah	Dimensi spiritual	Nilai tauhid; rahmah; pengabdian; ketulusan; mengajar bukan sekadar beban kerja	G4
6	Kepekaan terhadap Kondisi Emosional Siswa	Pemahaman terhadap individualitas siswa	Memahami kondisi emosi; melihat kesiapan siswa; memahami kesulitan siswa; menyadari perbedaan kondisi setiap siswa	G5, G6

Sumber: Hasil koding data wawancara diolah peneliti, 2026.

Tabel 2. Hasil Coding Wawancara Peserta Didik tentang Makna Kurikulum Berbasis Cinta.

No.	Tema Utama	Kategori	Subtema/Kode	Informan
1	Kesetaraan dan Penerimaan	Perlakuan terhadap siswa	Tidak membeda-bedakan; semua siswa diperhatikan; merasa diakui	M1
2	Rasa Aman dan Nyaman	Kondisi psikologis siswa	Sekolah tidak menakutkan; merasa aman; merasa nyaman	M2, M3
3	Guru Mendengarkan Semua Siswa	Interaksi guru-siswa	Guru mendengarkan; tidak hanya siswa pintar; perhatian merata	M3
4	Ruang untuk Mengekspresikan Diri	Partisipasi siswa	Mengekspresikan diri; kebebasan yang diarahkan guru	M4
5	Guru sebagai Pengayom	Peran dan sikap guru	Mengayomi; menasihati; tidak mudah marah; membuat siswa senang belajar	M5
6	Semangat Belajar	Dampak pembelajaran	Pembelajaran mengedepankan siswa; rasa aman; rasa nyaman; semangat belajar	M6

Sumber: Hasil koding data wawancara diolah peneliti, 2026.

Internalisasi Nilai Cinta dalam Membentuk dan Mentransformasikan Budaya Madrasah

Hasil penelitian menunjukkan bahwa Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) di Madrasah Tsanawiyah Kecamatan Perbaungan Kabupaten Serdang Bedagai tidak dipahami hanya sebagai sebuah kebijakan kurikulum yang harus dilaksanakan secara administratif, tetapi dikonstruksi oleh warga madrasah sebagai suatu nilai, paradigma, dan cara pandang dalam menyelenggarakan pendidikan. Makna tersebut terbentuk melalui pengalaman kepala madrasah, guru, dan peserta didik dalam menjalani proses pendidikan sehari-hari. Dengan demikian, KBC tidak hanya berada pada tataran *curriculum as document*, tetapi berkembang menjadi *curriculum as lived experience*, yaitu kurikulum yang dialami, dirasakan, dan dimaknai oleh warga madrasah.

Secara kebijakan, Kurikulum Berbasis Cinta telah ditetapkan oleh Direktorat Jenderal Pendidikan Islam melalui Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 6077 Tahun 2025 tentang Panduan Kurikulum Berbasis Cinta. Panduan tersebut diarahkan untuk memperkuat pendidikan madrasah yang inklusif dan transformatif dengan menjadikan nilai cinta sebagai landasan pembentukan karakter peserta didik, termasuk karakter humanis, nasionalis, naturalis, dan toleran. (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2025). Dengan demikian, temuan penelitian di Perbaungan mengindikasikan bahwa kebijakan tersebut tidak hanya dipahami secara normatif, tetapi mulai diwujudkan dalam pengalaman pendidikan sehari-hari oleh warga madrasah.

Dalam perspektif fenomenologi, makna suatu fenomena tidak dapat dipisahkan dari pengalaman sadar subjek yang mengalaminya. Penelitian ini memang menggunakan fenomenologi transendental dengan fokus pada *lived experience* kepala madrasah, guru, dan peserta didik. Proses analisis dilakukan melalui *epoche*, *horizonalization*, *clustering of meaning*, deskripsi tekstural, deskripsi struktural, dan sintesis makna untuk menemukan esensi pengalaman bersama. Oleh karena itu, konstruksi makna KBC dalam penelitian ini dipahami berdasarkan bagaimana warga madrasah mengalami dan menghayati nilai cinta dalam kehidupan pendidikan.

Dari perspektif guru, KBC dikonstruksi sebagai suatu kewajiban moral dan pedagogis untuk memperlakukan peserta didik dengan kasih sayang, penghargaan, empati, dan kepedulian. G1, misalnya, menyatakan bahwa guru harus menyayangi seluruh peserta didik dan ketika peserta didik melakukan kesalahan, guru tidak seharusnya langsung memberikan sanksi keras, tetapi terlebih dahulu mengajak peserta didik berbicara dari hati ke hati. Pernyataan tersebut menunjukkan bahwa makna cinta bagi guru berkaitan erat dengan perubahan cara memperlakukan peserta didik.

Hal yang sama tampak pada G3 yang memandang KBC sebagai kewajiban yang harus dilaksanakan secara utuh. Guru tidak hanya diposisikan sebagai pengajar, tetapi juga sebagai sosok yang bersedia mendengar, mengayomi, dan melindungi peserta didik. Dengan demikian, konstruksi makna KBC pada guru mencakup perubahan identitas profesional, yaitu dari guru sebagai penyampai materi menjadi guru sebagai pendidik, pendamping, pengayom, dan pelindung.

Makna tersebut semakin mendalam pada G4 yang menghubungkan KBC dengan dimensi spiritual. Menurutnya, mengajar dalam kerangka KBC merupakan bentuk pengabdian dan ibadah serta manifestasi nilai tauhid dan *rahmah*. Mengajar dengan cinta dipandang sebagai pengabdian yang tulus, bukan sekadar pemenuhan beban kerja. Temuan ini memperlihatkan bahwa konstruksi makna KBC pada guru tidak hanya bersifat psikologis atau pedagogis, tetapi juga teologis. Cinta kepada peserta didik dipahami sebagai konsekuensi dari kesadaran beragama.

Pandangan tersebut relevan dengan konsep pendidikan Islam yang menempatkan *rahmah* sebagai salah satu nilai penting dalam relasi pendidikan. Dalam konteks ini, cinta bukan sekadar perasaan emosional, melainkan nilai moral yang mengarahkan tindakan guru. Dengan kata lain, cinta menjadi etika dalam mendidik.

Temuan tersebut juga dapat dijelaskan melalui *Ethics of Care* yang dikembangkan oleh Nel Noddings. Teori ini menempatkan hubungan kepedulian sebagai unsur fundamental dalam pendidikan. Relasi pendidikan tidak hanya dibangun atas dasar transfer pengetahuan, tetapi juga melalui perhatian terhadap kebutuhan dan perkembangan individu. Guru yang peduli tidak hanya bertanya apakah peserta didik memahami materi, tetapi juga memperhatikan apakah peserta didik merasa dihargai, diterima, dan aman dalam proses belajar.

Jika dibandingkan dengan perspektif peserta didik, terdapat kesinambungan makna yang cukup kuat. M1 menyatakan bahwa KBC membuat guru tidak lagi membeda-bedakan peserta didik, termasuk tidak hanya memperhatikan peserta didik yang menjadi juara kelas. Peserta didik merasa lebih "ada" di dalam kelas. M3 juga menyampaikan bahwa guru tidak hanya mendengarkan peserta didik yang pintar, tetapi mulai mendengarkan seluruh peserta didik.

Bagi peserta didik, KBC dikonstruksi melalui pengalaman konkret berupa rasa aman, nyaman, didengar, dihargai, tidak dibeda-bedakan, dan memiliki kesempatan mengekspresikan diri. M2 menyatakan bahwa sekolah tidak lagi dianggap sebagai tempat yang menakutkan karena peserta didik merasa lebih aman dan nyaman. Sementara itu, M4 menyatakan bahwa KBC memberikan ruang bagi peserta didik untuk mengekspresikan diri dengan tetap memperoleh arahan dari guru.

Dengan demikian, konstruksi makna KBC dapat dirumuskan dalam tiga perspektif yang saling melengkapi. Kepala madrasah mengonstruksinya sebagai paradigma dan arah kebijakan budaya madrasah; guru mengonstruksinya sebagai etika dan praktik pedagogis; sedangkan peserta didik mengonstruksinya sebagai pengalaman memperoleh rasa aman, nyaman, dihargai, dan didengar.

Temuan tersebut memperkuat konsep bahwa keberhasilan suatu kurikulum tidak hanya ditentukan oleh bagaimana kurikulum dirumuskan, tetapi juga bagaimana kurikulum dimaknai oleh para pelaksananya dan penerimanya. Dengan demikian, konstruksi makna KBC pada tiga kelompok informan menunjukkan adanya proses dari kebijakan → kesadaran → praktik → pengalaman.

Implementasi Pedagogis dan Interaksi Humanis

Hasil penelitian berikutnya menunjukkan bahwa konstruksi makna KBC diterjemahkan ke dalam praktik pedagogis dan interaksi humanis antara guru dan peserta didik. Implementasi tersebut tampak dalam cara guru membangun suasana kelas, berkomunikasi, memberikan respons terhadap kesalahan, memahami kondisi emosional peserta didik, serta memberikan ruang kepada peserta didik untuk berpartisipasi dalam pembelajaran.

Hasil analisis NVivo terhadap wawancara enam guru menghasilkan enam tema utama. Tema tersebut adalah: (1) kasih sayang dan penerimaan sebanyak 38 referensi; (2) dialog daripada hukuman sebanyak 32 referensi; (3) kelas ramah dan inklusif sebanyak 41 referensi; (4) guru sebagai pendamping/pengayom/pelindung sebanyak 28 referensi; (5) mengajar sebagai pengabdian dan ibadah sebanyak 16 referensi; dan (6) kepekaan terhadap kondisi emosional siswa sebanyak 21 referensi. Keenam guru (G1–G6) teridentifikasi pada tema kasih sayang dan penerimaan, sedangkan tema-tema lainnya melibatkan informan yang berbeda sesuai dengan hasil pengodean wawancara sebagaimana disajikan pada Tabel 1.

Tema kelas ramah dan inklusif memiliki jumlah referensi pengodean terbanyak dalam hasil analisis NVivo, yaitu 41 referensi. Temuan ini menunjukkan bahwa penciptaan suasana pembelajaran yang aman, ramah, dan tidak membuat peserta didik takut melakukan kesalahan merupakan salah satu aspek yang banyak muncul dalam data wawancara guru. G2 menjelaskan bahwa KBC diarahkan untuk membangun iklim kelas yang inklusif dan ramah sehingga peserta didik tidak takut salah, tidak ragu bertanya, dan tidak canggung mengekspresikan diri karena mengetahui bahwa guru menyayangi dan menghargai.

Jika teori tersebut dikaitkan dengan temuan penelitian, suasana kelas yang ramah memberikan ruang bagi kebutuhan *relatedness* karena peserta didik merasa diterima oleh guru dan teman. Sementara itu, kesempatan untuk bertanya dan mengekspresikan diri

memberikan dukungan terhadap *autonomy*. Ketika guru memberikan dukungan dan tidak mempermalukan kesalahan, peserta didik memperoleh kesempatan membangun *competence*.

Temuan ini juga konsisten dengan penelitian Roorda et al. (2011). Melalui meta-analisis terhadap 99 penelitian, Roorda dan kolega menemukan bahwa kualitas hubungan afektif guru-peserta didik memiliki hubungan sedang hingga besar dengan keterlibatan peserta didik di sekolah, serta hubungan kecil hingga sedang dengan capaian akademik. Artinya, relasi humanis yang ditemukan dalam penelitian ini bukan sekadar persoalan emosional, tetapi berpotensi mendukung keterlibatan peserta didik dalam proses pendidikan.

Dalam konteks penelitian ini, hubungan tersebut terlihat dari pernyataan peserta didik. M5 menyatakan bahwa guru tidak hanya mengajar, tetapi juga mengayomi dan menasihati peserta didik agar senang belajar, bahkan peserta didik merasakan bahwa guru tidak lagi mudah marah. M6 bahkan menghubungkan KBC dengan semangat belajar, selain rasa aman dan nyaman. Temuan tersebut menunjukkan bahwa interaksi humanis berfungsi sebagai jembatan antara aspek emosional dan aspek akademik. Ketika peserta didik merasa aman secara emosional, mereka lebih memungkinkan untuk terlibat secara aktif dalam pembelajaran.

Tema kedua, yaitu dialog daripada hukuman, juga memperlihatkan perubahan pedagogis yang signifikan. G1 menegaskan bahwa ketika peserta didik melakukan kesalahan, guru sebaiknya tidak langsung memberikan sanksi keras, tetapi mengajak peserta didik berbicara dari hati ke hati. Interpretasi terhadap temuan tersebut menunjukkan bahwa KBC tidak menghilangkan disiplin, tetapi mengubah paradigma disiplin. Disiplin tidak lagi terutama dibangun melalui rasa takut terhadap hukuman, tetapi melalui kesadaran, komunikasi, dan tanggung jawab.

Perubahan tersebut penting dalam pendidikan karena hukuman yang tidak proporsional dapat membentuk kepatuhan eksternal, tetapi belum tentu menghasilkan kesadaran internal. Sebaliknya, dialog memungkinkan peserta didik memahami mengapa suatu perilaku dianggap salah dan bagaimana perilaku tersebut dapat diperbaiki. Dengan demikian, KBC memperkenalkan pola discipline through dialogue, bukan sekadar *discipline through punishment*. Guru tetap menjalankan otoritasnya, tetapi otoritas tersebut diarahkan untuk mendidik, bukan menekan.

Tema keempat, yaitu guru sebagai pendamping, pengayom, dan pelindung, juga memperkuat temuan tersebut. G6 menyebut guru sebagai "orang tua kedua" yang harus membuat peserta didik nyaman untuk belajar, berkeluh kesah, dididik, dan didengarkan. Makna tersebut memperlihatkan bahwa interaksi humanis menuntut guru untuk hadir secara utuh dalam kehidupan peserta didik. Guru bukan hanya hadir secara fisik di dalam kelas, tetapi juga

hadir secara emosional.

Aspek tersebut semakin terlihat pada G5 yang menekankan bahwa setiap peserta didik datang ke sekolah dengan kondisi emosi yang berbeda. Karena itu, guru perlu melihat kesiapan dan kesulitan peserta didik, bukan hanya memberikan materi. Temuan ini menunjukkan adanya sensitivitas pedagogis, yaitu kemampuan guru menyesuaikan pendekatan dengan kondisi individual peserta didik.

Dalam perspektif pendidikan sosial-emosional, kondisi tersebut sangat relevan. Durlak et al. (2011), melalui meta-analisis terhadap 213 program pembelajaran sosial dan emosional yang melibatkan lebih dari 270.000 peserta didik, menemukan bahwa program tersebut berkaitan dengan peningkatan keterampilan sosial-emosional, sikap, perilaku, dan prestasi akademik. Meskipun penelitian ini tidak mengukur dampak KBC secara kuantitatif, temuan tersebut memberikan dasar teoritis bahwa perhatian terhadap dimensi sosial dan emosional peserta didik merupakan bagian penting dari proses pendidikan yang efektif.

Dengan demikian, implementasi pedagogis KBC di madrasah penelitian dapat dimaknai sebagai pergeseran dari pedagogi yang berorientasi kontrol menuju pedagogi yang berorientasi relasi. Guru tetap mengarahkan, tetapi dengan cara mendengar. Guru tetap mendisiplinkan, tetapi melalui dialog. Guru tetap menilai, tetapi dengan mempertimbangkan proses. Guru tetap memiliki otoritas, tetapi menggunakan otoritas tersebut untuk membimbing.

Dokumen kurikulum madrasah juga menunjukkan arah yang sama. Di MTs Al Washliyah 16 Perbaungan, KBC dirancang untuk mengintegrasikan nilai kasih sayang, empati, tanggung jawab, kejujuran, dan keikhlasan dalam kehidupan belajar. Implementasinya diarahkan melalui perencanaan pembelajaran, keteladanan guru, pendekatan humanis dan inklusif, refleksi nilai, asesmen afektif, pembiasaan, kegiatan kokurikuler, ekstrakurikuler, serta penciptaan lingkungan madrasah yang aman dan ramah bagi peserta didik. Artinya, temuan wawancara tidak berdiri sendiri, tetapi mendapatkan dukungan dari dokumentasi kurikulum. Inilah yang memperkuat triangulasi data penelitian.

Internalisasi Nilai dan Transformasi Budaya Sekolah

Temuan ketiga menunjukkan bahwa nilai cinta yang telah dimaknai dan dipraktikkan dalam pembelajaran mulai bergerak menuju proses internalisasi dan transformasi budaya sekolah. Internalisasi dalam penelitian ini tidak dipahami hanya sebagai kemampuan peserta didik menyebutkan nilai cinta, tetapi sebagai proses ketika nilai tersebut mulai menjadi bagian dari pola berpikir, sikap, kebiasaan, dan relasi warga madrasah.

Dalam kerangka ini, budaya sekolah dipahami sebagai pola nilai, keyakinan, kebiasaan, dan praktik yang berlangsung secara berulang dalam kehidupan lembaga pendidikan. Oleh

karena itu, ketika pola komunikasi guru berubah, cara menyelesaikan masalah berubah, peserta didik merasa lebih aman, dan hubungan guru-peserta didik menjadi lebih humanis, maka perubahan tersebut dapat dibaca sebagai gejala transformasi budaya.

Hal tersebut sesuai dengan konsep hidden curriculum. Nasukah (2017) menjelaskan bahwa budaya sekolah dapat berfungsi sebagai *hidden curriculum* yang ikut membentuk karakter peserta didik. Nilai tidak hanya diperoleh melalui kurikulum formal, tetapi juga melalui pengalaman peserta didik terhadap aturan, kebiasaan, hubungan sosial, dan praktik keseharian di sekolah.

Dalam konteks penelitian ini, nilai cinta menjadi *hidden curriculum* ketika guru menunjukkan kasih sayang, menghargai perbedaan, mendengarkan peserta didik, dan menyelesaikan masalah melalui dialog. Peserta didik tidak hanya belajar dari apa yang disampaikan guru, tetapi juga dari perilaku yang ditunjukkan guru dalam kehidupan sehari-hari. Dengan demikian, proses internalisasi nilai cinta dapat digambarkan melalui tahapan berikut: nilai cinta dipahami, dicontohkan oleh guru, dialami peserta didik, dilakukan secara berulang, menjadi kebiasaan, berkembang sebagai norma bersama, dan pada akhirnya berpotensi membentuk budaya madrasah.

Proses tersebut menunjukkan bahwa transformasi budaya tidak terjadi secara tiba-tiba. Nilai harus terlebih dahulu menjadi pengalaman sosial yang berulang. Temuan penelitian memperlihatkan adanya kesinambungan antara pengalaman guru dan pengalaman peserta didik. Guru mengatakan bahwa mereka berusaha membangun suasana kelas yang ramah dan penuh kasih sayang, sementara peserta didik mengatakan bahwa mereka merasa lebih aman, nyaman, didengar, dan tidak dibeda-bedakan. M1 merasakan bahwa guru tidak lagi membedakan peserta didik berdasarkan prestasi, sedangkan M2 merasakan bahwa sekolah tidak lagi menjadi tempat yang menakutkan.

Hal tersebut menunjukkan bahwa internalisasi nilai cinta telah menghasilkan perubahan pada iklim psikologis sekolah. Jika sebelumnya relasi pendidikan lebih mudah dipahami sebagai hubungan guru yang mengajar dan peserta didik yang menerima, maka KBC membentuk relasi yang lebih dialogis. Guru menjadi pendamping dan peserta didik menjadi subjek yang memiliki suara. Dalam perspektif transformasi budaya, perubahan ini sangat penting karena budaya sekolah pada dasarnya hidup melalui relasi sosial.

Pada titik ini, temuan penelitian memiliki hubungan dengan penelitian Roorda et al. (2011) bahwa hubungan positif antara guru dan peserta didik berkaitan dengan keterlibatan peserta didik dalam kehidupan sekolah. Dengan kata lain, transformasi relasi guru-peserta didik dapat menjadi salah satu mekanisme penting dalam membangun budaya sekolah yang

lebih positif. Selain itu, hasil coding NVivo menunjukkan bahwa tema kasih sayang dan penerimaan memiliki 38 referensi, dialog daripada hukuman 32 referensi, dan kelas ramah dan inklusif 41 referensi.

Jika ketiga tema tersebut dibaca secara konseptual, tampak bahwa transformasi budaya dimulai dari perubahan sikap emosional, kemudian perubahan pola interaksi, dan akhirnya perubahan iklim pembelajaran. Sementara itu, tema guru sebagai pendamping/pengayom/pelindung dengan 28 referensi menunjukkan perubahan peran aktor utama dalam budaya madrasah. Guru bukan lagi hanya pelaksana kurikulum, tetapi menjadi agen budaya. Guru melalui perilakunya menjadi contoh konkret bagaimana nilai cinta diterapkan.

Dalam konteks inilah kepemimpinan kepala madrasah juga menjadi penting. Kepala madrasah berada pada posisi strategis dalam menerjemahkan KBC ke dalam kebijakan, program, pembiasaan, dan iklim organisasi. Perubahan budaya madrasah memerlukan dukungan kelembagaan agar nilai-nilai yang diterapkan oleh guru dapat berkembang menjadi praktik bersama yang berkelanjutan.

Dokumen madrasah menunjukkan bahwa nilai KBC telah diarahkan untuk diintegrasikan dalam seluruh kegiatan pembelajaran, proyek, kokurikuler, ekstrakurikuler, dan budaya madrasah. Bahkan dokumen kurikulum MTs Al Washliyah 16 Perbaungan secara eksplisit menempatkan aktivitas belajar dan manajemen pendidikan sebagai bagian dari ibadah kepada Allah Swt. Hal tersebut menunjukkan bahwa transformasi budaya yang diharapkan bukan hanya perubahan hubungan guru dan peserta didik, tetapi juga perubahan cara lembaga memaknai seluruh aktivitas pendidikan.

Dengan demikian, KBC memiliki potensi membentuk budaya organisasi yang berbasis nilai. Nilai cinta tidak lagi hanya menjadi karakter individu guru, tetapi mulai menjadi prinsip kelembagaan.

Namun demikian, hasil penelitian juga memberikan pemahaman penting bahwa internalisasi nilai cinta tidak dapat dianggap selesai hanya karena KBC telah dimasukkan ke dalam dokumen kurikulum. Internalisasi membutuhkan konsistensi. Nilai cinta harus tampak dalam cara guru berbicara, cara madrasah memberikan penghargaan, cara menyelesaikan konflik, cara memberikan sanksi, cara memperlakukan peserta didik yang memiliki kemampuan berbeda, dan cara madrasah merespons kebutuhan emosional peserta didik. Dengan demikian, transformasi budaya baru dapat dikatakan terjadi apabila nilai cinta telah berubah menjadi norma perilaku bersama.

Hal ini sekaligus menjadi pembeda antara KBC sebagai program dan KBC sebagai budaya. Apabila KBC hanya muncul dalam dokumen, slogan, kegiatan tertentu, atau materi pembelajaran, maka KBC masih berada pada tingkat implementasi program. Namun, apabila nilai cinta sudah memengaruhi pola hubungan, pengambilan keputusan, disiplin, komunikasi, pembelajaran, dan kehidupan sosial warga madrasah, maka KBC telah mencapai tingkat transformasi budaya.

Berdasarkan ketiga temuan utama tersebut, dapat dipahami bahwa hubungan antara konstruksi makna, implementasi pedagogis, dan transformasi budaya merupakan suatu proses yang bersifat berkelanjutan. Temuan penelitian menunjukkan pola sebagai berikut: Konstruksi Makna → Implementasi Pedagogis → Interaksi Humanis → Pembiasaan → Internalisasi Nilai → Transformasi Budaya Madrasah.

Konstruksi makna menjadi tahap awal karena guru dan peserta didik harus terlebih dahulu memahami apa arti cinta dalam pendidikan. Pada guru, cinta dimaknai sebagai kasih sayang, pengabdian, ibadah, pendampingan, dan tanggung jawab. Pada peserta didik, cinta dimaknai sebagai rasa aman, nyaman, didengar, dihargai, dan tidak dibeda-bedakan. Makna tersebut kemudian diterjemahkan ke dalam praktik pedagogis melalui kasih sayang, dialog, pendekatan individual, kelas yang ramah, dan relasi guru sebagai pendamping. Praktik yang dilakukan secara terus-menerus kemudian menjadi pembiasaan. Pembiasaan melahirkan internalisasi, dan internalisasi yang berlangsung secara kolektif menghasilkan perubahan budaya. Dengan demikian, temuan penelitian ini memperlihatkan bahwa transformasi budaya sekolah bukan akibat langsung dari adanya dokumen KBC, tetapi akibat dari proses internalisasi nilai melalui pengalaman pendidikan sehari-hari.

4. KESIMPULAN

Berdasarkan hasil penelitian di tiga Madrasah Tsanawiyah di Kecamatan Perbaungan, Kabupaten Serdang Bedagai, dapat disimpulkan bahwa Kurikulum Berbasis Cinta merupakan paradigma pendidikan yang berorientasi pada kasih sayang, empati, penghargaan, kepedulian, dan penghormatan terhadap martabat peserta didik. Paradigma ini tidak hanya dipahami sebagai konsep, tetapi juga diwujudkan dalam praktik pembelajaran dan kehidupan sehari-hari di madrasah. Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta terlihat melalui pembelajaran yang humanis, komunikasi yang dialogis, pendekatan disiplin yang mengutamakan pembinaan daripada hukuman, serta kepekaan guru terhadap kondisi emosional peserta didik. Praktik tersebut menciptakan lingkungan belajar yang lebih aman, nyaman, inklusif, dan mendukung perkembangan peserta didik secara menyeluruh. Internalisasi nilai cinta berlangsung melalui

keteladanan, pembiasaan, interaksi sosial, dan integrasi nilai dalam berbagai kegiatan madrasah. Proses ini mendorong perubahan pola pikir, sikap, dan perilaku warga madrasah sehingga terbentuk budaya sekolah yang lebih humanis, terbuka, dan berorientasi pada kemanusiaan.

Dengan demikian, temuan penelitian mengindikasikan bahwa proses transformasi budaya madrasah melalui Kurikulum Berbasis Cinta berkaitan dengan pemaknaan nilai, implementasi pedagogis, dan internalisasi nilai dalam kehidupan sehari-hari. Kurikulum Berbasis Cinta tidak hanya berperan sebagai pendekatan pembelajaran, tetapi juga berpotensi menjadi landasan dalam membangun budaya madrasah yang berkarakter, inklusif, dan berlandaskan nilai-nilai Islam. Namun, konsistensi perubahan budaya dalam jangka panjang masih memerlukan pengamatan lebih lanjut.

DAFTAR PUSTAKA

Achjar, K. A. H., Rusliyadi, M., Zaenurrosyid, A., Rumata, N. A., Nirwana, I., & Abadi, A. (2023). *Metode penelitian kualitatif: Panduan praktis untuk analisis data kualitatif dan studi kasus*. PT. Sonpedia Publishing Indonesia.

Akbar, N. (2025). *Implementasi Pembelajaran Pendidikan Jasmani, Olah Raga Dan Kesehatan (PJOK) Untuk Meningkatkan Nilai Spiritual Dan Kemandirian Siswa Pada Madrasah Aliyah Di Kota Batam* (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Sultan Syarif Kasim Riau).

Alankarage, S., Chileshe, N., Samaraweera, A., Rameezdeen, R., & Edwards, D. J. (2024). Diagnosing organizational BIM culture: A qualitative case study using Schein's model. *Journal of Management in Engineering*, *40*(3), 05024005.

Alsi, I., Husaini, M. Y., & Nugraha, R. M. (2026). Internalisasi Nilai-Nilai Kurikulum Cinta melalui Kegiatan Menulis sebagai Pendekatan Pendidikan Karakter dalam Perspektif Pendidikan Islam: Sebuah Kajian Konseptual. *Ulumuddin: Journal of islamics Study*, *2*(1), 39-57.

Amalia, S. R. (2024). *pendidikan akhlak berbasis kasih sayang perspektif umar bin ahmad baraja (studi kasus di sekolah dasar islam)* (Master's thesis, Jakarta: FITK UIN Syarif Hidayatullah Jakarta).

Annas, A. N., & Mas, S. R. (2022). *Transformasi Pendidikan Karakter Pada Sekolah Boarding Di Era Disruptif*. Penerbit Nem.

Aslan, A., & Arifudin, O. (2025, October). Analisis Dampak Kurikulum Cinta Dalam Pendidikan Islam Sebagai Pendidikan Transformatif Yang Mengubah Perspektif Dan Sikap Peserta Didik: Kajian Pustaka Teoritis Dan Praktis. In *Prosiding Seminar Nasional Indonesia* (Vol. 3, No. 1, pp. 83-94).

Aulia, P. G., Pohan, I. S., Azwari, Y. S., Ulya, S. F., Asiska, V., & Syabila, Y. (2025). Analisis Dampak Kurikulum Cinta Dalam Pendidikan Islam Sebagai Pendidikan Transformatif Yang Mengubah Perspektif Dan Sikap Peserta Didik: Kajian Pustaka Teoritis Dan Praktis. *Jurnal Pendidikan Agama Islam Al-Maidah*, *1*(01).

B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. Child Development, 82(1), 405–432

Basori, R., Zainuri, A., & Mahendra, A. (2025). Implementation And Management of A Love-Based Curriculum in Madrasah Ibtidaiyah of Palembang. *Journal of Educational Sciences*, *9*(5), 3731-3743.

Bhoki, H., Are, T., & Ola, M. I. D. (2025). *Membentuk karakter siswa melalui budaya positif sekolah*. CV. Ruang Tentor.

Boudouaia, A., Al-Qadri, A. H., Houichi, A., & Diafi, S. (2024). A study on the effect of school culture on teachers' commitment to curriculum implementation: The mediating role of self-efficacy and job satisfaction. *Heliyon*, *10*(8).

Danil, H., Syafaruddin, B., & Sarda, M. (2025). Insertion of a Love-Based Curriculum in Multicultural Islamic Religious Education. *ETDC: Indonesian Journal of Research and Educational Review*, *4*(4), 1323-1335.

Delnanda, A. (2025). Menumbuhkan Karakter Sejak Dini Tentang Pembelajaran Sosial Emosional Dalam Pendidikan Dasar. *Jurnal Pendidikan Tuntas*, *3*(1), 30-35.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K.

Fauzi, M. I. F. (2026). Integrasi kearifan lokal dalam pendidikan Islam berbasis kurikulum cinta di madrasah. Jurnal Arjuna: Publikasi Ilmu Pendidikan, Bahasa dan Matematika, 4(5), 59–70. https://doi.org/10.61132/arjuna.v4i5.3105

Fauzi, M. L., Nurrohman, H., & Sari, L. I. (2025). *Inovasi Kurikulum Pendidikan Islam*. PT Arr Rad Pratama.

Gustiara, D., Azzahra, R., & Sari, H. P. (2024). Pendidikan sebagai Sarana Penyalur Pengetahuan dalam Filsafat Islam. *Reflection: Islamic Education Journal*, *1*(4), 87-96.

Hadi, A. (2021). *Penelitian kualitatif studi fenomenologi, case study, grounded theory, etnografi, biografi*. CV. Pena Persada.

Hasan, H., Bora, M. A., Afriani, D., Artiani, L. E., Puspitasari, R., Susilawati, A., ... & Hakim, A. R. (2025). *Metode penelitian kualitatif*. Yayasan Tri Edukasi Ilmiah.

Ifendi, M. (2025). Kurikulum Cinta: Membangun Paradigma Pendidikan Berbasis Kasih Sayang di Madrasah. *As-Sulthan Journal of Education*, *1*(4), 698-711.

Kaniati, N., Maylani, F., Nurmalasari, I., & Warta, W. (2025). Implementasi Pendidikan Karakter Berbasis Kasih Sayang Dalam Meningkatkan Disiplin Siswa Kelas 5 di SDN Pasawahan Kidul. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, *10*(03), 246-262.

Kaur, H., Khant, M., Kistner, S., McHugh, D., Yu, W., Moraga-Prieto, C., ... & Lin, J. (2023). Toward eco-centric, earth-as-school, and love-based curriculum and learning: example of a graduate course. *South African Journal of Higher Education*, *37*(5), 4-26.

Kementerian Agama Republik Indonesia. (2025). *Panduan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah*. Direktorat KSKK Madrasah, Direktorat Jenderal Pendidikan Islam.

Lazwardi, D., Kawijaya, J., & Cromico, J. (2025). Manajemen Kurikulum Dalam Pendidikan Kontemporer: Sebuah Kajian Teoritis. *al-Ikmal: Jurnal Pendidikan*, *4*(1), 1-12.

Maarif, M. A., Wardi, M., & Amartika, S. (2020). The Implementation Strategy of Religious Culture in Madrasah. *Tarbawi: Jurnal Keilmuan Manajemen Pendidikan*, *6*(02), 163-174.

Mahrus, M. (2021). Manajemen kurikulum dan pembelajaran dalam sistem pendidikan nasional. *JIEMAN: Journal of Islamic Educational Management*, *3*(1), 41-80.

Manaf, A. (2025). A School Culture-Based Empowerment Model to Strengthen Religious Traditions in Madrasah. *RASAFAT: Research and Studies on Academic Frameworks and Thought*, *1*(1), 49-68.

Mantau, B. A. K., & Buhungo, R. A. (2024). The Culture and Tradition of Educational Practice In Madrasah. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, *5*(2), 202-216.

Marta, R. F., Sos, S., Kom, M. M., Francoise, A. P. D. J., Hum, S., Pribadi, E., ... & Swasono, R. I. (2024). *Pendidikan karakter: Membangun generasi emas*. Penerbit Andi.

Muhibbin, A. (2024). School Well-Being Dan Student Well-Being: Cermin Kualitas AUM Pendidikan.

Muhsyanur, M. (2024). Love-Based Curriculum as a New Paradigm in Language Education: Between Cognition, Affection, and Spirituality. *TRICKS: Journal of Education and Learning Practices*, *2*(5), 12-19.

Muvid, M. B. (2021). Menjunjung Tinggi Islam Agama Kasih Sayang Dan Cinta Kasih Dalam Dimensi Sufisme. *Reflektika*, *16*(2), 241-267.

Nabawi, M. M. A., Arwidya, M. S., & Azka, M. (2026). Kurikulum Cinta Dalam Pendidikan Islam: Konsep, Implementasi, Dan Tantangannya Di Era Kontemporer. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, *12*(3), 377-404.

Nasukah, B. (2017). Budaya sekolah sebagai *hidden curriculum* pembentuk karakter lulusan lembaga pendidikan Islam. DINAMIKA: Jurnal Kajian Pendidikan dan Keislaman, 2(1), 52–85.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. Theory and Research in Education, 7(2), 133–144.

Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press.

Noor, H. Z. Z. (2020). *Metodologi penelitian kualitatif dan kuantitatif: petunjuk praktis untuk penyusunan skripsi, tesis, dan disertasi: tahun 2015*. Deepublish.

Nurhumaida, N., Nuraini, S., & Andaresta, D. (2026). Implementasi budaya sekolah Islami dalam pembentukan karakter religius siswa SMK Islam Insan Mulia. Tabsyir: Jurnal Dakwah dan Sosial Humaniora, 7(3). https://doi.org/10.59059/tabsyir.v7i3.3071

Pantazidis, S., & Moisiadou, S. (2025). Reclaiming education through commoning and critical action learning: insights from Freinet teacher learning networks. *Action Learning: Research and Practice*, 1-19.

Putri, O. R., Zainur, A., & Yasir, M. G. (2026). Konsep Etika Kepedulian Dalam Struktur Kurikulum Berbasis Cinta Di MI Al-Islah Palembang. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, *12*(01), 126-133.

Rafi, M., Hakim, A. R., Shiddiq, A., Amnur, I., & Tanjung, M. (2025). Kurikulum Cinta dalam Perspektif Al-Qur'an: Analisis Nilai Rahmah dalam QS. Al-Anbiya [21]: 107. *MUDABBIR Journal Research and Education Studies*, *5*(2), 3526-3536.

Romelah, J., Akbar, H. A., & Amelia, H. R. (2026). Pendidikan berbasis kasih sayang (Rahmatan Lil 'Alamin) dalam mengikis mata rantai bullying di institusi pendidikan

Islam. Jurnal Riset Rumpun Agama dan Filsafat, 5(2). https://doi.org/10.55606/jurrafi.v5i2.8971

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

Sari, W. D. (2025). The Love Curriculum Approach in Overcoming Learning Loss in Primary and Secondary Schools: A Review of the Literature and Implications of Islamic Education. *At-tadzkir: Islamic Education Journal*, *4*(1), 71-80.

Schein, E. (2020). The levels of culture. In *Organizational collaboration* (pp. 135-143). Routledge.

Schiuma, G., Schettini, E., Santarsiero, F., & Carlucci, D. (2022). The transformative leadership compass: six competencies for digital transformation entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, *28*(5), 1273-1291.

Selamet, A. P., Akbar, M. A., Zainuri, A., & Zahra, F. F. (2025). Konsep kearifan lokal kurikulum berbasis cinta pada Madrasah Ibtidaiyah. Jurnal Hukum, Pendidikan dan Sosial Humaniora, 2(6). https://doi.org/10.62383/aliansi.v2i6.1393

Suharjanto, L. (2024). *Pedagogi Keberagaman Bertitik Tolak Dari Kajian Atas Gagasan Richard Rorty Tentang Filsafat Sebagai Percakapan* (Doctoral dissertation, Driyarkara School of Philosophy).

Suheri, E. (2026). *Program kerja kepala sekolah: Pengelolaan sekolah berdasarkan 8 (delapan) standar nasional pendidikan (SNP)*. PT. Revormasi Jangkar Philosophia.

Sukadari, S. (2020). Peranan budaya sekolah dalam meningkatkan mutu pendidikan. *Jurnal Exponential (Education For Exceptional Children)*, *1*(1), 75-86.

Suratin, S. I., & Munawarsyah, M. (2025). Rekonstruksi Kurikulum Berbasis Etos Cinta sebagai Kerangka Epistemik untuk Membangun Ekosistem Pembelajaran Mendalam di Lembaga Pendidikan Kontemporer. *Journal of Deep Learning*, *1*(2), 139-169.

Syaripudin, A., & Hasna, R. (2025). Kurikulum 2013 dan Kurikulum Cinta Kemenag: Strategi Integratif dalam Pendidikan Karakter dan Spiritual: Strategi Integratif dalam Pendidikan Karakter dan Spiritual. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, *10*(02).

Torres, L. L. (2022). School organizational culture and leadership: Theoretical trends and new analytical proposals. *Education sciences*, *12*(4), 254.

Utami, A. P., Mulyadi, M., Agustinawati, T., Yansyah, B. A., & Ikrom, A. R. (2026). Peran kepemimpinan kepala sekolah dalam membangun budaya sekolah yang positif. Jurnal Arjuna: Publikasi Ilmu Pendidikan, Bahasa dan Matematika, 3(6). https://doi.org/10.61132/arjuna.v3i6.2543

Wahananto, J., & Pd, M. (2022). *Kepemimpinan Kepala Madrasah dalam Mengembangkan Budaya Mutu*. Penerbit Adab.

Wang'ombe, T. (2023). The Role of Educational Leadership in Fostering a Positive School Culture and Enhancing Teacher Retention. *European Journal of Education*, *1*(1), 31-43.

Wildaaa, A., & Hanif, M. (2026). Internalisasi Nilai Islam Melalui Budaya Sekolah di Madrasah Ibtidaiyah: Kajian atas Simbol, Bahasa, dan Interaksi Sosial Siswa. *Cipulus Edu: Jurnal Pendidikan Islam*, *4*(1), 43-54.