

PEMBERDAYAAN GURU DAN ORANG TUA MELALUI PENGUATAN KOMUNIKASI EDUKATIF UNTUK MENINGKATKAN DISIPLIN BELAJAR SISWA

Syarifatul Marwiyah¹, Muhammad Hori², Imam Bukhori³

^{1) 2) 3)} Universitas Al Falah As-sunniyah Kencong Jember

*e-mail correspondence: 2505301062@mhs.unisda.ac.id *)

<https://doi.org/10.62097/au.v6i01>

Received: 01-02-2026

Revised: 25-02-2026

Accepted: 31-02-2026

Info Artikel

ABSTRACT

KEYWORDS:

komunikasi edukatif;
disiplin belajar;
pemberdayaan guru;
keterlibatan orang tua;
kemitraan sekolah-keluarga;
participatory action research

Disiplin belajar siswa merupakan prasyarat fundamental bagi keberhasilan akademik yang berkelanjutan, namun pembentukannya tidak dapat berlangsung secara optimal tanpa sinergi antara sekolah dan keluarga. Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi dan mengembangkan model pemberdayaan guru dan orang tua melalui penguatan komunikasi edukatif sebagai strategi peningkatan disiplin belajar siswa. Penelitian menggunakan pendekatan *Participatory Action Research* (PAR) dengan melibatkan dua belas guru dan empat puluh delapan orang tua sebagai ko-peneliti aktif dalam dua siklus intervensi yang terdiri atas tahapan *plan, act, observe, dan reflect*. Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, *focus group discussion*, catatan lapangan, dan survei. Analisis data dilakukan secara tematik dan reflektif mengikuti siklus PAR. Hasil penelitian menunjukkan bahwa komunikasi edukatif yang terstruktur, proaktif, dan dialogis berkontribusi signifikan terhadap peningkatan disiplin belajar siswa melalui tiga mekanisme utama: peningkatan kompetensi komunikasi guru sebagai agen perubahan ekosistem belajar, peningkatan keterlibatan orang tua dari pola pasif menuju kemitraan aktif, serta penguatan sinergi antara *microsystem* sekolah dan keluarga dalam kerangka ekologi perkembangan Bronfenbrenner. Temuan ini menegaskan bahwa intervensi pemberdayaan yang efektif harus bersifat simultan dan terkoordinasi — membangun kapasitas guru dan orang tua secara bersama dalam satu kerangka komunikasi yang terintegrasi. Penelitian ini berkontribusi pada pengembangan kerangka *school-family partnership* dengan menekankan kualitas komunikasi sebagai variabel intervening yang menentukan antara keterlibatan orang tua dan hasil belajar siswa.

KATA KUNCI:

educative communication;
learning discipline; teacher
empowerment; parental
involvement; school-family
partnership; participatory
action research

ABSTRAK.

Students' learning discipline is a fundamental prerequisite for sustained academic success; however, its development cannot proceed optimally without synergy between school and family. This study aims to explore and develop a model of teacher and parent empowerment through the strengthening of educative communication as a strategy for improving students' learning discipline. The study employed a *Participatory Action Research* (PAR) approach, engaging twelve teachers and forty-eight parents as active co-researchers across two intervention cycles comprising the stages of *plan, act, observe, and reflect*. Data were collected through participatory observation, in-depth interviews, focus group discussions, field notes, and surveys. Data analysis was conducted thematically and reflectively in alignment with the PAR cycles. The findings reveal that structured, proactive, and dialogic educative communication significantly contributes to the improvement of students' learning discipline through three primary mechanisms: the enhancement of teachers' communication competence as agents of learning ecosystem change, the progression of parental involvement from passive patterns toward active partnership, and the strengthening of synergy between the school and family *microsystems* within Bronfenbrenner's ecological development framework. These findings assert that effective empowerment interventions must be simultaneous and coordinated — building the capacity of both teachers and parents

Corresponding Author :
2505301062@mhs.unisda.ac.id *)

within an integrated communication framework. This study contributes to the development of the school-family partnership framework by emphasizing communication quality as the determining intervening variable between parental involvement and student learning outcomes.

INTRODUCTION (Pendahuluan)

Pendidikan merupakan proses yang sangat penting dalam membentuk karakter, kepribadian, serta kemampuan akademik anak. Keberhasilan pendidikan tidak hanya ditentukan oleh lembaga sekolah, tetapi juga dipengaruhi oleh peran keluarga, khususnya orang tua sebagai pendidik pertama dan utama bagi anak. Sejak lahir, anak memperoleh pengalaman belajar pertama dalam lingkungan keluarga sehingga orang tua memiliki tanggung jawab besar dalam mengarahkan, membimbing, dan mengawasi perkembangan anak, termasuk dalam membentuk kedisiplinan belajar. Pada hakikatnya, orang tua merupakan penanggung jawab utama terhadap pendidikan anak, baik ketika anak memperoleh pendidikan di lingkungan formal, informal, maupun nonformal. Keterlibatan anak dalam pendidikan formal di sekolah bukan berarti mengalihkan seluruh tanggung jawab pendidikan kepada guru. Orang tua tetap memiliki kewajiban untuk mendampingi dan mengawasi proses belajar anak di rumah. Hal ini penting karena pendidikan yang diperoleh di sekolah perlu diperkuat melalui pembiasaan dan pengawasan yang dilakukan oleh orang tua dalam kehidupan sehari-hari. Perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi yang semakin pesat menuntut adanya kerja sama yang lebih erat antara orang tua dan guru dalam mendidik anak. Guru memiliki peran sebagai tenaga profesional yang membantu orang tua dalam proses pendidikan di sekolah, sedangkan orang tua berperan dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif di rumah. Sinergi antara guru dan orang tua menjadi faktor penting dalam mendukung keberhasilan belajar siswa, terutama dalam membentuk sikap disiplin yang merupakan salah satu kunci keberhasilan pendidikan.

Kedisiplinan belajar siswa saat ini menjadi salah satu tantangan yang dihadapi oleh sekolah dan keluarga. Masih ditemukan siswa yang kurang memiliki kesadaran dalam mengatur waktu belajar, mengerjakan tugas, serta mematuhi aturan yang telah ditetapkan baik di sekolah maupun di rumah. Kondisi tersebut dapat dipengaruhi oleh kurangnya komunikasi dan koordinasi antara guru dan orang tua dalam memantau perkembangan belajar siswa. Apabila kedua pihak tidak memiliki kesamaan persepsi dan langkah dalam mendidik anak, maka upaya pembentukan kedisiplinan belajar akan sulit tercapai secara optimal. Oleh karena itu, diperlukan upaya pemberdayaan melalui kegiatan sosialisasi yang bertujuan untuk meningkatkan pemahaman dan kesadaran orang tua serta guru mengenai pentingnya kerja sama dalam mendampingi proses belajar siswa. Melalui sosialisasi ini diharapkan terbangun komunikasi yang efektif, kesamaan persepsi, serta komitmen bersama antara guru dan orang tua dalam membentuk kedisiplinan belajar siswa. Dengan adanya sinergitas

yang baik antara sekolah dan keluarga, diharapkan tercipta lingkungan pendidikan yang mendukung perkembangan akademik maupun karakter siswa secara optimal.

METODE PENELITIAN

Metode yang digunakan dalam kegiatan ini ialah *Participatory Action Research* merupakan salah satu model penelitian yang mencari sesuatu untuk menghubungkan proses ke dalam proses perubahan sosial. Perubahan sosial yang dimaksud bagaimana dalam proses pemberdayaan dapat mewujudkan tiga tolak ukur, yakni adanya komitmen bersama dengan masyarakat, adanya local leader dalam masyarakat dan adanya institusi baru dalam masyarakat yang dibangun berdasarkan kebutuhan.. *Participatory Action Research* melibatkan pelaksanaan penelitian untuk mendefinisikan sebuah masalah maupun menerapkan informasi ke dalam aksi sebagai solusi atas masalah yang telah terdefinisi. Menurut Yoland Wadworth pada dasarnya *Participatory Action Research* (PAR) yang melibatkan semua pihak yang relevan dalam meneliti secara aktif secara bersama-sama tindakan saat ini (yang mereka alami sebagai masalah) dalam rangka untuk mengubah dan memperbaikinya.

PEMBAHASAN

Dalam paradigma *Participatory Action Research* (PAR), perubahan tidak datang dari luar komunitas, melainkan tumbuh dari dalam melalui refleksi kolektif dan tindakan bersama (*collective reflection and action*) (Kemmis & McTaggart, 2005). Penelitian ini menempatkan guru dan orang tua bukan sebagai objek penelitian, melainkan sebagai ko-peneliti aktif (*co-researchers*) yang secara bersama-sama mengidentifikasi masalah, merancang intervensi, dan mengevaluasi hasilnya dalam siklus PAR yang berulang: *Plan* → *Act* → *Observe* → *Reflect*.

Pada siklus pertama, proses FGD (*Focus Group Discussion*) bersama guru dan orang tua mengungkap bahwa komunikasi yang selama ini berjalan bersifat satu arah didominasi penyampaian informasi administratif dari sekolah kepada keluarga tanpa ruang dialogis yang bermakna. Temuan awal ini menjadi titik pijak kolektif untuk merancang model komunikasi edukatif yang lebih transformatif.

Melalui proses refleksi partisipatif bersama peserta (*participatory reflection*), penelitian ini secara induktif mengonstruksi tiga dimensi komunikasi edukatif yang diakui guru dan orang tua sebagai determinan utama disiplin belajar siswa:

Dimensi	Deskripsi Partisipatif	Indikator Perubahan yang Diamati
Frekuensi Komunikasi	Intensitas pertemuan, pesan, dan interaksi antara guru-orang tua	Peningkatan ketepatan waktu siswa
Kedalaman Pesan Edukatif	Kualitas substansi pesan: berbasis data perilaku, spesifik, dan konstruktif	Peningkatan penyelesaian tugas
Konsistensi Nilai	Keselarasan ekspektasi dan aturan antara sekolah dan rumah	Peningkatan kemandirian belajar

Ketiga dimensi ini tidak dirumuskan secara deduktif oleh peneliti, melainkan diartikulasikan sendiri oleh partisipan dalam sesi refleksi siklus PAR—sebuah validasi internal (*member checking*) yang memperkuat kredibilitas temuan.

Selaras dengan prinsip PAR bahwa pengetahuan dan tindakan tidak dapat dipisahkan (*praxis*) (Freire, 1970; Reason & Bradbury, 2008), temuan mengenai ketiga dimensi komunikasi tersebut segera ditransformasikan menjadi aksi konkret bersama. Guru merancang ulang format komunikasi dengan orang tua dari sekadar laporan nilai menjadi narasi perkembangan belajar berbasis perilaku (*behavior-based learning narrative*). Orang tua, pada gilirannya, menyepakati komitmen konsistensi nilai di rumah melalui *home-school agreement* yang disusun secara kolaboratif.

Proses ini mengonfirmasi pandangan Epstein (2011) bahwa keterlibatan keluarga dalam pendidikan tidak dapat dipisahkan dari kualitas komunikasi yang dibangun sekolah dan dalam kerangka PAR, kualitas komunikasi tersebut hanya dapat dibangun secara berkelanjutan jika guru dan orang tua memiliki agency dan kepemilikan bersama (*shared ownership*) atas prosesnya.

Salah satu temuan paling signifikan dari analisis PAR pada dimensi ini adalah pergeseran paradigma di kalangan partisipan. Pada awal siklus, baik guru maupun orang tua memposisikan komunikasi hadir dalam rapat, membaca laporan, menandatangani buku penghubung. Setelah melalui siklus refleksi aksi, mereka mulai memahami komunikasi edukatif sebagai praktik pemberdayaan yang berkelanjutan (*ongoing empowerment practice*). Pergeseran ini sejalan dengan konsepsi *critical PAR* yang dikemukakan Kemmis et al. (2014): pemberdayaan sejati terjadi ketika partisipan tidak hanya mengubah perilaku, tetapi juga mentransformasi cara mereka memandang peran dan tanggung jawab mereka dalam ekosistem pendidikan. Dalam konteks ini, komunikasi edukatif bukan sekadar

alat (*instrument*), melainkan medium emansipatoris yang merekonfigurasi relasi kuasa antara sekolah dan keluarga menuju kemitraan yang lebih setara.

Asesmen awal yang dilakukan melalui observasi partisipatif dan wawancara mendalam terhadap dua belas guru peserta penelitian mengungkap gambaran yang konsisten: komunikasi antara guru dan orang tua berlangsung secara reaktif, tidak terencana, dan terfragmentasi. Guru cenderung menghubungi orang tua hanya ketika permasalahan perilaku atau akademik siswa sudah mencapai titik kritis. Di luar kondisi tersebut, komunikasi hampir tidak terjadi secara bermakna. Pola ini mengindikasikan bahwa guru belum memposisikan diri sebagai agen komunikasi edukatif yang proaktif, melainkan sekadar pengelola informasi yang bersifat administratif. Kondisi ini diperparah oleh terbatasnya kompetensi guru dalam menyampaikan pesan secara objektif dan konstruktif. Ketika berkomunikasi dengan orang tua, sebagian besar guru menggunakan bahasa yang bersifat evaluatif dan generik mendeskripsikan siswa dengan label perilaku tanpa disertai data konkret maupun tawaran solusi. Hal ini tidak hanya mengurangi efektivitas pesan, tetapi juga berpotensi membangun jarak emosional antara sekolah dan keluarga, alih-alih memperkuat kemitraan.

Merespons temuan baseline tersebut, siklus PAR dirancang untuk membangun kompetensi komunikasi guru secara partisipatif bukan melalui pelatihan top-down, melainkan melalui proses refleksi dan aksi yang berangkat dari pengalaman nyata guru di kelas. Pada tahap pertama, guru diajak merefleksikan pola komunikasi yang selama ini mereka praktikkan, mengidentifikasi celah antara niat dan dampak komunikasi, serta merumuskan bersama standar komunikasi edukatif yang lebih bermakna. Pada tahap implementasi, guru secara bertahap mulai menerapkan tiga perubahan mendasar dalam praktik komunikasi mereka. Pertama, mereka beralih dari pelaporan berbasis kesan menuju pelaporan berbasis perilaku yang dapat diamati dan didokumentasikan. Kedua, mereka mulai membuka ruang diskusi dua arah dengan orang tua untuk merumuskan strategi bersama mengatasi hambatan belajar sebuah praktik yang sebelumnya hampir tidak pernah dilakukan. Ketiga, mereka mulai mengintegrasikan dimensi apresiasi dan empati dalam setiap komunikasi, dengan mengawali pesan dari kekuatan siswa sebelum menyampaikan tantangan yang dihadapi.

Setelah dua siklus intervensi, perubahan dalam pola dan kualitas komunikasi guru teramati secara konsisten melalui catatan lapangan dan sesi refleksi bersama. Transformasi ini menandai pergeseran peran yang fundamental: guru tidak lagi sekadar menyampaikan masalah kepada orang tua, melainkan mengajak orang tua masuk ke dalam proses pemecahan masalah secara kolaboratif. Guru mulai mengidentifikasi konteks hambatan belajar siswa secara lebih cermat, menghubungkan

observasi di sekolah dengan kondisi di rumah, dan bersama orang tua merancang strategi yang kontekstual dan realistis untuk diterapkan di kedua lingkungan tersebut.

Perubahan dalam kualitas komunikasi guru direspons secara positif oleh orang tua. Survei pasca-intervensi menunjukkan bahwa mayoritas orang tua merasakan perbedaan yang nyata dalam cara guru berkomunikasi dengan mereka lebih jelas, lebih empatik, dan lebih memberdayakan. Yang lebih penting, orang tua melaporkan bahwa komunikasi yang mereka terima kini terasa *dapat ditindaklanjuti (actionable)*: mereka memahami apa yang perlu dilakukan di rumah, bagaimana melakukannya, dan mengapa hal tersebut penting bagi perkembangan belajar anak mereka. Perubahan persepsi ini memiliki implikasi yang melampaui aspek komunikasi semata. Ketika orang tua merasa diperlakukan sebagai mitra yang setara bukan sekadar penerima laporan mereka menunjukkan peningkatan motivasi dan konsistensi dalam mendukung disiplin belajar anak di rumah. Respons ini mengonfirmasi bahwa kualitas komunikasi guru tidak hanya memengaruhi pemahaman orang tua, tetapi juga secara langsung menggerakkan perilaku pengasuhan yang mendukung tujuan pendidikan.

Refleksi akhir siklus PAR mengungkap temuan yang melampaui aspek teknis kompetensi komunikasi. Guru yang mengalami proses intervensi ini tidak hanya mengubah cara mereka berkomunikasi, tetapi juga mengalami pergeseran identitas profesional yang lebih mendasar. Mereka mulai memandang diri bukan semata sebagai pengajar di dalam kelas, melainkan sebagai agen yang bertanggung jawab atas keberlangsungan ekosistem belajar siswa ekosistem yang mencakup rumah, keluarga, dan komunitas di sekitar anak. Pergeseran ini sejalan dengan konsepsi profesionalisme guru yang dikemukakan Darling-Hammond (2017), bahwa guru abad ke-21 dituntut untuk memiliki kecakapan dalam membangun kemitraan dengan keluarga sebagai bagian integral dari tanggung jawab profesional mereka. Dalam kerangka PAR, pergeseran kesadaran tersebut tidak muncul dari instruksi eksternal, melainkan tumbuh organik dari dalam dari proses refleksi, aksi, dan dialog yang dijalani guru bersama komunitas penelitian ini.

Asesmen awal terhadap pola keterlibatan orang tua dalam penelitian ini mengungkap sebuah paradoks yang umum ditemukan dalam konteks pendidikan dasar dan menengah di Indonesia: orang tua *hadir* secara fisik dalam agenda sekolah, tetapi tidak *terlibat* secara substantif dalam proses belajar anak di rumah. Kehadiran dalam pertemuan wali murid, penandatanganan rapor, dan pembayaran iuran sekolah menjadi batas definisi keterlibatan yang dipegang sebagian besar orang tua peserta penelitian. Di luar itu, proses belajar anak di rumah berlangsung hampir sepenuhnya tanpa struktur dan pengawasan yang disengaja. Observasi partisipatif dan wawancara awal mengidentifikasi tiga pola dominan yang mencirikan kondisi ini. Pertama, rutinitas belajar di rumah

tidak terbentuk secara konsisten anak belajar kapan sempat, tanpa waktu yang tetap dan lingkungan yang kondusif. Kedua, distraksi digital tidak dikelola secara terencana penggunaan gawai berlangsung tanpa batas waktu yang disepakati, bercampur dengan waktu yang seharusnya digunakan untuk belajar. Ketiga, dukungan emosional orang tua terhadap proses belajar bersifat sporadis muncul ketika ada ujian atau masalah nilai, tetapi tidak hadir sebagai iklim pengasuhan yang konsisten. Kombinasi ketiga kondisi ini menciptakan lingkungan rumah yang tidak cukup kondusif bagi pembentukan disiplin belajar yang berkelanjutan.

Perubahan mulai teramati secara signifikan ketika guru yang telah mengalami penguatan kompetensi komunikasi pada siklus sebelumnya —mulai menyampaikan pesan edukatif yang jelas, spesifik, dan dapat ditindaklanjuti kepada orang tua. Berbeda dari komunikasi sebelumnya yang bersifat informatif sepihak, komunikasi pasca-intervensi membawa tiga elemen yang secara kolektif menggerakkan keterlibatan orang tua: kejelasan tentang *kondisi aktual* belajar anak, pemahaman tentang *apa yang dibutuhkan* anak di rumah, dan rasa percaya diri orang tua bahwa mereka *mampu* memberikan dukungan yang dimaksud.

Elemen ketiga ini terbukti menjadi kunci yang selama ini terabaikan. Sebagian besar orang tua peserta penelitian bukan tidak peduli terhadap pendidikan anak — mereka peduli, tetapi tidak tahu bagaimana cara mendukung secara konkret. Ketika komunikasi guru mengisi kesenjangan pengetahuan praktis ini, orang tua merespons dengan peningkatan keterlibatan yang nyata dan terukur. Mereka mulai menetapkan jam belajar tetap di rumah, membuat kesepakatan penggunaan gawai bersama anak, dan secara aktif menanyakan perkembangan tugas anak setiap hari — praktik-praktik yang sebelumnya hampir tidak pernah dilakukan secara konsisten.

Siklus observasi PAR mendokumentasikan pergeseran pola keterlibatan orang tua yang berlangsung secara bertahap namun konsisten sepanjang periode intervensi. Pada siklus pertama, perubahan yang teramati masih bersifat permukaan — orang tua mulai lebih responsif terhadap pesan guru, lebih cepat membalas komunikasi, dan lebih sering hadir dalam forum diskusi yang diadakan sekolah. Meskipun terlihat sederhana, perubahan ini menandai pergeseran orientasi yang penting: dari keterlibatan yang *reaktif* menuju keterlibatan yang *responsif*.

Pada siklus kedua, perubahan bergerak ke level yang lebih dalam. Orang tua tidak hanya merespons inisiatif guru, tetapi mulai mengambil inisiatif sendiri — menghubungi guru untuk melaporkan perubahan perilaku belajar anak di rumah, meminta saran tentang cara menangani keengganan belajar, dan berbagi strategi yang berhasil mereka terapkan. Pergeseran dari *responsif* menuju *inisiatif* ini merupakan penanda paling kuat dari keterlibatan yang bermakna — sebuah kondisi di mana

orang tua tidak lagi memosisikan diri sebagai pelaksana instruksi sekolah, melainkan sebagai mitra aktif yang memiliki peran dan suara dalam ekosistem belajar anak.

Implikasi terhadap Disiplin Belajar Siswa

Peningkatan keterlibatan orang tua yang bermakna ini memiliki dampak yang dapat diamati langsung pada perilaku belajar siswa di sekolah. Guru melaporkan perubahan yang konsisten pada siswa yang orang tuanya menunjukkan keterlibatan aktif: kehadiran lebih tepat waktu, tugas lebih konsisten diselesaikan, dan kemampuan memulai belajar secara mandiri meningkat. Yang menarik, perubahan ini tidak hanya terjadi pada dimensi perilaku eksternal yang mudah diobservasi, tetapi juga pada dimensi motivasional yang lebih dalam.

Siswa yang orang tuanya terlibat secara aktif menunjukkan tanda-tanda peningkatan motivasi intrinsik — mereka lebih sering bertanya di kelas, lebih gigih menghadapi kesulitan soal, dan lebih mampu mengelola frustrasi ketika menghadapi materi yang menantang. Pola ini mengindikasikan bahwa keterlibatan orang tua yang berkualitas tidak hanya membentuk perilaku disiplin dari luar melalui pengawasan dan struktur, tetapi juga menumbuhkan nilai dan orientasi belajar dari dalam diri siswa — sebuah mekanisme yang jauh lebih berkelanjutan dari sekadar penegakan aturan.

Refleksi Siklus: Keterlibatan sebagai Konstruksi Bersama

Refleksi akhir siklus PAR bersama orang tua peserta mengungkap dimensi yang melampaui temuan-temuan teknis di atas. Orang tua mengungkapkan bahwa pengalaman berpartisipasi dalam proses penelitian ini mengubah cara mereka memandang peran mereka dalam pendidikan anak. Mereka tidak lagi merasa bahwa pendidikan adalah tanggung jawab tunggal sekolah yang cukup mereka *dukung dari jauh* — mereka mulai merasakan diri sebagai bagian dari tim yang memiliki tanggung jawab bersama atas proses dan hasil belajar anak.

Pergeseran kesadaran ini merefleksikan apa yang oleh Kemmis dan McTaggart (2005) disebut sebagai *emancipatory knowing* dalam PAR — pengetahuan yang lahir dari pengalaman partisipatif dan menghasilkan transformasi cara seseorang memahami peran dan kapasitas dirinya. Dalam konteks penelitian ini, proses PAR tidak hanya menghasilkan perubahan perilaku keterlibatan orang tua, tetapi yang lebih mendasar, menghasilkan rekonstruksi identitas orang tua sebagai agen pendidikan yang aktif, berdaya, dan bertanggung jawab.

4. Sinergi Sekolah-Keluarga dalam Kerangka Ekologi Perkembangan

HASIL PENELITIAN

Sinergi Sekolah-Keluarga dalam Kerangka Ekologi Perkembangan

Kondisi Awal: Dua Sistem yang Berjalan Paralel tanpa Koneksi

Pemetaan awal dalam siklus PAR menggunakan pendekatan *ecological mapping* — sebuah teknik partisipatif di mana guru dan orang tua bersama-sama menggambarkan jaringan pengaruh yang membentuk kehidupan belajar siswa — menghasilkan temuan yang secara visual sangat gamblang: sekolah dan keluarga beroperasi sebagai dua sistem yang berjalan paralel, masing-masing memiliki ekspektasi, aturan, dan logika tersendiri, tanpa jalur komunikasi yang cukup kuat untuk menghubungkan keduanya secara fungsional.

Di sekolah, guru menegakkan disiplin melalui aturan kelas yang terstruktur: jadwal pengumpulan tugas, standar kehadiran, dan prosedur belajar yang terdefinisi. Di rumah, sebagian besar orang tua memberlakukan pendekatan yang berbeda — lebih longgar, lebih responsif terhadap preferensi anak, dan tidak selalu selaras dengan ekspektasi yang dibangun di sekolah. Ketidakselarasan ini tidak lahir dari ketidakpedulian, melainkan dari ketiadaan saluran yang memungkinkan kedua pihak untuk membangun pemahaman bersama tentang apa yang dibutuhkan anak dan bagaimana kedua lingkungan dapat bekerja ke arah yang sama.

Kondisi ini, dalam kerangka teori ekologi Bronfenbrenner (1979), mencerminkan *mesosystem* yang lemah — koneksi antara *microsystem* rumah dan sekolah yang tidak cukup kuat untuk menghasilkan efek sinergis bagi perkembangan anak. Akibatnya, setiap upaya pembentukan disiplin yang dilakukan di sekolah kerap tidak mendapat penguatan di rumah, dan sebaliknya — sehingga proses internalisasi nilai disiplin pada diri siswa berlangsung lambat, tidak konsisten, dan mudah tererosi.

Proses Intervensi: Membangun Jembatan antara Dua Microsystem

Siklus PAR dirancang secara eksplisit untuk memperkuat *mesosystem* ini — bukan dengan menyeragamkan praktik di kedua lingkungan, melainkan dengan membangun **kerangka nilai dan ekspektasi bersama** yang menjadi fondasi koordinasi antara sekolah dan keluarga. Proses ini dimulai dari forum dialog terstruktur yang mempertemukan guru dan orang tua bukan dalam format pertemuan wali murid konvensional, melainkan dalam sesi *collaborative sense-making* — sebuah ruang di mana kedua pihak duduk setara untuk mendiskusikan secara jujur: *apa yang berhasil, apa yang tidak, dan mengapa*.

Dari sesi-sesi ini muncul kesadaran kolektif yang menjadi titik balik penting dalam penelitian. Guru menyadari bahwa sebagian ekspektasi yang mereka anggap sudah dikomunikasikan ternyata tidak dipahami oleh orang tua dengan cara yang sama. Orang tua menyadari bahwa inkonsistensi mereka di rumah — yang selama ini dianggap sebagai bentuk keluwesan pengasuhan — ternyata secara tidak sengaja mengundermining upaya pembentukan disiplin yang dibangun di sekolah. Kesadaran timbal balik ini membuka ruang bagi negosiasi dan kesepakatan yang sebelumnya tidak pernah terjadi.

Pembentukan Kesepakatan Bersama: Home-School Compact sebagai Artefak Sinergi

Salah satu produk paling konkret dari proses intervensi PAR pada subbab ini adalah lahirnya apa yang oleh partisipan sendiri dinamai *kesepakatan belajar bersama* — sebuah dokumen hidup yang dirumuskan secara kolaboratif oleh guru dan orang tua, berisi komitmen spesifik dari kedua pihak tentang bagaimana mereka akan secara bersama-sama mendukung disiplin belajar siswa.

Dokumen ini bukan instruksi sekolah kepada orang tua, melainkan hasil negosiasi setara antara dua pihak yang masing-masing membawa perspektif, kapasitas, dan kendala yang berbeda. Guru berkomitmen untuk mengomunikasikan ekspektasi secara rutin dan spesifik. Orang tua berkomitmen untuk menegakkan rutinitas belajar di rumah yang selaras dengan ritme akademik di sekolah. Kedua pihak sepakat untuk menginformasikan satu sama lain ketika terjadi perubahan kondisi yang relevan — baik di sekolah maupun di rumah — sebelum kondisi tersebut berkembang menjadi masalah yang lebih besar.

Keberadaan kesepakatan ini memiliki fungsi yang melampaui isinya. Proses perumusannya — yang partisipatif, dialogis, dan setara — secara sendirinya sudah menjadi intervensi pemberdayaan. Guru dan orang tua yang bersama-sama merumuskan sebuah komitmen memiliki rasa kepemilikan (*ownership*) yang jauh lebih kuat terhadap komitmen tersebut dibandingkan jika komitmen itu datang dalam bentuk aturan yang ditetapkan sepihak oleh sekolah.

\

Dampak Sinergis: Reinforcement Ganda dan Akselerasi Disiplin Belajar

Ketika sekolah dan keluarga mulai beroperasi dalam kerangka nilai dan ekspektasi yang selaras, dampaknya terhadap perilaku belajar siswa teramati lebih cepat dan lebih kuat

dibandingkan dengan intervensi yang hanya menyentuh satu pihak. Siswa yang selama ini menerima sinyal yang berbeda — longgar di rumah, ketat di sekolah — kini mengalami konsistensi lingkungan yang memberi mereka kejelasan tentang apa yang diharapkan dan mengapa hal tersebut penting.

Konsistensi ini bekerja melalui dua mekanisme yang saling memperkuat. Secara eksternal, *reinforcement* ganda dari dua lingkungan memperkuat pembentukan kebiasaan belajar melalui pengulangan yang konsisten. Secara internal, siswa yang merasakan bahwa orang tua dan guru memiliki harapan yang sama terhadap mereka cenderung menginternalisasi nilai-nilai disiplin tersebut sebagai bagian dari identitas diri — bukan sekadar mematuhi aturan dari luar. Proses internalisasi inilah yang menjadikan perubahan perilaku belajar yang terbentuk bersifat lebih stabil dan tahan lama.

Catatan lapangan dari siklus kedua mendokumentasikan pola ini secara konsisten. Siswa yang orang tuanya terlibat aktif dalam kerangka sinergi ini menunjukkan tidak hanya peningkatan perilaku disiplin yang terukur, tetapi juga perubahan cara bicara tentang belajar — mereka mulai menggunakan bahasa yang mencerminkan *ownership* terhadap proses belajar mereka sendiri, bukan sekadar bahasa kepatuhan terhadap aturan.

Refleksi Siklus: Sinergi sebagai Kapasitas yang Dibangun, Bukan Kondisi yang Ditemukan

Refleksi akhir siklus PAR menghasilkan satu pembelajaran kolektif yang paling mendasar dari seluruh proses penelitian ini: sinergi antara sekolah dan keluarga bukanlah kondisi alamiah yang tinggal ditemukan atau diaktifkan — ia adalah kapasitas yang harus secara sengaja dibangun, dirawat, dan diperbaharui secara terus-menerus melalui komunikasi yang konsisten dan dialog yang tulus.

Temuan ini memiliki implikasi langsung bagi desain program pemberdayaan pendidikan. Intervensi yang hanya melatih guru tanpa menyentuh orang tua — atau sebaliknya — tidak akan menghasilkan sinergi yang dibutuhkan untuk perubahan yang berkelanjutan. Yang diperlukan adalah intervensi yang secara simultan membangun kapasitas kedua pihak, dan yang lebih penting, membangun **kapasitas relasional** antara keduanya — kemampuan untuk berkomunikasi, bernegosiasi, dan berkoordinasi dalam menghadapi tantangan belajar anak yang terus berkembang. Dalam kerangka PAR, kapasitas relasional inilah yang menjadi warisan paling berharga dari seluruh siklus penelitian ini.

Berikut **Kesimpulan** yang komprehensif, kohesif, dan siap untuk publikasi Scopus:

KESIMPULAN

Penelitian ini secara konsisten menunjukkan bahwa pemberdayaan guru dan orang tua melalui penguatan komunikasi edukatif merupakan intervensi yang efektif dan berkelanjutan dalam meningkatkan disiplin belajar siswa. Melalui pendekatan *Participatory Action Research* yang menempatkan guru dan orang tua sebagai ko-peneliti aktif, penelitian ini tidak hanya menghasilkan perubahan perilaku yang terukur, tetapi juga transformasi kesadaran yang lebih mendasar pada seluruh pihak yang terlibat.

Pertama, komunikasi edukatif yang terstruktur terbukti menjadi variabel determinan dalam pembentukan disiplin belajar siswa. Ketika komunikasi antara guru dan orang tua bergeser dari pola reaktif dan administratif menuju pola proaktif, dialogis, dan berbasis kemitraan, dampaknya melampaui sekadar pertukaran informasi — ia mentransformasi relasi antara sekolah dan keluarga menjadi ekosistem belajar yang saling menopang. Tiga dimensi komunikasi yang diidentifikasi secara partisipatif dalam penelitian ini — frekuensi, kedalaman pesan edukatif, dan konsistensi nilai — terbukti bekerja secara sinergis dalam membentuk kondisi yang kondusif bagi internalisasi disiplin belajar siswa.

Kedua, guru yang mengalami penguatan kompetensi komunikasi melalui siklus PAR menunjukkan pergeseran peran yang fundamental — dari pengajar yang terbatas pada ruang kelas menuju agen perubahan ekosistem belajar yang menjangkau keluarga dan komunitas. Pergeseran ini bukan semata perubahan teknis dalam cara berkomunikasi, melainkan rekonstruksi identitas profesional yang menempatkan kemitraan dengan keluarga sebagai bagian integral dari tanggung jawab pedagogis seorang guru. Temuan ini menegaskan bahwa investasi dalam kompetensi komunikasi guru adalah investasi dalam kualitas ekosistem belajar secara keseluruhan.

Ketiga, keterlibatan orang tua yang bermakna — yang lahir dari komunikasi edukatif yang jelas, empatik, dan dapat ditindaklanjuti — terbukti menjadi prediktor kuat konsistensi disiplin belajar siswa di rumah. Penelitian ini menunjukkan bahwa sebagian besar orang tua yang tampak tidak terlibat bukanlah orang tua yang tidak peduli, melainkan orang tua yang tidak memiliki cukup pengetahuan praktis dan rasa percaya diri untuk terlibat secara efektif.

Ketika komunikasi guru mengisi kesenjangan ini, orang tua merespons dengan peningkatan keterlibatan yang nyata — dari kehadiran pasif menuju kemitraan aktif yang berinisiatif.

Keempat, sinergi antara sekolah dan keluarga dalam kerangka ekologi perkembangan Bronfenbrenner (1979) menghasilkan efek *reinforcement* ganda yang secara signifikan mempercepat pembentukan kebiasaan belajar positif pada siswa. Konsistensi ekspektasi dan nilai antara dua *microsystem* utama dalam kehidupan anak menciptakan kondisi yang tidak hanya membentuk perilaku disiplin dari luar, tetapi juga mendorong internalisasi nilai-nilai belajar dari dalam diri siswa — sebuah fondasi yang jauh lebih kokoh dan berkelanjutan dibandingkan penegakan aturan semata.

Implikasi Teoritis

Secara teoritis, penelitian ini memberikan kontribusi pada pengembangan kerangka *school-family partnership* dengan menegaskan bahwa *kualitas komunikasi* — bukan sekadar frekuensi atau kuantitas keterlibatan — merupakan variabel intervening yang paling menentukan antara keterlibatan orang tua dan hasil belajar siswa. Penelitian ini juga memperluas aplikasi PAR dalam konteks pendidikan dasar di negara berkembang dengan menunjukkan bahwa pendekatan partisipatif mampu menghasilkan perubahan yang otentik, kontekstual, dan berkelanjutan — melampaui apa yang dapat dicapai oleh program pelatihan konvensional yang bersifat top-down.

Implikasi Praktis

Secara praktis, temuan penelitian ini merekomendasikan tiga arah kebijakan yang saling berkaitan. *Pertama*, sekolah perlu mengintegrasikan pelatihan komunikasi edukatif berbasis PAR ke dalam program pengembangan profesional guru secara berkelanjutan — bukan sebagai program insidental, melainkan sebagai komponen sistemik dari pembinaan kapasitas tenaga pendidik. *Kedua*, institusi pendidikan perlu merancang platform komunikasi terstruktur yang memungkinkan interaksi bermakna antara guru dan orang tua secara rutin, inklusif, dan berorientasi solusi — melampaui fungsi administratif yang selama ini mendominasi komunikasi sekolah-keluarga. *Ketiga*, program pemberdayaan orang tua perlu didesain ulang dari model penyuluhan satu arah menuju model pembelajaran partisipatif yang membangun kapasitas orang tua sebagai mitra aktif dalam ekosistem pendidikan anak.

Keterbatasan dan Agenda Penelitian Lanjutan

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diakui secara eksplisit. Lingkup penelitian yang terfokus pada satu institusi pendidikan membatasi generalisabilitas temuan secara statistik, meskipun kedalaman analisis PAR memperkuat transferabilitas konseptualnya ke konteks yang memiliki karakteristik serupa. Selain itu, rentang waktu intervensi yang terbatas pada dua siklus PAR belum cukup untuk mengukur keberlanjutan perubahan dalam jangka panjang.

Berdasarkan keterbatasan ini, penelitian lanjutan disarankan untuk mengeksplorasi tiga arah: pertama, replikasi model intervensi ini di berbagai konteks sekolah dengan karakteristik sosial-ekonomi yang berbeda untuk menguji batas-batas transferabilitasnya; kedua, penelitian longitudinal yang mengikuti trajektori perubahan disiplin belajar siswa dalam rentang waktu yang lebih panjang pasca-intervensi; dan ketiga, pengembangan instrumen pengukuran kualitas komunikasi edukatif yang terstandarisasi sebagai alat asesmen yang dapat digunakan oleh praktisi pendidikan secara mandiri.

Penutup

Pada akhirnya, penelitian ini menegaskan satu prinsip fundamental yang sering terlupakan dalam diskursus reformasi pendidikan: perubahan yang paling bermakna dan paling tahan lama dalam ekosistem belajar anak tidak lahir dari kebijakan yang datang dari atas, melainkan dari percakapan yang terjadi antara guru dan orang tua — percakapan yang jujur, setara, dan berorientasi pada kebaikan bersama. Investasi dalam kualitas percakapan tersebut adalah investasi paling strategis yang dapat dilakukan oleh siapapun yang peduli terhadap masa depan pendidikan.

DAFTAR ISI

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>

Mayer, D., & Lloyd, M. (2021). Professional learning and development in education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1>

Smit, B., Excell, L., & Petersen, N. (2023). Principles for school student participation in pre-service teacher action research. *Educational Action Research*, 31(2), 222–242. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2121933>

Bradbury, H. (Ed.). (2022). *The SAGE handbook of action research* (3rd ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781529682281>

Farooq, M., Tao, Y., & Baig, F. (2023). How much participation is participatory? Opportunities and challenges of doing participatory action research with Latin American teachers. *Journal of Participatory Research Methods*, 4(2). <https://doi.org/10.35844/001c.87607>

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). Sage.

McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. Sage.

Stringer, E. T., & Aragón, A. O. (2021). *Action research* (5th ed.). Sage.

Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., Sáez, Y., & León-Ron, V. (2023). Invariant and suboptimal trajectories of self-regulated learning during secondary school. *Frontiers in Psychology*, 14, 1235846. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1235846>

She, C., Liang, Q., Jiang, W., & Xing, Q. (2023). Learning adaptability facilitates self-regulated learning at school: The chain mediating roles of academic motivation and self-management. *Frontiers in Psychology*, 14, 1162072. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1162072>

Tian, J., Hui, Z., & Lei, H. (2025). The impact of teacher feedback on medical students' self-regulated learning: A serial mediation model. *BMC Medical Education*, 25, 312. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06888-3>

Hardiansyah, F., & Zainuddin, Z. (2023). Communication patterns between teachers and parents in supporting student learning motivation. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 56(1), 112–124. <https://doi.org/10.23887/jpp.v56i1.57423>

Kurniawati, R., & Amalia, A. R. (2022). Implementasi penguatan pendidikan karakter melalui budaya kelas di sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 6(5), 8304–8313. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i5.3719>

Slameto. (2015). *Belajar dan faktor-faktor yang mempengaruhinya* (Edisi revisi). Rineka Cipta.

Tu'u, T. (2004). *Peran disiplin pada perilaku dan prestasi siswa*. Grasindo.

