Pendidikan Ramah Anak di Pesantren: Kajian Literatur atas Perlindungan, Partisipasi, dan Tata Kelola Pengasuhan

Barratun Naqiyah
Universitas Annuqayah, Sumenep, Indonesia
bunda8aesar@gmail.com

Nur Aina Arifah
Universitas Annuqayah, Sumenep, Indonesia
nurainaarifah@gmail.com

Abstrak

Pendidikan ramah anak di pesantren tidak dapat direduksi menjadi larangan kekerasan atau penyediaan sarana fisik, karena kehidupan berasrama menyatukan pembelajaran, pengasuhan, ibadah, disiplin, relasi sebaya, dan pemenuhan kebutuhan dasar selama dua puluh empat jam. Kajian tentang pesantren ramah anak berkembang pesat, tetapi masih terfragmentasi antara pembahasan perlindungan, pedagogi, kesejahteraan psikososial, dan tata kelola. Artikel ini bertujuan menyintesis perkembangan kajian tersebut, mengidentifikasi kesenjangan penelitian, dan menawarkan kerangka konseptual yang sesuai dengan karakter pesantren. Penelitian menggunakan literature review integratif-kritis terhadap 48 sumber akademik dan kebijakan yang diterbitkan 2016–2026. Literatur ditelusuri melalui Google Scholar, Crossref, DOAJ, Garuda, Dimensions, dan portal jurnal, kemudian diseleksi berdasarkan relevansi, keterlacakan metadata, mutu metodologis, dan kontribusinya terhadap pertanyaan kajian. Analisis tematik menghasilkan enam temuan: pergeseran dari pendekatan protektif menuju pendekatan berbasis hak; kerentanan yang lahir dari relasi kuasa dan kurikulum tersembunyi; pentingnya disiplin positif dan pedagogi humanistik; kebutuhan pengasuhan berasrama yang sensitif perkembangan; lemahnya suara santri dan mekanisme pengaduan; serta urgensi tata kelola perlindungan yang akuntabel. Berdasarkan sintesis tersebut, artikel mengembangkan Kerangka Ekologi Hak Anak Pesantren yang mengintegrasikan dimensi tata kelola, relasi pedagogis, pengasuhan, partisipasi, dan akuntabilitas. Kerangka ini menegaskan bahwa pesantren ramah anak hanya terwujud ketika keamanan, martabat, perkembangan, dan agensi santri menjadi prinsip operasional seluruh ekosistem lembaga.

Kata Kunci: hak anak; pengasuhan berasrama; pesantren ramah anak; perlindungan santri; partisipasi santri

Pendahuluan

Pesantren merupakan lembaga pendidikan Islam yang menggabungkan transmisi ilmu keagamaan, pembentukan karakter, kehidupan komunal, dan pengasuhan berasrama. Integrasi tersebut memberi pesantren daya pendidikan yang kuat karena nilai tidak hanya dipelajari di kelas, tetapi juga dipraktikkan melalui ibadah, keteladanan, kedisiplinan, pelayanan, dan interaksi sehari-hari. Namun, struktur pendidikan yang berlangsung hampir sepanjang hari sekaligus memperluas wilayah tanggung jawab lembaga. Pesantren tidak hanya bertanggung jawab atas hasil belajar, melainkan juga atas keselamatan fisik, kesehatan mental, kebutuhan perkembangan, privasi, martabat, dan hak partisipasi santri. Dengan demikian, ukuran mutu pesantren tidak cukup berhenti pada prestasi akademik dan kepatuhan, tetapi harus mencakup kemampuan institusi menciptakan ekosistem yang aman, inklusif, non-diskriminatif, dan memungkinkan anak berkembang secara utuh.

Gagasan pendidikan ramah anak bertolak dari pengakuan bahwa anak adalah pemegang hak, bukan sekadar objek perlindungan atau penerima layanan. Konvensi Hak Anak menempatkan prinsip non-diskriminasi, kepentingan terbaik bagi anak, hak hidup dan berkembang, serta penghormatan terhadap pandangan anak sebagai fondasi pengambilan keputusan (United Nations, 1989). Dalam kerangka sekolah ramah anak, kualitas pendidikan dibaca secara multidimensional: lingkungan harus

sehat, aman, protektif, responsif terhadap keragaman, berpusat pada peserta didik, dan membuka ruang partisipasi (UNICEF, 2009; Clair et al., 2012). Kerangka tersebut relevan bagi pesantren, tetapi tidak dapat dipindahkan secara mekanis. Kehidupan berasrama, otoritas keagamaan, tradisi ketaatan, senioritas, dan batas yang cair antara ruang belajar dan ruang privat menjadikan perlindungan anak di pesantren memiliki kompleksitas tersendiri.

Kebijakan nasional menunjukkan pergeseran dari pendekatan programatik menuju pengembangan sistem. Pedoman Satuan Pendidikan Ramah Anak menekankan kebijakan, pendidik terlatih, pembelajaran ramah anak, sarana aman, partisipasi anak, serta keterlibatan orang tua dan masyarakat (Kementerian Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak Republik Indonesia, 2021). Secara lebih spesifik, Keputusan Menteri Agama Nomor 91 Tahun 2025 menetapkan peta jalan pengembangan pesantren ramah anak yang menghubungkan perlindungan, kompetensi pendidik, pembelajaran kreatif, pemahaman karakteristik santri, pengembangan kecerdasan holistik, dan penghargaan terhadap pendapat santri (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2025). Regulasi ini penting karena menegaskan bahwa keramahan terhadap anak bukan aksesori kelembagaan, melainkan agenda transformasi tata kelola pesantren.

Literatur pesantren ramah anak memperlihatkan kemajuan konseptual sekaligus problem implementasi. Muafiah et al. (2022) menunjukkan bahwa upaya membangun pesantren ramah anak umumnya bergerak melalui pembenahan mata pelajaran, manajemen, dan infrastruktur, tetapi bentuknya dipengaruhi tipologi pesantren. Idris et al. (2023) dan Hasibuan (2026) menghubungkan konsep tersebut dengan tujuan humanistik pendidikan Islam, sedangkan Sayyi et al. (2025) menempatkannya sebagai model pencegahan kekerasan. Kajian lain mencatat bahwa komitmen pimpinan, budaya organisasi, sumber daya, pelatihan pendidik, dan konsistensi mekanisme perlindungan sangat menentukan keberhasilan program (Albert et al., 2023; Albert et al., 2024; Bakhtiar et al., 2025; Vebrianto et al., 2025). Artinya, slogan, deklarasi, atau kelengkapan administratif tidak otomatis mengubah relasi yang dialami santri.

Persoalan paling kritis berkaitan dengan relasi kuasa. Pesantren dibangun di atas penghormatan kepada kiai, nyai, ustaz, dan senior sebagai bagian dari tradisi adab. Pada tingkat pedagogis, penghormatan dapat menumbuhkan keteladanan dan kedalaman ikatan moral. Namun, ketika ketaatan dipahami sebagai pembungkaman, koreksi tidak memiliki batas, dan hierarki tidak diawasi, tradisi yang sama dapat menghasilkan kerentanan. Penelitian tentang perundungan, kekerasan, dan respons kelembagaan menunjukkan pentingnya strategi menyeluruh yang tidak hanya menghukum pelaku, tetapi

membenahi iklim lembaga, pola pengasuhan, relasi senior-yunior, sistem pelaporan, dan akuntabilitas pimpinan (Abdurrohim et al., 2024; Arif et al., 2024; Rahman & Maulana, 2024; Zafi et al., 2024; Zahid, 2024; Zulva et al., 2024). Perspektif iklim sekolah juga menegaskan bahwa keamanan dibentuk oleh kualitas relasi, keadilan aturan, dukungan orang dewasa, dan pengalaman menjadi bagian dari komunitas, bukan hanya oleh absennya insiden yang dilaporkan (Bradshaw et al., 2021).

Dimensi lain yang belum memperoleh perhatian seimbang adalah kesejahteraan psikososial santri. Anak yang baru memasuki asrama menghadapi perpisahan dengan keluarga, penyesuaian ritme hidup, tuntutan kemandirian, kepadatan aktivitas, dan pembentukan relasi baru. Fadhilah (2022) menemukan persoalan homesickness, penerimaan diri, hubungan sosial, dan pemenuhan kebutuhan yang dapat berbeda menurut usia dan gender. Kondisi tersebut mengingatkan bahwa disiplin pesantren harus sensitif terhadap tahap perkembangan. Perilaku diam, menarik diri, menangis, atau kesulitan mengikuti aturan tidak selalu merupakan pembangkangan; perilaku tersebut dapat menjadi ekspresi tekanan adaptasi. Pendidikan ramah anak karena itu menuntut kemampuan pengasuh membaca kebutuhan emosional dan menyediakan dukungan bertahap, bukan semata-mata menambah aturan.

Kajian pendidikan ramah anak pada sekolah umum telah menghasilkan instrumen, model manajemen, dan praktik

pembelajaran yang dapat memperkaya analisis pesantren. Fitriani et al. (2021), Hajaroh et al. (2021), dan Xiao et al. (2023) menekankan pentingnya pengukuran yang melampaui dokumen kebijakan. Apriyanto et al. (2024) menunjukkan kesenjangan pada komponen personel, Azizah et al. (2024) menekankan pembentukan perilaku anti-kekerasan, sedangkan Sunardianta et al. (2024) dan Rusilowati et al. (2024) memperlihatkan bahwa prinsip ramah anak perlu diintegrasikan ke dalam desain pembelajaran, bukan ditempatkan sebagai kegiatan tambahan. Akmaliyah et al. (2021) bahkan menunjukkan kemungkinan penerapan pendekatan ramah anak dalam pembelajaran bahasa Arab di pesantren. Meski demikian, transfer praktik tersebut harus mempertimbangkan bahwa santri tinggal di lembaga, sehingga hak anak dapat dipenuhi atau dilanggar di kelas, kamar, kamar mandi, ruang makan, tempat ibadah, kegiatan organisasi, dan ruang digital.

Kesenjangan literatur terletak pada fragmentasi analisis. Sebagian studi fokus pada kekerasan, sebagian pada pembelajaran, sebagian pada kesejahteraan, dan sebagian lain pada evaluasi kebijakan. Keterhubungan antara struktur otoritas, praktik disiplin, pengasuhan berasrama, partisipasi santri, serta mekanisme pengawasan belum banyak dirumuskan sebagai satu ekologi. Selain itu, mayoritas studi bersifat studi kasus tunggal dan mengandalkan perspektif pengelola, sehingga pengalaman santri—terutama santri usia dini, santri perempuan, santri

penyandang disabilitas, dan santri dari latar sosial rentan—belum selalu terdengar. Penelitian juga cenderung mengukur keberadaan program, bukan perubahan pengalaman anak dan hasil perkembangan dalam jangka panjang.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, artikel ini bertujuan untuk: (1) memetakan perkembangan konseptual pendidikan ramah anak dalam konteks pesantren; (2) menyintesis faktor yang membentuk keamanan, kesejahteraan, dan partisipasi santri; (3) mengkritisi kecenderungan teori dan metode penelitian yang ada; dan (4) mengembangkan kerangka konseptual yang menghubungkan perlindungan dengan agensi anak. Pertanyaan kajian yang diajukan adalah: bagaimana pendidikan ramah anak dikonseptualisasikan dalam literatur pesantren; faktor apa yang mendukung atau menghambat implementasinya; bagaimana relasi antara pedagogi, pengasuhan, partisipasi, dan tata kelola; serta agenda penelitian apa yang diperlukan untuk memperkuat kebijakan berbasis bukti?

Metode Penelitian

Artikel ini menggunakan literature review integratif-kritis. Pendekatan integratif dipilih karena topik pendidikan ramah anak di pesantren dibahas melalui berbagai jenis penelitian—studi kasus kualitatif, evaluasi program, survei, pengembangan instrumen, kajian kebijakan, dan artikel konseptual—yang tidak tepat disintesiskan hanya melalui perbandingan statistik. Dimensi

kritis digunakan untuk menilai asumsi, relasi kuasa, kecukupan bukti, dan konsekuensi praktis dari konsep yang berkembang. Kajian ini tidak diklaim sebagai systematic literature review atau telaah PRISMA karena penelusuran memadukan basis data bibliografis dengan portal jurnal dinamis dan tidak mempertahankan hitungan temuan awal yang dapat direplikasi secara identik.

Penelusuran dilakukan secara bertahap dan diperbarui terakhir pada 16 Juni 2026 melalui Google Scholar, Crossref, DOAJ, Garuda, Dimensions, serta portal jurnal. Kata kunci bahasa Indonesia dan Inggris dikombinasikan dengan operator Boolean. Rentang utama publikasi adalah 2015–2026, sedangkan sumber sebelum 2015 digunakan secara terbatas untuk teori ekologi perkembangan, hak partisipasi anak, pengukuran sekolah ramah anak, dan dokumen normatif. Korpus akhir terdiri atas 48 sumber: 41 artikel jurnal, satu artikel prosiding, serta enam buku atau dokumen kebijakan/kelembagaan. Sebanyak 42 sumber (87,5%) diterbitkan pada 2019–2026. Komposisi ini menjaga kemutakhiran tanpa mengabaikan karya seminal.

Seleksi dilakukan melalui empat langkah. Pertama, judul, abstrak, dan kata kunci diperiksa untuk memastikan hubungan langsung dengan pesantren ramah anak, perlindungan santri, kekerasan dan perundungan di pesantren, sekolah ramah anak, disiplin positif, kesejahteraan, atau partisipasi anak. Kedua, sumber duplikat, artikel populer, berita, dan publikasi tanpa

metadata yang dapat ditelusuri dikeluarkan. Ketiga, teks lengkap atau halaman resmi jurnal diperiksa untuk memverifikasi penulis, tahun, judul, jurnal, volume, halaman, dan DOI. Keempat, sumber dinilai berdasarkan kontribusi analitis, kejelasan metode, kecukupan data, serta relevansi terhadap konteks berasrama. Dokumen kebijakan digunakan untuk membaca arah normatif, bukan sebagai pengganti bukti empiris.

Ekstraksi data memuat identitas publikasi, konteks, tujuan, metode, unit analisis, temuan, keterbatasan, dan implikasi. Data kemudian dikodekan secara tematik melalui proses membaca berulang, pengelompokan kode, perbandingan kasus, dan penyusunan tema lintas studi. Kredibilitas sintesis dijaga melalui triangulasi jenis sumber, pemeriksaan konsistensi sitasi-daftar pustaka, pembandingan temuan yang konvergen dan berbeda, serta pemisahan antara klaim empiris, interpretasi, dan rekomendasi normatif. Hasil analisis tidak diperlakukan sebagai estimasi prevalensi nasional karena sebagian besar bukti berasal dari studi kasus dan sampel terbatas.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Dari Perlindungan Menuju Pendekatan Berbasis Hak

Perkembangan kajian menunjukkan perubahan penting dalam cara memahami pendidikan ramah anak. Pendekatan awal cenderung menempatkan anak sebagai pihak rentan yang harus dijauhkan dari kekerasan, sedangkan pendekatan berbasis hak menempatkan anak

sebagai subjek yang memiliki martabat, kebutuhan perkembangan, dan suara. Perbedaan ini bukan semantik. Pendekatan protektif dapat menghasilkan program yang berfokus pada larangan dan pengawasan, tetapi belum tentu mengubah pembelajaran, relasi, atau proses pengambilan keputusan. Sebaliknya, pendekatan berbasis hak meminta setiap kebijakan diuji melalui kepentingan terbaik anak, non-diskriminasi, perkembangan optimal, dan partisipasi bermakna (United Nations, 1989; Lundy, 2007).

Literatur sekolah ramah anak menegaskan bahwa keramahan merupakan kualitas sistem, bukan daftar fasilitas. UNICEF (2009) menghubungkan efektivitas pembelajaran dengan kesehatan, keamanan, inklusi, responsivitas gender, dan keterlibatan keluarga. Godfrey et al. (2012) menunjukkan perlunya indikator lintas konteks yang menangkap pengalaman belajar, sedangkan Fitriani et al. (2021), Hajaroh et al. (2021), dan Xiao et al. (2023) mengembangkan ukuran yang mencakup kebijakan, relasi, lingkungan, dan partisipasi. Implikasinya bagi pesantren adalah penilaian tidak boleh hanya bertanya apakah lembaga mempunyai deklarasi anti-kekerasan, tetapi apakah santri merasa aman berbicara, memperoleh bantuan ketika tertekan, memahami aturan, diperlakukan adil, dan dapat memengaruhi keputusan yang menyangkut kehidupan mereka.

Dalam pendidikan Islam, pendekatan hak tidak harus dipertentangkan dengan adab. Idris et al. (2023), Muafiah et al. (2022), dan Hasibuan (2026) memperlihatkan bahwa tujuan humanistik, rahmah, kemaslahatan, dan penghormatan terhadap manusia dapat menjadi landasan internal bagi pesantren ramah anak. Tantangannya adalah membedakan adab dari kepatuhan tanpa batas. Adab mengatur

relasi secara bermartabat dan bertanggung jawab, sedangkan ketaatan absolut berpotensi menutup koreksi. Karena itu, pendidikan ramah anak bukan pelonggaran nilai atau penolakan terhadap disiplin; ia mengarahkan disiplin agar proporsional, mendidik, transparan, dan tidak merendahkan.

Kebijakan Indonesia bergerak ke arah integrasi tersebut. Peta jalan pesantren ramah anak menempatkan perlindungan, pembelajaran aman, kompetensi pendidik, pengembangan holistik, dan penghargaan terhadap pendapat santri sebagai bagian yang saling terkait (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2025). Namun, penelitian evaluatif mengingatkan adanya jarak antara desain dan praktik. Aziz et al. (2025) serta Bakhtiar et al. (2025) menunjukkan bahwa efektivitas kebijakan dipengaruhi kapasitas pelaksana, pemahaman konsep, sumber daya, dan struktur akuntabilitas. Dengan demikian, perubahan terminologi dari "perlindungan" menjadi "ramah anak" hanya bermakna jika diikuti perubahan cara lembaga mendefinisikan mutu dan otoritas.

Relasi Kuasa, Kekerasan, dan Kurikulum Tersembunyi

Pesantren memiliki kurikulum formal berupa kajian kitab, mata pelajaran, dan program pengembangan keterampilan. Di samping itu, terdapat kurikulum tersembunyi yang bekerja melalui aturan, tradisi, bahasa sehari-hari, pembagian ruang, pola pemberian sanksi, serta relasi senior-yunior. Kurikulum tersembunyi menentukan apa yang dipelajari santri tentang kekuasaan: apakah otoritas harus bertanggung jawab, apakah kesalahan boleh dikoreksi tanpa penghinaan, dan apakah pihak yang lebih muda berhak menolak perlakuan yang membahayakan.

Karena berlangsung berulang, pesan implisit ini dapat lebih kuat daripada materi ceramah tentang kasih sayang.

Studi tentang perundungan di pesantren menunjukkan bahwa kekerasan sering tidak berdiri sebagai tindakan individual. Ia dapat dipelihara oleh normalisasi senioritas, penerusan pengalaman buruk, pembiaran, minimnya pengawasan, serta anggapan bahwa penderitaan merupakan bagian dari pembentukan mental. Arif et al. (2024) dan Abdurrohim et al. (2024) menekankan perlunya strategi kelembagaan komprehensif, sedangkan Utama dan Salim (2024), Zahid (2024), serta Zulva et al. (2024) memperlihatkan peran pengasuh, wali asuh, dan program anti-perundungan. Temuan-temuan tersebut memperlihatkan pola yang sama: pencegahan efektif memerlukan perubahan norma kelompok dan respons orang dewasa, bukan hanya poster, sosialisasi satu kali, atau hukuman setelah insiden.

Kekerasan seksual menampilkan dimensi relasi kuasa yang lebih kompleks. Rahman dan Maulana (2024) menunjukkan bahwa persepsi santri dan respons institusi dipengaruhi pengetahuan, rasa takut, ketergantungan, dan kepercayaan pada mekanisme penanganan. Dalam lingkungan tertutup, korban dapat menghadapi hambatan untuk melapor karena pelaku memiliki status, laporan dianggap mencemarkan nama lembaga, atau anak khawatir tidak dipercaya. Karena itu, prinsip menjaga reputasi tidak boleh diletakkan di atas keselamatan anak. Reputasi yang sehat justru dibangun melalui kemampuan lembaga mencegah, mendeteksi, merespons, memulihkan korban, dan mempertanggungjawabkan tindakan secara transparan.

Perspektif iklim sekolah membantu menggeser fokus dari insiden menuju sistem. Bradshaw et al. (2021) menegaskan hubungan

antara keselamatan, kualitas relasi, norma, keterhubungan, dan dukungan. Zafi et al. (2024) juga menunjukkan bahwa pendidikan anti-kekerasan dapat membentuk lingkungan belajar aman ketika terintegrasi dengan budaya lembaga. Untuk pesantren, iklim aman berarti santri mengetahui batas perilaku, memperoleh perlakuan konsisten, tidak takut meminta bantuan, dan melihat orang dewasa merespons laporan dengan adil. Ketika satu unsur gagal—misalnya aturan jelas tetapi pengaduan tidak aman—perlindungan menjadi semu.

Analisis ini juga mengharuskan perhatian pada kelompok yang tidak mengalami risiko secara sama. Santri lebih muda, santri baru, santri perempuan, santri penyandang disabilitas, dan santri dengan dukungan keluarga terbatas dapat memiliki posisi tawar lebih rendah. Fadhilah (2022) mengidentifikasi dinamika gender dan pemenuhan kesejahteraan yang tidak selalu setara, sedangkan Saragih dan Subroto (2023) menunjukkan bahwa akses ruang pun dapat memuat ketimpangan gender. Prinsip non-diskriminasi karena itu memerlukan pemetaan risiko yang spesifik, bukan asumsi bahwa satu aturan berlaku adil bagi semua.

Disiplin Positif dan Pedagogi Humanistik

Disiplin merupakan unsur inheren pendidikan pesantren karena kehidupan bersama membutuhkan keteraturan. Persoalannya bukan ada atau tidaknya disiplin, melainkan tujuan, cara, proporsionalitas, dan mekanisme koreksinya. Disiplin yang mendidik membantu santri memahami alasan aturan, konsekuensi tindakan, tanggung jawab, dan cara memperbaiki kesalahan. Sebaliknya, disiplin berbasis rasa takut

menekankan kepatuhan sesaat, tetapi dapat menghasilkan kebohongan, penghindaran, agresi terselubung, atau penerusan kekerasan kepada pihak yang lebih lemah.

Literatur disiplin positif menunjukkan bahwa hubungan yang suportif, aturan jelas, konsistensi, penguatan perilaku adaptif, dan kesempatan melakukan pemulihan lebih selaras dengan perkembangan anak daripada penghukuman yang merendahkan. Wang dan Kuo (2019) menemukan hubungan antara disiplin positif, kesejahteraan peserta didik, dan efektivitas mengajar, sedangkan Carroll (2022) menunjukkan bahwa pelatihan disiplin positif dapat memengaruhi pola pengasuhan dan perilaku adaptif. Walaupun konteksnya tidak seluruhnya pesantren, prinsip tersebut relevan bagi pengasuh asrama: koreksi perlu menjaga martabat, mempertimbangkan usia dan kondisi, serta berorientasi pada belajar.

Pedagogi ramah anak juga mengubah posisi santri dari penerima pasif menjadi peserta aktif. Akmaliyah et al. (2021) memperlihatkan penerapan pendekatan ramah anak dalam pembelajaran bahasa Arab melalui suasana menyenangkan, interaksi suportif, dan metode yang sesuai kebutuhan siswa. Sunardianta et al. (2024) serta Rusilowati et al. (2024) menunjukkan bahwa prinsip ramah anak dapat diintegrasikan dalam manajemen pembelajaran dan kurikulum. Dalam pesantren, integrasi ini dapat berbentuk dialog, umpan balik tanpa mempermalukan, variasi metode, pengakuan terhadap perbedaan kecepatan belajar, dan asesmen yang memberikan kesempatan perbaikan.

Pedagogi humanistik tidak berarti menghapus otoritas guru. Otoritas tetap diperlukan untuk menjaga arah, standar, dan keamanan,

tetapi bentuknya bergeser dari dominasi menuju otoritas yang dapat dipertanggungjawabkan. Guru dan pengasuh menjelaskan alasan keputusan, memberi teladan, membedakan kesalahan akademik dari pelanggaran etik, serta menghindari pelabelan. Darling-Hammond et al. (2020) menegaskan bahwa perkembangan dan pembelajaran dipengaruhi hubungan, emosi, identitas, dan konteks. Karena itu, santri yang merasa dihargai bukan hanya lebih terlindungi, tetapi juga lebih siap terlibat dalam proses belajar.

Titik lemah implementasi terletak pada kompetensi personel. Apriyanto et al. (2024) menemukan kesenjangan komponen personel dalam program sekolah ramah anak, sedangkan Vebrianto et al. (2025) menempatkan pengembangan kapasitas sebagai bagian tata kelola. Di pesantren, sebagian pengasuh sebaya atau senior diberi tanggung jawab besar tanpa pelatihan perkembangan anak, pertolongan psikologis awal, batas relasi, dokumentasi insiden, dan rujukan. Kebijakan ramah anak akan rapuh apabila pihak yang berinteraksi paling intens dengan santri tidak dibekali kompetensi dan supervisi.

Pengasuhan Berasrama dan Kesejahteraan Psikososial

Kekhasan pesantren terletak pada pengasuhan berasrama. Pesantren mengatur waktu tidur, makan, kebersihan, ibadah, belajar, penggunaan gawai, pergaulan, dan aktivitas organisasi. Dengan demikian, pendidikan ramah anak harus menjangkau aspek yang sering diletakkan di luar pembelajaran. Ketersediaan makanan bergizi, air bersih, sanitasi, ruang tidur layak, waktu istirahat, layanan kesehatan,

privasi, dan dukungan emosional merupakan prasyarat perkembangan, bukan fasilitas sekunder.

Fadhilah (2022) menunjukkan bahwa santri usia anak dapat mengalami homesickness, kesulitan adaptasi, masalah hubungan sosial, dan tuntutan kemandirian. Temuan ini penting karena pesantren sering memaknai kemampuan bertahan sebagai indikator kedewasaan. Padahal, perkembangan kemandirian membutuhkan dukungan bertahap. Anak yang baru tinggal di asrama memerlukan orientasi, figur pengasuh yang dapat diakses, rutinitas yang dapat diprediksi, komunikasi dengan keluarga, dan ruang menyampaikan perasaan tanpa dituduh lemah. Ketika dukungan tidak tersedia, kepatuhan lahir melalui penekanan emosi, bukan internalisasi nilai.

Perspektif ekologi perkembangan membantu menjelaskan bahwa kesejahteraan anak dibentuk oleh interaksi berbagai sistem (Bronfenbrenner, 1979). Pada tingkat mikro, kualitas hubungan dengan pengasuh dan teman sebaya menentukan rasa aman. Pada tingkat meso, konsistensi antara keluarga, sekolah formal, madrasah diniyah, dan asrama memengaruhi stabilitas pengalaman. Pada tingkat organisasi, beban pengasuh, rasio pendamping, aturan, dan sumber daya memengaruhi respons. Pada tingkat kebijakan, standar perlindungan dan sistem pengawasan menentukan akuntabilitas. Karena itu, mengatasi masalah psikososial hanya melalui konseling individual tidak cukup apabila penyebabnya adalah jadwal berlebihan, relasi penuh ancaman, kepadatan kamar, atau aturan yang tidak adil.

Kesejahteraan juga terkait inklusi. Model sekolah ramah anak menuntut respons terhadap kebutuhan yang berbeda, termasuk disabilitas, kondisi kesehatan, latar bahasa, gender, dan kemampuan

ekonomi (UNICEF, 2009; Clair et al., 2012). Dalam pesantren, inklusi memerlukan asesmen kebutuhan sejak penerimaan, penyesuaian wajar, akses layanan, perlindungan dari stigma, dan komunikasi dengan keluarga. Praktik menyamaratakan tuntutan atas nama kemandirian dapat menghasilkan ketidakadilan substantif. Perlakuan adil bukan selalu perlakuan identik, melainkan dukungan yang memungkinkan setiap santri mencapai perkembangan optimal.

Sihidi dan Amirudin (2022) menunjukkan pentingnya kampanye anti-perundungan yang melibatkan komunitas, sedangkan Al Rosid et al. (2025) menghubungkan sekolah ramah anak berbasis pesantren dengan karakter dan nilai agama. Kedua arah ini dapat dipadukan: nilai agama menjadi sumber empati dan tanggung jawab sosial, sementara pendekatan psikososial memastikan bahwa nilai diterjemahkan menjadi praktik pengasuhan konkret. Integrasi mencegah dua ekstrem, yaitu pendekatan psikologis yang mengabaikan identitas pesantren dan pendekatan normatif yang menganggap nasihat agama cukup tanpa layanan profesional.

Partisipasi, Suara Santri, dan Mekanisme Pengaduan

Partisipasi merupakan dimensi yang paling sering diakui secara normatif tetapi paling terbatas dalam praktik. Banyak lembaga melibatkan santri dalam organisasi, piket, atau kegiatan, tetapi partisipasi tersebut tidak selalu memberi pengaruh pada keputusan yang menyangkut aturan, keamanan, jadwal, kualitas layanan, atau penyelesaian masalah. Lundy (2007) menegaskan bahwa suara anak membutuhkan ruang, kesempatan mengekspresikan pandangan, audiens

yang sungguh-sungguh mendengar, dan pengaruh terhadap keputusan. Tanpa empat unsur tersebut, forum santri dapat berubah menjadi mekanisme sosialisasi keputusan orang dewasa.

Partisipasi tidak berarti semua keputusan diserahkan kepada anak. Pesantren tetap memiliki tanggung jawab menetapkan batas yang melindungi dan tujuan pendidikan. Namun, santri perlu mengetahui alasan aturan, dimintai pandangan sesuai usia, memperoleh umpan balik atas usulan, serta dilibatkan dalam evaluasi. Bentuknya dapat berupa musyawarah kamar, survei anonim, konsultasi desain aturan, perwakilan santri dalam tim ramah anak, dan audit keamanan yang dipandu. Partisipasi semacam ini memperkuat kepatuhan yang reflektif karena anak memahami makna aturan dan merasa menjadi bagian dari komunitas.

Mekanisme pengaduan adalah ujian paling konkret bagi partisipasi dan perlindungan. Sistem yang baik harus mudah diakses, rahasia, ramah anak, tidak menimbulkan pembalasan, memiliki batas waktu respons, dan terhubung dengan jalur rujukan. Pengaduan juga perlu tersedia melalui lebih dari satu kanal karena anak mungkin tidak nyaman melapor kepada pihak yang sama. Rahman dan Maulana (2024) memperlihatkan pentingnya respons kelembagaan dalam isu kekerasan seksual, sementara strategi wali asuh dalam penelitian Zahid (2024) menunjukkan potensi figur pendamping yang dekat. Namun, kedekatan saja tidak cukup; wali asuh membutuhkan mandat, kompetensi, supervisi, dan prosedur eskalasi.

Terdapat risiko ketika organisasi santri diberi kewenangan disiplin tanpa batas dan tanpa pengawasan. Pendelegasian dapat melatih kepemimpinan, tetapi juga dapat mereproduksi kekerasan jika senior

mengulang pola yang pernah dialami. Karena itu, agensi santri perlu dibedakan dari kuasa koersif. Kepemimpinan santri seharusnya diarahkan pada pelayanan, mediasi sebaya, penguatan komunitas, dan pelaporan risiko, bukan penghukuman fisik atau praktik mempermalukan. Abdurrohim et al. (2024) dan Arif et al. (2024) menunjukkan bahwa pencegahan perundungan memerlukan koordinasi lintas aktor, sehingga tanggung jawab perlindungan tidak boleh dialihkan kepada anak.

Partisipasi juga memiliki nilai epistemik. Santri mengetahui titik rawan yang sering tidak terlihat oleh pimpinan: sudut tanpa pengawasan, waktu ketika perundungan terjadi, bahasa penghinaan yang dinormalisasi, atau prosedur yang tidak dipercaya. Melibatkan mereka bukan hanya memenuhi hak, tetapi meningkatkan kualitas informasi untuk pengambilan keputusan. Dengan demikian, suara santri harus dipahami sebagai sumber pengetahuan institusional, bukan ancaman terhadap kewibawaan.

Tata Kelola Perlindungan dan Akuntabilitas

Keberlanjutan pesantren ramah anak ditentukan oleh tata kelola. Program yang bergantung pada satu figur mudah melemah ketika terjadi pergantian kepemimpinan. Tata kelola perlindungan membutuhkan kebijakan tertulis, kode etik, pemetaan risiko, prosedur rekrutmen aman, pelatihan berkala, mekanisme pengaduan, pencatatan kasus, rujukan profesional, evaluasi, dan pelaporan. Albert et al. (2023) menunjukkan pentingnya evaluasi program, sedangkan Albert et al. (2024) menyoroti implementasi yang membutuhkan koordinasi dan komitmen. Vebrianto

et al. (2025) memperluasnya melalui model pengelolaan satuan pendidikan ramah anak.

Temuan Bakhtiar et al. (2025) mengenai kendala struktural menegaskan bahwa komitmen moral harus diterjemahkan menjadi pembagian peran dan sumber daya. Tim ramah anak tanpa anggaran, waktu kerja, kewenangan, dan jalur pelaporan akan bersifat simbolik. Demikian pula, pelatihan satu kali tidak cukup karena pergantian pengurus, kompleksitas kasus, dan perubahan risiko menuntut pembelajaran berkelanjutan. Sistem perlu membedakan fungsi pencegahan, penerimaan laporan, investigasi, pendampingan korban, keputusan sanksi, dan pemulihan agar konflik kepentingan dapat dikurangi.

Akuntabilitas menuntut keseimbangan antara kerahasiaan dan transparansi. Identitas anak harus dilindungi, tetapi lembaga perlu menyampaikan bahwa laporan ditindaklanjuti, tren risiko dipantau, dan perbaikan dilakukan. Data tidak boleh hanya berupa jumlah kegiatan sosialisasi; indikator perlu mencakup rasa aman santri, kepercayaan terhadap kanal pengaduan, kecepatan respons, pengulangan kasus, kesejahteraan, kualitas relasi, serta akses kelompok rentan. Hajaroh et al. (2021) dan Xiao et al. (2023) memberi dasar bagi pengembangan instrumen, tetapi konteks pesantren memerlukan indikator khusus kehidupan berasrama.

Kemitraan dengan keluarga dan layanan eksternal merupakan bagian tata kelola, bukan tanda kegagalan pesantren. Keluarga perlu mendapat informasi tentang kebijakan, hak anak, kanal pengaduan, dan perkembangan santri. Di saat yang sama, pesantren perlu jejaring dengan layanan kesehatan, psikologi, perlindungan anak, kepolisian,

dan pemerintah daerah untuk kasus yang melampaui kapasitas internal. Model tertutup yang menyelesaikan semua perkara di dalam lembaga berisiko mengutamakan harmoni organisasi di atas pemulihan korban.

Evaluasi kebijakan perlu menilai proses dan dampak. Aziz et al. (2025), Apriyanto et al. (2024), dan Tsani et al. (2023) menunjukkan bahwa implementasi sekolah ramah anak sering berhadapan dengan kesenjangan personel, fasilitas, pemahaman, dan koordinasi. Pada pesantren, dampak perlu dilihat melalui pengalaman santri dan perubahan budaya: apakah penghinaan berkurang, apakah pengasuh menggunakan disiplin restoratif, apakah anak lebih percaya melapor, dan apakah keputusan menjadi lebih responsif. Hanya dengan demikian status "ramah anak" berfungsi sebagai proses peningkatan mutu, bukan label sertifikatif.

Sintesis Kritis dan Pengembangan Kerangka Konseptual

Sintesis menunjukkan bahwa konsep pesantren ramah anak akan kehilangan daya transformasinya apabila diperlakukan sebagai program tersendiri. Kehidupan santri merupakan rangkaian pengalaman yang saling terhubung: cara guru mengajar memengaruhi keberanian berbicara; cara pengasuh menegakkan aturan membentuk persepsi keadilan; kualitas tidur dan makanan memengaruhi emosi dan belajar; mekanisme pengaduan menentukan apakah risiko terlihat; dan respons pimpinan menentukan apakah norma benar-benar berubah. Karena itu, artikel ini mengusulkan Kerangka Ekologi Hak Anak Pesantren (EHAP).

EHAP terdiri atas lima dimensi. Pertama, tata kelola perlindungan, yaitu kebijakan, kode etik, pemetaan risiko, rekrutmen

aman, pembagian peran, sumber daya, serta jejaring rujukan. Kedua, relasi pedagogis dan disiplin, yaitu pembelajaran aktif, umpan balik bermartabat, konsekuensi proporsional, dan praktik restoratif. Ketiga, pengasuhan berasrama dan kesejahteraan, meliputi kebutuhan dasar, kesehatan, privasi, adaptasi, dukungan emosional, dan inklusi. Keempat, partisipasi dan agensi santri, yakni ruang menyampaikan pendapat, keterlibatan dalam evaluasi, kepemimpinan pelayanan, dan mekanisme pengaduan aman. Kelima, akuntabilitas dan pembelajaran institusional, berupa pencatatan, tindak lanjut, audit, evaluasi pengalaman anak, keterlibatan keluarga, dan perbaikan berkelanjutan.

Kelima dimensi tersebut dikelilingi empat prinsip hak anak: non-diskriminasi, kepentingan terbaik, perkembangan optimal, dan penghormatan terhadap pandangan anak. Prinsip berfungsi sebagai kriteria etik, sedangkan dimensi berfungsi sebagai wilayah operasional. Model ini juga menempatkan nilai Islam—rahmah, amanah, keadilan, adab, dan kemaslahatan—sebagai sumber legitimasi internal. Integrasi tersebut penting agar perlindungan tidak dipersepsi sebagai agenda eksternal yang mengganggu tradisi, melainkan sebagai aktualisasi tanggung jawab pendidikan Islam.

Dari kerangka tersebut dirumuskan empat proposisi. Pertama, keamanan santri meningkat ketika kebijakan formal konsisten dengan praktik keseharian dan terdapat jalur koreksi yang dipercaya. Kedua, disiplin menjadi efektif secara edukatif ketika ketegasan dipadukan dengan hubungan suportif, penjelasan, proporsionalitas, dan kesempatan memperbaiki kesalahan. Ketiga, partisipasi santri meningkatkan kualitas safeguarding ketika suara mereka memiliki audiens dan pengaruh, tetapi tidak dibebani fungsi investigasi atau

penghukuman. Keempat, program ramah anak lebih berkelanjutan ketika akuntabilitas melekat pada sistem, bukan bergantung pada karisma atau niat baik individu.

Kerangka EHAP membedakan tiga tingkat kematangan. Pada tingkat administratif, lembaga memiliki dokumen, tim, dan kegiatan, tetapi pengalaman santri belum menjadi ukuran utama. Pada tingkat operasional, prosedur diterapkan lintas ruang, personel terlatih, laporan ditangani, dan partisipasi mulai berfungsi. Pada tingkat transformatif, hak anak menjadi cara lembaga mendefinisikan adab, mutu, kepemimpinan, disiplin, serta pengambilan keputusan. Tipologi ini dapat membantu pesantren melakukan evaluasi diri tanpa memaknai ramah anak sebagai status biner.

Kesimpulan

Pendidikan ramah anak di pesantren merupakan transformasi ekosistem, bukan sekadar penambahan program perlindungan. Sintesis literatur menunjukkan bahwa karakter berasrama membuat tanggung jawab pesantren melampaui ruang kelas: keselamatan, kebutuhan dasar, kesejahteraan psikososial, relasi sebaya, disiplin, penggunaan otoritas, partisipasi, dan penanganan pengaduan membentuk satu pengalaman pendidikan yang tidak terpisahkan. Karena itu, keberhasilan tidak dapat diukur hanya melalui keberadaan kebijakan, tim, sosialisasi, atau fasilitas. Ukuran yang lebih substantif adalah apakah santri mengalami rasa aman, diperlakukan bermartabat, memperoleh dukungan sesuai tahap perkembangan, mampu menyampaikan pandangan, dan mempercayai bahwa laporan akan ditangani secara adil.

Kajian mengidentifikasi enam pola utama. Pertama, wacana berkembang dari proteksi pasif menuju pendekatan berbasis hak yang menempatkan anak sebagai subjek. Kedua, risiko kekerasan berkaitan dengan relasi kuasa, senioritas, pembiaran, dan kurikulum tersembunyi, sehingga intervensi individual tidak memadai. Ketiga, disiplin positif dan pedagogi humanistik memungkinkan pesantren mempertahankan ketegasan tanpa menggunakan penghinaan atau rasa takut. Keempat, pengasuhan berasrama harus sensitif terhadap usia, gender, disabilitas, adaptasi, dan kesejahteraan. Kelima, partisipasi santri perlu bergerak dari keterlibatan simbolik menuju ruang, suara, audiens, dan pengaruh yang nyata. Keenam, keberlanjutan ditentukan oleh tata kelola safeguarding yang memiliki sumber daya, pembagian peran, data, rujukan, evaluasi, dan akuntabilitas.

Kontribusi artikel terletak pada Kerangka Ekologi Hak Anak Pesantren (EHAP), yang mengintegrasikan tata kelola perlindungan, relasi pedagogis, pengasuhan berasrama, partisipasi santri, serta akuntabilitas dan pembelajaran institusional. Kerangka ini menunjukkan bahwa nilai Islam dan hak anak tidak perlu ditempatkan sebagai dua kutub. Rahmah, amanah, keadilan, adab, dan kemaslahatan dapat menjadi basis normatif bagi perlindungan, sementara prinsip hak anak menyediakan ukuran operasional untuk memastikan nilai tersebut dirasakan dalam kehidupan santri.

Secara praktis, pesantren perlu memulai dari audit risiko dan pengalaman santri, bukan deklarasi. Pelatihan wajib menjangkau semua pihak yang memiliki kuasa terhadap anak, termasuk pengasuh sebaya; mekanisme pengaduan harus aman dan beragam; sanksi perlu bersifat proporsional dan restoratif; layanan psikososial dan rujukan harus

tersedia; serta evaluasi harus melibatkan keluarga dan santri. Keterbatasan bukti saat ini—terutama dominasi studi kasus, minimnya data longitudinal, dan kurangnya representasi kelompok rentan—menuntut penelitian yang lebih komparatif, partisipatoris, dan berorientasi dampak. Dengan langkah tersebut, pesantren ramah anak dapat bergerak dari status administratif menuju budaya pendidikan yang menautkan perlindungan, perkembangan, partisipasi, dan tanggung jawab keagamaan.

Daftar Pustaka

Abdurrohim, A., Fitriani, E., Akbari, M. Y. A., Bachtiyar, M., Fuad, A. Z., & Syaifudin, M. (2024). Exploring anti-bullying strategies in Islamic boarding schools: A comparative study of Indonesia and Malaysia. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, *16*(3), 3704–3715. https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i3.5448

Akmaliyah, A., Hudzaifah, Y., Ulfah, N., & Pamungkas, M. I. (2021). Child-friendly teaching approach for Arabic language in an Indonesian Islamic boarding school. *International Journal of Language Education*, *5*(1), 501–514. https://doi.org/10.26858/ijole.v5i1.15297

Albert, A., Sesmiarni, Z., & Husni, A. (2024). Implementation of child friendly pesantren program. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, *5*(4), 150–155. https://doi.org/10.59141/japendi.v5i4.2757

Albert, A., Zulmuqim, Z., Iswantir, I., Irwandi, I., & Rahman, A. (2023). Evaluation of child friendly pesantren program in West Sumatra Province. *Al-Afkar, Journal for Islamic Studies*, *6*(3), 314–323. https://doi.org/10.31943/afkarjournal.v6i3.665

Alfina, A., & Anwar, R. N. (2020). Manajemen sekolah ramah anak PAUD inklusi. *Al-Tanzim: Jurnal Manajemen*

Pendidikan Islam, *4*(1), 36–47. https://doi.org/10.33650/al-tanzim.v4i1.975

Al Rosid, M. H., Wakhid, L., Murtafi'ah, A. N., & Septiana, N. (2025). Child-friendly schools based on Islamic boarding schools: Integration of character education and religious values. *MA'ALIM: Jurnal Pendidikan Islam*, *6*(1), 60–77. https://doi.org/10.21154/maalim.v6i1.10513

Amrina, A., Aprison, W., Sesmiarni, Z., Iswantir, I., & Mudinillah, A. (2022). Sekolah ramah anak, tantangan dan peluangnya dalam pembentukan karakter siswa di era globalisasi. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *6*(6), 6803–6812. https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i6.2130

Apriyanto, R. E., Suszanty, N. T. W., Khamid, M., & Abdul Jabar, C. S. (2024). Analysis study of the gaps in elementary school personnel components in implementing child-friendly school programs. *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, *12*(2), 38–51. https://doi.org/10.21831/jamp.v12i2.71761

Arif, M., Abd Aziz, M. K. N., & Abdurakhmonovich, Y. A. (2024). Trend strategy to prevent bullying in Islamic boarding schools (pesantren). *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, *12*(2), 639–670. https://doi.org/10.26811/peuradeun.v12i2.1087

Aziz, H., Sudrajat, A., Suparno, S., Pashela, P., Azzahra, L. P., & Mannana, N. F. (2025). Evaluation of the child-friendly school policy in Indonesia: Analysis of effectiveness and implementation challenges. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *19*(1), 371–379. https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i1.21706

Azizah, A. N., Fitriawan, B. K. N., Muzhaffarah, N. S., Anisa, S. N., & Syanur, V. F. (2024). Implementasi sekolah ramah anak untuk mewujudkan perilaku anti kekerasan. *Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan*, *16*(2), 131–144. https://doi.org/10.24832/jpkp.v16i2.801

Bakhtiar, N., Arifin, Z., Afrida, A., Islami, N. K., & Thahir, M. (2025). Structural constraints in the implementation of child-friendly education in Islamic boarding schools. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, *22*(2), 523–543. https://doi.org/10.14421/djspqf41

Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing school safety through comprehensive school climate approaches. *School Psychology Review*, *50*(2–3), 221–236. https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Carroll, P. (2022). Effectiveness of Positive Discipline Parenting Program on parenting style, and child adaptive behavior. *Child Psychiatry & Human Development*, *53*(6), 1349–1358. https://doi.org/10.1007/s10578-021-01201-x

Clair, N., Miske, S., & Patel, D. (2012). Child rights and quality education. *European Education*, *44*(2), 5–22. https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934440201

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Fadhilah, N. (2022). Children's boarding school in Indonesia: Examining psychological and social dynamics in the perspective of gender-friendly Islamic boarding schools. *Muwazah*, *14*(1), 117–138. https://doi.org/10.28918/muwazah.v14i1.7257

Fitriani, S., Istaryatiningtias, I., & Qodariah, L. (2021). A child-friendly school: How the school implements the model. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *10*(1), 273–284. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20765

Godfrey, E. B., Osher, D., Williams, L. D., Wolf, S., Berg, J. K., Torrente, C., Spier, E., & Aber, J. L. (2012). Cross-national measurement of school learning environments: Creating indicators for evaluating UNICEF's Child Friendly Schools Initiative. *Children and Youth Services Review*, *34*(3), 546–557. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.015

Hajaroh, M., Rukiyati, R., Purwastuti, L. A., & Nurhayati, R. (2021). Development of the evaluation instrument of the child-friendly school policy in elementary schools. *International Journal of Instruction*, *14*(3), 327–340. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14319a

Hasibuan, N. (2026). Child-friendly Islamic boarding schools: A conceptual study of Islamic education strategies in the prevention of violence against children. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, *7*(2), 319–337. https://doi.org/10.31538/tijie.v7i2.2517

Idris, M., Willya, E., Mokodenseho, S., & Musthan, Z. (2023). Child-Friendly Islamic Boarding School (CFIBS): Realizing humanistic goals of Islamic education. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education*, *7*(1), 112–130. https://doi.org/10.35723/ajie.v7i1.382

Kementerian Agama Republik Indonesia. (2025). *Keputusan Menteri Agama Republik Indonesia Nomor 91 Tahun 2025 tentang Peta Jalan Program Pengembangan Pesantren Ramah Anak.*

Kementerian Pemberdayaan Perempuan dan Perlindungan Anak Republik Indonesia. (2021). *Pedoman Satuan Pendidikan Ramah Anak.*

King, E. (2020). Implications for the Child Friendly Schools Policy within Cambodia's cultural and primary school context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *48*(4), 375–388. https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1645811

Latif, M. A., Rosyidi, M. H., & Khoiriah, R. (2021). Sekolah ramah anak berintegritas pesantren. *Ummul Qura*, *16*(2), 118–131. https://doi.org/10.55352/uq.v16i2.142

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, *33*(6), 927–942. https://doi.org/10.1080/01411920701657033

Muafiah, E., Sofiana, N. E., & Khasanah, U. (2022). Pesantren education in Indonesia: Efforts to create child-friendly pesantren. *Ulumuna*, *26*(2), 447–471. https://doi.org/10.20414/ujis.v26i2.558

Rahman, E. Y., & Maulana, A. D. (2024). Addressing sexual violence in Islamic boarding schools: A study on santri perceptions and institutional responses. *Journal of Social Knowledge Education*, *5*(3), 113–124. https://doi.org/10.37251/jske.v5i3.1086

Rusilowati, A., Hidayah, I., Nugrahani, R., Abidin, Z., Hutagalung, F. D., Sofchah, T., & Ariyanti, S. W. (2024). Child-friendly school and its relationship with the Merdeka Curriculum in forming the students' character through science learning. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, *13*(1), 137–146. https://doi.org/10.15294/jpii.v13i1.44482

Saragih, J. F. B., & Subroto, T. Y. W. (2023). Child-friendly school: Female students' strategies for equality in accessibility of school playground. *Journal of Asian Architecture and Building Engineering*, *22*(4), 2047–2057. https://doi.org/10.1080/13467581.2022.2153061

Sayyi, A., Muslimin, A. A., Afandi, A., Fithriyah, I., Al-Manduriy, S. M., & Alanesi, A. S. H. G. (2025). Child-friendly education model for violence prevention in Islamic boarding schools. *Al-Hayat: Journal of Islamic Education*, *9*(4), 800–820. https://doi.org/10.35723/ajie.v9i4.187

Sihidi, I. T., & Amirudin, Z. (2022). Anti-bullying campaign at the Mambaus Sholihin Islamic Boarding School 2 Blitar. *Community Empowerment*, *7*(3), 434–441. https://doi.org/10.31603/ce.5788

Subur, S., Nugroho, I., & Qasim, M. N. (2019). Konsep SRA (Sekolah Ramah Anak) dalam membentuk budaya Islami di

sekolah dasar. *Jurnal Tarbiyatuna*, *10*(2), 128–136. https://doi.org/10.31603/tarbiyatuna.v10i2.3120

Sunardianta, R., Prasojo, L. D., Yuliarto, H., & Firmansyah, F. (2024). Child-friendly school-based learning management model for health and physical education. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, *43*(2), 459–469. https://doi.org/10.21831/cp.v43i2.64652

Tsani, M. I. I., Sumardi, L., Fauzan, A., & Yuliatin, Y. (2023). Penerapan program sekolah ramah anak sebagai upaya perlindungan anak dari kekerasan di SMAN 9 Mataram. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, *8*(2), 1035–1042. https://doi.org/10.29303/jipp.v8i2.1408

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.

UNICEF. (2009). *Child-friendly schools manual*. UNICEF.

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child.*

Utama, A. P., & Salim, H. (2024). Strategi Muhammadiyah Boarding School Klaten dalam mengatasi bullying di kalangan santri. *Attadrib: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, *7*(2), 229–243. https://doi.org/10.54069/attadrib.v7i2.862

Vebrianto, R., Budiawan, A., Thahir, M., & Hamzah, M. L. (2025). Governance and development of Child Friendly Educational Unit (CEA) models in Indonesia. *Munaddhomah: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, *6*(2), 310–328. https://doi.org/10.31538/munaddhomah.v6i2.1703

Wahab, W., Taruna, M., & Muntakhib, A. (2021). How to build students' characters based on child-friendly education: Collaboration study of MAN 2 Yogyakarta with Ainul Yaqin Islamic Boarding School Gunungkidul. In Proceedings of the International Conference on Religion and Education (INCRE 2020). https://doi.org/10.4108/eai.11-11-2020.2308197

Wang, W.-L., & Kuo, C.-Y. (2019). Relationships among teachers' positive discipline, students' well-being and teachers' effective teaching: A study of special education teachers and adolescent students with learning disabilities in Taiwan. *International Journal of Disability, Development and Education*, *66*(1), 82–98. https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1441978

Xiao, E., Sun, M., Lv, K., Zhu, X., & Jia, W. (2023). Development and validation of child-friendly school environment questionnaire from Chinese culture. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1288085. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1288085

Zafi, A. A., Anwar, A. D. K., Putri, Y. A., Khanifah, M., Khasanah, N., & Kamil, T. N. (2024). The role of anti-violence education in creating a safe learning environment: A study at Pondok Pesantren Modern Selamat Kendal. *Edukasia Islamika*, *9*(2), 145–162. https://doi.org/10.28918/jei.v9i2.9086

Zahid, R. A. (2024). Bullying prevention strategies through the foster guardian program in pesantren. *Intelektual: Jurnal Pendidikan dan Studi Keislaman*, *14*(2), 281–292. https://doi.org/10.33367/ji.v14i2.5923

Zulva, D. A. A., Yahya, I., & Rofiq, A. (2024). Pesantren based on child-friendly: Countering the bullying cases in pesantren. *Santri: Journal of Pesantren and Fiqh Sosial*, *5*(1), 115–128. https://doi.org/10.35878/santri.v5i1.1271