

Arsitektur Jiwa dalam Menenun Perlindungan Hak Eksistensial Anak melalui Personalisasi Berbasis Montessori di SD

Aisyah Faradhilah Yasmin*, Eko Handoyo, and Edi Waluyo

Program Studi Pendidikan Dasar, Universitas Negeri Semarang, Indonesia

*Corresponding author: aisyah.faradhilah15@gmail.com

To cite this article: Yasmin, A. F., Handoyo, E., & Waluyo, E. (2026). Arsitektur Jiwa dalam Menenun Perlindungan Hak Eksistensial Anak melalui Personalisasi Berbasis Montessori di SD. *Jurnal Pendidikan Sekolah Dasar*, 7(1S), 41– 58. <https://doi.org/10.37366/jpgsd.v7i1S.7418>

Articles Information	Abstrak
<p>Received : 01-05-2026 Revised : 16-05-2026 Accepted : 18-05-2026 Published : 30-05-2026</p>	<p>Perlindungan hak eksistensial anak dalam pendidikan dasar Indonesia masih menghadapi tantangan serius, ditandai oleh depersonalisasi pembelajaran, tekanan akademik berlebihan, dan minimnya penghargaan terhadap identitas individual anak. Penelitian ini bertujuan menganalisis faktor risiko terhadap hak eksistensial anak, dampak psikososial depersonalisasi pendidikan, dan mengonstruksi konsep "arsitektur jiwa" melalui personalisasi berbasis Montessori sebagai pendekatan perlindungan hak eksistensial anak di sekolah dasar. Penelitian menggunakan metode kualitatif dengan pendekatan studi kepustakaan sistematis, fenomenologi, dan deskriptif interpretatif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa sistem pembelajaran seragam dan orientasi akademik berlebihan menjadi faktor risiko utama yang mengancam hak eksistensial anak. Personalisasi berbasis Montessori terbukti mampu membangun rasa aman psikologis, menghormati identitas individu anak, dan mengonstruksi apa yang penelitian ini sebut sebagai "arsitektur jiwa" suatu struktur batin yang melindungi eksistensi dan martabat anak dalam pendidikan. Penelitian ini berkontribusi pada pengembangan teori pendidikan humanistik dan menawarkan reorientasi paradigmatis Montessori sebagai instrumen perlindungan hak eksistensial anak.</p> <p>Kata Kunci: Perlindungan Hak Anak; Eksistensial Anak; Montessori; Personalisasi Pembelajaran; Humanistik; Sekolah Dasar.</p>
	<p>Abstract</p> <p><i>The protection of children's existential rights in Indonesian primary education still faces serious challenges, characterized by depersonalization of learning, excessive academic pressure, and minimal respect for children's individual identities. This study aims to analyze risk factors for children's existential rights, the psychosocial impact of educational depersonalization, and construct the concept of "spiritual architecture" through Montessori-based personalization as an approach to protecting children's existential rights in primary schools. The study used qualitative methods with systematic literature review, phenomenology, and descriptive interpretative approaches. The results show that a uniform learning system and excessive academic orientation are the main risk factors that threaten children's existential rights. Montessori-based personalization has been proven to build a sense of psychological security, respect children's individual identities, and construct what this study calls "spiritual architecture," an inner structure that protects children's existence and dignity in education. This study contributes to the development of humanistic educational theory and offers a paradigmatic reorientation of Montessori as an instrument for protecting children's existential rights.</i></p> <p>Keywords: Protection of Children's Rights; Children's Existential; Montessori; Personalized Learning; Humanistic; Elementary School.</p>



1. PENDAHULUAN

Sekolah dasar di Indonesia bukan sekadar lembaga akademik yang mentransfer pengetahuan kognitif, melainkan merupakan arena sosial yang sarat dengan relasi kuasa, konstruksi identitas, dan pembentukan eksistensi anak. Dalam perspektif yang lebih dalam, sekolah sesungguhnya berperan sebagai ruang eksistensial tempat di mana anak-anak mengalami pengakuan atau penolakan atas keunikan dirinya, menemukan atau kehilangan makna belajar, serta membangun atau meruntuhkan fondasi kesejahteraan psikologisnya. Ironisnya, sistem pendidikan dasar Indonesia yang masih dominan bersifat *teacher-centered* dan berorientasi akademik sempit justru seringkali menjadi sumber deprivasi eksistensial bagi anak. Data Komisi Nasional Perlindungan Anak (KPAI) tahun 2023 mencatat 4.683 kasus pelanggaran hak anak di lingkungan pendidikan, dengan kekerasan fisik dan psikologis di sekolah menempati proporsi signifikan (KPAI, 2023). Fenomena ini menunjukkan bahwa institusi yang seharusnya menjadi pelindung anak justru berpotensi menjadi ruang yang mengancam eksistensi mereka.

Dalam ranah akademik, para ahli pendidikan humanistik telah lama memperingatkan bahaya homogenisasi pembelajaran. Paulo Freire (1970) dalam kritiknya terhadap "*banking education*" menegaskan bahwa pendidikan yang memperlakukan siswa sebagai objek pasif penerima pengetahuan sesungguhnya merupakan bentuk kekerasan epistemik yang merusak kesadaran kritis dan otonomi anak. Carl Rogers (1969) menekankan bahwa pembelajaran yang bermakna hanya terjadi ketika anak diperlakukan sebagai subjek yang memiliki nilai, perasaan, dan potensi unik. Sementara itu, Abraham Maslow (1968) mengingatkan bahwa aktualisasi diri kebutuhan paling fundamental manusia tidak dapat berkembang dalam lingkungan yang secara sistematis mengabaikan kebutuhan psikologis dasar individu. Ketiga perspektif ini secara kolektif membangun argumentasi bahwa pendidikan yang melepaskan diri dari dimensi humanistik akan menghasilkan apa yang dapat disebut sebagai "kekerasan eksistensial" terhadap anak.

Realitas empiris mempertegas urgensi persoalan ini. Survei Kesehatan Mental Anak Sekolah yang dilakukan oleh Yayasan Pulih (2022) menemukan bahwa 34,7% siswa sekolah dasar di Indonesia mengalami tingkat kecemasan tinggi yang berkorelasi langsung dengan tekanan akademik dan sistem evaluasi yang tidak mengakomodasi keberagaman kecerdasan. Penelitian Dewi dan Anggraeni (2021) mengungkapkan bahwa 41% guru SD masih menggunakan pendekatan satu ukuran untuk semua (*one size fits all*) dalam pembelajaran, yang secara langsung mengabaikan diversitas kebutuhan, gaya belajar, dan potensi individual anak. UNICEF Indonesia (2023) melaporkan bahwa prevalensi bullying di sekolah dasar mencapai 45%, dan sebagian besar korban bullying menunjukkan tanda-tanda kehilangan kepercayaan diri serta kecemasan sosial jangka panjang. Data-data ini secara kolektif membentuk gambaran krisis yang serius: anak-anak Indonesia di sekolah dasar mengalami apa yang dalam perspektif psikologi eksistensial disebut sebagai alienasi identitas dan deprivasi eksistensial.

Dalam konteks inilah, pendekatan Montessori hadir sebagai alternatif pedagogis yang tidak sekadar menawarkan metode belajar berbeda, melainkan membangun paradigma baru tentang relasi anak dan pendidikan. Maria Montessori (1949) memandang setiap anak sebagai individu yang memiliki potensi batin tersendiri sebuah "jiwa yang membangun dirinya" yang membutuhkan lingkungan belajar yang

menghormati, memfasilitasi, dan melindungi proses tersebut. Dalam pandangan Montessori, tugas pendidikan bukan mencetak anak sesuai standar eksternal, melainkan menciptakan kondisi optimal bagi jiwa anak untuk berkembang sesuai dengan nature-nya yang unik. Prinsip ini secara langsung bersinggungan dengan konsep perlindungan hak eksistensial anak hak untuk diakui dalam keunikannya, hak untuk berkembang sesuai ritme internal, dan hak untuk memperoleh ruang aktualisasi diri yang bermartabat.

Berbagai penelitian terdahulu telah mengkaji efektivitas Montessori dalam meningkatkan kompetensi akademik (Lillard, 2017), mengembangkan keterampilan sosial (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005), dan mendukung perkembangan kognitif (Lillard et al., 2017). Namun, masih terdapat celah akademik yang signifikan: penelitian-penelitian tersebut secara dominan memosisikan Montessori sebagai metode instruksional yang berorientasi pada *outcome* akademik, bukan sebagai instrumen perlindungan hak eksistensial anak. Kekosongan ini semakin terlihat ketika diperiksa bahwa kajian integratif yang menghubungkan filosofi Montessori dengan konstruk perlindungan hak anak, psikologi eksistensial, dan pendidikan humanistik dalam satu bingkai teoritis yang kohesif masih sangat terbatas.

Penelitian ini hadir untuk mengisi celah tersebut dengan mengajukan perspektif baru yang memetakan Montessori bukan hanya sebagai pendekatan pedagogis, tetapi sebagai "arsitektur jiwa" suatu sistem pendidikan yang secara struktural membangun, melindungi, dan menghormati eksistensi batin anak di sekolah dasar. Konsep "arsitektur jiwa" dalam penelitian ini mengacu pada kerangka pendidikan yang secara sistematis membentuk fondasi psikologis, identitas diri, kesejahteraan emosional, dan martabat eksistensial anak melalui personalisasi pembelajaran berbasis Montessori.

Adapun rumusan masalah yang dibangun dalam penelitian ini adalah: (1) Faktor-faktor risiko apa yang mengancam hak eksistensial anak dalam pendidikan dasar di Indonesia? (2) Bagaimana dampak psikososial depersonalisasi pendidikan terhadap perkembangan anak di sekolah dasar? (3) Bagaimana implementasi personalisasi berbasis Montessori dapat menjadi pendekatan perlindungan hak eksistensial anak? (4) Bagaimana konstruksi perlindungan hak eksistensial anak dapat dibangun melalui pendekatan Montessori di sekolah dasar? (5) Bagaimana model konseptual "arsitektur jiwa" dapat dirumuskan dalam konteks pendidikan dasar berbasis Montessori?

Tujuan penelitian ini adalah: (1) mengeksplorasi dan menganalisis faktor-faktor risiko yang mengancam hak eksistensial anak di sekolah dasar; (2) menganalisis dampak psikososial depersonalisasi pendidikan; (3) mengkaji implementasi personalisasi Montessori sebagai pendekatan perlindungan anak; (4) mengonstruksi model perlindungan hak eksistensial anak berbasis Montessori; dan (5) merumuskan konsep "arsitektur jiwa" sebagai paradigma pendidikan humanistik di sekolah dasar Indonesia.

Secara teoritis, penelitian ini berkontribusi pada pengembangan teori pendidikan humanistik, perluasan kajian Montessori dalam dimensi perlindungan anak, serta penguatan landasan filosofis pendidikan berbasis eksistensialisme. Secara praktis, penelitian ini memberikan panduan bagi guru SD, kepala sekolah, pengembang kurikulum, dan pembuat kebijakan dalam membangun lingkungan belajar yang benar-benar melindungi dan menghormati eksistensi setiap anak.

2. TINJAUAN LITERATUR

2.1. Arsitektur Jiwa dalam Pendidikan

Konsep "arsitektur jiwa" dalam pendidikan mengacu pada dimensi formatif pendidikan yang melampaui transfer pengetahuan yakni proses pembentukan identitas, kesadaran diri, martabat, dan eksistensi personal anak. Maria Montessori (1949) menyebut jiwa anak sebagai "*absorbent mind*" suatu kapasitas batin yang secara alami menyerap, membangun, dan membentuk dirinya melalui interaksi dengan lingkungan. Dalam perspektif ini, pendidikan yang baik bukan yang mengisi jiwa anak dengan konten, melainkan yang membangun arsitektur batin yang kokoh: rasa aman, kepercayaan diri, kemandirian, dan kapasitas aktualisasi diri. John Dewey (1916) menegaskan bahwa pendidikan adalah kehidupan itu sendiri bukan persiapan untuk kehidupan sehingga pengalaman belajar yang dialami anak di sekolah secara langsung membentuk struktur psikologis dan eksistensial mereka. Nel Noddings (1984) melalui teori *ethics of care* menekankan bahwa relasi penuh perhatian antara guru dan murid merupakan fondasi utama pendidikan yang membangun jiwa, bukan sekadar kompetensi. Viktor Frankl (1963) dalam logoterapynya mengajarkan bahwa pencarian makna adalah kebutuhan eksistensial fundamental manusia, termasuk anak; dan sekolah yang gagal menyediakan ruang pencarian makna sesungguhnya telah mengabaikan dimensi paling esensial dari eksistensi anak.

2.2. Perlindungan Hak Eksistensial Anak

Konvensi Hak Anak PBB (CRC, 1989) menetapkan empat prinsip dasar hak anak: non-diskriminasi, kepentingan terbaik anak, hak untuk hidup dan berkembang, serta hak untuk berpartisipasi. Dalam konteks pendidikan, hak-hak ini bertransformasi menjadi apa yang penelitian ini sebut sebagai "hak eksistensial anak" hak untuk diakui keunikannya, hak untuk berkembang sesuai potensi individual, hak atas rasa aman psikologis, dan hak untuk memperoleh ruang aktualisasi diri yang bermartabat. Undang-Undang Nomor 35 Tahun 2014 tentang Perlindungan Anak dan Permendikbud Nomor 82 Tahun 2015 tentang pencegahan dan penanggulangan kekerasan di sekolah merupakan fondasi regulasi yang mengakui hak anak atas lingkungan sekolah yang aman dan humanis. Namun, Bourdieu (1977) memperingatkan bahwa kekerasan simbolik yaitu dominasi yang tidak tampak namun mengakar dalam praktik pendidikan merupakan ancaman nyata terhadap hak eksistensial anak yang kerap luput dari perhatian kebijakan.

2.3. Personalisasi Berbasis Montessori

Filosofi pendidikan Montessori dibangun di atas keyakinan fundamental bahwa setiap anak memiliki potensi internal yang unik dan dorongan alami untuk belajar. Lima prinsip utama Montessori *child centered learning*, kebebasan terarah (*freedom within limits*), *individualized learning*, *prepared environment*, dan *self-directed learning* secara kolektif membentuk ekosistem pembelajaran yang menghormati dan melindungi eksistensi individual anak (Lillard, 2017). *Prepared environment* merupakan konsep sentral Montessori yang merujuk pada desain lingkungan belajar yang secara cermat disiapkan untuk memfasilitasi eksplorasi mandiri, membangun kemandirian, dan menghormati ritme belajar masing-masing anak. Penelitian Angeline Lillard (2012)

menunjukkan bahwa anak-anak dalam lingkungan Montessori menunjukkan perkembangan eksekutif, literasi, matematika, dan keterampilan sosial yang lebih optimal dibanding anak-anak dalam pendidikan konvensional. Di Indonesia, implementasi Montessori masih terbatas pada sekolah swasta perkotaan, namun prinsip-prinsipnya semakin banyak diadopsi secara parsial oleh sekolah-sekolah ramah anak yang berupaya membangun pembelajaran berbasis potensi individual siswa (Dewi & Anggraeni, 2021).

2.4. Teori-Teori Relevan

2.4.1. Teori Humanistik

Carl Rogers (1969) dalam karya monumentalnya *Freedom to Learn* meletakkan dasar pendidikan humanistik dengan menegaskan bahwa *student-centered learning* di mana siswa diperlakukan sebagai subjek aktif dengan kebutuhan, nilai, dan tujuan personal merupakan kondisi *sine qua non* untuk *meaningful learning*. Abraham Maslow (1968) melalui hierarki kebutuhannya menunjukkan bahwa kebutuhan akan rasa aman, cinta, dan penghargaan diri harus terpenuhi sebelum anak dapat mencapai aktualisasi diri dalam belajar. Implikasinya bagi pendidikan sangat fundamental: sekolah yang gagal memenuhi kebutuhan psikologis dasar anak sesungguhnya telah memblokir jalur menuju aktualisasi potensi mereka.

2.4.2. Teori Konstruktivisme

Jean Piaget (1952) melalui teori perkembangan kognitifnya menegaskan bahwa anak membangun pengetahuannya sendiri melalui proses asimilasi dan akomodasi terhadap pengalaman nyata. Lev Vygotsky (1978) memperluas perspektif ini dengan konsep *Zone of Proximal Development (ZPD)* zona di mana pembelajaran optimal terjadi ketika tantangan sedikit melampaui kemampuan anak namun dapat dijumpai melalui *scaffolding* yang tepat. Pendekatan Montessori secara alami mengintegrasikan konstruktivisme Piaget dan sosial-konstruktivisme Vygotsky melalui prinsip *hands-on learning*, bahan konkret yang bertahap, dan interaksi sosial dalam lingkungan yang disiapkan. Hubungan antara konstruktivisme dan personalisasi pembelajaran terletak pada pengakuan bahwa setiap anak membangun pengetahuan melalui jalur kognitif yang unik, sehingga pendekatan seragam secara epistemologis tidak dapat dibenarkan.

2.4.3. Teori Eksistensialisme Pendidikan

Eksistensialisme dalam pendidikan, sebagaimana diartikan oleh Maxine Greene (1988), menekankan bahwa pendidikan harus membantu individu menjadi "*wide-awake*" memiliki kesadaran penuh tentang eksistensi, kebebasan, dan tanggung jawab dirinya. Paulo Freire (1970) mengembangkan pedagogi kritis yang memandang pendidikan sebagai praktik kebebasan proses di mana anak tidak sekadar menerima dunia melainkan mengubah dan menamai dunia sesuai pengalamannya sendiri. Dalam kerangka ini, depersonalisasi pendidikan pemaksaan identitas belajar tunggal merupakan pelanggaran langsung terhadap hak eksistensial anak untuk menjadi dirinya sendiri secara autentik.

2.4.4. Teori Perlindungan Anak

Child protection dalam perspektif psikologis melampaui perlindungan dari kekerasan fisik. Bronfenbrenner (1979) melalui *ecological systems theory* menunjukkan bahwa perkembangan anak dipengaruhi

oleh sistem lingkungan yang saling berinteraksi keluarga, sekolah, komunitas sehingga sekolah memiliki tanggung jawab ekologis dalam menciptakan mikrosistem yang aman dan mendukung. *Psychological safety*, sebagaimana dikonseptualisasikan oleh Edmondson (1999) dan dielaborasi dalam konteks pendidikan oleh Kahn (1990), merupakan kondisi fundamental di mana anak dapat mengekspresikan diri, mengambil risiko intelektual, dan berkembang tanpa rasa takut akan penghakiman atau penghinaan. Sekolah ramah anak (*child-friendly school*) yang dikonseptualisasikan UNESCO dan UNICEF (2009) mengintegrasikan dimensi psikologis, sosial, dan pedagogis perlindungan anak dalam satu model sekolah yang komprehensif.

2.5. Penelitian Terdahulu

Kajian sistematis terhadap penelitian terdahulu mengidentifikasi beberapa kelompok studi yang relevan. Pertama, penelitian tentang efektivitas Montessori secara akademik: Lillard dan Else-Quest (2006) dalam studi longitudinal di Milwaukee menemukan bahwa anak-anak Montessori secara signifikan melampaui kelompok kontrol dalam literasi, matematika, keterampilan sosial, dan teori pikiran. Rathunde dan Csikszentmihalyi (2005) menggunakan *experience sampling method* dan menemukan bahwa siswa Montessori mengalami lebih banyak *flow experience* keadaan keterlibatan optimal dibanding siswa sekolah konvensional. Penelitian Angeline Lillard (2012) mengkonfirmasi keunggulan Montessori dalam pengembangan executive function, kemampuan yang krusial untuk regulasi diri dan pembelajaran mandiri.

Kedua, penelitian perkembangan psikososial: Devi et al. (2021) dalam penelitian di Indonesia menemukan bahwa pendekatan *child-centered learning* berkorelasi signifikan dengan peningkatan kesejahteraan emosional anak SD. Kelechi dan Moses (2022) mengkaji pengaruh lingkungan belajar humanistik terhadap perkembangan identitas diri anak usia sekolah dan menemukan korelasi positif yang kuat antara personalisasi pembelajaran dan kepercayaan diri anak. Nurhayati et al. (2022) mengkaji implementasi pembelajaran berdiferensiasi di SD Indonesia dan menemukan peningkatan signifikan dalam motivasi intrinsik serta penurunan kecemasan belajar.

Ketiga, penelitian perlindungan anak dan pendidikan: Wahyudi dan Santoso (2020) menganalisis implementasi sekolah ramah anak di Jawa Tengah dan menemukan bahwa sekolah yang menerapkan prinsip *child friendly school* menunjukkan penurunan signifikan dalam kasus bullying dan kekerasan psikologis. Supriatna dan Maryani (2021) mengkaji dampak tekanan akademik terhadap kesehatan mental siswa SD dan menemukan bahwa 38% siswa menunjukkan gejala kecemasan akademik yang membutuhkan intervensi psikologis. Sari dan Hariastuti (2022) menganalisis relasi antara pengakuan identitas individual dalam pembelajaran dengan perkembangan harga diri anak SD di Surabaya.

Keempat, penelitian filosofis pedagogis: Laevers (2015) mengembangkan konsep *well-being* dan *involvement* sebagai indikator kualitas pendidikan yang berorientasi pada pengalaman subjektif anak, bukan sekadar capaian akademik. Noddings (2005) dalam karyanya tentang *ethics of care* menegaskan bahwa *caring relationship* antara guru dan murid merupakan fondasi pendidikan yang membangun jiwa dan martabat anak. Pendekatan ini secara langsung bersinggungan dengan prinsip Montessori tentang relasi guru sebagai "*guide*" bukan "*instructor*".

Analisis komparatif terhadap penelitian terdahulu menunjukkan pola yang konsisten: penelitian Montessori dominan berkonsentrasi pada aspek akademik dan kognitif, dengan perhatian yang relatif terbatas pada dimensi perlindungan hak eksistensial anak. Penelitian perlindungan anak cenderung berfokus pada kekerasan fisik dan *bullying* tanpa mengkaji secara mendalam kekerasan eksistensial yang terjadi melalui depersonalisasi pembelajaran. Sementara itu, penelitian pendidikan humanistik di Indonesia masih terfragmentasi dan belum membangun kerangka integratif yang menghubungkan pedagogi Montessori, perlindungan hak eksistensial, dan pembentukan kesejahteraan psikologis anak dalam satu konstruksi teoretis yang kohesif.

Kekosongan akademik ini membuka ruang bagi penelitian yang tidak hanya mengkaji Montessori sebagai metode belajar, tetapi memosisikannya sebagai sistem perlindungan eksistensial suatu "arsitektur jiwa" yang secara struktural membangun fondasi psikologis, identitas, dan martabat anak di sekolah dasar. Inilah novelty akademik yang membedakan penelitian ini dari keseluruhan korpus penelitian sebelumnya.

2.5 Kerangka Berpikir Konseptual

Kerangka berpikir penelitian ini dibangun di atas logika kausalitas konseptual yang menghubungkan enam elemen utama secara integratif. Faktor risiko Pendidikan berupa sistem pembelajaran seragam, orientasi akademik berlebihan, relasi kuasa yang tidak setara, dan minimnya personalisasi menghasilkan kondisi depersonalisasi anak, yaitu proses di mana identitas, keunikan, dan eksistensi individual anak disubordinasikan di bawah standar kolektif yang kaku. Depersonalisasi ini selanjutnya menghasilkan dampak psikososial yang serius: hilangnya rasa aman psikologis, penurunan kepercayaan diri, kecemasan belajar, dan hambatan aktualisasi diri.

Personalisasi berbasis Montessori berperan sebagai intervensi sistemik yang secara langsung mengatasi depersonalisasi melalui prinsip-prinsip *child centered learning*, *prepared environment*, dan kebebasan terarah. Melalui personalisasi Montessori, perlindungan hak eksistensial anak terbangun secara organik bukan melalui regulasi formal semata, melainkan melalui struktur pembelajaran yang secara inheren menghormati dan memfasilitasi eksistensi individual anak. Akumulasi dari perlindungan eksistensial ini membentuk apa yang penelitian ini konseptualisasikan sebagai "arsitektur jiwa" suatu bangunan psikologis yang kokoh: identitas yang kuat, rasa aman yang stabil, kapasitas aktualisasi diri yang berkembang, dan martabat eksistensial yang terjaga.

3. METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif yang bersifat naturalistik, interpretatif, dan holistik, sebagaimana dikonseptualisasikan oleh Creswell (2014) sebagai "pendekatan yang berupaya memahami makna yang dilekatkan oleh individu atau kelompok pada persoalan sosial atau manusiawi." Pilihan metodologi kualitatif didasarkan pada pertimbangan epistemologis bahwa perlindungan hak eksistensial anak merupakan fenomena yang sarat makna, kontekstual, dan tidak dapat direduksi menjadi angka-angka statistik. Sebagaimana ditekankan oleh Denzin dan Lincoln (2018), penelitian kualitatif memungkinkan

eksplorasi mendalam terhadap pengalaman subjektif, konstruksi makna, dan dinamika kontekstual yang menjadi inti dari persoalan yang diteliti.

Penelitian ini mengintegrasikan empat pendekatan metodologis secara komplementer. Studi kepustakaan sistematis (*systematic literature review*) menjadi tulang punggung pengumpulan data, dengan menelusuri dan menganalisis literatur ilmiah dari basis data Google Scholar, Scopus, DOAJ, dan Garuda menggunakan kata kunci yang terstruktur. Fenomenologi digunakan untuk mengeksplorasi pengalaman subjektif yang terekam dalam literatur tentang kehidupan batin anak dalam konteks pendidikan bagaimana anak mengalami rasa aman atau tidak aman, pengakuan atau penolakan identitas. Pendekatan deskriptif interpretatif memungkinkan penafsiran mendalam terhadap fenomena depersonalisasi dan personalisasi dalam pendidikan dasar Indonesia. Studi kasus digunakan untuk menganalisis praktik-praktik konkret personalisasi berbasis Montessori yang terdokumentasi dalam literatur.

Subjek penelitian mencakup, secara konseptual, seluruh komponen ekosistem pendidikan dasar: siswa sekolah dasar (6–12 tahun), guru kelas, kepala sekolah, orang tua, praktisi Montessori, dan psikolog pendidikan. Pemilihan subjek didasarkan pada prinsip *purposive sampling* memilih informan yang kaya informasi tentang fenomena yang diteliti dikombinasikan dengan *snowball sampling* untuk mengidentifikasi referensi dan sumber yang saling terhubung. Dalam konteks studi kepustakaan, subjek penelitian diwakili oleh penelitian-penelitian yang memenuhi kriteria inklusi: relevan dengan Montessori, perlindungan anak, atau pendidikan humanistik; diterbitkan dalam 10 tahun terakhir; berasal dari jurnal bereputasi nasional (SINTA) atau internasional (Scopus/Q1-Q3); dan memiliki DOI atau indeks ilmiah yang jelas.

Pengumpulan data dilakukan melalui studi pustaka sistematis yang mengikuti tahapan PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*): identifikasi literatur melalui database ilmiah, penyaringan berdasarkan kriteria inklusi-eksklusi (relevansi topik, tahun terbit, reputasi jurnal, ketersediaan teks lengkap), ekstraksi data dari artikel yang memenuhi syarat, dan sintesis data secara tematik. Proses ini mengidentifikasi 67 artikel potensial, yang setelah melalui seleksi ketat menghasilkan 32 artikel yang dianalisis secara mendalam.

Analisis data menggunakan analisis tematik (*thematic analysis*) sebagaimana dikembangkan oleh Braun dan Clarke (2006) yang mencakup enam tahap: (1) familiarisasi data melalui pembacaan berulang dan pencatatan gagasan awal; (2) *generating initial codes* dengan mengidentifikasi pola konseptual yang bermakna; (3) *searching for themes* dengan mengelompokkan kode ke dalam tema-tema potensial; (4) *reviewing themes* untuk mengevaluasi kesesuaian dan koherensi internal tema; (5) *defining and naming themes* dengan merumuskan definisi konseptual yang presisi; dan (6) *producing the report* melalui narasi tematik yang mengintegrasikan temuan dengan landasan teori. Analisis difokuskan pada tujuh tema utama: perlindungan hak eksistensial anak, personalisasi pembelajaran, pendidikan humanistik, Montessori, psikososial anak, arsitektur jiwa, dan *child-centered learning*.

Keabsahan data dijamin melalui triangulasi sumber membandingkan dan mengkonfirmasi temuan dari berbagai sumber: penelitian empiris, teori pendidikan, regulasi resmi, laporan lembaga internasional

(UNICEF, UNESCO, KPAI), dan studi kasus terdokumentasi. Proses triangulasi ini, sebagaimana dikonseptualisasikan oleh Moleong (2017), memungkinkan konfirmasi silang yang memperkuat kredibilitas dan validitas interpretasi penelitian. Paradigma penelitian bersifat konstruktivistik-interpretatif yang mengakui bahwa realitas pendidikan merupakan konstruksi sosial yang multi-perspektif, dan bahwa pemahaman mendalam hanya dapat dicapai melalui interpretasi yang kontekstual, reflektif, dan berpihak pada perspektif anak sebagai subjek.

4. HASIL DAN PEMBAHASAN

4.1 Hasil

Analisis sistematis terhadap literatur terkini mengungkapkan potret yang mengkhawatirkan tentang kondisi perlindungan hak eksistensial anak di sekolah dasar Indonesia. Sistem pendidikan dasar nasional yang masih dominan berorientasi pada standarisasi akademik, evaluasi berbasis ujian, dan kurikulum yang padat materi telah menciptakan ekosistem belajar yang secara struktural berpotensi mengancam eksistensi individual anak. Kemdikbudristek (2022) mencatat bahwa 67% sekolah dasar di Indonesia masih menerapkan pendekatan konvensional yang memprioritaskan penguasaan konten atas perkembangan holistik anak. UNESCO (2022) menilai indeks pendidikan inklusif Indonesia pada posisi moderat (skor 58 dari 100), menunjukkan masih ada jarak signifikan antara kebijakan dan praktik pendidikan yang benar-benar berpusat pada anak.

Fenomena depersonalisasi pendidikan proses di mana identitas individual anak diabaikan demi standarisasi kolektif tampak dalam berbagai dimensi. Secara kurikuler, padatnya muatan Kurikulum Merdeka yang belum sepenuhnya terimplementasi secara merata menyebabkan banyak guru tetap menggunakan pendekatan satu ukuran untuk semua. Secara evaluatif, budaya penilaian yang dominan berfokus pada angka dan ranking telah menciptakan kompetisi yang merusak rasa aman psikologis anak. Secara relasional, ketidakseimbangan kuasa antara guru dan siswa yang masih kuat menghasilkan lingkungan di mana suara, kebutuhan, dan identitas anak kurang mendapatkan ruang ekspresi yang memadai.

Tabel 1. Fenomena Perlindungan Hak Eksistensial Anak di SD Indonesia

Dimensi	Fenomena	Data/Sumber
Akademik	Tekanan ujian berlebihan, ranking kompetitif	67% SD menggunakan pendekatan konvensional (Kemdikbudristek, 2022)
Psikologis	Kecemasan belajar, stres akademik	34,7% siswa SD mengalami kecemasan tinggi (Yayasan Pulih, 2022)
Sosial	Bullying, marginalisasi individu	45% prevalensi <i>bullying</i> di SD (UNICEF Indonesia, 2023)
Pedagogis	Homogenisasi pembelajaran, <i>one size fits all</i>	41% guru masih menggunakan pendekatan seragam (Dewi & Anggraeni, 2021)
Hak Anak	Pelanggaran hak anak di sekolah	4.683 kasus (KPAI, 2023)

Analisis tematik mengidentifikasi tujuh kategori faktor risiko yang secara sistematis mengancam hak eksistensial anak di sekolah dasar. Sistem pembelajaran seragam merupakan faktor risiko paling

fundamental: ketika kurikulum dirancang untuk rata-rata anak tanpa mengakomodasi keberagaman kecerdasan, gaya belajar, dan ritme perkembangan, anak-anak yang berada di luar standar "normal" mengalami marginalisasi eksistensial. Bourdieu (1977) menyebutnya sebagai kekerasan simbolik suatu dominasi yang tak tampak namun secara efektif mereproduksi hierarki dan mengeksklusi keunikan individual.

Orientasi akademik berlebihan yang menempatkan prestasi kognitif sempit sebagai satu-satunya ukuran keberhasilan anak menghasilkan apa yang Supriatna dan Maryani (2021) temukan dalam penelitiannya: 38% siswa SD menunjukkan gejala kecemasan akademik. Relasi kuasa yang asimetris antara guru dan siswa menciptakan lingkungan di mana anak tidak memiliki otonomi dan agensi yang cukup untuk mengekspresikan kebutuhan dan identitasnya. Kekerasan simbolik, tekanan psikososial, pengabaian kebutuhan emosional, dan minimnya personalisasi melengkapi peta risiko yang kompleks ini.

Tabel 2. Kategorisasi Faktor Risiko terhadap Hak Eksistensial Anak

No.	Faktor Risiko	Bentuk Manifestasi	Dampak Eksistensial
1	Sistem pembelajaran seragam	Kurikulum satu ukuran, standar tunggal	Marginalisasi potensi individual
2	Orientasi akademik berlebihan	Tekanan ujian, ranking, nilai	Kecemasan, kehilangan makna belajar
3	Relasi kuasa asimetris	Guru otoriter, siswa pasif	Kehilangan agensi dan otonomi diri
4	Kekerasan simbolik	<i>Labeling, stereotyping</i> , penghinaan halus	Erosi identitas dan harga diri
5	Tekanan psikososial	<i>Bullying</i> , kompetisi tidak sehat	Keterasingan sosial
6	Pengabaian emosi	Minimnya empati guru, ruang eksplorasi emosi	Hambatan perkembangan emosional
7	Minimnya personalisasi	Tidak ada diferensiasi belajar	Deprivasi eksistensial

Depersonalisasi pendidikan menghasilkan spektrum dampak psikososial yang saling terkait dan saling memperkuat. Hilangnya rasa aman psikologis merupakan dampak paling fundamental: ketika anak tidak merasa aman untuk menjadi dirinya sendiri di sekolah takut salah, takut dinilai, takut berbeda proses belajar yang autentik menjadi mustahil. Edmondson (1999) menunjukkan bahwa *psychological safety* merupakan prasyarat untuk pembelajaran aktif dan pengambilan risiko intelektual yang menjadi inti dari perkembangan kognitif.

Penurunan kepercayaan diri terjadi ketika anak yang memiliki kecerdasan dan gaya belajar berbeda dari standar kurikulum secara konsisten menerima umpan balik negatif atau gagal memenuhi ekspektasi yang seragam. Sari dan Hariastuti (2022) menemukan korelasi negatif signifikan antara pengalaman tidak diakui identitasnya dalam pembelajaran dengan perkembangan harga diri anak SD. Kecemasan belajar, keterasingan sosial, hambatan aktualisasi diri, tekanan emosional, dan krisis identitas belajar merupakan manifestasi lebih lanjut dari proses depersonalisasi yang bila tidak ditangani secara sistemik dapat

menghasilkan dampak jangka panjang yang serius terhadap kesehatan mental dan perkembangan psikososial anak.

Dalam kerangka Maslow (1968), depersonalisasi pendidikan secara efektif memblokir anak dari pemenuhan kebutuhan *love and belonging* (karena anak merasa tidak diterima apa adanya) dan *esteem needs* (karena identitas dan prestasinya tidak diakui), sehingga jalur menuju *self-actualization* tertutup. Dalam perspektif Erikson (1950), anak usia sekolah dasar berada dalam tahap *industry vs. inferiority* fase di mana pengalaman sukses dan kompetensi yang diakui sangat krusial untuk pembentukan identitas positif. Sistem yang tidak personal secara sistematis menghasilkan pengalaman inferioritas yang dapat membekas hingga dewasa.

Personalisasi berbasis Montessori beroperasi melalui mekanisme yang secara inheren melindungi hak eksistensial anak. Pertama, prinsip *child-centered learning* menempatkan anak sebagai subjek aktif yang menentukan ritme, minat, dan jalur belajarnya sendiri suatu pengakuan eksistensial fundamental bahwa anak adalah individu yang memiliki otonomi dan agensi, bukan objek yang diisi dengan pengetahuan. Kedua, *prepared environment* yang dirancang dengan cermat menciptakan ruang di mana setiap anak dapat menemukan tantangan dan stimulasi yang sesuai dengan level perkembangannya, menghilangkan dinamika kompetisi destruktif yang khas dalam setting konvensional.

Ketiga, kebebasan terarah (*freedom within limits*) memberikan anak ruang untuk mengekspresikan diri dan membuat pilihan dalam batas-batas yang jelas membangun otonomi tanpa kekacauan, kemandirian tanpa isolasi. Lillard (2017) menunjukkan bahwa pendekatan ini secara konsisten menghasilkan anak-anak dengan *executive function* yang lebih kuat, yang berkorelasi dengan kapasitas regulasi diri, pengelolaan emosi, dan ketahanan psikologis yang lebih baik. Keempat, penghormatan terhadap ritme belajar individual anak salah satu prinsip Montessori yang paling mendasar secara langsung mengeliminasi pengalaman kegagalan yang berulang yang menjadi sumber utama erosi kepercayaan diri dalam sistem konvensional.

Tabel 3. Prinsip Montessori dan Implikasinya terhadap Perlindungan Hak Eksistensial Anak

Prinsip Montessori	Deskripsi	Implikasi Perlindungan Eksistensial
<i>Child-Centered Learning</i>	Anak sebagai pusat dan subjek pembelajaran	Pengakuan agensi dan otonomi anak
<i>Prepared Environment</i>	Lingkungan disiapkan untuk eksplorasi mandiri	Rasa aman dan kebebasan bereksplorasi
<i>Freedom Within Limits</i>	Kebebasan terarah dalam batas yang jelas	Pengembangan kemandirian dan identitas diri
<i>Self-Directed Learning</i>	Anak memimpin proses belajarnya sendiri	Penghormatan ritme individual, reduksi kecemasan
<i>Individualized Learning</i>	Disesuaikan dengan kebutuhan dan minat anak	Pengakuan keunikan dan martabat individual
<i>Mixed-Age Grouping</i>	Kelompok usia beragam, mentoring sebaya	Kolaborasi, empati, kepemimpinan positif

Konsep "arsitektur jiwa" yang dirumuskan dalam penelitian ini merujuk pada suatu bangunan batin yang terbentuk melalui akumulasi pengalaman pendidikan yang personal, humanistik, dan eksistensial. Sebagaimana seorang arsitek merancang bangunan fisik dengan mempertimbangkan fungsi, estetika, dan kekokohan struktural, pendidikan berbasis Montessori merancang bangunan psikologis anak dengan mempertimbangkan kebutuhan eksistensial individual, potensi unik, dan ritme perkembangan alami setiap anak.

Arsitektur jiwa terdiri dari empat pilar utama yang saling menopang. Pilar pertama adalah Rasa Aman Eksistensial fondasi yang memungkinkan anak untuk hadir secara penuh dalam belajar tanpa rasa takut akan penghakiman atau kegagalan yang memalukan. Pilar kedua adalah Identitas Diri yang Terjaga pengakuan bahwa keunikan anak adalah aset, bukan hambatan, yang harus dirayakan dan difasilitasi dalam pembelajaran. Pilar ketiga adalah Kapasitas Aktualisasi Diri perkembangan kemampuan, bakat, dan potensi yang unik bagi setiap anak melalui jalur belajar yang personal dan bermakna. Pilar keempat adalah Martabat Eksistensial pengakuan bahwa setiap anak, terlepas dari level akademiknya, memiliki nilai inherent sebagai manusia yang berhak atas pengalaman pendidikan yang bermartabat.

Maria Montessori (1949) sendiri menggunakan metafora pembangunan untuk mendeskripsikan perkembangan anak: "*The child who has never learned to act alone, to direct his own actions, to govern his own will, grows into an adult who is easily led and must always lean upon others.*" Dalam konteks penelitian ini, pernyataan ini diinterpretasikan sebagai peringatan tentang risiko pendidikan yang gagal membangun arsitektur jiwa yang kokoh menghasilkan individu yang rentan secara eksistensial karena tidak pernah diberikan ruang untuk membangun fondasi psikologisnya sendiri.

Model konseptual arsitektur jiwa yang dihasilkan penelitian ini menggambarkan alur berikut: Faktor risiko pendidikan → Depersonalisasi anak → Dampak psikososial negatif. Sebaliknya, intervensi personalisasi Montessori → Perlindungan hak eksistensial → Pembentukan arsitektur jiwa yang kokoh → Perkembangan psikososial optimal. Model ini tidak hanya deskriptif tetapi preskriptif menunjukkan jalur konkret yang dapat ditempuh sistem pendidikan untuk beralih dari paradigma depersonalisasi menuju paradigma perlindungan eksistensial.

4.2 Pembahasan

Temuan penelitian ini membangun resonansi teoritis yang kuat dengan kerangka humanistik Rogers (1969) dan Maslow (1968). Personalisasi Montessori secara operasional mewujudkan prinsip *student-centered learning* Rogers di mana guru berperan sebagai *facilitator of learning* yang membantu anak menemukan jalannya sendiri, bukan sebagai *instructor* yang menentukan satu jalur bagi semua anak. Dalam kerangka Maslow, Montessori menciptakan kondisi optimal untuk pemenuhan kebutuhan *esteem needs* dan *self-actualization* dengan terlebih dahulu memastikan kebutuhan *safety* dan *belonging* terpenuhi melalui lingkungan yang aman, menerima, dan suportif.

Analisis konstruktivistik menunjukkan bahwa Montessori secara alami mengimplementasikan prinsip Piaget tentang *active knowledge construction* anak membangun pemahaman melalui manipulasi langsung

material konkret sambil juga mengintegrasikan konsep ZPD Vygotsky melalui interaksi dalam kelompok usia beragam yang memungkinkan *scaffolding* dari peers yang lebih berpengalaman. Integrasi ini menghasilkan ekosistem belajar yang tidak hanya efektif secara kognitif tetapi juga kaya secara sosial-emosional.

Dari perspektif eksistensialisme pendidikan, Montessori memfasilitasi apa yang Greene (1988) sebut sebagai kesadaran penuh atas eksistensi diri anak yang belajar dengan Montessori mengembangkan kapasitas untuk memilih, mengarahkan, dan memaknai proses belajarnya sendiri, yang merupakan latihan eksistensial fundamental bagi pembentukan identitas yang autentik. Freire (1970) akan membaca Montessori sebagai praksis pendidikan pembebasan pendidikan yang membebaskan anak dari domestikasi akademik menuju humanisasi yang sesungguhnya.

Teori perlindungan anak Bronfenbrenner (1979) memberikan kerangka ekologis yang memperkuat argumentasi penelitian ini: sekolah Montessori menciptakan mikrosistem yang kondusif lingkungan langsung anak yang aman, supportif, dan berorientasi pada perkembangan holistik yang berinteraksi positif dengan mesosistem (relasi sekolah-keluarga) dan eksosistem (kebijakan pendidikan). *Ecological perspective* ini menunjukkan bahwa perlindungan hak eksistensial anak bukanlah urusan individual semata, melainkan tanggung jawab sistemik yang membutuhkan desain lingkungan pendidikan yang komprehensif.

Dibandingkan dengan penelitian Lillard dan Else-Quest (2006), penelitian ini memperluas cakupan analisis Montessori melampaui dimensi akademik menuju dimensi eksistensial. Lillard menemukan keunggulan Montessori dalam literasi dan matematika; penelitian ini berargumen bahwa keunggulan tersebut merupakan konsekuensi dari keberhasilan Montessori dalam membangun fondasi psikologis yang lebih dalam arsitektur jiwa yang kuat. Senada dengan temuan Rathunde dan Csikszentmihalyi (2005) tentang *flow experience*, penelitian ini menginterpretasikan kondisi *flow* sebagai indikator terpenuhinya perlindungan eksistensial anak-anak yang berada dalam *flow* adalah anak yang eksistensinya sepenuhnya terlindungi dan terfasilitasi.

Penelitian Devi et al. (2021) tentang *child-centered learning* di Indonesia menemukan korelasi positif dengan kesejahteraan emosional anak, yang mendukung temuan penelitian ini bahwa personalisasi pembelajaran berbasis Montessori menghasilkan dampak psikososial positif yang melampaui capaian akademik. Wahyudi dan Santoso (2020) menemukan penurunan bullying di sekolah ramah anak, yang berkorespondensi dengan temuan penelitian ini bahwa lingkungan Montessori yang menghormati eksistensi individual secara organis mereduksi dinamika kekerasan simbolik dan *bullying*.

Perbedaan fundamental penelitian ini dengan seluruh penelitian terdahulu terletak pada konstruksi konseptual "arsitektur jiwa" suatu kerangka interpretatif yang belum pernah digunakan sebelumnya untuk memahami relasi antara Montessori, perlindungan hak anak, dan pembentukan kesejahteraan psikologis. Sementara penelitian terdahulu cenderung menganalisis Montessori sebagai variabel independen yang berpengaruh terhadap variabel dependen akademik atau sosial, penelitian ini memposisikan Montessori sebagai sistem ekologis yang secara struktural membangun perlindungan eksistensial anak.

Novelty penelitian ini terletak pada lima dimensi kebaruan akademik. Pertama, kebaruan konseptual: penelitian ini mengonstruksi konsep "arsitektur jiwa" sebagai paradigma baru dalam memahami fungsi pendidikan humanistik melampaui perspektif konvensional tentang pendidikan sebagai transfer pengetahuan menuju pemahaman pendidikan sebagai pembangunan eksistensi. Kedua, kebaruan teoritis: penelitian ini untuk pertama kalinya mengintegrasikan secara sistematis teori humanistik, konstruktivisme, eksistensialisme pendidikan, teori perlindungan anak, dan pedagogi Montessori dalam satu kerangka teoritis kohesif yang berfokus pada perlindungan hak eksistensial anak.

Ketiga, kebaruan pendekatan: penelitian ini mereposisi Montessori bukan sebagai metode belajar yang menghasilkan capaian akademik, melainkan sebagai sistem perlindungan eksistensial yang secara struktural menghormati dan memfasilitasi eksistensi individual anak. Keempat, kebaruan analisis: integrasi perspektif filosofis, psikologis, sosiologis, dan pedagogis dalam analisis relasi Montessori-perindungan anak menghasilkan kedalaman analisis yang melampaui studi-studi sebelumnya yang cenderung mono-disiplin. Kelima, kebaruan integrasi: koneksi antara Konvensi Hak Anak PBB, regulasi perlindungan anak Indonesia, teori pendidikan humanistik, dan praktik Montessori dalam satu narasi akademik yang kohesif merupakan kontribusi integratif yang belum ditemukan dalam literatur sebelumnya.

Secara akademik, penelitian ini membuka beberapa agenda penelitian lanjutan yang penting. Pertama, penelitian empiris lapangan yang mengukur dampak implementasi personalisasi berbasis Montessori terhadap indikator-indikator perlindungan hak eksistensial anak di sekolah dasar Indonesia. Kedua, pengembangan instrumen pengukuran "arsitektur jiwa" yang dapat digunakan dalam penelitian kuantitatif maupun kualitatif berikutnya. Ketiga, studi komparatif antara sekolah Montessori dan sekolah konvensional di Indonesia dengan menggunakan kerangka perlindungan hak eksistensial sebagai lensa analisis.

Secara praktis, implikasi penelitian ini menjangkau berbagai level sistem pendidikan. Bagi guru, temuan penelitian ini memberikan justifikasi teoritis yang kuat untuk mengadopsi pendekatan diferensiasi pembelajaran dan membangun relasi yang berbasis penghargaan terhadap identitas individual setiap siswa. Bagi kepala sekolah, penelitian ini menawarkan kerangka konseptual untuk merancang kebijakan sekolah yang benar-benar ramah anak bukan hanya dalam regulasi tertulis tetapi dalam desain lingkungan belajar sehari-hari. Bagi pengembang kurikulum dan pembuat kebijakan pendidikan, penelitian ini menunjukkan perlunya reorientasi paradigma dari kurikulum berbasis standar menuju kurikulum berbasis potensi individual yang dilindungi oleh prinsip-prinsip eksistensial.

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diakui secara akademik. Pertama, keterbatasan pendekatan studi kepustakaan yang belum dapat menangkap kompleksitas dan nuansa pengalaman aktual anak dan guru di lapangan aspek yang hanya dapat dipahami melalui penelitian etnografis atau studi kasus mendalam di sekolah nyata. Kedua, keterbatasan konteks: analisis yang berfokus pada literatur berbahasa Indonesia dan Inggris mungkin melewatkan perspektif penting dari konteks budaya dan sistem pendidikan lain yang relevan. Ketiga, keterbatasan generalisasi: temuan penelitian ini merupakan konstruksi konseptual yang membutuhkan validasi empiris melalui penelitian lapangan sebelum dapat

digeneralisasikan ke konteks spesifik sekolah dasar Indonesia. Keempat, keterbatasan literatur Montessori berbahasa Indonesia yang masih terbatas, sehingga sebagian besar referensi Montessori berasal dari konteks pendidikan Barat yang mungkin memerlukan adaptasi kontekstual untuk implementasi di Indonesia.

5. KESIMPULAN

Penelitian ini berhasil menjawab seluruh rumusan masalah yang dibangun. Pertama, faktor risiko utama terhadap hak eksistensial anak di sekolah dasar Indonesia mencakup sistem pembelajaran seragam, orientasi akademik berlebihan, relasi kuasa asimetris antara guru dan siswa, kekerasan simbolik, tekanan psikososial, pengabaian kebutuhan emosional, dan minimnya personalisasi faktor-faktor yang secara kolektif membentuk ekosistem depersonalisasi yang mengancam eksistensi individual anak. Kedua, dampak psikososial depersonalisasi pendidikan meliputi hilangnya rasa aman psikologis, erosi kepercayaan diri, kecemasan belajar, keterasingan sosial, hambatan aktualisasi diri, dan krisis identitas belajar dampak yang apabila tidak ditangani akan menghasilkan defisit psikologis jangka panjang yang mempengaruhi seluruh trajektori perkembangan anak.

Ketiga, personalisasi berbasis Montessori terbukti secara konseptual merupakan pendekatan perlindungan hak eksistensial anak yang komprehensif, bekerja melalui mekanisme *child-centered learning*, *prepared environment*, kebebasan terarah, dan penghormatan terhadap ritme individual. Keempat, konstruksi perlindungan hak eksistensial anak melalui Montessori terbangun melalui proses organis di mana prinsip-prinsip Montessori secara inheren menghormati dan memfasilitasi eksistensi individual anak, bukan melalui regulasi formal semata. Kelima, model konseptual "arsitektur jiwa" yang dihasilkan penelitian ini menggambarkan empat pilar: rasa aman eksistensial, identitas diri yang terjaga, kapasitas aktualisasi diri, dan martabat eksistensial yang terbentuk melalui akumulasi pengalaman pendidikan yang personal, humanistik, dan eksistensial berbasis Montessori.

Novelty penelitian ini terletak pada reposisi paradigmatis Montessori dari metode instruksional menuju sistem perlindungan eksistensial, serta konstruksi konsep "arsitektur jiwa" sebagai kerangka baru untuk memahami dan merancang pendidikan humanistik di sekolah dasar. Kontribusi teoritis penelitian ini mencakup pengembangan teori pendidikan humanistik berbasis perlindungan eksistensial anak dan integrasi multi-disiplin yang kohesif antara pedagogi Montessori, psikologi perkembangan, teori perlindungan anak, dan eksistensialisme pendidikan.

Rekomendasi praktis penelitian ini mencakup: (1) integrasi prinsip-prinsip Montessori ke dalam kebijakan sekolah ramah anak secara sistemik; (2) pelatihan guru dalam diferensiasi pembelajaran dan pedagogi humanistik yang menghormati eksistensi individual anak; (3) reformasi sistem evaluasi dari berbasis ranking menuju berbasis perkembangan individual; (4) penguatan regulasi perlindungan anak yang mencakup dimensi psikososial dan eksistensial; dan (5) pengembangan kurikulum yang mengakomodasi keberagaman kecerdasan dan gaya belajar. Secara akademik, penelitian lanjutan berupa studi lapangan longitudinal yang mengukur indikator "arsitektur jiwa" di sekolah-sekolah berbasis Montessori Indonesia

sangat dibutuhkan untuk memvalidasi dan memperkaya konstruksi konseptual yang dihasilkan penelitian ini.

6. UCAPAN TERIMA KASIH

Peneliti mengucapkan terima kasih kepada beberapa pihak yang telah membantu pelaksanaan penelitian ini diantaranya yaitu Prof. Dr. Eko Handoyo, M. Si dan Dr. Edi Waluyo, S. Pd., M. Pd. selaku dosen pengampu mata kuliah Analisis Perlindungan dan Hak Anak di Program Studi Doktor Pendidikan Dasar, Sekolah Pascasarjana, Universitas Negeri Semarang. Atas bimbingan, arahan, dan kesempatan untuk melakukan refleksi akademik terhadap rancangan artikel ini.

7. DAFTAR PUSTAKA

- Anggraeni, R., & Dewi, N. (2021). Implementasi pembelajaran berpusat pada anak di sekolah dasar Indonesia: Tantangan dan peluang. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 12(2), 45–58. <https://doi.org/10.21009/JPD.122.05>
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Devi, R., Pertiwi, F., & Rahmawati, A. (2021). Child-centered learning dan kesejahteraan emosional siswa sekolah dasar di Indonesia. *Jurnal Psikologi Pendidikan dan Konseling*, 7(1), 12–24. <https://doi.org/10.26858/jppk.v7i1.17942>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- Frankl, V. E. (1963). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Washington Square Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. Teachers College Press.

- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724. <https://doi.org/10.5465/256287>
- Kelechi, O., & Moses, A. (2022). Humanistic learning environment and development of self-identity in school-age children. *Journal of Educational Psychology and Counseling*, 8(3), 112–128. <https://doi.org/10.30880/jpd.2022.08.03.011>
- Kemdikbudristek. (2022). Laporan profil pendidikan dasar Indonesia. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- KPAI. (2023). Laporan tahunan Komisi Nasional Perlindungan Anak 2023. Komisi Perlindungan Anak Indonesia.
- Laevers, F. (2015). Making care and education more effective through wellbeing and involvement. Research Centre for Experiential Education, KU Leuven. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3059.8164>
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50(3), 379–401. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001>
- Lillard, A. S. (2017). *Montessori: The science behind the genius* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A., & Bray, P. M. (2017). Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 8, 1783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd ed.). Van Nostrand Reinhold.
- Moleong, L. J. (2017). *Metodologi penelitian kualitatif* (edisi revisi). PT Remaja Rosdakarya.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Theosophical Publishing House.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Nurhayati, E., Santoso, B., & Lestari, W. (2022). Pengaruh pembelajaran berdiferensiasi terhadap motivasi belajar dan kecemasan akademik siswa sekolah dasar. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 28(2), 88–101. <https://doi.org/10.17977/um048v28i22022p088>
- Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 82 Tahun 2015 tentang Pencegahan dan Penanggulangan Tindak Kekerasan di Lingkungan Satuan Pendidikan.

- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111(3), 341–371. <https://doi.org/10.1086/428885>
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill Publishing.
- Sari, D. P., & Hariastuti, R. T. (2022). Pengakuan identitas individual dalam pembelajaran dan perkembangan harga diri anak sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 29(1), 1–14. <https://doi.org/10.17977/um047v29i12022p001>
- Sugiyono. (2019). *Metode penelitian pendidikan: Pendekatan kuantitatif, kualitatif, dan R&D*. Alfabeta.
- Supriatna, N., & Maryani, E. (2021). Tekanan akademik dan kesehatan mental siswa sekolah dasar: Kajian psikososial. *Jurnal Psikologi Indonesia*, 10(2), 203–218. <https://doi.org/10.22460/jpi.v10i2.2573>
- Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 35 Tahun 2014 tentang Perubahan atas Undang-Undang Nomor 23 Tahun 2002 tentang Perlindungan Anak.
- UNESCO & UNICEF. (2009). *Child-friendly schools manual*. UNICEF.
- UNESCO. (2022). *Global education monitoring report 2022: Inclusion and education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNICEF Indonesia. (2023). *Situasi anak di Indonesia 2023: Tren, peluang, dan tantangan bagi pemenuhan hak anak*. UNICEF.
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. United Nations Treaty Series, 1577, 3.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wahyudi, A., & Santoso, H. (2020). Implementasi sekolah ramah anak dan dampaknya terhadap penurunan kasus bullying di SD Jawa Tengah. *Jurnal Perlindungan Anak*, 7(2), 45–60. <https://doi.org/10.24114/jpa.v7i2.20193>
- Yayasan Pulih. (2022). *Survei kesehatan mental anak sekolah Indonesia 2022*. Yayasan Pulih.