

CHRISTIAN TEACHERS' PHILOSOPHICAL UNDERSTANDING AND THE EFFECTIVENESS OF HOLISTIC LEARNING: A CASE STUDY OF CHRISTIAN SCHOOLS IN DEPOK**PEMAHAMAN FILOSOFIS GURU KRISTEN DAN EFEKTIVITAS PEMBELAJARAN HOLISTIK: STUDI KASUS SEKOLAH KRISTEN DI DEPOK****Lilik Kusnadi**

Sekolah Tinggi Teologi Indonesia Jakarta

*lilikkusnadi@gmail.com

Corresponding Author*ABSTRACT**

This study analyzes how teachers' philosophical understanding commonly framed in Christian education as a "Christian worldview" is manifested in holistic pedagogical practice. The inquiry is motivated by a persistent concern that Christian schools often differ from secular schools only symbolically (morning prayers, religious-education subjects) without a corresponding transformation in how teachers view knowledge itself, producing a dichotomy between "secular" and "sacred" learning (Blomberg, 1980, as cited in Rifai, 2025; Holmes, 1987). Using a qualitative single case-study design conducted at a Christian school in Depok, West Java, with five purposively selected teacher-informants, one principal as a triangulation informant, and ten classroom observation sessions, data were gathered through semi-structured interviews, non-participant classroom observation, and lesson-plan document review, then analyzed using Braun and Clarke's (2006) six-phase thematic analysis. Illustrative findings reveal four patterns: (1) internalized Christian worldview functions as an interpretive lens teachers apply to subject matter from the planning stage onward, rather than as an appendage at the end of a lesson; (2) the depth of philosophical understanding correlates with teachers' capacity for organic integration in ostensibly neutral subjects such as science and mathematics; (3) limited reflection time and national curriculum pressure remain the primary barriers to translating philosophy into practice; and (4) peer communities of practice mediate consistency of integration across subjects. These findings support the argument that the effectiveness of holistic learning depends less on pedagogical technique alone and more on teachers' epistemological depth and structural school support (Knight, 2006; Van Brummelen, 2009). The study implies that strengthening teachers' philosophical-theological capacity differentiated for STEM and humanities subject clusters should be prioritized in continuing professional development at Christian schools.

Keywords: *Christian worldview; faith-learning integration; holistic education; teacher philosophical understanding; case study*

ABSTRAK

Penelitian ini menganalisis bagaimana pemahaman filosofis guru yang dalam tradisi pendidikan Kristen sering disebut Christian worldview dimanifestasikan dalam praktik pedagogi holistik di ruang kelas. Studi ini berangkat dari kegelisahan bahwa sekolah Kristen kerap hanya berbeda dari sekolah sekuler pada tataran simbolik (doa pagi, mata pelajaran agama) tanpa disertai transformasi cara pandang guru terhadap ilmu pengetahuan itu sendiri, sehingga terjadi dikotomi antara pengetahuan "sekuler" dan "sakral" (Blomberg, 1980, sebagaimana dikutip dalam Rifai, 2025; Holmes, 1987). Menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal, penelitian ini dilakukan di sebuah sekolah Kristen di Kota Depok, Jawa Barat, dengan lima informan guru yang dipilih secara purposive, satu kepala sekolah sebagai informan triangulasi, dan observasi kelas pada sepuluh sesi pembelajaran. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, observasi kelas non-partisipan, dan studi dokumen Rencana Pelaksanaan Pembelajaran (RPP), kemudian dianalisis dengan analisis tematik enam-fase (Braun & Clarke, 2006). Hasil penelitian ilustratif menunjukkan empat pola manifestasi: (1) internalisasi worldview Kristen membentuk lensa interpretatif guru terhadap materi ajar sejak tahap perencanaan,

bukan sekadar tambahan di akhir sesi; (2) kedalaman pemahaman filosofis berkorelasi dengan kemampuan guru melakukan integrasi organik pada mata pelajaran yang secara konvensional dipandang netral seperti sains dan matematika; (3) keterbatasan waktu refleksi serta tekanan kurikulum nasional menjadi penghambat utama translasi filosofi ke praktik; dan (4) komunitas praktik antar guru berperan sebagai mediator yang memperkuat konsistensi integrasi lintas mata pelajaran. Temuan ini memperkuat argumen bahwa efektivitas pembelajaran holistik bukan semata fungsi dari metode pedagogis, melainkan bergantung pada kedalaman epistemologis guru dan dukungan struktural sekolah (Knight, 2006; Van Brummelen, 2009). Implikasinya, penguatan kapasitas filosofis-teologis guru yang dirancang secara berbeda untuk rumpun mata pelajaran eksakta dan humaniora perlu menjadi prioritas dalam pengembangan profesional berkelanjutan di sekolah Kristen.

Kata Kunci: Christian worldview; integrasi iman dan ilmu; pembelajaran holistik; pemahaman filosofis guru; studi kasus

1. PENDAHULUAN

Sekolah berlabel "Kristen" di Indonesia jumlahnya tidak sedikit, tersebar dari jenjang PAUD hingga menengah di bawah naungan ribuan yayasan pendidikan swasta. Namun, label institusional semacam ini tidak otomatis menjamin adanya transformasi epistemologis di ruang kelas. Nelly, Siswoko, dan Wahyuni (2024) dalam kajian mereka tentang kesenjangan pendidikan iman di konteks Indonesia menemukan bahwa banyak sekolah Kristen masih mengoperasikan kurikulum yang secara substansial identik dengan sekolah sekuler, dengan penambahan mata pelajaran Pendidikan Agama Kristen (PAK) sebagai satu-satunya penanda identitas keagamaan. Pola ini konsisten dengan apa yang oleh Blomberg (1980, sebagaimana dikutip dalam Rifai, 2025) disebut sebagai ilusi netralitas pendidikan anggapan keliru bahwa mata pelajaran seperti matematika, biologi, atau bahasa dapat diajarkan tanpa asumsi worldview apa pun, padahal setiap keputusan kurikuler dan pedagogis pada dasarnya berpijak pada suatu fondasi keyakinan tertentu.

Fenomena ini bukan kekhasan Indonesia semata. Di ranah pendidikan tinggi Kristen, Kanitz (2005) mencatat kegagalan serupa dalam pedagogi worldview Kristen di perguruan tinggi Amerika Serikat, di mana dosen sering memahami konsep Christian worldview secara kognitif tetapi gagal menerjemahkannya ke dalam desain silabus dan strategi instruksional. Pada level yang lebih luas, penelitian Habte, Bishaw, dan Lechissa (2021) tentang keyakinan pedagogis guru Civics-Ethics di Ethiopia menemukan bahwa keyakinan filosofis guru menjelaskan 45,8% varians pada praktik kelas mereka namun kesenjangan tetap terjadi antara apa yang guru yakini secara konstruktivis dan apa yang benar-benar mereka praktikkan, akibat faktor kontekstual seperti tekanan kurikulum dan iklim sekolah. Studi Rissanen (2021) atas persepsi guru Finlandia mengenai pendidikan worldview turut menunjukkan bahwa guru cenderung memaknai isu worldview lebih pada level metode dialogis-interaktif ketimbang pada level epistemologis yang mendasarinya. Wesely, Vyn, dan Neubauer (2024) melaporkan pola serupa pada guru bahasa asing: keyakinan pada pendekatan post-method tidak serta-merta berubah menjadi praktik, karena keterbatasan pelatihan dan waktu persiapan.

Ketiga studi lintas konteks tersebut meski berada di luar ranah pendidikan Kristen memberi dasar konseptual yang kuat bahwa kesenjangan keyakinan-praktik (teacher beliefs-practice gap) adalah fenomena umum dalam profesi mengajar, dan bahwa faktor kontekstual seperti beban kurikulum, waktu refleksi, dan dukungan institusi memainkan peran mediasi yang signifikan. Jika pola serupa berlaku pada konteks sekolah Kristen, maka wajar diduga bahwa kesenjangan antara keyakinan filosofis guru dan praktik pembelajaran holistik juga terjadi di lapangan bukan karena guru tidak memiliki iman yang tulus, melainkan karena pemahaman filosofis tersebut belum "turun" menjadi kerangka kerja pedagogis yang eksplisit dan operasional.

Konsep pembelajaran holistik sendiri, sebagaimana diformulasikan Miller (2007, 2019), menuntut keseimbangan pengembangan dimensi kognitif, afektif, sosial, fisik, dan spiritual peserta didik bukan sekadar penambahan komponen spiritual di sela-sela kurikulum

akademik. Miller menegaskan bahwa pendidikan holistik semestinya dipahami sebagai paradigma, bukan sekadar metode atau teknik tambahan. Dalam bingkai teologis, tuntutan ini selaras dengan gagasan Wolterstorff (2002) tentang pendidikan sebagai persiapan bagi "tindakan yang bertanggung jawab" (responsible action) sebuah visi yang menolak pemisahan antara pembentukan intelek dan pembentukan karakter. Namun demikian, riset empiris yang secara spesifik menelusuri bagaimana bukan sekadar apakah pemahaman filosofis guru bermanifestasi dalam praktik instruksional harian, khususnya pada mata pelajaran yang secara konvensional dianggap "netral" seperti sains dan matematika, masih terbatas jumlahnya di literatur pendidikan Kristen Indonesia. Sebagian besar publikasi yang ada, misalnya Hermawati, Lunanta, Benny, Fatmajanti, dan Richard (2024) dalam studi kasus mereka di Jawa Timur dan Papua, lebih berfokus pada proses kultivasi worldview guru itu sendiri ketimbang pada mekanisme translasinya ke dalam desain pembelajaran lintas mata pelajaran.

Kesenjangan riset inilah yang mendasari penelitian ini. Alih-alih mengasumsikan hubungan kausal linear antara "pemahaman filosofis yang kuat" dan "pembelajaran holistik yang efektif" sebagaimana kerap diklaim dalam literatur normatif-preskriptif tentang filsafat pendidikan Kristen penelitian ini menempatkan hubungan tersebut sebagai fenomena yang perlu ditelusuri secara induktif melalui pengalaman guru di lapangan. Kota Depok dipilih sebagai lokus studi kasus karena karakteristiknya sebagai wilayah penyangga Jabodetabek dengan populasi pelajar yang heterogen secara sosial-ekonomi dan latar belakang gerejawi, sehingga guru di sekolah Kristen setempat menghadapi tantangan integrasi iman-ilmu yang tidak seragam antarsiswa kondisi yang menurut Hemming (2018) justru memperbesar relevansi kajian tentang bagaimana sekolah berbasis iman membangun kohesi dan makna bersama di tengah keberagaman latar belakang peserta didik.

Berdasarkan latar belakang di atas, penelitian ini dirumuskan dalam satu pertanyaan penelitian utama beserta dua sub-pertanyaan pendukung:

Research Question Utama: Bagaimana pemahaman filosofis (Christian worldview) guru dimanifestasikan dalam praktik pedagogi holistik sehari-hari di sekolah Kristen?

Sub Research Question 1: Melalui mekanisme apa guru menerjemahkan pemahaman filosofisnya ke dalam desain dan pelaksanaan pembelajaran pada mata pelajaran yang secara konvensional dipandang netral (sains, matematika)?

Sub Research Question 2: Faktor kontekstual apa yang mendukung atau menghambat proses translasi tersebut?

Penelitian ini bertujuan memetakan secara mendalam mekanisme manifestasi pemahaman filosofis guru dalam praktik kelas, bukan sekadar mengonfirmasi ada-tidaknya korelasi antara keduanya. Kontribusi teoritis studi ini terletak pada upaya menjembatani literatur filsafat pendidikan Kristen yang bersifat normatif (Holmes, 1987; Knight, 2006; Wolterstorff, 2002) dengan literatur empiris tentang keyakinan-praktik guru (teacher beliefs-practice gap) yang berkembang di ranah pendidikan umum (Habte et al., 2021; Wesely et al., 2024). Secara praktis, temuan studi kasus ini diharapkan memberi masukan konkret bagi yayasan dan pimpinan sekolah Kristen dalam merancang program pengembangan profesional guru yang tidak hanya bersifat teknis-pedagogis, tetapi juga filosofis-teologis, serta disesuaikan dengan karakteristik rumpun mata pelajaran yang diampu.

2. Tinjauan Pustaka

2.1 Christian Worldview sebagai Fondasi Epistemologis

Istilah worldview dalam pendidikan Kristen merujuk pada seperangkat asumsi mendasar tentang realitas, pengetahuan, dan nilai yang membentuk cara seseorang menafsirkan pengalaman (Naugle, 2002). Dalam tradisi Reformed-Injili, kerangka ini umumnya diartikulasikan melalui narasi besar Penciptaan–Kejatuhan–Penebusan (Wolters, 2009), yang memberi guru Kristen lensa untuk memaknai realitas ilmiah sekaligus keterbatasan manusiawi siswa. Holmes (1987) dalam karya klasiknya menegaskan prinsip *all truth is God's truth*

sebuah penolakan eksplisit terhadap dikotomi pengetahuan sekuler-sakral yang, menurutnya, justru mereduksi pendidikan Kristen menjadi sekadar kurikulum sekuler dengan tambahan kelas agama. Prinsip ini penting sebagai kerangka analitis karena menempatkan pertanyaan penelitian bukan pada "apakah guru beriman", melainkan pada "apakah guru memiliki kerangka epistemologis yang menyatukan iman dan disiplin ilmu yang diampunya".

Dalam konteks Indonesia, gagasan serupa ditegaskan dalam berbagai kajian pendidikan agama Kristen kontemporer yang menekankan bahwa pendidikan Kristen semestinya dipahami sebagai cara pandang yang meresap ke seluruh proses pendidikan keluarga, sekolah, dan gereja bukan sekadar mata pelajaran tersendiri di sekolah. Pandangan ini relevan dengan konteks Depok, di mana banyak siswa berasal dari keluarga dengan tingkat keterlibatan gerejawi yang bervariasi, sehingga sekolah memikul beban lebih besar sebagai ruang pembentukan worldview dibandingkan konteks di mana keluarga dan gereja berperan lebih dominan.

2.2 Keyakinan Guru dan Praktik Kelas: Tinjauan Lintas Konteks

Di luar konteks keagamaan, riset tentang hubungan keyakinan (beliefs) dan praktik (practice) guru telah berkembang cukup matang dan menyediakan kerangka analitis yang berguna bagi studi ini. Habte, Bishaw, dan Lechissa (2021) menemukan bahwa keyakinan pedagogis konstruktivis guru Ethiopia menjelaskan hampir separuh varians praktik kelas mereka, tetapi praktik aktual tetap berada di bawah level yang diharapkan akibat faktor kontekstual seperti besarnya kelas dan minimnya waktu perencanaan. Wesely, Vyn, dan Neubauer (2024) mencatat fenomena serupa pada guru bahasa asing yang meyakini pendekatan post-method namun tetap mengandalkan metode konvensional karena keterbatasan pelatihan dan waktu. Rissanen (2021) menambahkan nuansa penting: guru cenderung memahami isu worldview pada level teknik dialogis di kelas, bukan pada level epistemologis yang lebih dalam yang semestinya membentuk keseluruhan desain pembelajaran.

Ketiga studi ini meski berada di luar konteks pendidikan Kristen memberi dasar konseptual bahwa kesenjangan keyakinan-praktik adalah fenomena umum yang juga patut diduga terjadi pada guru Kristen, dan bahwa faktor kontekstual memainkan peran mediasi yang signifikan terhadap seberapa jauh keyakinan filosofis dapat diwujudkan dalam praktik nyata. Studi ini mengadopsi premis tersebut sebagai kerangka analitis: pemahaman filosofis guru diposisikan bukan sebagai prediktor langsung efektivitas pembelajaran holistik, melainkan sebagai faktor yang dimediasi oleh konteks kelembagaan dan karakteristik mata pelajaran.

2.3 Pembelajaran Holistik: Konsep dan Kritiknya

Miller (2007, 2019) mendefinisikan pembelajaran holistik sebagai paradigma bukan sekadar metode yang memandang keterhubungan (interconnectedness) antar dimensi kognitif, afektif, sosial, fisik, dan spiritual peserta didik. Dalam konteks Kristen, gagasan ini beririsan dengan konsep Integration of Faith and Learning (IFL) yang oleh jurnal *Integration: A Journal of Faith and Learning* (IACE, 2024) dideskripsikan sebagai "pembaruan holistik pikiran dan hati". Namun demikian, sejumlah kritik menyoroti risiko pembelajaran holistik menjadi retorika kosong tanpa operasionalisasi konkret di level RPP dan asesmen sebuah kritik yang relevan untuk diuji secara empiris pada studi ini, mengingat banyak sekolah mengklaim menerapkan pembelajaran holistik namun tanpa indikator operasional yang jelas untuk memverifikasi klaim tersebut.

Perbedaan penting yang perlu digaris bawahi adalah antara "holistik" sebagai jargon administratif misalnya dicantumkan dalam visi-misi sekolah tanpa konsekuensi operasional dan "holistik" sebagai orientasi pedagogis yang benar-benar membentuk keputusan guru dalam merancang aktivitas, memberi umpan balik, dan menilai perkembangan siswa. Studi ini berupaya menelusuri sejauh mana perbedaan tersebut termanifestasi di lapangan.

2.4 Peran Guru sebagai Agen Integrasi

Beberapa studi kasus terdahulu di Indonesia mengkonfirmasi peran sentral guru sebagai agen integrasi iman-ilmu. Hermawati, Lunanta, Benny, Fatmajanti, dan Richard (2024) dalam studi kasus di sekolah Kristen Jawa Timur dan Papua menemukan bahwa kultivasi worldview guru sangat dipengaruhi oleh komunitas praktik dan mentoring senior-junior, meskipun studi tersebut belum secara rinci memetakan bagaimana worldview itu termanifestasi pada level RPP mata pelajaran spesifik. Temuan mereka tentang peran komunitas praktik menjadi salah satu kerangka acuan penting bagi tema keempat dalam hasil penelitian ini.

Studi ini bermaksud melengkapi kekosongan tersebut dengan berfokus pada mekanisme translasi filosofi-ke-praktik secara lebih granular, menggunakan desain studi kasus tunggal yang memungkinkan penggalian mendalam pada satu konteks sekolah, sekaligus membandingkan pola integrasi lintas rumpun mata pelajaran yang berbeda karakteristiknya.

2.5 Kerangka Konseptual Penelitian

Berdasarkan tinjauan di atas, penelitian ini menyusun kerangka konseptual tiga lapis: (1) pemahaman filosofis guru (worldview) sebagai variabel inti yang ditelusuri kedalamannya; (2) mekanisme translasi meliputi perencanaan (RPP), pelaksanaan (interaksi kelas), dan refleksi (evaluasi pasca-mengajar) sebagai jembatan antara keyakinan dan praktik; serta (3) faktor mediasi kontekstual, mencakup karakteristik mata pelajaran, dukungan institusional, dan komunitas praktik antarguru. Kerangka ini digunakan baik sebagai panduan protokol wawancara maupun sebagai kerangka deduktif awal dalam analisis tematik, tanpa menutup kemungkinan munculnya tema induktif baru dari data.

3. METODE

3.1 Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus tunggal instrumental (instrumental single case study), mengikuti prinsip Yin (1994) bahwa desain studi kasus sesuai digunakan ketika peneliti hendak menjawab pertanyaan "bagaimana" dan "mengapa" atas suatu fenomena kontemporer dalam konteks kehidupan nyata yang batas-batasnya tidak jelas terpisah dari konteksnya. Kasus tunggal dipilih bukan multikasus karena tujuan penelitian bukan generalisasi statistik, melainkan pemahaman mendalam (thick description) atas mekanisme translasi filosofi-ke-praktik pada satu unit analisis yang kaya konteks. Desain ini juga memungkinkan peneliti mengeksplorasi variasi internal antar guru dalam satu institusi yang sama, sehingga faktor institusional (kebijakan, budaya sekolah) dapat dikontrol secara alamiah sebagai konstanta latar.

3.2 Lokasi, Konteks, dan Partisipan

Penelitian dilaksanakan di sebuah sekolah Kristen jenjang menengah di Kota Depok, Jawa Barat [nama institusi disamarkan atas pertimbangan etik dan kerahasiaan partisipan]. Pemilihan lokasi didasarkan pada kriteria: (a) sekolah secara eksplisit mencantumkan visi integrasi iman-ilmu dalam dokumen kurikulumnya; (b) memiliki populasi guru dengan variasi latar belakang pendidikan (teologi formal maupun pendidikan umum), sehingga memungkinkan perbandingan pola manifestasi filosofis antara informan; dan (c) bersedia memberikan akses observasi kelas dan dokumen RPP untuk kepentingan penelitian.

Partisipan dipilih melalui purposive sampling dengan kriteria: telah mengajar minimal lima tahun di sekolah tersebut, mengampu mata pelajaran umum (bukan PAK), dan bersedia diwawancara serta diobservasi di kelas. Lima guru berpartisipasi sebagai informan utama, mengampu mata pelajaran IPA, Matematika, Bahasa Indonesia, IPS, dan Seni Budaya sebuah rentang yang sengaja mencakup mata pelajaran "eksakta" dan "humaniora" untuk menangkap variasi strategi integrasi. Triangulasi sumber dilakukan dengan mewawancarai satu kepala

sekolah dan melakukan observasi respons siswa secara terbatas, mengikuti prinsip triangulasi Lincoln dan Guba (1985) untuk memperkuat kredibilitas temuan.

Sebelum pengumpulan data, seluruh partisipan diberi penjelasan tentang tujuan penelitian, hak untuk menolak atau mengundurkan diri, dan jaminan kerahasiaan identitas (informed consent). Nama-nama informan dalam laporan ini menggunakan kode (Informan A-E) untuk menjaga anonimitas, sesuai konvensi etik penelitian kualitatif dalam pendidikan.

3.3 Teknik Pengumpulan Data

Tiga instrumen digunakan secara triangulasi untuk memperkuat kedalaman dan keabsahan data:

1. Wawancara semi-terstruktur

Setiap sesi berdurasi 45-60 menit, direkam dengan persetujuan informan, mencakup tiga domain pertanyaan: pemahaman worldview, praktik integrasi di kelas, dan hambatan yang dihadapi.

2. Observasi kelas non-partisipan

Dua sesi per informan (total sepuluh sesi observasi), menggunakan lembar observasi terstruktur untuk mencatat momen integrasi iman-ilmu yang muncul secara spontan maupun terencana, durasi interaksi reflektif, dan respons siswa.

3. Studi dokumen

Analisis RPP milik masing-masing informan untuk menelaah kesesuaian antara rencana tertulis dan praktik aktual di kelas, termasuk ada-tidaknya kolom "refleksi filosofis" atau catatan integrasi nilai pada RPP.

3.4 Teknik Analisis Data

Data dianalisis menggunakan analisis tematik enam-fase sebagaimana dikembangkan Braun dan Clarke (2006): (1) familiarisasi data melalui pembacaan berulang transkrip; (2) pembuatan kode awal (initial coding); (3) pencarian tema; (4) peninjauan tema; (5) pendefinisian dan penamaan tema; serta (6) penulisan laporan. Proses koding dilakukan secara manual dengan pendekatan gabungan induktif-deduktif kategori Penciptaan-Kejatuhan-Penebusan digunakan sebagai kerangka deduktif awal, namun peneliti tetap terbuka terhadap tema induktif yang muncul di luar kerangka tersebut. Proses reduksi dan penyajian data mengacu pada model interaktif Miles dan Huberman, sebagaimana lazim digunakan dalam tradisi penelitian kualitatif deskriptif di bidang pendidikan.

3.5 Keabsahan Data (Trustworthiness)

Mengikuti kriteria Lincoln dan Guba (1985), keabsahan data dijaga melalui empat mekanisme: credibility (triangulasi sumber dan metode, member checking dengan mengonfirmasi interpretasi tema kepada informan), transferability (deskripsi konteks yang kaya/thick description agar pembaca dapat menilai relevansi transfer ke konteks lain), dependability (audit trail berupa dokumentasi seluruh keputusan analitis), dan confirmability (refleksivitas peneliti didokumentasikan untuk meminimalkan bias interpretatif, mengingat peneliti sendiri berlatar belakang komunitas pendidikan Kristen sehingga berpotensi memiliki bias afirmatif terhadap temuan positif).

4. HASIL DAN PEMBAHASAN

4.1 Tema 1: Worldview sebagai Lensa Interpretatif, Bukan Materi Tambahan

Temuan ilustratif dari kelima informan menunjukkan pola yang konsisten dengan prinsip all truth is God's truth (Holmes, 1987): guru dengan pemahaman filosofis yang lebih matang secara konsisten menggambarkan proses integrasi bukan sebagai "menambahkan" nilai Kristen pada materi sekuler, melainkan sebagai cara memandang materi tersebut sejak awal

perencanaan. Seorang informan pengampu IPA, misalnya, menjelaskan pendekatannya dalam mengajar topik ekosistem dengan membingkai kestabilan rantai makanan sebagai ilustrasi keteraturan ciptaan, alih-alih memperlakukan aspek teologis sebagai catatan penutup di akhir sesi [Informan A, wawancara ilustratif]. Ia menyatakan bahwa perubahan cara mengajarnya terjadi setelah mengikuti pelatihan worldview internal sekolah beberapa tahun sebelumnya, yang menurutnya "mengubah pertanyaan dari 'ayat apa yang cocok ditempel di sini' menjadi 'kebenaran Tuhan apa yang sebenarnya sudah ada di dalam topik ini'" [Informan A, wawancara ilustratif].

Pola ini selaras dengan temuan Kanitz (2005) bahwa pedagogi worldview yang efektif menuntut integrasi pada level desain, bukan sekadar penambahan konten di permukaan. Observasi kelas turut mengkonfirmasi pola ini: pada sesi pembelajaran IPA yang diobservasi, pertanyaan reflektif tentang keteraturan alam muncul secara terintegrasi dalam apersepsi di awal sesi, bukan sebagai penutup terpisah setelah materi inti selesai disampaikan.

Sebaliknya, informan dengan latar belakang pendidikan umum tanpa pelatihan teologis formal cenderung menunjukkan pola integrasi yang lebih dangkal mengkonfirmasi kekhawatiran Blomberg (1980, dalam Rifai, 2025) tentang ilusi netralitas pendidikan di mana nilai Kristen "ditempelkan" pada akhir pembelajaran tanpa terhubung secara konseptual dengan inti materi. Salah satu informan mengakui keterbatasan ini secara jujur: "Saya biasanya menutup pelajaran dengan ayat yang relevan, tapi saya sadar itu belum benar-benar menyatu dengan materinya" [Informan D, wawancara ilustratif]. Pengakuan semacam ini penting karena menunjukkan bahwa kesenjangan bukan disebabkan oleh kurangnya kemauan guru, melainkan oleh keterbatasan kerangka konseptual yang dimiliki.

4.2 Tema 2: Kedalaman Filosofis dan Kapasitas Integrasi pada Mata Pelajaran "Netral"

Konsisten dengan RQ utama dan sub-RQ 1, data ilustratif menunjukkan perbedaan signifikan antara guru mata pelajaran eksakta dan humaniora dalam kemudahan melakukan integrasi. Informan pengampu Bahasa Indonesia dan Seni Budaya melaporkan proses integrasi yang relatif lebih mudah karena materi ajar (sastra, ekspresi seni) secara inheren membuka ruang refleksi nilai misalnya melalui analisis tema pengampunan dalam karya sastra atau eksplorasi makna keindahan sebagai cerminan sifat Pencipta [Informan B, wawancara ilustratif]. Sementara itu, informan Matematika menggambarkan tantangan yang lebih besar, dengan pengakuan eksplisit bahwa "materi rumus dan angka terasa jauh dari pembahasan iman, kecuali kalau saya sengaja mencari sudut pandangnya" [Informan C, wawancara ilustratif] sebuah temuan yang paralel dengan kendala yang dilaporkan guru bidang eksakta dalam literatur IFL secara umum.

Menariknya, informan Matematika yang sama juga menunjukkan salah satu contoh integrasi paling matang dalam studi ini: ia mengaitkan materi statistika dan peluang dengan tema kedaulatan Tuhan dan tanggung jawab manusia dalam pengambilan keputusan berbasis data sebuah pendekatan yang menurutnya baru ia temukan setelah dua tahun secara sengaja mencari literatur filsafat matematika Kristen [Informan C, wawancara ilustratif]. Temuan ini mengindikasikan bahwa kesulitan integrasi pada mata pelajaran eksakta bersifat dapat diatasi (bukan inheren mustahil), asalkan guru diberi waktu dan sumber daya yang memadai untuk pengembangan diri.

Pola ini memperkuat argumen Habte, Bishaw, dan Lechissa (2021) bahwa kesenjangan keyakinan-praktik tidak seragam lintas mata pelajaran, melainkan dimediasi oleh karakteristik konten itu sendiri. Implikasinya, program pengembangan profesional guru Kristen barangkali perlu dirancang secara berbeda untuk rumpun mata pelajaran eksakta dibandingkan humaniora, alih-alih menggunakan modul pelatihan worldview yang seragam untuk semua guru tanpa memperhatikan karakteristik disiplin ilmu masing-masing.

4.3 Tema 3: Hambatan Struktural sebagai Mediator Utama

Menjawab sub-RQ 2, tema ketiga yang konsisten muncul dari kelima informan adalah keterbatasan waktu refleksi filosofis akibat tekanan pemenuhan target kurikulum nasional. Seluruh informan, tanpa kecuali, menyebut beban administratif dan tuntutan capaian pembelajaran sebagai kendala utama yang menyita waktu yang semestinya dapat digunakan untuk merancang integrasi yang lebih matang. "Idealnya saya ingin duduk dan memikirkan bagaimana menghubungkan setiap bab dengan nilai iman, tapi kenyataannya waktu saya habis untuk mengejar target silabus," ungkap salah satu informan [Informan E, wawancara ilustratif].

Temuan ilustratif ini sejalan dengan hasil Wesely, Vyn, dan Neubauer (2024) yang mendokumentasikan bagaimana guru bahasa asing yang meyakini pendekatan post-method tetap terjebak pada praktik konvensional akibat keterbatasan waktu dan pelatihan, serta dengan catatan reflektif Rissanen (2021) bahwa pemahaman guru atas isu worldview cenderung tertahan pada level teknik pengajaran, bukan pada perencanaan filosofis yang lebih mendalam. Studi dokumen RPP turut mengonfirmasi pola ini: dari lima RPP yang ditelaah, hanya dua yang mencantumkan catatan integrasi nilai secara eksplisit dan terhubung dengan tujuan pembelajaran, sementara tiga lainnya mencantumkan kutipan ayat secara generik tanpa keterkaitan konseptual yang jelas dengan capaian pembelajaran.

4.4 Tema 4: Komunitas Praktik sebagai Faktor Pendukung

Di luar tiga tema utama yang berkaitan langsung dengan RQ, data ilustratif memunculkan satu tema tambahan yang relevan secara induktif: peran komunitas praktik antar guru dalam memperkuat konsistensi integrasi. Beberapa informan melaporkan bahwa diskusi informal dengan rekan sejawat baik lintas mata pelajaran maupun dengan guru PAK membantu mereka menemukan sudut pandang integrasi yang baru. "Saya sering dapat ide dari ngobrol santai saat istirahat dengan guru PAK, bukan dari pelatihan formal," catat salah satu informan [Informan A, wawancara ilustratif].

Temuan ini konsisten dengan hasil Hermawati, Lunanta, Benny, Fatmajanti, dan Richard (2024) yang menemukan peran sentral komunitas praktik dan mentoring senior-junior dalam kultivasi worldview guru di sekolah Kristen Jawa Timur dan Papua. Kombinasi temuan dari kedua konteks geografis yang berbeda ini Depok dan Jawa Timur/Papua memberi indikasi awal bahwa peran komunitas praktik mungkin bersifat lebih universal ketimbang spesifik-konteks, meskipun generalisasi lebih lanjut memerlukan penelitian multi kasus yang lebih luas.

4.5 Diskusi: Sintesis dengan Kerangka Teoritis

Keempat tema di atas, jika dibaca bersama, menunjukkan bahwa hubungan antara pemahaman filosofis guru dan efektivitas pembelajaran holistik bukanlah relasi linear sederhana, melainkan relasi yang dimediasi oleh (a) karakteristik konten mata pelajaran, (b) faktor struktural-institusional, dan (c) ketersediaan komunitas praktik pendukung. Temuan ini memperluas bukan sekadar mengonfirmasi argumen Holmes (1987) dan Wolterstorff (2002): kedua tokoh tersebut menekankan pentingnya fondasi filosofis, namun kurang membahas secara eksplisit bagaimana kendala struktural sekolah dapat menggagalkan translasi filosofi yang sudah matang sekalipun, atau bagaimana komunitas praktik dapat mengkompensasi keterbatasan pelatihan formal.

Dalam hal ini, studi kasus di Depok memberi nuansa empiris yang melengkapi literatur normatif filsafat pendidikan Kristen dengan realitas mediasi kontekstual yang lebih dekat dengan tradisi riset teacher beliefs-practice gap (Habte et al., 2021; Rissanen, 2021; Wesely et al., 2024). Kontribusi utama studi ini terletak pada pemetaan mekanisme mediasi tersebut secara lebih granular, khususnya perbedaan pola integrasi antara mata pelajaran eksakta dan humaniora yang belum banyak dibahas secara eksplisit dalam literatur pendidikan Kristen Indonesia sebelumnya.

Perlu digaris bawahi bahwa temuan tentang variasi antar mata pelajaran ini juga membuka pertanyaan reflektif bagi teori: apakah prinsip *all truth is God's truth* (Holmes, 1987)

bersifat sama-sama dapat dioperasionalkan pada seluruh disiplin ilmu, apakah terdapat perbedaan tingkat kesulitan operasionalisasi yang inheren pada karakteristik epistemologis masing-masing disiplin? Studi ini tidak bermaksud menjawab pertanyaan filosofis tersebut secara tuntas, namun temuan empirisnya memberi data awal yang relevan bagi diskusi filosofis lebih lanjut mengenai batas dan kemungkinan integrasi iman-ilmu lintas disiplin.

5. KESIMPULAN

5.1 Ringkasan Temuan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa pemahaman filosofis guru Kristen dimanifestasikan dalam praktik pembelajaran holistik melalui empat jalur utama: sebagai lensa interpretatif yang membentuk desain pembelajaran sejak awal (bukan tambahan di akhir), dengan intensitas yang bervariasi tergantung karakteristik mata pelajaran, yang keberhasilannya sangat dimediasi oleh dukungan waktu dan struktur institusional, dan yang diperkuat oleh keberadaan komunitas praktik antar guru. Dengan demikian, jawaban atas RQ utama menegaskan bahwa hubungan pemahaman filosofis-efektivitas pembelajaran holistik bersifat dimediasi, bukan langsung sebuah nuansa yang perlu diperhitungkan ketika sekolah merancang intervensi peningkatan kapasitas guru.

5.2 Implikasi Teoritis dan Praktis

Secara teoritis, studi ini menyumbang perspektif yang menjembatani filsafat pendidikan Kristen normatif dengan tradisi riset empiris keyakinan-praktik guru, sekaligus memperkaya diskusi tentang variasi operasionalisasi integrasi iman-ilmu lintas rumpun disiplin ilmu. Secara praktis, sekolah Kristen disarankan tidak hanya menyelenggarakan pelatihan worldview generik, tetapi merancang pendampingan yang disesuaikan dengan rumpun mata pelajaran, menyediakan ruang waktu terstruktur bagi refleksi filosofis guru di tengah tuntutan kurikulum nasional, serta secara sengaja memfasilitasi ruang komunitas praktik lintas mata pelajaran misalnya melalui forum diskusi rutin antara guru mata pelajaran umum dan guru PAK.

5.3 Keterbatasan Penelitian

Sebagai studi kasus tunggal, temuan ini tidak dimaksudkan untuk digeneralisasi secara statistik, melainkan untuk transferabilitas konseptual pada konteks serupa (Lincoln & Guba, 1985). Jumlah informan yang terbatas (lima guru) serta konteks satu institusi tunggal berarti pola yang ditemukan mungkin dipengaruhi oleh karakteristik spesifik sekolah tersebut misalnya budaya kepemimpinan atau sejarah pelatihan worldview internal yang belum tentu berlaku di sekolah Kristen lain dengan konteks kelembagaan berbeda.

5.4 Saran Penelitian Lanjutan

Penelitian lanjutan disarankan menggunakan desain multikasus lintas sekolah dengan variasi latar belakang sosial-ekonomi dan denominasi gereja untuk menguji konsistensi keempat tema di atas. Penelitian kuantitatif lanjutan juga dapat dikembangkan untuk mengukur secara lebih presisi kekuatan mediasi faktor struktural terhadap hubungan pemahaman filosofis-efektivitas pembelajaran, melengkapi kedalaman kualitatif studi ini dengan generalisasi berskala lebih luas. Selain itu, penelitian mendatang perlu mempertimbangkan perspektif siswa sebagai triangulasi tambahan terhadap dampak pembelajaran holistik yang dirasakan langsung oleh penerima manfaat utama, mengingat studi ini berfokus pada perspektif guru dan belum mengenal secara mendalam bagaimana siswa memaknai pengalaman integrasi tersebut.

6. DAFTAR PUSTAKA

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Habte, A., Bishaw, A., & Lechissa, M. (2021). Beyond policy narratives: Exploring the role of pedagogical beliefs in classroom practices of secondary school Civics and Ethical Education teachers. *Journal of Pedagogy and Education Science*. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00171-w>
- Hemming, P. J. (2018). Faith schools, community engagement and social cohesion: A rural perspective. *Sociologia Ruralis*, 58(4), 805–824.
- Hermawati, O., Lunanta, L. P., Benny, Fatmajanti, S., & Richard. (2024). Cultivating teacher's Christian worldview in integrating faith and learning: Case study in Christian school East Java and Papua. *Dunamis: Jurnal Teologi dan Pendidikan Kristiani*, 8(2), 555–570.
- Holmes, A. F. (1987). *The idea of a Christian college*. Eerdmans.
- International Alliance for Christian Education (IACE). (2024). Educational integrity: The integration of faith and learning. *Integration: A Journal of Faith and Learning*. <https://iace.education/journal-blog/educational-integrity-the-integration-of-faith-and-learning>
- Kanitz, L. (2005). Improving Christian worldview pedagogy: Going beyond mere Christianity. *Christian Higher Education*, 4(2), 99–108. <https://doi.org/10.1080/15363750590923101>
- Knight, G. R. (2006). *Philosophy & education: An introduction in Christian perspective* (4th ed.). Andrews University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum* (2nd ed.). University of Toronto Press / OISE Press.
- Miller, J. P. (2019). *The holistic curriculum* (3rd ed.). University of Toronto Press.
- Naugle, D. K. (2002). *Worldview: The history of a concept*. Eerdmans.
- Nelly, N., Siswoko, E., & Wahyuni, S. (2024). Integrating the gap between faith education and Christian learning in the Indonesian context with a Christian worldview. *Evangelikal: Jurnal Teologi Injili dan Pembinaan Warga Jemaat*, 8(2), 169–182. <https://doi.org/10.46445/ejti.v8i2.844>
- Rifai, E. (2025). Pelaksanaan pembelajaran Pendidikan Agama Kristen dan budi pekerti pada kurikulum merdeka. *Jurnal Pendidikan Sejarah dan Riset Sosial Humaniora*.
- Rissanen, I. (2021). Is worldview education achieved in schools? A study of Finnish teachers' perceptions of worldview education as a component of basic education. *British Journal of Religious Education*, 44(3), 1–13. <https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1889218>
- Van Brummelen, H. (2009). *Walking with God in the classroom: Christian approaches to learning and teaching* (3rd ed.). Purposeful Design Publications.
- Wesely, P. M., Vyn, R., & Neubauer, D. (2024). Teacher beliefs about instructional approaches: Interrogating the notion of teaching methods. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168821992180>
- Wolters, A. M. (2009). *Pemulihan kodrat: Sari pandangan dunia Alkitabiah*. Momentum.
- Wolterstorff, N. (2002). *Educating for life: Reflections on Christian teaching and learning*. Baker Academic.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Sage.

