

## Model Konseptual Pendidikan Multikultural Trasnformasional Bali: Revitalisasi Nilai Tri Parartha sebagai Penguatan Sosial and Emotional Learning (SEL) Siswa di Era Pluralitas Budaya

<sup>1\*</sup>L.Virginayoga Hignasari, <sup>2</sup>I Nyoman Tika, <sup>3</sup>Ananta Wikrama Tungga  
Atmaja, <sup>4</sup>I Wayan Suastra

<sup>1</sup>Universitas Mahendradatta, <sup>234</sup>Universitas Pendidikan Ganesha

\*Corresponding Author e-mail: [ginahignasari@gmail.com](mailto:ginahignasari@gmail.com)

Received: October 2025; Revised: Nopember 2025; Published: December 2025

### Abstrak

Penelitian ini mengembangkan model Pendidikan Multikultural Transformasional Bali berbasis nilai kearifan lokal Tri Parartha (Asih, Punia, Bhakti) untuk memperkuat Social and Emotional Learning (SEL). Metode yang digunakan adalah studi literatur deskriptif kritis dengan menganalisis buku, artikel ilmiah, laporan kebijakan, dan penelitian terkait pendidikan multikultural, kearifan lokal, serta SEL. Kebaruan penelitian terletak pada integrasi nilai Tri Parartha sebagai basis etika sosial dengan kerangka SEL, menghasilkan model yang relevan secara kultural dan operasional. Hasil kajian menunjukkan implementasi pendidikan multikultural di Bali masih bersifat normatif, dengan nilai Tri Parartha diajarkan simbolik tanpa transformasi signifikan dalam karakter atau kompetensi SEL siswa. Revitalisasi Tri Parartha terbukti efektif memperkuat dimensi pendidikan multikultural dan kompetensi SEL, seperti empati, kesadaran sosial, keterampilan relasi, pengelolaan diri, dan pengambilan keputusan bertanggung jawab. Model konseptual yang dihasilkan mencakup input, proses pembelajaran, output, outcome, serta mekanisme penguatan dan evaluasi. Temuan penelitian menegaskan bahwa integrasi Tri Parartha dalam kurikulum dan budaya sekolah dapat meningkatkan toleransi, empati, dan harmoni sosial siswa, meski masih memerlukan uji coba empiris untuk menilai efektivitasnya.

Kata kunci: Bali, budaya, pendidikan multikultural, tri parartha, pluralitas, sosial and emotional learning.

## *Conceptual Model of Balinese Transformational Multicultural Education: Revitalizing Tri Parartha Values as a Strengthening of Students' Social and Emotional Learning (SEL) in the Era of Cultural Plurality*

### Abstract

*This study develops a Transformational Multicultural Education model for Bali based on the local wisdom values of Tri Parartha (Asih, Punia, Bhakti) to strengthen Social and Emotional Learning (SEL). The method used is a critical descriptive literature review, analyzing books, scholarly articles, policy reports, and research related to multicultural education, local wisdom, and SEL. The novelty of this research lies in the integration of Tri Parartha values as a basis for social ethics with the SEL framework, resulting in a culturally relevant and operational model. The findings show that the implementation of multicultural education in Bali remains normative, with Tri Parartha values being taught symbolically without significant transformation in students' character or SEL competencies. The revitalization of Tri Parartha proves effective in strengthening multicultural education dimensions and SEL competencies such as empathy, social awareness, relational skills, self-management, and responsible decision-making. The conceptual model developed includes input, learning processes, output, outcomes, and mechanisms for reinforcement and evaluation. The research findings emphasize that integrating Tri Parartha into the curriculum and school culture can enhance tolerance, empathy, and social harmony among students, although empirical testing is still needed to assess its effectiveness.*

**Keywords:** Bali, culture, multicultural education, Tri Parartha, pluralism, social and emotional learning.

**How to Cite:** Hignasari, L., Tika, I. N., Atmaja, A. W. T., & Suastra, I. W. (2025). Model Konseptual Pendidikan Multikultural Trasnformasional Bali: Revitalisasi Nilai Tri Parartha sebagai Penguatan Sosial and Emotional Learning (SEL) Siswa di Era Pluralitas Budaya. *Journal of Authentic Research*, 4(2), 2154-2179. <https://doi.org/10.36312/qze6jf17>



<https://doi.org/10.36312/qze6jf17>

Copyright© 2025, Hignasari et al.  
This is an open-access article under the CC-BY-SA License.



## PENDAHULUAN

Teori pendidikan multikultural menegaskan bahwa pendidikan harus lebih dari sekadar pengakuan simbolik terhadap keberagaman. Pendidikan multikultural yang ideal adalah proses transformasional yang membangun kapasitas kritis, empati, dan aksi sosial untuk mewujudkan egalitarianisme, inklusi, dan kohesi sosial. Pandangan ini tersusun jelas dalam karya-karya foundational James A. Banks, yang menyatakan bahwa dimensi kurikulum, proses pengajaran, perumusan kebijakan sekolah, dan pengembangan sikap harus menyatu untuk mengembangkan warga yang mampu hidup berdampingan dengan perbedaan tanpa melepaskan identitas lokal mereka bukan sekadar menampilkan simbol budaya sebagai atraksi atau branding (J. A. Banks, 1993). Namun, dalam praktiknya, pendidikan multikultural di banyak konteks lokal masih berhenti pada tataran normatif dan simbolik. Keberagaman budaya sering diposisikan sebagai konten atau ornamen pembelajaran, bukan sebagai ruang refleksi kritis dan transformasi nilai. Akibatnya, pendidikan belum sepenuhnya berfungsi sebagai instrumen untuk merespons perubahan sosial yang kompleks, terutama dalam masyarakat yang mengalami tekanan globalisasi dan pluralitas budaya yang tinggi.

Di ranah lokal Bali, nilai-nilai Tri Parartha yang terdiri dari Asih (kasih sayang), Punia (derma atau memberi tanpa pamrih), dan Bhakti (pengabdian dan hormat) menawarkan fondasi moral yang kaya untuk pendidikan multikultural yang transformasional. Dalam tradisi Hindu Bali, Tri Parartha bukan sekadar ajaran ritualistik, melainkan prinsip etis yang menuntun umat untuk bersikap welas asih, mendukung sesama, dan mengabdi kepada Tuhan (Pratama, 2023). Nilai-nilai ini selaras dengan filosofi Tri Hita Karana, yang mengajarkan harmoni antara manusia (pawongan), Tuhan (parahyangan), dan lingkungan (palemahan) (Adi, 2024). Bila diinternalisasi melalui pendidikan, Tri Parartha dapat menjadi sarana menjalankan multikulturalisme lokal yang mendalam, tidak sekadar simbol tetapi praktik moral sehari-hari. Nilai inti dari kearifan lokal ini menjadi sebuah basis lokal yang kaya untuk membangun multikulturalisme yang bermakna, bukan hanya dekoratif (Suasapha, 2024).

Dalam konteks Bali, tantangan pendidikan multikultural menjadi semakin kompleks seiring dengan pesatnya perkembangan pariwisata global dan meningkatnya mobilitas penduduk. Bali telah berkembang menjadi ruang perjumpaan intensif antara masyarakat lokal, pendatang domestik, dan wisatawan internasional dengan latar belakang budaya, nilai, dan orientasi ekonomi yang beragam. Dalam beberapa tahun terakhir Bali mengalami ekspansi pariwisata dan mobilitas populasi pada skala besar. Data resmi BPS memperlihatkan tingginya kunjungan wisatawan asing ke Bali yang tetap tinggi pasca-pandemi. Wisatawan mancanegara (wisman) yang datang langsung ke Provinsi Bali pada bulan Mei 2025 tercatat sebanyak 602.213 kunjungan, naik 1,86 persen dibandingkan bulan sebelumnya yang tercatat sebanyak 591.221 kunjungan. Selama tahun 2025, tercatat

sebanyak 2.644.879 kunjungan wisman yang datang langsung ke Bali. Jika dibandingkan dengan tahun 2024, jumlah wisman tercatat meningkat hingga 10,56 persen (Badan Pusat Statistik, 2025). Pada level demografis, publikasi statistik migrasi Provinsi Bali juga menunjukkan peningkatan arus migrasi pendatang ke Bali yang mengubah komposisi sosial-kultural banyak wilayah perkotaan dan pinggiran (Badan Pusat Statistik, 2020). Fenomena intens pariwisata dan mobilitas penduduk ini telah mendorong perubahan tata ruang, ekonomi, dan pola interaksi sosial.

Namun, kenyataan di Bali saat ini menunjukkan adanya disonansi signifikan antara nilai-nilai Tri Parartha dan realitas sosial yang terjadi di lapangan. Bali sebagai destinasi global telah menghadapi pluralitas budaya dan ekspansi pariwisata yang sangat cepat. Pariwisata massal dan mobilitas penduduk dari luar Bali telah mempercepat interaksi budaya, tetapi juga menimbulkan komodifikasi budaya, erosi makna tradisi, dan hilangnya nilai sosial kolektif. Penelitian etnografi pada pariwisata Bali menunjukkan bahwa aspek spiritual dan sosial dari filosofi lokal seperti Tri Hita Karana sering terpinggirkan oleh orientasi ekonomi pariwisata (Bagus & Suamba, 2017). Di sisi lain, studi arsitektur tradisional menunjukkan bahwa bangunan khas Bali seperti lumbung tradisional mengalami transformasi fungsional dan estetis menjadi komersial demi kebutuhan pasar pariwisata (Prianta & Sulistyawati, 2024). Hal ini menandakan bahwa nilai-nilai lokal berisiko diserap sebagai daya tarik semata, bukan sebagai landasan etis.

Terkait dengan konteks pembangunan pariwisata dan urbanisasi, banyak komunitas lokal merasakan penurunan kepedulian sosial dan keterikatan tradisional. Penelitian terhadap masyarakat tradisional Bali mencatat pergeseran dalam nilai sosial seperti solidaritas komunitas, gotong-royong, dan semangat ngayah mulai tergerus oleh dinamika ekonomi dan demografis. Konsekuensi dari pergeseran ini adalah kerentanan terhadap fragmentasi sosial, serta melemahnya integritas moral dan tanggung jawab kolektif. Dampak perubahan sosial tersebut turut berimplikasi pada dunia pendidikan. Sekolah-sekolah di Bali secara formal telah memasukkan muatan lokal dan pendidikan karakter berbasis kearifan lokal, termasuk ajaran Tri Parartha (Asih, Punia, dan Bhakti). Namun, berbagai penelitian menunjukkan bahwa pengajaran nilai-nilai tersebut masih dominan bersifat kognitif dan ritualistik, sehingga internalisasinya dalam perilaku sosial dan emosional siswa belum optimal (Pratama, 2023; Wiartini & Wiranata, 2025). Dengan demikian, terdapat kesenjangan antara nilai ideal yang diajarkan di sekolah dan kemampuan siswa dalam mempraktikkan empati, solidaritas, serta tanggung jawab sosial dalam kehidupan multikultural sehari-hari.

Perubahan struktural tersebut berimplikasi nyata pada karakter sosial dan pelestarian budaya. Sejumlah studi lokal dan kajian kritis menunjukkan adanya komersialisasi dan komodifikasi budaya seperti praktik-praktik ritual atau kesenian yang sebelumnya bermakna sakral menjadi dikemas sebagai produk pariwisata, sementara fungsi komunitas tradisional seperti balai banjar dan mekanisme gotong-

royong mengalami erosi fungsi sosialnya atau berubah menjadi aktivitas berorientasi pendapatan. Dampaknya meliputi pengikisan makna ritual, pergeseran motivasi ngayah dari pengabdian menjadi transaksi, dan melemahnya kepedulian kolektif terhadap lingkungan. Semua ini berpotensi menurunkan kapasitas masyarakat Bali untuk mempertahankan nilai-nilai solidaritas dan tanggung jawab sosial yang seharusnya diperkuat oleh pendidikan multikultural. Kajian empiris dan analitis tentang transformasi ruang publik dan komodifikasi budaya di Bali mendokumentasikan tren-tren ini dan menyatakan perlunya kebijakan serta praktik pendidikan yang mampu melawan reduksi nilai menjadi sekadar atraksi (Wohlan, 2024).

Dalam konteks dinamika sosial dan keberagaman budaya di Bali, penguatan Social and Emotional Learning (SEL) di ruang kelas menjadi kebutuhan yang sangat mendesak. SEL merupakan pendekatan sistematis yang membantu siswa mengembangkan kompetensi kesadaran diri, manajemen diri, kesadaran sosial, keterampilan relasional, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab (CASEL, 2023). Penelitian global menegaskan bahwa implementasi SEL yang terintegrasi dalam kurikulum mampu meningkatkan empati, mengurangi perilaku agresif, serta memperkuat hubungan lintas budaya di sekolah. Penelitian Meta-analisis yang dilakukan oleh Durlak et al. yang diterbitkan dalam Child Development menemukan bahwa program SEL meningkatkan kompetensi sosial-emosional siswa secara signifikan, sekaligus berkontribusi pada prestasi akademik dengan peningkatan rata-rata sebelas persen (Durlak et al., 2011). Hasil ini menegaskan bahwa SEL bukan hanya pelengkap, melainkan fondasi bagi pembelajaran efektif dalam lingkungan yang kompleks dan beragam.

Relevansi SEL dalam konteks Bali semakin kuat mengingat adanya ketegangan nilai, fragmentasi sosial, serta meningkatnya intensitas interaksi lintas budaya akibat pariwisata dan migrasi. Lingkungan kelas di Bali kini berisi siswa dari latar etnis, bahasa, dan pengalaman sosial yang semakin heterogen, sehingga guru memerlukan pendekatan pedagogis yang mendukung empati, kemampuan berelasi, resolusi konflik, dan penghargaan terhadap perbedaan. Penelitian internasional menunjukkan bahwa SEL dapat memperkuat kapasitas siswa untuk menavigasi keberagaman dan mencegah bias sosial. Berdasarkan studi Schonert-Reichl (2019) dalam Annual Review of Psychology, program SEL yang dilakukan secara konsisten terbukti meningkatkan empati, keterhubungan sosial, dan kesejahteraan psikologis siswa dalam konteks multikultural (Schonert-reichl, 2019). Hal ini menunjukkan bahwa integrasi SEL dalam pembelajaran di Bali tidak hanya mendukung perkembangan personal siswa, tetapi juga menjadi strategi strategis untuk membangun kohesi sosial, menurunkan konflik antarbudaya, serta meneguhkan kembali nilai-nilai dasar Tri Parartha seperti Asih dan Punia yang berakar pada empati dan kepedulian.

Kesenjangan yang terjadi antara kondisi ideal multikultural transformasional melalui Tri Parartha dan realitas sosial Bali yang dipengaruhi pariwisata global dan

pluralitas budaya memperlihatkan perlunya model pendidikan baru yang lebih tangguh dan kontekstual. Untuk menjembatani kesenjangan ini, solusi yang diusulkan adalah pengembangan Model Pendidikan Multikultural Transformasional berbasis Revitalisasi Tri Parartha. Model ini bukan hanya memasukkan nilai Asih, Punia, dan Bhakti ke dalam materi ajar, tetapi juga menciptakan praktik pembelajaran berbasis pengalaman seperti project-based, service learning dan refleksi komunitas. Dalam model tersebut, siswa akan dilibatkan dalam aktivitas nyata seperti program pengabdian sosial di komunitas lokal dan lintas budaya, dialog reflektif tentang etika pariwisata, serta penghormatan aktif terhadap tradisi melalui ritual atau kegiatan lokal (bhakti). Pendekatan ini menggabungkan pedagogi kesetaraan dan pemberdayaan sosial dengan kearifan lokal Tri Parartha, sehingga pendidikan benar-benar bertindak sebagai instrumen rekonstruksi nilai moral dan sosial.

Berdasarkan pemaparan di atas adapun urgensi penelitian ini adalah sebagai berikut. Pertama, tanpa intervensi pendidikan yang berfokus pada rekonstruksi nilai, risiko komodifikasi budaya semakin besar, pariwisata bisa mengubah budaya Bali menjadi produk pasar tanpa mempertahankan integritas moral dan sosialnya. Kedua, meningkatnya pluralitas populasi dan mobilitas penduduk menuntut warga muda Bali yang tidak hanya toleran tetapi juga aktif menjunjung nilai solidaritas dan pengabdian untuk menjaga kohesi sosial. Ketiga, pendidikan multikultural transformasional yang membumikan Tri Parartha menjadi praktik nyata dapat memperkuat jalinan sosial antarkelompok sekaligus menjaga warisan budaya Bali agar tetap relevan dalam konteks global. Hal ini sangat penting untuk pembangunan berkelanjutan Bali, tidak hanya dari aspek ekonomi pariwisata, tetapi juga sosial dan spiritual.

Meskipun teori pendidikan multikultural menekankan bahwa keberagaman seharusnya memperkuat solidaritas, empati, dan kohesi sosial, kenyataan di Bali menunjukkan kecenderungan sebaliknya yaitu munculnya ketegangan nilai, melemahnya kepedulian sosial, serta reduksi harmoni dalam interaksi masyarakat lokal dengan pendatang. Situasi ini menunjukkan bahwa sekolah di Bali belum sepenuhnya memiliki model pendidikan yang mampu memfasilitasi pengembangan kompetensi sosial dan emosional siswa agar dapat berinteraksi secara sehat dalam masyarakat yang semakin heterogen. Dalam konteks ini, SEL menjadi krusial, karena menyediakan kerangka kerja yang secara sistematis menumbuhkan empati, kesadaran sosial, keterampilan relasional, serta pengambilan keputusan etis, kompetensi yang sangat dibutuhkan untuk menghadapi pluralitas budaya.

Dengan demikian, rumusan masalah penelitian ini muncul dari kesenjangan antara idealitas pendidikan multikultural transformasional berbasis nilai-nilai Tri Parartha yang semestinya menumbuhkan empati (Asih), solidaritas dan kepedulian sosial (Punia), serta pengabdian dan tanggung jawab kolektif (Bhakti) dengan realitas empiris yang menunjukkan gejala fragmentasi sosial dan degradasi nilai tersebut. Penelitian ini bertujuan untuk menjawab bagaimana model pendidikan multikultural

transformasional dapat dirancang untuk merevitalisasi nilai Tri Parartha sekaligus memperkuat SEL siswa, serta bagaimana integrasi SEL dan Tri Parartha ini dapat menjadi strategi efektif bagi pembentukan karakter, peningkatan kohesi sosial, dan ketahanan budaya Bali di era pluralitas budaya dan globalisasi pariwisata.

Novelty penelitian ini terletak pada perumusan Model Pendidikan Multikultural Transformasional Bali yang mengintegrasikan nilai lokal Tri Parartha sebagai core values dengan kompetensi SEL sebagai core competencies. Berbeda dari pendekatan sebelumnya yang menempatkan nilai lokal sebagai konten simbolik, model ini mengoperasionalkan Tri Parartha melalui praktik pembelajaran berbasis pengalaman, seperti project-based learning, service learning, refleksi komunitas, dan kemitraan dengan desa adat. Nilai Asih diinternalisasikan melalui penguatan empati dan kesadaran sosial; Punia melalui keterlibatan aktif dalam pelayanan sosial dan tanggung jawab kolektif; serta Bhakti melalui pengabdian, penghormatan terhadap tradisi, dan komitmen etis dalam kehidupan multikultural. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya berkontribusi secara teoretis pada pengembangan pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal, tetapi juga menawarkan kerangka konseptual yang aplikatif bagi sekolah dan membuat kebijakan dalam membangun pendidikan yang lebih transformatif, humanis, dan relevan dengan tantangan pluralitas budaya Bali di era globalisasi pariwisata.

## METODE

Penelitian ini menggunakan metode studi literatur dengan pendekatan deskriptif-kritis. Penelitian ini menggunakan berbagai sumber tertulis untuk meninjau dan menganalisis konsep-konsep yang berkaitan dengan pendidikan multikultural berorientasi pada revitalisasi nilai kearifan lokal Bali Tri Parartha sebagai penguatan SEL di era pluralitas budaya. Langkah penelitian ini dilakukan melalui pendekatan studi literatur dengan empat tahap utama, yaitu pengumpulan sumber, seleksi literatur, analisis isi, dan sintesis temuan. Peneliti mengumpulkan referensi dari buku, artikel ilmiah, laporan organisasi internasional serta hasil penelitian relevan. Pencarian dilakukan menggunakan kata kunci yaitu pendidikan multikultural, Tri Parartha, SEL, pluralitas budaya. Dari berbagai sumber tersebut, hanya literatur yang memiliki landasan teoritis kuat dan berkaitan langsung dengan topik yang dipilih untuk dianalisis. Studi literatur dalam penelitian ini tidak hanya berfungsi sebagai inventarisasi teori, tetapi digunakan secara kritis untuk mengidentifikasi kesenjangan (gap) antara idealitas pendidikan multikultural transformasional dan praktik pendidikan di Bali. Literatur dianalisis untuk menemukan pola umum kelemahan implementasi pendidikan multikultural, khususnya kecenderungan simbolisasi nilai budaya lokal tanpa internalisasi perilaku sosial-emosional yang berkelanjutan. Melalui pendekatan ini, studi literatur berperan sebagai alat diagnosis konseptual untuk memetakan kekurangan struktural dalam kurikulum, pedagogi, dan penilaian pendidikan multikultural di Bali.

Selanjutnya, peneliti melakukan analisis isi secara deskriptif dan interpretatif untuk mengidentifikasi permasalahan yang berkaitan pendidikan multikultural berorientasi pada revitalisasi nilai kearifan lokal Bali Tri Parartha sebagai penguatan SEL siswa. Analisis dilakukan dengan membandingkan hasil penelitian terdahulu untuk menemukan keterkaitan konseptual yang menjelaskan hubungan antara pendidikan multikultural, Tri Parartha dan SEL. Hasil analisis kemudian disintesis menjadi kerangka konseptual pendidikan multikultural berorientasi pada revitalisasi nilai kearifan lokal Bali Tri Parartha, yang dirumuskan sebagai penguatan sosial and emotional learning strategi pendidikan untuk menumbuhkan karakter, kesadaran dan keseimbangan emosional menuju pendidikan humanis. Kesimpulan bersifat konseptual yang dimaksudkan untuk menjadi dasar teoretis bagi pengembangan riset dan praktik pendidikan di masa mendatang.

Penelitian ini secara sadar membatasi diri pada pendekatan konseptual, karena bertujuan merumuskan model konseptual sebagai landasan teoretis awal. Pendekatan ini sejalan dengan penelitian konseptual dalam bidang pendidikan yang menempatkan kajian literatur kritis sebagai tahap awal sebelum dilakukan uji empiris secara lebih luas. Oleh karena itu, penelitian ini tidak dimaksudkan untuk mengukur efektivitas model secara langsung, melainkan untuk menyediakan kerangka konseptual yang koheren, kontekstual, dan siap diuji dalam penelitian lanjutan.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### **Analisis Kesenjangan dan Urgensi Revitalisasi Tri Parartha dalam Pendidikan Multikultural Transformasional di Bali**

Idealitas teoritis pendidikan multikultural transformasional menempatkan pendidikan sebagai arena untuk membentuk kesadaran kritis, empati, dan kapasitas bertindak kolektif bukan sekadar pengenalan simbol budaya. Banks dan rekannya menegaskan bahwa pendidikan multikultural yang benar harus menyentuh lima dimensi utama (kurikulum, konstruksi pengetahuan, pedagogi, iklim sekolah, dan kebijakan) sehingga menghasilkan perubahan sikap dan tindakan sosial yang nyata (J. Banks, 1997). Pendidikan demikian menuntut pembelajaran yang memampukan peserta didik membaca struktur ketidakadilan budaya-ekonomi, mengkritisi stereotip, dan menginternalisasi nilai-nilai yang menumbuhkan kohesi sosial. Pernyataan teoretis ini menjadi kerangka dasar ketika kita berbicara tentang merevitalisasi nilai lokal (Tri Parartha) sebagai basis multikultural transformasional.

Secara formal, sekolah-sekolah di Bali memasukkan muatan lokal berbasis kearifan lokal, ekstra-kurikuler kebudayaan dalam kurikulum. Beberapa penelitian dan inisiatif sekolah menilai bahwa pengajaran nilai seperti Tri Hita Karana, Tri Parartha dilaksanakan dalam kegiatan keagamaan dan pengajaran karakter. Namun bila ukuran yang dipakai bukan hanya penyampaian konten melainkan hasil perubahan sikap dan praktik seperti empati, gotong-royong, kepedulian lingkungan,

hasil penelitian menunjukkan hasil yang beragam. Beberapa studi lokal melaporkan peningkatan dalam aspek tertentu seperti penguatan karakter melalui habituasi, tetapi ada juga bukti pelemahan modal sosial misalnya penurunan praktik ngayah atau gotong-royong yang menandakan bahwa pendidikan belum selalu berhasil mengoperasionalkan nilai menjadi perilaku sehari-hari yang tahan uji di tengah tekanan ekonomi dan budaya (Jayanti et al., 2024) (Adhinata & Sawitri, 2022). Singkatnya, sekolah berfungsi sebagai wadah nilai tetapi belum konsisten menjadi arena transformasional yang secara sistematis mengubah sikap/perilaku siswa dalam menghadapi fragmentasi budaya.

Ada empat kekurangan struktural yang menjadi hambatan utama. Pertama, kurikulum sering memposisikan nilai lokal sebagai konten atau ritual yang terpisah, bukan sebagai praktik lintas mata pelajaran dan penilaian kompetensi. Akibatnya internalisasi nilai bersifat deklaratif, bukan habitus. Kedua, pedagogi transformatif seperti dialogis, reflektif, implementasi berbasis komunitas, service learning masih belum merata. Banyak guru belum dilatih atau diberi ruang untuk memfasilitasi kegiatan yang memadukan pengalaman komunitas dan refleksi kritis terhadap dinamika pariwisata dan mobilitas. Ketiga, keterpisahan institusional. Sekolah sering beroperasi relatif terpisah dari struktur adat (banjar/pakraman) dan pemangku kepentingan pariwisata sehingga tidak ada ekosistem pendidikan yang mendukung praktik nilai di luar kelas. Keempat, sistem penilaian dan kebijakan pendidikan masih fokus pada output akademik konvensional. Kompetensi multikultural seperti empati, kolaborasi lintas budaya, tanggung jawab ekologis belum menjadi indikator resmi yang dinilai dan diberi bobot. Literatur pendidikan multikultural menekankan bahwa tanpa perubahan pada dimensi-dimensi ini, pendidikan sulit menghasilkan perubahan sikap dan tindakan yang berkelanjutan.

Pendidikan multikultural transformasional adalah solusi yang potensial dan tepat jika diimplementasikan menurut prinsip transformatif bukan versi simbolis yang hanya memamerkan budaya. Konsep pendidikan multikultural transformatif menuntut integrasi kurikulum, pedagogi, penilaian, iklim sekolah, dan kebijakan untuk menghasilkan warga yang kritis, empatik, dan bertindak kolektif (J. Banks, 1997). Dalam konteks Bali, pendekatan multikultural yang diselaraskan dengan praktik lokal dapat membantu siswa memahami pluralitas sebagai sumber kekuatan, bukan ancaman, sekaligus memberi alat kognitif dan moral untuk menilai dampak pariwisata dan interaksi lintas budaya. Namun keberhasilan tergantung pada desain pendidikan. Program harus berbasis pengalaman, dialogis, mendorong refleksi etis dan terhubung dengan komunitas adat serta pemangku kepentingan sehingga pembelajaran tidak berhenti di sekolah. Dengan kata lain, pendidikan multikultural bukanlah obat tunggal namun akan menjadi lebih efektif bila dipadu dengan kebijakan lokal, keterlibatan komunitas, dan reformasi penilaian.

Tri Parartha (Asih, Punia, Bhakti) menyediakan kerangka nilai lokal yang konkret dan mudah diimplementasikan untuk mengisi dimensi moral pendidikan

multikultural. Nilai-nilai ini mengandung orientasi kasih sayang, pengabdian tanpa pamrih, dan penghormatan. Yang terdiri dari dimensi yang langsung relevan untuk membentuk empati, etika publik, dan tanggung jawab lingkungan. Bila Tri Parartha diintegrasikan dalam kurikulum sebagai basis untuk kegiatan pelayanan komunitas misalnya program ngayah di banjar yang direkam sebagai bagian dari penilaian kompetensi, siswa tidak hanya mengetahui nilai tetapi mengalami dan melakukan nilai tersebut. Selain itu, Tri Parartha memiliki legitimasi kultural tinggi sehingga dapat menjembatani antara visi misi pendidikan Indonesia yang menekankan karakter, gotong-royong, dan kebangsaan dan praktik lokal dalam mengurangi resistensi yang sering muncul bila nilai dipaksakan dari luar. Literatur tentang pengintegrasian Tri Parartha ke pendidikan menyarankan pendekatan habituasi, pembelajaran berbasis komunitas, dan kolaborasi lintas sektor (pentahelix) untuk menjaga kesinambungan praktik nilai. Dengan demikian, Tri Parartha berpotensi menjadi jembatan nilai yang membuat pendidikan multikultural transformasional relevan dan operasional di Bali (Dewi et al., 2025).

Untuk menjadikan pendidikan benar-benar transformasional di Bali diperlukan: (a) kurikulum tematik yang mengaitkan Tri Parartha dengan proyek lintas mata pelajaran dan penilaian aksi berbasis (service learning); (b) pelatihan guru untuk pedagogi dialogis dan fasilitasi komunitas; (c) mekanisme kemitraan formal antara sekolah, banjar/pakraman, pemerintah daerah, dan pelaku pariwisata agar pembelajaran mendapat ruang praktik yang terjaga; dan (d) reformasi penilaian untuk memasukkan indikator kompetensi multikultural (empati, partisipasi kolektif, perilaku peduli lingkungan). Literatur pariwisata dan budaya menegaskan bahwa tanpa rekayasa institusional semacam itu, pariwisata cenderung mendorong komodifikasi yang melemahkan makna budaya.

### **Rancangan Model Konseptual Pendidikan Multikultural Transformasional Bali Berbasis Tri Parartha sebagai Penguatan Sosial and Emotional Learning (SEL) Siswa**

Pendidikan multikultural adalah pendekatan pengajaran dan pembelajaran yang berfokus pada keragaman budaya, ras, etnis, bahasa, agama, status ekonomi, gender, dan kemampuan. Tujuannya adalah untuk mendorong pemahaman, penerimaan, dan penghargaan terhadap berbagai budaya serta mengurangi prasangka dan diskriminasi. Pendidikan multikultural mempersiapkan siswa untuk berfungsi secara efektif dalam masyarakat yang semakin beragam secara global. Ini membantu mereka mengembangkan keterampilan berpikir kritis tentang ketidakadilan sosial dan mempromosikan kewarganegaraan yang aktif dan bertanggung jawab dalam dunia yang multikultural.

Tri Parartha merupakan salah satu konsep etis penting dalam kearifan lokal Bali yang menekankan tiga nilai utama yaitu asih (kasih sayang dan empati), punia (kedermawanan, berbagi, dan tanggung jawab sosial), serta bhakti (pengabdian dan

ketulusan). Dalam literatur budaya dan pendidikan Bali, Tri Parartha dipahami sebagai tiga arah kebaikan yang menjadi pedoman perilaku manusia dalam membangun hubungan harmonis dengan sesama dan lingkungan sosialnya (Wiartini & Wiranata, 2025). Nilai-nilai ini telah lama diinternalisasi dalam praktik keseharian masyarakat Bali, termasuk dalam pendidikan agama Hindu, kegiatan sekolah, kehidupan adat, serta berbagai program sosial berbasis masyarakat. Berdasarkan penelitian terdahulu Tri Parartha dipandang sebagai fondasi karakter yang mendorong kasih, kedermawanan, dan pengabdian sebagai orientasi moral praktis dalam pendidikan dan kegiatan sosial (Wiartini & Wiranata, 2025). Selain itu, sejumlah penelitian lainnya menegaskan bahwa nilai Tri Parartha telah digunakan sebagai basis pengembangan karakter dalam institusi pendidikan, program pemberdayaan masyarakat, bahkan Corporate Social Responsibility (CSR) di Bali (Dewi et al., 2025).

Revitalisasi nilai lokal sebagai basis pendidikan multikultural transformasional berangkat dari dua premis teoretis. Pertama, pendidikan multikultural transformasional tidak sekadar mengenalkan keberagaman secara simbolis, melainkan harus mengembangkan transformative knowledge yang memungkinkan peserta didik berpikir kritis, berempati, dan bertindak kolektif untuk keadilan sosial. Kerangka ini dipaparkan dengan jelas pada karya-karya James A. Banks dan penerapannya dalam pedagogi transformasional. Pendidikan semacam ini bekerja pada lima dimensi yaitu kurikulum, konstruksi pengetahuan, pedagogi, iklim sekolah, dan kebijakan/institusi (Nurhayati et al., 2022). Kedua, Tri Parartha (Asih, Punia, Bhakti) dan prinsip Tri Hita Karana adalah modal budaya lokal yang relevan dalam norma praktis yang dapat dioperasionalkan ke dalam praktik pembelajaran. Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengintegrasian kearifan lokal ke dalam praktik pendidikan memperkuat hasil sosial dan keberlanjutan lokal (Pramerta, 2023). Banks menegaskan bahwa pendidikan multikultural transformasional harus bekerja pada beberapa dimensi simultan yang terdiri dari content integration, knowledge construction, prejudice reduction, equity pedagogy, empowering school culture & social structure agar menghasilkan perubahan sikap dan tindakan sosial yang nyata (J. Banks, 1997). Pendekatan parsial akan menghasilkan multikulturalisme simbolik semata. Tri Parartha (Asih, Punia, Bhakti) adalah nilai lokal Bali yang khas dan memiliki legitimasi budaya untuk dipakai sebagai core values dalam pembentukan karakter, solidaritas, dan tanggung jawab lingkungan yang menjadi nilai yang sejajar dengan tujuan transformatif Banks apabila dioperasionalkan dengan strategi pedagogis yang tepat.

Model Konseptual Pendidikan Multikultural Transformasional Bali berbasis Tri Parartha dirancang sebagai kerangka kerja yang membantu sekolah mengintegrasikan nilai-nilai Tri Parartha yang terdiri dari asih (kasih dan empati), punia (berbagi dan kepedulian sosial), serta bhakti (pengabdian dan komitmen) ke dalam seluruh proses pendidikan untuk memperkuat karakter, toleransi, dan

integrasi sosial siswa. Model ini tidak hanya berorientasi pada penguatan nilai lokal, tetapi juga mengembangkan keterampilan Social Emotional Learning (SEL) seperti kesadaran diri, pengelolaan emosi, kesadaran sosial, keterampilan relasional, dan pengambilan keputusan yang bertanggung jawab (CASEL, 2025). Integrasi ini menjadi penting karena SEL merupakan fondasi dalam membangun kesiapan siswa untuk berinteraksi secara matang dan adaptif dalam masyarakat multikultural yang dinamis. Berikut integrasi pendidikan multikultural, Tri Paratha dan SEL yang disajikan pada tabel berikut.

**Tabel 1. Integrasi Dimensi Pendidikan Multikultural Banks, Tri Paratha, dan Kompetensi SEL**

Dimensi Pendidikan	Makna Dimensi	Korelasi Nilai Tri Paratha	Indikator Perilaku Siswa (Tri Paratha)	Kompetensi SEL yang Relevan	Indikator SEL
n Multikultural (Banks)					
1. Content Integratio n	Integrasi konten budaya, nilai, perspektif ke dalam materi pelajaran.	Asih - empati pada nilai, keragaman perspektif ke dalam materi pelajaran.  Bhakti - penghorm atan pada tradisi.	Mengapresiasi berbagai budaya dan tradisi dalam materi pelajaran.	Social Awareness dan tradisi budaya dalam materi pelajaran.	Mampu memahami perspektif budaya berbeda.
2. Knowledge	Siswa belajar bahwa pengetahua n dibentuk oleh pengalaman,	Asih - kesadaran perspektif orang lain.	Menggunakan berbagai sudut pandang dalam menganali sis isu	Responsi ble Decision-Making	Menunjukkan kebanggaan terhadap identitas budaya diri.

		nilai, dan perspektif.	sosial- budaya.			
		Punia - kepekaan sosial.	Menyadari bias budaya & ketidakadilan sosial.	Social Awareness	Mengidentifikasi bias dan stereotip dalam pengetahuan.	
3.	Prejudice Reduction	Strategi mengurangi stereotip, prasangka, dan diskriminasi .	Asih - empati & toleransi.	Menunjukkan perilaku menghargai perbedaan antar teman.	Relations hip Skills	Berinteraksi secara positif lintas budaya.
		Punia - kepedulian sosial.	Menciptakan suasana kelas inklusif dan mendukung teman yang rentan.	Self- Management	Mengelola emosi saat menghadapi konflik budaya.	
4.	Equity Pedagogy	Praktik mengajar yang adil, inklusif, dan adaptif terhadap keberagaman.	Punia - berbagi & membantu . Bhakti - dedikasi, komitmen.	Berpartisipasi dalam kerja kelompok secara setara. Mampu mengambil peran positif dalam kelompok untuk kepentingan bersama.	Relations hip Skills	Berkolaborasi tanpa dominasi dan diskriminasi.
				Responsibility	Mengambil keputusan yang mempertimbangkan kepentingan semua pihak.	
				Decision-Making		

5. Empoweri ng School Culture & Social Structure	Budaya sekolah yang inklusif, demokratis, dan memberdayakan semua kelompok.	Punia – kontribusi sosial.	Terlibat aktif dalam kegiatan sosial dan budaya sekolah.	Social Awareness	Peduli terhadap kesejahteraan komunitas sekolah.
		Bhakti – pengabdian kepada komunitas.	Menunjukkan sikap hormat terhadap guru, adat, dan komunitas lokal.	Self-Management	Mematuhi aturan sekolah dan adat secara sadar dan bertanggung jawab.

Berdasarkan penjabarn di atas, berikut diagram rancangan konseptual Pendidikan Multikultural Transformasional Bali Berbasis Tri Parartha sebagai penguatan SEL siswa yang digambarkan pada gambar berikut.



**Gambar 1.** Diagram Rancangan Konseptual Pendidikan Multikultural Transformasional Bali Berbasis Tri Parartha sebagai Penguatan SEL

Rancangan konseptual yang disusun terdiri dari lima komponen operasional yaitu input, proses, output, outcome, penguatan. Pada tahap input, sekolah menjadikan Tri Parartha sebagai landasan nilai yang tercermin dalam visi, kurikulum, dan tata tertib sekolah. Nilai-nilai ini diposisikan sebagai kompetensi sikap yang ingin dicapai oleh seluruh siswa, misalnya kecakapan berempati, kemampuan bekerja sama lintas budaya, serta komitmen berkontribusi bagi komunitas. Pada tahap ini, komponen SEL mulai ditanamkan melalui kurikulum berbasis karakter dan keberagaman. Tri Parartha menjadi nilai inti (core values), sedangkan SEL menjadi

kompetensi operasional (core competencies) sehingga keduanya saling menguatkan. Misalnya, nilai Asih dikaitkan dengan dimensi SEL social awareness dan relationship skills, sedangkan Bhakti dihubungkan dengan responsible decision-making dan self-management.

Selanjutnya pada tahap proses, guru menerapkan lima dimensi pendidikan multikultural dari Banks dalam pembelajaran sehari-hari. Integrasi materi tentang keberagaman budaya Bali dan Nusantara dikemas dalam mata pelajaran dan proyek lintas bidang. Guru membantu siswa memahami bagaimana pengetahuan dibentuk oleh berbagai perspektif, termasuk perspektif lokal, wisatawan, dan komunitas adat. Pembelajaran kooperatif, diskusi lintas kelompok, serta aktivitas berbasis proyek digunakan untuk meningkatkan empati, mengurangi prasangka antar-siswa, dan menguatkan penerimaan terhadap perbedaan (prejudice reduction). Selain itu, guru menerapkan metode mengajar yang adil dan responsif terhadap kebutuhan siswa yang beragam (equity pedagogy), sehingga semua siswa tanpa memandang latar belakang budaya atau sosial dapat mencapai hasil belajar yang optimal. Sekolah juga membangun budaya yang inklusif dan memberdayakan melalui berbagai program seperti kegiatan layanan masyarakat (punia), hari budaya, serta kemitraan dengan desa adat (empowering school culture) yang secara langsung menstimulasi kompetensi SEL seperti empati, kepedulian sosial, dan kemampuan membangun relasi inklusif.

Pada tahap output, siswa diharapkan menunjukkan perilaku nyata yang mencerminkan internalisasi nilai-nilai Tri Parartha sekaligus penguasaan keterampilan SEL yang relevan. Nilai asih terlihat melalui meningkatnya empati dan kepedulian sosial siswa, yang tercermin dalam kemampuan memahami perspektif orang lain, khususnya dalam interaksi lintas budaya, hal ini merupakan sebuah bentuk penguatan SEL Social Awareness. Asih juga tampak melalui kemampuan berkolaborasi secara positif dengan teman dari latar belakang berbeda, yang selaras dengan Relationship Skills dalam SEL. Nilai punia terwujud dalam partisipasi aktif siswa pada kegiatan sosial sekolah maupun komunitas, seperti proyek pelayanan masyarakat, kegiatan berbagi, atau aksi sosial yang diselenggarakan sekolah. Keterlibatan ini memperlihatkan berkembangnya kemampuan Responsible Decision Making, yaitu kemampuan mengambil keputusan yang bermanfaat bagi diri sendiri, orang lain, dan komunitas. Sementara itu, nilai bhakti tercermin dari sikap hormat siswa terhadap tradisi, adat, dan keberagaman budaya yang ada di lingkungan sekitarnya. Penghormatan ini tidak hanya berbentuk kepatuhan simbolis, tetapi juga kesadaran mendalam mengenai identitas budaya dan tanggung jawab sebagai bagian dari masyarakat Bali, yang sejalan dengan SEL Self-Awareness. Selain itu, siswa juga menunjukkan kemampuan Self-Management, misalnya dalam mengelola emosi ketika menghadapi konflik, stereotip, atau perbedaan nilai yang muncul di lingkungan multikultural sekolah. Dengan demikian, output model ini tidak hanya berupa perubahan sikap yang bersifat normatif, tetapi juga kompetensi sosial

emosional yang terukur, tercermin melalui perilaku keseharian siswa dalam berinteraksi, mengambil keputusan, menyelesaikan konflik, serta menjaga harmoni sosial di tengah pluralitas budaya.

Pada tahap outcome, pendidikan multikultural berbasis Tri Parartha dan SEL diharapkan menghasilkan ekosistem sekolah yang harmonis, toleran, dan inklusif. Sekolah menjadi ruang yang memperkuat ikatan antara generasi muda, budaya lokal, dan dunia luar, terutama dalam konteks pariwisata global yang meningkatkan intensitas interaksi lintas budaya. Penerapan SEL berbasis Tri Parartha juga memperkuat ketangguhan sosial siswa, kemampuan mereka merespons dinamika multikultural, serta kesiapan menjadi warga Bali yang berkarakter, terbuka, dan memiliki kecerdasan emosional yang matang dalam menghadapi pluralitas budaya. Tahap terakhir adalah pemantauan dan penguatan. Sekolah melakukan evaluasi rutin melalui observasi perilaku siswa, portofolio proyek sosial, refleksi nilai, serta umpan balik dari guru dan masyarakat sekitar. Data tersebut digunakan untuk memperbaiki program pembelajaran dan memastikan bahwa nilai Tri Parartha benar-benar terinternalisasi dan meningkatkan kualitas penerapan SEL sebagai pilar pendidikan multikultural transformasional. Dengan struktur model seperti ini, setiap sekolah di Bali dapat menerapkan pendidikan multikultural secara lebih sistematis, realistik, dan sesuai dengan jati diri budaya Bali di era pluralitas dan globalisasi pariwisata. Berikut rancangan konseptual pendidikan multikultural berbasis nilai Tri Praratha disajikan pada tabel berikut.

**Tabel 2.** Rancangan Konseptual Pendidikan Multikultural Transformasional Bali Berbasis Tri Parartha sebagai Penguatan Sosial an Emotional Learning (SEL) Siswa

Komponen Model	Deskripsi Kegiatan	Integrasi SEL	Instrumen yang Digunakan
1. Input (Landasan Nilai & Kebijakan Sekolah)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tri Parartha (asih, punia, bhakti) dijadikan dasar visi dan tata nilai sekolah.</li> <li>• Nilai lokal diintegrasikan ke kurikulum dan peraturan sekolah.</li> <li>• Penetapan tujuan pembelajaran afektif berbasis empati, keberbagian,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perumusan visi sekolah yang menekankan Self-Awareness dan Social Awareness.</li> <li>• Penetapan tujuan pembelajaran yang memuat indikator empati, tanggung jawab sosial, dan regulasi diri.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumen visi misi sekolah.</li> <li>• Kurikulum/silabus sekolah yang memuat nilai Tri Parartha.</li> <li>• SK/ketetapan sekolah tentang budaya sekolah.</li> <li>• RPP yang terintegrasi nilai lokal dan indikator SEL</li> </ul>

	<p>dan pengabdian.</p>	
2. Proses: Integrasi Kurikulum & Praktik Pembelajaran	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Content Integration: Memasukkan materi budaya Bali &amp; Nusantara dalam semua mata pelajaran.</li> <li>• Knowledge Construction: Siswa belajar melihat perspektif berbeda dalam membangun pengetahuan.</li> <li>• Prejudice Reduction: Strategi pembelajaran untuk mengurangi stereotip &amp; meningkatkan toleransi.</li> <li>• Equity Pedagogy: Metode mengajar yang adil, inklusif, dan responsif terhadap keberagaman siswa.</li> <li>• Empowering School Culture: Membangun budaya inklusif melalui kegiatan sosial, budaya, dan kemitraan komunitas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Penguatan Social Awareness melalui diskusi multiperspektif.</li> <li>• Pengembangan Relationship Skills melalui pembelajaran kolaboratif.</li> <li>• Pengembangan Self-Management dalam mengelola konflik dan emosi.</li> <li>• Responsible Decision-Making melalui proyek sosial.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bahan ajar berbasis budaya lokal.</li> <li>• Lembar kerja siswa (LKS).</li> <li>• Rubrik analisis multiperspektif.</li> <li>• Instrumen observasi toleransi &amp; interaksi sosial.</li> <li>• Modul proyek kolaboratif (Project-Based Learning).</li> <li>• Instrumen asesmen autentik.</li> <li>• Catatan refleksi siswa &amp; jurnal guru.</li> <li>• Dokumentasi kegiatan sekolah desa adat.</li> <li>• Angket SEL</li> </ul>

<b>3. Output (Capaian Kompetensi Siswa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Siswa menunjukkan karakter Tri Parartha (empati, berbagi, pengabdian).</li> <li>• Siswa mampu bekerja sama lintas budaya.</li> <li>• Siswa menghasilkan proyek sosial-budaya yang merefleksikan nilai lokal dan multikultural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empati &amp; kepedulian (Social Awareness).</li> <li>• Kolaborasi lintas budaya (Relationship Skills).</li> <li>• Pengambilan keputusan yang etis (Responsible Decision-Making).</li> <li>• Regulasi emosi dalam perbedaan budaya (Self-Management).</li> <li>• Kesadaran diri terhadap identitas budaya (Self-Awareness).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rubrik penilaian karakter asih, punia, bhakti.</li> <li>• Portofolio siswa (proyek budaya &amp; sosial).</li> <li>• Penilaian kinerja (performance assessment).</li> <li>• Angket dengan indikator SEL.</li> <li>• Catatan observasi guru.</li> </ul>
<b>4. Outcome (Dampak bagi Sekolah &amp; Komunitas)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lingkungan sekolah menjadi lebih toleran, harmonis, dan inklusif.</li> <li>• Identitas budaya lokal diperkuat di tengah arus globalisasi &amp; pariwisata.</li> <li>• Terjalinnya kemitraan yang kuat antara sekolah dan komunitas adat.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Budaya sekolah mendukung Social Awareness kolektif.</li> <li>• Penguatan komunitas belajar yang memiliki Relationship Skills antarwarga sekolah.</li> <li>• Meningkatnya kemampuan warga sekolah dalam Responsible Decision-Making berbasis nilai lokal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Survei iklim sekolah (school climate survey).</li> <li>• Wawancara atau FGD dengan siswa, guru, orang tua, dan pemuka adat.</li> <li>• Data keterlibatan komunitas (partnership log).</li> <li>• Dokumentasi kegiatan kolaborasi sekolah masyarakat.</li> </ul>
<b>5. Penguatan &amp; Monitoring (Evaluasi Berkelanjutan)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluasi rutin berbasis data (portofolio, observasi, survei).</li> <li>• Perbaikan kurikulum dan strategi pembelajaran secara berkelanjutan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitoring perkembangan SEL siswa (misalnya empati, regulasi emosi, kemampuan bekerja sama).</li> <li>• Refleksi rutin untuk meningkatkan Self-Awareness</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumen Monitoring &amp; Evaluasi.</li> <li>• Form observasi dan supervisi akademik.</li> <li>• Jurnal refleksi guru &amp; siswa.</li> <li>• Laporan periodik implementasi nilai.</li> </ul>

- Audit nilai untuk memastikan internalisasi Tri Parartha berjalan konsisten.
- dan Responsible Decision-Making siswa dan guru.
- Lembar audit budaya sekolah.

Implementasi model Pendidikan Multikultural Transformasional berbasis nilai Tri Parartha di tingkat sekolah dan kabupaten perlu dijalankan secara strategis, bertahap, dan melibatkan seluruh pemangku kepentingan yaitu guru, orang tua, komunitas adat, dan pemerintah daerah. Di tingkat sekolah, nilai Asih, Punia, dan Bhakti diintegrasikan ke dalam visi, kurikulum, dan budaya sekolah. Guru dirangsang menggunakan pembelajaran berbasis proyek (project-based learning) dengan orientasi sosial-budaya, kegiatan kolaboratif lintas kelas, serta praktik refleksi budaya yang memungkinkan siswa memahami keberagaman dan melatih empati serta kepedulian sosial. Sekolah juga dapat menjalin kemitraan dengan desa adat, sanggar seni, atau komunitas budaya untuk memberikan pengalaman belajar kontekstual melalui kunjungan budaya, praktik seni tradisional, dan kegiatan pengabdian masyarakat. Praktik rutin seperti "Hari Punia", "Pojok Refleksi Budaya", atau "Kelas Inklusif" bisa difungsikan sebagai pembiasaan nilai dan penguatan karakter multikultural.

Sementara itu, di tingkat yang lebih luas, strategi pendukung dibutuhkan berupa regulasi resmi, pelatihan berkelanjutan bagi guru, penyediaan modul pendidikan multikultural berbasis lokal, serta alokasi anggaran khusus untuk penguatan budaya sekolah dan pengembangan kapasitas guru. Hasil kajian literatur juga menunjukkan bahwa salah satu hambatan utama dalam implementasi pendidikan multikultural transformasional di Bali terletak pada kesenjangan kompetensi guru. Meskipun guru memiliki pemahaman normatif tentang pentingnya pendidikan karakter dan kearifan lokal, banyak di antaranya belum memiliki keterampilan pedagogis yang memadai untuk mengintegrasikan nilai lokal seperti Tri Parartha dengan pendekatan pembelajaran yang reflektif dan sosial-emosional. Pendidikan multikultural sering kali masih dipahami sebagai penambahan materi budaya, bukan sebagai transformasi praktik pedagogis. Beberapa studi menunjukkan bahwa guru cenderung mengalami kesulitan dalam menerapkan pembelajaran berbasis dialog, refleksi nilai, dan proyek sosial yang menuntut keterampilan fasilitasi, asesmen autentik, serta pengelolaan dinamika kelas multikultural (Nurhayati et al., 2022). Selain itu, pelatihan guru yang tersedia umumnya masih berfokus pada aspek administratif kurikulum dan capaian kognitif, sementara penguatan kompetensi SEL dan pedagogi berbasis kearifan lokal belum menjadi prioritas sistematis.

Pemerintah daerah dapat memfasilitasi forum sekolah adat yang mempertemukan kepala sekolah, pengawas, tokoh adat, dan pemangku kebijakan untuk bersama merancang kurikulum muatan lokal, program inovasi budaya, dan evaluasi terpadu. Dengan demikian, implementasi tidak hanya terjadi di satu sekolah saja, melainkan menjadi gerakan kolektif melintasi sekolah, komunitas adat, dan pemerintah, yang merawat toleransi serta memperkuat identitas budaya di era pluralitas dan globalisasi. Implementasi tersebut harus menyertakan kerangka SEL. Menurut literatur, SEL memegang peran krusial dalam mendukung pendidikan multikultural. Sebuah studi menunjukkan bahwa dengan memasukkan SEL secara eksplisit ke dalam kurikulum dan praktik mengajar serta budaya sekolah, sekolah dapat membentuk lingkungan belajar yang inklusif dan supportif, meningkatkan kompetensi sosial-emosional siswa seperti empati, regulasi emosi, dan kemampuan berelasi (Nasrudin et al., 2025). Pendidikan multikultural dengan penyertaan SEL memungkinkan siswa tidak hanya menerima keberagaman secara simbolik, tetapi secara emosional dan sosial mampu berinteraksi, menghargai perbedaan, dan mengambil keputusan yang etis dalam komunitas (McCallops et al., 2019).

Keberhasilan implementasi model ini dapat diukur melalui indikator konkret. Pada level siswa, indikator meliputi meningkatnya empati dan kepedulian sosial (aspek Social Awareness), kemampuan bekerja sama lintas budaya (Relationship Skills), keberanian menyampaikan pendapat secara santun dan etis (Responsible Decision-Making), regulasi emosi dalam menghadapi perbedaan budaya (Self-Management), serta kesadaran identitas budaya dan tanggung jawab sosial (Self-Awareness). Di tingkat pembelajaran, indikator keberhasilan tercermin dari frekuensi guru menerapkan pedagogi multikultural dan SEL, variasi bahan ajar kontekstual, dan penggunaan asesmen autentik serta proyek sosial-budaya. Sedangkan pada level budaya sekolah dan komunitas, keberhasilan diukur dari terciptanya iklim sekolah inklusif dan toleran, meningkatnya partisipasi orang tua dan komunitas adat dalam kegiatan sekolah, serta kemitraan aktif dan berkelanjutan antara sekolah dan komunitas lokal. Di tingkat yang lebih luas, indikator mencakup keberadaan regulasi, pelatihan guru, alokasi anggaran untuk budaya sekolah, serta publikasi dan penyebarluasan praktik terbaik antar sekolah. Dengan demikian, melalui strategi implementasi yang sistematis dan indikator keberhasilan yang jelas serta dengan integrasi SEL model ini bukan sekadar wacana ideal, melainkan dapat menjadi peta jalan nyata bagi sekolah dan pemerintah daerah untuk membangun pendidikan multikultural transformasional yang bermakna, kontekstual, dan berkelanjutan di Bali.

**Tabel 3. Matriks Penilaian Keberhasilan Model Pendidikan Multikultural Transformasional Bali Berbasis Tri Parartha sebagai Penguatan Sosial an Emotional Learning (SEL) Siswa**

Aspek yang Dinilai	Indikator Keberhasilan (SEL)	Deskripsi Perilaku Terukur	Instrumen Penilaian	Skala/Metrik Penilaian
1. Penguatan Nilai Asih (Empati & Toleransi)	Siswa menunjukkan empati dalam interaksi sosial (SEL: social awareness) dan toleransi terhadap keberagaman budaya (SEL: relationship skills)	Mampu memahami perasaan teman, menjadi pendengar aktif, tidak mendiskriminasi. Berinteraksi tanpa prasangka, menerima perbedaan, menghargai adat berbeda	Observasi kelas, rubrik karakter, jurnal refleksi	1–4 (1 = rendah, 4 = sangat tinggi)
2. Penguatan Nilai Punia (Kepedulian dan Berbagi)	Partisipasi dalam kegiatan sosial & budaya (SEL: responsible decision-making) dan inisiatif berbagi dan membantu (SEL: relationship skills)	Kehadiran, kontribusi, dan kualitas peran siswa dalam kegiatan sosial dan gotong royong	Angket toleransi, survei iklim sekolah	1–100 skor indeks multikultural
3. Penguatan Nilai Bhakti (Pengabdian, Tanggung Jawab, dan Dedikasi)	Kepatuhan pada aturan dan tata nilai sekolah (SEL: self-management )	Tidak melanggar aturan, disiplin, patuh pada etika	Rekap disiplin, jurnal guru BK	Jumlah pelanggaran (target: turun ≥ 30% per tahun)

	Partisipasi siswa dalam kegiatan budaya lokal (SEL: social awareness)	Keikutsertaan dalam upacara sekolah, seni, budaya	Daftar hadir, rubrik partisipasi	$\geq 80\%$ keterlibatan siswa
4. Iklim Sekolah Multikultural	Lingkungan sekolah harmonis dan bebas konflik SARA (SEL: relationship skills)	Penurunan insiden diskriminasi, peningkatan interaksi lintas budaya	Survei iklim sekolah, laporan BK	Indeks harmoni sekolah (target $\geq 85$ )
	Integrasi budaya lokal dalam kurikulum	Persentase mata pelajaran yang memasukkan nilai Tri Parartha	Analisis dokumen kurikulum	$\geq 30\%$ mapel mengintegrasikan nilai
5. Kompetensi Guru dalam Pembelajaran Multikultural	Guru menggunakan pendekatan diferensiasi & inklusif (SEL: supportive classroom environment )	Variasi strategi mengakomodasi keragaman siswa	Observasi pembelajaran, supervisi	Rubrik 1–4
	Integrasi Tri Parartha dalam RPP dan praktik kelas	Tercantum dalam tujuan, kegiatan, dan penilaian	Audit RPP	$\geq 70\%$ RPP memuat nilai Tri Parartha
6.Kolaborasi Sekolah Komunitas	Keterlibatan tokoh adat, desa, dan orang tua	Kolaborasi dalam ritual budaya, edukasi karakter, dan	MoU, dokumentasi kegiatan	$\geq 3$ kemitraan aktif setiap tahun

		kegiatan pengembangan diri		
	Program pengabdian berbasis budaya lokal (SEL: social awareness & responsibility)	Siswa melaksanakan kegiatan bhakti sosial, pelestarian budaya	Laporan kegiatan	Minimal 2 program/semester
7. Dampak Kabupaten/Kota (Level Sistem)	Kebijakan multikultural daerah diterapkan	Regulasi/Peraturan mendukung kurikulum berbasis kearifan lokal	Analisis kebijakan	Status implementasi 0-4 (0 = tidak ada; 4 = penuh)
	Pelatihan guru tingkat kabupaten	Ketersediaan dan keikutsertaan dalam pelatihan multikultural dan Tri Parartha	Data Dinas Pendidikan	≥ 80% guru ikut pelatihan per tahun
8. Transformasi Budaya dan Perilaku	Perubahan sikap siswa terhadap keberagaman (SEL: self-awareness & social awareness)	Peningkatan skor toleransi, empati, solidaritas	Survei longitudinal	Kenaikan skor ≥ 10-20 poin dalam 1 tahun
	Penurunan konflik antar siswa (SEL: self-management & responsible decision-making)	Jumlah kasus bullying, intoleransi, dan pelanggaran sosial	Laporan BK dan sekolah	Penurunan ≥ 30% per tahun

Memakai nilai lokal Tri Parartha memberi legitimasi sosial politik yang mempercepat penerimaan masyarakat di Bali yang dikombinasikan dengan kerangka internasional pendidikan multikultural oleh Banks membuat model ini mudah diintegrasikan ke kurikulum formal dan argumentasi akademik. Studi kasus CSR dan penelitian pendidikan setempat telah menunjukkan Tri Parartha dapat dioperasionalkan ke program lembaga (Dewi et al., 2025)(Purwanti et al., 2024) . Hal ini memperkuat kemungkinan adopsi pada tingkat sekolah. Namun perlu pilot, monitoring, dan manajemen konflik kepentingan agar nilai tidak dikomersialisasi.

## KESIMPULAN

Model Pendidikan Multikultural Transformasional Bali berbasis Tri Parartha yang dikembangkan dalam penelitian ini menegaskan bahwa nilai Asih, Punia, dan Bhakti memiliki relevansi kuat dalam membentuk karakter multikultural siswa Bali di era pluralitas budaya. Integrasi nilai lokal tersebut dengan empat dimensi pendidikan multikultural Banks yang terdiri dari Content Integration, Equity Pedagogy, Knowledge Construction, dan Prejudice Reduction mampu membangun proses pembelajaran yang lebih inklusif, reflektif, dan transformatif. Lebih jauh lagi. Model ini memperkuat kompetensi Social and Emotional Learning (SEL) siswa, khususnya pada aspek self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, dan responsible decision-making. Melalui penerapan strategi integratif antara nilai budaya Bali dan SEL, model ini berpotensi menciptakan iklim sekolah yang harmonis, meningkatkan empati dan toleransi siswa, serta mendorong kolaborasi lintas budaya di tingkat sekolah maupun komunitas. Transformasi yang dihasilkan tidak hanya bersifat kognitif, tetapi juga afektif dan sosial, sehingga mendukung terwujudnya karakter siswa yang adaptif, berbudaya, dan mampu hidup berdampingan dalam masyarakat yang semakin beragam.

## REKOMENDASI

Model Pendidikan Multikultural Transformasional Bali berbasis Tri Parartha yang dikembangkan pada penelitian ini masih berada pada tahap konseptual, sehingga diperlukan langkah-langkah strategis sebelum dapat diimplementasikan secara optimal di sekolah. Meskipun model Pendidikan Multikultural Transformasional Bali berbasis Tri Parartha dan Social and Emotional Learning (SEL) telah dirumuskan secara konseptual dalam penelitian ini, efektivitasnya perlu diuji melalui implementasi empiris di lapangan. Oleh karena itu, penelitian ini merekomendasikan pelaksanaan pilot project di beberapa sekolah di Bali yang merepresentasikan keragaman konteks sosial, budaya, dan geografis. Uji coba tersebut bertujuan untuk menilai sejauh mana model ini mampu meningkatkan karakter, empati, toleransi, serta keterampilan sosial-emosional siswa dalam lingkungan pendidikan multikultural. Untuk menjaga keberlanjutan model dalam

jangka panjang, diperlukan dukungan kebijakan dan budaya sekolah yang kuat. Integrasi model ini ke dalam perencanaan sekolah, kurikulum operasional, serta program pengembangan profesional guru menjadi faktor kunci agar implementasi tidak bersifat temporer. Selain itu, kolaborasi antara sekolah, perguruan tinggi, pemerintah daerah, dan desa adat dapat memperkuat legitimasi dan keberlanjutan penerapan nilai Tri Parartha dalam pendidikan multikultural Bali. Penelitian lanjutan juga perlu diarahkan pada pengembangan instrumen evaluasi yang kontekstual dan valid untuk mengukur dampak integrasi Tri Parartha dan SEL, serta eksplorasi model adaptasi yang memungkinkan penerapan di konteks budaya lain tanpa kehilangan nilai lokalitasnya. Dengan demikian, model ini tidak hanya relevan bagi Bali, tetapi juga berpotensi menjadi rujukan bagi pengembangan pendidikan multikultural berbasis kearifan lokal di wilayah lain.

## DAFTAR PUSTAKA

- Adhinata, B., & Sawitri, M. Y. (2022). Touristification And The Changing Of Spaces For Tourism In Canggu Village. *Jurnal Ilmu Sosial Dan Humaniora*, 11(3), 447-457. <https://doi.org/https://doi.org/10.23887/jish.v11i3.45696>
- Adi, I. P. (2024). Tri Hita Karana as the foundation for digital game development. *Gelar : Jurnal Seni Budaya*, 22(1), 92-101.
- Badan Pusat Statistik. (2020). Stastistik Migrasi Provinsi Bali Hasil Long Form Sensus Penduduk 2020.
- Badan Pusat Statistik. (2025). Perkembangan Pariwisata Provinsi Bali Mei 2025.
- Bagus, I., & Suamba, P. (2017). MATERIALITY AND SPIRITUALITY IN BALI TOURISM: AN ETHICAL REFLECTION ON THE TRI-HITA-KARANA. *IJASTE-International Journal of Applied Sciences in Tourism and Events*, 1(1), 82-93. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.31940/ijaste.v1i1.189>
- Banks, J. (1997). Multicultural Education, Transformative Knowledge and Action: Historical and Contemporary Perspectives. *Multicultural Education Series*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:141236150>
- Banks, J. A. (1993). Chapter 1: Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19(1), 3-49. <https://doi.org/10.3102/0091732X019001003>
- CASEL. (2023). 2023 Social and Emotional Learning Year in Review. Casel.Org. <https://casel.org/blog/2023-social-and-emotional-learning-year-in-review/>
- CASEL. (2025). What Is Social and Emotional Learning? Casel.Org. <https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/what-is-sel/>
- Dewi, C. I. R. S., Triyuwono, I., Hariadi, B., & Roekhudin. (2025). Local Wisdom in Corporate Social Responsibility Tri Parartha-Based Practices at the Village Credit Institution of Gelgel Customary Village, East Bali. *Jurnal Kajian Bali*, 15(02), 742-

769. <https://doi.org/https://doi.org/10.24843/JKB.2025.v15.i02.p12>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Jayanti, N. W. D. B., Putri, N. P. D. K., Putri, A. A. N., Sari, C., Anggreni, N. L. P. B., & Wijayanti, N. K. S. R. (2024). Pergeseran Pelaksanaan Tradisi Ngayah dalam Kehidupan Sosial Masyarakat Desa Adat Intaran, Sanur. *An-Nas: Jurnal Humaniora*, 8(1), 63–81.
- McCallops, K., Barnes, T. N., Berte, I., Fenniman, J., Jones, I., Navon, R., & Nelson, M. (2019). Incorporating culturally responsive pedagogy within social-emotional learning interventions in urban schools: An international systematic review. *International Journal of Educational Research*, 94, 11–28. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.007>
- Nasrudin, M. H., Nurfauziah, A., Bafaqih, A. A., & Wahyuningsih, Y. (2025). A Systematic Literature Review : Analisis Implementasi Social Emotional Learning (SEL) pada Proses Pembelajaran di Sekolah Dasar. *Pendas : Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(04), 303–331. <https://doi.org/https://doi.org/10.23969/jp.v10i04.35706>
- Nurhayati, I., Islam, U., & Rahmat, R. (2022). Konsep Pendidikan Multikultural dalam Pandangan Banks dan Islam. *FIKROTUNA Jurnal Pendidikan Dan Manajemen Islam*, 15(01), 72–90. <https://doi.org/10.32806/jf.v15i01.5863>
- Pramerta, I. G. P. A. (2023). Tri Hita Karana in Education Context: a Literature Review. *Jurnal Santiaji Pendidikan (JSP)*, 13(1), 21–26. <https://doi.org/10.36733/jsp.v13i1.6024>
- Pratama, I. P. B. Y. (2023). Implementasi Ajaran Tri Parartha pada Sistem Pembelajaran Pendidikan Agama Hindu di SD Negeri 4 Sanur, Kecamatan Denpasar Selatan, Kota Denpasar. *Widyalaya : Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4(1), 47–55.
- Prianta, P. A., & Sulistyawati, A. (2024). The Impact of Tourism on Changing Cultural Form ( Case Study : Balinese Traditional Lumbung Architecture ). *Architectural Research Journal*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/https://doi.org/10.22225/arj.4.1.2024.1-9>
- Purwanti, L., Cahyana, P. G., & Ibrahim, M. (2024). Exploration of The Tri Parartha Concept in CSR Programs based on Tri Hita Karana. *JIA (Jurnal Ilmiah Akuntansi)*, 9(1), 378–392. <https://doi.org/10.23887/jia.v9i1.77171>
- Schonert-reichl, K. A. (2019). Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222–232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>

- Suasapha, A. H. (2024). Tri Hita Karana : Modal Spiritual untuk Mewujudkan Pariwisata Regeneratif di Bali. *Paryataka: Jurnal Pariwisata Budaya Dan Keagamaan*, 2(2), 220–239.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.53977/pyt.v2i2.1547>
- Wiartini, I., & Wiranata, A. (2025). Pedagogical Practices of Hindu Religious Education Based on Tri Parartha to Strengthen Students' Character in the Era of Globalisation. *Widya : Jurnal Ilmu Pendidikan Widya : Jurnal Ilmu Pendidikan*. Widya : Jurnal Ilmu Pendidikan, 3(01), 204–213.  
<https://doi.org/10.63577/wid.vi.186>
- Wohlan, M. (2024). Commodifying Bali. *Journal of A Sustainable Global South*, 8(2), 55–61. <https://doi.org/https://doi.org/10.24843/jsgs.2024.v08.i02.p03>