Indonesian Research Journal on Education

e-ISSN: 2775 – 8672, p-ISSN: 2775 – 9482
Volume 5 Nomor 4 Tahun 2025
Halaman: 103 – 113

Web: https://irje.org/index.php/irje

RESEARCH ARTICLE

Kerinduan pada Sosok Pendidik: Upaya Membangun Relasi Edukatif yang Otentik

Muzeliati[1*], M. Firdaus[2], Sumianto[3]
Universitas Lancang Kuning, Indonesia[1,2]
Universitas Pahlawan Tuanku Tambusai, Indonesia[3]

firdaus@unilak.ac.id[2], sumianto@universitaspahlawan.ac.id[3]

Kata Kunci:
Relasi Edukatif, Guru Otentik, Pedagogi Reflektif, Kepedulian, Pendidikan Transformatif

Abstrak

Artikel ini mengkaji makna kerinduan terhadap sosok guru dalam perspektif filsafat pendidikan, dengan menekankan pentingnya relasi edukatif yang otentik antara guru dan murid. Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif berbasis hermeneutika filosofis untuk menafsirkan nilai-nilai relasional dalam praktik pendidikan. Relasi otentik dipahami sebagai kehadiran guru secara utuh spiritual, intelektual, dan emosional yang melampaui peran instruksional dan menjelma dalam bentuk kepekaan, keterbukaan, serta kepedulian. Kajian ini memanfaatkan pemikiran dari Paulo Freire, Nel Noddings, Parker Palmer, hingga Ki Hadjar Dewantara untuk memperkuat argumentasi tentang keaslian, kepedulian, dan pembebasan sebagai inti dari praktik pendidikan yang bermakna. Temuan konseptual menunjukkan bahwa guru yang dirindukan adalah mereka yang tidak hanya mentransfer pengetahuan, tetapi juga membentuk ruang perjumpaan antarmanusia yang transformatif. Implikasinya, Pendidikan guru harus menekankan pembentukan keutuhan diri, dan paradigma pendidikan perlu bergerak dari pendekatan kognitif-instruksional menuju relasional-reflektif. Artikel ini merekomendasikan rekonstruksi wacana pedagogis agar pendidikan tidak terjebak dalam rutinitas teknokratis, melainkan menjadi praktik kemanusiaan yang membebaskan, menyentuh, dan menghidupkan.

Key Word:
Educational Relationship, Authentic Teacher, Reflective Pedagogy, Care Ethics, Transformative Education

Abstract

This article explores the meaning of longing for educators through the lens of educational philosophy, emphasizing the significance of authentic educational relationships between teachers and students. Using a qualitative approach grounded in philosophical hermeneutics, the study interprets relational values in pedagogical practice. Authentic educational relationships are conceptualized as the teacher's full presence—spiritually, intellectually, and emotionally—that transcends instructional roles and manifests through sensitivity, openness, and care. Drawing on the works of Paulo Freire, Nel Noddings, Parker Palmer, and Ki Hadjar Dewantara, this study highlights authenticity, care, and liberation as central components of meaningful education. The conceptual findings suggest that memorable teachers are not merely transmitters of knowledge but individuals who foster humanizing, transformative encounters in the learning space. The implications underscore the need for teacher education to prioritize the development of personal integrity and wholeness, while shifting the educational paradigm from a cognitive-instructional model to a relational-reflective one. This article advocates a reorientation of pedagogical discourse, so that education is no longer confined to technocratic routines, but becomes a humanizing practice that liberates, connects, and brings life into the classroom.

Copyright © 2025 Muzeliati, M. Firdaus, Sumianto
*This work is licensed under an **Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0)***

PENDAHULUAN

Pendidikan sering kali direduksi menjadi aktivitas transfer ilmu pengetahuan yang kognitif dan teknokratis. Dalam banyak ruang kelas, keberhasilan seorang guru masih diukur dari sejauh mana ia mampu menyampaikan materi dan menguasai kurikulum. Namun, berbagai penelitian dan pengalaman empirik menunjukkan bahwa para murid tidak hanya merindukan guru karena kepiawaiannya menjelaskan konsep, tetapi karena *siapa mereka di hadapan murid-muridnya* sosok yang hadir utuh, manusiawi, dan membangun relasi yang bermakna secara emosional dan eksistensial.

Dalam konteks inilah, dimensi relasional dalam pendidikan menjadi semakin relevan dan mendesak untuk dikaji. Pendekatan relasional dalam pedagogi menekankan pentingnya hubungan guru-siswa yang autentik, yakni relasi yang tidak semata transaksional, tetapi menumbuhkan rasa saling percaya, empati, dan kehadiran yang penuh makna. Penelitian terbaru bahkan menunjukkan bahwa pendekatan relasional memiliki pengaruh signifikan terhadap motivasi belajar, perkembangan sosioemosional, dan sikap siswa terhadap pelajaran (Telli et al., 2010; Bernstein-Yamashiro & Noam, 2013; Basantes, 2021).

Salah satu konsep yang menggarisbawahi pentingnya hubungan ini adalah Pedagogical Relational Teachership (PerT) suatu pendekatan yang melihat guru dan siswa sebagai individu yang saling bertemu dalam ruang edukatif, bukan sekadar sebagai pengajar dan pembelajar (Ljungblad, 2023). Dalam pendekatan ini, kepercayaan, pemahaman, dan kehadiran guru menjadi faktor penting yang mendukung keterlibatan aktif siswa. Penelitian di Selandia Baru (Eames & Stewart, 2008) dan beberapa negara lain menunjukkan bahwa hubungan personal antara guru dan siswa berdampak pada peningkatan loyalitas akademik serta pencapaian hasil belajar yang lebih utuh dan kohesif.

Secara filosofis, pemikiran Parker J. Palmer dalam *The Courage to Teach* menegaskan pentingnya *integritas dan keutuhan diri* seorang guru dalam proses mengajar. Palmer percaya bahwa kehadiran guru yang otentik menciptakan ruang belajar yang menghidupkan, karena ia mengajar bukan hanya dengan pikiran, tetapi juga dengan jiwa. Sejalan dengan itu, Nel Noddings, melalui *Ethics of Care*, menggarisbawahi bahwa pendidikan harus dipandang sebagai praktik kepedulian yang lahir dari relasi empatik antara guru dan siswa. Ini menciptakan rasa aman dan terhubung yang sangat krusial dalam perkembangan siswa, khususnya dalam pendidikan anak usia dini.

Sementara itu, Paulo Freire melalui *Pedagogi Kritis* menawarkan gagasan bahwa pendidikan sejatinya adalah dialog, bukan indoktrinasi. Relasi edukatif yang otentik, dalam pandangan Freire, terjadi ketika guru dan murid sama-sama terlibat dalam proses pembebasan dan pencarian makna. Freire menolak model pendidikan "bank" di mana guru menabungkan pengetahuan ke dalam diri siswa, dan sebaliknya mendorong lahirnya kesetaraan dan kesadaran kritis.

Dalam konteks Indonesia, Ki Hadjar Dewantara menempatkan relasi guru dan murid dalam kerangka filosofis yang berakar pada nilai-nilai kultural nusantara. Prinsip *ing ngarso sung tulodo, ing madyo mangun karso, tut wuri handayani* menegaskan bahwa pendidikan adalah soal kehadiran yang menuntun dengan keteladanan, bukan memerintah dari atas.

Penekanan pada dimensi relasional ini tidak dimaksudkan untuk menggantikan peran aspek kognitif dalam pendidikan. Justru, keseimbangan antara *relasi manusiawi* dan *penguasaan akademik* menjadi kunci bagi terciptanya pengalaman pendidikan yang holistik. Seperti dicatat oleh Frelin (2013), pedagogi relasional justru menantang logika reformasi pendidikan yang berorientasi pada hasil semata, dan mendorong ruang belajar yang lebih manusiawi serta reflektif. Dalam praktiknya, kehadiran guru yang penuh kesadaran dan keterhubungan (Roefs et al., 2021), serta praktik profesionalisme yang bersifat relasional (Cui, 2003), menjadi kunci bagi terciptanya lingkungan belajar yang memerdekakan.

Berdasarkan uraian tersebut, muncul pertanyaan mendasar yang menjadi fokus penelitian ini: *Apa yang dimaksud dengan relasi edukatif yang otentik, dan bagaimana relasi semacam itu dapat membentuk sosok guru yang dirindukan secara eksistensial oleh murid-muridnya?* Tujuan dari tulisan ini adalah untuk mengkaji makna kerinduan terhadap sosok pendidik dalam konteks filsafat pendidikan, serta merumuskan ciri-ciri relasi edukatif yang otentik berdasarkan telaah pustaka dan penafsiran filosofis terhadap literatur pendidikan. Penelitian ini diharapkan dapat memberikan kontribusi konseptual terhadap pemahaman tentang pendidikan yang bukan sekadar instruksional, melainkan *relasional* dan *eksistensial*.

METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode hermeneutika filosofis, yang menekankan interpretasi mendalam terhadap makna hubungan edukatif antara guru dan siswa. Metode ini dipilih karena memungkinkan peneliti untuk menafsirkan nilai-nilai, keyakinan, dan struktur makna dalam relasi pedagogis secara reflektif dan kontekstual (Agrey, 2014; Medvedev, 2024). Pendekatan ini tidak hanya menelaah teks, tetapi juga menyingkap dinamika eksistensial yang menyertai praktik pendidikan. Pemikiran Freire tentang *pedagogi kritis* menjadi fondasi interpretatif dalam melihat pendidikan sebagai dialog pembebasan, bukan sekadar transfer pengetahuan (Fogelberg et al., 2023). Sementara itu, etika kepedulian Nel Noddings menegaskan pentingnya kehadiran guru yang empatik dalam membentuk ruang belajar yang aman dan suportif, sebagaimana didukung pula oleh gagasan Parker J. Palmer tentang integritas pribadi guru, serta prinsip pendidikan humanis ala Ki Hadjar Dewantara.

Melalui kerangka hermeneutika ini, penelitian diarahkan untuk mengeksplorasi relasi guru dan siswa sebagai perjumpaan etis dan manusiawi yang membentuk makna pendidikan secara utuh. Interpretasi filosofis ini digunakan untuk membaca karya-karya pemikir pendidikan klasik dan kontemporer guna menemukan struktur nilai dalam praktik pedagogis, serta menjelaskan bagaimana kehadiran otentik guru berdampak pada keterlibatan emosional dan akademik siswa (Fogelberg et al., 2023; Alves, 2011). Dengan demikian, metode ini tidak hanya bersifat analitis, tetapi juga transformatif, karena berupaya mengungkap dimensi tersembunyi dari relasi edukatif yang kerap terabaikan oleh pendekatan instruksional yang kaku.

HASIL DAN PEMBHASAN

Kerinduan terhadap guru merupakan bentuk pengakuan eksistensial siswa atas kehadiran guru yang melampaui batasan metodologis dalam pendidikan. Ia bukan sekadar nostalgia terhadap figur pengajar, melainkan ekspresi mendalam atas keterhubungan yang bersifat relasional dan transformasional. Kerinduan ini muncul ketika siswa mengalami kehadiran guru sebagai sosok yang tidak hanya menyampaikan materi, tetapi juga menjalin hubungan batin yang menciptakan ruang untuk pengakuan diri, pemaknaan pengalaman, dan pertumbuhan pribadi. Dalam perspektif ini, guru tidak diposisikan sebagai agen instruksional semata, melainkan sebagai entitas eksistensial yang kehadirannya membentuk perjalanan hidup siswa secara holistik (Douglas & Gadsby, 2022).

Pendekatan eksistensial dalam pendidikan menggarisbawahi pentingnya kehadiran guru yang autentik dan relasional. Rumianowska (2020) menekankan bahwa pendidikan yang bermakna harus melibatkan keprihatinan eksistensial siswa, yaitu aspek terdalam dari keberadaan mereka, yang meliputi pencarian makna, identitas, dan relasi. Guru, dalam hal ini, bukan sekadar penyampai pengetahuan, melainkan penghubung antara siswa dan dunia—seorang fasilitator yang membangkitkan kesadaran diri dan kebermaknaan hidup. Spengler dalam Swer (2020) memperkuat gagasan ini dengan menyatakan bahwa struktur pengalaman eksistensial manusia—yang terdiri dari kerinduan, ketakutan, dan perhatian—mewarnai dinamika pembelajaran, dan hubungan dengan guru menjadi ruang pengolahan dimensi tersebut secara manusiawi.

Teori pengakuan relasional dalam pendidikan (Richardson, 2019) menawarkan kerangka penting untuk memahami makna kerinduan dalam relasi guru-siswa. Di sini, individu (guru maupun siswa) bukanlah entitas yang berdiri sendiri, tetapi terbentuk dan diakui melalui relasi yang saling mengandaikan. Kerinduan terhadap guru merupakan respon afektif terhadap ruang relasional yang pernah terbangun dan menciptakan pengaruh transformatif. Pendidikan menjadi ruang liminal—sebuah wilayah peralihan di mana identitas dan makna diri dapat dinegosiasikan secara bersama—sehingga kehadiran guru dalam ruang ini dirasakan sebagai penopang proses eksploratif siswa terhadap dunia dan dirinya sendiri.

Konsep "kerinduan sebagai metode" (Berbary & Mohamed, 2022) menunjukkan bahwa pendidikan sejatinya bukan hanya tentang isi pelajaran atau strategi penyampaian, tetapi tentang penciptaan ruang keinginan, ketertarikan, dan keterbukaan terhadap kemungkinan baru. Dalam konteks ini, guru adalah katalis perubahan yang keberadaannya menggerakkan emosi dan kesadaran siswa. Douglas & Gadsby (2022) menyoroti pentingnya kualitas kehadiran dalam pengajaran relasional, di mana interaksi bukan sekadar transaksional, melainkan transformasional—mengubah cara pandang siswa terhadap belajar, hidup, dan dirinya sendiri.

Dalam praktiknya, hal ini sangat nyata di wilayah-wilayah pendidikan yang tertinggal atau penuh keterbatasan. Schmid & Solberg (2024) menunjukkan bagaimana guru yang hadir secara relasional—dengan menyeimbangkan dukungan dan otonomi siswa—mampu menciptakan komunitas belajar yang kuat dan menyentuh dimensi afektif siswa. Kehadiran guru menjadi ruang harapan dan ketahanan, terutama ketika lingkungan sosial tidak mendukung. Namun demikian, penting juga dicatat bahwa kerinduan akan guru tidak dapat dilepaskan dari konteks struktural dan institusional pendidikan. Hubungan yang mendalam bisa saja terhalang oleh kebijakan, kurikulum yang kaku, dan beban administratif yang memisahkan guru dari peran relasionalnya.

Rodgers & Raider-Roth (2006) menegaskan bahwa mengajar sebagai bentuk kehadiran menuntut kesadaran penuh guru terhadap aspek mental, emosional, dan fisik—baik milik diri sendiri maupun siswa. Ini menciptakan ruang pembelajaran yang bukan hanya kondusif, tetapi juga mengandung elemen penyembuhan dan pemberdayaan. Sementara itu, deSouza Vasconcelos (2014) melalui studi autoetnografi menunjukkan bahwa pedagogi yang berdasar pada hubungan autentik antara guru dan siswa—di mana dialog bermakna terjadi—memunculkan rasa rindu dalam diri siswa karena mereka merasa dilihat, didengarkan, dan dihargai sebagai manusia seutuhnya. Pengalaman-pengalaman ini membentuk ingatan eksistensial yang dalam, dan menciptakan jejak emosional yang menjadi dasar kerinduan.

Dengan demikian, makna kerinduan terhadap guru mencerminkan dimensi terdalam dari pendidikan: bahwa belajar adalah pengalaman manusiawi yang dibentuk oleh relasi yang otentik. Guru yang dirindukan bukanlah yang paling pandai menjelaskan teori, tetapi yang paling tulus hadir dan menyentuh hati siswa dalam perjalanan pencarian makna hidup mereka. Di sinilah letak kekuatan sejati pendidikan—dalam pertemuan antar-subjek yang saling mengakui, mendukung, dan tumbuh bersama.

Konsep Relasi Edukatif Otentik

Relasi edukatif otentik merupakan sebuah pendekatan dalam pendidikan yang menekankan pentingnya keterlibatan sejati antara guru dan siswa. Dalam pendekatan ini, keaslian menjadi prinsip utama yang berlawanan dengan peran artifisial yang sering kali muncul dalam dunia pendidikan yang terlalu birokratis atau transaksional. Hubungan ini ditandai oleh tiga elemen utama, yaitu kehadiran penuh guru, keterbukaan dialogis, serta sensitivitas emosional dan spiritual. Ketiganya saling terkait dan membentuk dasar bagi terciptanya ruang belajar yang harmonis dan bermakna, di mana guru dan siswa dapat tumbuh bersama secara otentik.

Kehadiran penuh guru tidak hanya merujuk pada kehadiran fisik di ruang kelas, tetapi juga mencakup keterlibatan mental, emosional, dan spiritual secara menyeluruh dalam proses pendidikan. Guru yang hadir secara penuh adalah mereka yang menunjukkan komitmen tinggi terhadap peran dan tanggung jawabnya, di mana nilai-nilai pribadi dan profesionalnya selaras. Menurut Malm (2008), hal ini menjadi cerminan dari integritas pribadi seorang guru yang tidak terpecah antara kehidupan profesional dan kehidupan autentiknya. Dalam prosesnya, keaslian mengajar bukanlah suatu titik akhir, melainkan sebuah perjalanan reflektif yang terus-menerus, sebagaimana disampaikan oleh Ramezanzadeh et al., (2017). Guru otentik senantiasa merenungkan praktik mengajarnya untuk menjadi versi terbaik dari dirinya sendiri dalam konteks pendidikan. Aspek emosional juga sangat penting dalam membentuk kehadiran penuh guru, karena emosi menjadi medium bagi guru untuk menemukan keaslian dirinya dan membangun koneksi yang tulus dengan siswa.

Selain kehadiran yang utuh, keterbukaan dalam dialog juga menjadi fondasi penting dari relasi edukatif otentik. Keterbukaan dialogis ini mengacu pada komunikasi yang jujur, reflektif, dan bermakna antara guru dan siswa. Splitter (2009) menekankan bahwa pendidikan otentik mendorong terbentuknya komunitas penyelidikan, di mana dialog bukan hanya sekadar tukar informasi, tetapi sebagai jalan untuk membangun kesadaran diri, saling pengertian, dan kebersamaan. Guru yang otentik akan berani membuka ruang untuk mendengarkan suara siswa, mengakui perspektif yang beragam, serta membina suasana yang egaliter di kelas. Ramezanzadeh et al., (2017) juga menegaskan bahwa dialog yang terbuka membantu membentuk lingkungan yang saling menghargai, di mana guru dan siswa sama-sama merasa dilibatkan dalam proses belajar. Hal ini tidak hanya meningkatkan pemahaman konseptual siswa, tetapi juga membangun relasi interpersonal yang sehat. Johnson & LaBelle (2017) menyatakan bahwa guru yang terbuka dalam dialog akan dipandang sebagai pribadi yang mudah didekati, penuh perhatian, serta mampu menciptakan ruang yang aman bagi siswa untuk mengekspresikan ide-idenya, yang pada akhirnya meningkatkan rasa percaya diri dan kepuasan relasional siswa.

Relasi edukatif otentik juga sangat dipengaruhi oleh sensitivitas emosional dan spiritual guru. Dimensi ini merujuk pada kemampuan guru untuk mengenali dan merespons kebutuhan emosional serta spiritual siswa secara empatik dan penuh kepedulian. Ramezanzadeh et al., (2017) menekankan bahwa keaslian dalam pendidikan sangat erat kaitannya dengan kehidupan emosional guru, karena hanya dengan memahami dan mengelola emosinya sendiri, seorang guru dapat membangun hubungan yang jujur dan penuh perhatian dengan siswa. Guru yang memiliki kepekaan emosional tinggi akan lebih mudah merasakan suasana batin siswa, sehingga dapat memberikan dukungan yang tepat dalam membina suasana belajar yang kondusif. Tohme & Joseph (2020) menyatakan bahwa guru yang menunjukkan kecerdasan emosional dan spiritual mampu menciptakan lingkungan belajar yang empatik dan suportif, yang memungkinkan siswa merasa dihargai dan aman secara psikologis untuk berkembang. Pendekatan ini tidak hanya berdampak pada kualitas interaksi guru-siswa, tetapi juga mendukung perkembangan karakter dan spiritualitas siswa sebagai manusia seutuhnya.

Meskipun keaslian dalam pendidikan dipandang sebagai nilai ideal yang diupayakan, pendekatan ini juga menghadapi sejumlah kritik. Thompson (2015) memperingatkan bahwa jika tidak diimbangi dengan refleksi dan tanggung jawab, dorongan untuk menjadi otentik bisa berubah menjadi bentuk narsisme dan pembenaran diri, di mana guru atau individu lebih memprioritaskan keinginan dan keyakinannya sendiri ketimbang kebutuhan siswa atau komunitas belajar. Di sisi lain, Bialystok (2015) menyoroti kesulitan dalam mendefinisikan dan mengukur keaslian itu sendiri, yang bisa menimbulkan kebingungan dalam penerapannya di institusi pendidikan. Namun demikian, meskipun menghadapi tantangan konseptual dan praktikal, keaslian

tetap merupakan aspek penting dalam pendidikan yang memanusiakan, karena ia mendorong eksplorasi diri, relasi yang bermakna, dan pertumbuhan bersama dalam ruang belajar yang reflektif dan transformatif.

Filosofi Pendidikan tentang Kehadiran dan Keteladanan

Keaslian dalam Pendidikan: We Teach Who We Are

Pernyataan Palmer dalam Palmer & Neuenschwander (2000) bahwa *"We teach who we are"* mengandung makna ontologis yang dalam: bahwa pendidikan bukan sekadar soal metode, kurikulum, atau keterampilan teknis, melainkan ekspresi dari keberadaan diri seorang guru. Dalam pandangan ini, guru adalah subjek utuh—dengan sejarah hidup, nilai-nilai, luka, dan harapan—yang tak terhindarkan akan hadir dalam proses pembelajaran. Pendidikan, karena itu, adalah tindakan eksistensial.

Keaslian (*authenticity*) dalam konteks ini bukan tentang tampil sempurna atau berwibawa, tetapi tentang keberanian untuk hadir secara jujur di hadapan peserta didik—dengan segala keterbatasan dan keyakinan yang dimiliki. Guru otentik bukanlah guru yang "menyembunyikan dirinya di balik teori," melainkan yang membiarkan kehadirannya menjadi bagian dari pengalaman belajar. Ia tidak berdiri di atas podium sebagai otoritas mutlak, melainkan menjalin relasi sebagai sesama manusia yang sedang belajar. Dalam pengertian ini, keaslian adalah keberanian untuk menjadi manusia terlebih dahulu sebelum menjadi pengajar.

Penelitian empiris mendukung pentingnya keaslian dalam relasi pedagogis. Nosidlak (2024) menyatakan bahwa keaslian guru—yang tercermin dalam sikap terbuka, spontanitas, dan respons emosional yang tulus—mendorong keterlibatan emosional siswa, menciptakan kepercayaan, dan memfasilitasi ruang aman untuk eksplorasi diri. Siswa tidak hanya belajar dari kata-kata, tetapi dari keberadaan guru itu sendiri—dari caranya merespons kegagalan, dari bagaimana ia mengakui ketidaktahuan, atau dari konsistensinya dalam memperjuangkan nilai-nilai.

Namun demikian, dunia pendidikan formal sering kali menuntut performativitas yang menjauhkan guru dari keotentikan dirinya. Guru didorong untuk menjadi "aktor birokratis" yang melaksanakan regulasi administratif dan memenuhi indikator kinerja yang kaku (Thakore, 2023). Dalam situasi ini, guru terperangkap dalam dilema antara menjadi "diri sendiri" dan menjadi "profesional" sesuai standar institusi. LaBelle et al., (2022) menyebutnya sebagai tekanan terhadap guru untuk memisahkan identitas personal dan profesional, menjadikan keaslian sebagai sesuatu yang berisiko dan—ironisnya—tidak profesional.

Filsafat pendidikan memandang kondisi ini sebagai krisis etika dan eksistensial. Bila guru tidak dapat menjadi dirinya sendiri, maka pendidikan kehilangan kualitas dialogisnya. Di sinilah pentingnya mengembalikan pendidikan kepada relasi manusiawi yang sejati—bukan transaksional, melainkan transformatif. Keaslian menjadi bentuk keberpihakan terhadap kemanusiaan peserta didik, sebab hanya guru yang hadir sebagai pribadi utuh yang dapat menumbuhkan pribadi utuh pula.

Dengan demikian, keaslian bukanlah gaya mengajar, melainkan *modus keberadaan* dalam dunia pendidikan. Ia lahir dari integritas antara pikiran, kata, dan tindakan. Dan lebih dari itu, ia adalah tindakan perlawanan terhadap sistem yang mendewakan citra, namun melupakan jiwa.

Peduli sebagai Inti Relasi Pendidikan

Dalam filsafat pendidikan kontemporer, relasi pedagogis tidak lagi dipahami sebagai hubungan vertikal antara subjek yang mengetahui (guru) dan objek yang tidak tahu (murid), melainkan sebagai perjumpaan manusiawi yang utuh. Noddings (2012)menekankan bahwa inti dari pendidikan yang bermakna adalah *caring*—relasi yang dilandasi kepedulian autentik. Guru yang peduli bukan hanya mengajar, melainkan menyertai; bukan hanya menjelaskan, tetapi juga memahami.

Kepedulian dalam pendidikan mengandaikan kehadiran penuh (*presence*) guru: mendengarkan siswa tanpa tergesa-gesa, menangkap dimensi emosional dari pengalaman belajar, dan menyadari bahwa setiap peserta didik membawa dunia batinnya sendiri. Dalam pendekatan ini, guru tidak bekerja berdasarkan kurikulum semata, tetapi juga berdasarkan empati. Sebagaimana dijelaskan Noddings, kepedulian tidak bersifat sentimental atau dangkal, melainkan menuntut *responsiveness*—kemampuan untuk menanggapi kebutuhan dan keunikan tiap siswa secara kontekstual.

Model pedagogi yang peduli ini juga menjadi dasar dari terciptanya *learning environment* yang inklusif dan humanistik (Kurz, 2021). Kepedulian memungkinkan tumbuhnya rasa aman psikologis dan relasional, yang menjadi syarat utama pembelajaran yang mendalam. Dalam ruang yang dipenuhi kepedulian, kesalahan bukanlah kegagalan moral, tetapi bagian dari proses tumbuh bersama.

Lebih jauh, pendekatan pedagogis yang berbasis kepedulian tidak berhenti pada ranah relasi interpersonal, melainkan meluas ke dalam dimensi sosial dan ekologis. Schindel dan Schindel & Tolbert (2017) melalui konsep *ecopedagogy*, menantang sistem pendidikan yang terlalu terfokus pada individualisme

kompetitif dan mengabaikan relasi dengan alam dan komunitas. Dalam hal ini, kepedulian bukan hanya untuk sesama manusia, tetapi juga untuk keberlanjutan kehidupan secara luas. Pendidikan yang otentik menumbuhkan kesadaran ekologis dan kepekaan sosial sebagai bagian dari tanggung jawab moral.

Di tengah tekanan administratif dan tuntutan kinerja yang seringkali mengobjektifikasi siswa, pedagogi yang peduli menjadi bentuk perlawanan sunyi terhadap dehumanisasi dalam pendidikan. Guru yang peduli bukan sekadar penghubung informasi, melainkan penjaga nilai kemanusiaan dalam ruang kelas. Keaslian mereka tercermin dalam keberanian untuk hadir sepenuhnya dan bersedia tersentuh oleh kehidupan murid.

Dengan demikian, keotentikan seorang pendidik tidak bisa dilepaskan dari kepeduliannya. Bukan hanya soal menjadi diri sendiri, tetapi juga tentang bagaimana "diri" itu hadir secara etis, terbuka, dan penuh perhatian dalam kehidupan belajar orang lain.

Pendidikan sebagai Praktik Pembebasan

Paulo Freire (1970) dalam Husni (2020) merevolusi pendekatan pendidikan dengan mengusulkan model *pedagogi kritis*, yang bertolak belakang dengan *banking education*—pendekatan di mana siswa dianggap sebagai entitas pasif yang hanya menerima pengetahuan dari guru. Dalam visi Freire, pendidikan adalah *praktik pembebasan* (*praxis*) yang memungkinkan siswa dan guru menjadi subjek dialogis yang saling belajar dan tumbuh melalui kesadaran kritis (*conscientização*).

Keaslian dalam konteks ini melampaui kejujuran personal: ia menjadi keberpihakan etis terhadap kemanusiaan dan keadilan sosial. Guru yang otentik hadir bukan untuk mendominasi wacana, tetapi untuk menjadi fasilitator kesadaran, yang memampukan siswa untuk menggugat struktur sosial yang menindas. Guru tidak lagi sekadar pemegang otoritas epistemik, melainkan mitra dialog dalam proses pembebasan bersama.

Shephard et al., (2023) menekankan pentingnya paradigma pembebasan ini, khususnya dalam konteks post-konflik dan komunitas marginal. Mereka menunjukkan bahwa pendidikan yang dibingkai secara emansipatoris tidak hanya mengembalikan martabat manusia yang terpinggirkan, tetapi juga menciptakan ruang pemulihan kolektif yang mendalam. Dalam pendidikan pasca-konflik, misalnya, pembelajaran transformatif yang dipandu oleh keaslian dan refleksi kritis terbukti mampu memperkuat rekonsiliasi sosial dan partisipasi demokratis.

Dengan demikian, *pendidikan yang otentik adalah pendidikan yang politis dalam makna terdalamnya*—bukan dalam arti partisan, melainkan dalam kesadaran bahwa setiap tindakan pendidikan mengandung implikasi etis terhadap struktur sosial. Guru yang otentik adalah mereka yang hadir dengan keberanian untuk mengganggu status quo, memupuk kesadaran, dan mendorong peserta didik menjadi agen perubahan di tengah realitas yang kompleks.

Sebagaimana ditegaskan Freire, "To teach is not to transfer knowledge but to create the possibilities for the production or construction of knowledge." Maka, keaslian pendidik bukan sekadar refleksi integritas diri, tetapi juga komitmen transformatif terhadap dunia yang lebih adil.

Hubungan Mendalam dalam Pendidikan

Filosofi pendidikan Ki Hadjar Dewantara, yang terkenal dengan ungkapan *"Tut Wuri Handayani"*, menekankan pentingnya hubungan yang mendalam antara pendidik dan peserta didik. Dalam pandangan Dewantara, pendidikan bukan hanya sekadar proses transfer pengetahuan, tetapi juga pembinaan hubungan yang penuh kasih sayang, perhatian, dan pemahaman terhadap potensi unik setiap individu. Sebagai fasilitator, pendidik berperan penting dalam mendukung perkembangan pribadi dan akademik siswa melalui hubungan yang otentik dan berbasis empati (Muhonen et al., 2022).

Penelitian menunjukkan bahwa kualitas hubungan antara guru dan siswa mempengaruhi hasil pembelajaran secara signifikan. Sebagai contoh, Muhonen et al., (2022) menyatakan bahwa hubungan yang positif dan dekat antara guru dan siswa dapat meningkatkan komunikasi, kepercayaan, dan hasil belajar siswa. Kedekatan ini tidak hanya mencakup aspek kognitif tetapi juga emosional, yang pada gilirannya meningkatkan keterlibatan dan motivasi siswa dalam pembelajaran.

Pendekatan pedagogi relasional menekankan bahwa hubungan yang baik antara guru dan siswa meningkatkan kualitas dialog pendidikan. Kwatera & Mądry-Kupiec (2017) menjelaskan bahwa hubungan yang sehat dan transaksional—di mana ada pertukaran timbal balik antara guru dan siswa—dapat meningkatkan efektivitas pembelajaran. Dalam model ini, peran guru tidak hanya sebagai pengajar, tetapi juga sebagai mitra yang aktif dalam mendukung siswa untuk mengembangkan pemahaman yang lebih dalam dan menjadi pembelajar seumur hidup.

Selain itu, hubungan mendalam ini turut berperan dalam mendukung kesejahteraan emosional siswa. Malta et al., (2024) menunjukkan bahwa pendidikan yang didasarkan pada hubungan yang penuh empati dan

perhatian dapat meningkatkan kualitas kehidupan psikologis siswa, yang berujung pada peningkatan motivasi, keterlibatan, dan kinerja akademik mereka. Hubungan yang sehat juga dapat memberikan rasa aman dan percaya diri, yang memungkinkan siswa untuk lebih aktif dalam pembelajaran dan mengembangkan potensi diri secara optimal.

Filosofi Ki Hadjar Dewantara dapat diintegrasikan ke dalam praktik pendidikan modern dengan berfokus pada pembelajaran yang berpusat pada siswa dan pendidikan karakter. Pendekatan ini sejalan dengan prinsip-prinsip membina hubungan yang mendalam dan mendukung perkembangan holistik siswa. Dalam konteks pendidikan modern, Dewantara menekankan pentingnya memandang siswa secara utuh, bukan hanya sebagai penerima informasi, tetapi sebagai individu yang memerlukan perhatian pada aspek moral, emosional, dan sosial mereka (Wijaya et al., 2024).

Konsep hubungan mendalam ini juga sangat relevan dalam pendidikan tinggi, di mana kualitas hubungan antara dosen dan mahasiswa dapat mempengaruhi pengalaman belajar mereka. Leenknecht et al., (2020) menemukan bahwa kedekatan emosional dan intelektual antara dosen dan mahasiswa tidak hanya mendukung pencapaian akademik yang lebih baik tetapi juga meningkatkan kepuasan belajar secara keseluruhan. Dalam pendidikan tinggi, pendekatan yang berpusat pada siswa—dengan membangun kedekatan emosional dan intelektual—dapat menciptakan lingkungan yang lebih mendukung dalam mencapai tujuan akademik dan perkembangan pribadi mahasiswa.

Namun, meskipun penting, penerapan hubungan mendalam ini menghadapi banyak tantangan, terutama di tengah sistem pendidikan yang semakin terfragmentasi dan berorientasi pada hasil administratif. Pendidikan modern sering kali menekankan aspek kognitif dan evaluasi berbasis standar, yang dapat mengurangi ruang untuk hubungan yang lebih pribadi dan relasional antara pendidik dan siswa. Dalam konteks ini, penting bagi pendidik untuk tetap menjaga keseimbangan antara otoritas profesional mereka dengan kedekatan emosional yang diperlukan untuk menciptakan ruang belajar yang mendukung.

Tantangan lainnya adalah dalam pendidikan jarak jauh, yang muncul sebagai akibat dari pandemi 2019. Meskipun interaksi fisik terbatas, para pendidik berhasil mengembangkan berbagai strategi untuk menjaga hubungan dengan siswa. Menurut Tackie (2022), meskipun keterhubungan emosional menjadi lebih sulit dicapai dalam konteks ini, pendidik menunjukkan ketahanan dan kemampuan untuk beradaptasi dengan menggunakan teknologi untuk menjaga kedekatan dan komunikasi yang otentik dengan siswa.

Membangun hubungan yang mendalam antara pendidik dan peserta didik adalah fondasi penting dalam proses pendidikan yang efektif. Filosofi Ki Hadjar Dewantara tentang *"Tut Wuri Handayani"* menggarisbawahi bahwa pendidik harus mendampingi siswa dengan kasih sayang dan perhatian, mengajak mereka untuk tumbuh dan berkembang secara optimal. Dengan memperhatikan dimensi kognitif, emosional, dan sosial dalam pendidikan, hubungan mendalam ini tidak hanya meningkatkan kualitas pembelajaran tetapi juga mendukung kesejahteraan psikologis siswa. Meskipun ada banyak tantangan, terutama dalam pendidikan berbasis administrasi atau jarak jauh, penting untuk mempertahankan kualitas hubungan ini untuk menciptakan lingkungan belajar yang sehat dan produktif.

Guru Sebagai Subjek yang Dikenang

Guru yang dirindukan adalah mereka yang membekas bukan karena instruksi, tetapi karena mereka mampu menyentuh keberadaan murid. Dalam dunia pendidikan, peran guru tidak hanya terbatas pada pemberi pengetahuan, tetapi juga sebagai pembina hubungan yang bermakna dengan siswa. Hubungan semacam ini menjadi landasan dalam pembentukan identitas profesional guru, yang lebih menekankan pada aspek relasional daripada sekadar keterampilan pengajaran tradisional. Hal ini menggeser pandangan bahwa guru hanyalah instruktur, menjadi sosok yang secara mendalam memengaruhi kehidupan siswa melalui perhatian, keaslian, dan empati.

Dalam sistem pendidikan Korea, perubahan pandangan guru pemula dari hanya sekadar ahli mata pelajaran menjadi pendidik yang peduli menunjukkan pergeseran penting dalam pembentukan identitas profesional mereka. Fokus utama dalam pembelajaran bergeser pada perhatian terhadap kebahagiaan dan pertumbuhan pribadi siswa, yang menjadi bagian integral dari identitas guru (Ro, 2019). Pergeseran ini serupa dengan yang ditemukan dalam konteks pendidikan musik, di mana pendidik lebih mengutamakan hubungan positif dengan siswa, mengedepankan empati, antusiasme, dan keaslian sebagai elemen penting dalam menciptakan lingkungan belajar yang mendukung (Hutton, 2022).

Dalam mengembangkan identitas seorang pendidik, program pengembangan fakultas memainkan peran yang sangat penting. Program semacam ini mendorong refleksi diri, membangun komunitas di antara para pendidik, dan menyematkan pembentukan identitas dalam kerangka profesional mereka. Hal ini membantu guru merangkul identitas mereka sebagai pendidik yang bukan hanya mengajar, tetapi juga membina hubungan

yang bermakna dengan siswa (Steinert et al., 2019). Di tingkat yang lebih tinggi, seperti dalam sekolah kedokteran, perjuangan untuk mempertahankan identitas pendidik sering kali terhalang oleh dominasi identitas klinis dan penelitian. Mengatasi ketegangan ini membutuhkan dukungan kelembagaan yang menekankan pentingnya pengembangan identitas pendidik dalam konteks profesionalisme yang lebih luas (O'Sullivan et al., 2021).

Kualitas hubungan antara guru dan siswa memainkan peran yang sangat signifikan dalam membangun rasa memiliki siswa terhadap sekolah. Hubungan yang positif dapat meningkatkan keterlibatan mereka dalam pembelajaran serta kesejahteraan emosional, yang sangat penting bagi perkembangan holistik siswa (Ibrahim & Zaatari, 2020). Konsep pengakuan relasional dalam pendidikan menunjukkan bagaimana guru dan siswa dapat mengeksplorasi otonomi dan komunitas secara bersamaan dalam ruang liminal pendidikan, memperkuat hubungan otentik yang mengarah pada pertumbuhan bersama (Richardson, 2019).

Penting untuk mengakui bahwa identitas profesional guru dipengaruhi oleh berbagai faktor sosial-budaya. Ketegangan antara ideologi pribadi guru dan harapan eksternal dalam masyarakat sering kali memengaruhi cara mereka memandang peran mereka sebagai pendidik. Refleksi kolaboratif di antara sesama guru dapat membantu mengatasi ketegangan ini dan memungkinkan pembentukan identitas profesional yang lebih sesuai dengan nilai-nilai dan keyakinan mereka (Tajeddin et al., 2023). Perspektif sosiologi profesi juga menyoroti pentingnya profesionalisme yang berakar dalam habitus, yang berkontribusi pada terciptanya hubungan pendidikan yang bermakna dan pengajaran yang berkualitas (Marafelli et al., 2017).

Walaupun pentingnya guru sebagai penyedia hubungan yang bermakna sangat jelas, tantangan yang dihadapi dalam menyeimbangkan peran ini dengan tuntutan profesional lainnya harus diakui. Banyak guru harus menavigasi konteks sosial-politik dan kelembagaan yang kompleks, yang bisa menghalangi mereka dalam membina hubungan yang otentik dengan siswa. Oleh karena itu, dibutuhkan dukungan sistemik yang mendorong pengembangan identitas profesional guru untuk memastikan mereka mampu menjalankan peran ini secara efektif. Mengatasi tantangan ini adalah kunci agar guru tetap dapat menjadi sosok yang dikenang dan dirindukan, bukan hanya karena pengetahuan yang mereka transfer, tetapi juga karena pengaruh mendalam yang mereka miliki dalam kehidupan siswa.

KESIMPULAN

Relasi edukatif yang otentik merupakan fondasi terbentuknya kerinduan terhadap sosok guru. Guru yang dirindukan bukanlah semata-mata mereka yang piawai mengurai materi pelajaran, melainkan yang hadir sepenuhnya—secara spiritual, intelektual, dan emosional—dalam ruang kelas maupun dalam denyut kehidupan murid. Kehadiran yang utuh ini menjelma dalam ketulusan mendengar, kepekaan memahami, serta keteguhan membimbing, menjadikan pendidikan sebagai ruang perjumpaan antarmanusia yang saling meneguhkan dan memanusiakan. Berdasarkan temuan konseptual dalam kajian ini, terdapat dua implikasi penting yang patut dipertimbangkan dalam pengembangan praksis pendidikan. Pertama, pendidikan guru perlu dirancang tidak hanya untuk membekali kompetensi teknis, melainkan juga diarahkan pada pembentukan keutuhan diri pendidik, termasuk dimensi reflektif, etis, dan spiritual yang menyokong kehadiran otentik di ruang belajar. Kedua, orientasi pendidikan perlu diperluas dari paradigma kognitif-instruksional menuju pendekatan relasional-reflektif, yang memosisikan hubungan antarpribadi sebagai inti dari pengalaman belajar. Dengan demikian, pendidikan bukan hanya menjadi sarana transmisi pengetahuan, tetapi juga medan etis bagi pertumbuhan dan transformasi kemanusiaan.

REFERENSI

Agrey, L. G. (2014). Opportunities and Possibilities: Philosophical Hermeneutics and the Educational Researcher. *Universal Journal of Educational Research*, *2*(4), 396–402. https://doi.org/10.13189/UJER.2014.020408

Alves, M. A. (2011). Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. *Acta Scientiarum : Education*, *33*(1), 17–28. https://doi.org/10.4025/ACTASCIEDUC.V33I1.11265

Basantes, M. A. P. (2021). *Dimensión Relacional: Eje de potencialización de experiencias de aprendizaje en la educación inicial*. *6*(21), 201–219. https://doi.org/10.29394/SCIENTIFIC.ISSN.2542-2987.2021.6.21.10.201-219

Berbary, Lisbeth A, &Mohamed, Lauren A. (2022). Longing as Method: A Rant on Yearnings for Our World, Academia, and Utopian Futurities Beyond Liberalism(s). *Qualitative Inquiry*, *29*(5), 622–629. https://doi.org/10.1177/10778004221111379

Bernstein-Yamashiro, B., &Noam, G. G. (2013). Teacher-student relationships: A growing field of study. *New*

Directions for Youth Development, *2013*(137), 15–26. https://doi.org/10.1002/YD.20045
Bialystok, L. (2015). Should teachers be authentic. *Ethics and Education*, *10*(3), 313–326. https://doi.org/10.1080/17449642.2015.1099801
Cui, Y. (2003). Analysis the relationship between teachers and students. *Journal of Shenyang College of Education*. https://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-SYXX200302010.htm
deSouza Vasconcelos, E. F. (2014). "I Can See You": An Autoethnography of My Teacher-Student Self. *The Qualitative Report*, *16*(2), 415–440. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2011.1063
Douglas, V. A., &Gadsby, J. (2022). The Power of Presence: One-Shots, Relational Teaching, and Instruction Librarianship. *College & Research Libraries*, *83*(5). https://doi.org/10.5860/crl.83.5.807
Eames, C., &Stewart, K. (2008). Personal and relationship dimensions of higher education science and engineering learning communities. *Research in Science & Technological Education*, *26*(3), 311–321. https://doi.org/10.1080/02635140802276686
Fogelberg, K., Cook, K. S., Calderon, F., &O'Donald, K. (2023). *Educational Theory and Theorists*. 35–78. https://doi.org/10.1002/9781119852865.ch2
Frelin, A. (2013). *Relational Professionalism in Schools* (pp. 119–128). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-248-8_10
Husni, M. (2020). Memahami Pemikiran Karya Paulo Freire "Pendidikan Kaum Tertindas" Kebebasan dalam Berpikir. *Al-Ibrah*, *5*(2), 41–60. https://ejournal.stital.ac.id/index.php/alibrah/article/view/103
Hutton, J. C. (2022). Teacher–Student Relationships: The Lived Experiences of Four K–12 Music Educators. *Journal of Music Teacher Education*, *32*(1), 38–52. https://doi.org/10.1177/10570837221097303
Ibrahim, A., &Zaatari, W.El. (2020). The teacher–student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, *25*(1), 382–395. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1660998
Johnson, Z. D., &LaBelle, S. (2017). An examination of teacher authenticity in the college classroom. *Communication Education*, *66*(4), 423–439. https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1324167
Kurz, K. S. (2021). Pedagogy and nuances of care – towards a philosophy of caring in higher education: (1st edition). *Compare*, 1–2. https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1926653
Kwatera, A., &Mądry-Kupiec, M. (2017). Edukacyjne znaczenie intra- i interpersonalnych relacji nauczyciel–uczeń z perspektywy analizy transakcyjnej. *International Journal of Eating Disorders*, *6*(6), 87–106. https://doi.org/10.16926/EAT.2017.06.05
LaBelle, S., Johnson, Z., &Journeay, J. (2022). Teacher authenticity in the college classroom: communicative and behavioral expressions of authentic instruction. *Communication Education*, *72*(1), 61–80. https://doi.org/10.1080/03634523.2022.2142624
Leenknecht, M. J. M., Snijders, I., Wijnia, L., Rikers, R. M. J. P., &Loyens, S. M. M. (2020). Building relationships in higher education to support students' motivation. *Teaching in Higher Education*, 1–22. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839748
Ljungblad, A.-L. (2023). *The Relational Dimension of the Teaching Profession*. Peter Lang Verlag. https://doi.org/10.3726/b20365
Malm, B. (2008). Authenticity in Teachers' Lives and Work: Some philosophical and empirical considerations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52*(4), 373–386. https://doi.org/10.1080/00313830802184525
Malta, G.Di, Bond, J., Raymond-Barker, B., Moller, N., &Cooper, M. (2024). The Impact of Relational Depth on Subjective Well-being in Close Relationships in the Community. *Journal of Humanistic Psychology*. https://doi.org/10.1177/00221678241237290
Marafelli, C. M., Rodrigues, P. A. M., &Brandão, Z. (2017). A formação profissional dos professores: um velho problema sob outro ângulo. *Cadernos De Pesquisa*, *47*(165), 982–997. https://doi.org/10.1590/198053144293
Medvedev, N.V. (2024). Philosophical hermeneutics and scientific and pedagogical activities. *Vestnik Tambovskogo Universiteta. Seriâ: Gumanitarnye Nauki*, *29*(2), 255–268. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-2-255-268
Muhonen, H., Pakarinen, E., Rasku-Puttonen, H., &Lerkkanen, M.-K. (2022). Teacher–student relationship and students' social competence in relation to the quality of educational dialogue. *Research Papers in Education*, 1–24. https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2135013
Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, *38*(6), 771–781. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047

Nosidlak, K. (2024). Experienced Learners from Generation Z and the Traditional Vision of the Good Language Teacher: On The Issue of Teacher Authenticity. *Neofilolog*, *62/2*, 461–481. https://doi.org/10.14746/n.2024.62.2.8

O'Sullivan, P. S., Steinert, Y., &Irby, D. M. (2021). A faculty development workshop to support educator identity formation. *Medical Teacher*, *43*(8), 916–917. https://doi.org/10.1080/0142159X.2021.1921135

Palmer, P., &Neuenschwander, D. (2000). The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. *American Journal of Physics - AMER J PHYS*, *68*, 93–95. https://doi.org/10.1119/1.19401

Ramezanzadeh, A., Zareian, G., Adel, S. M. R., &Ramezanzadeh, R. (2017). Authenticity in teaching: a constant process of becoming. *Higher Education*, *73*(2), 299–315. https://doi.org/10.1007/S10734-016-0020-1

Richardson, M. J. (2019). Relational Recognition, Educational Liminality, and Teacher–Student Relationships. *Studies in Philosophy and Education*, *38*(5), 453–466. https://doi.org/10.1007/S11217-019-09672-1

Ro, J. (2019). Seeking the meaning of the job: Korean novice secondary teachers' professional identity. *Asia Pacific Education Review*, *20*(1), 135–146. https://doi.org/10.1007/S12564-018-9573-2

Rodgers, C. R., &Raider-Roth, M. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching*, *12*(3), 265–287. https://doi.org/10.1080/13450600500467548

Roefs, E., Leeman, Y., Oosterheert, I., &Meijer, P. (2021). Teachers' Experiences of Presence in Their Daily Educational Practice. In *Education Sciences* (Vol. 11, Issue 2). https://doi.org/10.3390/educsci11020048

Rumianowska, A. (2020). Existential Perspectives on Education. *Educational Philosophy and Theory*, *52*(3), 261–269. https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1633915

Schindel, A., &Tolbert, S. (2017). Critical caring for people and place. *The Journal of Environmental Education*, *48*(1), 26–34. https://doi.org/10.1080/00958964.2016.1249326

Schmid, E., &Solberg, S. (2024). With a twinkle in my eye: vocational teachers' relational work in schools in disadvantaged areas. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–13. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434813

Shephard, D. D., Falk, D., &Mendenhall, M. (2023). "My teachers make me feel alive": the contribution of student-teacher relationships to student well-being in accelerated education programmes in South Sudan and Uganda. *Compare*, 1–19. https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170168

Splitter, L. J. (2009). Authenticity and Constructivism in Education. *Studies in Philosophy and Education*, *28*(2), 135–151. https://doi.org/10.1007/S11217-008-9105-3

Steinert, Y., O'Sullivan, P. S., &Irby, D. M. (2019). Strengthening Teachers' Professional Identities Through Faculty Development. *Academic Medicine*, *94*(7), 963–968. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002695

Swer, G. M. (2020). Longing, Dread and Care: Spengler's Account of the Existential Structure of Human Experience. *Journal of The British Society for Phenomenology*, *51*(1), 71–87. https://doi.org/10.1080/00071773.2019.1633613

Tackie, H. (2022). (Dis)Connected: Establishing Social Presence and Intimacy in Teacher–Student Relationships During Emergency Remote Learning. *AERA Open*, *8*, 233285842110695. https://doi.org/10.1177/23328584211069525

Tajeddin, Z., Alemi, M., &Maleknia, Z. (2023). Torn between socio-political mandates and professional identity: Teachers' collaborative reflection on their identity tensions. *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1177/13621688231213602

Telli, S., denBrok, P., &Cakiroglu, J. (2010). The importance of teacher–student interpersonal relationships for Turkish students' attitudes towards science. *Research in Science & Technological Education*, *28*(3), 261–276. https://doi.org/10.1080/02635143.2010.501750

Thakore, B. K. (2023). The Struggle for Authentic Teaching. *Sociology of Race & Ethnicity*. https://doi.org/10.1177/23326492231201495

Thompson, M. B. (2015). Authenticity in Education: From Narcissism and Freedom to the Messy Interplay of Self-Exploration and Acceptable Tension. *Studies in Philosophy and Education*, *34*(6), 603–618. https://doi.org/10.1007/S11217-015-9459-2

Tohme, O., &Joseph, S. (2020). Authenticity Is Correlated With Mindfulness and Emotional Intelligence. *Journal of Humanistic Psychology*, 002216782094092. https://doi.org/10.1177/0022167820940926

Wijaya, I. K. W. B., Atmadja, A. T. A., Suastra, I. W., &Tika, I. N. (2024). Implementasi filsafat.