

Integrasi Kearifan Lokal dalam Pendidikan Karakter di SMP: Studi Komparatif Lintas Daerah di Jawa Tengah

Priyanto¹

¹ SMPN 3 Kutasari Purbalingga, Indonesia

* Email: priyantoanang@gmail.com

Abstrak

Penelitian ini bertujuan menganalisis bagaimana kearifan lokal diintegrasikan dalam pendidikan karakter di SMP serta membandingkan pola implementasinya lintas daerah di Jawa Tengah. Penelitian menggunakan desain studi kasus komparatif multi-situs (2025) pada SMPN 5 Kota Salatiga, SMPN 2 Kabupaten Rembang, dan SMPN 2 Purbalingga. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur dengan guru dan siswa, observasi rutinitas serta kegiatan kokurikuler, dan analisis dokumen sekolah (program penguatan karakter, tata tertib, agenda kesiswaan, dan portofolio kegiatan). Data dianalisis dengan pengodean tematik dan sintesis lintas kasus. Hasil menunjukkan bahwa integrasi kearifan lokal beroperasi melalui empat jalur utama: intrakurikuler berbasis konteks, kokurikuler/projek, budaya sekolah, dan kemitraan komunitas. Aksen praktik berbeda antarsitus: Salatiga menonjol pada etika relasi sosial dan toleransi, Rembang pada solidaritas komunal dan kontribusi kolektif, sedangkan Purbalingga pada guyub rukun, ketertiban rutin, dan penguatan melalui seni/komunitas. Evaluasi karakter cenderung berbasis jurnal sikap dan portofolio kegiatan, sementara pembiasaan efektif ketika ditopang keteladanan, konsistensi aturan, dan konsekuensi yang jelas. Kebaruan studi ini terletak pada sintesis komparatif lintas daerah yang menghasilkan tipologi jalur integrasi kearifan lokal beserta variasi aksennya sebagai model praktis penguatan pendidikan karakter SMP.

Kata kunci: Kearifan Lokal; Pendidikan; SMP

Abstract

This study aims to examine how local wisdom is integrated into character education in junior high schools and to compare implementation patterns across different districts in Central Java, Indonesia. Employing a multi-site comparative case study design (2025), the research was conducted at SMPN 5 Salatiga City, SMPN 2 Rembang Regency, and SMPN 2 Purbalingga Regency. Data were collected through semi-structured interviews with teachers and students, observations of daily routines and co-curricular activities, and document analysis (school character-strengthening programs, school rules, student affairs agendas, and activity portfolios). The data were analyzed using thematic coding and cross-case synthesis. The findings indicate that the integration of local wisdom operates through four main pathways: context-based curricular practices, co-curricular/project-based activities, school culture, and community partnerships. Notable site-specific emphases emerged: Salatiga foregrounded social-relational ethics and tolerance, Rembang highlighted communal solidarity and collective contribution, while Purbalingga emphasized guyub rukun (communal harmony), routine discipline, and character formation through arts/community-based activities. Character evaluation primarily relied on attitude journals and activity portfolios, and habituation was most effective when supported by role modelling, consistent rules, and clear consequences. The novelty of this study lies in its cross-district comparative synthesis, which generates a typology of local-wisdom integration pathways and their contextual emphases as a practical model for strengthening character education in junior high schools.

Keywords: Local Wisdom; Education; Junior High School

Histori Naskah

Diserahkan: 03-02-2026

Direvisi: 05-02-2026

Diterima: 07-02-2026

How to cite:

Priyanto. (2026). Integrasi Kearifan Lokal dalam Pendidikan Karakter di SMP; Studi Komparasi Lintas Daerah di Jawa Tengah. *Journal of Islamic Education Research and Innovation*, 1(1),25-36. DOI: <https://doi.org/10.58706/jipp.vxn.xpx-xx>.

INTRODUCTION

Pendidikan karakter pada jenjang Sekolah Menengah Pertama (SMP) menempati posisi strategis karena beririsan langsung dengan fase awal remaja masa ketika peserta didik mengalami percepatan perubahan kognitif, emosi, dan relasi sosial, sekaligus mulai membangun identitas dan orientasi nilai. Pada fase ini, sekolah tidak cukup hanya menguatkan aspek akademik; ia juga menjadi arena utama pembentukan kebiasaan (*habituation*), keteladanan (*modeling*), dan regulasi diri yang memengaruhi pilihan moral dan perilaku sosial peserta didik di rumah, sekolah, dan ruang publik. Dalam kerangka pendidikan karakter, penguatan dimensi *moral knowing*, *moral feeling*, dan *moral action* perlu dikelola secara terpadu agar nilai tidak berhenti sebagai pengetahuan normatif, tetapi menjelma menjadi komitmen dan tindakan nyata (Lickona, 1991). Namun, dalam praktik pendidikan di banyak SMP, pembelajaran nilai sering kali bersifat deklaratif—disampaikan melalui nasihat umum, slogan, atau program insidental—tanpa rekayasa budaya sekolah yang konsisten untuk menumbuhkan kebiasaan baik dan disiplin sosial yang berkelanjutan.

Urgensi pendidikan karakter pada SMP semakin menguat dalam lanskap era digital. Perkembangan gawai, media sosial, dan arus informasi yang nyaris tanpa saringan membentuk ekologi belajar yang kompetitif: di satu sisi membuka akses pengetahuan, di sisi lain memunculkan risiko disinformasi, ujaran kebencian, perundungan siber, budaya pamer, adiksi layar, serta normalisasi bahasa dan interaksi yang kurang beretika. Pada konteks ini, karakter bukan sekadar “materi tambahan”, melainkan perangkat literasi moral dan sosial yang menentukan bagaimana peserta didik menilai informasi, merespons perbedaan, mengelola emosi, dan mengambil keputusan dalam jejaring pergaulan daring maupun luring. Tantangan digital juga memperkuat kebutuhan akan pendidikan berbasis keteladanan dan pembiasaan, karena perilaku remaja banyak terbentuk melalui observasi, imitasi, dan penguatan sosial dari lingkungan sekitarnya—baik dari teman sebaya maupun figur yang mereka ikuti di media (Bandura, 1986). Ketika sekolah tidak menghadirkan model perilaku prososial dan tata krama komunikasi yang nyata, ruang digital dengan cepat menjadi “kurikulum tersembunyi” yang lebih dominan daripada pesan-pesan moral formal.

Sayangnya, berbagai program penguatan karakter di sekolah kerap terjebak pada pola seremonial. Sekolah dapat memiliki kalender kegiatan karakter (apel, deklarasi anti-bullying, pekan literasi, Jumat bersih), tetapi belum tentu membangun sistem pembiasaan yang konsisten di kelas dan koridor sekolah, lengkap dengan perangkat pendampingan, refleksi, dan evaluasi perilaku. Di banyak kasus, kegiatan gotong royong muncul sebagai rutinitas sesaat, sementara ekosistem relasi guru–murid masih berjarak; tradisi sopan santun diperingatkan ketika ada masalah, bukan dijadikan budaya komunikasi sehari-hari; dan nilai integritas ditekankan pada momen tertentu, tetapi tata kelola disiplin dan penilaian belum sepenuhnya adil dan transparan. Akibatnya, pendidikan karakter kehilangan daya transformasinya: ia hadir sebagai wacana moral, bukan sebagai praksis sosial yang dialami dan dipelajari secara konkret melalui interaksi harian (Lickona, 1991; Bandura, 1986).

Di tengah problem tersebut, kearifan lokal menawarkan sumber nilai sekaligus perangkat praksis yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Kearifan lokal tidak hanya berupa pengetahuan tradisional, melainkan juga pranata sosial, etika pergaulan, simbol budaya, dan mekanisme kolektif yang mengatur relasi manusia—sesama, alam, dan yang transenden—dalam komunitas tertentu. Dalam konteks Jawa Tengah, bentuk-bentuk kearifan lokal dapat mencakup gotong royong (kerja bersama, saling bantu, solidaritas), unggah-ungguh (tata krama, kesantunan bahasa dan gestur), tradisi desa (misalnya *merti desa/merti dusun*, *nyadran*, *sedekah bumi*, dan kerja bakti komunal), kesenian lokal (gamelan, karawitan, ketoprak, wayang, rebana, tari tradisi), hingga pranata sosial

seperti musyawarah, rembug warga, dan mekanisme sanksi sosial yang mendidik. Ketika diintegrasikan ke sekolah, kearifan lokal dapat berfungsi sebagai “jembatan” antara nilai abstrak dan pengalaman konkret: peserta didik tidak hanya “mendengar” tentang kerja sama, tetapi “mengalami” kerja bersama; tidak hanya “membaca” tentang hormat, tetapi mempraktikkan unggah-ungguh dalam interaksi; tidak hanya “diajarkan” tentang peduli, tetapi terlibat dalam tradisi komunitas yang menuntut empati dan tanggung jawab sosial (Lickona, 1991).

Argumen kunci penelitian ini adalah bahwa integrasi kearifan lokal pada pendidikan karakter SMP dapat memperkuat dimensi pembiasaan dan keteladanan melalui ekosistem sosial yang lebih kontekstual. Secara teoritis, pembentukan karakter efektif ketika sekolah memadukan norma, model, penguatan, dan kesempatan bertindak (Bandura, 1986), serta mengelola karakter sebagai kebiasaan moral yang dipelajari dan dilatihkan, bukan sekadar diceramahkan (Lickona, 1991). Dalam praktik, kearifan lokal menyediakan “naskah sosial” (*social scripts*) yang telah teruji dalam komunitas: cara menyapa, cara meminta maaf, cara berbeda pendapat, cara bekerja sama, cara menghormati yang lebih tua, serta cara merawat ruang bersama. Kearifan lokal juga berpotensi menumbuhkan rasa memiliki (*sense of belonging*) dan identitas positif peserta didik terhadap lingkungan budaya, yang pada gilirannya memperkuat motivasi internal untuk berperilaku sesuai nilai yang dihidupi bersama (Ryan & Deci, 2000). Dengan demikian, integrasi kearifan lokal bukan romantisasi tradisi, melainkan strategi pedagogis-kultural untuk menghubungkan nilai karakter dengan praktik sosial yang konkret, terstruktur, dan bermakna.

Sejumlah studi sebelumnya telah menyoroti relevansi budaya lokal dalam pendidikan karakter. Literatur pendidikan di Indonesia menunjukkan kecenderungan bahwa pendidikan karakter lebih efektif ketika ditopang budaya sekolah dan praktik keseharian yang konsisten, bukan sekadar program (Koesoema, 2010; Zuchdi, 2010). Pada banyak penelitian berbasis sekolah, integrasi budaya lokal—melalui muatan lokal, kegiatan ekstrakurikuler seni, atau ritual sekolah—dilaporkan mampu menguatkan disiplin, kesantunan, dan kerja sama karena peserta didik berhadapan dengan praktik budaya yang menuntut ketekunan dan keteraturan (Samani & Hariyanto, 2012). Temuan-temuan ini mengonfirmasi pentingnya pendekatan pembiasaan (*habituation*) dan penguatan sosial sebagai mekanisme internalisasi nilai.

Penelitian lain memperlihatkan bahwa kearifan lokal memberi peluang pembelajaran nilai yang lebih autentik karena mengandung narasi kolektif, simbol moral, dan pengalaman komunal. Praktik gotong royong, tradisi desa, serta kesenian lokal sering dipahami bukan hanya sebagai “budaya”, tetapi sebagai ruang latihan tanggung jawab sosial, penghargaan pada kerja orang lain, dan kemampuan mengelola perbedaan peran (Lickona, 1991; Bandura, 1986). Pada ranah sekolah, integrasi ini biasanya dilakukan melalui tiga jalur: (1) integrasi kurikuler—misalnya bahan ajar berbasis konteks lokal; (2) integrasi kultural—pembentukan budaya sekolah dengan tata krama, simbol, dan kebiasaan lokal; dan (3) integrasi ko-kurikuler—ekstrakurikuler kesenian serta proyek layanan sosial berbasis komunitas (Koesoema, 2010; Samani & Hariyanto, 2012).

Namun, sebagian studi yang ada masih bersifat deskriptif dan fokus pada satu lokus, sehingga sulit menjelaskan variasi integrasi kearifan lokal pada konteks sosial-budaya yang berbeda. Banyak penelitian menekankan “keberhasilan program” tanpa membandingkan bagaimana faktor ekologi sekolah—dukungan orang tua, konfigurasi komunitas, dinamika religio-kultural, dan karakter wilayah—mempengaruhi pemilihan bentuk kearifan lokal, strategi pembiasaan, serta resistensi yang muncul. Di era digital, tantangan juga semakin kompleks: integrasi budaya lokal di sekolah perlu

bernegosiasi dengan budaya populer dan bahasa digital remaja, sehingga pertanyaan tentang relevansi, adaptasi, dan keberlanjutan menjadi krusial (Bandura, 1986; Ryan & Deci, 2000).

Bertolak dari kondisi tersebut, *research gap* studi ini terletak pada minimnya riset komparatif lintas daerah di Jawa Tengah yang secara sistematis memetakan bentuk kearifan lokal, strategi integrasi, serta efektivitasnya dalam membangun pembiasaan karakter di SMP. Jawa Tengah memiliki keragaman subkultur (pesisir–pedalaman, urban–rural, wilayah industri–agraris, serta variasi tradisi religio-kultural) yang memungkinkan munculnya model integrasi yang berbeda. Akan tetapi, penelitian cenderung mengambil satu kasus sekolah atau satu kabupaten, sehingga belum memberikan gambaran perbandingan: nilai apa yang dominan di tiap daerah, praktik pembiasaan apa yang paling bekerja, dan faktor apa yang membedakan keberhasilan integrasi. Kebaruan riset ini, karena itu, adalah menghadirkan pembacaan komparatif lintas daerah untuk menyusun tipologi integrasi kearifan lokal dalam pendidikan karakter SMP—bukan sekadar “apa programnya”, melainkan “bagaimana mekanismenya” melalui budaya sekolah, keteladanan, penguatan sosial, dan ruang praktik moral (Lickona, 1991; Bandura, 1986; Koesoema, 2010).

Secara operasional, studi ini membandingkan empat lokus di Jawa Tengah yang mewakili variasi karakter wilayah: (1) Kudus (pesisir utara dengan tradisi religio-kultural yang kuat), (2) Surakarta/Solo (kota budaya dengan ekosistem seni yang mapan), (3) Wonosobo (wilayah pegunungan dengan komunitas yang relatif komunal), dan (4) Banyumas (wilayah barat dengan kekhasan bahasa dan humor sosial). Masalah lokal yang menjadi perhatian meliputi: (a) memudarnya unggah-ungguh dan etika berbahasa di kalangan remaja karena pergeseran komunikasi digital; (b) gotong royong yang cenderung “program kerja bakti” tanpa internalisasi tanggung jawab; (c) kesenian lokal yang menurun peminatnya dan kalah oleh budaya populer; serta (d) ketegangan antara praktik tradisi desa dengan wacana keagamaan/modernitas tertentu yang dapat menggeser penerimaan sekolah terhadap simbol budaya. Dengan komparasi ini, riset diharapkan menghasilkan model integrasi yang adaptif—mampu mengontekstualkan nilai lokal tanpa terjebak seremonial, serta relevan menghadapi tantangan era digital (Bandura, 1986; Samani & Hariyanto, 2012).

Tujuan penelitian ini adalah: (1) memetakan bentuk-bentuk kearifan lokal yang dipilih sekolah sebagai sumber nilai dan praktik pembiasaan karakter; (2) menganalisis strategi integrasi kearifan lokal dalam kurikulum, budaya sekolah, dan kegiatan ko-kurikuler; (3) membandingkan faktor pendukung dan penghambat integrasi lintas daerah; serta (4) merumuskan rekomendasi model integrasi kearifan lokal yang berkelanjutan untuk penguatan pendidikan karakter SMP. Berdasarkan tujuan tersebut, pertanyaan penelitian (RQ) dirumuskan sebagai berikut: RQ1: Bagaimana bentuk kearifan lokal dan nilai karakter apa yang paling menonjol pada masing-masing lokus SMP di empat daerah Jawa Tengah? RQ2: Bagaimana strategi sekolah mengintegrasikan kearifan lokal ke dalam pembelajaran, budaya sekolah, dan pembiasaan harian peserta didik? RQ3: Faktor apa saja (internal sekolah dan eksternal komunitas/digital) yang mendukung atau menghambat integrasi kearifan lokal dalam pendidikan karakter di tiap daerah? RQ4: Pola persamaan dan perbedaan apa yang muncul dari perbandingan lintas daerah, dan bagaimana kebaruan model integrasi yang dapat ditransfer antar-konteks?

Menempatkan kearifan lokal sebagai sumber nilai sekaligus praktik pembiasaan, studi ini berupaya menjawab problem klasik pendidikan karakter di SMP: bagaimana mengubah nilai menjadi kebiasaan yang hidup, tidak berhenti pada slogan dan kegiatan insidental. Kerangka Lickona (1991) membantu membaca karakter sebagai integrasi pengetahuan–afeksi–tindakan,

sementara Bandura (1986) menegaskan pentingnya modeling dan penguatan sosial dalam pembentukan perilaku. Melalui studi komparatif lintas daerah di Jawa Tengah, penelitian ini diharapkan menawarkan kontribusi konseptual dan praktis: tipologi integrasi kearifan lokal yang lebih kontekstual, sekaligus rekomendasi implementasi yang lebih tahan terhadap godaan seremonial dan lebih relevan dengan tantangan era digital (Koesoema, 2010; Zuchdi, 2010; Samani & Hariyanto, 2012; Ryan & Deci, 2000).

METHOD

Penelitian ini menggunakan desain studi kasus komparatif multi-situs untuk memahami secara mendalam bagaimana kearifan lokal diintegrasikan dalam pendidikan karakter pada konteks SMP yang berbeda di Jawa Tengah. Pendekatan ini dipilih karena integrasi nilai lokal merupakan praktik yang sangat kontekstual—dipengaruhi budaya sekolah, karakter wilayah, dan pola relasi guru—siswa—sehingga lebih tepat diteliti melalui studi kasus yang menekankan pertanyaan “bagaimana” dan “mengapa” dalam situasi nyata (Yin, 2018). Tiga sekolah diperlakukan sebagai rangkaian kasus yang dianalisis paralel lalu disintesis lintas kasus agar terlihat pola yang berulang maupun variasi yang dapat dijelaskan secara teoretis, sejalan dengan logika replikasi dalam multiple-case dan *collective case study* (Yin, 2018; Stake, 1995).

Penelitian dilaksanakan pada tahun 2025 di SMPN 5 Kota Salatiga, SMPN 2 Kabupaten Rembang, dan SMPN 2 Purbalingga. Situs dipilih secara purposif dengan kriteria: (1) sekolah menjalankan program penguatan karakter dan memiliki pembiasaan yang dapat diamati; (2) terdapat aktivitas yang terkait kearifan lokal (misalnya tata krama/unggah-ungguh, gotong royong, atau kegiatan seni/budaya); (3) memberi variasi konteks wilayah untuk kepentingan komparasi. Partisipan terdiri dari guru dan siswa. Guru dipilih dari pihak yang terlibat langsung dalam pembinaan karakter dan/atau program budaya sekolah (guru PPKn/IPS/Bahasa Indonesia, wali kelas, guru BK, pembina kesiswaan/ekstrakurikuler). Siswa dipilih untuk mewakili variasi pengalaman: siswa aktif kegiatan budaya/organisasi sekolah dan siswa dengan keterlibatan umum. Teknik sampling menggunakan purposive sampling dengan variasi maksimum agar data tidak hanya merepresentasikan kelompok “paling aktif”, tetapi juga pengalaman keseharian yang umum (Stake, 1995).

Pengumpulan data dilakukan melalui wawancara semi-terstruktur, observasi, dan studi dokumen untuk menangkap integrasi pada level kebijakan hingga praktik (Yin, 2018). Wawancara menggali nilai lokal yang diangkat, strategi integrasi dalam pembelajaran dan pembiasaan, peran guru (keteladanan, penguatan, disiplin), respons siswa, serta tantangan era digital dan kecenderungan program yang seremonial. Observasi diarahkan pada rutinitas sekolah dan interaksi keseharian (salam, tata krama, disiplin, kerja sama), serta kegiatan budaya (misalnya kerja bakti/gotong royong, latihan seni tradisi, atau program kesiswaan bernuansa lokal). Studi dokumen menelaah perangkat yang menstrukturkan praktik, seperti program penguatan karakter, tata tertib, kalender kegiatan, rancangan/rekap kegiatan ekstrakurikuler budaya, modul/lembar tugas berbasis konteks lokal, dan dokumentasi kegiatan (laporan, poster, foto).

Instrumen utama adalah peneliti dengan pedoman wawancara dan lembar observasi. Pertanyaan inti wawancara diringkaskan pada delapan fokus: (1) nilai kearifan lokal apa yang diprioritaskan dan alasannya; (2) bagaimana nilai itu diintegrasikan dalam pembelajaran; (3) pembiasaan apa yang paling rutin dan berdampak; (4) peran guru dalam keteladanan dan penguatan; (5) bagaimana siswa memaknai dan mempraktikkan nilai tersebut; (6) tantangan era digital yang paling

mengganggu/mengubah perilaku; (7) faktor pendukung dan penghambat (sekolah–keluarga–komunitas); (8) praktik yang dapat direplikasi dan yang sangat bergantung konteks.

Analisis data menggunakan coding tematik dan sintesis lintas kasus (*cross-case synthesis*) mengikuti alur interaktif kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014; Yin, 2018). Data wawancara, observasi, dan dokumen dikodekan menjadi tema-tema kunci (misalnya unggah-ungguh, gotong royong, kesenian lokal, disiplin, seremonialitas, pengaruh digital), kemudian disajikan dalam matriks per situs. Setelah itu dilakukan perbandingan lintas situs untuk menemukan pola konvergen, variasi, serta penyebab kontekstualnya, sehingga terbentuk tipologi praktik integrasi kearifan lokal pada pendidikan karakter.

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan metode, member check pada informan kunci, serta audit trail berupa catatan proses, memo analitik, dan jejak keputusan coding (Miles et al., 2014; Yin, 2018). Etika penelitian dipenuhi melalui izin sekolah, persetujuan partisipan, hak menolak/berhenti, anonimitas individu dengan kode (G1, S1, dan seterusnya), serta penyimpanan data secara aman dan terbatas aksesnya (Yin, 2018).

RESULTS AND DISCUSSION

Hasil penelitian menunjukkan bahwa integrasi kearifan lokal dalam pendidikan karakter di tiga sekolah SMPN 5 Kota Salatiga, SMPN 2 Kabupaten Rembang, dan SMPN 2 Purbalingga—berjalan sebagai praktik yang melekat pada kehidupan sekolah sehari-hari. Kearifan lokal tidak diperlakukan sekadar sebagai atribut budaya yang ditampilkan pada momen tertentu, melainkan menjadi media pembentukan kebiasaan dan penguatan nilai yang dipraktikkan berulang melalui rutinitas, kegiatan siswa, serta cara sekolah menata disiplin. Meski kerangka umumnya serupa, tiap sekolah menampilkan aksen yang berbeda sesuai karakter wilayah dan tradisi komunitas sekitar.

Di ketiga lokasi, bentuk kearifan lokal yang diintegrasikan paling sering hadir sebagai etika pergaulan, kerja kolektif, dan kebiasaan sosial yang mengikat warga sekolah. Pada praktiknya, nilai seperti sopan santun, gotong royong, tanggung jawab, peduli sosial, dan kedisiplinan muncul bukan dalam bentuk slogan, melainkan sebagai tuntutan perilaku yang berulang dalam interaksi harian. Sejumlah dokumen sekolah memperlihatkan bagaimana nilai-nilai tersebut ditulis sebagai arah pembinaan, misalnya dalam program penguatan karakter, tata tertib, atau agenda kegiatan tahunan (Dok-SAL-ProgramKarakter, 2025; Dok-REM-TataTertib, 2025; Dok-PBG-ProgramPembiasaan, 2025). Di Salatiga, kearifan lokal paling menonjol sebagai etos hidup bersama yang menekankan penghargaan atas perbedaan dan kepekaan sosial. Dalam pengamatan, guru sering mengarahkan siswa untuk menjaga cara menyapa, cara menanggapi teman, dan cara menyelesaikan ketegangan kecil agar tidak berkembang menjadi konflik (Obs-SAL-01, 2025). Kearifan lokal di sini tampak kuat pada pengelolaan relasi sosial di ruang sekolah, terutama ketika sekolah menegaskan norma komunikasi yang aman dan santun. Hal itu senada dengan penjelasan guru yang menggambarkan penekanan karakter pada cara bergaul dan bahasa yang tidak menjatuhkan orang lain: “Yang kami jaga itu cara anak bergaul. Beda pendapat boleh, tapi bahasanya harus sopan dan tidak menjatuhkan” (Waw-G1-SAL, 2025).

Di Rembang, bentuk kearifan lokal yang paling dominan mengarah pada solidaritas komunal—kerja bersama, saling membantu, menghormati peran orang tua/tokoh, serta kebiasaan memikul tanggung jawab kolektif. Pada kegiatan yang diamati, kerja bakti dan aktivitas sekolah lain lebih sering dikelola sebagai kerja kelompok yang menuntut kontribusi nyata dari setiap siswa. Guru

menegaskan bahwa kegiatan komunal tidak boleh berhenti menjadi kerja beberapa anak saja, sehingga pembagian tugas dan pemantauan partisipasi menjadi bagian dari pembiasaan (Obs-REM-02, 2025). Dalam wawancara, siswa juga menekankan bahwa kegiatan bersama dipahami sebagai urusan yang memerlukan tanggung jawab personal karena hasilnya berdampak pada semua: “Kalau ada kegiatan, kita dibagi tugas dan harus selesai. Kalau tidak, ya kegiatan jadi terganggu” (Waw-S2-REM, 2025).

Di Purbalingga, kearifan lokal tampil kuat sebagai budaya guyub rukun dan kerja kolektif yang dibingkai oleh kebiasaan sekolah dan kegiatan komunitas. Kekhasan Banyumasan tampak pada cara siswa bekerja bersama, cara menegur, dan cara berkomunikasi yang cenderung lugas tetapi diarahkan tetap santun. Kearifan lokal juga terlihat dalam pola musyawarah sederhana di kelas atau kelompok, terutama ketika siswa menyepakati pembagian tugas atau menyelesaikan persoalan kecil yang berulang. Dokumen pembiasaan sekolah menempatkan kedisiplinan piket, ketertiban, dan kerja kolektif sebagai indikator yang dipantau wali kelas (Dok-PBG-ProgramPembiasaan, 2025). Pada sisi lain, kegiatan seni atau ekstrakurikuler yang berbasis komunitas memperkuat karakter melalui latihan rutin, pembagian peran, dan tuntutan tanggung jawab terhadap tim. Catatan observasi pada latihan menunjukkan bahwa pengelolaan waktu, aturan hadir, dan pembagian peran berjalan ketat karena keterlambatan satu orang dapat menghambat proses kelompok (Obs-PBG-04, 2025).

Cara integrasi kearifan lokal di ketiga sekolah berjalan melalui jalur yang saling bertumpuk dan menguatkan, meskipun intensitasnya berbeda. Pada pembelajaran di kelas, guru cenderung mengontekstualkan nilai ke pengalaman yang dekat dengan siswa, baik melalui contoh kasus, diskusi, maupun tugas yang mengangkat situasi lokal. Kegiatan siswa dan budaya sekolah mengisi ruang yang lebih luas karena menjadi praktik harian yang terus berulang. Di Salatiga, jalur pembelajaran dan budaya sekolah tampak kuat pada etika pergaulan dan komunikasi, sehingga integrasi lebih sering terlihat dalam bagaimana kelas dikelola, bagaimana siswa diminta merespons teman, dan bagaimana sekolah menjaga interaksi lintas kelompok tetap aman (Obs-SAL-01, 2025). Dalam dokumen program, pembiasaan salam-sapa serta etika komunikasi ditulis sebagai rutinitas harian dan diikuti tindak lanjut ketika terjadi pelanggaran (Dok-SAL-ProgramKarakter, 2025). Di Rembang, jalur proyek atau kegiatan berbasis aksi tampak lebih dominan, terutama ketika sekolah mengarahkan siswa pada pengalaman kerja kolektif, kepedulian sosial, dan tanggung jawab bersama. Di Purbalingga, budaya sekolah dan ekstrakurikuler berbasis seni/komunitas menonjol sebagai “ruang latihan” karakter karena siswa dituntut disiplin latihan, memegang peran, menjaga kualitas kerja tim, dan menuntaskan kewajiban secara konsisten (Obs-PBG-04, 2025).

Peran aktor di ketiga sekolah menunjukkan pola yang relatif serupa, dengan penekanan yang berbeda. Guru merupakan pelaksana utama pembiasaan dan pembinaan, sekaligus pihak yang menjembatani nilai dalam pembelajaran dengan praktik perilaku di luar kelas. Kepala sekolah berperan menjaga arah dan konsistensi, sementara OSIS dan unit kesiswaan menjalankan fungsi penggerak kegiatan kolektif. Orang tua/komite dan tokoh lokal muncul sebagai pendukung program, terutama pada kegiatan tertentu yang membutuhkan legitimasi sosial, sumber daya, atau koneksi komunitas. Di Salatiga, peran guru BK/wali kelas tampak kuat dalam pembinaan relasi sosial dan pengelolaan masalah pergaulan; OSIS tampak menggerakkan kegiatan sosial dan mengatur teknis kampanye perilaku. Dalam rapat OSIS yang diamati, pembina menekankan cara mengingatkan teman tanpa mengejek, lalu OSIS menyusun jadwal dan mekanisme pelaporan (Obs-SAL-03, 2025). Di Rembang, kepala sekolah dan komite tampak lebih menonjol dalam memperkuat agenda kegiatan kolektif, dan dokumen kesiswaan mencatat dukungan komite terhadap

kegiatan karakter dan kegiatan sosial (Dok-REM-AgendaKesiswaan, 2025). Di Purbalingga, wali kelas dan pembina ekskul terlihat dominan karena rutinitas kelas dan latihan/pentas membutuhkan pendampingan intens. Guru menegaskan bahwa konsistensi seluruh guru menjadi prasyarat agar pembiasaan berjalan dan tidak mudah diabaikan siswa: “Kalau cuma satu-dua guru yang menegaskan, anak-anak cepat membaca celah. Jadi harus kompak” (Waw-G3-PBG, 2025).

Mekanisme pembiasaan dan disiplin di ketiga sekolah bergerak melalui kombinasi aturan tertulis, rutinitas yang berulang, keteladanan, serta konsekuensi yang diarahkan untuk membentuk perilaku. Dalam dokumen, tata tertib dan program pembiasaan menjadi rujukan formal; dalam praktik, penguatan sering terjadi melalui teguran ringan, tugas perbaikan, refleksi, atau pendampingan. Di Salatiga, pembiasaan disiplin sering terkait etika komunikasi dan keamanan relasi. Pada salah satu kejadian yang dicatat, guru menghentikan candaan yang mengarah pada ejekan, meminta siswa menjelaskan dampaknya, lalu mengarahkan pemulihan hubungan melalui permintaan maaf (Obs-SAL-01, 2025). Di Rembang, disiplin lebih sering dikaitkan dengan kontribusi dalam kerja kolektif, sehingga konsekuensi diarahkan pada penuntasan kewajiban atau perbaikan kontribusi pada kelompok. Tata tertib juga memuat kewajiban partisipasi dalam kegiatan serta tindak lanjut ketika siswa mengabaikan tugas kolektif (Dok-REM-TataTertib, 2025). Di Purbalingga, pembiasaan tampak kuat pada ketertiban rutin seperti piket, ketepatan waktu, dan kebersihan kelas, serta disiplin latihan dalam kegiatan ekskul. Siswa menggambarkan bahwa konsekuensi biasanya praktis dan terkait penyelesaian kewajiban: “Kalau piket tidak dikerjakan, besok harus menyelesaikan. Kalau tidak, nanti satu kelas kena” (Waw-S5-PBG, 2025).

Evaluasi karakter di ketiga sekolah cenderung dilakukan melalui pemantauan keseharian, bukan instrumen tunggal. Catatan sikap, jurnal wali kelas/BK, laporan kegiatan, portofolio proyek, dan refleksi siswa menjadi sumber utama untuk membaca perubahan perilaku. Indikator yang paling sering muncul bersifat operasional: keteraturan hadir, kepatuhan menjalankan tugas, keterlibatan kegiatan kolektif, cara berkomunikasi yang lebih tertib, serta kemampuan bekerja sama dengan konflik yang lebih terkendali. Di Salatiga, perubahan yang sering disebut berkaitan dengan relasi sosial dan komunikasi—misalnya berkurangnya ejekan dan meningkatnya empati. Di Rembang, perubahan yang menonjol berkaitan dengan partisipasi dan disiplin kontribusi. Seorang guru menggambarkan perubahan melalui keterlibatan siswa yang meningkat: “Perubahan itu terlihat dari keterlibatan. Anak yang dulu menghindar, sekarang mulai mau ambil bagian dan menyelesaikan tugas” (Waw-G2-REM, 2025). Di Purbalingga, dokumen jurnal wali kelas mencatat pelanggaran dan tindak lanjut, serta menunjukkan adanya penurunan catatan pada sebagian siswa setelah pendampingan (Dok-PBG-JurnalWaliKelas, 2025), sementara observasi kegiatan ekskul memperlihatkan indikator percaya diri dan tanggung jawab peran berkembang melalui latihan dan tampil bersama (Obs-PBG-04, 2025).

Secara lintas daerah, perbedaan aksen integrasi kearifan lokal terlihat jelas: Salatiga menonjol pada penguatan etika relasi sosial dan penghargaan perbedaan; Rembang menonjol pada solidaritas komunal, kontribusi kolektif, dan kerja bersama; Purbalingga menonjol pada budaya guyub rukun, pembiasaan rutin yang konsisten, serta penguatan karakter melalui kegiatan seni/komunitas. Namun, ketiganya memperlihatkan pola yang sama bahwa kearifan lokal paling “hidup” ketika tidak berdiri sendiri sebagai acara, melainkan masuk ke rutinitas, dikelola oleh aktor sekolah bersama siswa, dan ditopang perangkat sekolah yang memberi arah serta tindak lanjut.

Berangkat dari temuan lintas situs di SMPN 5 Kota Salatiga, SMPN 2 Kabupaten Rembang, dan SMPN 2 Purbalingga, analisis berikut memposisikan kearifan lokal bukan sekadar “muatan

budaya”, melainkan sebagai perangkat sosial-pedagogis yang menghubungkan nilai, pembiasaan, dan tata kelola perilaku di sekolah. Kerangka analisis disusun dalam tiga subtema berbasis tiga teori utama yang relevan, yakni pendidikan karakter sebagai habituasi moral (Lickona, 1991), pembelajaran sosial (Bandura, 1986), dan teori sistem ekologi perkembangan (Bronfenbrenner, 1979).

Habituasi Pendidikan Karakter: Kearifan Lokal sebagai Medium Internalisasi Nilai

Temuan menunjukkan bahwa praktik kearifan lokal menjadi paling bermakna ketika ia hadir sebagai kebiasaan yang dialami berulang, bukan sekadar simbol atau agenda insidental. Pola ini selaras dengan pandangan bahwa pendidikan karakter efektif bila mengintegrasikan dimensi pengetahuan moral, afeksi moral, dan tindakan moral dalam satu rangkaian pengalaman pendidikan (Lickona, 1991). Pada ketiga sekolah, nilai-nilai lokal seperti unggah-ungguh, gotong royong, tanggung jawab, dan kepedulian sosial tidak berhenti pada “narasi nilai” dalam dokumen program, tetapi diterjemahkan menjadi rutinitas (piket, salam-sapa, ketertiban), pengelolaan relasi sosial (komunikasi santun, pemulihan konflik), serta kegiatan kolektif (kerja bakti, proyek sosial, ekskul seni). Dengan demikian, kearifan lokal berfungsi sebagai “wadah nilai” sekaligus “arena praktik” yang memungkinkan siswa menguji, mengulang, dan mengendapkan perilaku prososial dalam konteks nyata—yang merupakan ciri pembentukan karakter berbasis pembiasaan (Lickona, 1991; Koesoema, 2010).

Perbedaan aksen antarwilayah dapat dibaca sebagai variasi jalur internalisasi. Di Salatiga, internalisasi lebih menonjol melalui pembinaan etika pergaulan dan komunikasi aman yang menuntut kepekaan sosial; di Rembang, internalisasi lebih kuat melalui pengalaman kontribusi kolektif dan solidaritas komunal; sedangkan di Purbalingga, internalisasi banyak bergerak melalui konsistensi rutinitas dan disiplin kerja tim (termasuk dalam kegiatan seni/komunitas). Variasi ini menegaskan bahwa internalisasi karakter tidak selalu mengambil bentuk yang sama, tetapi tetap berada pada prinsip umum: nilai menjadi karakter ketika ia “dioperasionalkan” menjadi tindakan yang diulang dan dinilai secara sosial dalam budaya sekolah (Lickona, 1991; Zuchdi, 2010). Secara ilmiah, temuan ini menguatkan argumentasi bahwa integrasi kearifan lokal lebih tepat dipahami sebagai penguatan kultur sekolah (*school culture*) yang menstrukturkan kebiasaan, bukan sekadar integrasi konten pada satu mata pelajaran (Koesoema, 2010).

Pembelajaran Sosial: Keteladanan, Penguatan, dan Konsekuensi

Temuan lintas situs menempatkan keteladanan guru, konsistensi aturan, serta mekanisme konsekuensi sebagai mesin penggerak pembiasaan. Hal ini sejalan dengan teori pembelajaran sosial yang menekankan bahwa perilaku dipelajari melalui observasi terhadap model, imitasi, serta penguatan (*reinforcement*) dan konsekuensi yang menyertai perilaku dalam lingkungan sosial (Bandura, 1986). Di tiga sekolah, tata tertib dan program pembiasaan bukan satu-satunya faktor; yang lebih menentukan adalah bagaimana aturan itu “dihidupkan” oleh guru, wali kelas/BK, pembina ekskul, dan OSIS dalam situasi sehari-hari—misalnya saat menegur ejekan, menata kontribusi kerja kelompok, atau menuntaskan kewajiban piket dan latihan.

Perbedaan cara sekolah menerapkan konsekuensi juga dapat dijelaskan melalui kerangka pembelajaran sosial. Di Salatiga, konsekuensi cenderung restoratif—mengarah pada pemulihan relasi dan perbaikan cara berkomunikasi; di Rembang, konsekuensi lebih “kontributif”—mengembalikan keseimbangan kontribusi dalam kerja kolektif; di Purbalingga, konsekuensi lebih

praktis dan terukur—menuntaskan kewajiban yang tertunda dan menjaga disiplin tim. Dalam perspektif Bandura, variasi ini tetap mengandung logika yang sama: perilaku dibentuk melalui umpan balik sosial yang konsisten dan dapat diprediksi, sehingga siswa belajar hubungan antara tindakan dan dampaknya dalam komunitas sekolah (Bandura, 1986). Temuan tentang pentingnya “kekompakan guru” juga memperkuat prinsip konsistensi model: ketika standar perilaku berbeda antarpendidik, siswa cenderung membaca celah dan menyesuaikan perilaku secara situasional, sehingga pembiasaan melemah (Bandura, 1986).

Pada sisi kelembagaan, keterlibatan OSIS sebagai penggerak teknis kegiatan kolektif dapat dipahami sebagai perluasan jaringan model sosial di luar guru. OSIS dan teman sebaya menjadi “agen penguat” karena mereka memengaruhi norma kelompok, memberi pengingat, dan membentuk ekspektasi perilaku pada level interaksi sebaya. Hal ini penting karena pada usia SMP, pengaruh teman sebaya terhadap perilaku sosial relatif kuat; karenanya, pemanfaatan struktur kesiswaan sebagai penguat norma prososial menjadi strategi yang koheren dengan asumsi pembelajaran sosial (Bandura, 1986; Samani & Hariyanto, 2012).

Sistem Ekologi: Variasi Daerah sebagai Interaksi Sekolah–Keluarga–Komunitas

Perbedaan aksentuasi integrasi kearifan lokal antarsitus menunjukkan bahwa pendidikan karakter tidak bekerja dalam ruang hampa, melainkan dipengaruhi sistem lingkungan yang berlapis. Teori sistem ekologi menegaskan bahwa perkembangan perilaku dipengaruhi interaksi antara mikrosistem (sekolah, keluarga), mesosistem (relasi sekolah–rumah–komunitas), eksosistem (kebijakan, kondisi sosial-ekonomi), dan makrosistem (nilai budaya yang lebih luas) (Bronfenbrenner, 1979). Temuan tentang variasi kemitraan komunitas, dukungan komite, dan keterlibatan tokoh lokal memberi indikasi bahwa integrasi kearifan lokal lebih kuat ketika mesosistem sekolah–komunitas berfungsi baik—misalnya ketika agenda sekolah berjejaring dengan praktik sosial setempat atau ketika dukungan orang tua/komite membantu menjaga keberlanjutan program.

Dalam kerangka ini, aksentuasi Salatiga pada etika relasi sosial dapat dibaca sebagai respons ekologi terhadap kebutuhan mengelola interaksi dalam lingkungan yang relatif majemuk; aksentuasi Rembang pada solidaritas komunal dan kontribusi kolektif dapat dipahami sebagai penyesuaian terhadap karakter komunitas yang menilai tinggi kebersamaan dan kerja bersama; sedangkan aksentuasi Purbalingga pada guyub rukun, rutinitas kolektif, dan penguatan melalui seni/komunitas menunjukkan bagaimana ketersediaan ruang budaya lokal memfasilitasi pembiasaan yang stabil. Variasi tersebut menegaskan bahwa “bentuk integrasi” tidak semata pilihan pedagogis internal sekolah, tetapi juga cerminan peluang dan batasan yang disediakan oleh ekosistem sosial-budaya setempat (Bronfenbrenner, 1979).

Kerangka ekologi juga membantu menjelaskan kendala yang muncul dalam temuan: perubahan perilaku yang tidak merata, risiko seremonial, keterbatasan waktu, dan pengaruh gawai/lingkungan rumah. Faktor-faktor ini menunjukkan adanya tarik-menarik norma antara mikrosistem sekolah dan konteks luar sekolah. Jika norma yang dipelajari siswa di luar sekolah tidak sejalan dengan norma yang dibangun sekolah, maka pembiasaan di sekolah memerlukan penguatan mesosistem (kolaborasi orang tua/komite/komunitas) agar konsistensinya tidak terputus di luar jam belajar (Bronfenbrenner, 1979; Zuchdi, 2010). Dengan demikian, integrasi kearifan lokal yang berkelanjutan cenderung memerlukan desain yang tidak hanya kuat di level budaya sekolah, tetapi juga terkoneksi dengan dukungan keluarga dan komunitas.

CONCLUSION

Integrasi kearifan lokal dalam pendidikan karakter di SMPN 5 Kota Salatiga, SMPN 2 Kabupaten Rembang, dan SMPN 2 Purbalingga bekerja paling efektif ketika kearifan lokal diposisikan sebagai medium internalisasi nilai yang terlembagakan dalam budaya sekolah, bukan sekadar muatan simbolik atau kegiatan insidental. Selaras dengan kerangka habituasi pendidikan karakter, nilai-nilai lokal seperti unggah-ungguh, gotong royong, tanggung jawab, dan kepedulian sosial menjadi karakter ketika diterjemahkan ke dalam praktik yang berulang—rutinitas harian, pengelolaan relasi sosial, serta kegiatan kolektif—sehingga siswa mengalami, mempraktikkan, dan mengendapkan tindakan prososial dalam konteks nyata (Lickona, 1991; Koesoema, 2010; Zuchdi, 2010).

Pembahasan juga menunjukkan bahwa perubahan perilaku siswa ditopang terutama oleh mekanisme pembelajaran sosial melalui keteladanan guru, konsistensi aturan, serta penguatan dan konsekuensi yang jelas. Pola “aturan + pembiasaan + konsekuensi” yang tampak lintas situs memperlihatkan bahwa tata tertib dan program tidak cukup jika tidak dihidupkan secara konsisten oleh aktor sekolah (guru, wali kelas/BK, pembina, OSIS) dalam interaksi sehari-hari; konsistensi ini menentukan kekuatan pesan moral yang ditangkap siswa (Bandura, 1986). Variasi bentuk konsekuensi (restoratif di Salatiga, kontributif di Rembang, dan praktis-terukur di Purbalingga) tetap menunjukkan logika yang sama: umpan balik sosial yang konsisten membentuk kebiasaan dan menstabilkan norma perilaku dalam komunitas sekolah.

Perbedaan aksen integrasi antardaerah menegaskan bahwa pendidikan karakter berbasis kearifan lokal dipengaruhi oleh sistem ekologi yang melampaui sekolah. Variasi konteks sosial-budaya, dukungan komite/orang tua, keterlibatan komunitas, dan pengaruh lingkungan digital membentuk peluang dan batasan implementasi, sehingga penguatan karakter membutuhkan koneksi mesosistem sekolah–keluarga–komunitas agar pembiasaan tidak terputus di luar sekolah. Integrasi kearifan lokal yang berkelanjutan memerlukan desain yang menggabungkan (1) pelembagaan kebiasaan dalam kultur sekolah, (2) konsistensi modeling serta penguatan perilaku oleh seluruh aktor, dan (3) penguatan jejaring sekolah–komunitas untuk menjaga koherensi nilai lintas lingkungan belajar.

DAFTAR PUSTAKA

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Koesoema, D. A. (2010). *Pendidikan karakter: Strategi mendidik anak di zaman global*. Grasindo.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Samani, M., & Hariyanto. (2012). *Konsep dan model pendidikan karakter*. PT Remaja Rosdakarya.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE.
- Zuchdi, D. (2010). Pengembangan model pendidikan karakter terintegrasi dalam pembelajaran bidang studi di sekolah dasar. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 1(3).
<https://doi.org/10.21831/cp.v1i3.224>