

## Pengembangan Modul Bimbingan dan Konseling Berbasis Kearifan Lokal Meningkatkan Tanggung Jawab Siswa SMA

Kirana Rizqi Maisara<sup>1\*</sup> Mudafiatun Isriyah<sup>2</sup> Imaratul Ulwiyah<sup>3</sup>

Program Studi Bimbingan dan Konseling, FKIP, Universitas PGRI Argopuro Jember<sup>1,2,3</sup>

\*Email korespondensi: [kiranarizqim@gmail.com](mailto:kiranarizqim@gmail.com)

### Abstrak

Internalisasi tanggung jawab pada siswa SMA merupakan tantangan struktural dalam pendidikan karakter di Indonesia yang tidak cukup diatasi melalui penegakan aturan formal semata. Penelitian ini bertujuan mengembangkan dan mengevaluasi modul bimbingan dan konseling berbasis kearifan lokal *Tahu Tamanan* untuk meningkatkan sikap tanggung jawab siswa kelas X. Penelitian menggunakan desain Research and Development dengan model ADDIE, dilaksanakan di SMA X, Kabupaten Bondowoso, bersama tujuh siswa yang dipilih secara purposif. Hasil Skor pra-intervensi rata-rata 54,6% meningkat menjadi 85,0% pada pasca-intervensi, dengan gain rata-rata 30,4 poin persentase pada empat dimensi tanggung jawab (pribadi, akademik, sosial, dan disiplin). Validasi ahli menghasilkan skor agregat 82,3% (Sangat Layak), sedangkan respons siswa mencapai 75,5% (Menarik). Pembahasan: Temuan ini menunjukkan bahwa integrasi kearifan lokal dalam layanan bimbingan dan konseling berpotensi memperkuat internalisasi tanggung jawab siswa melalui pendekatan yang responsif terhadap konteks budaya.

**Kata kunci:** Kearifan lokal; pendidikan karakter; tanggung jawab siswa; model ADDIE

### Abstract

The internalisation of responsibility among senior secondary students is a structural challenge in Indonesia's character education that formal rule-enforcement alone cannot resolve. This study aimed to develop and evaluate a guidance and counselling module grounded in the local wisdom of *Tahu Tamanan*, a traditional culinary artefact from Bondowoso, East Java, to strengthen responsibility among 10 Grade students. Methods: Using a Research and Development design with the ADDIE instructional model, the study was conducted at School X, Bondowoso, with seven purposively selected students. Results: Pre- and post-intervention scores showed a mean increase of 30.4 percentage points across four responsibility dimensions (personal, academic, social, and disciplinary), from 54.6% to 85.0%. Expert validation yielded an aggregate score of 82.3% (*Highly Appropriate*), while student responses reached 75.5% (*Engaging*). Discussion: These findings indicate that integrating local wisdom into guidance and counselling services has the potential to strengthen students' internalisation of responsibility through a culturally responsive approach.

**Keywords:** local wisdom; character education; student responsibility; ADDIE model

#### Informasi Artikel:

Paper received: 27/06/2026; revised: 07/07/2026; accepted: 12/10/2026

ISSN number: 1858-4063 and E-ISSN: 2503-0949.

Open access: <https://ejurnal.unmuhjember.ac.id/index.php/INSIGHT/index>



## **PENDAHULUAN**

Tanggung jawab menempati posisi sentral dalam pembentukan karakter peserta didik, bukan semata karena kandungan moralnya, melainkan karena fungsinya dalam menyangga operasionalisasi nilai-nilai karakter lain dalam praktik pendidikan (Lickona, 2013; Mustari, 2014). Disiplin, misalnya, sulit dipertahankan sebagai pengendalian diri yang otentik tanpa kesediaan individu menanggung konsekuensi tindakannya; kejujuran pun rentan terdegradasi menjadi kepatuhan situasional belaka apabila tidak berakar pada kesadaran tanggung jawab personal. Tanggung jawab dengan demikian tidak dapat didefinisikan secara reduktif sebagai kepatuhan terhadap aturan, melainkan harus dipahami sebagai kapasitas reflektif individu dalam mengelola kewajiban, menentukan pilihan, dan menanggung konsekuensi tindakan dalam konteks sosial maupun akademik (Mustari, 2014).

Relevansi isu ini semakin menguat dalam lanskap pendidikan Indonesia kontemporer, khususnya sejak transformasi kebijakan pendidikan menempatkan kemandirian dan akhlak mulia sebagai elemen inti profil pelajar Pancasila (Kemendikbudristek, 2022). Namun demikian, orientasi normatif kurikulum tidak serta-merta menjamin keberhasilan internalisasi karakter di tingkat praksis sekolah. Observasi awal di SMA X, Kabupaten Bondowoso, menunjukkan bahwa sebagian peserta didik kelas X masih memperlihatkan pola perilaku yang mengindikasikan lemahnya tanggung jawab akademik, seperti keterlambatan penyelesaian tugas, rendahnya partisipasi dalam proses pembelajaran, serta kecenderungan bergantung pada teman dalam kerja kelompok. Temuan ini mengisyaratkan adanya kesenjangan antara idealisasi kebijakan pendidikan karakter dan dinamika implementasinya di lingkungan sekolah.

Fenomena tersebut juga tidak dapat dipahami sebagai persoalan yang bersifat lokal atau insidental. Data Kilasan Kinerja Kemendikbud (2019) menunjukkan bahwa pada tahun 2019 seluruh sekolah telah mendapatkan intervensi program Penguatan Pendidikan Karakter (PPK), namun implementasinya masih menghadapi tantangan, khususnya dalam internalisasi nilai tanggung jawab pada jenjang sekolah menengah. Melati, Ardianti, dan Fardani (2021) dalam kajian mereka terhadap karakter siswa sekolah dasar menemukan bahwa dimensi disiplin dan tanggung jawab justru mengalami penurunan yang signifikan ketika proses pembelajaran berlangsung tanpa pengawasan langsung sebuah temuan yang mengisyaratkan bahwa tanggung jawab yang terbangun di sekolah seringkali bersifat ekstrinsik dan situasional, bukan internalisasi yang mantap. Situasi ini menandakan bahwa problem penguatan tanggung jawab mungkin berkaitan dengan faktor yang lebih kompleks, termasuk kultur sekolah, pola relasi pedagogis, lingkungan keluarga, hingga keterbatasan strategi pembelajaran karakter yang masih dominan berorientasi kognitif dibandingkan pembentukan kebiasaan reflektif. Sobri, Nursaptini, Widodo, dan Sutisna (2019) menegaskan bahwa pembentukan karakter disiplinyang secara fungsional berkaitan erat dengan tanggung jawab tidak dapat dilepaskan dari ekosistem kultur sekolah secara keseluruhan, termasuk konsistensi

penegakan aturan, keteladanan guru, dan iklim kelas yang kondusif. Kompleksitas permasalahan ini tidak dapat direduksi menjadi kegagalan individual semata, melainkan menuntut pemahaman melalui kerangka analitis yang lebih menyeluruh. Dalam perspektif *social cognitive theory*, perilaku bertanggung jawab berkembang melalui kapasitas *self-regulation* yang dibentuk melalui observasi, refleksi, serta penguatan internal dalam lingkungan sosial yang mendukung dan menghadirkan model perilaku yang konsisten (Bandura, 1986). Teori ini dipilih sebagai kerangka utama karena secara langsung menjelaskan bagaimana lingkungan sosial-budaya, termasuk artefak dan praktik kearifan lokal, dapat berfungsi sebagai sumber model perilaku yang memperkuat kapasitas regulasi diri dan tanggung jawab peserta didik.

Perspektif ini semakin relevan apabila ditempatkan dalam konteks sosial-budaya. Penelitian *cross cultural* oleh Hazel Rose Markus dan Shinobu Kitayama (1991) menunjukkan bahwa pembentukan konsep diri yang dipengaruhi nilai komunal dan budaya memiliki kontribusi penting terhadap regulasi diri dan tanggung jawab sosial, khususnya dalam masyarakat kolektivistik seperti Indonesia. Pendekatan berbasis kearifan lokal menawarkan alternatif yang lebih kontekstual dan secara teoritis lebih koheren dengan karakteristik budaya Indonesia. Koentjaraningrat (2009) mendefinisikan kearifan lokal sebagai sistem nilai budaya yang menjadi pedoman masyarakat dalam bertindak, definisi yang menegaskan potensinya sebagai sumber pendidikan karakter yang hidup dan relevan. Risdiany dan Dewi (2021) menunjukkan bahwa penguatan karakter bangsa yang berkelanjutan mensyaratkan penghayatan terhadap nilai-nilai yang bersumber dari tradisi komunitas lokal, bukan semata transmisi norma yang bersifat top-down. Sejalan dengan itu, Rachmadyanti (2017) menegaskan bahwa kearifan lokal berfungsi sebagai wahana autentik pendidikan karakter, yang relevansinya semakin menguat ketika nilai-nilai tersebut diintegrasikan ke dalam praktik pembelajaran secara sistematis. Ramdani (2018) memperkuat posisi ini dengan menunjukkan bahwa model pembelajaran kontekstual berbasis kearifan lokal terbukti lebih efektif dalam membentuk karakter dibandingkan pendekatan konvensional, karena menghadirkan makna budaya yang dapat dikenali dan dihayati peserta didik dalam kehidupan sehari-hari.

Dalam konteks pendidikan karakter kontemporer, Paris (2012) memperkenalkan kerangka *culturally sustaining pedagogy* yang melangkah lebih jauh dari sekadar responsivitas budaya: pedagogi yang berkelanjutan secara kultural tidak hanya menggunakan referensi budaya sebagai jembatan, melainkan secara aktif mempertahankan dan merevitalisasi praktik kultural komunitas sebagai tujuan pendidikan itu sendiri. Tahu Tamanan, sebagai produk budaya masyarakat Kecamatan Tamanan, Bondowoso, dipilih sebagai medium pembelajaran karena keakraban dan kedekatan psikologisnya dengan kehidupan sehari-hari peserta didik setempat, sejalan dengan temuan Ruwaida, Hambali, dan Rizal (2023) serta Mulawarman, Amin, Muslikah, Hariyadi, dan Kurniawan (2021) bahwa artefak dan praktik kearifan lokal yang familiar bagi peserta didik lebih efektif membangkitkan resonansi afektif dan mempermudah internalisasi nilai karakter dibandingkan medium yang asing bagi konteks budaya mereka. Tahu Tamanan tidak sekadar merepresentasikan tradisi kuliner lokal,

melainkan menjadi teks budaya yang sarat nilai: kerja keras, disiplin, konsistensi kualitas, dan tanggung jawab kolektif terhadap reputasi komunitas. Proses produksi tahu dari: pemilihan kedelai, penggilingan, perebusan dengan kontrol waktu yang ketat, hingga pengemasan, menyimpan logika moral yang dapat diterjemahkan ke dalam kerangka pendidikan karakter berbasis pengalaman (Geertz, 1973). Nieto (2017) memperkuat argumen ini dengan menunjukkan bahwa ketika pendidikan menggunakan artefak budaya komunitas sebagai medium pembelajaran, siswa tidak hanya memperoleh pengetahuan kognitif, tetapi juga mengalami penguatan identitas kultural yang menjadi basis bagi perkembangan nilai moral yang autentik.

Lickona (2013) menegaskan bahwa pendidikan karakter yang efektif mensyaratkan nilai moral diajarkan melalui pengalaman nyata yang dekat dengan kehidupan peserta didik, bukan melalui indoktrinasi verbal yang terlepas dari konteks. Gay (2010), dalam kerangka *culturally responsive teaching*, menunjukkan bahwa ketika materi pembelajaran mengintegrasikan referensi kultural yang familiar, motivasi dan keterlibatan afektif siswa meningkat secara bermakna, sebuah argumen yang secara langsung relevan dengan konteks layanan bimbingan karakter berbasis kearifan lokal. Ladson-Billings (2014), melalui refleksi kritis terhadap dua dekade perkembangan menegaskan bahwa efektivitas pendekatan berbasis budaya tidak semata ditentukan oleh penggunaan unsur budaya dalam materi pembelajaran, tetapi oleh kapasitas pedagogisnya dalam mentransformasi relasi antara peserta didik, pengetahuan, dan komunitas sosial tempat mereka membangun makna. Perspektif ini menjadi relevan dalam konteks layanan Bimbingan dan Konseling (BK), khususnya ketika penguatan karakter masih cenderung dipahami sebagai proses normatif yang berfokus pada penyampaian nilai, alih-alih pengalaman belajar yang kontekstual dan reflektif. Habsy (2017) mengingatkan bahwa ilmu BK di Indonesia perlu dibangun di atas pijakan filosofis yang berakar pada nilai-nilai lokal, sebab pendekatan yang mekanis mengadopsi kerangka Barat tanpa adaptasi kultural berpotensi kehilangan relevansinya bagi peserta didik Indonesia.

Latipun (2015) memperkuat argumen ini dengan menunjukkan bahwa konseling yang efektif pada konteks Indonesia memerlukan sensitivitas terhadap dimensi budaya, keluarga, dan komunitas dimensi yang sering terabaikan dalam pendekatan konseling yang berpusat semata pada individu. Dalam konteks Indonesia, layanan BK di sekolah pada umumnya masih didominasi pendekatan informatif dan responsif terhadap masalah, sementara integrasi nilai-nilai budaya lokal ke dalam desain layanan belum dilakukan secara sistematis. Mulawarman, Amin, Muslikah, Hariyadi, dan Kurniawan (2021) menunjukkan bahwa konseling berbasis kearifan lokal seperti yang mereka kembangkan melalui Dasa Pitutur Sunan Kalijaga mampu menjadi medium yang efektif dalam memperkuat orientasi sosial dan nilai komunal peserta didik, sebuah preseden yang menunjukkan viabilitas pendekatan indigenous counseling dalam sistem BK di sekolah. Kondisi tersebut menunjukkan adanya kesenjangan antara kebutuhan penguatan karakter yang kontekstual dengan praktik layanan BK yang tersedia di sekolah.

Berangkat dari kesenjangan tersebut, penelitian ini mengembangkan modul layanan BK berbasis nilai-nilai filosofis Tahu Tamanan sebagai medium penguatan

tanggung jawab peserta didik kelas X SMA. Ruwaida, Hambali, dan Rizal (2023) menunjukkan bahwa implementasi program Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) berbasis kearifan lokal di sekolah menengah seperti Batik Malangan di SMAN 1 Malang terbukti mampu memperkuat internalisasi nilai karakter secara lebih bermakna dibandingkan program karakter yang terpisah dari identitas kultural peserta didik. Preseden ini memperkuat argumentasi bahwa artefak budaya lokal, termasuk Tahu Tamanan, memiliki potensi pedagogis yang belum dimanfaatkan secara optimal dalam desain layanan BK. Pengembangan dilakukan menggunakan model ADDIE (Branch, 2009) dengan berfokus pada dua pertanyaan penelitian utama: (1) sejauh mana modul yang dikembangkan memenuhi kriteria validitas dan kepraktisan berdasarkan penilaian ahli serta pengguna; dan (2) bagaimana kontribusi implementasi modul terhadap penguatan tanggung jawab peserta didik pada berbagai dimensinya?

## METODE

Penelitian ini menggunakan pendekatan Research and Development (R&D) dengan model ADDIE yang terdiri atas lima tahap: *Analysis*, *Design*, *Development*, *Implementation*, dan *Evaluation* (Branch, 2009; Dick et al., 2015). Model ADDIE dipilih atas dasar sifatnya yang sistematis, bersiklus, dan berorientasi perbaikan berkelanjutan karakteristik yang dianggap sepadan dengan kompleksitas pengembangan modul BK yang dituntut memenuhi standar validitas konten sekaligus kepraktisan di lapangan. Richey, Klein, dan Tracey (2011) menunjukkan bahwa model ADDIE, ketika diimplementasikan secara reflektif, mampu menghasilkan produk instruksional yang tidak hanya valid secara akademis tetapi juga adaptif terhadap konteks lokal, sebuah kualitas yang sangat relevan mengingat basis kearifan lokal yang digunakan dalam penelitian ini. Lokasi penelitian adalah SMA X, Kabupaten Bondowoso, Jawa Timur, sebuah sekolah yang terletak di wilayah dengan tradisi produksi Tahu Tamanan yang masih hidup dan dikenal masyarakat setempat. Subjek penelitian adalah tujuh siswa kelas X yang dipilih menggunakan purposive sampling berdasarkan hasil identifikasi guru BK terhadap siswa dengan profil tanggung jawab rendah hingga sedang, yang diverifikasi melalui wawancara awal dan observasi kelas selama dua minggu pra-penelitian. Pengujian efektivitas modul pada tahap implementasi menggunakan desain

*one-group pretest-posttest* yang melekat pada tahap Implementation dan Evaluation model ADDIE, sehingga penelitian ini tidak hanya menguji kelayakan produk melalui validasi ahli dan respons pengguna, tetapi juga mengukur perubahan skor tanggung jawab siswa sebelum dan sesudah intervensi modul.

Instrumen pengumpulan data meliputi dua komponen utama. Pertama, angket tanggung jawab siswa yang terdiri atas 40 butir pernyataan dalam empat aspek: tanggung jawab pribadi (10 butir), akademik (10 butir), sosial (10 butir), serta disiplin dan konsistensi (10 butir), dengan skala Likert empat poin (SS=4, S=3, N=2, TS=1). Pemilihan skala Likert empat poin secara sengaja menghilangkan opsi netral untuk mendorong responden mengambil posisi yang tegas, sesuai rekomendasi Croasmun dan

Ostrom (2011) dalam konteks pengukuran nilai dan perilaku pada remaja. Kisi-kisi instrumen disajikan pada Tabel 1. Kedua, lembar validasi ahli yang menilai kelayakan modul dari aspek isi, kebahasaan, penyajian, dan kesesuaian tujuan BK, dirancang dengan mengacu pada kriteria validasi produk instruksional dari Akbar (2013) yang telah banyak digunakan dalam penelitian pengembangan pendidikan di Indonesia.

Tabel 1. Kisi-Kisi Instrumen Angket Tanggung Jawab Siswa

| Aspek                    | Indikator Utama                              | Jumlah Butir |
|--------------------------|----------------------------------------------|--------------|
| Tanggung Jawab Pribadi   | Melaksanakan kewajiban dan inisiatif diri    | 10           |
| Tanggung Jawab Akademik  | Konsistensi perilaku belajar                 | 10           |
| Tanggung Jawab Sosial    | Penerimaan konsekuensi sosial                | 10           |
| Disiplin dan Konsistensi | Ketaatan pada norma dan konsistensi tindakan | 10           |
| Total                    |                                              | 40           |

Analisis data kuantitatif menggunakan teknik persentase kelayakan mengacu pada formula Akbar (2013):  $V_{ah} = (X_i/X) \times 100\%$ . Kriteria validasi ditetapkan sebagai berikut: 81–100% = Sangat Layak, 61–80% = Layak, 41–60% = Kurang Layak, 21–40% = Tidak Layak, dan 0–20% = Sangat Tidak Layak (Chrisyarani & Yasa, 2018). Untuk data respons siswa, persentase dihitung dengan formula  $V_{au} = (T_{se}/T_{sh}) \times 100\%$ , dengan kriteria: 81–100% = Sangat Menarik, 61–80% = Menarik, 41–60% = Kurang Menarik, dan 21–40% = Tidak Menarik. Penggunaan teknik persentase dalam penelitian pengembangan skala kecil seperti ini adalah lazim dan telah divalidasi secara metodologis, meskipun interpretasinya harus tetap dibatasi pada konteks deskriptif, bukan inferensial, mengingat keterbatasan ukuran sampel (Borg & Gall, 2003). Data kualitatif yang diperoleh dari catatan validator dan umpan balik siswa dianalisis secara deskriptif melalui tiga tahap: reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan, sebagaimana direkomendasikan oleh Miles, Huberman, dan Saldaña (2014).

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Hasil

#### 1. Validasi Ahli terhadap Modul

Validasi modul dilakukan oleh dua validator: satu dosen ahli Bimbingan dan Konseling dari Universitas PGRI Argopuro Jember, dan satu guru BK dari SMA X selaku praktisi lapangan. Penilaian mencakup empat aspek dengan skala 14 per item. Hasil validasi disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Hasil Validasi Ahli Modul BK Berbasis Nilai Filosofis Tahu Tamanan

| Aspek Penilaian      | Validator 1 (%) | Validator 2 (%) | Rata-rata (%) | Kriteria     |
|----------------------|-----------------|-----------------|---------------|--------------|
| Kelayakan Isi/Materi | 82%             | 80%             | 81%           | Sangat Layak |

|                      |       |       |       |              |
|----------------------|-------|-------|-------|--------------|
| Kebahasaan           | 80%   | 85%   | 82.5% | Sangat Layak |
| Penyajian            | 83%   | 87%   | 85%   | Sangat Layak |
| Kesesuaian Tujuan BK | 79%   | 82%   | 80.5% | Layak        |
| Rerata Keseluruhan   | 81.0% | 83.5% | 82.3% | Sangat Layak |

Rerata keseluruhan validasi ahli mencapai 82,3%, yang masuk dalam kategori Sangat Layak berdasarkan kriteria Akbar (2013). Skor tertinggi diperoleh pada aspek Penyajian (85,0%), menunjukkan bahwa struktur visual, alur kegiatan, dan tata letak modul dinilai telah memadai untuk kebutuhan layanan BK di tingkat SMA. Aspek Kesesuaian Tujuan BK memperoleh skor terendah (80,5%) yang tetap berada dalam rentang Sangat Layak dengan catatan dari validator bahwa beberapa indikator capaian layanan perlu disesuaikan agar lebih eksplisit mencerminkan kompetensi kemandirian dalam Standar Kompetensi Kemandirian Peserta Didik (SKKPD). Menurut Branch (2009), validasi instruksional dalam model ADDIE bukan prosedur administratif belaka, melainkan mekanisme pengendalian mutu yang menjamin koherensi sistemik antara tujuan, materi, aktivitas, dan asesmen layanan. Lebih jauh, Merrill (2013) berargumen bahwa kualitas sebuah produk instruksional pada akhirnya ditentukan oleh seberapa efektif ia memfasilitasi pemecahan masalah nyata yang dihadapi pelajar, sebuah prinsip yang dalam konteks penelitian ini diwujudkan melalui validasi dua lapis: pakar konten dan praktisi lapangan. Kombinasi validasi akademis dan praktis ini penting karena, sebagaimana ditunjukkan oleh Nieveen dan Folmer (2013), kesenjangan antara validitas konten dan kepraktisan implementasi merupakan salah satu penyebab utama kegagalan adopsi produk pengembangan instruksional di sekolah.

Meskipun hasil validasi menunjukkan bahwa modul yang dikembangkan memenuhi kriteria kelayakan, temuan tersebut perlu dipahami secara proporsional dengan mempertimbangkan batasan metodologis penelitian. Validitas dalam studi pengembangan ini bersifat kontekstual, yakni merefleksikan kesesuaian modul terhadap karakteristik subjek, lingkungan sekolah, dan kebutuhan pembelajaran pada setting penelitian, sehingga tidak dimaksudkan untuk digeneralisasikan secara langsung ke populasi peserta didik SMA yang lebih luas. Dengan kata lain, efektivitas maupun keberterimaan modul sangat mungkin dipengaruhi oleh perbedaan konteks sosial, budaya sekolah, serta dinamika implementasi di masing-masing wilayah.

Keterlibatan dua validator dalam penelitian ini juga perlu dibaca sebagai bagian dari keterbatasan desain penelitian berskala kecil. Walaupun jumlah tersebut masih ditemukan dalam sejumlah penelitian pengembangan di Indonesia (Sugiyono, 2015), komposisi validator yang terbatas berpotensi menyempitkan spektrum evaluasi terhadap substansi modul, khususnya dalam aspek psikopedagogis dan sensitivitas budaya. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan melibatkan panel ahli yang lebih luas dan multidisipliner, misalnya dari bidang psikologi perkembangan, bimbingan dan konseling,

studi budaya, maupun desain pembelajaran, sehingga proses validasi tidak hanya mengukur ketepatan isi, tetapi juga kecocokan konteks dan kebermaknaan pedagogisnya.

Di sisi lain, validasi yang dilakukan dalam penelitian ini bersifat temporal karena dilaksanakan pada satu fase implementasi tertentu. Kondisi ini menyisakan kemungkinan bahwa relevansi isi modul dapat mengalami perubahan seiring transformasi konteks sosial, budaya, maupun arah kebijakan pendidikan. Dalam literatur desain pembelajaran, persoalan tersebut sering dipahami sebagai *validity drift*, yakni situasi ketika kualitas kesesuaian suatu produk pendidikan berpotensi berubah akibat dinamika lingkungan implementasinya (Tessmer & Richey, 1997). Atas dasar itu, evaluasi berkelanjutan dan pengujian lintas konteks menjadi penting agar modul tetap responsif terhadap kebutuhan peserta didik yang terus berkembang.

## 2. Respons Siswa terhadap Modul

Angket respons siswa diberikan kepada tujuh subjek penelitian setelah mengikuti seluruh sesi implementasi modul. Angket terdiri atas 20 butir yang menilai aspek keterpahaman, ketertarikan, dan kebermanfaatan modul. Skor maksimum adalah 80 poin, dalam Tabel 3.

Tabel 3. Hasil Respons Siswa terhadap Modul Berbasis Nilai Filosofis Tahu Tamanan

| No. | Inisial Siswa | Total Skor (dari 80) | Persentase | Kategori |
|-----|---------------|----------------------|------------|----------|
| 1   | S-1           | 58                   | 72.5%      | Menarik  |
| 2   | S-2           | 61                   | 76.3%      | Menarik  |
| 3   | S-3           | 60                   | 75.0%      | Menarik  |
| 4   | S-4           | 63                   | 78.8%      | Menarik  |
| 5   | S-5           | 59                   | 73.8%      | Menarik  |
| 6   | S-6           | 62                   | 77.5%      | Menarik  |
| 7   | S-7           | 60                   | 75.0%      | Menarik  |
|     |               | Rata-rata: 60.4      | 75.5%      | Menarik  |

Rerata persentase respons siswa mencapai 75,5%, yang masuk dalam kategori Menarik berdasarkan kriteria yang ditetapkan. Seluruh tujuh subjek memberikan respons positif, dengan rentang skor antara 72,5% (S-1) hingga 78,8% (S-4), dan tidak satu pun berada di bawah kategori Menarik. Konsistensi respons positif ini mengindikasikan bahwa modul berbasis Tahu Tamanan berhasil menciptakan resonansi kultural yang cukup kuat untuk mempertahankan keterlibatan afektif seluruh subjek sepanjang sesi implementasi. Gay (2010) mengemukakan bahwa bahan ajar yang memuat referensi kultural yang familiar bagi siswa terbukti meningkatkan keterlibatan afektif mereka. Temuan ini sejalan dengan respons positif yang diberikan seluruh subjek dalam penelitian ini. Hammond (2015) memperkuat argumen ini dari perspektif neurosains: ketika konten pembelajaran terkoneksi dengan skema kultural yang sudah dimiliki siswa, otak memproses informasi baru dengan lebih efisien karena pengaktifan jaringan syaraf yang sudah terbentuk, sehingga mengurangi cognitive load dan meningkatkan motivasi intrinsik. Dari perspektif filosofi BK, Habsy (2020) mengingatkan bahwa pendekatan

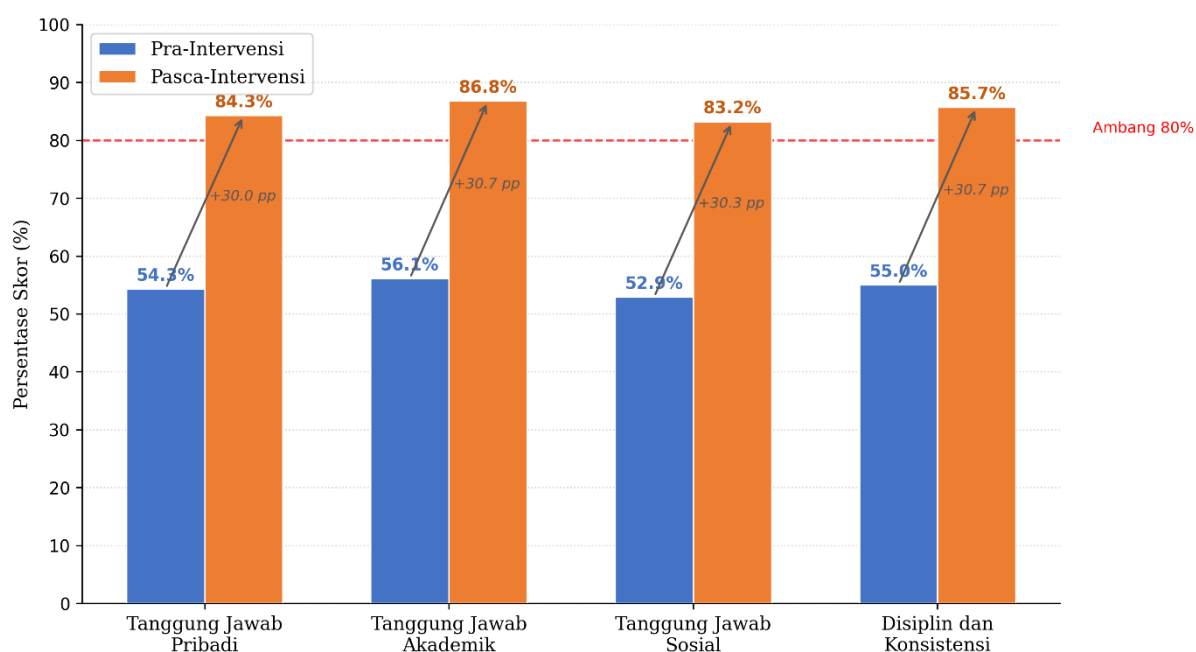
konseling yang berakar pada paradigma lokal termasuk nilai-nilai kultural yang hidup dalam komunitas memiliki kapasitas untuk membangkitkan resonansi yang lebih dalam pada peserta didik dibandingkan pendekatan yang diadopsi tanpa penyesuaian konteks. Mulawarman, Wibowo, Loekmono, dan Hariyadi (2017) juga menemukan bahwa identitas etnis dan orientasi kelompok berperan signifikan dalam membentuk respons afektif siswa terhadap proses pembelajaran, temuan yang secara tidak langsung menjelaskan mengapa konten berbasis budaya lokal menghasilkan keterlibatan yang lebih konsisten di antara subjek penelitian ini. Meskipun demikian, angka 75,5% yang belum mencapai kategori Sangat Menarik mengisyaratkan ruang perbaikan yang cukup signifikan terutama pada aspek kejelasan instruksi aktivitas dan variasi metode layanan yang perlu diperkaya dalam iterasi pengembangan berikutnya.

### 3. Peningkatan Tanggung Jawab Siswa

Data peningkatan tanggung jawab diperoleh melalui perbandingan skor angket sebelum dan sesudah implementasi modul. Skor masing-masing aspek dikonversikan ke dalam persentase dari skor maksimum. Hasil disajikan pada Tabel 4 dan Gambar 1.

Tabel 4. Perbandingan Skor Tanggung Jawab Siswa Pra dan Pasca Implementasi Modul

| No. | Aspek Tanggung Jawab     | Pra (%) | Pasca (%) | Gain (%) | Kategori            |
|-----|--------------------------|---------|-----------|----------|---------------------|
| 1   | Tanggung Jawab Pribadi   | 54.3%   | 84.3%     | +30.0%   | Meningkat           |
| 2   | Tanggung Jawab Akademik  | 56.1%   | 86.8%     | +30.7%   | Meningkat           |
| 3   | Tanggung Jawab Sosial    | 52.9%   | 83.2%     | +30.3%   | Meningkat           |
| 4   | Disiplin dan Konsistensi | 55.0%   | 85.7%     | +30.7%   | Meningkat           |
|     |                          | 54.6%   | 85.0%     | +30.4%   | Sangat Meningkatkan |



Gambar 1. Perbandingan Persentase Skor Tanggung Jawab Pra dan Pasca Implementasi Modul

Data pada Tabel 4 menunjukkan peningkatan yang konsisten dan merata pada seluruh aspek tanggung jawab siswa. Gain terbesar terjadi pada dimensi Tanggung Jawab Akademik (+30,7 poin persentase) dan Disiplin dan Konsistensi (+30,7 pp), sementara gain terkecil ditemukan pada dimensi Tanggung Jawab Sosial (+30,3 pp), perbedaan yang sangat marginal dan menandakan bahwa efek modul tidak terpusat pada satu dimensi tertentu, melainkan bersifat holistik. Secara keseluruhan, rata-rata skor meningkat dari 54,6% (kategori sedang-rendah) menjadi 85,0% (kategori tinggi), melampaui ambang 80% yang lazim digunakan sebagai indikator keberhasilan dalam penelitian pengembangan pendidikan karakter (Akbar, 2013). Skor akhir berada pada kategori tinggi berdasarkan kriteria yang digunakan dalam instrumen penelitian. Temuan ini memiliki kedekatan kontekstual dengan sejumlah studi sebelumnya yang menginvestigasi upaya penguatan tanggung jawab belajar siswa melalui berbagai pendekatan konseling dan pengembangan modul. Mutakin, Hidayah, dan Ramli (2016) menemukan bahwa konseling ringkas berfokus solusi mampu meningkatkan tanggung jawab belajar siswa SMP secara signifikan, yang menunjukkan bahwa intervensi berbasis pendekatan konseling terlepas dari modelnya memiliki kapasitas nyata dalam memodifikasi orientasi tanggung jawab siswa.

### **Pembahasan**

Annisyah dan Purwoko (2023), dalam kajian literatur mereka, mengidentifikasi potensi konseling kelompok realita sebagai medium penguatan tanggung jawab belajar, meskipun mereka juga mencatat bahwa efektivitasnya sangat bergantung pada kualitas keterlibatan afektif peserta dan relevansi konteks layanan. Farhani, Suranata, dan Gading (2021) mendemonstrasikan bahwa modul konseling behavioral berbasis teknologi pun memperoleh penilaian kelayakan yang baik untuk meningkatkan tanggung jawab belajar siswa SMA, sebuah temuan yang bila dibandingkan dengan hasil penelitian ini mengisyaratkan bahwa kelayakan modul bukan semata fungsi konten, melainkan juga fungsi kesesuaian antara pendekatan layanan dengan karakteristik dan konteks budaya peserta.

Wanabuliandari dan Ardianti (2018) memberikan perspektif komplementer: modul berbasis edutainment yang dirancang dengan mempertimbangkan dimensi afektif terbukti berpengaruh pada pembentukan karakter tanggung jawab siswa, hasil yang memperkuat keyakinan bahwa desain modul yang memadukan elemen kognitif dan afektif seperti yang dilakukan dalam penelitian ini melalui nilai-nilai Tahu Tamanan memiliki basis empiris yang cukup untuk dikembangkan lebih lanjut. Profil peningkatan ini menarik untuk dicermati: dimensi Tanggung Jawab Akademik yang memperoleh gain tertinggi kemungkinan besar mencerminkan relevansi yang paling langsung antara nilai-nilai proses produksi tahu konsistensi, ketelitian, dan orientasi kualitas dengan tuntutan perilaku akademik yang konkret dan terukur di sekolah. Sebaliknya, Tanggung Jawab Sosial yang memperoleh gain relatif terendah dapat diinterpretasikan sebagai indikasi bahwa internalisasi nilai-nilai sosial memerlukan waktu paparan yang lebih panjang dan konteks interaksi yang lebih beragam daripada yang dapat difasilitasi oleh intervensi jangka pendek.

Peningkatan ini dapat diinterpretasikan melalui beberapa lensa teoritis yang saling melengkapi. Temuan ini dapat dipahami melalui perspektif konstruktivisme sosial Vygotsky (1978) yang menekankan peran konteks sosial budaya dalam pembentukan pemahaman, sehingga modul berbasis Tahu Tamanan dapat diinterpretasikan sebagai artefak mediasi yang memungkinkan siswa membangun pemahaman tanggung jawab melalui interaksi dengan konten yang akrab secara kultural. Nilai-nilai yang terkandung dalam proses produksi tahu ketelitian dalam memilih bahan, konsistensi waktu perebusan, tanggung jawab terhadap kualitas produk yang akan dikonsumsi orang lain menjadi analogi konkret yang mempermudah internalisasi nilai moral abstrak ke dalam perilaku nyata yang dapat diamati dan dievaluasi. Lickona (2013) berargumen bahwa moral action tidak dapat dihasilkan hanya melalui moral knowing, tetapi memerlukan pengalaman yang membangun moral feeling secara autentik dan inilah yang disediakan oleh pendekatan berbasis artefak kultural: bukan sekadar pengetahuan tentang tanggung jawab, melainkan pengalaman emosional tentang apa artinya bertanggung jawab terhadap sesuatu yang bermakna bagi komunitas. Struktur modul yang menggunakan siklus produksi tahu sebagai metafora berulang di seluruh sesi turut mendukung pembentukan kebiasaan bertanggung jawab melalui latihan yang konsisten dalam konteks yang autentik. Meskipun demikian, perubahan karakter yang bermakna umumnya memerlukan paparan berulang dalam rentang waktu yang memadai, sehingga durasi intervensi yang relatif singkat pada penelitian ini menjadi keterbatasan yang perlu diakui. Oleh karena itu, aspek keberlanjutan menjadi salah satu alasan utama untuk mengembangkan modul BK berbasis kearifan lokal tidak sebagai intervensi sesaat, melainkan sebagai komponen yang terintegrasi dalam program bimbingan dan pengembangan karakter jangka panjang di sekolah.

Beberapa catatan kritis perlu dikemukakan secara eksplisit untuk menempatkan temuan penelitian ini dalam perspektif yang proporsional. Pertama, ukuran sampel yang relatif kecil ( $n = 7$ ) secara fundamental membatasi daya generalisasi temuan. Meskipun peningkatan skor tampak tinggi secara persentase, signifikansi statistiknya belum dapat diuji secara inferensial. Selain itu, penggunaan desain *single-group pretest-posttest* tanpa kelompok kontrol membuka peluang munculnya berbagai ancaman terhadap validitas internal, seperti efek Hawthorne, history threat, dan maturasi alami peserta selama periode penelitian. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya perlu menerapkan desain kuasi-eksperimental dengan kelompok kontrol yang sepadan serta menggunakan teknik analisis seperti *normalized gain score* (Hake, 1998) untuk memperoleh estimasi yang lebih akurat mengenai besaran efek modul.

Kedua, tidak adanya pengukuran tindak lanjut (*follow-up*) jangka panjang menyebabkan keberlanjutan perubahan perilaku siswa belum dapat dipastikan. Keterbatasan ini cukup substantif mengingat Mustari (2014) menegaskan bahwa tanggung jawab yang autentik tercermin melalui perilaku yang muncul secara konsisten tanpa pengawasan eksternal. Kriteria tersebut pada dasarnya memerlukan pengamatan longitudinal agar dapat diverifikasi secara ilmiah.

Ketiga, instrumen pengukuran tanggung jawab yang digunakan dalam penelitian ini berbentuk *self-report*, sehingga berpotensi mengalami *social desirability bias*, yaitu kecenderungan responden untuk memberikan jawaban yang dianggap sesuai dengan harapan peneliti. Untuk meningkatkan validitas temuan, penelitian mendatang disarankan mengombinasikan instrumen *self-report* dengan observasi perilaku terstruktur serta penilaian dari guru maupun teman sebaya sehingga diperoleh triangulasi data yang lebih kuat.

### **Kontribusi Penelitian**

Terlepas dari berbagai keterbatasan yang telah diuraikan, temuan penelitian ini memberikan kontribusi yang bermakna pada beberapa aspek. Secara metodologis, penelitian ini menunjukkan bahwa model ADDIE dapat diadaptasi secara sistematis untuk mengintegrasikan nilai-nilai kearifan lokal ke dalam pengembangan produk layanan bimbingan dan konseling. Temuan ini membuka peluang bagi pengembangan modul berbasis budaya yang lebih beragam dan kontekstual sesuai dengan karakteristik sosial-budaya di berbagai daerah Indonesia. Secara substantif, penelitian ini menunjukkan indikasi awal bahwa nilai filosofis Tahu Tamanan memiliki potensi pedagogis bagi siswa SMA, khususnya pada fase pembentukan identitas remaja. Pada tahap ini, sebagaimana dijelaskan Erikson (1968), keterlibatan remaja dengan nilai-nilai sosial dan komunitas berperan penting dalam pembentukan identitas moral mereka. Karena itu, integrasi nilai lokal dalam layanan bimbingan dan konseling dapat menjadi sarana yang relevan untuk memperkuat pendidikan karakter di sekolah.

Secara kebijakan, temuan penelitian ini menunjukkan perlunya pengembangan panduan program BK yang lebih terbuka terhadap pemanfaatan kearifan lokal sebagai sumber nilai dalam layanan bimbingan karakter. Langkah ini sejalan dengan arah Kurikulum Merdeka yang menekankan pentingnya pembelajaran kontekstual dan berbasis budaya lokal (Kemendikbudristek, 2022).

### **KESIMPULAN**

Penelitian ini menunjukkan bahwa modul layanan Bimbingan dan Konseling berbasis nilai filosofis Tahu Tamanan yang dirancang melalui model ADDIE berhasil memenuhi kriteria layak (82,3%) dan praktis (75,5%), serta menghasilkan peningkatan bermakna pada seluruh dimensi tanggung jawab siswa kelas X dengan *gain* rata-rata 30,4 poin persentase dari rerata 54,6% menjadi 85,0%. Nilai-nilai yang terkandung dalam proses produksi tahu kerja keras, disiplin, konsistensi, dan tanggung jawab terhadap kualitas dapat dimanfaatkan sebagai alternatif sumber nilai dalam pengembangan layanan BK berbasis kearifan lokal. Pada saat yang sama, keterbatasan metodologis yang melekat pada penelitian ini ukuran sampel kecil, ketiadaan kelompok kontrol, instrumen *self-report*, dan absennya *follow-up longitudinal* harus menjadi pengingat bahwa temuan ini adalah titik awal dari sebuah agenda penelitian yang lebih luas, bukan bukti konklusif tentang efektivitas kausal modul.

Penelitian selanjutnya disarankan: (1) memperluas partisipan melalui desain kuasi-eksperimental dengan kelompok kontrol yang sepadan guna memvalidasi efek kausal modul dan mengendalikan ancaman validitas internal; (2) menambahkan instrumen kematangan karakter yang terstandarisasi dan multi-sumber, termasuk observasi perilaku terstruktur dan penilaian oleh guru, untuk mengatasi keterbatasan self-report bias; (3) menyelenggarakan follow-up minimal tiga hingga enam bulan pasca-intervensi untuk menilai ketahanan perubahan perilaku tanggung jawab tanpa pengawasan eksternal; (4) mengintegrasikan modul ke dalam program bimbingan karakter jangka panjang di sekolah, bukan sebagai intervensi satu kali untuk memaksimalkan efek pembentukan kebiasaan moral; dan (5) mengeksplorasi adaptasi nilai filosofis artefak budaya lokal lain di berbagai daerah di Indonesia sebagai dasar pengembangan modul BK berbasis kearifan lokal yang lebih luas dan representatif.

## **PERNYATAAN TRANSPARANSI & ETIKA PUBLIKASI**

### **1. Kontribusi Penulis (CRediT)**

Penulis 1: Konseptualisasi, Metodologi, Penulisan Draf Awal, Perolehan Pendanaan. Penulis 2: Investigasi, Kurasi Data, Perangkat Lunak, Visualisasi. Penulis 3: Analisis Formal, Validasi, Penulisan Tinjauan dan Penyuntingan.

### **2. Pendanaan**

Penelitian ini tidak menerima pendanaan eksternal.

### **3. Pernyataan Konflik Kepentingan**

Para penulis menyatakan bahwa tidak terdapat konflik kepentingan dalam pelaksanaan penelitian dan penulisan artikel ini.

### **4. Persetujuan Etik dan Persetujuan Partisipan**

Protokol penelitian ini disetujui oleh Komite Etik Program Studi Bimbingan dan Konseling, Universitas PGRI Argopuro Jember. Seluruh partisipan memberikan *informed consent* secara tertulis/lisan sebelum studi. Kerahasiaan identitas dan data partisipan dijamin penuh melalui pengkodean anonim

### **5. Pernyataan Penggunaan Kecerdasan Buatan (AI)**

Dalam penyusunan artikel ini, penulis menggunakan AI untuk membantu diskusi gagasan. Seluruh keluaran AI telah ditinjau dan diverifikasi oleh penulis. Penulis bertanggung jawab penuh atas keakuratan, keaslian, integritas, dan isi akhir artikel ini.

## DAFTAR PUSTAKA

- Akbar, S. (2013). Instrumen perangkat pembelajaran. Remaja Rosdakarya.
- Annisyah, A. P., & Purwoko, B. (2023). Kajian literatur: Bisakah konseling kelompok realita meningkatkan tanggung jawab belajar siswa? *Annual Guidance and Counseling Academic Forum*, 2023, 107–118.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (2003). *Educational research: An introduction (7th ed.)*. Longman.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer.
- Chrisyarani, D. D., & Yasa, A. D. (2018). Validasi modul pembelajaran tematik berbasis kurikulum 2013. *Jurnal Bidang Pendidikan Dasar*, 2(1), 1–8.
- Croasmun, J. T., & Ostrom, L. (2011). Using Likert-type scales in the social sciences. *Journal of Adult Education*, 40(1), 19–22.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction (8th ed.)*. Pearson.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Farhani, A. R., Suranata, K., & Gading, I. K. (2021). Kelayakan konseling behavioral dengan teknik modeling berbasis website LMS Schoology untuk meningkatkan tanggung jawab belajar siswa SMA. *SCHOULID: Indonesian Journal of School Counseling*, 6(3), 164–173. <https://doi.org/10.23916/08677736>
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice (2nd ed.)*. Teachers College Press.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Habsy, B. A. (2017). Filosofi ilmu bimbingan dan konseling Indonesia. *Jurnal Pendidikan (Teori dan Praktik)*, 2(1), 1–11. <https://doi.org/10.26740/jp.v2n1.p1-11>
- Habsy, B. A. (2020). Kajian filosofis di tengah pandemi COVID-19 berdasarkan paradigma Konseling Catur Murti. *Nusantara of Research: Jurnal Hasil-hasil Penelitian Universitas Nusantara PGRI Kediri*, 7(1), 19–29. <https://doi.org/10.29407/nor.v7i1.14383>
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64–74. <https://doi.org/10.1119/1.18809>
- Hammond, Z. (2015). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Corwin Press.
- Kemendikbud. (2019). *Kilasan Kinerja 2019: SDM Unggul Indonesia Maju*. Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan.
- Kemendikbudristek. (2022). *Panduan pengembangan proyek penguatan profil pelajar Pancasila*. Pusat Perbukuan.

- Koentjaraningrat. (2009). *Pengantar ilmu antropologi*. Rineka Cipta.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: A.K.A. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84.  
<https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Latipun. (2015). *Psikologi konseling (edisi keempat)*. UMM Press.
- Lickona, T. (2013). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253.  
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Melati, R. S., Ardianti, S. D., & Fardani, M. A. (2021). Analisis karakter disiplin dan tanggung jawab siswa sekolah dasar pada masa pembelajaran daring. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(5), 3062–3071.  
<https://doi.org/10.31004/edukatif.v3i5.1229>
- Merrill, M. D. (2013). *First principles of instruction: Identifying and designing effective, efficient, and engaging instruction*. Pfeiffer.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. SAGE Publications.  
<https://doi.org/10.1177/239700221402800402>
- Mulawarman, Amin, Z. N., Muslikah, Hariyadi, S., & Kurniawan, K. (2021). Psychoeducational groups based on Dasa Pitutur from Sunan Kalijaga: An indigenous counseling to enhance other group orientation. *Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling*, 6(1), 34–47.  
<https://doi.org/10.17977/um001v6i12021p034>
- Mulawarman, Wibowo, M. E., Loekmono, J. T. L., & Hariyadi, S. (2017). Ethnic identity and other-group orientation on Javanese and Chinese students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 158, 827–832.  
<https://doi.org/10.2991/ictte-17.2017.120>
- Mustari, M. (2014). Nilai karakter: Refleksi untuk pendidikan. PT Raja Grafindo Persada.
- Mutakin, F., Hidayah, N., & Ramli, M. (2016). Efektivitas konseling ringkas berfokus solusi untuk meningkatkan tanggung jawab belajar siswa SMP. *Jurnal Pendidikan: Teori, Penelitian, dan Pengembangan*, 1(11), 2220–2225.  
<https://doi.org/10.17977/jp.v1i11.8121>
- Nieto, S. (2017). Re-imagining multicultural education: New visions, new possibilities. *Multicultural Education Review*, 9(1), 1–10.  
<https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1276671>
- Nieveen, N., & Folmer, E. (2013). Formative evaluation in educational design research. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 152–169). SLO.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93–97.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>

- Rachmadyanti, P. (2017). Penguatan pendidikan karakter bagi siswa sekolah dasar melalui kearifan lokal. *Jurnal JPSPD (Jurnal Pendidikan Sekolah Dasar)*, 4(2), 201–214. <https://doi.org/10.26555/jpsd.v4i2.a9438>
- Ramdani, E. (2018). Model pembelajaran kontekstual berbasis kearifan lokal sebagai penguatan pendidikan karakter. *Jupiis: Jurnal Pendidikan Ilmu-Ilmu Sosial*, 10(1), 1–10. <https://doi.org/10.24114/jupiis.v10i1.8264>
- Richey, R. C., Klein, J. D., & Tracey, M. W. (2011). *The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice*. Routledge.
- Risdiany, H., & Dewi, D. A. (2021). Penguatan karakter bangsa sebagai implementasi nilai-nilai Pancasila. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 2(4), 696–711. <https://doi.org/10.36418/japendi.v2i4.140>
- Ruwaida, I. M., Hambali, M., & Rizal, M. S. (2023). Implementasi pendidikan karakter dalam program Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) kearifan lokal batik malangan di SMAN 1 Malang. *Konstruktivisme: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 15(2), 232–245. <https://doi.org/10.35457/konstruk.v15i2.2838>
- Sobri, M., Nursaptini, Widodo, A., & Sutisna, D. (2019). Pembentukan karakter disiplin siswa melalui kultur sekolah. *Harmoni Sosial: Jurnal Pendidikan IPS*, 6(1), 61–71. <https://doi.org/10.21831/hsjpi.v6i1.26912>
- Sugiyono. (2015). *Metode penelitian kualitatif dan kuantitatif*. Alfabeta.
- Tessmer, M., & Richey, R. C. (1997). The role of context in learning and instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 45(2), 85–115.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wanabuliandari, S., & Ardianti, S. D. (2018). Pengaruh modul E-Jas edutainment terhadap karakter peduli lingkungan dan tanggung jawab. *Scholaria: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 8(1), 70–79. <https://doi.org/10.24246/j.js.2018.v8.i1.p70-79>