IMPLEMENTASI 'GORENG LUNJAR' DALAM INTERNALISASI KARAKTER GOTONG ROYONG PADA SISWA LAMBAN BELAJAR DI SEKOLAH DASAR

Ratnaningsih[1], Wildan Nurul Fajar[2]
[1,2] Program Studi Magister Pendidikan Dasar, Universitas Muhammadiyah Purwokerto
[1]ratnaningriswanto@gmail.com, [2]wildannurulfajar@ump.ac.id

ABSTRACT

This study examines the design, implementation, obstacles, and impact of the GORENG LUNJAR model (Gotong Royong Ekspresif dan Ramah Siswa Lamban Belajar/Expressive and Inclusive Cooperative Learning for Slow Learners) in internalizing the value of gotong royong (mutual cooperation) among slow learner students at Grade 6B SD Negeri Patimuan 01. The model was developed in response to three identified root problems: a one-size-fits-all character education approach that excluded slow learners from meaningful participation, the absence of differentiated character activity design, and the lack of a structured peer tutoring system. This study employed a qualitative descriptive approach with a single case study design. Data were collected through direct classroom observation, peer tutor reflection journals, student emoji journals, teacher anecdotal records, and parent communication via liaison books. Data analysis followed the Miles, Huberman, and Saldaña model, comprising data reduction, data presentation, and conclusion drawing. The findings indicate that the GORENG LUNJAR model, which utilizes tiered cooperative tasks, structured peer tutoring, and emoji-based reflective journals as an inclusive communication tool, successfully shifted slow learner students from active refusal and reluctance toward repeated willingness to participate in cooperative activities. Changes also occurred in peer tutors who developed empathy and self-management skills, and in the overall classroom culture which shifted from individualistic and stigmatizing toward collaborative and inclusive. The study highlights that character internalization among slow learners requires differentiated design, effort-oriented appreciation, and structured accompaniment rather than uniform instruction.

Keywords: *Slow Learner, Character Education, Gotong Royong*

ABSTRAK

Penelitian ini mengkaji proses perancangan, implementasi, hambatan, dan dampak model GORENG LUNJAR (Gotong Royong Ekspresif dan Ramah Siswa Lamban Belajar) dalam menginternalisasi nilai gotong royong pada siswa lamban belajar di Kelas 6B SD Negeri Patimuan 01. Model ini dikembangkan sebagai respons atas tiga akar masalah yang teridentifikasi, yaitu pendekatan pendidikan karakter yang seragam tanpa diferensiasi, belum adanya keterampilan guru dalam merancang kegiatan karakter inklusif, dan tidak adanya sistem pendampingan sebaya yang terstruktur. Penelitian ini menggunakan pendekatan deskriptif kualitatif dengan desain studi kasus tunggal. Data dikumpulkan melalui observasi langsung, jurnal refleksi tutor sebaya, jurnal emoji siswa lamban belajar, catatan anekdot guru, dan komunikasi orang tua melalui buku penghubung. Analisis data mengikuti model

Miles, Huberman, dan Saldaña yang meliputi reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa model GORENG LUNJAR yang memanfaatkan diferensiasi tugas gotong royong berjenjang, pendampingan tutor sebaya terstruktur, dan jurnal emoji sebagai alat komunikasi inklusif berhasil menggeser kondisi siswa lamban belajar dari penolakan aktif menuju kesediaan berpartisipasi secara berulang dalam kegiatan gotong royong. Perubahan juga terjadi pada tutor sebaya yang berkembang dalam empati dan manajemen diri, serta pada budaya kelas yang bergeser dari orientasi individual dan menstigma menuju kolaboratif dan inklusif. Penelitian ini menegaskan bahwa internalisasi karakter pada siswa lamban belajar memerlukan pendekatan terdiferensiasi, apresiasi berbasis usaha, dan pendampingan terstruktur, bukan instruksi yang seragam.

Kata Kunci: Siswa Lamban Belajar, Pendidikan Karakter, Gotong Royong

A. Pendahuluan

Pendidikan karakter di sekolah dasar tidak cukup hanya dirancang untuk siswa dengan kemampuan akademik rata-rata. Siswa yang teridentifikasi sebagai lamban belajar *(slow learner)* memiliki kebutuhan yang berbeda, bukan hanya dalam aspek kognitif, tetapi juga dalam cara mereka menginternalisasi nilai-nilai karakter. Namun demikian, pendekatan pendidikan karakter di banyak sekolah dasar masih bersifat seragam *(one-size-fits-all),* sehingga siswa lamban belajar cenderung menjadi partisipan pasif dalam kegiatan karakter, ikut karena keharusan, bukan karena kesadaran internal yang sesungguhnya. Kondisi ini menjadi persoalan yang mendasar, mengingat internalisasi karakter yang sejati mensyaratkan keterlibatan aktif, bukan sekadar kehadiran fisik.

Persoalan rendahnya internalisasi karakter pada siswa lamban belajar di sekolah dasar telah mendapat perhatian dari berbagai peneliti. Siswa lamban belajar umumnya mengalami hambatan dalam memahami instruksi kompleks, mudah kehilangan motivasi, dan rentan terhadap stigma sosial dari teman sebaya, yang pada akhirnya menghambat partisipasi mereka dalam kegiatan bersama (Atika & Andriati, 2023). Penelitian tentang pendidikan karakter inklusif menunjukkan bahwa diferensiasi tugas dan pendampingan sebaya merupakan dua strategi yang paling efektif untuk mendorong keterlibatan siswa berkebutuhan khusus dalam kegiatan kelas (Andarika & Rofiki, 2024). Sementara itu, gotong royong sebagai salah satu dimensi Profil lulusan justru merupakan dimensi

yang paling sulit diinternalisasi secara bermakna, karena menuntut kesadaran kolektif yang tidak dapat diajarkan secara instruktif semata (Amalia & Widiyono, 2025). Penelitian-penelitian terdahulu umumnya mengkaji pendidikan karakter inklusif secara konseptual atau mengukur dampaknya secara kuantitatif, sehingga proses perancangan dan dinamika pelaksanaannya dalam konteks kelas yang spesifik belum banyak didokumentasikan secara kualitatif dan mendalam.

Berdasarkan kajian tersebut, tampak beberapa kesenjangan penelitian yang perlu diisi. Pertama, penelitian terdahulu tentang pendidikan karakter di sekolah dasar umumnya menyasar seluruh siswa secara merata, sementara fokus spesifik pada siswa lamban belajar sebagai subjek utama program karakter masih sangat terbatas. Kedua, nilai gotong royong sebagai objek internalisasi karakter belum banyak dikaji dalam kerangka pembelajaran yang terdiferensiasi. Ketiga, penggunaan budaya lokal — khususnya tradisi Jawa seperti tembang dolanan dan prinsip unggah-ungguh — sebagai landasan perancangan program karakter di sekolah dasar belum mendapat perhatian yang memadai dalam literatur sejenis.

Pemilihan Kelas 6B SD Negeri Patimuan 01 sebagai kasus dalam penelitian ini didasari oleh sejumlah kekhasan yang membedakannya dari penelitian sebelumnya. Pertama, sekolah ini berada di lingkungan pedesaan dengan budaya gotong royong yang kuat di masyarakat, namun justru dimensi gotong royong menjadi capaian terendah dalam Rapor Pendidikan sekolah, sebuah paradoks kontekstual yang menarik untuk dikaji secara mendalam. Kedua, model GORENG LUNJAR merupakan inovasi yang lahir dari inisiatif mandiri guru kelas, bukan kebijakan yang diturunkan dari sekolah maupun dinas pendidikan, sehingga proses perancangan dan adaptasinya terhadap kondisi riil kelas dapat diamati secara utuh sejak tahap gagasan awal. Ketiga, model ini menggabungkan tiga komponen yang jarang hadir bersamaan dalam satu program karakter, yaitu diferensiasi tugas berjenjang, pendampingan tutor sebaya terstruktur, dan refleksi berbasis emoji sebagai alat komunikasi inklusif bagi siswa lamban

belajar. Keempat, program ini mendokumentasikan perjalanannya secara berkesinambungan mulai dari perencanaan, implementasi, monitoring, hingga evaluasi dampak, sehingga memungkinkan analisis proses secara longitudinal yang jarang ditemukan pada penelitian karakter sejenis.

Berdasarkan kesenjangan dan keunikan kasus tersebut, rumusan masalah dalam penelitian ini adalah bagaimana proses perancangan, implementasi, hambatan, serta dampak model GORENG LUNJAR (Gotong Royong Ekspresif dan Ramah Siswa Lamban Belajar) dalam menginternalisasi karakter gotong royong pada siswa lamban belajar di Kelas 6B SD Negeri Patimuan 01. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan secara kualitatif keseluruhan proses model GORENG LUNJAR, mulai dari latar belakang dan desain model, implementasi awal beserta respons siswa, hasil monitoring dan perubahan perilaku, hambatan beserta strategi perbaikannya, hingga dampak dan refleksi akademik program. Kebaruan penelitian ini terletak pada tiga hal: fokus spesifik pada siswa lamban belajar sebagai subjek utama program karakter gotong royong, penggunaan budaya lokal Jawa sebagai fondasi perancangan, dan penggunaan refleksi emoji sebagai instrumen komunikasi inklusif yang belum banyak didokumentasikan dalam penelitian pendidikan karakter di sekolah dasar.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan jenis penelitian deskriptif kualitatif, yaitu pendekatan yang bertujuan mendeskripsikan suatu fenomena atau proses secara mendalam tanpa melakukan pengujian hipotesis secara statistik (Sugiyono, 2021). Pendekatan ini dipilih karena penelitian bertujuan menggambarkan secara naratif bagaimana model GORENG LUNJAR (Gotong Royong Ekspresif dan Ramah Siswa Lamban Belajar) dirancang, diimplementasikan, dihambat, dan memberikan dampak terhadap internalisasi karakter gotong royong siswa lamban belajar. Desain penelitian yang digunakan adalah studi kasus tunggal yang berfokus pada satu model inovasi pendidikan karakter di satu lokasi, yaitu Kelas 6B SD Negeri Patimuan 01. Proses penelitian mengikuti tahapan alami

pelaksanaan program, mulai dari perencanaan dan desain model, implementasi awal, monitoring dan penguatan, hingga evaluasi dampak dan refleksi akademik, yang didokumentasikan secara berurutan selama periode 4 Mei hingga 5 Juni 2026 sehingga membentuk gambaran utuh perjalanan program secara longitudinal.

Subjek penelitian adalah seluruh 21 siswa Kelas 6B SD Negeri Patimuan 01 yang terdiri atas 5 siswa lamban belajar sebagai subjek utama, 5 siswa yang berperan sebagai tutor sebaya, dan 11 siswa reguler lainnya, dengan orang tua siswa lamban belajar sebagai informan pendukung. Penentuan subjek dilakukan secara purposive, yaitu kelas tersebut dipilih secara sengaja karena merupakan lokasi diterapkannya model GORENG LUNJAR dan memiliki karakteristik permasalahan yang sesuai dengan fokus penelitian, yakni rendahnya internalisasi karakter gotong royong pada siswa dengan kemampuan akademik di bawah rata-rata. Identifikasi siswa lamban belajar dilakukan berdasarkan hasil nilai UTS dan observasi guru sebelum program dimulai.

Dalam penelitian kualitatif, peneliti sendiri berperan sebagai instrumen utama (human instrument) yang terjun langsung merancang, melaksanakan, mengamati, dan memaknai data di lapangan. Peneliti dibantu oleh instrumen pendukung yang terdiri atas empat jenis. Pertama, lembar observasi partisipasi berupa ceklis aktif/pasif untuk mencatat keterlibatan siswa lamban belajar dalam kegiatan gotong royong setiap minggu. Kedua, jurnal emoji siswa lamban belajar berupa pilihan tiga ekspresi (senang / biasa saja / butuh bantuan) yang diisi setiap akhir kegiatan sebagai alat refleksi inklusif. Ketiga, catatan anekdot guru yang berisi deskripsi singkat perilaku dan perkembangan karakter siswa selama pelaksanaan program. Keempat, jurnal refleksi tutor sebaya yang berisi catatan pengalaman mendampingi siswa lamban belajar setiap minggu.

Pengumpulan data dilakukan melalui lima teknik utama yang digunakan secara bersamaan. Pertama, observasi langsung terhadap perilaku dan partisipasi siswa lamban belajar dalam kegiatan gotong royong setiap Jumat pagi. Kedua, kegiatan literasi budaya lokal setiap Kamis pagi yang diamati untuk

menilai perkembangan kepercayaan diri siswa dalam memperagakan tembang dolanan dan ungkapan Jawa krama. Ketiga, refleksi mingguan menggunakan jurnal emoji bagi siswa lamban belajar dan jurnal tulis singkat bagi siswa lainnya. Keempat, dokumentasi program berupa catatan anekdot guru dan deskripsi foto kegiatan. Kelima, komunikasi dengan orang tua melalui buku penghubung yang dikirimkan setiap Jumat. Kelima teknik tersebut digunakan secara bersamaan untuk saling melengkapi dan memperkuat keabsahan data melalui triangulasi sumber dan teknik.

Analisis data dilakukan menggunakan model analisis data kualitatif Miles dan Huberman yang terdiri atas tiga tahap, yaitu reduksi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan (Miles et al., 2019). Pada tahap reduksi, data hasil observasi, jurnal emoji, catatan anekdot, dan refleksi tutor dirangkum dan difokuskan pada aspek perubahan perilaku karakter gotong royong dan internalisasi nilai pada siswa lamban belajar. Data kemudian disajikan secara naratif per tahap pelaksanaan program disertai tabel perbandingan kondisi awal dan akhir sebelum ditarik kesimpulan mengenai dampak dan proses internalisasi karakter dalam model GORENG LUNJAR.

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan

1. Perancangan Model GORENG LUNJAR

Hasil telaah dokumen perencanaan menunjukkan bahwa model GORENG LUNJAR dirancang sebagai respons atas tiga akar masalah yang teridentifikasi melalui observasi awal di Kelas 6B SD Negeri Patimuan 01: pendekatan pembiasaan karakter yang seragam tanpa diferensiasi tingkat kesulitan, belum adanya keterampilan guru dalam merancang kegiatan karakter yang inklusif, dan tidak adanya sistem pendampingan sebaya yang terstruktur. Ketiga akar masalah ini tidak ditemukan secara terpisah, melainkan saling mengunci — pendekatan seragam membuat siswa lamban belajar tidak mendapat peran yang sesuai, ketiadaan diferensiasi membuat guru tidak tahu harus merancang kegiatan seperti apa, dan tanpa tutor sebaya yang terstruktur tidak ada mekanisme pendampingan yang berkelanjutan di luar kendali langsung guru.

Berdasarkan hasil telaah dokumen tersebut, model dirancang

dalam lima komponen utama: diferensiasi tugas gotong royong berjenjang tiga level (Level A hingga C), pembagian peran spesifik dalam kelompok heterogen, sistem pendampingan tutor sebaya terstruktur, refleksi harian menggunakan jurnal emoji bagi siswa lamban belajar, serta apresiasi yang diorientasikan pada usaha bukan hasil akhir. Kelima komponen ini dirancang tidak sebagai modul terpisah, melainkan sebagai satu ekosistem yang saling menopang: diferensiasi tugas memberi ruang bagi siswa lamban belajar untuk berhasil, keberhasilan tersebut diperkuat oleh apresiasi guru, dan tutor sebaya memastikan pendampingan berlanjut bahkan ketika perhatian guru terbagi ke seluruh kelas.

Desain model ini mencerminkan perwujudan tiga komponen pendidikan karakter menurut Lickona yaitu *moral knowing*, *moral feeling*, dan *moral action* (Hikmasari et al., 2021). Namun yang menarik dari proses perancangan ini adalah bahwa guru secara intuitif membalik urutan konvensional ketiganya. Alih-alih memulai dari moral knowing melalui ceramah nilai gotong royong, desain GORENG LUNJAR memulai dari moral action melalui tugas Level A yang konkret dan dapat diselesaikan, dengan harapan pengalaman keberhasilan fisik akan membangkitkan moral feeling yang kemudian menopang moral knowing secara lebih bermakna. Pendekatan ini berbeda mendasar dari pembiasaan karakter konvensional yang banyak dikaji pada penelitian sebelumnya, di mana instruksi nilai mendahului tindakan, sehingga siswa lamban belajar yang kesulitan memproses instruksi kompleks justru tersisih sejak langkah pertama.

2. Implementasi Awal dan Respons Siswa

Implementasi model GORENG LUNJAR dimulai pada Minggu ke-1 (4–8 Mei 2026) yang diisi seluruhnya oleh kegiatan persiapan. Berdasarkan hasil observasi langsung, kegiatan sosialisasi pada Selasa, 5 Mei 2026 menunjukkan keterlibatan aktif seluruh 21 siswa; beberapa di antaranya spontan mengajukan pertanyaan tentang sistem level tugas yang diperkenalkan. Hasil observasi ini didukung oleh catatan anekdot guru yang menggambarkan suasana kelas sebagai kondusif dan tidak ada tekanan sejak hari pertama sosialisasi dilakukan.

Pada uji coba Level A di Jumat, 8 Mei 2026, observasi langsung mencatat respons yang beragam di antara kelima siswa lamban belajar. Catatan anekdot guru mendokumentasikan dinamika tersebut secara rinci:

"Awalnya mereka terlihat ragu. Siswa B bilang 'aku nggak bisa Bu', tapi setelah saya tunjukkan caranya, dia mau mencoba. Siswa C malah tertawa-tawa sambil lari-larian, tapi setelah ditegur oleh tutor, dia kembali dan ikut memungut sampah. Siswa D paling rajin, dia memungut sampah dengan tekun meskipun lambat. Siswa A masih malu-malu, tapi dia mau ikut temannya. Siswa E mengeluh, tapi setelah saya bilang 'kamu hebat', dia tersenyum dan melanjutkan." (Catatan anekdot guru, 8 Mei 2026)

Catatan anekdot tersebut menggambarkan bahwa dari lima siswa lamban belajar, tidak satu pun yang sepenuhnya menolak tugas hingga akhir sesi, meskipun cara mereka merespons berbeda-beda. Pola respons ini penting dicatat bukan sebagai ukuran keberhasilan, melainkan sebagai baseline kondisi awal yang akan dibandingkan dengan perkembangan pada minggu-minggu berikutnya.

Jurnal refleksi tutor sebaya yang dikumpulkan pada periode yang sama memberikan dimensi data yang berbeda — perspektif dari sisi tutor yang mendampingi:

"Aku senang bisa membantu. Tapi kadang temanku lama banget kalau disuruh bersihin." (Jurnal tutor A, Minggu ke-1)

"Teman saya (Siswa T) suka main-main. Saya ingat pesan guru: jangan marah, tapi puji sedikit. Saya coba bilang 'kamu hebat kalau mau bersihin'. Dia mau meski lama." (Jurnal tutor D, Minggu ke-2)

Kedua catatan ini menunjukkan bahwa tutor sebaya tidak hanya menjalankan peran pendampingan secara mekanis, tetapi mulai mengembangkan strategi komunikasi mereka sendiri — sebuah perkembangan yang tidak direncanakan secara eksplisit dalam desain awal program.

Temuan implementasi awal ini menunjukkan dinamika yang lebih berlapis dari yang diprediksi dalam desain program. Frasa "aku nggak bisa" yang muncul pada Siswa B bukan sekadar penolakan sesaat, melainkan ekspresi fixed mindset yang terbentuk dari akumulasi pengalaman gagal sebelumnya (Amini & Ahyanuardi, 2023). Yang perlu dicermati bukan hanya bahwa Siswa B akhirnya mau mencoba, tetapi bahwa perubahan itu terjadi bukan karena penjelasan panjang tentang

nilai gotong royong, melainkan karena demonstrasi cara melakukan tugas yang diikuti satu kalimat apresiasi pendek: "kamu hebat". Ini mengonfirmasi argumen Platte et al. (2025) bahwa *growth mindset* diaktifkan bukan oleh pujian atas kemampuan, melainkan oleh penguatan atas usaha — namun sekaligus menambahkan dimensi baru: dalam konteks siswa lamban belajar, penguatan verbal saja tidak cukup tanpa dibarengi demonstrasi konkret yang mengurangi kebingungan teknis mereka.

3. Monitoring dan Perubahan Perilaku Siswa

Monitoring berkelanjutan dilaksanakan pada Minggu ke-3 hingga ke-4 (25 Mei – 5 Juni 2026) menggunakan lembar observasi partisipasi, jurnal emoji siswa lamban belajar, dan catatan anekdot guru. Ketiga instrumen ini digunakan secara bersamaan untuk memperoleh gambaran perubahan dari sudut pandang yang berbeda — perilaku yang teramati, perasaan yang dilaporkan siswa sendiri, dan pemaknaan guru terhadap perkembangan yang terjadi.

Hasil observasi partisipasi menunjukkan gambaran perubahan yang dapat dilihat pada Tabel 1.

Tabel 1. Gambaran Keterlibatan Siswa Lamban Belajar dalam Model GORENG LUNJAR

Indikator	Kondisi Awal	Kondisi Akhir
Kehadiran dalam kegiatan	Seluruh siswa hadir	Seluruh siswa hadir
Keaktifan dalam gotong royong	Sebagian besar pasif; dari 5 siswa, hanya 2 yang menyelesaikan tugas tanpa dorongan berulang	Sebagian besar mulai aktif; dari 5 siswa, 4 menyelesaikan tugas dengan dorongan minimal
Keberanian meniru tembang dolanan	Hampir seluruh siswa hanya diam mendengarkan; 1 siswa berani menirukan meski tidak tepat	Beberapa siswa mulai berani menirukan; 3 siswa menunjukkan usaha menirukan meski belum fasih
Partisipasi refleksi emoji	3 dari 5 siswa mengisi jurnal emoji secara mandiri	Seluruh siswa mengisi jurnal emoji tanpa perlu diingatkan

Sumber: diadaptasi dari lembar observasi partisipasi dan jurnal emoji, Mei–Juni 2026

Data jurnal emoji yang dikumpulkan setiap Jumat memberikan gambaran tentang

kondisi emosional siswa lamban belajar dari perspektif mereka sendiri. Pada Minggu ke-2, rekapitulasi jurnal emoji menunjukkan 3 dari 5 siswa memilih 😊 senang, 1 siswa memilih 😐 biasa saja, dan 1 siswa memilih 😟 butuh bantuan. Pada Minggu ke-4, seluruh 5 siswa mengisi jurnal emoji secara mandiri, dengan 3 siswa memilih 😊 senang, 1 siswa memilih 😐 biasa saja, dan 1 siswa (W) masih memilih 😟 butuh bantuan. Data ini tidak menunjukkan perubahan dramatis pada distribusi pilihan emoji, namun menunjukkan perubahan yang justru lebih bermakna: seluruh siswa kini bersedia dan mampu mengekspresikan perasaannya secara mandiri — sesuatu yang di awal program tidak dapat dilakukan oleh sebagian mereka karena malu atau tidak memahami instruksi.

Catatan anekdot guru pada periode monitoring menggambarkan perubahan yang lebih halus namun konsisten pada interaksi sosial di kelas. Siswa H yang di awal program hanya mengikuti teman kini mulai bergerak memungut sampah sebelum diminta. Siswa O yang kerap mengucapkan penolakan di awal tidak lagi terdengar mengucapkan frasa tersebut. Sementara Siswa W, yang perkembangannya paling lambat di antara kelima siswa, setidaknya menunjukkan perubahan dari mengeluh keberatan menjadi diam dan mengikuti — sebuah pergeseran kecil yang dalam konteks siswa lamban belajar tetap perlu dicatat sebagai perkembangan yang berarti.

Komunikasi dengan orang tua melalui buku penghubung yang mulai diaktifkan pada Minggu ke-3 memberikan sumber data tambahan. Beberapa orang tua memberikan respons tertulis yang mengonfirmasi bahwa perubahan perilaku tidak hanya terjadi di sekolah; satu orang tua mencatat bahwa anaknya mulai mau membantu pekerjaan rumah tanpa disuruh — sebuah indikasi bahwa internalisasi nilai gotong royong mulai melampaui batas lingkungan sekolah, meskipun pada tahap ini belum dapat dipastikan apakah perubahan tersebut bersifat berkelanjutan.

Pola perubahan yang tergambar dari ketiga sumber data di atas — observasi, jurnal emoji, dan catatan anekdot — memperlihatkan bahwa internalisasi karakter gotong royong pada siswa lamban belajar tidak berlangsung secara linear dan seragam. Setiap siswa menunjukkan

trajektori yang berbeda, bergantung pada kombinasi antara tingkat fixed mindset awal, kualitas hubungan dengan tutor yang mendampingi, dan seberapa cepat mereka menemukan jenis tugas yang memberi rasa berhasil. Temuan ini sejalan dengan argumen Vygotsky tentang Zone of Proximal Development — bahwa perkembangan tidak ditentukan oleh kemampuan individual semata, melainkan oleh kualitas interaksi dengan orang yang lebih mampu di sekitarnya. Namun lebih dari sekadar konfirmasi, temuan ini menunjukkan bahwa ZPD pada konteks karakter bersifat dinamis dan personal: apa yang menjadi zona perkembangan proksimal Siswa H berbeda dari Siswa W, sehingga pendampingan yang efektif mensyaratkan kepekaan tutor terhadap perbedaan tersebut — sebuah tuntutan yang melampaui kapasitas tutor sebaya seusia dan menjadi salah satu keterbatasan struktural model ini.

4. Hambatan Implementasi dan Strategi Perbaikan

Hasil monitoring melalui observasi langsung dan catatan anekdot guru mengidentifikasi empat kategori hambatan utama selama periode implementasi. Pertama, kelelahan tutor sebaya yang mulai menunjukkan tanda-tanda kejenuhan psikologis akibat mendampingi siswa lamban belajar yang sama setiap minggu tanpa rotasi. Kedua, kurangnya variasi tugas Level A yang menyebabkan beberapa siswa lamban belajar menunjukkan tanda-tanda kebosanan dengan tugas yang berulang. Ketiga, keterlibatan orang tua yang belum optimal karena buku penghubung belum digunakan secara rutin, sebagaimana tergambar dari minimnya respons orang tua pada minggu-minggu awal penggunaan buku penghubung. Keempat, dokumentasi kegiatan yang masih sepenuhnya bergantung pada guru karena siswa yang ditugaskan sebagai dokumentator belum menjalankan perannya secara konsisten.

Berdasarkan keempat hambatan tersebut, guru melakukan lima penyesuaian yang mulai diterapkan pada Minggu ke-4: rotasi tutor sebaya setiap minggu agar tidak ada satu siswa pun yang menanggung beban pendampingan terlalu lama, penambahan variasi tugas Level A mencakup menyiram tanaman, menyusun meja, dan menempel stiker piket, pengiriman buku penghubung

secara rutin setiap Jumat disertai kolom respons orang tua, penerapan jadwal rotasi dokumentator per kelompok, serta penggunaan instruksi bergambar sederhana bagi siswa lamban belajar sebagai pengganti instruksi verbal yang kompleks.

Hambatan yang paling menarik untuk didiskusikan secara akademik adalah kelelahan tutor sebaya, karena ini mengungkap keterbatasan yang jarang dibahas dalam literatur peer tutoring. Penelitian tentang tutor sebaya umumnya memusatkan perhatian pada manfaat yang diterima tutee dan manfaat kognitif bagi tutor melalui mekanisme *learning by teaching* (T Amiruddin, 2022). Asumsi implisit yang berjalan di baliknya adalah bahwa proses ini menyenangkan dan tidak membebani tutor. Temuan penelitian ini menantang asumsi tersebut: ketika tutee adalah siswa lamban belajar dengan resistensi awal yang tinggi dan sesi pendampingan berlangsung berulang tanpa jeda rotasi, tutor justru mengalami beban emosional yang tidak diprediksi dalam desain awal. Solusi rotasi mingguan yang diterapkan bukan sekadar menyelamatkan tutor dari kelelahan — secara tidak langsung ia mendistribusikan pengalaman berempati dan bertanggung jawab kepada lebih banyak siswa, sehingga dampak karakter program justru meluas melampaui target awalnya.

5. Dampak Program dan Refleksi Akademik

Hasil analisis dokumen refleksi guru dan rekapitulasi seluruh data monitoring menunjukkan tiga area perubahan yang dapat dideskripsikan berdasarkan data yang terkumpul. Pertama, perubahan pada siswa lamban belajar: dari kelima siswa, empat menunjukkan pergeseran dari penolakan atau keengganan awal menuju kesediaan mencoba tugas secara berulang, dua siswa mulai menunjukkan inisiatif tanpa dorongan guru, dan satu siswa (W) yang perkembangannya paling lambat setidaknya tidak lagi menunjukkan penolakan aktif. Keluhan verbal "aku nggak bisa" yang di awal program terdengar dari hampir seluruh siswa lamban belajar, pada akhir periode monitoring hanya masih terdengar dari satu siswa. Kedua, perubahan budaya kelas yang tergambar dari hasil observasi: kelas bergeser dari suasana di mana siswa bekerja sendiri-sendiri menuju suasana di mana siswa reguler mulai

menawarkan bantuan tanpa diminta, dan tidak ada lagi komentar merendahkan terhadap siswa lamban belajar yang teramati selama periode monitoring. Ketiga, perubahan cara pandang guru yang terdokumentasi dalam refleksi tertulis:

> "Sebelum proyek ini, saya sering kesal jika ada siswa yang lambat menyelesaikan tugas. Saya pikir mereka malas atau tidak serius. Sekarang saya sadar: mereka butuh pendampingan, bukan tekanan. Saya juga belajar bahwa gotong royong bukan hanya kegiatan fisik, tetapi sikap mental untuk saling menguatkan." (Refleksi guru, Juni 2026)

Secara teoretik, dampak yang terdokumentasi dapat dianalisis melalui kerangka Social Emotional Learning yang mencakup lima kompetensi (Sahruddin et al., 2021). Yang menarik dari temuan penelitian ini bukan sekadar bahwa kelima kompetensi SEL terimplementasi — melainkan bahwa kesemuanya muncul sebagai produk organik dari kegiatan gotong royong, bukan dari sesi SEL terpisah. Refleksi emoji memunculkan self-awareness tanpa tuntutan literasi tulis; tutor berlatih self-management melalui pengelolaan frustrasi mereka sendiri; siswa reguler mengembangkan *social awareness* ketika mengamati perjuangan teman lamban belajarnya; kerja kelompok heterogen melatih relationship skills; dan tutor yang memilih strategi pendampingannya sendiri melatih responsible decision making. Model integrasi seperti ini — di mana kompetensi SEL tumbuh sebagai efek samping dari kegiatan bermakna, bukan sebagai target instruksional eksplisit — lebih berkelanjutan justru karena tidak bergantung pada alokasi waktu khusus yang sering kali pertama kali dipangkas ketika sekolah menghadapi tekanan kurikulum.

Saputri* et al. (2023) juga terimplementasi secara nyata dalam penelitian ini, bukan sebagai konsep yang dikonfirmasi, melainkan sebagai mekanisme yang terbukti menentukan keberlangsungan program. Ketika guru pada Kamis, 21 Mei 2026 menyadari bahwa siswa lamban belajar tidak dapat mengikuti tempo tembang dolanan yang diajarkan, ia tidak menunggu evaluasi akhir minggu untuk mengambil keputusan — ia langsung menyesuaikan tempo di sesi berikutnya. Tanpa *reflection-in-action* ini, siswa lamban belajar kemungkinan besar akan terus tertinggal dalam komponen literasi budaya, yang merupakan komponen dengan laju internalisasi paling lambat

dibandingkan komponen gotong royong fisik. Ini menunjukkan bahwa dalam program karakter yang berjalan secara longitudinal, kemampuan guru beradaptasi secara real-time bukan sekadar keterampilan tambahan — ia adalah kondisi yang menentukan apakah program tetap inklusif atau perlahan kembali ke pola seragam yang ingin dihindari**.**

D. Kesimpulan

Penelitian ini menemukan bahwa model GORENG LUNJAR dapat diimplementasikan sebagai strategi pendidikan karakter yang terdiferensiasi dan inklusif bagi siswa lamban belajar di sekolah dasar. Melalui diferensiasi tugas gotong royong berjenjang, pendampingan tutor sebaya terstruktur, dan refleksi berbasis emoji, model ini berhasil menggeser kondisi siswa lamban belajar dari keengganan dan penolakan aktif menuju kesediaan berpartisipasi secara berulang dalam kegiatan gotong royong. Perubahan juga terjadi pada tutor sebaya yang berkembang dalam empati dan manajemen diri, serta pada budaya kelas yang bergeser dari orientasi individual menuju kolaboratif dan dari suasana yang menstigma menuju suasana yang inklusif.

Hal terpenting yang perlu digarisbawahi dari penelitian ini adalah bahwa internalisasi karakter gotong royong pada siswa lamban belajar tidak dapat dicapai melalui pendekatan seragam. Siswa lamban belajar bukan tidak mau, melainkan tidak diberi ruang yang sesuai untuk berhasil. Ketika tugas dirancang bertahap, apresiasi diorientasikan pada usaha, dan pendampingan berlangsung secara terstruktur, perubahan perilaku dan sikap dapat terjadi meskipun tidak seragam dan tidak instan di antara setiap siswa.

Penelitian ini terbatas pada satu kelas dalam satu periode lima minggu dengan potensi subjektivitas karena guru sekaligus berperan sebagai peneliti. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan untuk memperkuat triangulasi melalui pengamat independen dan wawancara orang tua yang lebih terstruktur. Replikasi model pada konteks kelas dan sekolah yang lebih beragam juga diperlukan untuk menguji aspek mana dari model GORENG LUNJAR yang bersifat konteks-spesifik dan aspek mana yang dapat dijadikan praktik baik

pendidikan karakter inklusif secara lebih luas.

DAFTAR PUSTAKA

Amalia, D., & Widiyono, A. (2025). Peran Guru Dalam Membentuk Profil Pelajar Pancasila Dimensi Gotong Royong Siswa Sekolah Dasar. *Social : Jurnal Inovasi Pendidikan IPS*. Https://Doi.Org/10.51878/Social.V5i3.6936

Amini, A., & Ahyanuardi, A. (2023). Pengaruh Fixed Mindset Terhadap Motivasi Belajar Siswa Pada Mata Pelajaran Dasar Teknik Ketenagalistrikan. *Jurnal Pendidikan Teknik Elektro*. Https://Doi.Org/10.24036/Jpte.V4i2.296

Andarika, D. Y., & Rofiki, I. (2024). STRATEGI PEMBELAJARAN BERDIFERENSIASI DALAM MEMENUHI KEBUTUHAN PESERTA DIDIK. *Jurnal Ekonomi, Bisnis Dan Pendidikan*. Https://Doi.Org/10.17977/Um066v3i102023p5

Atika, A., & Andriati, N. (2023). Konseling Kelompok Dengan Teknik Behavioral Untuk Meningkatkan Minat Belajar Pada Siswa Slow Learner Di Sekolah Dasar. *EDUKASIA: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*. Https://Doi.Org/10.62775/Edukasia.V4i2.529

Hikmasari, D. N., Susanto, H., & Syam, A. R. (2021). Konsep Pendidikan Karakter Perspektif Thomas Lickona Dan Ki Hajar Dewantara. *AL-ASASIYYA: Journal Of Basic Education*. Https://Doi.Org/10.24269/Ajbe.V6i1.4915

Miles, Hubberman, & Sadana. (2019). Qualitative Research Methodologies. In *Sustainability (Switzerland)* (Vol. 11, Issue 1). Http://Scioteca.Caf.Com/Bitstream/Handle/123456789/1091/RED2017-Eng-8ene.Pdf?Sequence=12&Isallowed=Y%0Ahttp://Dx.Doi.Org/10.1016/J.Regsciurbeco.2008.06.005%0Ahttps://Www.Researchgate.Net/Publication/305320484_SISTEM_PEMBETUNGAN_TERPUSAT_STRATEGI_MELESTARI

Platte, D., Xu, K., & De Groot, R. (2025). The Effect Of Fostering A Growth Mindset In Primary School Children: Does Intervention Approach Matter? *Education Sciences*. Https://Doi.Org/10.3390/Educsci15030327

Sahruddin, Ruslan, & Intang, B. (2021). The Effect Of Socio-Emotional Learning On Students' Mathematics Competence. *Advances In Social Science, Education And Humanities Research*, *611*(February), 46–51. Https://Www.Atlantis-Press.Com/Article/125965680.Pdf

Saputri*, Y. D., Adi, B. S., Hastuti, W. S., & Murti, R. C. (2023). Peningkatan Kemampuan Mahasiswa Pendidikan Guru Dalam Menyusun Perangkat Pembelajaran Melalui Refleksi Diri Pada Mata Kuliah Pendidikan IPA Sekolah Dasar. *Jurnal Pendidikan Sains Indonesia*. Https://Doi.Org/10.24815/Jpsi.V11i1.26571

Sugiyono. (2021). *Metode Penelitian Pendidikan (Kuantitatif, Kualitatif, Kombinasi, R&D Dan Penelitian Tindakan)*. Alfabeta.

T Amiruddin. (2022). Komunikasi Efetif Dalam Kepemimpinan Pendidikan Islam. *Pendas Mahakam : Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, *7*(2), 161–168. Https://Doi.Org/10.24903/Pm.V7i2.1105