

**PENGEMBANGAN SISTEM MANAJEMEN KARAKTER SEKOLAH MELALUI
PROGRAM KARSA PADA SEKOLAH DASAR
BINAAN DI KECAMATAN KROYA**

Dwi Angga Ningsih¹, Wildan Nurul Fajar^{2*}, Ratna Susi Riyanti³

^{1,2,3}Magister Pendidikan Dasar, Universitas Muhammadiyah Purwokerto

dwiangganingsih@gmail.com¹, wildannurulfajar@ump.ac.id^{2*},

ratnasusi27@gmail.com³

ABSTRACT

Character education strengthening underpins this study, as its implementation in elementary schools continues to face challenges related to systematic, data-based, and sustainable management. This study aimed to describe the initial implementation of the KARSA Program (Reflective Character, Voice, and Action), analyze early changes in teachers' practices, school culture, and students' character, and identify supporting and inhibiting factors in the program implementation. This qualitative study employed a case study design involving 13 elementary schools under the Muhammad Syafei Cluster in Kroya District, Cilacap Regency. The informants included 13 principals, 109 teachers, members of the School Character Team, and students. Data were collected through observation, interviews, documentation, and program monitoring records. Data were analyzed using the interactive model of Miles, Huberman, and Saldaña, comprising data condensation, data display, and conclusion drawing. The findings showed that the KARSA Program developed a school character management system through the establishment of School Character Teams, data-based principal leadership strengthening, In-House Training on Character Management, the development of character standard operating procedures, character portfolios and dashboards, as well as reflection activities and the strengthening of student voice. Early changes were evident in increased teacher reflective practices, the use of character journals, and observations of student behavior. School culture shifted toward a more systematic, collaborative, and data-based approach to character education management. Students demonstrated initial development in responsibility, social awareness, self-reflection, and initiative. Supporting factors included principals' commitment, an established culture of character habituation, teacher training, the use of character data, and school community collaboration. Obstacles included variations in teachers' competence in facilitating reflection, limited time, administrative workloads, limited mentoring, and uneven family support.

Keywords: *character education, reflective character, school management system, student voice, elementary school.*

ABSTRAK

Penguatan pendidikan karakter menjadi latar belakang penelitian ini karena implementasinya di sekolah dasar masih menghadapi kendala dalam pengelolaan yang sistematis, berbasis data, dan berkelanjutan. Penelitian ini bertujuan mendeskripsikan implementasi awal Program KARSA (Karakter Reflektif, Suara, dan Aksi), menganalisis perubahan awal pada praktik guru, budaya sekolah, dan karakter siswa, serta mengidentifikasi faktor pendukung dan hambatan program. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus di 13 sekolah dasar binaan Gugus Muhammad Syafei, Kecamatan Kroya, Kabupaten Cilacap. Informan terdiri atas 13 kepala sekolah, 109 guru, Tim Karakter Sekolah, dan siswa. Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara, dokumentasi, serta catatan monitoring program. Analisis data menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña melalui tahap kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan. Hasil penelitian menunjukkan bahwa Program KARSA mengembangkan manajemen karakter sekolah melalui pembentukan Tim Karakter Sekolah, penguatan kepemimpinan kepala sekolah berbasis data, In-House Training Manajemen Karakter, penyusunan SOP karakter, pengembangan portofolio dan dashboard karakter, serta penerapan refleksi dan penguatan suara siswa. Perubahan awal tampak pada meningkatnya praktik reflektif guru, penggunaan jurnal karakter, dan observasi perilaku siswa. Budaya sekolah bergeser menuju pengelolaan pendidikan karakter yang lebih sistematis, kolaboratif, dan berbasis data. Siswa menunjukkan perkembangan pada tanggung jawab, kepedulian sosial, refleksi diri, dan keberanian berinisiatif. Faktor pendukung meliputi komitmen kepala sekolah, budaya pembiasaan karakter, pelatihan guru, pemanfaatan data, dan kolaborasi sekolah. Hambatan mencakup variasi kompetensi guru, keterbatasan waktu, beban administrasi, pendampingan, dan dukungan keluarga.

Kata kunci: pendidikan karakter, karakter reflektif, sistem manajemen sekolah, suara siswa, sekolah dasar

A. Pendahuluan

Pendidikan karakter merupakan bagian penting dari penyelenggaraan pendidikan dasar karena sekolah tidak hanya berperan dalam mengembangkan kemampuan akademik siswa, tetapi juga membentuk nilai, sikap, kebiasaan, dan tanggung jawab sosial peserta

didik. Perubahan sosial yang semakin kompleks menuntut sekolah untuk membekali siswa dengan karakter religius, mandiri, peduli, bertanggung jawab, kritis, kreatif, serta mampu mengambil keputusan secara etis. Pendidikan karakter pada jenjang sekolah dasar memiliki posisi strategis karena masa ini menjadi tahap awal

pembentukan kebiasaan dan orientasi nilai yang dapat memengaruhi perilaku siswa pada jenjang berikutnya. Lapsley dan Woodbury (2016) menjelaskan bahwa pendidikan karakter tidak dapat dipisahkan dari kehidupan kelas dan sekolah karena nilai moral selalu hadir melalui interaksi, aturan, kebiasaan, serta relasi yang terbentuk dalam lingkungan pendidikan. White dan Shin (2016) juga menegaskan bahwa pengembangan perilaku prososial perlu dilakukan melalui pendekatan sekolah secara menyeluruh agar nilai karakter tidak berhenti pada aktivitas individual, melainkan berkembang sebagai budaya bersama.

Kebijakan pendidikan di Indonesia juga menempatkan karakter sebagai bagian penting dari profil lulusan sekolah dasar. Delapan dimensi profil lulusan dalam kebijakan nasional menekankan pengembangan keimanan dan ketakwaan kepada Tuhan Yang Maha Esa, kewargaan, penalaran kritis, kreativitas, kolaborasi, kemandirian, kesehatan, serta komunikasi. Kerangka tersebut menunjukkan bahwa pendidikan karakter tidak hanya berkaitan dengan kepatuhan terhadap aturan atau pembiasaan

religius, tetapi juga mencakup kemampuan siswa untuk berpikir, menyampaikan pendapat, bekerja sama, mengambil inisiatif, dan merefleksikan tindakan yang dilakukan. Lee (2016) menjelaskan bahwa pendidikan karakter yang sistematis memerlukan kompetensi guru serta dukungan tata kelola sekolah agar nilai yang direncanakan dapat diterjemahkan ke dalam praktik pembelajaran dan budaya sekolah. Temuan Lestari dan Azizah (2023) menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran sosial-emosional di sekolah dasar memerlukan keterlibatan guru, kepala sekolah, siswa, dan lingkungan sekolah agar pembentukan karakter dapat berlangsung secara konsisten.

Praktik pendidikan karakter di sekolah dasar sering kali diwujudkan melalui kegiatan pembiasaan, seperti doa bersama, salam, piket kelas, upacara, kegiatan literasi, ibadah berjamaah, kerja bakti, serta berbagai bentuk kegiatan sosial. Pembiasaan tersebut memiliki kontribusi penting dalam membentuk disiplin, tanggung jawab, kepedulian, dan keteraturan perilaku siswa. Pendidikan karakter yang hanya berorientasi pada rutinitas berpotensi menghasilkan kepatuhan

eksternal apabila siswa belum memperoleh kesempatan untuk memahami alasan, makna, dan konsekuensi moral dari tindakan yang dilakukan. Marzoon dan Affandi (2026) menemukan bahwa pendidikan karakter di sekolah dasar masih menghadapi persoalan berupa kecenderungan programatis, belum konsistennya pembiasaan, serta terbatasnya ruang refleksi bagi pendidik. Lapsley dan Woodbury (2016) menjelaskan bahwa karakter perlu dipahami sebagai bagian dari kehidupan moral sekolah yang tidak cukup dibangun melalui instruksi, tetapi juga melalui pengalaman dan pemaknaan siswa terhadap nilai yang dijalankan.

Refleksi menjadi unsur penting dalam pendidikan karakter karena memberikan kesempatan kepada siswa untuk menghubungkan pengalaman sehari-hari dengan nilai yang dipelajari. Kegiatan refleksi dapat dilakukan melalui pertanyaan terbuka, jurnal karakter, diskusi pasca-kegiatan, dialog kelas, maupun evaluasi diri terhadap tindakan yang telah dilakukan. Refleksi membantu siswa memahami alasan di balik aturan, mengenali dampak perilaku terhadap orang lain, serta

membangun kesadaran untuk memperbaiki diri. Naidoo dan Kirch (2016) menjelaskan bahwa refleksi transformatif dapat membantu pendidik mengidentifikasi persoalan pembelajaran dan mengembangkan pertanyaan terbuka yang mendorong siswa berpikir lebih mendalam. Lebak (2017) menemukan bahwa refleksi kolaboratif dapat meningkatkan kemampuan guru dalam memahami, mengevaluasi, dan memperbaiki praktik pembelajaran secara berkelanjutan. Chang (2026) menambahkan bahwa kualitas refleksi guru memengaruhi arah praktik pedagogis yang diterapkan di kelas, terutama dalam membangun pembelajaran yang lebih adil dan responsif terhadap kebutuhan siswa.

Pengembangan karakter reflektif juga berkaitan dengan pembentukan keberanian siswa dalam menyampaikan pendapat, mengajukan pertanyaan, mengakui kesalahan, serta mengambil inisiatif dalam kegiatan belajar. Suara siswa merupakan bagian penting dari pendidikan yang demokratis karena siswa tidak hanya diposisikan sebagai penerima aturan, tetapi juga sebagai subjek yang dapat memberikan pandangan terhadap pengalaman

belajarnya. Pace (2016) menjelaskan bahwa penguatan suara siswa di sekolah dasar dapat mendukung keterlibatan siswa dalam kehidupan sosial dan kewargaan. Quinn dan Owen (2016) menemukan bahwa interaksi harian antara guru dan siswa, konsultasi dengan siswa, serta kolaborasi dalam pembelajaran dapat meningkatkan posisi suara siswa dalam komunitas sekolah. Conner et al. (2025) juga menunjukkan bahwa praktik suara siswa dapat dikembangkan melalui ruang kelas dan sekolah yang memberikan kesempatan bagi siswa untuk menyampaikan gagasan, terlibat dalam pengambilan keputusan, dan berpartisipasi dalam proses pembelajaran.

Keterbatasan ruang suara siswa dapat berdampak pada rendahnya keberanian berinisiatif dan berkembangnya pola belajar yang terlalu bergantung pada arahan guru. Siswa yang terbiasa hanya mengikuti instruksi berpotensi mengalami kesulitan dalam mengembangkan penalaran kritis, kreativitas, serta kemampuan mengambil keputusan secara mandiri. Pendidikan karakter yang mendorong partisipasi siswa perlu menyediakan suasana belajar

yang aman secara psikologis agar siswa tidak takut melakukan kesalahan atau menyampaikan pendapat. Oktaviani et al. (2026) menunjukkan bahwa integrasi pembelajaran sosial-emosional dapat memperkuat iklim emosional sekolah dasar dan mendukung perkembangan kompetensi sosial-emosional siswa. Penelitian tentang pendekatan sekolah menyeluruh dalam pembelajaran sosial-emosional juga menunjukkan bahwa dialog relasional, iklim pelatihan yang empatik, serta keselarasan antara nilai program dan praktik sekolah menjadi faktor penting dalam keberhasilan implementasi karakter di sekolah dasar (Hofmann et al., 2026).

Pendidikan karakter yang efektif memerlukan peran guru sebagai fasilitator internalisasi nilai, bukan hanya sebagai pelaksana pembiasaan dan pengawas kepatuhan siswa. Guru perlu memiliki kemampuan untuk melakukan asesmen karakter, memandu refleksi, menggunakan pertanyaan terbuka, memberikan umpan balik afirmatif, serta mendokumentasikan perkembangan siswa secara berkelanjutan. Pendekatan tersebut memungkinkan guru memahami

perubahan perilaku siswa berdasarkan bukti, bukan hanya berdasarkan kesan umum selama pembelajaran. Lee (2016) menegaskan bahwa kompetensi guru menjadi bagian penting dalam pendekatan sistematis pendidikan karakter di sekolah. Lebak (2017) menunjukkan bahwa pengembangan refleksi profesional secara kolaboratif dapat memperkuat efektivitas praktik guru. Naidoo dan Kirch (2016) juga menemukan bahwa proses refleksi yang terarah membantu guru menghubungkan persoalan yang muncul di kelas dengan tindakan perbaikan yang lebih relevan bagi siswa.

Kepala sekolah memiliki peran penting dalam membangun sistem manajemen karakter yang terintegrasi. Kepemimpinan karakter tidak cukup dilakukan melalui penyusunan program atau kegiatan seremonial, tetapi perlu diwujudkan melalui perencanaan berbasis data, pembentukan tim karakter, penyusunan prosedur operasional, penguatan kapasitas guru, monitoring pelaksanaan, serta evaluasi perubahan siswa. Data karakter dapat digunakan sebagai dasar untuk mengidentifikasi kebutuhan sekolah,

menentukan prioritas program, serta memantau perkembangan implementasi dari waktu ke waktu. Penelitian Chang (2026) menunjukkan bahwa refleksi terhadap data dan praktik pembelajaran dapat memengaruhi perubahan tindakan guru dalam mengembangkan pembelajaran yang lebih responsif. Studi tentang pengembangan kompetensi reflektif guru juga menunjukkan bahwa evaluasi pelatihan yang melibatkan berbagai sumber data dapat memberikan gambaran yang lebih kuat mengenai perubahan perilaku profesional guru dan dampaknya terhadap siswa (Suharto et al., 2026).

Hasil audit pendidikan karakter di SDIT Quantum Mulia Kroya menunjukkan bahwa sekolah telah memiliki kekuatan dalam membangun budaya religius melalui pembiasaan shalat berjamaah, dzikir, tahfidz, 5S, literasi pagi, piket kelas, kegiatan sosial, serta program tematik seperti *market day*, *healthy day*, *science day*, dan *cooking fun*. Interaksi guru dan siswa juga cenderung menggunakan bahasa afirmatif serta pendekatan non-punitif. Hasil observasi menunjukkan adanya kesenjangan antara kuatnya pembiasaan religius

dan belum optimalnya internalisasi nilai, penalaran kritis, kreativitas, serta partisipasi siswa dalam pengambilan keputusan. Sebagian siswa masih menunjukkan kecenderungan patuh terhadap aturan tanpa selalu mampu menjelaskan makna nilai yang mendasari tindakan tersebut. Ruang refleksi pasca-pembiasaan dan kesempatan siswa untuk menyampaikan pendapat juga belum berkembang secara merata.

Kondisi tersebut diperkuat oleh data Rapor Pendidikan SDIT Quantum Mulia Kroya yang menunjukkan capaian karakter sebesar 61,77% dengan catatan pada dimensi penalaran kritis dan kreativitas yang masih perlu diperkuat. Temuan audit juga menunjukkan bahwa evaluasi karakter belum sepenuhnya menggunakan instrumen yang sistematis, portofolio perkembangan siswa belum terdokumentasi secara konsisten, serta pemanfaatan data karakter oleh kepala sekolah belum optimal. Hasil pendampingan di 13 sekolah dasar binaan Gugus Muhammad Syafei Kroya menunjukkan persoalan yang serupa. Program pembiasaan karakter telah berjalan di sebagian besar sekolah, namun

pelaksanaannya belum selalu ditopang oleh SOP karakter, asesmen yang konsisten, dashboard perkembangan karakter, forum refleksi guru, dan pendampingan berjenjang yang terstruktur.

Berbagai penelitian terdahulu telah mengkaji pendidikan karakter, pembelajaran sosial-emosional, refleksi guru, suara siswa, serta pendekatan sekolah menyeluruh. Lapsley dan Woodbury (2016) menekankan bahwa pendidikan karakter merupakan bagian inheren dari kehidupan sekolah. White dan Shin (2016) menyoroti pentingnya pendekatan sekolah secara menyeluruh dalam membangun perilaku prososial. Lestari dan Azizah (2023) membahas implementasi pembelajaran sosial-emosional pada sekolah dasar. Pace (2016), Quinn dan Owen (2016), serta Conner et al. (2025) menunjukkan pentingnya suara siswa dalam memperkuat partisipasi dan keterlibatan siswa di sekolah. Naidoo dan Kirch (2016), Lebak (2017), Chang (2026), serta Suharto et al. (2026) menjelaskan kontribusi refleksi terhadap pengembangan praktik guru. Marzoan dan Affandi (2026) menunjukkan pentingnya pendampingan reflektif

dalam penguatan pendidikan karakter sekolah dasar. Penelitian yang mengintegrasikan manajemen karakter berbasis data, penguatan kapasitas guru, dokumentasi perkembangan karakter siswa, refleksi nilai, serta forum suara siswa dalam satu sistem pendampingan lintas sekolah masih terbatas.

Program KARSA atau Karakter Reflektif, Suara, dan Aksi dikembangkan sebagai inovasi sistem manajemen karakter sekolah untuk menjawab kebutuhan tersebut. Program ini dirancang bukan sebagai penambahan kegiatan baru, melainkan sebagai sistem yang menguatkan pembiasaan karakter yang telah berlangsung melalui kepemimpinan kepala sekolah berbasis data, penguatan kapasitas guru dalam asesmen dan refleksi karakter, penyusunan SOP karakter, penggunaan portofolio siswa, pengembangan dashboard karakter sekolah, serta forum suara siswa. Program KARSA diterapkan pada 13 sekolah dasar binaan Gugus Muhammad Syafei Kecamatan Kroya dengan SDIT Quantum Mulia Kroya sebagai sekolah percontohan. Penelitian ini bertujuan untuk mendeskripsikan implementasi awal

Program KARSA, menganalisis perubahan awal pada praktik guru, budaya sekolah, dan karakter siswa, serta mengidentifikasi faktor pendukung dan hambatan dalam penguatan pendidikan karakter reflektif berbasis sistem manajemen sekolah.

B. Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk mengeksplorasi implementasi awal Program KARSA (Karakter Reflektif, Suara, dan Aksi) sebagai sistem manajemen karakter sekolah pada 13 sekolah dasar binaan Gugus Muhammad Syafei, Kecamatan Kroya, Kabupaten Cilacap. SDIT Quantum Mulia Kroya ditetapkan sebagai sekolah percontohan karena telah melalui proses audit pendidikan karakter pada awal tahun 2026. Informan penelitian terdiri atas 13 kepala sekolah, 109 guru, anggota Tim Karakter Sekolah, serta siswa pada kelas yang menjadi sasaran implementasi awal program. Program KARSA dirancang untuk memperkuat pendidikan karakter melalui kepemimpinan kepala sekolah berbasis data, peningkatan kapasitas guru dalam asesmen dan refleksi

karakter, penyusunan SOP karakter, penggunaan portofolio karakter siswa, pengembangan dashboard karakter sekolah, serta forum suara siswa. Fokus penelitian diarahkan pada proses implementasi program, perubahan awal pada praktik guru dan budaya sekolah, serta perkembangan karakter siswa yang meliputi tanggung jawab, kepedulian sosial, refleksi diri, dan keberanian berinisiatif.

Data dikumpulkan melalui observasi, wawancara semi-terstruktur, dokumentasi, dan catatan monitoring program. Observasi dilakukan untuk mengamati pelaksanaan pembiasaan karakter, sesi refleksi pasca-kegiatan, keterlibatan siswa dalam diskusi, keberanian siswa menyampaikan pendapat, serta interaksi sosial siswa selama kegiatan pembelajaran dan budaya sekolah. Wawancara dilakukan kepada kepala sekolah, guru, dan anggota Tim Karakter Sekolah untuk memperoleh informasi mengenai pembentukan tim, pelaksanaan IHT Manajemen Karakter, penyusunan SOP, penggunaan instrumen asesmen, perubahan praktik pembelajaran, serta hambatan implementasi program. Dokumentasi meliputi daftar

hadir IHT, foto kegiatan, draf SOP Karakter, jurnal refleksi siswa, jurnal refleksi guru, portofolio karakter siswa, hasil observasi, catatan kunjungan monitoring, data Rapor Pendidikan, dan dashboard karakter sekolah. Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik dengan membandingkan hasil observasi, wawancara, dokumentasi, serta catatan monitoring pada setiap sekolah binaan. Analisis data menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña yang meliputi kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi Kesimpulan.

C. Hasil Penelitian dan Pembahasan Implementasi Awal Program KARSA sebagai Sistem Manajemen Karakter Sekolah

Implementasi awal Program KARSA (Karakter Reflektif, Suara, dan Aksi) dilaksanakan pada 13 sekolah dasar binaan Gugus Muhammad Syafei, Kecamatan Kroya, Kabupaten Cilacap. Program ini dikembangkan sebagai sistem manajemen karakter sekolah yang mengintegrasikan kepemimpinan kepala sekolah berbasis data, penguatan kapasitas guru dalam

asesmen dan refleksi karakter, penyusunan dokumen operasional, serta pengembangan ruang partisipasi siswa. SDIT Quantum Mulia Kroya ditetapkan sebagai sekolah percontohan karena telah menjalani audit pendidikan karakter pada awal tahun 2026. Hasil audit menunjukkan bahwa sekolah telah memiliki budaya pembiasaan karakter yang kuat, terutama dalam dimensi religius dan kedisiplinan. Temuan audit juga menunjukkan bahwa pembiasaan tersebut belum sepenuhnya didukung oleh sistem asesmen karakter, refleksi nilai, dokumentasi perkembangan siswa, dan pelibatan suara siswa secara terstruktur.

Tahap awal implementasi diawali dengan sosialisasi Program KARSA kepada kepala sekolah dan guru dari 13 sekolah binaan. Sosialisasi diarahkan untuk membangun pemahaman bersama bahwa pendidikan karakter tidak hanya diwujudkan melalui kegiatan rutin, seperti doa bersama, piket, upacara, literasi, ibadah berjamaah, dan kegiatan sosial, tetapi juga perlu dikelola melalui perencanaan, pelaksanaan, monitoring, evaluasi, dan tindak lanjut yang berbasis data.

Kepala sekolah diperkenalkan pada penggunaan data Rapor Pendidikan, hasil observasi sekolah, serta catatan perkembangan perilaku siswa sebagai dasar dalam menentukan prioritas penguatan karakter di sekolah masing-masing.

Komponen pertama Program KARSA berfokus pada penguatan kepemimpinan karakter kepala sekolah. Hasil monitoring menunjukkan bahwa sembilan dari tiga belas kepala sekolah telah membentuk Tim Karakter Sekolah pada tahap awal pelaksanaan. Tim tersebut melibatkan kepala sekolah, guru kelas, guru Pendidikan Agama Islam, guru olahraga, operator sekolah, serta perwakilan guru yang memiliki tanggung jawab dalam kegiatan pembiasaan siswa. Pembentukan Tim Karakter menjadi langkah awal untuk mengubah pengelolaan pendidikan karakter yang sebelumnya banyak bergantung pada inisiatif individu guru menjadi program kolektif yang memiliki pembagian tugas lebih jelas. Sebanyak dua belas sekolah mulai mengakses dan menelaah data Rapor Pendidikan pada dimensi karakter sebagai bahan awal pemetaan kondisi sekolah.

Komponen kedua berkaitan dengan penguatan kapasitas guru dalam asesmen dan refleksi karakter. Kegiatan In-House Training Manajemen Karakter sesi pertama diikuti oleh 78 dari 109 guru atau sekitar 71% dari jumlah guru sasaran. Materi pelatihan mencakup pemahaman mengenai perbedaan antara pembiasaan dan internalisasi nilai, penggunaan instrumen observasi karakter sederhana, penyusunan jurnal refleksi siswa, teknik pertanyaan reflektif terbuka, serta penyusunan portofolio karakter. Guru mulai memahami bahwa pembiasaan karakter perlu disertai dengan kesempatan bagi siswa untuk menjelaskan alasan tindakan, mengenali dampak perilaku, serta merencanakan perbaikan diri. Sebanyak 34 guru mulai merancang kegiatan refleksi singkat dan jurnal karakter yang disesuaikan dengan tingkat perkembangan siswa.

Penerapan refleksi karakter mulai dilakukan pada beberapa kelas melalui pertanyaan sederhana setelah kegiatan pembiasaan atau pembelajaran. Guru menggunakan pertanyaan seperti “Apa kebaikan yang sudah kamu lakukan hari ini?”, “Bagaimana perasaan temanmu

ketika kamu membantunya?”, “Apa yang akan kamu perbaiki besok?”, dan “Mengapa kita perlu melaksanakan tugas piket tanpa diingatkan?” Kegiatan tersebut belum diterapkan secara merata di seluruh sekolah karena sebagian guru masih merasa canggung dalam memandu refleksi terbuka. Guru kelas rendah juga mengalami kesulitan dalam menerapkan jurnal tertulis karena kemampuan literasi siswa belum berkembang secara optimal. Bentuk refleksi pada kelas rendah kemudian diarahkan melalui gambar, pilihan simbol, cerita lisan, dan percakapan singkat.

Komponen ketiga berupa penyusunan dokumen operasional karakter. Lima sekolah telah menyusun draf SOP Karakter pada tahap awal implementasi. Draf tersebut memuat tujuan karakter yang dikembangkan, bentuk pembiasaan, peran guru, bentuk refleksi, indikator perilaku siswa, serta mekanisme pencatatan perkembangan karakter. Penyusunan SOP dilakukan secara bertahap karena sebagian kepala sekolah dan guru masih memandang dokumen karakter sebagai tambahan pekerjaan administratif. Program KARSA merespons kondisi tersebut

dengan menyederhanakan format SOP menjadi satu halaman agar dapat digunakan secara praktis dalam kegiatan harian sekolah. Pengembangan dashboard karakter sekolah berbasis Google Sheets juga mulai diperkenalkan sebagai media pencatatan sederhana untuk memantau perkembangan pelaksanaan program, keterlibatan guru, dan indikator perilaku siswa.

Implementasi awal Program KARSA menunjukkan perubahan pada praktik guru dalam memandang pendidikan karakter. Guru mulai menggeser perhatian dari sekadar memastikan siswa mengikuti aturan menuju upaya memahami proses internalisasi nilai pada diri siswa. Perubahan tersebut tampak melalui penggunaan pertanyaan reflektif, penyusunan jurnal karakter, serta meningkatnya perhatian guru terhadap keberanian siswa untuk menyampaikan pendapat. Beberapa guru melaporkan bahwa siswa mulai menunjukkan inisiatif mengembalikan barang yang ditemukan, menyelesaikan tugas piket tanpa diingatkan, membantu teman dalam kegiatan kelompok, dan menuliskan satu kalimat sederhana tentang nilai yang dipelajari pada hari tersebut.

Perubahan tersebut masih bersifat indikatif karena instrumen asesmen karakter yang seragam belum diterapkan secara menyeluruh.

Implementasi awal Program KARSA menunjukkan bahwa penguatan pendidikan karakter memerlukan perubahan dari pendekatan berbasis kegiatan menuju pendekatan berbasis sistem. Budaya pembiasaan karakter yang telah berkembang di sekolah menjadi modal penting karena mendukung pengembangan disiplin, tanggung jawab, religiusitas, dan kepedulian sosial. Pembentukan Tim Karakter Sekolah serta pemanfaatan data Rapor Pendidikan memperkuat upaya membangun kepemimpinan karakter yang lebih terarah. Temuan ini sejalan dengan Lee (2016) yang menjelaskan bahwa pendidikan karakter yang efektif memerlukan integrasi antara budaya sekolah, kompetensi guru, dan sistem organisasi yang mendukung pelaksanaan nilai secara konsisten.

Pembentukan Tim Karakter Sekolah menunjukkan adanya pergeseran pengelolaan pendidikan karakter dari tanggung jawab individual menuju tanggung jawab kolektif. Kepala sekolah mulai

berperan sebagai pemimpin yang mengoordinasikan data, program, guru, dan evaluasi pelaksanaan karakter. Temuan ini mendukung penelitian White dan Shin (2016) yang menekankan pentingnya pendekatan sekolah secara menyeluruh dalam pengembangan perilaku prososial. Hasil penelitian Hofmann et al. (2026) juga menunjukkan bahwa keberhasilan pengembangan sosial-emosional dipengaruhi oleh keselarasan antara kepemimpinan sekolah, kapasitas pendidik, iklim relasional, dan praktik pembelajaran sehari-hari.

Pelaksanaan IHT Manajemen Karakter berkontribusi terhadap peningkatan kapasitas guru dalam mengembangkan pendidikan karakter reflektif. Guru mulai memahami bahwa karakter tidak cukup dibentuk melalui kepatuhan terhadap aturan, tetapi juga melalui pemahaman terhadap nilai, perasaan, dan konsekuensi tindakan. Penerapan pertanyaan reflektif dan jurnal karakter menunjukkan adanya perubahan praktik pembelajaran menuju internalisasi nilai. Temuan ini sejalan dengan Lapsley dan Woodbury (2016), Naidoo dan Kirch (2016), serta Lebak (2017) yang menegaskan

bahwa refleksi membantu guru mengembangkan pembelajaran yang lebih bermakna dan mendukung perkembangan moral siswa.

Perubahan awal pada keberanian siswa menyampaikan pendapat menunjukkan bahwa pendidikan karakter reflektif perlu diintegrasikan dengan penguatan suara siswa. Siswa mulai lebih aktif bertanya, menyampaikan ide, dan mengakui kesalahan dalam kegiatan kelas. Kondisi tersebut mendukung pandangan Pace (2016), Quinn dan Owen (2016), serta Conner et al. (2025) yang menjelaskan bahwa keterlibatan siswa berkembang ketika sekolah menyediakan ruang yang aman untuk berpartisipasi dan menyampaikan pandangan secara bermakna.

Hambatan yang ditemukan menunjukkan bahwa penguatan karakter reflektif memerlukan pendampingan berkelanjutan. Variasi pemahaman guru mengenai refleksi, kecenderungan mengarahkan siswa pada jawaban tertentu, serta keterbatasan penerapan jurnal tertulis pada kelas rendah menunjukkan perlunya penguatan kapasitas guru dan diferensiasi strategi refleksi sesuai perkembangan siswa. Temuan

tersebut sejalan dengan Suharto et al. (2026), Chang (2026), Lestari dan Azizah (2023), serta Oktaviani et al. (2026) yang menekankan pentingnya pendampingan, refleksi berkelanjutan, dan penyesuaian pendekatan sosial-emosional sesuai karakteristik peserta didik.

Pengembangan SOP Karakter, dashboard karakter sekolah, dan dokumentasi portofolio menjadi langkah awal dalam menghubungkan pembiasaan dengan evaluasi berbasis bukti. Perubahan karakter siswa yang tampak pada aspek tanggung jawab, kepedulian sosial, refleksi diri, dan keberanian berinisiatif masih merupakan indikator awal yang memerlukan penguatan secara berkelanjutan. Temuan ini sejalan dengan hasil penelitian FriendZi Research Team (2026) dan Equity-based SEL Research Team (2026) yang menunjukkan bahwa dampak pendidikan karakter dan sosial-emosional sangat dipengaruhi oleh kualitas implementasi, konsistensi program, dan dukungan lingkungan sekolah. Keberhasilan Program KARSA pada tahap berikutnya ditentukan oleh konsistensi kepemimpinan sekolah, peningkatan kapasitas guru, keberlanjutan

pendampingan, serta keterlibatan seluruh warga sekolah dan keluarga dalam penguatan karakter siswa.

Perubahan Awal Pada Praktik Guru, Budaya Sekolah, Dan Karakter Siswa

Implementasi awal Program KARSA menunjukkan perubahan pada praktik guru dalam melaksanakan pendidikan karakter. Sebelum program dilaksanakan, pendidikan karakter lebih berfokus pada kegiatan pembiasaan seperti doa bersama, kegiatan keagamaan, piket kelas, literasi pagi, dan kegiatan sosial. Pelaksanaan IHT Manajemen Karakter yang diikuti 78 dari 109 guru (71%) menjadi titik awal perubahan melalui penguatan pemahaman tentang internalisasi nilai, refleksi karakter, observasi perilaku, jurnal refleksi, dan portofolio karakter. Setelah mengikuti pelatihan, guru mulai menerapkan pertanyaan reflektif, mengembangkan jurnal karakter, serta memberikan ruang bagi siswa untuk memahami alasan, konsekuensi, dan makna dari perilaku yang dilakukan. Sebanyak 34 guru mulai menggunakan jurnal karakter sebagai sarana refleksi siswa. Kemampuan guru dalam memandu refleksi masih bervariasi dan belum

diterapkan secara merata di seluruh sekolah.

Perubahan juga terlihat pada budaya sekolah. Pengelolaan pendidikan karakter yang sebelumnya bergantung pada inisiatif individu mulai bergeser menuju pendekatan yang lebih sistematis dan kolaboratif. Sebanyak sembilan dari tiga belas sekolah telah membentuk Tim Karakter Sekolah, sedangkan dua belas sekolah mulai memanfaatkan data Rapor Pendidikan pada dimensi karakter sebagai dasar perencanaan program. Forum berbagi antarguru mulai berkembang sebagai ruang diskusi mengenai strategi pembinaan karakter, penggunaan refleksi, dan penguatan partisipasi siswa. Kegiatan pembiasaan yang sebelumnya bersifat rutin mulai disertai proses pemaknaan melalui refleksi singkat. Peran kepala sekolah juga berkembang sebagai pemimpin karakter yang memfasilitasi pengembangan kapasitas guru, monitoring program, dan tindak lanjut berbasis data.

Perubahan karakter siswa masih bersifat indikatif karena instrumen asesmen belum diterapkan secara menyeluruh. Hasil observasi dan monitoring menunjukkan

perkembangan pada aspek tanggung jawab, kepedulian sosial, refleksi diri, dan keberanian berinisiatif. Siswa mulai lebih mandiri dalam melaksanakan tugas, menunjukkan kepedulian terhadap teman, mampu menuliskan refleksi sederhana mengenai pengalaman yang diperoleh, serta lebih berani bertanya, menyampaikan pendapat, dan memberikan saran dalam diskusi kelas. Suasana interaksi di kelas juga menjadi lebih terbuka, ditandai dengan meningkatnya keberanian siswa mengakui kesalahan dan mengungkapkan pengalaman belajar. Perubahan tersebut menunjukkan bahwa pemberian ruang refleksi, suara siswa, dan pendampingan karakter mulai memberikan pengaruh positif terhadap perilaku siswa dalam kehidupan sekolah sehari-hari.

Implementasi Program KARSA menunjukkan adanya perubahan awal pada praktik guru dalam melaksanakan pendidikan karakter. Guru yang sebelumnya berfokus pada pelaksanaan pembiasaan mulai mengarahkan kegiatan karakter pada proses internalisasi nilai melalui penggunaan pertanyaan reflektif, jurnal karakter, dan observasi perilaku siswa. Perubahan ini menunjukkan

berkembangnya praktik reflektif dalam pembelajaran, di mana guru tidak hanya menilai kepatuhan siswa terhadap aturan, tetapi juga membantu siswa memahami alasan, makna, dan konsekuensi dari perilaku yang dilakukan. Temuan ini sejalan dengan penelitian Chang (2026), Naidoo dan Kirch (2016), serta Lebak (2017) yang menegaskan bahwa refleksi dapat meningkatkan kualitas praktik mengajar dan membantu guru membangun pembelajaran yang lebih bermakna. Perubahan tersebut juga mendukung pandangan Lapsley dan Woodbury (2016) bahwa kualitas karakter profesional guru menjadi faktor penting dalam pengembangan karakter peserta didik.

Implementasi KARSA juga mendorong perubahan pada budaya sekolah, terutama dalam pengelolaan pendidikan karakter yang lebih sistematis dan kolaboratif. Pembentukan Tim Karakter Sekolah, pemanfaatan data Rapor Pendidikan, serta berkembangnya forum refleksi guru menunjukkan pergeseran dari pendekatan individual menuju pendekatan berbasis sistem. Pendidikan karakter mulai dipahami sebagai tanggung jawab bersama seluruh warga sekolah yang

memerlukan koordinasi, monitoring, dan evaluasi berkelanjutan. Temuan ini sejalan dengan Lee (2016) yang menekankan pentingnya pendekatan sistematis dalam pendidikan karakter serta mendukung hasil penelitian White dan Shin (2016) mengenai pentingnya pendekatan sekolah secara menyeluruh (*whole-school approach*) dalam membangun perilaku prososial siswa.

Perubahan budaya sekolah yang muncul juga menunjukkan adanya keselarasan antara kepemimpinan sekolah, kapasitas guru, dan praktik pembelajaran yang menjadi dasar terbentuknya lingkungan belajar yang mendukung perkembangan karakter. Kepala sekolah mulai menjalankan fungsi sebagai pemimpin karakter yang mengoordinasikan program dan memfasilitasi pengembangan guru. Guru juga mulai membangun budaya belajar profesional melalui diskusi dan refleksi bersama. Temuan ini mendukung penelitian Hofmann et al. (2026) yang menyatakan bahwa keberhasilan pengembangan sosial-emosional siswa memerlukan keterpaduan antara kebijakan sekolah, kapasitas pendidik, dan iklim relasional yang positif. Hasil penelitian Marzoan dan Affandi (2026) juga

menunjukkan bahwa pendampingan reflektif dapat memperkuat perubahan budaya sekolah melalui pembelajaran kolektif dan perbaikan berkelanjutan.

Perubahan awal pada karakter siswa terlihat pada meningkatnya tanggung jawab, kepedulian sosial, refleksi diri, dan keberanian berinisiatif. Siswa mulai menunjukkan perilaku yang lebih mandiri dalam melaksanakan tugas, lebih peduli terhadap teman, serta lebih berani mengemukakan pendapat dalam kegiatan kelas. Kemampuan siswa untuk merefleksikan pengalaman dan mengidentifikasi nilai yang dipelajari juga mulai berkembang meskipun masih memerlukan bimbingan guru. Temuan ini sejalan dengan penelitian Lestari dan Azizah (2023) serta Oktaviani et al. (2026) yang menunjukkan bahwa pendekatan Social Emotional Learning (SEL) dapat meningkatkan kesadaran diri, kesadaran sosial, dan keterampilan hubungan sosial siswa sekolah dasar. Hasil penelitian FriendZi Research Team (2026) juga menunjukkan bahwa aktivitas refleksi dan pembelajaran sosial-emosional mampu mendukung perkembangan karakter siswa secara positif.

Peningkatan keberanian siswa dalam menyampaikan pendapat menunjukkan bahwa Program KARSA mulai memberikan ruang bagi berkembangnya suara siswa (*student voice*). Siswa tidak hanya menjadi objek pendidikan karakter, tetapi mulai terlibat secara aktif dalam proses pembelajaran dan refleksi. Temuan ini mendukung penelitian Pace (2016), Quinn dan Owen (2016), serta Conner et al. (2025) yang menjelaskan bahwa pemberian ruang partisipasi kepada siswa dapat meningkatkan keterlibatan, rasa memiliki, dan tanggung jawab terhadap lingkungan sekolah. Implementasi KARSA mendorong pendidikan karakter yang lebih reflektif, partisipatif, dan sistematis, meskipun masih memerlukan penguatan serta pendampingan.

Faktor Pendukung dan Hambatan dalam Penguatan Pendidikan Karakter Reflektif Berbasis Sistem Manajemen Sekolah

Hasil penelitian menunjukkan bahwa implementasi Program KARSA dipengaruhi oleh berbagai faktor yang mendukung maupun menghambat penguatan pendidikan karakter reflektif berbasis sistem manajemen

sekolah. Faktor-faktor tersebut disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Faktor Pendukung dan Faktor Penghambat Penguatan Pendidikan Karakter Reflektif Berbasis Sistem Manajemen Sekolah

Faktor Pendukung	Faktor Penghambat
Budaya pembiasaan karakter telah berkembang di sekolah.	Belum semua guru mengikuti pelatihan program.
Komitmen kepala sekolah dalam mendukung program.	Kemampuan guru memandu refleksi masih beragam.
Terbentuknya Tim Karakter Sekolah.	Keterbatasan waktu dan beban kerja guru.
Pelaksanaan IHT Manajemen Karakter bagi guru.	Dokumentasi dan penyusunan SOP karakter belum optimal.
Pemanfaatan data karakter dari Rapor Pendidikan.	Sebagian warga sekolah masih menganggap program sebagai tambahan administrasi.
Adanya kolaborasi dan forum refleksi antarguru.	Pendampingan program belum dapat menjangkau seluruh sekolah secara intensif.
Dukungan lingkungan sekolah terhadap pembelajaran reflektif.	Dukungan keluarga siswa terhadap penguatan karakter belum merata.

Berdasarkan tabel tersebut, faktor pendukung utama implementasi Program KARSA meliputi budaya karakter yang telah berkembang, dukungan kepemimpinan kepala sekolah, keberadaan Tim Karakter Sekolah, pelatihan guru, pemanfaatan data karakter, serta kolaborasi antarwarga sekolah. Faktor penghambat terutama berasal dari keterbatasan kapasitas guru, waktu

pelaksanaan, administrasi program, intensitas pendampingan, dan dukungan keluarga siswa yang belum merata. Temuan tersebut menunjukkan bahwa keberhasilan penguatan pendidikan karakter reflektif memerlukan dukungan sistem sekolah yang kuat serta penguatan kapasitas seluruh pihak yang terlibat.

Hasil penelitian menunjukkan bahwa keberhasilan awal implementasi Program KARSA didukung oleh budaya pembiasaan karakter yang telah berkembang di sekolah. Pembiasaan yang telah berjalan menjadi fondasi penting bagi penguatan pendidikan karakter reflektif karena sekolah telah memiliki berbagai aktivitas yang mendukung pengembangan disiplin, tanggung jawab, religiusitas, dan kepedulian sosial. Kondisi tersebut menunjukkan bahwa penguatan karakter reflektif lebih mudah dikembangkan pada sekolah yang telah memiliki budaya karakter yang relatif mapan. Temuan ini sejalan dengan Lee (2016) yang menjelaskan bahwa pendidikan karakter yang efektif memerlukan integrasi antara budaya sekolah, kompetensi guru, dan sistem organisasi yang mendukung pelaksanaan nilai secara konsisten.

Komitmen kepala sekolah dan pembentukan Tim Karakter Sekolah menjadi faktor penting lainnya dalam mendukung implementasi program. Keterlibatan kepala sekolah dalam pengambilan keputusan, penggunaan data karakter, dan koordinasi program menunjukkan berkembangnya kepemimpinan karakter berbasis sistem. Temuan ini mendukung penelitian White dan Shin (2016) yang menjelaskan bahwa pengembangan karakter memerlukan pendekatan sekolah secara menyeluruh yang melibatkan struktur organisasi, relasi sosial, dan budaya sekolah. Hasil penelitian Hofmann et al. (2026) menunjukkan bahwa keberhasilan program sosial-emosional dan karakter sangat dipengaruhi oleh keselarasan antara kepemimpinan sekolah, kapasitas guru, dan iklim sekolah yang positif.

Pelatihan dan pendampingan guru melalui IHT turut menjadi faktor pendukung yang berkontribusi terhadap perubahan praktik pendidikan karakter. Guru mulai memahami pentingnya refleksi sebagai sarana internalisasi nilai serta mulai mengembangkan jurnal dan asesmen karakter sederhana. Temuan ini sejalan dengan Chang

(2026) yang menyatakan bahwa refleksi dapat mendorong perubahan praktik mengajar karena membantu guru memahami pengalaman pembelajaran secara lebih mendalam. Penelitian Naidoo dan Kirch (2016) menjelaskan bahwa refleksi transformatif memungkinkan guru mengembangkan strategi pembelajaran yang lebih bermakna bagi perkembangan karakter siswa.

Hambatan yang ditemukan menunjukkan bahwa perubahan menuju pendidikan karakter reflektif berbasis sistem tidak dapat berlangsung secara instan. Variasi pemahaman guru mengenai refleksi karakter dan keterbatasan keterampilan dalam memandu dialog reflektif menunjukkan bahwa pelatihan satu kali belum cukup untuk menghasilkan perubahan praktik yang berkelanjutan. Temuan tersebut mendukung hasil penelitian Suharto et al. (2026) yang menegaskan bahwa pelatihan berbasis refleksi memerlukan evaluasi dan pendampingan berkelanjutan agar perubahan kompetensi guru dapat berkembang secara optimal.

Keterbatasan waktu, beban administrasi, penyusunan dokumen karakter, serta keterbatasan

pendampingan menunjukkan bahwa implementasi pendidikan karakter reflektif memerlukan dukungan sistem yang kuat. Kondisi tersebut memperlihatkan bahwa keberhasilan program tidak hanya ditentukan oleh kompetensi individu guru, tetapi juga oleh kesiapan organisasi sekolah dalam menyediakan struktur, kebijakan, dan sumber daya yang mendukung. Temuan ini sejalan dengan penelitian Marzoan dan Affandi (2026) yang menunjukkan bahwa penguatan pendidikan karakter memerlukan pendampingan reflektif, penyederhanaan sistem kerja, dan pembelajaran kolektif agar perubahan dapat berlangsung secara berkelanjutan. Penguatan pendidikan karakter reflektif berbasis sistem manajemen sekolah memerlukan dukungan kepemimpinan yang konsisten, peningkatan kapasitas guru, penggunaan data karakter, pendampingan berkelanjutan, serta kolaborasi antara sekolah dan keluarga agar dampak program dapat berkembang secara lebih optimal.

D. Kesimpulan

Implementasi awal Program KARSA (Karakter Reflektif, Suara, dan Aksi) pada 13 sekolah dasar

binaan Gugus Muhammad Syafei Kecamatan Kroya menunjukkan bahwa program ini dapat dikembangkan sebagai sistem manajemen karakter sekolah yang mengintegrasikan kepemimpinan kepala sekolah berbasis data, penguatan kapasitas guru, pembentukan Tim Karakter Sekolah, penyusunan SOP karakter, penggunaan portofolio dan dashboard karakter, serta pengembangan ruang refleksi dan suara siswa. Implementasi program mendorong perubahan pengelolaan pendidikan karakter dari pendekatan yang berorientasi pada pembiasaan kegiatan menuju pendekatan yang lebih sistematis, terencana, terdokumentasi, dan berbasis evaluasi.

Perubahan awal tampak pada praktik guru, budaya sekolah, dan karakter siswa. Guru mulai menerapkan pertanyaan reflektif, jurnal karakter, dan observasi perilaku sebagai sarana internalisasi nilai. Budaya sekolah menunjukkan pergeseran menuju pengelolaan pendidikan karakter yang lebih kolaboratif melalui pembentukan Tim Karakter Sekolah, penggunaan data karakter, dan forum refleksi guru. Karakter siswa

menunjukkan perkembangan awal pada aspek tanggung jawab, kepedulian sosial, refleksi diri, dan keberanian berinisiatif, meskipun perubahan tersebut masih bersifat indikatif dan memerlukan penguatan secara berkelanjutan.

Keberhasilan implementasi Program KARSA didukung oleh budaya pembiasaan karakter yang telah berkembang, komitmen kepala sekolah, keberadaan Tim Karakter Sekolah, pelaksanaan IHT Manajemen Karakter, pemanfaatan data Rapor Pendidikan, serta kolaborasi antarwarga sekolah. Hambatan yang ditemukan meliputi belum meratanya partisipasi guru dalam pelatihan, variasi kemampuan guru dalam memandu refleksi, keterbatasan waktu dan beban kerja, belum optimalnya penyusunan dokumen karakter, keterbatasan pendampingan, serta dukungan keluarga yang belum merata. Temuan penelitian menunjukkan bahwa penguatan pendidikan karakter reflektif berbasis sistem manajemen sekolah memerlukan kepemimpinan yang konsisten, peningkatan kapasitas guru, pendampingan berkelanjutan, pemanfaatan data karakter, serta kolaborasi sekolah dan

keluarga agar perubahan karakter siswa dapat berkembang secara lebih luas dan berkelanjutan.

DAFTAR PUSTAKA

- Chang, W.-C. (2026). Toward equity-centered teaching practice in Singapore: The role of reflection. *Teachers College Record*. <https://doi.org/10.1177/01614681261454025>
- Conner, J., Holquist, S. E., Mitra, D. L., & Boat, A. (2025). Measuring student voice practices: Development and validation of school and classroom scales. *AERA Open*. <https://doi.org/10.1177/23328584251326893>
- Hofmann, M., et al. (2026). Empathy and social emotional learning: Insights from a whole-school approach and implementation process in German elementary school. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 7, 100196. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2026.100196>
- Lapsley, D., & Woodbury, R. (2016). Moral-character development for teacher education. *Action in Teacher Education*, 38(3), 194–206. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1194785>
- Lebak, K. (2017). Using video-supported reflection in peer groups to increase instructional effectiveness. *Reflective Practice*, 18(1), 94–111.

- <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1251412>
- Lee, I. (2016). Systematic approach of character education in school and competences of teachers. *Journal of Ethics Education Studies*, 39, 271–300.
<https://doi.org/10.18850/JEES.2016.39.11>
- Lestari, S., & Azizah, N. N. (2023). The implementation of social emotional learning approach in elementary school. *Jurnal Prima Edukasia*, 11(2).
<https://doi.org/10.21831/jpe.v11i2.62179>
- Marzoan, M., & Affandi, L. H. (2026). Pendampingan reflektif berbasis PDIA untuk penguatan pendidikan karakter melalui 7 kebiasaan anak Indonesia hebat di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan dan Pengabdian Masyarakat*, 9(2).
<https://doi.org/10.29303/jppm.v9i2.11272>
- Naidoo, K., & Kirch, S. A. (2016). Candidates use a new teacher development process, transformative reflection, to identify and address teaching and learning problems in their work with children. *Journal of Teacher Education*, 67(5).
<https://doi.org/10.1177/0022487116653659>
- Oktaviani, D. A., et al. (2026). Integrasi social emotional learning berbasis pedagogy of love untuk membangun iklim emosional di sekolah dasar. *Scholaria: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 16(2), 126–136.
<https://doi.org/10.24246/j.js.2026.v16.i2.p126-136>
- Pace, J. L. (2016). Cultivating student voice and civic engagement in elementary school. *Theory & Research in Social Education*, 44(2), 277–282.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1171684>
- Quinn, S., & Owen, S. (2016). Digging deeper: Understanding the power of student voice. *Australian Journal of Education*, 60(1), 60–72.
<https://doi.org/10.1177/0004944115626402>
- Suharto, et al. (2026). Evaluating reflective thinking-based teacher training using Kirkpatrick's model: A multi-source and cross-level analysis. *Education Sciences*, 16(6), 837.
<https://doi.org/10.3390/educsci16060837>
- White, R., & Shin, T. S. (2016). School-wide mediated prosocial development: Applying a sociocultural understanding to inclusive practice and character education. *Multicultural Education Review*, 8(4), 213–229.
<https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1237418>
- FriendZi research team. (2026). FriendZi: Piloting a game based curriculum for elementary students' social-emotional wellbeing. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 7, 100186.
<https://doi.org/10.1016/j.sel.2026.100186>
- Equity-based SEL research team. (2026). Student outcomes associated with equity-based social

and emotional learning. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 7, 100195.
<https://doi.org/10.1016/j.sel.2026.100195>

Lapsley, D., & Woodbury, R. (2016). Moral-character development for teacher education. *Action in Teacher Education*, 38(3), 194–206.
<https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1194785>