



Model Storytelling Kontekstual untuk Pendidikan Karakter di PKBM Pesantren

Ade Muhammad Syafaata^a, Iim Suryahimb^b, Edi Riyadic^c, Insan Nulyaman^d, Saepudine^e

^{a,b,c,d,e}Universitas Islam Al-Ihya Kuningan, Indonesia

Abstrak

Pendidikan karakter di Pusat Kegiatan Belajar Masyarakat (PKBM) berbasis pesantren menghadapi heterogenitas usia, pengalaman sekolah, latar sosial-ekonomi, serta keterbatasan waktu belajar. Penelitian ini bertujuan menganalisis praktik storytelling, sumber dan adaptasi narasi keagamaan, proses internalisasi nilai karakter Islam, serta merumuskan teori substantif yang sesuai dengan konteks PKBM pesantren. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain grounded theory konstruktivis. Data dikumpulkan pada Januari-Juni 2026 melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam terhadap 19 informan, dan studi dokumentasi di PKBM Maju Bersama dan Pondok Pesantren Tahfidz Rohmatul Mawaddah, Bekasi. Analisis dilakukan melalui open coding, axial coding, selective coding, penulisan memo, dan perbandingan konstan. Temuan menunjukkan bahwa storytelling dikembangkan secara adaptif dan terdiferensiasi melalui cerita bertingkat, tokoh kontekstual, pengelompokan fleksibel, penyampaian multimodal, micro-storytelling, cerita terintegrasi, cerita asinkron, dan ritual Qisshah Jumat. Internalisasi karakter berlangsung melalui identifikasi emosional, pemodelan perilaku, refleksi spiritual, praktik sosial, dan transformasi identitas dalam siklus storytelling-muhasabah-mabit-khidmah. Penelitian menghasilkan Model SCARIF sebagai prinsip implementasi dan Model ADAPTIF sebagai mekanisme transformasi. Storytelling efektif ketika ditempatkan sebagai ekosistem pedagogis, bukan sekadar teknik penyampaian materi.

Kata kunci: pendidikan karakter; storytelling; grounded theory; PKBM; pesantren

Abstract

Character education in pesantren-based Community Learning Centers (PKBM) is challenged by heterogeneous learners and limited learning time. This study analyzes storytelling practices, religious narrative adaptation, Islamic character internalization, and the development of a context-sensitive substantive theory. A qualitative constructivist grounded theory design was employed. Data were collected from January to June 2026 through participant observation, interviews with 19 informants, and document analysis at PKBM Maju Bersama and Pondok Pesantren Tahfidz Rohmatul Mawaddah. Analysis involved open, axial, and selective coding, memo writing, and constant comparison. The findings reveal adaptive and differentiated storytelling through tiered stories, contextual protagonists, flexible grouping, multimodal delivery, micro-storytelling, integrated storytelling, asynchronous storytelling, and the Qisshah Jumat ritual. Character internalization developed through emotional identification, behavioral modeling, spiritual reflection, social practice, and identity transformation within a storytelling-muhasabah-mabit-khidmah cycle. The study formulates SCARIF as implementation principles and ADAPTIF as a transformative mechanism. Storytelling is meaningful when it functions as an integrated pedagogical ecosystem rather than an isolated moral-delivery technique.

Keywords: character education; storytelling; grounded theory; PKBM; pesantren

Submitted: 26-05-2026 Approved: 26-06-2026. Published: 31-07-2026

Corresponding author's e-mail:

ISSN: Print 2722-1504 | ONLINE 2721-1002

<https://ejournal.uika-bogor.ac.id/index.php/jpg/index>

INTRODUCTION

Pendidikan karakter di lembaga pendidikan Islam tidak berhenti pada penguasaan pengetahuan tentang baik dan buruk, tetapi diarahkan pada pembentukan kebiasaan, orientasi moral, dan identitas yang memengaruhi tindakan sehari-hari. Pesantren memiliki modal pedagogis yang kuat untuk tujuan tersebut karena proses belajar berlangsung melalui keteladanan, pembiasaan, kedekatan relasional, kegiatan ibadah, dan kehidupan komunal. Meskipun demikian, pendidikan karakter tidak otomatis efektif hanya karena diselenggarakan dalam lingkungan keagamaan. Penyampaian nilai yang terlalu normatif, abstrak, atau terpisah dari pengalaman peserta didik dapat menghasilkan pemahaman verbal tanpa perubahan perilaku. Pendidikan karakter memerlukan medium yang mampu mempertemukan pengetahuan moral, penghayatan emosional, refleksi spiritual, dan kesempatan bertindak. Storytelling memiliki potensi memenuhi kebutuhan itu karena cerita menghadirkan nilai dalam tokoh, konflik, pilihan, dan konsekuensi yang dapat dibayangkan serta dirasakan oleh pendengar.

Kajian pendidikan karakter menunjukkan bahwa pembentukan kebajikan membutuhkan keterpaduan antara pengetahuan moral, perasaan moral, dan tindakan moral (Lickona, 1991). Dalam pendidikan Islam, keterpaduan tersebut memperoleh dimensi transendental karena tindakan tidak hanya dinilai berdasarkan konsekuensi sosial, tetapi juga berdasarkan niat, tanggung jawab di hadapan Allah, dan pembentukan akhlak. Penelitian di lingkungan pesantren memperlihatkan bahwa keteladanan, pembiasaan, dan kultur kelembagaan berperan penting dalam membentuk karakter santri (Khaidir & Suud, 2020; Triwoelandari, Alfaein, & Aulia, 2024). Kajian lain menegaskan relevansi pemikiran al-Ghazali yang menghubungkan pendidikan akhlak dengan latihan jiwa, pengendalian diri, dan kedekatan kepada Allah (Aminuddin & Wahidin, 2021; Arisanti, 2024). Temuan-temuan tersebut memperkuat pandangan bahwa karakter terbentuk melalui proses berulang dan kontekstual, bukan melalui ceramah moral yang berdiri sendiri.

Storytelling menyediakan struktur pengalaman simbolik yang memungkinkan peserta didik masuk ke dalam dunia cerita, mengambil perspektif tokoh, menilai konflik, dan menghubungkan pesan dengan riwayat hidupnya. Teori narrative transportation menjelaskan bahwa keterlibatan yang mendalam dalam cerita dapat menurunkan resistensi terhadap pesan serta meningkatkan pengaruh narasi terhadap keyakinan dan sikap (Green & Brock, 2000; Green, 2004). Realisme yang dirasakan, kedekatan dengan tokoh, dan koherensi alur turut menentukan tingkat keterlibatan pendengar (Busselle & Bilandzic, 2008). Dalam konteks pembelajaran, cerita juga dapat menjadi jembatan antara pengalaman dan refleksi. McDrury dan Alterio (2003) menunjukkan bahwa pembelajaran melalui cerita menjadi lebih bermakna ketika peserta didik tidak hanya mendengar, tetapi juga menafsirkan, menceritakan kembali, dan merefleksikan

pengalaman. Karena itu, storytelling memiliki fungsi kognitif, afektif, sosial, dan reflektif sekaligus.

Sejumlah penelitian di Indonesia telah mengkaji penggunaan storytelling dalam pendidikan karakter. Istiani dan Athoillah (2020) menemukan bahwa metode cerita membantu penyampaian nilai secara menarik dan mudah diingat. Penelitian Kusuma dan Hamzah (2019) memperlihatkan hubungan positif antara storytelling dan pembentukan karakter siswa, sedangkan Syaidah dan Afrizal (2024) menunjukkan penerapannya dalam penanaman nilai kejujuran pada pembelajaran Pendidikan Agama Islam. Rukayah, Sabir, dan Rahmadani (2024) menekankan perlunya penyesuaian cerita dengan karakteristik peserta didik. Pada sisi lain, penelitian tentang pendidikan nonformal menunjukkan bahwa warga belajar paket kesetaraan memiliki kebutuhan belajar yang berbeda dari siswa sekolah formal, terutama berkaitan dengan fleksibilitas waktu, pengalaman putus sekolah, pekerjaan, serta keragaman motivasi (Darmawan & Rawita, 2020). Penyesuaian tersebut sejalan dengan prinsip diferensiasi yang menuntut guru mengubah konten, proses, dan dukungan belajar berdasarkan kesiapan serta kebutuhan peserta didik (Tomlinson, 2001; Kuswandi, 2023).

Kesenjangan penelitian muncul karena sebagian besar kajian terdahulu memosisikan storytelling sebagai metode pembelajaran pada kelas formal, anak usia dini, atau pembelajaran tema tertentu. Masih terbatas penelitian yang menjelaskan bagaimana cerita dirancang untuk warga belajar PKBM yang heterogen, bagaimana narasi keagamaan diadaptasi tanpa kehilangan otoritas nilai, bagaimana cerita terhubung dengan ritual dan praktik keseharian pesantren, serta bagaimana perubahan karakter berkembang sebagai proses sosial dan identitas. Kajian yang ada juga lebih sering mengukur efektivitas hasil, tetapi belum cukup mengungkap mekanisme proses yang menjelaskan mengapa dan dalam kondisi apa storytelling bekerja. Dengan demikian, kontribusi kebaruan penelitian ini terletak pada pengembangan teori substantif yang berangkat dari praktik nyata di PKBM berbasis pesantren, bukan sekadar penerapan teori storytelling yang sudah tersedia.

Konteks PKBM Maju Bersama dan Pondok Pesantren Tahfidz Rohmatul Mawaddah relevan untuk mengisi kesenjangan tersebut. Kedua lembaga melayani peserta didik dengan rentang usia, pengalaman pendidikan, dan kondisi keluarga yang beragam. Sebagian peserta didik bekerja, pernah mengalami putus sekolah, atau membutuhkan dukungan psikososial yang lebih personal. Waktu belajar PKBM terbatas, sedangkan kehidupan pesantren menyediakan ruang pembiasaan yang lebih luas melalui ibadah berjamaah, tahfidz, muhasabah, mabit, khidmah, dan interaksi antarsantri. Dalam situasi ini, cerita tidak hanya disampaikan pada sesi pembelajaran, tetapi masuk ke dalam percakapan, ritual, mentoring sebaya, dan media digital. Integrasi tersebut

memungkinkan penelitian melihat storytelling sebagai ekosistem pedagogis yang bergerak dari narasi menuju pengalaman dan tindakan.

Penelitian ini bertujuan menganalisis empat aspek yang saling berkaitan: bentuk praktik storytelling yang dikembangkan untuk merespons heterogenitas peserta didik dan keterbatasan waktu; hierarki sumber narasi keagamaan serta bentuk adaptasinya; mekanisme internalisasi nilai karakter Islam; dan teori substantif yang menjelaskan implementasi storytelling dalam ekosistem PKBM pesantren. Secara ilmiah, penelitian ini memperluas kajian pendidikan karakter dengan menghubungkan diferensiasi pembelajaran, keterlibatan naratif, refleksi spiritual, dan transformasi identitas. Secara praktis, hasil penelitian dapat menjadi dasar penyusunan desain storytelling bagi lembaga pendidikan nonformal berbasis keagamaan yang membutuhkan pendekatan fleksibel, inklusif, dan tetap memiliki keteguhan nilai.

METHOD

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain grounded theory konstruktivis. Desain ini dipilih karena tujuan penelitian bukan menguji hubungan antarkomponen yang telah ditetapkan sebelumnya, melainkan membangun penjelasan teoretis dari tindakan, interaksi, dan makna yang berkembang di lapangan. Grounded theory memungkinkan proses pengumpulan dan analisis data berjalan secara simultan sehingga kategori awal dapat mengarahkan pencarian data berikutnya (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1998). Orientasi konstruktivis digunakan untuk mengakui bahwa teori dibangun melalui interaksi antara peneliti, informan, dan konteks penelitian, bukan ditemukan sebagai realitas yang sepenuhnya terpisah dari proses interpretasi (Charmaz, 2017).

Penelitian dilaksanakan pada Januari-Juni 2026 di PKBM Maju Bersama dan Pondok Pesantren Tahfidz Rohmatul Mawaddah, Kecamatan Jatiasih, Kota Bekasi, Jawa Barat. Lokasi dipilih secara purposif karena menyelenggarakan pendidikan kesetaraan paket A, B, dan C yang terintegrasi dengan kegiatan tahfidz serta pendidikan karakter berbasis cerita. PKBM menjalankan pembelajaran dengan jadwal fleksibel, sedangkan pesantren menyediakan lingkungan pengasuhan, ibadah, dan pembiasaan. Kombinasi tersebut memungkinkan pengamatan terhadap storytelling dalam ruang kelas, kegiatan keagamaan, interaksi informal, dan praktik sosial sehari-hari.

Informan berjumlah 19 orang yang dipilih melalui purposive sampling dan dikembangkan dengan theoretical sampling. Mereka terdiri atas seorang pengasuh pesantren, seorang kepala PKBM, tiga pengajar, enam peserta didik, empat santri senior atau pengurus, serta empat orang tua, alumni, atau tokoh masyarakat. Komposisi ini dipilih untuk menangkap perspektif perancang program, pelaksana, penerima pengalaman belajar, mediator sebaya, dan pihak yang mengamati perubahan perilaku di

luar ruang pembelajaran. Setelah kategori awal muncul, pemilihan informan berikutnya diarahkan untuk memperjelas variasi pengalaman, menguji konsistensi kategori, dan mencari kasus yang berbeda. Identitas informan dalam artikel disajikan dengan kode untuk menjaga kerahasiaan.

Tabel 1. Komposisi informan penelitian

Kelompok informan	Jumlah	Kontribusi data utama
Pengasuh pesantren	1	Kebijakan, sumber narasi, ritual, dan perubahan santri
Kepala PKBM	1	Desain program, diferensiasi, dan keterbatasan waktu
Pengajar	3	Teknik penyampaian, media, dan fasilitasi refleksi
Peserta didik	6	Pengalaman mendengar, memaknai, dan mempraktikkan cerita
Santri senior/pengurus	4	Mentoring sebaya dan difusi cerita
Orang tua/alumni/masyarakat	4	Perubahan perilaku di luar lembaga

Data dikumpulkan melalui observasi partisipatif, wawancara mendalam, dan dokumentasi. Observasi dilakukan pada sesi pembelajaran PKBM, kegiatan Qisshah Jumat, tahfidz, muhasabah, mabit, khidmah, shalat berjamaah, serta interaksi informal pengajar dan santri. Fokus observasi meliputi cara cerita dibuka, pemilihan tokoh dan konflik, penggunaan bahasa, media, respons emosional peserta didik, dialog setelah cerita, dan tindak lanjut perilaku. Catatan lapangan memuat deskripsi situasi, percakapan penting, interpretasi awal, dan pertanyaan analitis untuk pengumpulan data selanjutnya.

Wawancara bersifat semi-terstruktur dan berkembang mengikuti kategori yang muncul. Pengasuh dan kepala PKBM diwawancarai mengenai tujuan, prinsip pemilihan cerita, strategi adaptasi, pengelolaan waktu, dan indikator perubahan karakter. Pengajar menjelaskan teknik penyampaian, penggunaan media, respons terhadap heterogenitas, serta kendala implementasi. Peserta didik menggambarkan cerita yang paling diingat, alasan kedekatan dengan tokoh, pengalaman refleksi, dan perubahan yang mereka rasakan. Santri senior, orang tua, alumni, dan tokoh masyarakat memberikan data mengenai penyebaran cerita, mentoring sebaya, serta perubahan perilaku di luar sesi formal. Wawancara dilakukan berulang ketika diperlukan untuk memperdalam kategori dan memeriksa interpretasi peneliti.

Dokumentasi mencakup kurikulum operasional, jadwal kegiatan, modul dan bank cerita, rekaman audio atau video, pesan WhatsApp, catatan muhasabah, tata tertib, serta dokumentasi kegiatan. Dokumen digunakan bukan hanya sebagai pelengkap, tetapi sebagai sumber untuk memeriksa hubungan antara perencanaan dan praktik. Analisis dokumen juga membantu menelusuri bagaimana cerita dipilih dari Al-Qur'an, hadis sahih, sirah, karya klasik, kearifan lokal, peristiwa kontemporer, dan pengalaman peserta didik. Seluruh data dikelola dalam matriks sumber, waktu, dan kategori agar jejak analisis dapat ditelusuri.

Analisis dimulai sejak data pertama terkumpul. Pada open coding, transkrip dan catatan observasi dipecah menjadi unit makna serta diberi kode yang dekat dengan bahasa informan, misalnya "cerita lima menit", "tokoh seperti saya", "kisah masuk saat makan", "cerita dibagikan ulang", "muhasabah setelah konflik", dan "menjadi tokoh dalam kisah hidup sendiri". Kode dibandingkan secara konstan untuk menemukan persamaan, perbedaan, kondisi, dan konsekuensi. Pada axial coding, kode-kode dikelompokkan menjadi kategori yang menjelaskan bentuk praktik, sumber narasi, proses adaptasi, mekanisme internalisasi, faktor pendukung, dan dampak. Pada selective coding, kategori diintegrasikan di sekitar gagasan inti bahwa storytelling bekerja melalui kontekstualisasi narasi, keterlibatan afektif-rasional-spiritual, ritualisasi, dan konstruksi identitas.

Memo analitis ditulis sepanjang penelitian untuk mencatat perkembangan kategori, dugaan hubungan antarkategori, pertanyaan yang belum terjawab, dan alternatif penjelasan. Diagram kategori digunakan untuk menguji urutan proses dan hubungan antara konteks PKBM, strategi storytelling, pengalaman peserta didik, serta perubahan perilaku. Analisis dihentikan ketika data tambahan tidak lagi menghasilkan sifat kategori atau hubungan teoretis yang substantif, sehingga tercapai kecukupan teoretis. Prosedur ini mengikuti prinsip analisis iteratif dan perbandingan konstan dalam grounded theory (Timmermans & Tavory, 2012).

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, teknik, dan waktu; pengecekan anggota secara terbatas; diskusi sejawat; serta audit trail. Pernyataan informan dibandingkan dengan hasil observasi dan dokumen. Kategori yang dianggap penting diperiksa pada informan dari kelompok berbeda dan pada kegiatan yang berlainan. Ringkasan interpretasi dikonfirmasi kepada pengasuh, kepala PKBM, dan beberapa peserta didik untuk memastikan bahwa makna utama tidak menyimpang dari pengalaman mereka. Peneliti juga mencatat posisi dan asumsi awal dalam memo reflektif untuk mengurangi pemaksaan kategori. Strategi tersebut sejalan dengan prinsip kredibilitas, dependabilitas, dan konfirmabilitas dalam penelitian kualitatif (Merriam & Tisdell, 2016; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).

Pertimbangan etis diterapkan dengan menjelaskan tujuan penelitian, sifat sukarela partisipasi, hak untuk tidak menjawab, dan penggunaan kode informan. Materi cerita yang memuat pengalaman sensitif tidak ditampilkan secara rinci apabila berpotensi menimbulkan stigma. Peneliti memisahkan catatan identitas dari transkrip analitis dan hanya memasukkan kutipan atau kejadian yang relevan dengan kategori. Refleksivitas dilakukan dengan mencatat kedekatan peneliti terhadap lingkungan pendidikan Islam, kemungkinan kecenderungan menilai praktik secara normatif, serta keputusan analitis ketika data tidak sesuai dengan dugaan awal. Selain memperkuat perlindungan informan, langkah ini menjaga agar teori substantif tetap berakar pada variasi data, termasuk kasus negatif dan pengalaman yang menunjukkan bahwa sebuah cerita tidak selalu menghasilkan respons yang diharapkan.

RESULTS AND DISCUSSION

Praktik storytelling adaptif dan terdiferensiasi

Temuan pertama menunjukkan bahwa storytelling di PKBM pesantren tidak memiliki satu format baku. Praktik dibangun melalui prinsip adaptif dan diferensiasi karena peserta didik berbeda dalam usia, kemampuan literasi, pengalaman sekolah, pekerjaan, kondisi keluarga, serta kesiapan membicarakan masalah pribadi. Pengajar tidak sekadar memilih cerita yang dianggap baik, tetapi menilai siapa pendengarnya, berapa waktu yang tersedia, suasana emosional kelompok, dan kegiatan apa yang sedang berlangsung. Fleksibilitas ini membedakan storytelling di lokasi penelitian dari pola ceramah naratif yang seragam. Cerita yang sama dapat dipendekkan, diperluas, diganti sudut pandangnya, disampaikan melalui audio, atau dikaitkan dengan pengalaman konkret peserta didik.

Diferensiasi tampak dalam empat bentuk. Pertama, tiered stories, yaitu satu nilai disajikan melalui tingkat kompleksitas cerita yang berbeda. Peserta didik paket A menerima alur lebih sederhana dengan konflik yang jelas, sedangkan peserta didik paket C diajak menilai dilema, motif tokoh, dan konsekuensi sosial yang lebih kompleks. Kedua, contextual protagonists, yaitu tokoh cerita dipilih atau direkonstruksi agar dekat dengan situasi peserta didik. Kisah tentang amanah, misalnya, dihubungkan dengan pengalaman menjaga setoran hafalan, bekerja di warung, menjadi pengemudi ojek daring, atau mengelola uang kelompok. Ketiga, flexible grouping, yaitu cerita disampaikan dalam kelompok besar, kelompok kecil, pasangan mentoring, atau percakapan individual. Keempat, multimodal delivery, berupa kombinasi tutur lisan, gambar, boneka, demonstrasi sederhana, rekaman suara, video singkat, dan pesan teks.

Tabel 2. Bentuk storytelling dan fungsi kontekstualnya

Bentuk	Karakteristik	Kebutuhan yang direspons	Tindak lanjut
Tiered stories	Kompleksitas cerita bertingkat	Perbedaan usia dan literasi	Pertanyaan reflektif sesuai tingkat

Bentuk	Karakteristik	Kebutuhan yang direspons	Tindak lanjut
Micro-storytelling	Cerita 5–10 menit	Waktu belajar terbatas	Satu tindakan konkret
Integrated storytelling	Menyatu dengan tahfidz, piket, makan, atau kerja	Kebutuhan relevansi langsung	Refleksi setelah pengalaman
Asynchronous storytelling	Audio, video, dan teks WhatsApp	Mobilitas dan ketidakhadiran	Diskusi saat pertemuan berikutnya
Qisshah Jumat	Ritual cerita mingguan	Pendalaman dan identitas kolektif	Muhasabah dan komitmen

Sumber: Hasil pengodean terbuka dan aksial, 2026

Praktik tersebut selaras dengan gagasan diferensiasi pembelajaran yang menempatkan kesiapan, minat, dan profil belajar sebagai dasar penyesuaian proses (Tomlinson, 2001). Namun, diferensiasi di lokasi penelitian tidak hanya menyangkut tingkat akademik. Pengajar juga mempertimbangkan kerentanan emosional dan riwayat hidup. Cerita mengenai keluarga, misalnya, tidak disampaikan dengan pola yang sama kepada santri dari keluarga harmonis dan santri yang mengalami konflik rumah tangga. Penyesuaian ini mencegah cerita berubah menjadi penghakiman. Temuan tersebut memperluas model *differentiated character instruction* yang dikemukakan Kuswandi (2023) dengan menunjukkan bahwa diferensiasi karakter membutuhkan sensitivitas terhadap pengalaman biografis, bukan hanya variasi tugas dan materi.

Keterbatasan waktu dijawab melalui empat strategi. Micro-storytelling berlangsung sekitar lima sampai sepuluh menit dan ditempatkan pada awal pembelajaran, sebelum shalat, atau setelah terjadi peristiwa yang memerlukan penegasan nilai. Cerita singkat memiliki satu konflik, satu keputusan penting, dan satu pertanyaan reflektif. Integrated storytelling masuk ke dalam kegiatan rutin seperti tahfidz, makan bersama, kerja bakti, pelayanan warung, atau penyelesaian konflik. Cerita tidak diumumkan sebagai pelajaran tersendiri, tetapi muncul ketika pengalaman konkret sedang berlangsung. Asynchronous storytelling menggunakan rekaman audio, video pendek, atau teks melalui WhatsApp sehingga peserta didik yang bekerja atau tidak hadir tetap dapat mengikuti. Ritual storytelling diwujudkan terutama dalam Qisshah Jumat, yaitu sesi berkala yang memiliki waktu, suasana, dan struktur refleksi yang relatif tetap.

Keempat strategi membentuk kesinambungan antara pertemuan singkat dan pengalaman panjang. Micro-storytelling menjaga frekuensi pesan; integrated storytelling menghubungkan nilai dengan tindakan; format asinkron memperluas akses; sedangkan ritual mingguan memberi ruang pendalaman. Peserta didik menyatakan bahwa cerita pendek mudah diingat karena terkait langsung dengan situasi yang baru dialami, sementara Qisshah Jumat memberi kesempatan untuk mendengarkan kisah yang lebih panjang dan mendiskusikannya. Penemuan ini menguatkan hasil Istiani dan Athoillah (2020) serta Rukayah et al. (2024) mengenai efektivitas cerita yang disesuaikan dengan

peserta didik, tetapi menunjukkan dimensi baru berupa orkestrasi waktu. Efektivitas tidak ditentukan oleh panjang cerita, melainkan oleh kecocokan antara durasi, konteks, dan tindak lanjut.

Adaptasi tidak berarti mengurangi kedalaman nilai. Pengajar justru mempertahankan pesan inti sambil mengubah cara masuknya. Nilai sabar dapat diperkenalkan melalui kisah Nabi Ayyub pada Qisshah Jumat, dipadatkan menjadi satu adegan pada sesi singkat, lalu dihubungkan dengan pengalaman menunggu giliran setoran hafalan. Nilai amanah dapat dijelaskan melalui sirah Nabi Muhammad, diingatkan kembali saat santri bertugas menjaga warung, dan dievaluasi dalam muhasabah. Pola berulang dengan variasi konteks membuat cerita berfungsi sebagai referensi moral yang hidup. Hal ini mendukung pandangan bahwa pendidikan karakter lebih efektif ketika nilai hadir secara konsisten dalam kultur dan praktik, bukan hanya sebagai materi eksplisit (Khaidir & Suud, 2020; Amirudin, Suhartini, Basri, & Rohimah, 2025).

Temuan juga memperlihatkan dua kendala utama. Pertama, kualitas cerita sangat bergantung pada kompetensi fasilitator. Cerita yang terlalu panjang, berisi terlalu banyak pesan, atau segera ditutup dengan kesimpulan moral membuat peserta didik pasif. Kedua, keterbatasan dokumentasi menyebabkan variasi teknik yang baik belum selalu dapat direplikasi oleh pengajar lain. Lembaga mengatasi kendala ini melalui diskusi informal antarpendidik, berbagi rekaman, dan evaluasi cerita yang memperoleh respons kuat atau lemah. Data kasus negatif menunjukkan bahwa peserta didik dapat menolak pesan ketika tokoh dianggap tidak realistis atau cerita digunakan sesaat setelah mereka ditegur. Karena itu, waktu, relasi, dan cara membuka dialog merupakan bagian dari desain, bukan unsur tambahan.

Hierarki sumber dan adaptasi narasi keagamaan

Temuan kedua menunjukkan bahwa sumber cerita disusun secara hierarkis. Al-Qur'an dan hadis sahih ditempatkan sebagai fondasi normatif. Kisah para nabi, dialog moral, perumpamaan, dan peristiwa dalam sirah digunakan untuk menjelaskan nilai kejujuran, kesabaran, tanggung jawab, keberanian, kasih sayang, dan keteguhan. Sumber sekunder berupa qisas al-anbiya, sirah, kitab akhlak, serta penjelasan ulama digunakan untuk memperluas latar dan membantu pengajar memahami konteks. Di bawahnya terdapat kearifan lokal, biografi tokoh kontemporer, peristiwa keseharian, dan pengalaman santri. Hierarki tersebut menjaga otoritas sumber sekaligus membuka ruang kontekstualisasi.

Pengajar membedakan antara nilai inti dan unsur naratif yang dapat diadaptasi. Nilai inti, arah moral, dan prinsip teologis tidak diubah. Unsur setting, cara bertutur, contoh, urutan penjelasan, dan pertanyaan reflektif dapat disesuaikan. Proses ini penting karena adaptasi yang terlalu bebas berisiko memutus cerita dari sumber keagamaan, sedangkan penyampaian yang terlalu tekstual dapat terasa jauh dari pengalaman peserta didik.

Dalam praktik, pengajar menyebut sumber utama terlebih dahulu, menjelaskan inti kisah, kemudian menghubungkannya dengan situasi lokal. Dengan demikian, adaptasi berfungsi sebagai jembatan hermeneutis antara teks dan pengalaman, bukan sebagai penggantian pesan.

Lima dimensi adaptasi ditemukan. Pertama, adaptasi setting memindahkan konteks abstrak ke ruang yang dikenali peserta didik, seperti kelas paket, asrama, warung, jalan, atau lingkungan kerja. Kedua, adaptasi karakter menjelaskan sifat tokoh melalui profil yang dekat dengan usia dan peran pendengar. Ketiga, adaptasi linguistik menggunakan bahasa Indonesia sehari-hari, ungkapan lokal, humor, dan code-switching secara terbatas tanpa menghilangkan istilah Islam yang penting. Keempat, adaptasi masalah menghubungkan konflik cerita dengan persoalan aktual seperti putus sekolah, tekanan ekonomi, pergaulan, penggunaan gawai, konflik keluarga, dan tanggung jawab kerja. Kelima, adaptasi sosial-ekonomi mempertimbangkan bahwa anjuran moral harus realistis bagi peserta didik yang memiliki keterbatasan sumber daya.

Kontekstualisasi tersebut sejalan dengan *culturally responsive character education* yang menggabungkan nilai universal dan pengalaman budaya peserta didik (Anam & Nizar, 2022). Namun, penelitian ini menunjukkan bahwa responsivitas budaya dalam pendidikan Islam memerlukan batas epistemik yang jelas. Sumber wahyu berfungsi sebagai orientasi, sedangkan pengalaman lokal menjadi pintu interpretasi. Pola ini memungkinkan peserta didik melihat bahwa nilai agama tidak berada di luar kehidupannya. Mereka dapat memahami amanah melalui pengelolaan tugas, sabar melalui pengalaman menghadapi keterlambatan, dan tawakal melalui usaha yang disertai penerimaan terhadap hasil.

Sumber pengalaman santri memiliki posisi khusus. Cerita pribadi tidak langsung diperlakukan sebagai teladan, tetapi sebagai bahan refleksi yang ditafsirkan bersama. Dalam sesi muhasabah atau kelompok kecil, peserta didik dapat menceritakan kegagalan, konflik, atau keputusan yang mereka sesali. Pengajar membantu mengubah pengalaman itu menjadi narasi belajar: apa yang terjadi, nilai apa yang terabaikan, pilihan apa yang mungkin dilakukan, dan bagaimana memperbaiki hubungan. Praktik ini menggeser peserta didik dari penerima pesan menjadi pengarang bersama makna moral. Cerita personal juga meningkatkan rasa memiliki karena peserta didik melihat bahwa pengalaman mereka diakui sebagai bagian dari pengetahuan pendidikan.

Meski demikian, tidak semua pengalaman layak dibagikan di ruang kelompok. Pengajar menerapkan seleksi berdasarkan keamanan psikologis, potensi stigma, dan kesiapan individu. Cerita yang berkaitan dengan trauma, kekerasan, atau masalah keluarga disampaikan secara anonim, disederhanakan, atau dibahas secara individual. Prinsip ini membuat *storytelling* bersifat inklusif dan tidak eksploitatif. Temuan tersebut

penting karena kajian storytelling sering menekankan daya tarik narasi, tetapi kurang membahas etika pemilihan cerita. Dalam konteks PKBM yang melayani peserta didik dengan pengalaman rentan, kualitas pedagogis bergantung pada kemampuan pengajar menjaga martabat dan agensi peserta didik.

Data juga menunjukkan bahwa teknologi tidak menggantikan otoritas pengajar. Rekaman digital dan pesan WhatsApp digunakan untuk memperluas akses, tetapi isi tetap dikurasi. Pengajar menambahkan pertanyaan reflektif dan mengajak peserta didik mendiskusikan cerita ketika bertemu. Dengan cara ini, media digital menjadi perpanjangan relasi pedagogis, bukan konsumsi konten yang terpisah. Prinsip tersebut mendukung pembelajaran naratif yang menempatkan refleksi dan dialog sebagai bagian penting setelah cerita (McDrury & Alterio, 2003).

Validasi sumber dilakukan melalui tiga pertanyaan praktis: apakah asal cerita dapat dipertanggungjawabkan, apakah pesan utamanya konsisten dengan nilai Islam, dan apakah bentuk adaptasinya aman serta relevan bagi pendengar. Cerita populer dari media sosial tidak langsung digunakan sebelum diperiksa. Jika status hadis atau detail historis tidak pasti, pengajar menghindari klaim spesifik dan memilih pesan yang memiliki dasar lebih kuat. Prosedur ini menempatkan literasi sumber sebagai kompetensi penting dalam storytelling keagamaan. Dengan demikian, kreativitas pedagogis tidak dipertentangkan dengan disiplin ilmiah; keduanya bekerja bersama untuk menjaga daya jangkauan cerita dan integritas nilai.

Mekanisme internalisasi nilai karakter Islam

Temuan ketiga memperlihatkan bahwa internalisasi nilai tidak berlangsung dalam satu tahap. Data mengarah pada lima mekanisme yang berurutan tetapi dapat berulang: identifikasi emosional, pemodelan perilaku, refleksi spiritual, praktik sosial, dan transformasi identitas. Mekanisme pertama muncul ketika peserta didik merasa tokoh, konflik, atau suasana cerita berkaitan dengan dirinya. Kedekatan tersebut membuka perhatian dan mengurangi jarak antara pesan moral dengan pengalaman pribadi. Peserta didik lebih mudah terlibat pada cerita yang mengakui kesulitan hidup, kegagalan, atau keraguan, bukan hanya menampilkan tokoh ideal tanpa konflik.

Identifikasi emosional berhubungan dengan narrative transportation. Ketika peserta didik membayangkan dunia cerita dan mengikuti keputusan tokoh, pesan tidak diproses sebagai perintah dari luar, tetapi sebagai pengalaman simbolik (Green & Brock, 2000). Data menunjukkan bahwa humor, jeda, perubahan intonasi, dialog, dan pertanyaan “apa yang akan kamu lakukan?” memperkuat keterlibatan. Realisme tidak berarti cerita harus terjadi pada masa kini; kisah nabi tetap dianggap relevan ketika konflik batinnya diterjemahkan ke dalam pengalaman yang dikenali. Temuan ini konsisten dengan Busselle dan Bilandzic (2008), yang menekankan bahwa realisme yang dirasakan berkaitan dengan koherensi psikologis, bukan semata kesamaan tempat dan waktu.

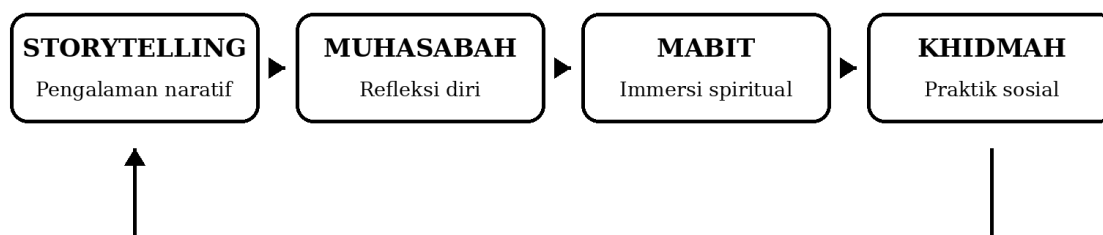
Mekanisme kedua adalah pemodelan perilaku. Setelah memahami konflik, peserta didik mengidentifikasi tindakan konkret tokoh, seperti berkata benar, menahan amarah, meminta maaf, menepati janji, atau membantu orang lain. Pengajar menghindari kesimpulan yang terlalu umum dan mengarahkan diskusi pada perilaku yang dapat diamati. Cerita tentang amanah, misalnya, diterjemahkan menjadi mengembalikan barang, menyelesaikan tugas piket, dan melaporkan uang dengan jujur. Pemodelan ini menjembatani nilai abstrak dan tindakan, sehingga karakter tidak berhenti pada slogan.

Mekanisme ketiga adalah refleksi spiritual. Pada tahap ini, peserta didik diajak menilai cerita dalam hubungan dengan Allah, niat, tanggung jawab, dosa, pengampunan, dan kemungkinan memperbaiki diri. Muhasabah menjadi ruang utama untuk menghubungkan pengalaman cerita dengan pengalaman hidup. Peserta didik dapat menulis, berbicara, atau merenungkan pertanyaan mengenai keputusan yang pernah diambil dan perubahan yang ingin dilakukan. Refleksi spiritual membuat cerita tidak hanya menghasilkan simpati terhadap tokoh, tetapi juga kesadaran moral yang mengarah pada evaluasi diri. Temuan ini sejalan dengan pendidikan akhlak yang menempatkan penyucian jiwa dan latihan kebiasaan sebagai proses yang saling terkait (Aminuddin & Wahidin, 2021; Arisanti, 2024).

Mekanisme keempat adalah praktik sosial. Nilai diuji dalam tugas dan hubungan nyata, bukan dinilai dari kemampuan menceritakan kembali. Khidmah, piket, pelayanan warung, kerja bakti, mentoring sebaya, dan kegiatan ibadah menjadi ruang penerapan. Pengajar mengingatkan cerita ketika peserta didik menghadapi situasi yang menuntut keputusan. Setelah kegiatan, pengalaman tersebut dibahas kembali. Pola pengalaman-refleksi-tindakan memiliki kemiripan dengan *experiential learning*, yang menghubungkan pengalaman konkret, refleksi, konseptualisasi, dan eksperimen aktif (Kolb, 2015). Dalam konteks pesantren, siklus itu memperoleh dimensi spiritual dan komunal sebagaimana ditunjukkan Kuswandi dan Arifin (2022).

Mekanisme kelima adalah transformasi identitas. Perubahan paling kuat muncul ketika peserta didik tidak lagi melihat karakter sebagai aturan dari lembaga, tetapi sebagai bagian dari cerita tentang siapa dirinya dan akan menjadi siapa. Seorang peserta didik yang sebelumnya menganggap dirinya gagal mulai memandang pengalaman masa lalu sebagai bagian dari proses perbaikan. Peserta didik lain menemukan bahasa spiritual untuk memahami konflik keluarga dan membangun harapan. Transformasi ini tidak selalu linear; kemunduran dan pengulangan tetap terjadi. Namun, cerita menyediakan kerangka untuk menafsirkan kegagalan sebagai episode yang dapat diperbaiki, bukan identitas permanen.

Siklus internalisasi karakter Islam



Gambar 1. Siklus internalisasi karakter Islam

Kelima mekanisme tersebut dipadatkan dalam siklus storytelling-muhasabah-mabit-khidmah. Storytelling menghadirkan nilai melalui pengalaman naratif. Muhasabah mengubah pengalaman naratif menjadi evaluasi diri. Mabrit menyediakan immersi melalui suasana ibadah, kebersamaan, dan pelepasan sementara dari rutinitas. Khidmah menguji nilai dalam pelayanan dan tanggung jawab. Hasil praktik kemudian menjadi cerita baru yang dibawa kembali ke sesi refleksi. Dengan demikian, siklus bersifat spiral: peserta didik kembali pada nilai yang sama dengan pengalaman dan tingkat pemahaman yang berbeda.

Ritual berperan sebagai penguat memori dan makna. Qisshah Jumat yang berulang menciptakan ekspektasi, suasana, dan identitas kolektif. Cerita yang muncul sebelum atau setelah ibadah mendapat penanda emosional dan spiritual yang berbeda dari materi biasa. Akan tetapi, ritual tidak bekerja secara otomatis. Pengaruhnya bergantung pada fasilitasi dialogis, kesempatan bertanya, dan hubungan aman antara pengajar dengan peserta didik. Ketika cerita hanya diakhiri dengan nasihat satu arah, keterlibatan menurun. Sebaliknya, ketika peserta didik diberi ruang menafsirkan, menghubungkan, dan menyampaikan keraguan, internalisasi menjadi lebih personal.

Dampak yang teramati meliputi meningkatnya keterbukaan dalam menyampaikan masalah, kemampuan menghubungkan tindakan dengan nilai, kesediaan meminta maaf, tanggung jawab pada tugas, dan partisipasi dalam kegiatan sosial. Data dari orang tua, pengurus, dan masyarakat membantu memeriksa bahwa perubahan tidak hanya terlihat dalam sesi cerita. Walaupun penelitian ini tidak mengukur besarnya perubahan secara kuantitatif, pola lintas sumber menunjukkan bahwa perubahan paling stabil terjadi ketika cerita diikuti praktik dan umpan balik. Hasil ini mendukung temuan pendidikan karakter pesantren yang menekankan integrasi nilai dengan kultur lembaga (Triwoelandari et al., 2024), sekaligus menjelaskan mekanisme naratif yang menghubungkan kultur tersebut dengan pengalaman individual.

Kasus yang tidak segera berubah memberikan batas penting bagi interpretasi. Beberapa peserta didik dapat mengingat cerita dan menyetujui pesannya, tetapi tetap mengulangi perilaku lama ketika menghadapi tekanan teman, konflik keluarga, atau kebutuhan ekonomi. Pengajar memaknai keadaan tersebut bukan sebagai kegagalan tunggal storytelling, melainkan tanda bahwa perubahan memerlukan dukungan struktural dan relasional. Cerita paling berdaya ketika lembaga menyediakan kesempatan mencoba perilaku baru, menerima konsekuensi secara edukatif, dan memulai kembali setelah kesalahan. Temuan ini mencegah klaim bahwa keterlibatan emosional otomatis menjadi karakter; internalisasi membutuhkan pengulangan dan lingkungan yang konsisten.

Model SCARIF dan ADAPTIF sebagai teori substantif

Integrasi kategori menghasilkan dua lapis teori substantif. Lapis pertama adalah Model SCARIF yang menjelaskan prinsip implementasi: Storytelling yang dikontekstualisasi, integrasi afektif-rasional-spiritual, adaptasi personal, ritual pendukung, inklusivitas, dan fasilitasi dialogis. Lapis kedua adalah Model ADAPTIF yang menjelaskan proses transformasi: Adaptive Structuration, Differentiated Delivery, Identity Co-construction, Ritual Embedding, Community Diffusion, dan Longitudinal Transformation. SCARIF menjawab pertanyaan mengenai kualitas desain dan fasilitasi, sedangkan ADAPTIF menjelaskan bagaimana desain tersebut bergerak menjadi perubahan sosial dan identitas.

Storytelling yang dikontekstualisasi berarti cerita dipertemukan dengan bahasa, masalah, dan pengalaman peserta didik tanpa mengubah nilai intinya. Integrasi afektif-rasional-spiritual berarti cerita harus menyentuh emosi, membuka penalaran moral, dan mengarahkan refleksi kepada Allah. Adaptasi personal mengakui perbedaan kesiapan, usia, pengalaman traumatis, dan kebutuhan dukungan. Ritual pendukung menempatkan cerita dalam pola kegiatan yang berulang. Inklusivitas menjaga agar cerita tidak mempermalukan, menstigma, atau menutup ruang bagi pengalaman yang berbeda. Fasilitasi dialogis memberi peserta didik kesempatan menafsirkan dan merundingkan makna.

Adaptive Structuration dalam Model ADAPTIF menunjukkan bahwa struktur kegiatan cukup stabil untuk memberi arah, tetapi cukup lentur untuk merespons perubahan situasi. Differentiated Delivery menjelaskan variasi durasi, media, kelompok, dan kompleksitas. Identity Co-construction menegaskan bahwa karakter tidak dipindahkan dari pengajar ke peserta didik; identitas dibangun melalui dialog antara narasi agama, pengalaman pribadi, dan pengakuan komunitas. Ritual Embedding menjelaskan penguatan nilai melalui kegiatan berulang. Community Diffusion menunjukkan bahwa cerita menyebar melalui hubungan sebaya, keluarga, alumni, dan masyarakat.

Longitudinal Transformation menempatkan perubahan karakter sebagai proses jangka panjang yang memerlukan pengulangan, koreksi, dan dukungan.

Teori ini berbeda dari model pendidikan karakter yang terlalu linear. Lickona (1991) memberikan kerangka penting mengenai knowing, feeling, dan action, tetapi data penelitian menunjukkan bahwa pada warga belajar dengan pengalaman hidup yang kompleks, ketiga domain tersebut bergerak melalui negosiasi identitas dan relasi komunitas. Peserta didik tidak selalu memulai dari pengetahuan kemudian menuju tindakan. Ada yang mulai dari keterlibatan emosional, pengalaman khidmah, atau pengakuan dari teman sebaya. Karena itu, alur internalisasi lebih tepat dipahami sebagai spiral daripada urutan tetap.

Teori ini juga memperluas pemahaman tentang storytelling. Kajian narrative transportation menjelaskan mengapa cerita dapat memengaruhi sikap (Green, 2004; Green & Brock, 2000), tetapi belum sepenuhnya menjelaskan bagaimana pengaruh tersebut dipertahankan dalam praktik pendidikan. Data penelitian memperlihatkan bahwa keterlibatan naratif perlu diikuti refleksi, ritual, praktik, dan umpan balik sosial. Tanpa rangkaian tersebut, cerita mungkin mengesankan tetapi cepat hilang. Dengan demikian, kontribusi teoretis penelitian ini adalah menghubungkan mekanisme keterlibatan naratif dengan pembentukan kebiasaan dan identitas dalam ekosistem pendidikan Islam.

Community Diffusion menjadi unsur penting karena nilai tidak hanya bergerak dari kyai atau pengajar kepada peserta didik. Santri senior menceritakan kembali kisah dalam mentoring, peserta didik membagikan rekaman kepada keluarga, dan pengalaman khidmah menjadi bahan cerita baru. Penyebaran horizontal ini meningkatkan kepemilikan terhadap nilai. Namun, difusi juga memerlukan pengawasan agar pesan tidak berubah secara berlebihan atau digunakan untuk menghakimi. Oleh karena itu, lembaga memerlukan bank cerita terkurasi, panduan etika, dan forum refleksi pengajar.

Implikasi praktis model adalah perlunya desain program yang melampaui pelatihan teknik bercerita. Pengajar perlu dilatih dalam seleksi sumber, adaptasi konteks, fasilitasi pertanyaan moral, keamanan psikologis, dan observasi perubahan perilaku. Evaluasi tidak cukup menggunakan tes pemahaman cerita. Indikator dapat mencakup kemampuan menjelaskan alasan moral, konsistensi tindakan, refleksi diri, perbaikan hubungan, tanggung jawab, dan kontribusi sosial. Evaluasi sebaiknya menggunakan catatan perkembangan, refleksi peserta didik, observasi lintas kegiatan, dan masukan keluarga.

Model ini relevan bagi PKBM lain karena merespons keterbatasan waktu dan heterogenitas, tetapi penerapannya harus mempertimbangkan konteks lokal. Cerita, bahasa, kegiatan ritual, dan bentuk khidmah dapat berbeda. Yang perlu dipertahankan adalah hubungan antara sumber nilai, keterlibatan peserta didik, refleksi, praktik, dan

dukungan komunitas. Penelitian lanjutan diperlukan untuk menguji keterterapan model pada PKBM nonpesantren, madrasah, sekolah umum, dan komunitas belajar dengan latar agama berbeda. Uji kuantitatif atau mixed methods juga diperlukan untuk mengukur perubahan karakter dan ketahanan dampak dalam jangka panjang.

Pada tingkat kebijakan, model memberi alasan untuk menempatkan storytelling dalam kurikulum operasional PKBM sebagai pendekatan lintas kegiatan, bukan mata pelajaran tambahan. Standar yang dibutuhkan bukan naskah cerita seragam, melainkan kriteria mutu sumber, prinsip adaptasi, etika perlindungan peserta didik, dan indikator tindak lanjut. Ruang inovasi tetap diperlukan karena kekuatan PKBM terletak pada respons terhadap komunitas. Kebijakan yang terlalu rinci berisiko menghilangkan fleksibilitas, sedangkan ketiadaan pedoman membuat kualitas bergantung pada individu. Model SCARIF dan ADAPTIF menawarkan titik tengah berupa prinsip yang dapat dipertanggungjawabkan sekaligus dapat diterjemahkan secara lokal.

CONCLUSION

Penelitian ini menunjukkan bahwa storytelling dalam pendidikan karakter di PKBM pesantren bekerja sebagai ekosistem pedagogis yang menghubungkan narasi keagamaan, pengalaman hidup, ritual, refleksi, dan tindakan sosial. Praktik yang efektif tidak berbentuk satu metode baku, melainkan kombinasi yang adaptif dan terdiferensiasi. Cerita bertingkat, tokoh kontekstual, pengelompokan fleksibel, penyampaian multimodal, micro-storytelling, cerita terintegrasi, format asinkron, dan Qisshah Jumat memungkinkan lembaga merespons heterogenitas warga belajar serta keterbatasan waktu tanpa mengurangi kedalaman nilai. Fleksibilitas tersebut tetap memiliki batas: Al-Qur'an dan hadis sahih menjadi fondasi, sedangkan setting, bahasa, karakter, masalah, dan konteks sosial-ekonomi dapat disesuaikan untuk membangun relevansi.

Internalisasi karakter berlangsung melalui identifikasi emosional, pemodelan perilaku, refleksi spiritual, praktik sosial, dan transformasi identitas. Proses tersebut tidak linear, tetapi bergerak secara spiral dalam siklus storytelling-muhasabah-mabit-khidmah. Cerita membuka perhatian dan menyediakan kerangka moral; muhasabah menghubungkannya dengan evaluasi diri; mabit memperkuat immersi spiritual dan komunal; sedangkan khidmah menguji nilai dalam tindakan. Pengalaman praktik kemudian menjadi bahan cerita dan refleksi berikutnya. Perubahan yang paling bermakna terjadi ketika peserta didik tidak lagi melihat karakter sebagai perintah eksternal, melainkan sebagai bagian dari narasi tentang diri yang sedang dibangun.

Teori substantif penelitian dirumuskan melalui Model SCARIF dan Model ADAPTIF. SCARIF menegaskan enam prinsip implementasi: storytelling yang dikontekstualisasi, integrasi afektif-rasional-spiritual, adaptasi personal, ritual pendukung, inklusivitas, dan

fasilitasi dialogis. ADAPTIF menjelaskan mekanisme perubahan melalui struktur adaptif, penyampaian terdiferensiasi, konstruksi identitas bersama, penanaman dalam ritual, difusi komunitas, dan transformasi longitudinal. Kedua model tersebut menempatkan peserta didik sebagai subjek penafsir dan pelaku moral, bukan objek yang hanya menerima nasihat.

Implikasinya, lembaga pendidikan nonformal berbasis keagamaan perlu mengembangkan bank cerita yang terkurasi, pedoman adaptasi dan etika, pelatihan fasilitasi dialogis, serta evaluasi berbasis perkembangan perilaku. Storytelling sebaiknya terhubung dengan kegiatan nyata dan dukungan keluarga atau komunitas. Generalisasi hasil penelitian ini bersifat analitis karena berasal dari satu konteks kelembagaan. Penelitian lanjutan perlu menguji model pada lokasi berbeda, menggunakan desain longitudinal, dan menggabungkan data kualitatif dengan pengukuran perubahan karakter. Meskipun demikian, temuan memberikan dasar bahwa cerita dapat menjadi instrumen pendidikan karakter yang kuat ketika relevansi konteks, keteguhan sumber nilai, keamanan relasional, dan kesempatan bertindak dirancang sebagai satu kesatuan.

Bagi pengelola dan pendidik, keputusan utama bukan hanya cerita apa yang disampaikan, tetapi pengalaman apa yang dibangun sebelum, selama, dan setelah cerita. Keberhasilan perlu dibaca dari kemampuan peserta didik menafsirkan dilema, menghubungkan nilai dengan keputusan, mempraktikkan tindakan, serta memperbaiki diri ketika gagal. Dengan orientasi tersebut, storytelling tidak menjadi dekorasi pembelajaran, melainkan cara lembaga membangun bahasa moral bersama yang tetap memberi ruang bagi keragaman riwayat hidup warga belajar.

BIBLIOGRAPHY

- Aminuddin, A., & Wahidin, K. (2021). Metode pendidikan karakter Al-Ghazali dalam kitab Ayyuhal Walad. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4(1), 195–200. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v4i1.1799>
- Amirudin, J., Suhartini, A., Basri, H., & Rohimah, E. (2025). Pesantren dan pendidikan karakter di Pondok Pesantren Khalaf. *Jurnal Pendidikan dan Konseling Islam*, 4(1), 1–15.
- Anam, K., & Nizar, S. (2022). Culturally responsive character education: Integrasi nilai universal dan kearifan lokal di Indonesia. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 12(2), 156–178.
- Arisanti, A. K. K. (2024). Internalization of Al-Ghazali's theology in shaping santri character: Analysis study of the Tarbiyatus Salafiyah Islamic Boarding School in Probolinggo. *Al-Tarbawi Al-Haditsah: Jurnal Pendidikan Islam*, 9(2), 387–408. <https://doi.org/10.24235/tarbawi.v9i2.18920>
- Busselle, R., & Bilandzic, H. (2008). Fictionality and perceived realism in experiencing stories: A model of narrative comprehension and engagement. *Communication Theory*, 18(2), 255–280.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.
- Charmaz, K. (2017). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 34–45.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Darmawan, D., & Rawita, I. S. (2020). Penanaman nilai-nilai nasionalis pada warga belajar kejar paket C. *Journal of Nonformal Education and Community Empowerment*, 4(1), 83–87.
- Green, M. C. (2004). Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38(2), 247–266.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701–721.
- Istiani, N., & Athoillah, A. (2020). Efektivitas pendidikan karakter melalui metode storytelling. *Eduagama: Jurnal Kependidikan dan Sosial Keagamaan*, 6(2), 45–56.
- Khaidir, E., & Suud, F. M. (2020). Islamic education in forming students' characters at As-Shofa Islamic High School, Pekanbaru Riau. *International Journal of Islamic Educational Psychology*, 1(1), 50–63.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development (2nd ed.)*. Pearson.
- Kusuma, A. S., & Hamzah, H. (2019). Pengaruh metode storytelling terhadap pembentukan karakter siswa. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 9(2), 215–228.
- Kuswandi, D. (2023). Model differentiated character instruction dalam implementasi Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 13(2), 201–225.
- Kuswandi, D., & Arifin, Z. (2022). Experiential character learning cycle: Adaptasi siklus Kolb dengan dimensi spiritual dalam pendidikan pesantren. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 12(2), 289–312.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- McDrury, J., & Alterio, M. (2003). *Learning through storytelling in higher education: Using reflection and experience to improve learning*. Kogan Page.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.)*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- Rukayah, S., Sabir, A., & Rahmadani, S. (2024). Peningkatan pendidikan karakter melalui metode storytelling yang disesuaikan dengan karakteristik peserta didik. *Jurnal Pendidikan dan Pengembangan Masyarakat*, 11(2), 40–55.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. SAGE Publications.

- Syaidah, S., & Afrizal, B. (2024). Implementasi metode storytelling untuk menanamkan nilai kejujuran dalam pembelajaran Pendidikan Agama Islam. *Atthullab: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 1(1), 1–12.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.)*. ASCD.
- Triwoelandari, T., Alfaein, A., & Aulia, A. (2024). Model pendidikan karakter di pesantren modern: Integrasi nilai-nilai agama dan prinsip-prinsip pendidikan karakter. *Jurnal Pendidikan Islam*, 15(2), 40–55.