

Pengembangan Model Pembelajaran Etnopedagogi Berbasis Tradisi *Merangkat* untuk Penguatan *Social Cohesion* Siswa

Mas'ad,¹ Siti Sanisah,^{1*} Nurin Rochayati,¹ Kamaluddin²

¹Program Studi Pendidikan Geografi, Universitas Muhammadiyah Mataram, Indonesia

²Program Studi Pendidikan Pancasila dan Kewarganegaraan, Universitas Muhammadiyah Mataram, Indonesia

Email: sitimasad@gmail.com, sitisanisah25@gmail.com, nurinrochayati@gmail.com

*Korespondensi

Article History: Received: 13-05-2026, Revised: 08-09-2026, Accepted: 09-09-2026, Published: 30-09-2026

Abstrak

Social cohesion termasuk fondasi penting bagi terwujudnya kehidupan bermasyarakat yang harmonis, tetapi praktik pembelajaran di sekolah belum secara eksplisit didesain untuk membangun kapasitas tersebut. Penelitian ini bertujuan untuk mengembangkan model pembelajaran etnopedagogi berbasis tradisi *Merangkat*, praktik gotong royong pada acara perkawinan pada masyarakat Sasak di Lombok, sebagai wahana penguatan *social cohesion* siswa SMPN 5 Jonggat, Lombok Tengah. Pengembangan model menggunakan kerangka Plomp, meliputi fase *preliminary research*, *prototyping phase*, dan *assessment phase*. Data bersumber dari wawancara mendalam, observasi kelas, angket validasi awal, dan tes *social cohesion* berskala Likert. Hasil *preliminary research* menunjukkan bahwa pembelajaran cenderung berlangsung individualistik dan terputus dari konteks budaya lokal. Prototipe yang dikembangkan disebut Model Pembelajaran Etnopedagogi Berbasis *Merangkat* (MPEBM) dengan sintaks orientasi budaya, eksplorasi sosial, kolaborasi *Merangkat*, refleksi nilai, dan internalisasi sosial. Hasil validasi pakar menunjukkan indeks CVR rata-rata 0,87 dengan kategori sangat valid. Uji coba terbatas menunjukkan adanya peningkatan *trust* antarsiswa ($d=0,72$), rasa memiliki bersama ($d=0,68$), dan toleransi keberagaman ($d=0,61$). Temuan ini menegaskan bahwa integrasi tradisi lokal dalam pembelajaran bukan sekedar ornamen budaya, tetapi strategi pedagogis yang memiliki daya dorong nyata terhadap *social cohesion* siswa.

Kata Kunci:

etnopedagogi; model Plomp; *social cohesion*; tradisi *Merangkat*

Abstract

Social cohesion is a crucial foundation for fostering a harmonious community life, yet current school-based learning practices have not been explicitly designed to build this capacity. This study aims to develop an ethnopedagogical learning model based on the *Merangkat* tradition, a practice of mutual cooperation during wedding ceremonies among the Sasak community in Lombok, as a vehicle for strengthening social cohesion among students at SMPN 5 Jonggat in Central Lombok. The model development utilized Plomp's framework, encompassing the preliminary research phase, prototyping phase, and assessment phase. Data were sourced from in-depth interviews, classroom observations, preliminary validation questionnaires, and a Likert-scale social cohesion test. Results from the preliminary research indicated that learning tended to be individualistic and disconnected from the local cultural context. The developed prototype is called the *Merangkat*-Based Ethnopedagogical Learning Model (MPEBM), featuring a syntax of cultural orientation, social exploration, *Merangkat* collaboration, value reflection, and social internalization. Expert validation results showed an average CVR index of 0.87, indicating high validity. A

limited pilot study showed an increase in trust among students ($d=0.72$), a sense of shared belonging ($d=0.68$), and tolerance for diversity ($d=0.61$). These findings confirm that the integration of local traditions into learning is not merely a cultural ornament but a pedagogical strategy that has a tangible impact on students' social cohesion.

Keywords:

ethnopedagogy; Plomp's model; social cohesion; Merangkat tradition



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Pendahuluan

Krisis *social cohesion* pada generasi muda abad ke-21 tidak lagi dapat dipahami hanya sebagai persoalan sosial di luar domain pendidikan, tetapi telah berkembang menjadi masalah pedagogis yang terkait langsung dengan cara sekolah membentuk relasi sosial siswa. Meningkatnya fragmentasi sosial di sekolah, rendahnya kemampuan bekerja sama, lemahnya empati sosial, dan tumbuhnya kecenderungan eksklusivitas kelompok mengindikasikan bahwa sekolah belum sepenuhnya berhasil membangun iklim belajar yang mendukung perkembangan solidaritas sosial siswa (Alan et al., 2021; Veerman & Denessen, 2021). Fenomena tersebut dapat terjadi pada masyarakat urban dengan heterogenitas tinggi, juga pada komunitas lokal yang secara historis memiliki tradisi kolektivisme yang kuat, termasuk masyarakat Sasak di Pulau Lombok. Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa konflik antarsiswa, intoleransi, *bullying*, dan rendahnya partisipasi sosial siswa semakin memprihatinkan dan berkorelasi dengan pembelajaran yang dominan menekankan capaian individual serta kompetensi akademik (Utaminingsih et al., 2025; Van Ryzin & Roseth, 2022). Faktanya praktik pembelajaran jenjang Sekolah Menengah Pertama (SMP) masih fokus pada capaian kognitif yang terukur secara kuantitatif dan dominan berfungsi sebagai arena kompetisi performatif dibanding ruang sosial yang memfasilitasi tumbuhnya kepercayaan, solidaritas, dan tanggung jawab kolektif antarsiswa (Muzari & Iswatiningsih, 2026; Sanisah & Tohirin, 2024).

Kondisi tersebut memperlihatkan adanya disonansi antara orientasi normatif pendidikan nasional dengan praktik pedagogis di ruang kelas (Cholid & Hamzah, 2025; Fadly et al., 2025). Pendidikan Indonesia menempatkan penguatan karakter, kolaborasi sosial, dan penghargaan terhadap keberagaman sebagai bagian integral dari tujuan pendidikan nasional (A. Susanti et al., 2024). Praktiknya, pembelajaran didominasi pendekatan kognitif-instrumental yang mengukur keberhasilan belajar melalui indikator akademik yang bersifat individualistik dan terstandarisasi (Biesta, 2022; Zhao, 2021). Akibatnya, dimensi sosial pendidikan sering diposisikan sebagai agenda sekunder yang diserahkan pada kegiatan insidental seperti ceramah moral, program ekstrakurikuler, atau proyek karakter yang tidak terintegrasi sistematis ke dalam desain pembelajaran (Sanisah, 2022; Suriansyah et al., 2025). Kritik terhadap situasi ini muncul dalam berbagai kajian yang menegaskan bahwa sistem pendidikan cenderung mengalami *pedagogical desocialization* yaitu kondisi sekolah kehilangan fungsinya sebagai ruang pembentukan relasi sosial yang sehat akibat dominasi logika performativitas akademik dan kompetisi individual (Biesta, 2022; OECD, 2023). Situasi tersebut berpotensi melemahkan *social capital* dan menghambat terbentuknya *social cohesion* di kalangan generasi muda (Putnam, dikembangkan dalam konteks pendidikan oleh Veerman & Denessen, 2021).

Persoalan ini semakin kompleks jika dikaitkan dengan konteks kultural Sasak di Pulau Lombok yang memiliki kekayaan tradisi kolektif dengan kandungan nilai pedagogis yang kuat (Jayadi, 2022; Pujilestari et al., 2024), termasuk tradisi *Merangkat*. Tradisi ini merupakan praktik gotong royong pada pelaksanaan acara perkawinan yang melibatkan partisipasi kolektif masyarakat dalam menyiapkan, mengolah, menyajikan, hingga menyelesaikan seluruh kebutuhan sosial acara secara bersama-sama tanpa imbalan material secara langsung (Mas'ad et al., 2025; Muhid, 2018). *Merangkat* tidak sekadar aktivitas budaya seremonial, tetapi representasi sistem nilai yang kompleks seperti solidaritas sosial, tanggung jawab kolektif, *social trust*, musyawarah, resiprositas, partisipasi sosial, dan penghargaan pada keberagaman peran dalam komunitas (Zohiro et al., 2024). Dalam perspektif Durkheim, praktik sosial semacam ini merupakan bentuk solidaritas sosial yang memungkinkan komunitas mempertahankan keteraturan dan integritas sosial melalui pengalaman kolektif yang terus direproduksi secara kultural (Arif, 2020; Obasi, 2023). Ironisnya, nilai-nilai sosial dalam tradisi *Merangkat* hampir tidak pernah diintegrasikan secara substantif dalam pembelajaran formal. Pendidikan modern cenderung memisahkan pengetahuan akademik dari realitas sosial-budaya sehingga sekolah mengalami keterputusan epistemologis dengan lingkungan sosial tempat siswa hidup (Suriansyah et al., 2025; Zhao, 2021).

Hasil penelitian menunjukkan bahwa integrasi budaya lokal ke pembelajaran berkontribusi signifikan terhadap penguatan partisipasi sosial, identitas kolektif, dan kompetensi sosial siswa (Ramdiah et al., 2020; M. Schachner et al., 2018). Penelitian Geneva Gay menegaskan bahwa *culturally responsive pedagogy* mampu meningkatkan konektivitas sosial dan *meaningful learning* karena siswa merasa pengalaman belajarnya relevan dengan kehidupan sosial dan budaya sehari-hari (Gay, 2021). Hal serupa dijelaskan Gloria Ladson-Billings yang menempatkan pedagogi berbasis budaya sebagai strategi membangun relasi sosial yang lebih inklusif dan partisipatif di ruang kelas (Alwasilah et al., 2020; Ladson-Billings, 2021). Schachner et al., (2021) menegaskan bahwa pembelajaran yang mengintegrasikan identitas budaya siswa secara eksplisit dapat meningkatkan *social belonging* dan menurunkan eksklusi sosial di sekolah multikultural. Temuan serupa disampaikan Ardoin et al., (2021) bahwa pembelajaran kontekstual berbasis komunitas lokal berkontribusi positif terhadap penguatan *civic engagement* dan *social participation* siswa. Artinya, budaya lokal tidak lagi dapat dipahami hanya sebagai obyek pelestarian simbolik, tetapi sebagai sumber epistemologi pendidikan yang dapat membangun relasi sosial menjadi lebih demokratis dan humanis.

Kajian tentang etnopedagogi dalam sistem pendidikan formal memang meningkat pesat, tetapi orientasi penelitian masih pada eksplorasi nilai budaya tanpa sampai ke pengembangan model pembelajaran yang operasional dan tervalidasi secara empiris (Alwasilah et al., 2020). Penelitian terbaru menunjukkan bahwa kearifan lokal bukan hanya berperan sebagai elemen budaya, tetapi juga dapat menjadi acuan untuk pembentukan karakter, interaksi sosial, dan desain pengalaman belajar. Sakti et.al., (2024) menemukan bahwa penerapan etnopedagogi dalam pendidikan karakter dapat meningkatkan kesadaran budaya serta memperkuat partisipasi komunitas dan jejaring sosial dalam konteks pendidikan. Rohyadi et al., (2024) juga menjelaskan bahwa pendekatan etnopedagogi mampu membentuk karakter gotong royong, integritas, kemandirian, serta nasionalisme melalui pengintegrasian nilai-nilai lokal dalam proses belajar mengajar. Penelitian oleh Hidayati et.al., (2023) berhasil mengidentifikasi nilai-

nilai toleransi, hidup harmonis, gotong royong, dan kepedulian lingkungan dalam tradisi lokal yang dapat diterapkan untuk memperkuat pendidikan karakter pada tingkat SMP. Dalam konteks yang lebih spesifik, penelitian Afriyadi, et al., (2024) menunjukkan bahwa integrasi nilai-nilai Piil Pesenggiri dalam pembelajaran IPS dapat menanamkan rasa hormat kepada orang lain, kerja sama, kesetaraan, dan keterbukaan sosial sebagai dasar pembentukan karakter siswa. Penelitian Prasetyani et al., (2023), menunjukkan bahwa integrasi budaya Jawa dalam pembelajaran IPS mampu meningkatkan empati sosial siswa secara signifikan. Sejalan dengan itu, Ramdiah et al., (2020) menemukan bahwa pembelajaran berbasis kearifan lokal di Kalimantan Selatan berdampak positif terhadap sikap toleransi dan kerja sama antarsiswa.

Temuan penelitian ini menegaskan bahwa kearifan lokal selain memiliki potensi pedagogis yang lebih dari sekadar pengayaan materi, juga dapat berfungsi sebagai mekanisme sosial-pedagogis untuk membangun relasi, partisipasi, dan disposisi kolektif siswa. Meski demikian, terdapat masalah penting terkait kesenjangan antara eksplorasi nilai budaya dengan konstruksi nilai dimaksud menjadi modal pembelajaran secara operasional dan tervalidasi. Penelitian tentang kearifan lokal Sasak oleh Muzakir & Suastra (2024) dan Putri et al. (2024) berhasil mengidentifikasi beragam nilai pendidikan yang potensial diterapkan di sekolah, dan mengembangkan modul etnopedagogik berbasis kearifan Sasak yang terbukti valid dan praktis, tetapi fokus dimaksud belum mengonstruksi tradisi sosial secara spesifik menjadi sintaks pembelajaran yang diarahkan untuk penguatan *social cohesion* siswa. Penelitian tentang *local wisdom-based learning* menunjukkan bahwa nilai budaya terbukti dapat meningkatkan *social skill*, komunikasi, kolaborasi, dan toleransi siswa (Pingge et al., 2023; Tirza et al., 2024), sementara kajian terkait *Mbolo Weki* di Bima menemukan bahwa nilai musyawarah, gotong royong, dan penghormatan terhadap perbedaan dapat memperkuat komunikasi serta kolaborasi siswa (Anisaturahma et al., 2025). Tetapi, literatur yang ada belum memberikan jawaban secara memadai tentang bagaimana nilai kolektivitas, saling membantu, *trust*, tanggung jawab bersama, dan partisipasi yang terkandung dalam tradisi *Merangkat* dapat ditransformasikan menjadi pengalaman belajar yang sistematis untuk membangun *social cohesion*.

Keterbatasan penelitian terdahulu juga tampak pada aspek metodologis. Studi *social cohesion* di sekolah umumnya menggunakan instrumen yang diadaptasi dari konteks sosial Barat tanpa proses kontekstualisasi budaya yang memadai. Padahal, konsep *social cohesion* sangat dipengaruhi karakteristik budaya masyarakat tempat individu berinteraksi. Dalam konteks masyarakat kolektivistik seperti Sasak, *social cohesion* tidak hanya terkait dengan hubungan interpersonal, tetapi juga menyangkut rasa memiliki komunitas, tanggung jawab sosial, dan praktik kolektif dalam kehidupan sosial sehari-hari. Karena itu, pengembangan model pembelajaran berbasis budaya lokal perlu didukung pengembangan instrumen pengukuran yang sensitif terhadap konteks sosial-budaya masyarakat setempat. Kekosongan inilah yang menjadi salah satu urgensi utama penelitian ini.

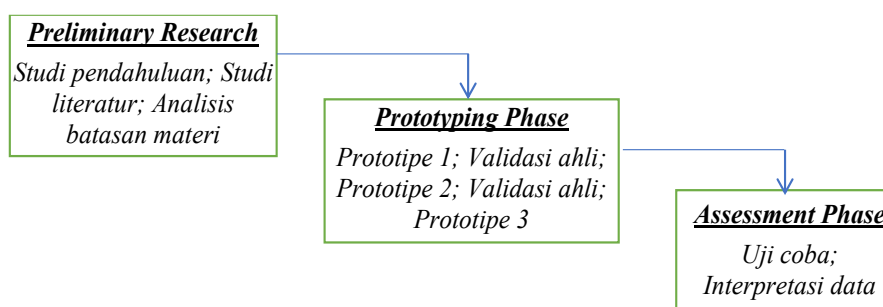
Penelitian ini mengembangkan Model Pembelajaran Etnopedagogi Berbasis *Merangkat* (MPEBM) sebagai model pembelajaran yang mengintegrasikan nilai tradisi *Merangkat* ke dalam pembelajaran secara sistematis dan terstruktur. Nilai gotong royong, *social trust*, solidaritas sosial, tanggung jawab kolektif, musyawarah, transparansi sosial, dan resiliensi sosial dioperasionalisasikan menjadi sintaks pembelajaran yang terdiri dari fase orientasi budaya, eksplorasi sosial, kolaborasi *Merangkat*, refleksi nilai, dan internalisasi sosial. Kebaruan penelitian terletak pada tiga

aspek utama yaitu pengembangan model etnopedagogi berbasis tradisi *Merangkat* yang tervalidasi secara empiris, pengintegrasikan konstruk *social cohesion* ke dalam desain pembelajaran berbasis budaya lokal, dan pengembangan instrumen *social cohesion* yang dikontekstualisasikan dengan budaya Sasak.

Penelitian dilakukan dengan tujuan utama untuk mengembangkan model pembelajaran etnopedagogi berbasis tradisi *Merangkat* sebagai wahana penguatan *social cohesion* siswa SMPN 5 Jonggat, Lombok Tengah. Penelitian diharapkan dapat memperkuat diskursus etnopedagogi dan pengembangan *social cohesion* dalam pendidikan melalui pendekatan yang lebih kontekstual dan berbasis budaya lokal. Secara praktis, hasil penelitian diharapkan dapat menjadi rujukan bagi guru, sekolah, dan pemangku kebijakan pendidikan dalam merancang pembelajaran yang tidak hanya berorientasi pada capaian akademik, tetapi juga pada penguatan relasi sosial, solidaritas, dan integrasi sosial siswa di lingkungan sekolah.

Metode

Penelitian menggunakan *Educational Design Research* (EDR) didukung model pengembangan yang dikemukakan Tjeerd Plomp. EDR dipilih karena memiliki karakteristik metodologis yang memungkinkan peneliti mengembangkan intervensi pendidikan secara kontekstual, iteratif, dan berbasis kebutuhan nyata di lapangan. Pendekatan ini juga dinilai relevan dengan tujuan penelitian, serta memahami mekanisme pedagogis yang memungkinkan model pembelajaran memperkuat *social cohesion* siswa dalam konteks budaya Sasak (McKenney & Reeves, 2021). Model Plomp dipilih karena diyakini mampu mengintegrasikan analisis kebutuhan kontekstual, pengembangan desain berbasis teori, evaluasi formatif berulang, dan pengujian empiris dalam satu kerangka metodologis yang koheren. Model ini juga memberikan ruang bagi proses refleksi dan revisi berkelanjutan sehingga produk yang dihasilkan tidak berhenti pada validitas konseptual, tetapi juga memiliki relevansi praktis dan keberterimaan sosial di lingkungan sekolah (Braun & Clarke, 2022; McKenney & Reeves, 2025). Prosedur pengembangan dalam penelitian ini dapat diperhatikan pada Gambar 1.



Gambar 1. Prosedur Pengembangan MPEBM

Sumber: Diadopsi dari McKenney & Reeves, 2025

Gambar 1 menunjukkan bahwa prosedur pengembangan dalam penelitian ini terdiri dari tiga fase. Pertama, *preliminary research* dilakukan untuk mengidentifikasi kebutuhan pengembangan model dan memahami secara mendalam kondisi sosial-pedagogis sekolah (Akker et al., 2006). Tahap ini mencakup analisis kebutuhan pembelajaran dan kondisi kohesi sosial siswa, kajian literatur tentang etnopedagogi, analisis konteks sosial-budaya masyarakat Sasak khususnya nilai-nilai tradisi

Merangkat, dan penyusunan kerangka konseptual awal MPEBM. Kedua, *prototyping phase* difokuskan pada pengembangan, validasi, dan revisi model pembelajaran (Jeldres et al., 2023). Pada tahap ini dikembangkan prototipe awal MPEBM yang kemudian dievaluasi melalui *expert review*, *self-evaluation*, dan *small group evaluation*. Validasi dilakukan pakar etnopedagogi, kurikulum, dan praktisi pendidikan yang hasilnya digunakan sebagai dasar revisi model. Ketiga, *assessment phase* untuk mengevaluasi kualitas model dari aspek validitas, kepraktisan, dan efektivitas. Uji coba dilakukan untuk mengetahui sejauh mana MPEBM dapat diimplementasikan dalam pembelajaran dan berdampak positif terhadap penguatan *social cohesion*.

Penelitian dilakukan di SMPN 5 Jonggat, Kecamatan Jonggat, Kabupaten Lombok Tengah. Subjek penelitian terdiri atas beberapa kelompok dengan peran berbeda. Pada fase *preliminary research* subjek mencakup 4 orang guru mata pelajaran IPS terpadu, kepala sekolah, dan 15 orang siswa yang dipilih melalui *puposive sampling* sebagai informan kunci. Subjek pada *prototyping phase* mencakup masing-masing 2 orang pakar etnopedagogi, pakar kurikulum, dan praktisi pendidikan, serta subjek pada fase *assessment phase* di kegiatan uji coba sebanyak 51 orang siswa kelas VIII yang terlibat dalam implementasi MPEBM.

Data penelitian merupakan kombinasi data kualitatif dan kuantitatif. Instrumen pada fase *preliminary research* mencakup panduan wawancara semi-terstruktur untuk guru dan siswa, lembar observasi kelas, dan angket analisis kebutuhan. Untuk validasi pakar dikembangkan Lembar Validasi Model (LVM) berdasarkan Tabel 1.

Tabel 1. Indikator Penilaian Validasi Model

No	Jenis validasi	Aspek	Indikator	Skala
1	Validasi isi	Relevansi teoritis	Kesesuaian dengan pendekatan etnopedagogi Kesesuaian dengan teori <i>social cohesion</i> Keterpaduan antara tujuan dan landasan teori Kejelasan rasional pengembangan model Keterurutan sintaks pembelajaran Keterkaitan antar sintaks	Likert (1-4)
2	Validasi desain	Koherensi sintaks	Kejelasan aktivitas guru dan siswa Konsistensi sintaks dengan tujuan <i>social cohesion</i> Kejelasan <i>output</i> tiap fase Kebaruan model pembelajaran Kemudahan implementasi model	
3		Pelaksanaan pembelajaran	Kesesuaian sintaks dengan karakteristik siswa Efektivitas model dalam mendorong partisipasi Kesesuaian alokasi waktu Fleksibilitas penggunaan model Kejelasan sistem evaluasi Representasi nilai tradisi <i>Merangkat</i> Keautentikan integrasi budaya	
4	Validasi model	Kesesuaian dengan konteks tradisi <i>Merangkat</i>	Kesesuaian dengan karakter sosial masyarakat Sasak Sensitivitas budaya Potensi model dalam melestarikan budaya Kelayakan model untuk diterapkan di sekolah Potensi penguatan karakter siswa	

Sumber: Diadaptasi dari Jeldres et al., 2023; McKenney & Reeves, 2025; Sakti et al., 2024; Akker et al., 2006

Tabel 1 menunjukkan bahwa LVM mengukur empat aspek yaitu relevansi teoritis, koherensi sintaks, pelaksanaan pembelajaran, dan kesesuaian dengan konteks tradisi *Merangkat*. LVM menggunakan skala Likert dengan interval 1-4 (1=tidak valid, 2=cukup valid, 3=valid, dan 4 = sangat valid). Analisis hasil validasi menggunakan *Content Validity Ratio* (CVR) Lawshe's yang diadaptasi, dengan ambang batas penerimaan $CVR \geq 0,75$ (Jeldres et al., 2023). Sementara itu, *social cohesion* siswa diukur menggunakan Skala Kohesi Sosial Berbasis Budaya (SKSB) yang dikembangkan melalui proses adaptasi dari *Social Cohesion Scale* oleh Chan et al., (2006) dan dikontekstualisasikan dengan nilai-nilai pada tradisi *Merangkat*. Alat ukur dimaksud disusun berdasarkan kisi-kisi pada tabel 2.

Tabel 2. Indikator Penilaian *Social Cohesion* Siswa

No	Aspek	Indikator	Skala
1	<i>Social trust</i>	Percaya terhadap anggota kelompok	Likert (1-4)
		Memberikan kesempatan kepada teman untuk menyampaikan pendapat	
		Menunjukkan sikap terbuka terhadap anggota kelompok	
		Bersedia berbagi tugas dan tanggung jawab	
		Menjaga komitmen kelompok	
2	<i>Sense of belonging</i>	Merasa menjadi bagian dari kelompok belajar	
		Menunjukkan kepedulian terhadap keberhasilan kelompok	
		Menjaga hubungan positif dengan teman	
		Memiliki rasa bangga terhadap aktivitas kelompok	
		Menunjukkan keterikatan emosional dalam pembelajaran	
3	<i>Tolerance and respect for diversity</i>	Menghargai perbedaan pendapat	
		Bersikap inklusif terhadap seluruh anggota kelompok	
		Menghormati latar belakang sosial dan budaya teman	
		Mengendalikan konflik secara positif	
		Menunjukkan empati terhadap teman	
4	<i>Willingness to cooperate</i>	Menggunakan bahasa yang santun dalam interaksi	
		<i>Iaktif berpartisipasi dalam kerja kelompok</i>	
		Berkontribusi sesuai peran yang diberikan	
		Membantu anggota kelompok tanpa diminta	
		Bersedia mengutamakan kepentingan kelompok	
		Mampu bekerja sama menyelesaikan masalah	
		Menunjukkan konsistensi dalam kolaborasi	
		Menjalin komunikasi efektif dalam kelompok	

Sumber: Diadaptasi dari Chan et al., 2006

Tabel 2 memperlihatkan bahwa SKSB mengukur empat dimensi utama yaitu *social trust* antarpeserta didik, rasa memiliki bersama atau *sense of belonging*, *tolerance and respect for diversity*, serta kesediaan untuk berkolaborasi. Instrumen divalidasi secara konstruk menggunakan *Confirmatory Factor Analysis* (CFA) sebelum digunakan dalam implementasi model. Hasil CFA menunjukkan model fit yang baik (CFI=0,94), RMSEA=0,058), dan SRMR=0,063) sehingga instrumen dinyatakan layak digunakan dalam pengukuran *social cohesion* siswa. Reliabilitas instrumen diuji menggunakan koefisien *Cronbach's Alpha* dengan nilai $\alpha=0,91$ yang menunjukkan tingkat konsistensi internal sangat tinggi (Hair et al., 2022).

Data kepraktisan model diperoleh melalui angket respons siswa dan guru yang mengukur keterlaksanaan sintaks, kemudahan penggunaan model, tingkat keterlibatan siswa, dan relevansi pembelajaran dengan pengalaman sosialnya. Analisis data kualitatif dilakukan menggunakan analisis tematik induktif-deduktif mengacu pada prosedur (Braun & Clarke, 2022), melalui tahapan reduksi data, pengkodean awal, identifikasi tema, peninjauan tema, dan interpretasi makna. Untuk meningkatkan kredibilitas data, diterapkan *member checking* dan triangulasi sumber. Koding dilakukan secara independen dengan koefisien Cohen's Kappa sebesar $\kappa = 0,83$, menandakan tingkat kesepakatan sangat baik (McHugh, 2022).

Data kuantitatif dianalisis menggunakan statistik deskriptif dan inferensial. Validitas model dianalisis menggunakan CVR dan *Content Validity Index* (CVI), sedangkan kepraktisan model dianalisis menggunakan *mean* dan standar deviasi) dengan kategori sangat praktis ($\geq 3,50$), praktis (2,50-3,49), cukup praktis (1,50-2,49), dan tidak praktis ($<1,50$). Efektivitas awal model dianalisis menggunakan uji *paired sample t-test* untuk membandingkan skor pra dan pascaujicoba *social cohesion* setelah implementasi model (Field, 2024). Ukuran dampak praktis intervensi dihitung menggunakan *effect size* Cohen's d dengan interpretasi kecil (0,20), sedang (0,50), dan besar (0,80) (Lakens, 2022). Pendekatan analisis ini digunakan agar efektivitas model tidak hanya dinilai berdasarkan signifikansi statistik, tetapi juga berdasarkan kekuatan pengaruhnya terhadap perubahan *social cohesion* siswa.

Hasil dan Pembahasan

Data Penelitian

Data pada fase *preliminary research* menunjukkan kondisi *social cohesion* siswa membutuhkan perhatian. Sebanyak 73% siswa menyatakan tidak nyaman bekerja dalam kelompok campuran, yakni kelompok dengan anggota yang berasal dari desa atau latar belakang keluarga berbeda. Perasaan tidak nyaman tidak selalu bermuara pada konflik terbuka, dominan termanifestasi sebagai penghindaran diam-diam, pembentukan kluster sosial yang eksklusif, dan rendahnya inisiatif berbagi dalam kegiatan bersama. Waktu yang digunakan siswa berinteraksi substantif dengan teman lintas kelompok sosial rata-rata kurang 12% dari total waktu pembelajaran, sisa waktu interaksi didominasi komunikasi dalam kelompok homogen. Fakta lain menunjukkan bahwa 100% menyatakan *social cohesion* merupakan masalah nyata, tetapi guru tidak memiliki kerangka kerja pedagogis memadai untuk mengatasinya. Teridentifikasi juga nilai yang konsisten muncul dalam tradisi *Merangkat*, yaitu solidaritas sosial, gotong royong (partisipasi aktif), kepercayaan sosial, musyawarah dan konsensus, tanggung jawab kolektif, nilai kultural (identitas lokal), transparansi dan integritas sosial, serta resiliensi dan adaptasi sosial. Meski demikian, hanya 34% siswa yang mengaku sudah pernah menyaksikan atau terlibat langsung dalam kegiatan *Merangkat*.

Kerangka model pembelajaran yang dikembangkan pada *prototyping phase* terdiri dari tiga pilar teoretis. Pertama, teori etnopedagogi yang menempatkan kearifan lokal sebagai sumber pengetahuan yang *legitimate* dan berpotensi memberi makna pada pengalaman belajar. Kedua, *social cohesion* berbasis *social capital* yang mengembangkan integrasi antara *bonding social capital* dengan *bridging social capital*. Ketiga, teori pembelajaran kolaboratif-konstruktivistik yang menekankan bahwa makna terbangun melalui interaksi sosial yang produktif dalam konteks autentik.

Pilar tersebut dioperasionalkan dalam sintaks Model Pembelajaran Etnopedagogi Berbasis Merangkat (MPEBM) yang terdiri dari lima fase seperti pada Gambar 1.



Gambar 1. Sintaks MPEBM

Gambar 1 menunjukkan sintaks MPEBM yang terdiri dari lima fase yaitu orientasi budaya, eksplorasi sosial, kolaborasi *Merangkat*, refleksi nilai, dan internalisasi sosial. Sistem penilaian MPEBM didesain konsisten dengan filosofi model yang menilai produk pembelajaran, proses, dan kualitas relasi. Penilaian dalam MPEBM terdiri dari tiga komponen, yaitu (1) portofolio kolektif (40%) yang mendokumentasikan proses kerja kelompok dari awal hingga akhir, termasuk rembuk dan refleksi; (2) presentasi dan demonstrasi (30%), menilai kemampuan kelompok dalam mengomunikasikan pemahaman dan mengapresiasi karya kelompok lain; dan (3) jurnal refleksi individual (30%) yang mengajak siswa menuliskan pengalaman sosialnya selama proses pembelajaran, termasuk momen ketika siswa merasa terhubung dengan atau terputus dari teman-temannya.

Penilaian kualitas/validasi pada tahap *assessment phase* dilakukan para ahli untuk memastikan kelayakan model untuk diujicobakan dalam pembelajaran. Ringkasan hasil validasi dimaksud dapat diperhatikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Ringkasan Hasil Validasi MPEBM

Jenis Validasi	Jumlah Item	CVR/CVI	Kategori
Validasi isi	10	0.89	Sangat valid
Validasi desain	14	0.88	Sangat valid
Validasi model	8	0.81	Valid
Total-	32	0.87	Sangat valid

Sumber: Data Diolah Peneliti, 2026

Tabel 3 menunjukkan hasil validasi atau penilaian kualitas model terhadap 32 item validasi. Sebanyak 29 item memiliki nilai CVR/CVI ≥ 0.75 (rentang 0.76-0.99),

sementara 3 item yang awalnya memiliki CVR di bawah ambang batas, terhadap item dimaksud sudah dilakukan revisi sebelum penilaian ulang. Nilai CVR/CVI rata-rata keseluruhan instrumen mencapai 0.87, mengindikasikan validitas MPEBM sangat baik. Validitas tertinggi diperoleh pada jenis validasi isi (0.89) terutama pada aspek relevansi nilai *Merangkat* dengan tujuan *social cohesion* (CVI=0.94) dan aspek koherensi antarfase sintaks (CVI=0.91). Jenis validitas terendah meski masih berada di atas ambang batas yaitu validasi model (0.81), terutama pada aspek kesesuaian alokasi waktu untuk setiap fase (CVI=0.78), yang kemudian diperbaiki melalui penyempurnaan instrumen penilaian, revisi jadwal, dan melengkapi panduan fleksibilitas waktu bagi pendidik. Hasil validasi ahli tersebut menjadi dasar dilakukannya uji coba terbatas yang kemudian dilanjutkan dengan uji kepraktisan model. Hasil pengukuran kepraktisan penggunaan MPEBM seperti pada Tabel 4.

Tabel 4. Hasil Uji Kepraktisan Model MPEBM

Aspek Kepraktisan	Rerata	Kategori
Kemudahan penggunaan sintaks model	3.45	Praktis
Kejelasan petunjuk pembelajaran	3.39	Praktis
Kesesuaian dengan karakteristik siswa	3.68	Sangat praktis
Kemudahan pengelolaan kelas	3.36	Praktis
Pengelolaan waktu pembelajaran	3.12	Praktis
Ketersediaan perangkat pendukung	3.43	Praktis
Rata-rata	3.42	Praktis

Sumber: Data Diolah Peneliti, 2026

Tabel 4 menampilkan bahwa pada pelaksanaan *pilot implementation* menghasilkan rerata validasi kepraktisan model 3.42 (praktis), dengan skor terendah pada aspek pengelolaan waktu (rata-rata 3.12) dan skor tertinggi pada aspek kesesuaian dengan karakteristik siswa (rata-rata 3.68). Berdasarkan hasil tersebut, dilakukan revisi terhadap beberapa aktivitas dan mengembangkan panduan alternatif untuk kondisi keterbatasan waktu. Setelah revisi, evaluasi dilanjutkan dengan mengkaji persepsi dan respons siswa terhadap penerapan MPEBM seperti disajikan pada Tabel 5.

Tabel 5. Respons Siswa Terhadap Implementasi MPEBM

Dimensi	%	Interpretasi
Pembelajaran lebih bermakna dibanding pembelajaran biasa	87	Sangat positif
Meningkatkan pemahaman terhadap nilai sosial budaya lokal	84	
Meningkatkan kerja sama dalam kelompok	82	
Menumbuhkan keinginan membantu teman dari kelompok sosial berbeda	79	Positif
Meningkatkan rasa memiliki terhadap kelompok belajar	76	Sangat positif
Pembelajaran menarik dan menyenangkan	85	
Rata-rata	82.17	

Sumber: Data Diolah Peneliti, 2026

Tabel 5 memperlihatkan respons siswa yang sangat positif terhadap implementasi MPEBM. Rata-rata respons positif siswa mencapai 82.17% yang berarti bahwa model pembelajaran yang dikembangkan dapat diterima dengan baik oleh peserta didik. Indikator dengan persentase tertinggi adalah persepsi bahwa pembelajaran terasa lebih bermakna dibandingkan pembelajaran biasa (87%). Temuan ini menunjukkan bahwa MPEBM berhasil menghubungkan materi pembelajaran dengan realitas sosial dan budaya yang dekat dengan kehidupan siswa.

Indikator *sense of belonging* yang tercermin melalui peningkatan rasa memiliki terhadap kelompok belajar memperoleh 76%. Meski memiliki nilai terendah dibanding indikator lainnya, tetapi capaian tersebut tetap menunjukkan respons yang positif dan mengindikasikan adanya potensi peningkatan *social cohesion* siswa melalui implementasi model secara berkelanjutan.

Memperkuat bukti yang lebih objektif mengenai dukungan MPEBM terhadap penguatan *social cohesion*, dilakukan analisis komparatif antara kelas yang menerapkan MPEBM dengan kelas kontrol. Hasil perbandingan peningkatan pada masing-masing dimensi *social cohesion* seperti pada Tabel 6.

Tabel 6. Komparasi Capaian penguatan *Social Cohesion*

Dimensi	Kelas MPEBM (d)	Kategori	t	Sig.(p)	Kelas Kontrol (d)	Sig.(p)
<i>Social Trust</i>	0.72	Sedang-Besar	3.84	<0.001	0.18	0.21
<i>Sense of Belonging</i>	0.68	Sedang	3.42	0.001	0.09	0.54
<i>Tolerance and respect for diversity</i>	0.61	Sedang	3.06	0.003	0.22	0.18
<i>Willingness to cooperate</i>	0.54	Sedang	2.76	0.003	0.20	0.23
<i>Rata-rata</i>	0.64	sedang	-	-	0.17	-

Sumber: Data Diolah Peneliti, 2026

Tabel 6 menunjukkan hasil analisis terhadap hasil uji coba terbatas, dimana dimensi *social trust* antarsiswa mengalami peningkatan paling substansial pada kelas MPEBM dengan *effect size* $d=0.72$ (kategori sedang-besar) menurut konvensi Cohen. Peningkatan ini secara statistik signifikan ($t=3.84$; $p<0.001$) dan secara substansial bermakna. Sebaliknya, kelas kontrol menunjukkan peningkatan tidak signifikan secara statistik ($d=0.18$; $p=0.21$). Dimensi *sense of belonging* juga meningkat pada kelas MPEBM dengan $d=0.68$ ($t=3.42$; $p=0.001$), sementara kelas kontrol hampir tidak menunjukkan perubahan ($d=0.09$; $p=0.54$). *Effect size* kelas MPEBM untuk dimensi toleransi dan penghormatan keberagaman (*tolerance and respect for diversity*) adalah $d=0.61$ ($t=3.06$; $p=0.003$), sedangkan kelas kontrol menunjukkan peningkatan marginal ($d=0.22$; $p=0.18$). Dimensi kesediaan untuk berkolaborasi (*willingness to cooperate*) menunjukkan *effect size* lebih rendah dibandingkan dengan tiga dimensi lainnya yaitu $d=0.54$ ($t=2.76$; $p=0.003$), tetapi tetap bermakna secara substansial. Capaian ini mengindikasikan bahwa MPEBM lebih efektif dalam meningkatkan *social cohesion* siswa dibandingkan dengan pembelajaran yang bersifat konvensional. Temuan ini mempertegas bahwa pemanfaatan nilai-nilai budaya lokal sebagai basis pembelajaran tidak hanya meningkatkan kualitas pengalaman belajar, tetapi juga berkontribusi nyata terhadap pengembangan kompetensi sosial peserta didik.

Pembahasan

Lemahnya *social cohesion* siswa bukan hanya persoalan perilaku individual, tetapi berkaitan erat dengan kultur pembelajaran yang berorientasi pada capaian akademik individual dan minim ruang interaksi sosial yang autentik (Veerman & Denessen, 2021). Dalam perspektif Emie Durkheim, kondisi tersebut merefleksikan melemahnya solidaritas sosial di lingkungan sekolah akibat rendahnya intensitas interaktif kolektif yang memungkinkan terbentuknya kesadaran bersama (*collective*

consciousness) (Arif, 2020; Estefan, 2024). Sekolah dalam praktiknya lebih banyak mendorong kompetisi akademik daripada membangun pengalaman sosial yang memperkuat keterikatan antarsiswa. Akibatnya, ruang kelas tidak berkembang sebagai komunitas moral yang mampu memproduksi solidaritas, melainkan sebagai arena pencapaian individual yang secara tidak langsung memperbesar jarak sosial di antara siswa (Abacioglu et al., 2023; Kneppers, 2022).

Ketidaknyamanan yang dirasakan sebagian besar siswa ketika bekerja dalam kelompok lintas latar sosial memperlihatkan segregasi sosial mikro yang selama ini cenderung tersembunyi dalam praktik pendidikan formal (Dalane & Marcotte, 2022; Ramadani et al., 2025; Susanti, 2022). Segregasi tersebut tampak melalui pembentukan kelompok sosial homogen, rendahnya komunikasi lintas kelompok, serta kecenderungan siswa memilih interaksi dengan teman yang memiliki kesamaan asal desa, status ekonomi, atau kedekatan kultural tertentu (Fast, 2023). Dalam kerangka teori *social cohesion*, kondisi ini menunjukkan lemahnya dimensi *social integration*, yaitu rendahnya keterhubungan sosial antarkelompok dalam komunitas sekolah (Veerman & Denessen, 2021). Jika kondisi demikian berlangsung secara terus menerus, sekolah berpotensi memproduksi fragmentasi sosial daripada menjadi ruang pembelajaran demokratis yang mempertemukan keberagaman sosial siswa (Ayscue & Uzzell, 2022; Cleveland et al., 2023).

MPEBM bekerja bukan hanya sebagai strategi instruksional, tetapi sebagai mekanisme rekonstruksi relasi sosial melalui pengalamann belajar kolaboratif yang berakar pada budaya lokal (Sihite et al., 2022) masyarakat Sasak. Nilai-nilai *Merangkat* seperti solidaritas sosial, gotong royong dan partisipasi aktif, kepercayaan sosial, musyawarah dan konsensus, tanggung jawab kolektif, nilai kultural (identitas lokal), transparansi dan integritas sosial, serta resiliensi dan adaptasi sosial (Mas'ad et al., 2025; Putra et al., 2021) diinternalisasikan menjadi prinsip pedagogis yang membentuk keseluruhan struktur model pembelajaran. Pada fase orientasi budaya, siswa diperkenalkan pada makna sosial tradisi *Merangkat* sebagai praktik hidup kolektif masyarakat Sasak yang menempatkan kebersamaan sebagai fondasi utama kehidupan sosial (Fadli & Anshori, 2021; Jayadi, 2022). Fase ini berfungsi membangun kesadaran awal bahwa pembelajaran bukan hanya aktivitas akademik individual, tetapi proses sosial yang menuntut keterhubungan antarmanusia (Estefan, 2024; Lähdesmäki et al., 2022).

Fase eksplorasi budaya siswa mulai mengidentifikasi persoalan sosial di lingkungan sekitar melalui diskusi lintas kelompok yang secara sengaja dirancang heterogen. Sintaks ini penting karena membuka ruang interaksi sosial yang sebelumnya jarang terjadi dalam pembelajaran konvensional (Näykki et al., 2021). Dalam perspektif *social integration*, fase eksplorasi sosial terutama yang dibangun atas dasar budaya menjadi titik awal pembentukan jembatan sosial *bridging social capital* yang memungkinkan siswa melampaui batas-batas kelompok sosial sempit (Chaker & Impedovo, 2021; Muzakir & Suastra, 2024).

Fase kolaborasi *Merangkat* menjadi inti transformasi sosial dalam MPEBM, pada tahap ini siswa mengalami secara langsung praktik kerja kolektif seperti dalam tradisi *Merangkat* (Zohiro et al., 2024). Siswa berkolaborasi menyelesaikan tugas akademik, belajar membangun *trust*, berbagi tanggung jawab, dan menyelesaikan konflik melalui musyawarah (Sudarni et al., 2026). Hasil penelitian menunjukkan bahwa pengalaman kerja kolektif yang berlangsung secara berulang berperan penting dalam membangun *trust* antarsiswa (Mastrotheodoros et al., 2024; Ruiz & Vargas-

Silva, 2022). Hal ini juga terlihat pada peningkatan dimensi *trust* antarsiswa yang mengindikasikan bahwa *social trust* tidak tumbuh melalui ceramah normatif, tetapi melalui pengalaman sosial yang membuat siswa merasakan ketergantungan positif satu sama lain (García-Moya et al., 2019; Slavin et al., 2022). Temuan ini juga sejalan dengan pemikiran Robert D. Putnam yang menegaskan bahwa model sosial berbasis *trust* berkembang melalui partisipasi kolektif yang intens dan berulang dalam komunitas sosial (Mastrotheodoros et al., 2024). Dalam konteks pembelajaran, MPEBM menciptakan kondisi dimana siswa tidak dapat menyelesaikan aktivitas belajar secara individual, sehingga siswa terdorong untuk membangun relasi sosial yang lebih terbuka dan suportif.

Implementasi MPEBM juga menunjukkan penguatan signifikan pada dimensi *social solidarity*. Solidaritas sosial terbentuk ketika individu merasa dirinya menjadi bagian dari sistem sosial yang saling bergantung (Arif, 2020; Estefan, 2024; Wulandari & Huda, 2024). Pada pembelajaran konvensional, relasi siswa bersifat instrumental dan sementara karena interaksinya berorientasi pada penyelesaian tugas akademik (Biesta, 2022). Pada MPEBM, interaksi sosial dibangun melalui pengalaman emosional dan tanggung jawab bersama yang lebih mendalam. Nilai gotong royong dalam tradisi *Merangkat* menciptakan kesadaran bahwa keberhasilan kelompok bergantung pada kontribusi seluruh anggota tanpa memandang perbedaan kemampuan akademik maupun latar sosial (Awaliya & Utami, 2024; Mas'ad et al., 2025; Putra et al., 2021). Hal ini menjelaskan mengapa dimensi rasa memiliki bersama pada siswa meningkat drastis. Rasa memiliki tidak hanya muncul terhadap kelompok belajar, tetapi juga terhadap komunitas kelas secara keseluruhan. Solidaritas yang terbentuk dalam MPEBM tidak berhenti pada solidaritas mekanik berbasis kesamaan identitas, tetapi bergerak menuju solidaritas organik yang dibangun melalui kerja sama antarsiswa dengan karakteristik sosial yang heterogen (Dewi & Kusakabe, 2026; Estefan, 2024).

Dimensi *social participation* juga berkembang substansial selama implementasi model. Pada fase refleksi nilai dan internalisasi sosial, siswa tidak hanya diminta mengevaluasi hasil belajar akademik, tetapi merefleksikan kualitas hubungan sosial yang mereka alami selama pembelajaran. Aktivitas reflektif ini memungkinkan siswa menyadari pentingnya kontribusi sosial dalam kehidupan kolektif (Jackson et al., 2025; Li, 2025), sekaligus membentuk kesadaran demokratis dan tanggung jawab sosial sejak usia sekolah (OECD, 2023). Tingginya keterlibatan siswa dalam aktivitas kolaboratif menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis budaya lokal dapat membentuk *sense of participation* yang lebih kuat dibanding model pembelajaran prosedural dan *teacher centered* (Bandhesa et al., 2025; Kartini et al., 2025). Temuan ini memperkuat pandangan Geneva Gay bahwa pembelajaran berbasis budaya memiliki kapasitas meningkatkan keterlibatan emosional, partisipasi aktif, dan konektivitas sosial peserta didik karena siswa merasa pengalaman belajarnya dekat dengan realitas sosial yang dikenal (Gay, 2021).

Meningkatnya toleransi dan penghormatan pada keberagaman menunjukkan bahwa MPEBM berkontribusi pada penguatan dimensi *social justice* dalam konteks relasi sosial sekolah (Banks & Banks, 2021; Ruiz & Vargas-Silva, 2022). Pembelajaran berbasis tradisi *Merangkat* secara implisit mengajarkan bahwa setiap individu memiliki posisi dan kontribusi yang sama pentingnya dalam kehidupan kolektif (Jayadi, 2022; Muhid, 2018). Dalam aktivitas kelompok, siswa tidak diposisikan berdasarkan hierarki akademik, melainkan berdasarkan prinsip saling

melengkapi sebagaimana praktik gotong royong dalam tradisi masyarakat Sasak (Pujilestari et al., 2024; Razaq et al., 2025). Situasi ini menciptakan ruang belajar yang lebih egaliter dan partisipatif (Abacioglu et al., 2023). Temuan ini selaras dengan gagasan Gloria Ladson-Billings bahwa pedagogi berbasis budaya lokal bukan hanya alat representasi identitas budaya, tetapi sarana membangun relasi sosial yang lebih adil, inklusif, dan demokratis di ruang kelas (Ladson-Billings, 2021). Dalam konteks masyarakat multikultural, kemampuan siswa menghargai keberagaman sosial sangat penting karena *social cohesion* yang sehat tidak dibangun melalui penyeragaman identitas, tetapi melalui kemampuan hidup bersama dalam perbedaan (Alan et al., 2021; Banks & Banks, 2021).

Keberhasilan pengembangan MPEBM menunjukkan, desain pembelajaran yang efektif harus lahir dari analisis mendalam terhadap konteks sosial dan budaya tempat sekolah berada. Pendekatan Plomp memungkinkan pengembangan model berlangsung iteratif melalui analisis kebutuhan, validasi pakar, revisi prototipe, dan uji implementasi lapangan sehingga sintaks pembelajaran yang dihasilkan benar-benar adaptif terhadap realitas sosial siswa SMPN 5 Jonggat. Banyak model pendidikan karakter gagal diterapkan secara berkelanjutan karena dikembangkan generik tanpa mempertimbangkan konteks budaya siswa. MPEBM dibangun dari pengalaman sosial nyata masyarakat Sasak sehingga memiliki legitimasi kultural kuat di mata siswa. Integrasi tradisi *Merangkat* dalam model ini tidak dilakukan secara simbolik atau dekoratif, tetapi diinternalisasikan ke dalam struktur aktivitas belajar, pola interaksi sosial, sistem penilaian, dan mekanisme reflektif kolektif. Artinya, inovasi pendidikan akan lebih berkelanjutan apabila dikembangkan melalui pendekatan desain berbasis konteks dan kebutuhan nyata pengguna.

Penggunaan tradisi *Merangkat* sebagai basis pedagogis juga memiliki dimensi epistemologis dan dekolonial penting. Budaya lokal sering diposisikan hanya sebagai materi muatan lokal atau simbol folklor yang terpisah dari praktik pembelajaran inti. Penelitian ini menunjukkan bahwa budaya lokal justru dapat menjadi sumber epistemologi pendidikan yang legitimate dan produktif dalam membangun kapasitas sosial siswa. MPEBM tidak hanya berkontribusi terhadap pengembangan model pembelajaran etnopedagogi, tetapi juga menjadi bagian dari upaya mereposisi pengetahuan lokal sebagai fondasi penting dalam transformasi pendidikan Indonesia yang lebih kontekstual, humanis, dan berkeadilan sosial.

Kesimpulan

Penelitian berhasil mengembangkan dan memvalidasi Model Pembelajaran Etnopedagogi Berbasis *Merangkat* (MPEBM) sebagai intervensi pedagogis yang kontekstual untuk memperkuat *social cohesion* siswa SMPN 5 Jonggat. Temuan penelitian menunjukkan bahwa rendahnya *social cohesion* siswa tidak terlepas dari kultur pembelajaran yang menekankan capaian individual dan minim interaksi sosial autentik. Melalui integrasi nilai-nilai tradisi *Merangkat* ke dalam lima sintaks MPEBM (orientasi budaya, eksplorasi sosial, kolaborasi *Merangkat*, refleksi nilai, dan internalisasi sosial) model yang dikembangkan terbukti valid, praktis, dan efektif meningkatkan dimensi *social trust*, *social solidarity*, *social participation*, *social integration*, dan penghormatan terhadap keberagaman siswa. Temuan menegaskan bahwa budaya lokal relevan sebagai sumber pendidikan karakter, serta dapat ditransformasikan menjadi kerangka pedagogis yang mampu membangun relasi sosial yang lebih inklusif, partisipatif, dan bermakna di lingkungan sekolah.

Penelitian berimplikasi pada pentingnya pengembangan pembelajaran berbasis etnopedagogi sebagai bagian dari transformasi pendidikan yang lebih kontekstual dan berkeadilan budaya. Sekolah dan guru perlu memandang kearifan lokal sebagai sumber epistemologi pembelajaran, bukan hanya ornamen budaya atau muatan lokal tambahan. Dinas pendidikan disarankan untuk mengembangkan program penguatan kompetensi etnopedagogi dan desain pembelajaran berbasis budaya lokal secara lebih sistematis. Penelitian lanjutan juga perlu dilakukan melalui studi longitudinal dan implementasi lintas jenjang pendidikan maupun lintas budaya untuk menguji keberlanjutan dampak MPEBM terhadap pembentukan *social cohesion* siswa dalam konteks sosial yang lebih luas.

Referensi

- Abacioglu, C. S., Epskamp, S., Fischer, A. H., & Volman, M. (2023). Effects of Multicultural Education on Student Engagement in Low- and High-Concentration Classrooms: The Mediating Role of Student Relationships. *Learning Environments Research*, 26, 951–975. <https://doi.org/10.1007/s10984-023-09462-0>
- Afriyadi, M. M., Widiati, U., Arifin, I., Ramli, M., & Maba, A. P. (2024). Piil Pesenggiri Local Wisdom as the Base of Character Education in Social Studies Learning at Metro City Elementary School, Lampung. *Al-Tadzkiyyah: Jurnal Pendidikan Islam*, 15(1), 55. <https://doi.org/10.24042/002024152241700>
- Alan, S., Baysan, C., Gumren, M., & Kubilay, E. (2021). Building Social Cohesion in Ethnically Mixed Schools: An Intervention on Perspective Taking. *The Quarterly Journal of Economics*, 136(4), 2147–2194. <https://doi.org/10.1093/qje/qjab009>
- Alwasilah, A. C., Suryadi, K., & Karyono, T. (2020). *Ethnopedagogy as the Foundation of Educational Practice and Teacher Education*. Kiblat Buku Utama.
- Anisaturahma, Nizaar, M., & Haifaturrahmah. (2025). Mbolo Weki of Mbojo Tribe: Discussion Culture for Cooperative Learning Model for Elementary School Students. *Journal of Education Research and Evaluation*, 9(2), 282–290. <https://doi.org/10.23887/jere.v9i2.90122>
- Ardoin, N. M., Bowers, A. W., & Gaillard, E. (2021). Environmental Education Outcomes For Conservation: A Systematic Review. *Biological Conservation*, 241, 108224. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.108224>
- Arif, A. M. (2020). Perspektif Teori Sosial Emile Durkheim dalam Sosiologi Pendidikan. *Moderasi: Jurnal Studi Ilmu Pengetahuan Sosial*, 1(2), 1–14. <https://doi.org/10.24239/moderasi.vol1.iss2.28>
- Awaliya, T., & Utami, R. (2024). Strengthening The Gotong Royong Character of Elementary School Students Through Cooperative Learning. *Inovasi Kurikulum*, 21(3), 1763–1780. <https://doi.org/10.17509/jik.v21i3.73624>
- Ayscue, J. B., & Uzzell, E. M. (2022). How Teachers and Leaders Facilitate Integration in A Two-Way Dual Language Immersion Program. *Teachers College Record*, 124(1), 1–34. <https://doi.org/10.1177/01614681221086109>
- Bandhesa, A. M., Noviani, N. W., Darmiyanti, N. M., Jeni, D. P., & Kusrianto, W.

- (2025). The Role of Community Participation in Education and the Integration of Local Wisdom in School/University Management: A Systematic Literature Review. *Indonesian Journal of Educational Inquiry*, 2(1), 23–31.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2021). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (10th ed.). Wiley and Sons.
- Biesta, G. (2022). *World-Centred Education: A View for The Present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Thematic Analysis. In F. Maggino (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_3470-2
- Chaker, R., & Impedovo, M. A. (2021). The Moderating Effect of Social Capital on Co-regulated Learning for MOOC Achievement. *Education and Information Technologies*, 26(1), 899–919. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10293-2>
- Chan, J., To, H. P., & Chan, E. (2006). Reconsidering Social Cohesion: Developing a Definition and Analytical Framework for Empirical Research. *Social Indicators Research*, 75(2), 273–302. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-2118-1>
- Cholid, N., & Hamzah, G. (2025). Ketegangan Antara Standar Kurikulum Nasional dan Tradisi Pesantren dalam Pendidikan Islam Formal di Indonesia. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(4), 269–288. <https://doi.org/10.23969/jp.v10i04.39228>
- Cleveland, B., Backhouse, S., Chandler, P., Mcshane, I., Clinton, J. M., & Newton, C. (2023). Schools as Community Hubs: Building “More than a School” for Community Benefit. In *Schools as Community Hubs*. Springer Nature: Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-9972-7>
- Dalane, K., & Marcotte, D. E. (2022). The Segregation of Students by Income in Public Schools. *Educational Researcher*, 51(4), 274–287. <https://doi.org/10.3102/0013189X221081853>
- Dewi, R., & Kusakabe, T. (2026). Solidarity Capital: A Theoretical Paradigm for Collective Resilience and Decolonial Praxis in The Global South. *Cogent Social Sciences*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/23311886.2026.2636344>
- Estefan, M. (2024). Deliberative Interdependence: A Durkheimian Approach to Promoting Collaborative Learning in Diverse Classrooms. *Sociological Focus*, 57(1), 21–26. <https://doi.org/10.1080/00380237.2023.2283722>
- Fadli, M., & Anshori, S. (2021). Revitalisasi Tradisi Merangkat dalam Masyarakat Sasak: Pendekatan Sosiokultural Terhadap Nilai-Nilai Kearifan Lokal. *Jurnal Kebudayaan Nusantara*, 12(1), 67–78. <https://doi.org/10.26740/jkn.v12i1.2021.67>
- Fadly, A., Deliani, N., & Batubara, J. (2025). Integrasi Nilai Normatif dan Praktik Pembelajaran dalam Perkembangan Peserta Didik Islami. *Al Irfan: Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Penelitian*, 1(2), 192–197. <https://doi.org/10.64877/alirfan.v1i2.35>

- Fast, I. (2023). Mechanisms of Exclusion: Group Homogenization and Deficit Thinking in Integrated Schools. *Educational Policy*, 37(6), 1452–1478. <https://doi.org/10.1177/08959048221127988>
- Field, A. (2024). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (6th ed.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4324/9780203776844>
- García-Moya, I., Moreno, C., & Brooks, F. (2019). The ‘Balancing Acts’ of Building Positive Relationships with Students: Secondary School Teachers’ Perspectives in England and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 86(1–15). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102883>
- Gay, G. (2021). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hair, J. F., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Black, W. C. (2022). *Multivariate Data Analysis*. Cengage Learning.
- Jackson, D., Lambert, C., & Coetzee, S. (2025). Transdisciplinary Work-Integrated Learning’s Contribution to Societal Transition: A Scoping Review. *Higher Education Research and Development*, 44(6), 1480–1496. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2514509>
- Jayadi, S. (2022). Local Wisdom As Social Cohesion Of “Kebhinekaan”: The Study Of Hindu-Islamic Relations In Eastern Indonesia. *Jurnal Penelitian Agama Hindu*, 6(2), 129–136. <https://doi.org/10.37329/jpah.v6i2.1572>
- Jeldres, R., Díaz Costa, E., & Faouzi Nadim, T. (2023). A Review of Lawshe’s Method for Calculating Content Validity in the Social Sciences. *Frontiers in Education: Assessment, Testing and Applied Measurement*, 8, 1271335. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1271335>
- Kartini, Dewi, A., Hakim, M., & Djafar, C. (2025). Integrating Local Culture in the Development of Indonesian Language Teaching Materials for General Education. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 17(2), 2961–2978. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v17i2.5891>
- Kneppers, A. M. A. (2022). Pedagogic Practices and Learner Identities in Two Norwegian Primary School Classrooms with Contrasting Social Compositions. *British Journal of Sociology of Education*, 44(1), 60–77. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2122935>
- Ladson-Billings, G. (2021). Culturally Relevant Pedagogy: Asking a Different Question. In *Teachers College Record*.
- Lähdesmäki, T., Baranova, J., Ylönen, S. C., Mäkinen, A. K. K., Juškiene, V., & Zaleskienė, I. (2022). *Learning Cultural Literacy through Creative Practices in Schools: Cultural and Multimodal Approaches to Meaning-Making* (1st ed.). Palgrave Macmillan: London. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-89236-4>
- Lakens, D. (2022). Sample Size Justification. *Collabra: Psychology*, 8(1), 33267. <https://doi.org/10.1525/collabra.33267>
- Li, H. (2025). Impact of Collaborative Learning on Student Engagement in College English Programs: Mediating Effect of Peer Support and Moderating Role of

- Group Size. *Frontiers in Psychology*, 16(9), 1–14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1525192>
- Mas'ad, Sanisah, S., Rochayati, N., Darmurtika, L. A., Kariana, A. P., & Mahfuzah, L. (2025). Tradisi Merangkat Sebagai Sarana Penguatan Social Trust dalam Kohesi Sosial Komunitas Sasak. *GEOGRAPHY: Jurnal Kajian, Penelitian Dan Pengembangan Pendidikan*, 13(2), 1–9. <https://doi.org/10.31764/geography.v13i2.32472>
- Mastrotheodoros, S., Hillekens, J., & Miklikowska, M. (2024). Family Functioning, Identity Commitments, and School Value among Ethnic Minority and Ethnic Majority Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 53, 1323–1340. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01972-1>
- McHugh, M. L. (2022). Interrater Reliability: The Kappa Statistic Revisited. *Biochemia Medica*, 32(1), 276–282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2021). Educational Design Research: Portraying, Conducting, and Enhancing Productive Scholarship. *Medical Education*, 55(1), 82–92. <https://doi.org/10.1111/medu.14280>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2025). Educational Design Research for Relevant & Robust Scholarship. *Journal of Computing in Higher Education*, 37, 614–638. <https://doi.org/10.1007/s12528-025-09456-2>
- Muhid, A. (2018). Analisis Semiotik Makna Idiologis Mangan Merangkat pada Suku Sasak Lombok Tengah. *Humanitatis: Journal of Language and Literature*, 4(2), 72–89.
- Muzakir, M., & Suastra, W. (2024). Kearifan Lokal Suku Sasak sebagai Sumber Nilai Pendidikan di Persekolahan: Sebuah kajian Etnopedagogi. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 6(1), 84–95. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v6i1.6067>
- Muzari, A., & Iswatiningsih, D. (2026). Paradigma Pendidikan Akademik-sentris dan degradasi Empati Peserta Didik: A Systematic Literature Review. *Educational: Jurnal Inovasi Pendidikan Dan Pengajaran*, 6(1), 98–113. <https://doi.org/10.51878/educational.v6i1.8512>
- Näykki, P., Isohätälä, J., & Järvelä, S. (2021). “You really brought all your feelings out”: Scaffolding Students to Identify The Socio-Emotional and Socio-Cognitive Challenges in Collaborative Learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100536. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100536>
- Nurul Hidayati, Achmad Yusuf, Moch. Nasir, & Askhabul kirom. (2023). Relevansi Nilai-Nilai Multikultural dalam Buku Pendidikan Agama Islam dan Budi Pekerti dengan Dimensi Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila. *Academicus: Journal of Teaching and Learning*, 2(2), 51–59. <https://doi.org/10.59373/academicus.v2i2.22>
- Obasi, S. U. (2023). Philosophical Anthropology and the Concept of Human Nature in the Contemporary Society. *International Journal of History and Philosophical Research*, 11(1), 70–75. <https://doi.org/10.37745/ijhphr.2013/vol11n115>

- OECD. (2023). *Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework*. OECD Publishing.
- Pingge, H. D., Supriatna, N., Sapriya, & Wahab, A. A. (2023). Utilization of Local Wisdom Umma kalada in Elementary School IPS Materials to Improve Students Sosial Skills. *Jurnal Cakrawala Pendas*, 9(1), 141–152. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.31949/jcp.v9i1.3870>
- Prasetyani, Y., Indreswari, H., & Rahman, D. (2023). Integration of Javanese Rumangsa Handarbeni Pitutur Luhur Values in Biblioeducation to Develop Empathy of Education Students. *Jurnal Paedagogy*, 10(4), 936–943. <https://doi.org/10.33394/jp.v10i4.8502>
- Pujilestari, Suastra, I. W., & Arnyana, I. B. P. (2024). Education in Sasak Traditional Society and Local Wisdom related to Environmental Management. *Jurnal Pendidikan Mandala*, 9(4), 1–13. <https://doi.org/10.58258/jupe.v9i4.8113>
- Putra, I. M., Adnyani, N. W., & Sutrisna, I. N. (2021). Fungsi Sosial Tradisi Merangkat dalam Perspektif Sosiokultural Masyarakat Sasak. *Jurnal Ilmu Sosial Dan Humaniora*, 10(3), 289–298. <https://doi.org/10.23887/jish.v10i3.39732>
- Putri, B. A., Asrin, Fauzi, A., & Syazali, M. (2024). Pengembangan Multimedia Interaktif Berbasis Kearifan Lokal Sasak Pada Pembelajaran IPAS. *Journal of Classroom Action Research*, 6(4), 792–799. <https://doi.org/https://doi.org/10.29303/jcar.v6i4.9459>
- Ramadani, A. N., Rettang, L., Fajri, N., Alam, L., & Agus, A. A. (2025). Meeting Point Of Values And Character Education In General Education. *Jurnal Ilmiah Mandala Education (JIME)*, 11(3), 556–563. <https://doi.org/10.58258/jime.v11i3.9090/http>
- Ramdiah, S., Abidinsyah, A., Royani, M., Husamah, H., & Fauzi, A. A. (2020). South Kalimantan Local Wisdom-Based Biology Learning Model. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 639–653. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.639>
- Razaq, F., Suciptaningsih, O. A., & Mashfufah, A. (2025). Teachers' Views on the Relevance of Local Wisdom Values in Strengthening Students' Character Education. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 13(4), 214–222. <https://doi.org/10.17977/2442-3890.1017>
- Rohyadi, E., Desiana, C., & Rosmilawati, I. (2024). Pendekatan Etnopedagogi dalam Proses Pembelajaran untuk Membentuk Karakter Peserta Didik Sekolah Dasar. *Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru*, 9(2), 778–785. <https://doi.org/https://doi.org/10.51169/ideguru.v9i2.836>
- Ruiz, I., & Vargas-Silva, C. (2022). Refugee Return and Social Cohesion. *Oxford Review of Economic Policy*, 38(3), 678–698. <https://doi.org/10.1093/oxrep/grac016>
- Sakti, S. A., Endraswara, S., & Rohman, A. (2024). Revitalizing Local Wisdom within Character Education through Ethnopedagogy Apporach: A Case Study on a Preschool in Yogyakarta. *Heliyon*, 10(10), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31370>

- Sanisah, S. (2022). Persepsi dan Social Support Wali Murid dalam Pendidikan Karakter dan Inklusi. *Jurnal Basicedu*, 6(5), 9135–9147.
- Sanisah, S., & Tohirin. (2024). *WS-2M Learning: Langkah Konkrit Meningkatkan Meningkatkan Critical Thinking Skill dan Mengkomunikasikan Hasil Belajar Siswa*. Deepublish: Yogyakarta.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., & Noack, P. (2021). Individuals, Groups, and Classrooms: Conceptual and Methodological Considerations on Studying Approaches to Cultural Diversity in Schools. In M. Bender & B. G. Adams (Eds.), *Methods and Assessment in Culture and Psychology* (pp. 123–143). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108675475.008>
- Schachner, M., Schwarzenhal, M., Van de Vijver, F., & Noack, P. (2018). How All Students Can Belong and Achieve: Effects of the Cultural Diversity Climate Amongst Students of Immigrant and Nonimmigrant Background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 703–716. <https://doi.org/10.1037/edu0000303>
- Sihite, D., Hufad, A., & Nurbayani, S. (2022). Application of Ethnopedagogy and Multicultural Values in Subjects through Project Based Learning Methods. *Metafora: Education, Social Sciences and Humanities Journal*, 6(2), 46–52. <https://doi.org/10.26740/metafora.v6n2.p46-52>
- Slavin, R. E., Madden, N. A., & Leavey, M. (2022). Cooperative Learning in Elementary Schools. In *Contemporary Issues in Primary Education* (1st Editio, p. 10). Routledge.
- Sudarni, Sari, S. M., & Pranata, D. Y. (2026). Developing a Gayo Culture-Based Cooperative Learning Intervention Model to Enhance the Learning Process of Elementary School Students. *Jurnal Pendidikan Humaniora*, 14(1), 11–19. <https://doi.org/10.17977/2442-3890.1223>
- Suriansyah, A., Aslamiah, A., Amelia, R., & Cinantya, C. (2025). *Optimizing Early Childhood Character Education: Management of Learning Models Inspired by Kalimantan Folklore* (pp. 254–269). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/978-2-38476-374-0-22>
- Susanti, A., Darmansyah, A., & MuktaDir, A. (2024). Fostering Religious Character Through The Implementation of School Culture in Pancasila Student Profiles. *Jurnal Riset Madrasah Ibtidaiyah (JURMIA)*, 4(2), 117–129. <https://doi.org/10.32665/jurmia.v4i2.3202>
- Susanti, S. eka. (2022). Konsep Pendidikan Karakter Dalam Pemikiran Thomas Lickona “Strategi Pembentukan Karakter Yang Baik.” *YASIN: Jurnal Pendidikan Dan Sosial Budaya*, 2(5), 719–734. <https://doi.org/10.58578/yasin.v2i5>
- Tirza, J., Parwati, N. N., Dantes, G. R., & Suartama, I. K. (2024). Analysis of Local Wisdom-Based Collaboration Skill Instrument (LWCSI) in Civics for Higher Education. *IJIET (International Journal of Indonesian Education and Teaching)*, 8(2), 334–345. <https://doi.org/10.24071/ijiet.v8i2.8586>
- Utaminingsih, E. S., Idammatussilmi, I., Intania, B. Y., & Kristiyuana, K. (2025).

- An interactive Qur'anic Values-Based Affective-Learning Approach to Mitigating School Bullying. *Suhuf: International Journal of Islamic Studies*, 37(1), 237–249. <https://doi.org/10.23917/suhuf.v37i1.10637>
- van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational Design Research*. Routledge.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2022). The Longitudinal Relationship Between Peer Relations and Empathy and Their Joint Contribution to Reducing Bullying in Middle School: Findings From a Randomized Trial of Cooperative Learning. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 3(2), 147–165. <https://doi.org/10.1177/26320770221094032>
- Veerman, G. J., & Denessen, E. (2021). Social Cohesion in Schools: A Non-systematic Review of its Conceptualization and Instruments. *Cogent Education*, 8(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1940633>
- Wulandari, S., & Huda, M. (2024). Peran Tradisi Lokal dalam Membangun Kepercayaan Sosial dan Solidaritas Komunitas. *Jurnal Sosial Humaniora*, 18(1), 12–25. <https://doi.org/10.22146/jsh.2024.12>
- Zhao, Y. (2021). *Learners Without Border: New Learning Pathways for All Students*. Corwin Press.
- Zohiro, Q. A. B., Harian, P. J., Hazami, K. N., & Santiani. (2024). Sasak Traditional Marriage System in Avoiding Conflict and Preventing Disharmony Between Families in the Modern Era. *JED (Jurnal Etika Demokrasi)*, 9(1), 24–36. <https://doi.org/10.26618/jed.v9i1.13074>