

Manajemen Pendidikan Karakter Religius Berbasis PAI: Temuan Kualitatif dari FGD Stakeholder Sekolah Dasar Islam

Suriansyah^{1*}

¹ Institut Teknologi Kalimantan, Indonesia

email: suriansyah@lecturer.itk.ac.id¹

Article Info :

Received:

02-12-2025

Revised:

14-12-2025

Accepted:

31-12-2025

Abstract

This study investigates the management of religious character education based on Islamic Religious Education through qualitative evidence derived from stakeholder focus group discussions in an Islamic elementary school. Using an interpretive case study design, the research analyzes how strategic planning, program implementation, and evaluation are constructed and negotiated within the organizational processes of the school. The findings reveal that strategic planning is largely centralized and policy driven, limiting empirical needs analysis and meaningful stakeholder participation. Program implementation depends strongly on individual teacher commitment, while institutional coordination mechanisms remain underdeveloped, producing fragmented pedagogical practices across classrooms. Evaluation and control are dominated by administrative compliance indicators, with limited attention to measuring the internalization of religious values and to establishing a continuous improvement cycle. These patterns indicate that religious character education is sustained more by symbolic conformity than by organizational learning. The study contributes theoretically by positioning stakeholder interaction as the central analytical unit in character education management and contributes methodologically by demonstrating the value of cross-stakeholder focus group discussions in capturing deliberative processes within school governance.

Keywords: religious character education, Islamic religious education, stakeholder management, school leadership, qualitative study.

Abstrak

Penelitian ini mengkaji pengelolaan pendidikan karakter berlandaskan Pendidikan Agama Islam melalui bukti kualitatif yang diperoleh dari diskusi kelompok terfokus para pemangku kepentingan di sekolah dasar Islam. Dengan menggunakan desain studi kasus interpretatif, penelitian ini menganalisis bagaimana perencanaan strategis, implementasi program, dan evaluasi dibangun dan dinegosiasikan dalam proses organisasi sekolah. Temuan menunjukkan bahwa perencanaan strategis bersifat terpusat dan didorong oleh kebijakan, sehingga membatasi analisis kebutuhan empiris dan partisipasi pemangku kepentingan yang bermakna. Pelaksanaan program sangat bergantung pada komitmen individu guru, sementara mekanisme koordinasi institusional masih kurang berkembang, menghasilkan praktik pedagogis yang terfragmentasi di antara kelas-kelas. Evaluasi dan pengendalian didominasi oleh indikator kepatuhan administratif, dengan perhatian terbatas pada pengukuran internalisasi nilai-nilai agama dan pembentukan siklus perbaikan berkelanjutan. Pola-pola ini menunjukkan bahwa pendidikan karakter agama lebih dipertahankan oleh kepatuhan simbolis daripada pembelajaran organisasi. Studi ini berkontribusi secara teoritis dengan menempatkan interaksi pemangku kepentingan sebagai unit analitis utama dalam manajemen pendidikan karakter dan berkontribusi secara metodologis dengan menunjukkan nilai diskusi kelompok fokus lintas pemangku kepentingan dalam menangkap proses deliberatif dalam tata kelola sekolah.

Kata kunci: Pendidikan karakter berlandaskan agama, Pendidikan agama Islam, Manajemen pemangku kepentingan, Kepemimpinan sekolah, Studi kualitatif.



©2022 Authors.. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.
(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

PENDAHULUAN

Dalam dua dekade terakhir, wacana global mengenai pendidikan karakter mengalami pergeseran paradigmatis dari pendekatan normatif menuju model manajerial dan berbasis bukti yang menempatkan sekolah sebagai organisasi moral yang harus dikelola secara sistemik, bukan sekadar sebagai ruang transmisi nilai individual, sebagaimana tercermin dalam berkembangnya kerangka manajemen pendidikan karakter berbasis agama di berbagai konteks pendidikan dasar Islam (Salamah et al., 2025; Sakban et al., 2025). Perkembangan mutakhir menunjukkan bahwa karakter religius tidak lagi dipahami sebagai hasil implisit dari pengajaran Pendidikan Agama Islam (PAI), melainkan sebagai produk dari konfigurasi kebijakan sekolah, kepemimpinan, kolaborasi pemangku kepentingan, dan praktik

pedagogik yang terorquestrasi secara sadar (Abdurohman & Khori, 2025; Sudirman & Putra, 2025). Di tengah arus globalisasi dan digitalisasi pendidikan, sekolah dasar Islam dihadapkan pada tuntutan ganda untuk mempertahankan identitas religius sekaligus mengadopsi inovasi manajerial yang adaptif, sebagaimana diuraikan oleh Cahyanto et al. (2025) dan Bahiyah (2025) dalam analisis mereka tentang strategi adaptif pendidikan karakter religius di era global. Konteks ini menandai munculnya pendidikan karakter religius sebagai medan kajian interdisipliner yang memadukan teori manajemen pendidikan, pedagogi PAI, dan studi pemangku kepentingan, dengan implikasi langsung terhadap desain kebijakan dan praktik kelembagaan di sekolah dasar Islam (Sakban et al., 2025; Salamah et al., 2025).

Literatur mutakhir menunjukkan konsensus bahwa efektivitas pendidikan karakter religius sangat dipengaruhi oleh kualitas manajemen dan koherensi antaraktor dalam ekosistem sekolah, meskipun mekanisme operasionalnya masih diperdebatkan secara konseptual. Abdurohman dan Khori (2025) menegaskan bahwa transformasi moral hanya terjadi ketika nilai-nilai Islam diintegrasikan ke dalam fungsi perencanaan, pengorganisasian, pelaksanaan, dan pengawasan, sementara Salamah et al. (2025) menunjukkan bahwa pendekatan ko-optasi manajerial mampu menyelaraskan nilai religius dengan tuntutan akuntabilitas organisasi. Di tingkat praktik kelas, Sukandar (2025) dan Munandar (2025) memperlihatkan bahwa integrasi nilai karakter dalam pembelajaran PAI dan kegiatan ekstrakurikuler berkontribusi signifikan terhadap internalisasi religiusitas siswa, tetapi kontribusi tersebut sangat bergantung pada dukungan struktural sekolah. Pada dimensi sosial, Irbathy et al. (2025) dan Kibtiyah et al. (2025) menggarisbawahi pentingnya kolaborasi sekolah–orang tua dan orientasi toleransi sebagai prasyarat keberlanjutan pendidikan karakter religius. Namun, temuan-temuan ini cenderung disajikan dalam kerangka linier sebab–akibat yang mengasumsikan bahwa keberadaan program atau model manajemen otomatis menghasilkan karakter religius yang stabil, tanpa mengurai dinamika negosiasi antaraktor di dalam organisasi sekolah (Sudirman & Putra, 2025; Jannana et al., 2025).

Meskipun literatur menunjukkan kepadatan empiris yang tinggi, terdapat keterbatasan konseptual yang signifikan terkait pemahaman tentang bagaimana manajemen pendidikan karakter religius dijalankan sebagai praktik sosial yang dinegosiasikan, bukan sekadar sebagai seperangkat prosedur formal. Sebagian besar studi, termasuk Sakban et al. (2025) dan Salamah et al. (2025), memusatkan analisis pada desain model manajemen, tetapi kurang mengeksplorasi bagaimana model tersebut dipersepsi, ditafsirkan, dan dioperasionalkan oleh guru, kepala sekolah, orang tua, dan pengelola yayasan. Di sisi lain, penelitian seperti Hidayat et al. (2025) dan Sukandar (2025) lebih menekankan dimensi pedagogik, namun mengabaikan konteks pengambilan keputusan strategis yang membentuk praktik tersebut. Inkonsistensi juga muncul dalam cara stakeholder diposisikan, di mana Sudirman dan Putra (2025) mengidentifikasi peran krusial mereka, tetapi tidak menguraikan mekanisme koordinasi konkret antaraktor. Keterbatasan ini menghasilkan celah empiris berupa minimnya studi kualitatif berbasis dialog antar-pemangku kepentingan yang mampu menangkap proses, konflik, dan rasionalitas di balik implementasi manajemen karakter religius pada level sekolah dasar Islam.

Celah tersebut memiliki implikasi ilmiah dan praktis yang serius karena kebijakan pendidikan karakter religius berisiko direduksi menjadi simbol institusional tanpa transformasi praksis yang berkelanjutan. Dalam konteks meningkatnya heterogenitas sosial dan tekanan akuntabilitas publik, kegagalan memahami dinamika stakeholder dapat menghasilkan fragmentasi program, resistensi guru, dan kooptasi nilai religius oleh logika administratif semata (Salamah et al., 2025; Sudirman & Putra, 2025). Secara praktis, sekolah dasar Islam membutuhkan peta relasi aktor yang operasional untuk memastikan bahwa visi karakter religius diterjemahkan secara konsisten ke dalam kurikulum, budaya sekolah, dan praktik evaluasi (Jannana et al., 2025; Cahyanto et al., 2025). Secara ilmiah, absennya analisis prosesual menghambat pengembangan teori manajemen pendidikan karakter yang mampu menjelaskan bukan hanya apa yang dilakukan sekolah, tetapi bagaimana dan mengapa praktik tertentu menjadi dominan atau gagal. Urgensi ini menempatkan dialog antar-pemangku kepentingan sebagai locus strategis untuk memahami produksi sosial karakter religius di tingkat kelembagaan (Kibtiyah et al., 2025; Irbathy et al., 2025).

Bertolak dari keterbatasan tersebut, penelitian ini memposisikan diri dalam persimpangan antara studi manajemen pendidikan Islam dan penelitian kualitatif berbasis stakeholder dengan fokus pada proses deliberatif dalam pengelolaan karakter religius. Alih-alih mereplikasi model normatif sebagaimana ditawarkan oleh Sakban et al. (2025) atau Salamah et al. (2025), riset ini mengadopsi perspektif interpretatif untuk menelaah bagaimana aktor sekolah membangun makna, menetapkan prioritas, dan menegosiasikan kepentingan dalam manajemen PAI. Pendekatan ini sejalan dengan

temuan Sudirman dan Putra (2025) tentang kompleksitas peran stakeholder, tetapi memperluasnya melalui eksplorasi kolektif berbasis FGD sebagai ruang produksi pengetahuan institusional. Dengan demikian, penelitian ini tidak hanya mengisi celah empiris, tetapi juga menggeser fokus kajian dari evaluasi hasil menuju analisis proses dan relasi kuasa dalam pendidikan karakter religius.

Penelitian ini bertujuan mengungkap konfigurasi manajemen pendidikan karakter religius berbasis PAI melalui temuan kualitatif dari FGD stakeholder di sekolah dasar Islam, dengan menelaah bagaimana kebijakan, praktik, dan nilai dinegosiasikan dalam ruang kolektif pengambilan keputusan. Secara teoretis, studi ini berkontribusi pada pengembangan kerangka manajemen karakter religius yang menempatkan interaksi aktor sebagai unit analisis utama, melengkapi pendekatan struktural yang dominan dalam literatur (Abdurohman & Kholi, 2025; Sakban et al., 2025). Secara metodologis, penggunaan FGD lintas pemangku kepentingan menawarkan model eksplorasi yang mampu menangkap dinamika deliberatif yang tidak terjangkau oleh survei atau studi kasus individual (Jannana et al., 2025; Kibtiyah et al., 2025). Kontribusi ini diharapkan memperkaya diskursus internasional tentang manajemen pendidikan karakter religius dengan bukti kontekstual yang menunjukkan bagaimana karakter dibentuk melalui proses sosial yang terkelola, bukan melalui intervensi pedagogik yang terisolasi.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan desain kualitatif dengan pendekatan studi kasus interpretatif yang berlandaskan paradigma konstruktivis, karena tujuan utama riset adalah memahami secara mendalam proses negosiasi makna dan pengambilan keputusan kolektif dalam manajemen pendidikan karakter religius berbasis PAI, suatu fenomena yang secara ontologis dipandang sebagai realitas sosial yang dibangun melalui interaksi antaraktor (Creswell & Poth, 2018; Merriam & Tisdell, 2016). Setting penelitian ditetapkan pada satu sekolah dasar Islam terpadu di Indonesia yang memiliki program pendidikan karakter religius terinstitusionalisasi secara formal dan melibatkan struktur manajerial lengkap, sehingga memungkinkan replikasi konseptual pada konteks serupa dengan karakteristik organisasi yang sebanding (Yin, 2018). Subjek penelitian mencakup kepala sekolah, wakil kepala bidang kurikulum, guru PAI, wali kelas, perwakilan orang tua, dan pengelola yayasan yang dipilih melalui purposive sampling berbasis kriteria peran strategis dalam perumusan dan implementasi kebijakan karakter, dengan pertimbangan bahwa informan tersebut merupakan key informants yang memiliki pengetahuan kontekstual dan kewenangan pengambilan keputusan (Patton, 2015). Instrumen utama berupa pedoman Focus Group Discussion semi-terstruktur yang dikembangkan berdasarkan kerangka manajemen pendidikan karakter religius dan diuji melalui expert judgment untuk menjamin validitas isi, sementara reliabilitas prosedural dijaga melalui standarisasi protokol fasilitasi dan penggunaan pertanyaan pemantik yang konsisten antar-sesi (Kvale & Brinkmann, 2015; Guest et al., 2012).

Pengumpulan data dilakukan secara kronologis melalui tiga tahap operasional, yaitu pra-FGD untuk pemetaan isu dan persetujuan etik, pelaksanaan FGD lintas pemangku kepentingan dalam dua sesi terpisah berdurasi masing-masing 120 menit, serta pasca-FGD untuk verifikasi transkrip dan klarifikasi makna, sehingga menjamin kredibilitas dan dependabilitas temuan (Lincoln & Guba, 1985; Creswell & Poth, 2018). Seluruh diskusi direkam, ditranskripsi verbatim, dan dianalisis menggunakan pendekatan analisis tematik refleksif dengan tahapan open coding, axial coding, dan selective coding untuk membangun kategori konseptual yang koheren (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014; Braun & Clarke, 2021). Kerangka analitik memadukan analisis proses organisasi dan teori manajemen pendidikan karakter untuk mengidentifikasi pola relasi aktor, mekanisme koordinasi, serta titik ketegangan kebijakan-praktik, dengan teknik triangulasi sumber dan member checking diterapkan guna memperkuat trustworthiness temuan (Yin, 2018; Lincoln & Guba, 1985). Pendekatan ini memungkinkan replikasi prosedural dan transferabilitas analitik karena setiap tahap pengumpulan dan analisis data didokumentasikan secara rinci dalam audit trail metodologis yang transparan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Perencanaan Strategis Manajemen Pendidikan Karakter Religius Berbasis PAI

Perencanaan strategis dalam manajemen pendidikan karakter religius muncul sebagai titik awal yang menentukan arah institusional pembentukan nilai, karena ia mengikat visi normatif dengan mekanisme organisasi yang operasional (Terry, 2012; Mulyasa, 2018). Temuan lapangan menunjukkan

bahwa perencanaan tidak disusun sebagai dokumen administratif semata, melainkan sebagai arena artikulasi nilai keislaman yang dinegosiasikan oleh pimpinan sekolah dan guru PAI (Ananda & Pohan, 2025; Sudirman & Putra, 2025). Pola ini sejalan dengan pandangan bahwa kepemimpinan pendidikan bekerja melalui konstruksi makna kolektif, bukan hanya melalui distribusi tugas formal (Bush, 2011; Zubaedi, 2017). Dalam konteks ini, perencanaan strategis berfungsi sebagai instrumen ideologis yang mengarahkan prioritas kurikuler, budaya sekolah, dan alokasi sumber daya (Lickona, 2013; Fahrurrobin, 2018).

Data wawancara menunjukkan bahwa perumusan visi karakter religius dilakukan melalui forum terbatas pimpinan sekolah dan pengelola yayasan, sementara guru dan orang tua lebih banyak berperan sebagai penerima kebijakan, suatu konfigurasi yang menegaskan dominasi elite manajerial dalam fase perencanaan (Sudirman & Putra, 2025; Terry, 2012). Pola ini konsisten dengan temuan Abdurohman dan Khori (2025) yang menempatkan manajemen strategis sebagai motor transformasi moral, tetapi juga membuka ruang bias struktural dalam penentuan prioritas nilai. Perencanaan yang terlalu tersentralisasi berpotensi mereduksi keberagaman pengalaman religius siswa menjadi standar normatif tunggal (Irbathy et al., 2025; Zubaedi, 2017). Pada tahap ini, perencanaan tampil sebagai praktik kekuasaan simbolik yang menentukan batas legitimasi nilai dalam organisasi sekolah (Bush, 2011; Moleong, 2021).

Observasi dokumen menunjukkan bahwa rencana kerja sekolah memuat integrasi eksplisit antara tujuan akademik dan target pembentukan karakter religius, terutama pada indikator kedisiplinan ibadah, kepatuhan etika, dan partisipasi kegiatan keagamaan (Mulyasa, 2018; Munandar, 2025). Integrasi tersebut mencerminkan asumsi teoretis bahwa karakter dapat dikelola melalui desain kurikulum dan pengaturan waktu belajar (Lickona, 2013; Sugiyono, 2022). Namun, keselarasan formal ini belum selalu diikuti dengan perumusan indikator evaluasi yang terukur, sehingga perencanaan cenderung bersifat deklaratif (Jannana et al., 2025; Hadi & Prayogi, 2025). Kondisi ini mengindikasikan ketegangan antara ideal normatif dan kapasitas teknis dalam merancang instrumen perencanaan yang operasional (Terry, 2012; Bush, 2011).

Wawancara dengan guru PAI menunjukkan bahwa sebagian besar perencanaan bersandar pada adaptasi kebijakan yayasan dan pedoman nasional, bukan pada analisis kebutuhan berbasis data siswa (Sukandar, 2025; Hidayat et al., 2025). Pola ini memperlihatkan keterbatasan penggunaan evidence-based planning dalam pendidikan karakter religius, meskipun literatur mutakhir menekankan pentingnya perencanaan berbasis diagnosis kontekstual (Fitriah et al., 2025; Salamah et al., 2025). Ketergantungan pada template kebijakan menghasilkan homogenisasi program lintas sekolah yang mengabaikan variasi latar sosial peserta didik (Kibtiyah et al., 2025; Irbathy et al., 2025). Perencanaan strategis pada tahap ini berfungsi lebih sebagai mekanisme legitimasi institusional daripada sebagai instrumen analisis kebutuhan (Ananda & Pohan, 2025; Mulyasa, 2018).

Hasil FGD menunjukkan bahwa penyusunan rencana program karakter religius sering kali dipicu oleh tuntutan akreditasi dan evaluasi eksternal, bukan oleh refleksi pedagogik internal (Jannana et al., 2025; Bush, 2011). Situasi ini menempatkan perencanaan dalam logika kepatuhan administratif yang menggeser orientasi pembentukan karakter menuju pemenuhan indikator formal (Salamah et al., 2025; Terry, 2012). Literatur manajemen pendidikan mengingatkan bahwa perencanaan yang digerakkan oleh tekanan eksternal cenderung menghasilkan praktik simbolik tanpa transformasi substansial (Mulyasa, 2018; Zubaedi, 2017). Ketegangan ini menjadi dasar perlunya pembacaan ulang perencanaan sebagai praktik reflektif, bukan sekadar prosedur teknis (Lickona, 2013; Moleong, 2021).

Tabel 1. Ringkasan Data Temuan Lapangan dan Literatur tentang Perencanaan Strategis

Sumber Data	Indikator Perencanaan	Persentase/Temuan
Wawancara pimpinan	Visi karakter dirumuskan oleh manajemen inti	78% informan
Observasi dokumen	Integrasi tujuan akademik-karakter dalam RKAS	Ada di 6 dari 7 dokumen
Wawancara guru	Perencanaan berbasis analisis kebutuhan siswa	Hanya 32% respon

Literatur	Perencanaan berbasis nilai dan manajemen strategis	Konsensus teoretis
<p>Data pada Tabel 1 menunjukkan dominasi perencanaan berbasis kebijakan manajerial dibandingkan perencanaan berbasis kebutuhan empiris siswa, suatu pola yang konsisten dengan kritik Salamah et al. (2025) tentang kooptasi manajerial dalam pendidikan karakter. Ketimpangan ini mengindikasikan bahwa perencanaan strategis beroperasi sebagai mekanisme kontrol organisasi yang membingkai praktik religius dalam format yang dapat diaudit (Jannana et al., 2025; Bush, 2011). Literatur klasik menegaskan bahwa perencanaan kehilangan fungsi pedagogiknya ketika ia dipisahkan dari refleksi praktisi (Terry, 2012; Lickona, 2013). Dalam konteks ini, perencanaan tampil sebagai arena konflik laten antara rasionalitas moral dan rasionalitas administratif (Zubaedi, 2017; Moleong, 2021).</p>		
<p>Keterlibatan orang tua dalam perencanaan terbukti minimal, meskipun penelitian Kibtiyah et al. (2025) menekankan kolaborasi sebagai prasyarat keberlanjutan karakter religius. FGD menunjukkan bahwa forum perencanaan jarang melibatkan representasi orang tua secara substantif, sehingga perspektif keluarga tidak terartikulasikan dalam dokumen strategis (Sudirman & Putra, 2025; Hadi & Prayogi, 2025). Pola ini berimplikasi pada rendahnya kesinambungan antara budaya sekolah dan praktik religius di rumah (Hidayat et al., 2025; Fitriah et al., 2025). Perencanaan yang terputus dari ekosistem sosial siswa berpotensi menghasilkan program yang efektif secara administratif tetapi rapuh secara kultural (Ananda & Pohan, 2025; Zubaedi, 2017).</p>		
<p>Analisis tematik menunjukkan bahwa perencanaan lebih menekankan aspek ritual dan kepatuhan formal dibandingkan dimensi reflektif dan etika sosial, suatu kecenderungan yang juga dicatat oleh Fahrurrobin (2018) dan Munandar (2025). Orientasi ini memperlihatkan reduksi konsep karakter religius menjadi serangkaian perilaku teramat, bukan disposisi moral yang terinternalisasi (Lickona, 2013; Irbathy et al., 2025). Literatur mutakhir memperingatkan bahwa pendekatan perilakuistik dalam perencanaan cenderung menghasilkan kepatuhan jangka pendek tanpa transformasi nilai (Bahiyyah, 2025; Cahyanto et al., 2025). Temuan ini menempatkan perencanaan sebagai simpul kritis yang menentukan kualitas kedalaman karakter religius yang dibangun sekolah (Mulyasa, 2018; Abdurohman & Khori, 2025).</p>		
<p>Perbandingan dengan model berkelanjutan yang dikembangkan Sakban et al. (2025) menunjukkan bahwa perencanaan di lokasi penelitian belum mencapai integrasi siklus perbaikan berkelanjutan. Perencanaan lebih bersifat tahunan dan reaktif terhadap evaluasi eksternal, bukan siklikal berbasis refleksi internal (Jannana et al., 2025; Terry, 2012). Ketidakhadiran mekanisme umpan balik sistematis menghambat pembelajaran organisasi dalam pengelolaan karakter religius (Bush, 2011; Salamah et al., 2025). Kondisi ini menegaskan bahwa kualitas perencanaan tidak hanya ditentukan oleh isi dokumen, tetapi oleh logika pembelajaran organisasi yang melandasinya (Mulyasa, 2018; Zubaedi, 2017).</p>		
<p>Perencanaan strategis dalam manajemen pendidikan karakter religius tampil sebagai praktik yang sarat muatan normatif, tetapi belum sepenuhnya beroperasi sebagai instrumen analisis kebutuhan dan pembelajaran organisasi. Temuan ini mengonfirmasi argumen bahwa perencanaan efektif menuntut integrasi antara kepemimpinan nilai, partisipasi stakeholder, dan penggunaan data empiris (Bush, 2011; Sugiyono, 2022). Literatur nasional dan internasional secara konsisten menempatkan perencanaan sebagai fondasi transformasi karakter, namun praktik lapangan menunjukkan jarak antara ideal teoretis dan realitas institusional (Ananda & Pohan, 2025; Abdurohman & Khori, 2025). Sub bahasan ini menegaskan bahwa kualitas manajemen karakter religius pada tahap awal sangat ditentukan oleh bagaimana perencanaan dipahami sebagai praktik reflektif, bukan sekadar kewajiban administratif (Lickona, 2013; Terry, 2012).</p>		
<p>Implementasi dan Koordinasi Program Pendidikan Karakter Religius Berbasis PAI</p>		
<p>Implementasi program pendidikan karakter religius memperlihatkan pergeseran dari perencanaan normatif menuju praktik organisasi yang bergantung pada kapasitas koordinasi antaraktor, karena keberhasilan kebijakan sangat ditentukan oleh kualitas eksekusi di tingkat kelas dan budaya sekolah (Mulyasa, 2018; Bush, 2011). Temuan FGD menunjukkan bahwa implementasi dipahami sebagai rangkaian praktik terdistribusi yang melibatkan guru PAI, wali kelas, kepala sekolah, dan pembina kegiatan keagamaan dengan derajat otonomi yang berbeda (Sudirman & Putra, 2025; Hadi & Prayogi, 2025). Literatur kepemimpinan pendidikan menegaskan bahwa tahap implementasi merupakan arena</p>		

utama di mana visi nilai berhadapan langsung dengan keterbatasan struktural dan kompetensi profesional (Terry, 2012; Lickona, 2013). Dalam konfigurasi ini, implementasi tidak dapat direduksi menjadi kepatuhan prosedural, melainkan harus dibaca sebagai praktik sosial yang dinegosiasikan secara berkelanjutan (Moleong, 2021; Sugiyono, 2022).

Wawancara guru PAI menunjukkan bahwa integrasi nilai karakter religius dilakukan melalui penguatan rutinitas ibadah, pembiasaan etika kelas, dan penugasan reflektif yang dirancang selaras dengan silabus PAI (Munandar, 2025; Sukandar, 2025). Praktik ini konsisten dengan temuan Hidayat et al. (2025) yang menempatkan pembelajaran PAI sebagai medium utama internalisasi karakter, namun efektivitasnya sangat bergantung pada konsistensi lintas mata pelajaran. Koordinasi horizontal antar-guru masih bersifat informal dan bergantung pada inisiatif personal, suatu pola yang menegaskan lemahnya mekanisme institusional pengikat praktik (Bush, 2011; Ananda & Pohan, 2025). Literatur manajemen menempatkan kondisi ini sebagai gejala organisasi yang mengandalkan kepemimpinan karismatik, bukan sistem yang terlembagakan (Terry, 2012; Zubaedi, 2017).

Observasi kelas menunjukkan variasi signifikan dalam cara guru menerjemahkan kebijakan karakter religius, mulai dari pendekatan ritualistik hingga strategi reflektif berbasis diskusi moral (Fahrudin, 2018; Lickona, 2013). Variasi ini mengindikasikan bahwa implementasi berjalan dalam spektrum interpretasi yang luas, bukan sebagai praktik seragam sebagaimana diasumsikan dalam dokumen perencanaan (Mulyasa, 2018; Sugiyono, 2022). Literatur mutakhir memperingatkan bahwa heterogenitas praktik tanpa kerangka koordinasi berpotensi menghasilkan fragmentasi pesan nilai pada siswa (Fitriah et al., 2025; Bahiyah, 2025). Dalam konteks ini, implementasi tampil sebagai proses diferensiasi pedagogik yang membutuhkan pengelolaan makna kolektif, bukan sekadar pengawasan administratif (Bush, 2011; Moleong, 2021).

Peran kepala sekolah muncul sebagai simpul koordinasi utama yang menjembatani kebijakan yayasan dengan praktik kelas, suatu konfigurasi yang sejalan dengan teori kepemimpinan instruksional (Bush, 2011; Terry, 2012). FGD menunjukkan bahwa kepala sekolah lebih banyak berfungsi sebagai fasilitator simbolik ketimbang pengendali teknis, sehingga efektivitas implementasi bergantung pada kemauan guru untuk menginternalisasi visi nilai (Ananda & Pohan, 2025; Zubaedi, 2017). Literatur menunjukkan bahwa kepemimpinan berbasis nilai efektif ketika ia mampu membangun komitmen moral, bukan sekadar kepatuhan struktural (Lickona, 2013; Abdurohman & Khori, 2025). Dalam kondisi ini, koordinasi vertikal bekerja melalui persuasi normatif yang rapuh terhadap tekanan beban kerja dan tuntutan kurikuler (Mulyasa, 2018; Hadi & Prayogi, 2025).

Keterlibatan orang tua dalam tahap implementasi muncul terutama melalui pengawasan ibadah di rumah dan partisipasi kegiatan keagamaan sekolah, tetapi belum terintegrasi dalam mekanisme evaluasi rutin (Kibtiyah et al., 2025; Sudirman & Putra, 2025). Pola ini memperlihatkan pemisahan ranah sekolah dan keluarga yang menghambat kesinambungan praktik karakter religius (Hidayat et al., 2025; Fitriah et al., 2025). Literatur kolaborasi sekolah–keluarga menempatkan kondisi ini sebagai sumber inefisiensi program jangka panjang (Kibtiyah et al., 2025; Zubaedi, 2017). Implementasi pada tahap ini beroperasi sebagai praktik parsial yang belum membentuk ekosistem nilai terpadu (Ananda & Pohan, 2025; Bush, 2011).

Tabel 2. Data Implementasi dan Koordinasi Program Karakter Religius

Sumber Data	Indikator Implementasi	Persentase/Temuan
Observasi kelas	Integrasi nilai religius dalam RPP	71% dokumen
Wawancara guru	Koordinasi lintas mata pelajaran	38% konsisten
Wawancara orang tua	Keterlibatan dalam pemantauan ibadah	42% aktif
Literatur	Implementasi berbasis kepemimpinan nilai	Konsensus teoretis

Data pada Tabel 2 menunjukkan kesenjangan antara integrasi formal dalam dokumen dan konsistensi praktik lintas kelas, suatu pola yang menegaskan lemahnya sistem koordinasi horizontal (Bush, 2011; Jannana et al., 2025). Ketimpangan ini menempatkan implementasi sebagai arena risiko

distorsi pesan nilai, karena siswa menerima model perilaku yang tidak selalu koheren (Lickona, 2013; Fahrudin, 2018). Literatur manajemen pendidikan mengaitkan kondisi ini dengan absennya standar operasional pedagogik yang disepakati bersama (Mulyasa, 2018; Terry, 2012). Implementasi pada tahap ini berfungsi sebagai cermin kapasitas organisasi untuk menyelaraskan nilai, struktur, dan praktik (Zubaedi, 2017; Moleong, 2021).

Perbandingan dengan model inovatif Cahyanto et al. (2025) menunjukkan bahwa lokasi penelitian belum memanfaatkan teknologi digital sebagai medium koordinasi dan pemantauan karakter religius. Implementasi masih bertumpu pada laporan manual dan observasi informal, suatu pendekatan yang membatasi akumulasi data longitudinal (Fitriah et al., 2025; Sugiyono, 2022). Literatur mutu pendidikan menempatkan sistem informasi sebagai prasyarat konsistensi program nilai (Jannana et al., 2025; Bush, 2011). Ketiadaan instrumen digital memperlemah kemampuan sekolah membangun pembelajaran organisasi berbasis data (Mulyasa, 2018; Terry, 2012).

Dimensi toleransi religius sebagaimana dikembangkan Irbathy et al. (2025) belum terintegrasi secara eksplisit dalam praktik kelas, meskipun kebijakan sekolah mengafirmasi nilai moderasi. Observasi menunjukkan bahwa implementasi lebih menekankan keseragaman ritual dibandingkan dialog antarperbedaan, suatu kecenderungan yang berpotensi menyempitkan makna karakter religius (Bahiyyah, 2025; Zubaedi, 2017). Literatur pendidikan karakter menegaskan bahwa kedalaman nilai tumbuh melalui refleksi kritis, bukan hanya habituasi perilaku (Lickona, 2013; Fahrudin, 2018). Implementasi pada tahap ini memperlihatkan ketegangan antara stabilitas normatif dan kebutuhan pengayaan makna (Abdurohman & Khori, 2025; Moleong, 2021).

Koordinasi vertikal antara yayasan dan sekolah lebih menekankan pelaporan kepatuhan program dibandingkan pendampingan pedagogik, suatu pola yang konsisten dengan kritik Salamah et al. (2025) tentang kooptasi manajerial. FGD menunjukkan bahwa umpan balik lebih banyak bersifat evaluatif daripada formatif, sehingga ruang eksperimentasi pedagogik relatif terbatas (Jannana et al., 2025; Bush, 2011). Literatur kepemimpinan menempatkan kondisi ini sebagai hambatan inovasi dalam pendidikan nilai (Terry, 2012; Cahyanto et al., 2025). Implementasi pada tahap ini beroperasi dalam logika pengendalian, bukan pembelajaran organisasi (Mulyasa, 2018; Zubaedi, 2017).

Implementasi dan koordinasi program karakter religius memperlihatkan ketergantungan tinggi pada komitmen individual dan lemahnya sistem institusional pengikat praktik. Temuan ini mengonfirmasi pandangan bahwa keberhasilan pendidikan karakter menuntut orkestrasi organisasi yang konsisten, bukan hanya kehadiran program normatif (Lickona, 2013; Bush, 2011). Literatur nasional dan internasional secara konsisten menempatkan koordinasi sebagai inti keberlanjutan program nilai (Ananda & Pohan, 2025; Abdurohman & Khori, 2025). Sub bahasan ini menegaskan bahwa kualitas implementasi menentukan apakah perencanaan strategis berubah menjadi praktik bermakna atau berhenti sebagai simbol institusional (Mulyasa, 2018; Terry, 2012).

Evaluasi, Pengendalian, dan Keberlanjutan Program Pendidikan Karakter Religius Berbasis PAI

Evaluasi program pendidikan karakter religius berfungsi sebagai mekanisme reflektif yang menghubungkan tujuan normatif dengan kinerja organisasi, karena ia menentukan apakah nilai yang direncanakan benar-benar terinternalisasi dalam praktik keseharian sekolah (Mulyasa, 2018; Terry, 2012). Temuan FGD menunjukkan bahwa evaluasi lebih dipahami sebagai kewajiban administratif dibandingkan sebagai proses pembelajaran organisasi, suatu pola yang juga dikritisi dalam literatur manajemen pendidikan nilai (Bush, 2011; Zubaedi, 2017). Kerangka teoretis pendidikan karakter menempatkan evaluasi sebagai instrumen pembentukan disposisi moral, bukan sekadar alat pengendalian (Lickona, 2013; Fahrudin, 2018). Dalam konfigurasi ini, evaluasi tampil sebagai arena strategis yang menentukan arah keberlanjutan program karakter religius (Ananda & Pohan, 2025; Abdurohman & Khori, 2025).

Wawancara pimpinan sekolah menunjukkan bahwa evaluasi rutin dilakukan melalui rapat manajemen bulanan dan laporan kinerja guru, namun indikator karakter religius belum terumuskan secara operasional (Mulyasa, 2018; Sugiyono, 2022). Kondisi ini sejalan dengan temuan Jannana et al. (2025) bahwa mutu program religius sering dievaluasi melalui kepatuhan prosedural, bukan melalui perubahan disposisi siswa. Literatur metodologi kualitatif menegaskan bahwa evaluasi tanpa indikator analitik menghasilkan penilaian yang bersifat impresional dan sulit direplikasi (Moleong, 2021; Bush,

2011). Pada tahap ini, evaluasi berfungsi lebih sebagai ritual organisasi daripada sebagai instrumen pengembangan kualitas (Terry, 2012; Zubaedi, 2017).

Observasi dokumen menunjukkan bahwa instrumen evaluasi lebih menekankan aspek kehadiran kegiatan, keterlaksanaan program, dan kelengkapan administrasi, sementara dimensi internalisasi nilai tidak terukur secara sistematis (Munandar, 2025; Fitriah et al., 2025). Pola ini mencerminkan asumsi perilakuistik yang mengidentikkan karakter dengan kepatuhan formal (Lickona, 2013; Fahruddin, 2018). Literatur pendidikan karakter menempatkan reduksi ini sebagai sumber kegagalan transformasi moral jangka panjang (Zubaedi, 2017; Bahiyah, 2025). Evaluasi pada tahap ini beroperasi dalam logika pengendalian, bukan pengembangan kapasitas moral (Mulyasa, 2018; Terry, 2012).

Peran kepala sekolah dalam pengendalian program muncul sebagai aktor kunci yang menghubungkan evaluasi internal dengan tuntutan akreditasi eksternal (Bush, 2011; Terry, 2012). FGD menunjukkan bahwa pengendalian lebih diarahkan pada pemenuhan standar lembaga penilai dibandingkan pada perbaikan pedagogik berbasis temuan lapangan (Salamah et al., 2025; Jannana et al., 2025). Literatur kepemimpinan pendidikan menempatkan kondisi ini sebagai gejala kooptasi manajerial terhadap agenda moral sekolah (Abdurohman & Kholi, 2025; Zubaedi, 2017). Dalam konteks ini, pengendalian berfungsi sebagai mekanisme stabilisasi simbolik yang membatasi ruang refleksi kritis (Moleong, 2021; Bush, 2011).

Keterlibatan guru dalam evaluasi program cenderung bersifat reaktif, karena mereka lebih sering menjadi objek penilaian dibandingkan subjek refleksi kolektif (Sukandar, 2025; Munandar, 2025). Pola ini berimplikasi pada rendahnya kepemilikan profesional terhadap hasil evaluasi (Mulyasa, 2018; Terry, 2012). Literatur pengembangan organisasi menempatkan partisipasi praktisi sebagai syarat utama pembelajaran institusional (Bush, 2011; Sugiyono, 2022). Evaluasi yang terpisah dari refleksi guru berpotensi mengulang siklus program tanpa peningkatan kualitas substantif (Ananda & Pohan, 2025; Zubaedi, 2017).

Tabel 3. Data Evaluasi, Pengendalian, dan Keberlanjutan Program Karakter Religius

Sumber Data	Indikator Evaluasi	Percentase/Temuan	Rujukan
Observasi dokumen	Evaluasi berbasis administrasi	83% instrumen	Mulyasa (2018); Jannana et al. (2025)
Wawancara pimpinan	Indikator internalisasi nilai tersedia	29% respon	Ananda & Pohan (2025); Bush (2011)
Wawancara guru	Partisipasi reflektif dalam evaluasi	35% aktif	Sukandar (2025); Munandar (2025)
Literatur	Evaluasi berbasis mutu dan siklus perbaikan	Konsensus teoretis	Terry (2012); Zubaedi (2017)

Data pada Tabel 3 menunjukkan dominasi evaluasi administratif dibandingkan evaluasi pedagogik, suatu pola yang menegaskan jarak antara standar formal dan kualitas internalisasi nilai (Mulyasa, 2018; Jannana et al., 2025). Ketimpangan ini mengonfirmasi kritik Lickona (2013) bahwa pendidikan karakter gagal berkembang ketika penilaian berhenti pada indikator permukaan. Literatur metodologi menempatkan kondisi ini sebagai hambatan replikasi dan akumulasi pengetahuan institusional (Moleong, 2021; Sugiyono, 2022). Evaluasi pada tahap ini berfungsi sebagai mekanisme legitimasi kelembagaan, bukan sebagai alat transformasi praksis (Bush, 2011; Terry, 2012).

Keberlanjutan program sangat ditentukan oleh keberadaan siklus perbaikan berkelanjutan sebagaimana dikembangkan Jannana et al. (2025), namun temuan lapangan menunjukkan bahwa siklus tersebut belum terlembagakan. Evaluasi tahunan jarang diikuti dengan redesain program berbasis data, suatu pola yang menghambat pembelajaran organisasi (Mulyasa, 2018; Salamah et al., 2025). Literatur inovasi pendidikan menempatkan ketiadaan siklus perbaikan sebagai penyebab stagnasi mutu (Cahyanto et al., 2025; Bush, 2011). Keberlanjutan pada tahap ini lebih bergantung pada stabilitas kepemimpinan daripada pada sistem institusional (Ananda & Pohan, 2025; Terry, 2012).

Dimensi toleransi religius sebagaimana dirumuskan Irbathy et al. (2025) hampir tidak muncul dalam indikator evaluasi, meskipun ia menjadi agenda strategis pendidikan karakter mutakhir. Evaluasi lebih menekankan kepatuhan ritual dibandingkan kualitas sikap sosial, suatu kecenderungan yang

berpotensi mempersempit spektrum karakter religius (Bahiyyah, 2025; Zubaedi, 2017). Literatur pendidikan Islam menempatkan ketimpangan ini sebagai sumber kegagalan integrasi iman dan akhlak sosial (Fahrudin, 2018; Hidayat et al., 2025). Evaluasi pada tahap ini belum mampu menangkap kompleksitas disposisi moral yang ingin dibangun (Lickona, 2013; Moleong, 2021).

Koordinasi antara yayasan dan sekolah dalam pengendalian program lebih menekankan kepatuhan laporan dibandingkan pendampingan pengembangan mutu (Salamah et al., 2025; Sudirman & Putra, 2025). FGD menunjukkan bahwa umpan balik jarang bersifat formatif dan lebih sering bersifat korektif, suatu pola yang menghambat inovasi pedagogik (Bush, 2011; Cahyanto et al., 2025). Literatur kepemimpinan menempatkan kondisi ini sebagai hambatan keberlanjutan jangka panjang (Terry, 2012; Zubaedi, 2017). Pengendalian pada tahap ini beroperasi sebagai mekanisme stabilisasi, bukan akselerasi mutu (Mulyasa, 2018; Abdurohman & Khori, 2025).

Evaluasi, pengendalian, dan keberlanjutan program memperlihatkan dominasi rasionalitas administratif atas rasionalitas pedagogik, suatu temuan yang konsisten dengan kritik literatur manajemen pendidikan nilai (Bush, 2011; Salamah et al., 2025). Temuan ini menegaskan bahwa keberlanjutan pendidikan karakter religius menuntut transformasi sistem evaluasi dari kepatuhan formal menuju pembelajaran organisasi berbasis data dan refleksi kolektif (Jannana et al., 2025; Sugiyono, 2022). Literatur nasional dan internasional secara konsisten menempatkan evaluasi bermakna sebagai prasyarat keberlanjutan karakter (Ananda & Pohan, 2025; Lickona, 2013).

KESIMPULAN

Manajemen pendidikan karakter religius berbasis PAI dalam penelitian ini membentuk suatu mata rantai proses yang saling menentukan antara perencanaan strategis, implementasi program, dan evaluasi berkelanjutan, namun keseluruhan proses tersebut masih bergerak dalam dominasi rasionalitas administratif yang membatasi transformasi nilai secara mendalam. Tahap perencanaan menunjukkan kecenderungan sentralisasi kebijakan dan lemahnya analisis kebutuhan berbasis data serta partisipasi stakeholder, tahap implementasi memperlihatkan fragmentasi praktik akibat koordinasi horizontal yang belum terlembagakan, sementara tahap evaluasi menampilkan orientasi kepatuhan formal yang belum berkembang menjadi siklus pembelajaran organisasi. Integrasi ketiga temuan tersebut menegaskan bahwa keberhasilan pendidikan karakter religius tidak ditentukan oleh keberadaan program normatif, melainkan oleh kapasitas organisasi sekolah membangun orkestrasi nilai, struktur, dan refleksi kolektif secara konsisten. Manajemen karakter religius pada akhirnya menuntut pergeseran dari kepatuhan prosedural menuju pembelajaran institusional berbasis data, kepemimpinan nilai, dan keterlibatan stakeholder yang berkelanjutan.

DAFTAR PUSTAKA

- Abdurohman, M., & Khori, A. (2025). The Transformation Of Moral Education Through Strategic Management Based On Islamic Values. *Urwatul Wutsqo: Jurnal Studi Kependidikan Dan Keislaman*, 14(3), 931-942. [Https://Doi.Org/10.54437/Urwatulwutsqo.V14i3.2445](https://doi.org/10.54437/Urwatulwutsqo.V14i3.2445)
- Ananda, R., & Pohan, R. (2025). *Manajemen Pendidikan Karakter Religius Di Sekolah Berbasis Nilai Keislaman*. Medan: Perdana Publishing.
- Bahiyyah, U. (2025). Strategies And Models Of Character Education Based On Religious Values In The Era Of Globalized Education. *Qalamuna: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*, 17(1), 729-740. [Https://Doi.Org/10.37680/Qalamuna.V17i1.7122](https://doi.org/10.37680/Qalamuna.V17i1.7122)
- Bush, T. (2011). *Theories Of Educational Leadership And Management* (4th Ed.). London: Sage Publications.
- Cahyanto, B., Dina, L. N. A. B., Cholifah, T. N., Arif, M., & Farahdilla, A. (2025). Innovation Of Islamic Elementary School In Strengthening Religious Character: Adaptive Strategy In The Digital Era. *Terampil: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran Dasar*, 12(1), 134-155. [Https://Doi.Org/10.24042/Terampil.V12i1.27193](https://doi.org/10.24042/Terampil.V12i1.27193)
- Fahrudin. (2018). Pendidikan Karakter Religius Dalam Perspektif Pendidikan Islam. *Jurnal Pendidikan Islam*, 7(2), 215–228.
- Fitriah, U. L., Setyosari, P., Mas' Ula, S., Anggraini, A. E., Faizah, S., Mardhatillah, M., & Kusumaningrum, S. R. (2025). Developments Of Religious Character Education In Primary Schools In The Last Five Years. *Journal Of Innovation And Research In Primary Education*, 4(3), 585-593. [Https://Doi.Org/10.56916/Jirpe.V4i3.1426](https://doi.org/10.56916/Jirpe.V4i3.1426)

- Hadi, M. Y., & Prayogi, D. S. T. (2025). Managing Islamic School Culture To Develop Students' Religious Character. *Journal Of Educational Research And Practice*, 3(2), 255-275. <Https://Doi.Org/10.70376/Jerp.V3i2.304>
- Hamid, E. A., & Bahari, M. F. Y. (2025). Management Of Islamic-Based Character Education Implementation In Vocational Schools. *Al-Hayat: Journal Of Islamic Education*, 9(3), 689-707. <Https://Doi.Org/10.35723/Ajie.V9i3.147>
- Hidayat, Y., Manan, M., & Muslihun, M. (2025). Shaping The Religious Character Of Students From Fishermen Families Through Islamic Religious Education And Character Building. *Mumtaz: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 5(2), 335-354. <Https://Doi.Org/10.69552/Mumtaz.V5i2.3563>
- Irbathy, S. A., Mukminin, M. A., Yuldashev, A. A., & Ramdhan, T. W. (2025). Developing A Religion Tolerance-Based Character Education Framework For Elementary School Students. *Al-Adzka: Jurnal Ilmiah Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 15(1), 37-54. <Https://Doi.Org/10.18592/Aladzkapgmi.V15i1.14540>
- Jannana, N. S., Sugiyono, S., & Wijayanti, W. (2025). Cyclical And Value-Based Quality Assurance: A Case Study Of A Religious Program At An Islamic Senior High School In Indonesia. *Kharisma: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan*, 4(2), 157-174. <Https://Doi.Org/10.59373/Kharisma.V4i2.102>
- Kibtiyah, A., Idawati, K., & Muaz, Y. A. (2025). Collaboration On Local Wisdom-Based Character Education Between Schools And Parents Of Students In Islamic Religious Education Units. *Al-Hayat: Journal Of Islamic Education*, 9(2), 458-475. <Https://Doi.Org/10.35723/Ajie.V9i2.175>
- Lickona, T. (2013). *Educating For Character: How Our Schools Can Teach Respect And Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Moleong, L. J. (2021). *Metodologi Penelitian Kualitatif* (Edisi Revisi). Bandung: Pt Remaja Rosdakarya.
- Mulyasa, E. (2018). *Manajemen Pendidikan Karakter*. Jakarta: Bumi Aksara.
- Munandar, D. S. (2025). Implementation Of The Integration Of Character Values In Islamic Religious Education Learning At Madrasah Aliyah. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 14(02), 491-502. <Https://Doi.Org/10.30868/Ei.V14i02.8364>
- Sakban, S., Syahrullah, M., Salman, S., & Lisman, M. (2025). Developing A Sustainable Character Education Management Model For Integrated Islamic Elementary Schools. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 14(04). <Https://Doi.Org/10.30868/Ei.V14i04.9212>
- Salamah, U., Setyosari, P., Hanafi, Y., Suciptaningsih, O. A., & Hussin, Z. (2025). Religion-Based Character Education Management: A Co-Optation Approach In Education. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 10(1), 195-206. <Https://Doi.Org/10.31538/Ndhq.V10i1.116>
- Sudirman, S., & Putra, J. N. A. (2025). Islamic Religious Educational Issues And The Role Of Stakeholders. *Mumtaz: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 5(2), 233-258. <Https://Doi.Org/10.69552/Mumtaz.V5i2.3132>
- Sugiyono. (2022). *Metode Penelitian Kualitatif, Kuantitatif, Dan R&D*. Bandung: Alfabeta.
- Sukandar, A. (2025). The Efforts Of Islamic Religious Education Teachers To Foster Students' Religious Character Through Religious Extracurricular Practices In Schools. *Journal Of Science And Education (Jse)*, 6(1.1), 1-10.
- Terry, G. R. (2012). *Principles Of Management*. Homewood, IL: Richard D. Irwin.
- Zubaedi. (2017). *Desain Pendidikan Karakter: Konsepsi Dan Aplikasinya Dalam Lembaga Pendidikan*. Jakarta: Kencana.