JAMBURA Guidance and Counseling Journal
https://ejournal-fip-ung.ac.id/ojs/index.php/jgcj
Volume 7 Nomor 2 (November 2026), halaman 220-235
e-ISSN 2722-1628

Integrasi Nilai Budaya Gorontalo dalam Pembelajaran Sosial Emosional untuk Pendidikan Holistik

Meiske Puluhulawa[*1)], Wenny Hulukati[2], Maryam Rahim[3], Sukma Nurilawati Botutihe[4]

Jurusan Bimbingan dan Konseling, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Gorontalo, Indonesia[1,2,3]

Program Studi Psikologi, Fakultas Ilmu Pendidikan, Universitas Negeri Gorontalo[4]

*)Corresponding author, e-mail: meiskepuluhulawa@ung.ac.id

Diterima: 25 September 2026	*Disetujui: 20 Oktober 2026*	*Dipublikasi:17 Novemmber 2026*

Abstrak

Praktik pendidikan karakter di Gorontalo telah memanfaatkan *Huyula* untuk mengembangkan kerja sama, kepedulian, dan tanggung jawab. Namun, hubungan antara makna budaya, kondisi pembelajaran, proses sosial emosional, dan bukti hasil pembelajaran masih memerlukan penjelasan konseptual yang lebih terperinci. Kajian ini bertujuan merumuskan kerangka awal pembelajaran sosial emosional (*social-emotional learning* atau SEL) berbasis budaya bagi pendidikan dasar di Gorontalo. Kajian naratif kritis ini menggunakan sumber yang dipilih secara purposif dengan cakupan publikasi 2017–2026, termasuk dua studi kualitatif lokal mengenai *Huyula*. Penelusuran pelengkap dan pemeriksaan relevansi dilakukan pada tahap revisi. Sintesis menggunakan lima pertanyaan analitis mengenai definisi perkembangan, lingkungan belajar, pengakuan pengetahuan budaya, peran pendidik dan komunitas, serta kecukupan bukti hasil. Sintesis mengusulkan kerangka empat lapisan yang menghubungkan sumber budaya yang divalidasi bersama komunitas, lingkungan belajar yang dirancang bersama, proses sosial emosional yang dapat diamati, serta kemungkinan hasil individu dan kolektif. *Huyula* menjadi pijakan kontekstual untuk mengkaji timbal balik dan tanggung jawab bersama, sedangkan *Dulohupa* diposisikan sebagai proposisi mengenai musyawarah yang masih memerlukan dokumentasi primer. Kerangka ini menajamkan pembedaan antara keterlaksanaan kegiatan, mutu partisipasi, dan perkembangan kompetensi, disertai contoh praktik serta calon indikator untuk mengenali eksklusi dan kepatuhan yang dipaksakan. Kontribusi kajian berupa hubungan konseptual dan arah perancangan pembelajaran serta asesmen yang responsif terhadap budaya. Validasi bersama komunitas dan evaluasi empiris diperlukan sebelum kerangka ini digunakan sebagai dasar klaim efektivitas intervensi.

Kata kunci: pembelajaran sosial emosional, Gorontalo, *Huyula*, *Dulohupa*, pendidikan holistik

Abstract

Character education practices in Gorontalo have drawn on Huyula to support cooperation, care, and responsibility. However, the relationships among cultural meanings, learning conditions, socioemotional processes, and evidence of learning outcomes require further conceptual specification. This review develops a provisional framework for culturally grounded social-emotional learning (SEL) in elementary education in Gorontalo, Indonesia. The critical narrative review draws on purposively selected publications from 2017–2026, including two local qualitative studies of Huyula. Supplementary searches and relevance checks were conducted during revision. The synthesis uses five analytical questions addressing definitions of development, learning

settings, recognition of cultural knowledge, educator and community roles, and the adequacy of outcome evidence. It proposes a four-layer framework connecting community-validated cultural resources, codesigned learning environments, observable socioemotional processes, and potential individual and collective outcomes. Huyula provides a contextual basis for examining reciprocity and shared responsibility, whereas Dulohupa remains a proposition concerning deliberation that requires primary documentation. The framework distinguishes activity implementation, participation quality, and competency development, and offers illustrative practices and candidate indicators for identifying exclusion and coerced compliance. Its contribution is to specify conceptual relationships and guide culturally responsive learning and assessment design. Community validation and empirical evaluation are required before the framework can support claims of intervention effectiveness.

Keywords: *social-emotional learning, Gorontalo, Huyula, Dulohupa, holistic education*

This is an open access article distributed under CC BY-SA 4.0 Attribution License, provided the original work is properly cited. ©2026 Meiske Puluhulawa, Wenny Hulukati, Maryam Rahim, Sukma Nurilawati Botutihe

---

PENDAHULUAN

Pendidikan dasar berperan penting dalam pengembangan kompetensi sosial, emosional, dan akademik peserta didik. Literatur mengenai pembelajaran sosial emosional berbasis sekolah menunjukkan bahwa program yang dirancang dengan baik dapat mendukung keterampilan sosial emosional, perilaku prososial, hubungan antar teman sebaya, kesejahteraan, dan capaian akademik (Meland & Brion-Meisels, 2024). Meskipun demikian, kebermanfaatan suatu program dalam konteks tertentu belum membuktikan bahwa asumsi mengenai kompetensi emosional yang mendasarinya berlaku secara seragam pada berbagai konteks budaya.

Persoalan mendasar muncul ketika kerangka SEL menempatkan bentuk ekspresi emosi dan interaksi yang khas dalam suatu budaya sebagai standar universal. Mesquita et al. (2026) menjelaskan bahwa emosi dialami, diekspresikan, dan ditafsirkan melalui hubungan serta situasi yang dibentuk oleh budaya. Dengan demikian, sikap diam, pengendalian diri, ketidaksetujuan, atau keengganan peserta didik mengungkapkan perasaan pribadi dapat memiliki makna yang berbeda antarkonteks. Asesmen menjadi bermasalah apabila pendidik menafsirkan perilaku tersebut melalui satu ukuran normatif tanpa mempertimbangkan makna sosial dan budayanya.

Pendekatan SEL yang menopang keberlanjutan budaya (*culturally sustaining* SEL) menawarkan perspektif alternatif dengan menekankan refleksi pendidik, hubungan timbal balik, regulasi bersama, konstruksi bersama, dan distribusi kuasa di kelas (Meland & Brion-Meisels, 2024). SEL transformatif juga menempatkan identitas, agensi, rasa memiliki, pemecahan masalah kolaboratif, dan keadilan sebagai perhatian utama (Jagers et al., 2019; Radulescu et al., 2026). Perspektif tersebut menunjukkan bahwa perkembangan sosial emosional tidak dapat dipisahkan dari hubungan dan institusi yang menjadi ruang partisipasi anak.

Gorontalo menyediakan landasan empiris untuk menelaah hubungan tersebut melalui praktik *Huyula* dalam pendidikan. Dali et al. (2025) mendeskripsikan penerapannya dalam pembelajaran tematik, kegiatan ekstrakurikuler, dan interaksi peserta didik, sekaligus

mengidentifikasi keterbatasan pemahaman guru, kelompok pertemanan eksklusif, dan rendahnya partisipasi. Sidik et al. (2025) menjelaskan internalisasi nilai, integrasi dalam pembelajaran, dan pembiasaan sehari-hari di madrasah, termasuk keteladanan pendidik serta keterlibatan keluarga. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa *Huyula* telah berfungsi sebagai sumber praktik pendidikan yang berkaitan dengan kerja sama, kepedulian, dan tanggung jawab. Keduanya memberikan pijakan penting untuk mengembangkan kajian SEL yang berakar pada pengalaman pendidikan lokal.

Kesenjangan konseptual yang ditangani kajian ini terletak pada belum tersusunnya hubungan yang eksplisit antara makna *Huyula* sebagai praktik budaya, kondisi pembelajaran yang memungkinkan partisipasi, proses sosial emosional yang dapat diamati, dan bukti yang diperlukan untuk menyimpulkan hasil SEL. Dalam pembacaan kajian ini, uraian penguatan karakter pada kedua studi tersebut belum menghasilkan pembedaan konstruk dan indikator yang memadai untuk menafsirkan suatu tindakan sebagai pengambilan perspektif, regulasi bersama, agensi, atau tanggung jawab kolektif. Misalnya, keterlibatan dalam kerja kelompok dapat memperlihatkan kepedulian dan timbal balik, tetapi juga dapat berlangsung karena instruksi guru atau tekanan teman sebaya. Oleh karena itu, penyebutan nilai dan keterlaksanaan kegiatan belum cukup untuk menjelaskan proses sosial emosional yang terjadi.

Pada tataran praktik, kendala inklusi yang ditemukan Dali et al. (2025) serta pembiasaan dan penilaian kerja sama yang dibahas Sidik et al. (2025) membuka kebutuhan untuk merumuskan kriteria partisipasi dan asesmen yang lebih terperinci. Guru memerlukan dasar untuk menelaah siapa yang memperoleh kesempatan berbicara, bagaimana beban kerja dibagi, apakah bantuan menjangkau peserta didik di luar kelompok pertemanan, dan bagaimana ketidaksetujuan diterima. Dalam kedua studi lokal tersebut, kebutuhan ini belum ditata melalui kerangka SEL yang secara eksplisit menghubungkan makna lokal, rancangan kegiatan, indikator proses, dan batas penarikan kesimpulan. Kesenjangan ini penting karena keberhasilan menyelesaikan tugas bersama tidak selalu menunjukkan kesempatan belajar yang adil maupun perkembangan kompetensi sosial emosional yang menetap.

Pembahasan juga perlu membedakan status sumber budaya yang digunakan. Dua studi lokal tersebut menyediakan landasan mengenai *Huyula*, sedangkan penafsiran pendidikan atas *Dulohupa* dalam kajian ini masih berupa proposisi mengenai musyawarah dan pertimbangan kolektif yang memerlukan dokumentasi serta validasi bersama komunitas. Memasukkan *Dulohupa* sebagai arah penyelidikan tidak menjadikannya padanan langsung pengambilan keputusan bertanggung jawab dalam SEL. Pembedaan ini menjaga agar perluasan konseptual bertumpu pada status bukti yang jelas dan tetap terbuka terhadap perbedaan penafsiran lokal.

Berdasarkan kesenjangan tersebut, kajian ini diarahkan oleh pertanyaan utama: bagaimana bukti pendidikan mengenai *Huyula* dan literatur SEL berbasis budaya dapat disintesiskan menjadi kerangka yang menghubungkan sumber budaya, kondisi belajar, proses sosial emosional, serta kemungkinan hasil bagi pendidikan dasar di Gorontalo? Pertanyaan tersebut diperinci menjadi tiga fokus: hubungan konseptual apa yang dapat diajukan tanpa menyamakan nilai budaya dengan konstruk SEL; kondisi dan calon indikator apa yang membantu membedakan partisipasi relasional yang bermakna dari kepatuhan; serta

bukti dan validasi lokal apa yang diperlukan sebelum hubungan tersebut digunakan dalam pembelajaran dan asesmen.

Kontribusi teoretis kajian ini ialah perumusan kerangka empat lapisan yang menata hubungan antara sumber budaya yang divalidasi bersama komunitas, lingkungan belajar yang dirancang bersama, proses sosial emosional yang dapat diamati, serta kemungkinan hasil individu dan kolektif. Kontribusi praktisnya berupa contoh kegiatan, calon indikator proses, dan langkah perlindungan terhadap eksklusi maupun pemaksaan kesepakatan, disertai agenda pengembangan asesmen dan evaluasi. Dengan demikian, kajian ini memperluas deskripsi pendidikan karakter dalam studi lokal menjadi proposisi SEL yang dapat diperiksa melalui penelitian lanjutan. Kontribusi tersebut berada pada penajaman konsep dan arah perancangan partisipatif; efektivitas kerangka dan keteralihan indikatornya masih memerlukan pengujian empiris.

METODE

Artikel ini menggunakan kajian naratif kritis terfokus untuk merumuskan kerangka konseptual awal pembelajaran sosial emosional (social-emotional learning atau SEL) berbasis budaya bagi pendidikan dasar di Gorontalo. Pemilihan sumber bersifat purposif, dengan mempertimbangkan kontribusinya terhadap hubungan antara budaya, perkembangan sosial emosional, pembelajaran komunal, dan pendidikan holistik. Kajian ini mengutamakan kedalaman perbandingan konseptual dan ketepatan penggunaan bukti, bukan pemetaan menyeluruh seluruh publikasi atau penggabungan ukuran efek.

Untuk memperjelas keterlacakan korpus awal, penelusuran pelengkap dilakukan pada tahap revisi, yaitu 26 Oktober 2026. Penelusuran menggunakan mesin pencari web untuk menemukan halaman artikel pada saluran penerbit dan jurnal, antara lain ScienceDirect, Wiley Online Library, Oxford Academic, Frontiers, Journal of Basic Education Research, dan QALAMUNA. Strategi ini merupakan penelusuran web ilmiah terarah, sehingga saluran tersebut tidak diperlakukan sebagai basis data bibliografis yang ditelusuri secara menyeluruh. Kombinasi istilah yang digunakan meliputi (1) (“social-emotional learning” OR “social and emotional learning”) AND (“culturally sustaining” OR “culturally responsive” OR culture); (2) (Huyula OR Dulohupa) AND (education OR pendidikan OR sekolah); serta (3) (Indigenous OR intergenerational OR communal) AND (“social-emotional learning” OR “holistic education”). Pencarian berdasarkan judul, nama penulis, dan DOI juga digunakan untuk memeriksa rujukan utama. Penelusuran pelengkap diarahkan pada audit keterlacakan dan relevansi korpus yang sudah digunakan, bukan pembaruan literatur yang diklaim komprehensif.

Publikasi yang digunakan dalam korpus mencakup tahun 2017–2026, dengan penelusuran pelengkap berakhir pada 26 Oktober 2026. Rentang tersebut menggambarkan cakupan rujukan dalam naskah, bukan pembatasan tahun yang dapat dipastikan telah ditetapkan sebelum penelusuran awal. Karya yang lebih awal dalam rentang ini digunakan sebagai landasan konseptual SEL transformatif dan pendidikan masyarakat adat, sedangkan publikasi yang lebih mutakhir digunakan untuk membahas perkembangan pendekatan berbasis budaya serta bukti kontekstual Gorontalo. Dengan demikian, waktu pelaksanaan penelusuran pelengkap dibedakan dari tahun terbit sumber.

Pada pemeriksaan ulang korpus, kriteria inklusi mencakup: (1) artikel ilmiah konseptual, kajian, penelitian empiris, atau bab buku akademik berbahasa Indonesia atau Inggris; (2) pembahasan yang secara substantif menghubungkan budaya dengan SEL, kompetensi relasional, pendidikan karakter, pembelajaran komunal dan antargenerasi, atau kesejahteraan holistik; serta (3) identitas bibliografis dan informasi isi yang memungkinkan dasar argumennya ditelusuri. Sumber Gorontalo diprioritaskan untuk menilai relevansi kontekstual Huyula dalam pendidikan. Sumber dari wilayah, komunitas, atau kelompok usia lain dipertahankan apabila menjelaskan konsep atau proses yang berguna untuk perbandingan, dengan batas keteralihannya dinyatakan secara eksplisit. Tulisan populer, penyebutan istilah budaya tanpa pembahasan pendidikan atau relasi sosial emosional yang relevan, dan studi yang hanya membahas capaian bidang studi tanpa menjelaskan kaitan tersebut tidak digunakan sebagai dasar sintesis.

Relevansi dinilai dengan mencocokkan judul, abstrak atau uraian penerbit, dan teks lengkap yang dapat diakses dengan fokus kajian serta klaim yang didukungnya. Pemeriksaan membedakan sumber yang memberi bukti langsung tentang praktik pendidikan di Gorontalo, sumber yang menyediakan perbandingan empiris dari konteks lain, dan sumber yang menawarkan argumentasi konseptual. Informasi yang tidak dapat diperiksa tidak dijadikan dasar untuk menambahkan klaim mengenai metode atau hasil studi sumber. Penilaian juga mempertimbangkan kesesuaian antara jenis bukti dan kesimpulan: deskripsi kualitatif mengenai praktik budaya tidak diperlakukan sebagai pembuktian kausal, sedangkan proposisi konseptual tidak diperlakukan sebagai hasil intervensi yang telah teruji. Pemeriksaan ini merupakan penilaian relevansi dan kecukupan dukungan argumen, bukan penilaian risiko bias menggunakan instrumen baku.

Pada tahap revisi, argumen dalam korpus ditata kembali dalam matriks perbandingan berdasarkan lima pertanyaan analitis: (1) bagaimana perkembangan sosial emosional atau karakter didefinisikan; (2) di mana pembelajaran berlangsung; (3) pengetahuan dan praktik budaya siapa yang diakui; (4) bagaimana peran pendidik, keluarga, dan anggota komunitas; serta (5) bukti apa yang diperlukan untuk mendukung klaim mengenai hasil. Setiap sumber dipetakan menurut pertanyaan yang dijawabnya, konteks, bentuk bukti, dan batas penafsirannya. Pertanyaan yang tidak terjawab oleh informasi sumber tidak diisi melalui asumsi. Matriks ini digunakan untuk membandingkan persamaan, perbedaan, dan kesenjangan, bukan untuk menghitung frekuensi sebagai ukuran kekuatan bukti.

Sintesis dilakukan dengan menghubungkan hasil perbandingan tersebut ke empat komponen kerangka. Pertanyaan ketiga mengarahkan identifikasi sumber budaya dan kebutuhan validasi bersama komunitas. Pertanyaan kedua dan keempat mengarahkan perumusan lingkungan belajar yang melibatkan guru, peserta didik, keluarga, dan mitra komunitas. Pertanyaan pertama membantu mengenali proses sosial emosional yang mungkin diamati, sedangkan pertanyaan kelima membatasi penafsiran mengenai hasil individu dan kolektif serta kebutuhan pengujiannya. Pemetaan ini bersifat saling terkait, bukan hubungan satu banding satu yang telah tervalidasi. Temuan mengenai Huyula digunakan sebagai pijakan kontekstual; penafsiran pendidikan atas Dulohupa tetap diposisikan sebagai proposisi yang memerlukan dokumentasi primer. Dengan langkah tersebut, kerangka empat

lapisan merupakan hasil penalaran sintesis yang dapat ditelusuri, bukan model yang diuji secara empiris.

Karena korpus dipilih secara purposif dan penelusuran pelengkap bersifat terarah, sumber relevan masih mungkin terlewat. Keterbatasan cakupan, akses teks lengkap, dan ketergantungan pada sumber berbahasa Indonesia serta Inggris membatasi keluasan sintesis. Oleh karena itu, kajian ini tidak mengklaim pencarian yang dapat direplikasi setara tinjauan sistematis; transparansi diberikan melalui penjelasan saluran dan istilah penelusuran, cakupan publikasi, kriteria pemeriksaan sumber, serta hubungan antara pertanyaan analitis dan pembentukan kerangka.

HASIL TEMUAN

Landasan Teoretis Pembelajaran Sosial Emosional Berbasis Budaya

Keberlanjutan budaya dan kapasitas pendidik

Meland dan Brion-Meisels (2024) mengemukakan bahwa SEL yang menopang keberlanjutan budaya bertumpu pada tiga kapasitas pendidik, yaitu refleksi kritis, hubungan yang penuh kepedulian dan timbal balik, serta pergeseran kuasa yang memberi ruang lebih besar bagi peserta didik. Kapasitas tersebut diwujudkan melalui regulasi bersama dan konstruksi bersama. Model ini mengalihkan perhatian dari daftar keterampilan peserta didik yang bersifat tetap menuju kondisi yang memungkinkan keterampilan tersebut berkembang dan digunakan. Dalam konteks Gorontalo, guru perlu membantu peserta didik menelaah bagaimana kerja sama diorganisasikan, kontribusi siapa yang diakui, dan sejauh mana partisipasi berlangsung secara adil.

Penekanan tersebut menempatkan pengembangan kapasitas pendidik sebagai unsur utama implementasi. Guru perlu merefleksikan asumsi mengenai ekspresi emosi, konflik, penghormatan, dan partisipasi yang dianggap patut. Guru juga perlu mengembangkan rutinitas kelas yang mendukung suara peserta didik dan hubungan timbal balik. Tanpa refleksi demikian, nilai budaya berisiko berubah menjadi aturan kepatuhan alih-alih sumber pembelajaran yang bermakna.

Keterikatan emosi dan kompetensi pada konteks budaya

Mesquita et al. (2026) menjelaskan bahwa proses emosional yang relevan dengan SEL dapat berbeda secara kualitatif antarkonteks budaya. Analisis tersebut mengingatkan agar pengungkapan emosi secara eksplisit atau regulasi yang berorientasi pada individu tidak dianggap sebagai satu-satunya bukti kompetensi emosional. Kepekaan terhadap hubungan, penafsiran situasi, dan perhatian terhadap konsekuensi tindakan juga dapat memiliki arti penting. Pandangan ini tidak berarti bahwa seluruh anggota suatu budaya memiliki gaya emosional yang sama. Penelitian justru perlu memperhatikan variasi bahasa, generasi, gender, pengalaman keluarga, dan lingkungan sekolah.

Implikasinya bagi asesmen adalah bahwa perilaku yang tampak tidak dapat ditafsirkan secara terpisah dari konteksnya. Peserta didik yang diam mungkin kurang terlibat, sedang menyimak, bersikap hati-hati, atau merespons hierarki yang dirasakannya. Peserta didik yang menyatakan ketidaksetujuan dapat menunjukkan agensi yang disertai

alasan, tetapi juga dapat bertindak agresif. Penafsiran yang dapat dipertanggungjawabkan memerlukan informasi kontekstual, perspektif peserta didik, dan beragam sumber bukti.

Komunitas pembelajaran antargenerasi dan identitas

Mesinas dan Casanova (2023) menegaskan pentingnya lingkungan komunal dan antargenerasi untuk mengkaji SEL pada kaum muda Latinx dari masyarakat adat. Analisis mereka menyoroti peran praktik komunal, tetua komunitas, dan kegiatan berbasis budaya dalam mendukung keterampilan relasional serta kesadaran sosial. Temuan tersebut tidak dapat diterapkan secara langsung di Indonesia, tetapi memberikan dasar perbandingan untuk menelaah pembelajaran di luar kelas dan hubungan antara sekolah, keluarga, serta komunitas.

Radulescu et al. (2026) juga menempatkan identitas dan konteks sosiokultural sebagai unsur penting kesejahteraan sosial emosional. Pembahasan mereka mengenai SEL transformatif menekankan identitas, agensi, rasa memiliki, penyiapan guru yang responsif terhadap budaya, dan praktik restoratif. White (2022) menjelaskan bahwa pendidikan holistik masyarakat adat menantang pemisahan pengetahuan dan asesmen ke dalam bagian-bagian yang terlepas, dengan menekankan hubungan antara pembelajaran, komunitas, tanggung jawab, dan keutuhan pribadi. Literatur tersebut mendukung pemahaman SEL sebagai proses relasional dan kontekstual yang melampaui kinerja individu pada tugas yang terpisah dari kehidupan nyata.

Program berbasis budaya dan bukti lokal

Hunter et al. (2022) mendeskripsikan pengembangan Native Spirit, yakni program di luar jam sekolah yang berlandaskan budaya bagi remaja masyarakat Indian Amerika. Program tersebut dikembangkan melalui kemitraan akademisi dan komunitas dengan melibatkan pelaku budaya serta pemimpin setempat. Relevansinya bagi Gorontalo terletak pada proses pengembangan: landasan budaya dibangun melalui partisipasi lokal dan kemitraan komunitas, bukan sekadar pemilihan simbol budaya oleh pihak luar. Program tersebut tidak membuktikan bahwa intervensi serupa akan efektif di Gorontalo, tetapi menyediakan contoh pengembangan partisipatif.

Studi lokal menyediakan titik awal yang lebih dekat dengan konteks kajian. Dali et al. (2025), melalui studi kasus kualitatif pada sebuah sekolah dasar di Gorontalo, melaporkan hadirnya nilai *Huyula* dalam pembelajaran tematik, kegiatan ekstrakurikuler, dan interaksi peserta didik. Penulis mengaitkan praktik tersebut dengan empati, toleransi, dan tanggung jawab, sekaligus mengidentifikasi kendala berupa keterbatasan pemahaman guru, kelompok pertemanan eksklusif, dan rendahnya partisipasi. Sidik et al. (2025) melaporkan integrasi *Huyula* dalam pendidikan karakter di Madrasah Ibtidaiyah Negeri 1 Kota Gorontalo melalui internalisasi nilai, pengintegrasian dalam pembelajaran, dan pembiasaan sehari-hari. Temuan tersebut mendukung relevansi kajian *Huyula* dalam pendidikan, tetapi desain kualitatifnya belum menetapkan pengaruh kausal terhadap hasil SEL yang diukur menggunakan instrumen tervalidasi.

SEL yang responsif terhadap budaya dalam beragam lingkungan pendidikan

Penelitian pada berbagai lingkungan pendidikan memperkuat kebutuhan untuk menafsirkan SEL melalui hubungan dan praktik budaya setempat. Goodman (2021) berpendapat bahwa pendekatan SEL yang preskriptif dapat kurang memadai bagi kelas sekolah dasar yang bikultural dan multikultural. Ia mengusulkan pendekatan yang berakar pada konteks budaya untuk mendukung kesejahteraan holistik. Hayashi et al. (2022) menghubungkan pembelajaran melalui pengalaman tubuh dengan SEL yang relevan secara budaya, serta menekankan bahwa kompetensi sosial emosional berkembang melalui pengalaman hidup, bukan hanya pengajaran abstrak. Bagi Gorontalo, perspektif ini mendukung perancangan kegiatan yang bertolak dari hubungan nyata anak, praktik berbahasa, kehidupan keluarga, dan keterlibatan dalam rutinitas komunitas.

Pengembangan kapasitas guru dan perancangan bersama komunitas

Penyiapan guru merupakan prasyarat penting bagi SEL berbasis budaya. Goforth et al. (2024) mendeskripsikan proses berbasis komunitas untuk mengadaptasi program SEL bagi pendidik dalam mendukung peserta didik dari masyarakat adat. Kajian tersebut menunjukkan pentingnya kolaborasi dengan anggota komunitas dan tidak semata-mata bertumpu pada asumsi pendidik mengenai relevansi budaya. Lin et al. (2025), berdasarkan wawancara dengan guru pada kelas taman kanak-kanak transisi di wilayah perdesaan, mengidentifikasi perspektif multikultural dan kritis, lingkungan kelas inklusif, serta keterlibatan keluarga sebagai tema penting praktik SEL yang responsif terhadap budaya. Implikasinya, penerapan di Gorontalo perlu mencakup refleksi guru yang terstruktur, konsultasi keluarga, dan pelibatan pemangku pengetahuan budaya lokal.

Pengetahuan masyarakat adat tempat dan kesejahteraan holistik

Kajian pendidikan masyarakat adat turut mengkritisi definisi hasil belajar yang sempit. Newman et al. (2023) menelaah hubungan komunitas penduduk asli Alaska dengan anjing penarik kereta salju sebagai sumber pengetahuan masyarakat adat dan kesejahteraan holistik. Nurhaliza et al. (2025), dalam kajian mengenai masyarakat Bajo di Indonesia, mengusulkan model pendidikan yang menghubungkan sekolah formal dengan pembelajaran berbasis pengalaman komunitas dan cara hidup setempat. Meskipun berbeda dari Gorontalo, konteks tersebut menyediakan landasan perbandingan untuk menelaah bagaimana tempat, kesalingtergantungan, partisipasi komunitas, dan pengetahuan lokal membentuk perkembangan anak. Temuannya harus diperlakukan sebagai proposisi perbandingan, bukan bukti langsung mengenai Gorontalo.

Pedagogi budaya Indonesia dan pembelajaran relasional

Studi di Indonesia juga menunjukkan potensi pengetahuan lokal dalam perancangan pedagogi. Martadi dan Sampurno (2025) mendeskripsikan model pedagogi yang menopang keberlanjutan budaya melalui integrasi kesenian Banyuwangi dalam pendidikan dasar. Dewi et al. (2025) mengonseptualisasikan nilai Sunda Silih Asah, Silih Asih, dan Silih Asuh sebagai landasan relasional pendidikan anak usia dini. Kedua studi tersebut belum membuktikan bahwa nilai atau mekanisme yang sama berlaku di Gorontalo. Namun,

keduanya menegaskan pentingnya pengembangan kurikulum yang berakar pada konteks lokal dan menyediakan perbandingan metodologis untuk mengkaji kontribusi *Huyula* serta *Dulohupa* terhadap pembelajaran sosial emosional.

Sumber Budaya Gorontalo sebagai Proposisi Penelitian

Huyula dalam kerja sama hubungan timbal balik dan tanggung jawab bersama

Huyula dapat menjadi titik awal yang bermakna secara lokal untuk menelaah kerja bersama, bantuan timbal balik, dan tanggung jawab kolektif. Dali et al. (2025) mendeskripsikan kehadirannya dalam pembelajaran serta interaksi sosial di sekolah, sedangkan Sidik et al. (2025) mengidentifikasi internalisasi, integrasi kurikuler, dan pembiasaan sebagai strategi penanaman *Huyula* dalam pendidikan karakter. Temuan tersebut menunjukkan bahwa *Huyula* dapat dibahas dan dipraktikkan dalam lingkungan pendidikan. Langkah penelitian berikutnya ialah mengidentifikasi proses interaksi spesifik yang mendukung perkembangan sosial emosional beserta kondisi yang memungkinkannya.

Salah satu kegiatan yang dapat dikembangkan ialah proyek rancangan peserta didik untuk merespons kebutuhan sekolah atau komunitas. Peserta didik dapat merundingkan peran, merencanakan tugas, mengenali hambatan partisipasi, serta merefleksikan keadilan dan pemberian bantuan. Proses yang dapat ditelaah meliputi pengambilan perspektif, perencanaan bersama, pemberian bantuan sesuai kebutuhan, dan pengelolaan perbedaan pendapat. Akan tetapi, keberhasilan menyelesaikan tugas kelompok tidak dengan sendirinya membuktikan empati atau kesadaran sosial. Observasi perlu memperhatikan keadilan pembagian kerja, kemungkinan menolak peran tertentu, dan jangkauan bantuan di luar kelompok pertemanan yang telah terbentuk.

Dulohupa dalam musyawarah perbedaan pendapat dan pertimbangan kolektif

Dulohupa dapat dipertimbangkan sebagai titik kajian budaya untuk menelaah musyawarah dan pengambilan keputusan kolektif. Hubungan yang diusulkan ini memerlukan validasi langsung dari pemangku pengetahuan budaya dan kajian lokal berbasis sumber primer. Hubungan tersebut tidak boleh diperlakukan sebagai kesepadanan yang telah mapan antara praktik budaya dan konstruk psikologis.

Kegiatan pembelajaran dapat mengajak peserta didik mendiskusikan dilema sekolah yang melibatkan kebutuhan yang saling bersaing. Peserta didik menyimak beragam pandangan, menjelaskan alasan, mempertimbangkan konsekuensi, dan meninjau kembali keputusan ketika informasi baru tersedia. Mutu musyawarah tidak seharusnya dinilai hanya berdasarkan tercapainya konsensus. Kesepakatan dapat mencerminkan pertimbangan yang matang, tetapi juga dapat muncul akibat hierarki, tekanan teman sebaya, atau ketakutan terhadap konflik. Oleh karena itu, penyampaian ketidaksetujuan secara santun, perlindungan pandangan minoritas, dan kesediaan merevisi keputusan merupakan calon indikator yang relevan.

Variasi budaya dan pencegahan esensialisme

Huyula maupun *Dulohupa* tidak semestinya digambarkan sebagai aturan yang tidak berubah atau dipraktikkan secara seragam oleh seluruh masyarakat Gorontalo. Makna dan

praktiknya dapat bervariasi menurut wilayah, generasi, keluarga, dan lingkungan sosial. Peneliti perlu mendokumentasikan istilah yang digunakan masyarakat, konteks pelaksanaan praktik, serta batas pemanfaatannya dalam pendidikan yang ditetapkan komunitas. Peserta didik dan anggota komunitas harus memiliki ruang untuk mempertanyakan atau menolak penafsiran yang diajukan.

Inklusi budaya juga menuntut perhatian terhadap relasi kuasa. Seruan mengenai keharmonisan atau tanggung jawab kolektif dapat menyamarkan eksklusi apabila peserta didik dengan kedudukan sosial lebih rendah dituntut patuh tanpa kesempatan menyampaikan pandangan. Pendekatan berbasis budaya perlu membedakan kepedulian dari kepatuhan, partisipasi sukarela dari partisipasi yang dipaksakan, serta konsensus dari pembungkaman perbedaan pendapat.

Kerangka Konseptual Awal Pembelajaran Sosial Emosional Berbasis Budaya

Kerangka yang diusulkan mencakup empat lapisan yang saling terhubung: (1) sumber budaya yang divalidasi bersama komunitas lokal; (2) lingkungan belajar yang dirancang bersama; (3) proses sosial emosional yang dapat diamati; dan (4) hasil pada tingkat individu serta kolektif. Kerangka ini menata proposisi untuk penelitian lanjutan. Hubungan antarlapisan belum menunjukkan kausalitas dan masing-masing memerlukan validasi lokal serta pengujian empiris. Tabel 1 merangkum komponen kerangka dan status buktinya.

Kerangka tersebut tidak mengasumsikan pemetaan satu banding satu antara nilai budaya dan kompetensi SEL yang telah mapan. Pertanyaan utamanya ialah apakah peserta lokal mengakui hubungan yang diusulkan, apakah kegiatan kelas menyediakan kesempatan untuk mewujudkannya, dan apakah observasi serta penuturan peserta didik mendukung penafsiran tersebut. Dengan pendekatan ini, konsep lokal dapat memperkaya teori SEL, bukan sekadar menjadi ilustrasi bagi kategori yang telah ditentukan sebelumnya.

Contoh praktik kelas dan calon indikator

Kegiatan pada Tabel 2 bersifat ilustratif dan belum merupakan paket intervensi yang tervalidasi. Guru dan mitra komunitas perlu menyesuaikannya dengan tahap perkembangan peserta didik, prioritas sekolah, praktik berbahasa, dan arahan komunitas. Evaluasi perlu mendokumentasikan pelaksanaan kegiatan, pengalaman partisipasi peserta didik, serta respons guru terhadap perbedaan pendapat.

Tabel 1 Kerangka konseptual awal SEL berbasis budaya

Lapisan	Deskripsi	Contoh untuk diteliti	Status bukti
1. Sumber budaya	Praktik, narasi, nilai, dan hubungan yang ditafsirkan oleh peserta lokal.	*Huyula*, kemungkinan praktik musyawarah terkait *Dulohupa*, dan dialog antargenerasi.	Memerlukan validasi serta dokumentasi lokal.

Lapisan	Deskripsi	Contoh untuk diteliti	Status bukti
2. Lingkungan belajar	Kondisi yang dibangun oleh guru, peserta didik, keluarga, dan mitra komunitas.	Perancangan bersama, hubungan timbal balik, regulasi bersama, suara peserta didik, dan kerja kelompok inklusif.	Didukung secara konseptual oleh literatur SEL yang menopang keberlanjutan budaya.
3. Proses yang dapat diamati	Interaksi yang memungkinkan kapasitas sosial emosional dipraktikkan.	Bantuan sesuai kebutuhan, pengambilan perspektif, perbedaan pendapat beralasan, dan penafsiran emosi secara kontekstual.	Calon indikator yang memerlukan definisi operasional dan validasi.
4. Hasil	Kemungkinan konsekuensi partisipasi pada tingkat individu dan kolektif.	Rasa memiliki, agensi, hubungan yang mendukung, tanggung jawab bersama, dan kesejahteraan.	Belum terbukti sebagai hasil intervensi SEL di Gorontalo.

Tabel 2 Contoh praktik kelas dan calon indikator proses

Praktik	Contoh kegiatan	Calon indikator proses	Langkah perlindungan
Proyek kolaboratif	Peserta didik merancang bersama tugas untuk merespons kebutuhan sekolah atau komunitas.	Pembagian peran yang adil, bantuan sesuai kebutuhan, perencanaan bersama, dan diskusi reflektif.	Sediakan beragam bentuk partisipasi dan pantau eksklusi.
Forum musyawarah	Peserta didik mendiskusikan pilihan respons terhadap dilema di sekolah.	Menyimak, menjelaskan alasan, menyampaikan ketidaksetujuan secara santun, dan bersedia meninjau ulang pendapat.	Jangan menilai konsensus sebagai satu-satunya keberhasilan atau membungkam pandangan minoritas.
Dialog antargenerasi	Peserta didik berbincang dengan pemangku pengetahuan komunitas yang bersedia membahas praktik lokal.	Menyimak, menafsirkan secara tepat, dan merefleksikan perbedaan perspektif.	Peroleh persetujuan dan beri kesempatan peserta menelaah representasi pandangannya.

Praktik	Contoh kegiatan	Calon indikator proses	Langkah perlindungan
Refleksi emosi dalam konteks	Peserta didik membandingkan penafsiran atas peristiwa interpersonal.	Pengenalan konteks, isyarat relasional, dan kemungkinan konsekuensi.	Jangan menjadikan satu gaya ekspresi emosi sebagai standar universal.

PEMBAHASAN

Dialog Timbal Balik antara Konsep Budaya dan Teori SEL

Konsep lokal sebagai sumber pengembangan teori

Kerangka ini mengubah titik awal perancangan SEL. Peneliti memulai dengan mendokumentasikan pemahaman lokal mengenai kompetensi relasional, kemudian membandingkannya dengan konstruk SEL yang telah berkembang. Perbandingan tersebut perlu merekam titik temu sekaligus perbedaan yang bermakna. Pendekatan ini selaras dengan Mesquita et al. (2026), yang menekankan variasi budaya dalam pengalaman emosional, serta Meland dan Brion-Meisels (2024), yang menyoroti konstruksi bersama dan kondisi kelas yang menopang keberlanjutan budaya. Nilai pendekatan ini terletak pada peluang bagi konsep lokal untuk meninjau dan memperkaya kerangka yang mapan, melampaui fungsi ilustratif semata.

Studi Dali et al. (2025) dan Sidik et al. (2025) menyediakan titik awal lokal untuk penyelidikan tersebut. Keduanya mendeskripsikan *Huyula* dalam pembelajaran sekolah, interaksi sosial, pendidikan karakter, dan pembiasaan sehari-hari. Kajian ini memperluas pembahasan dengan mengidentifikasi pertanyaan yang belum terjawab, yakni proses sosial emosional yang berkaitan dengan praktik tersebut, cara menafsirkannya secara adil, dan bukti yang diperlukan untuk mendukung klaim efektivitas pendidikan. Pembedaan ini penting karena keberadaan praktik budaya di sekolah tidak setara dengan bukti efektivitas intervensi.

Pendidikan holistik identitas dan hubungan komunitas

Pendidikan holistik mengakui bahwa pembelajaran melampaui capaian akademik. White (2022) menjelaskan bahwa epistemologi masyarakat adat menantang asesmen sempit yang lebih mengutamakan apa yang diketahui peserta didik daripada cara mereka mengetahui dan berhubungan dengan orang lain. Mesinas dan Casanova (2023) menunjukkan pentingnya konteks komunal dan antargenerasi dalam penelitian perkembangan. Radulescu et al. (2026) menambahkan relevansi identitas, agensi, dan rasa memiliki bagi kesejahteraan sosial emosional. Secara bersama, perspektif tersebut mendukung agenda penelitian yang menelaah hubungan antara kegiatan kelas, pengalaman keluarga, partisipasi komunitas, dan identitas peserta didik.

Implikasinya bukan bahwa setiap praktik budaya harus dimasukkan ke dalam pendidikan formal. Peneliti dan pendidik perlu mempertimbangkan persetujuan komunitas, makna yang dimaksudkan dalam suatu praktik, kesesuaian perkembangan, dan kemungkinan perubahan makna akibat formalisasi. Kemitraan komunitas perlu menjadi dasar perancangan sekaligus penafsiran kegiatan pendidikan.

Pengukuran dan penarikan kesimpulan kausal

Evaluasi perlu menggunakan beragam sumber bukti, seperti observasi kelas, penuturan peserta didik, refleksi guru, dan perspektif keluarga atau komunitas, disertai pengukuran kuantitatif apabila sesuai. Penerjemahan instrumen saja belum membuktikan bahwa pengukuran memiliki makna yang sama antarkonteks. Butir mengenai asertivitas, pengungkapan emosi, pengendalian diri, atau kerja sama dapat ditafsirkan secara berbeda oleh komunitas yang berbeda. Wawancara kognitif, penelaahan oleh pemangku pengetahuan budaya, dan uji coba perlu mendahului analisis psikometrik.

Penelitian efektivitas pada tahap berikutnya perlu menetapkan terlebih dahulu komponen intervensi, mekanisme yang diharapkan, kondisi pembanding, indikator implementasi, dan hasil yang dituju. Peneliti dapat menggunakan rancangan bertahap: mengidentifikasi makna budaya serta kelayakan; menyempurnakan dan menguji coba kegiatan maupun instrumen; kemudian melaksanakan evaluasi komparatif dengan pengukuran awal dan tindak lanjut yang memadai. Evaluasi juga perlu mendokumentasikan dampak yang tidak diharapkan, termasuk eksklusi, ketimpangan beban kerja, tekanan untuk menyesuaikan diri, dan peminggiran peserta didik yang menafsirkan praktik budaya secara berbeda.

Perancangan bersama sebagai syarat validitas

Partisipasi komunitas perlu diperlakukan sebagai syarat validitas konseptual, bukan sekadar strategi untuk meningkatkan penerimaan. Makna budaya *Huyula* dan *Dulohupa* perlu didokumentasikan melalui konsultasi dengan pemangku pengetahuan budaya, keluarga, guru, serta anak apabila sesuai dengan tahap perkembangannya. Proses tersebut juga perlu mengidentifikasi perbedaan pandangan dan perubahan antargenerasi. Goforth et al. (2024) menyediakan contoh metodologis adaptasi berbasis komunitas, sedangkan Hunter et al. (2022) menggambarkan pengembangan program remaja berbasis budaya melalui kemitraan dengan pelaku budaya dan pemimpin komunitas.

Kehati-hatian dalam pengalihan konsep antarbudaya

Kajian perbandingan mengenai masyarakat adat dapat memperluas pertanyaan tentang SEL, tetapi tidak dapat menggantikan bukti lokal. Macfarlane et al. (2017) membahas hubungan SEL dengan ideologi masyarakat adat di Aotearoa Selandia Baru, sedangkan Goodman (2021) mengkaji SEL dalam lingkungan sekolah dasar lintas budaya. Keduanya mendukung penelaahan konsep relasional dan identitas budaya sebagai bagian dari SEL, sekaligus menuntut pembedaan sejarah, bahasa, dan struktur sosial tiap komunitas. Karena itu, konsep seperti *manaakitanga*, *Gadugi*, atau pendidikan holistik Kanien'kehá:ka tidak seharusnya diperlakukan sebagai padanan *Huyula* atau *Dulohupa*.

Keterbatasan kajian

Kajian ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, sumber dipilih secara terfokus dan purposif sehingga tidak mencakup seluruh literatur SEL, pendidikan masyarakat adat, maupun budaya Gorontalo. Kedua, studi internasional menyediakan perbandingan konseptual, tetapi tidak memastikan keteralihan temuan ke Gorontalo. Ketiga, dua studi lokal memberikan bukti kualitatif mengenai *Huyula* dalam praktik pendidikan, bukan validasi model SEL yang komprehensif atau

pembuktian pengaruh kausal. Keempat, penafsiran pendidikan atas *Dulohupa* yang diajukan masih memerlukan penelitian primer dan konsultasi langsung dengan pemangku pengetahuan lokal. Oleh karena itu, kerangka ini harus diperlakukan sebagai dasar penyelidikan dan perancangan partisipatif, bukan intervensi yang telah teruji.

Agenda Penelitian

Sintesis mengarah pada empat prioritas penelitian. Pertama, penyelidikan yang dipimpin komunitas perlu mendokumentasikan makna dan pemanfaatan *Huyula* serta *Dulohupa* pada masa kini lintas komunitas, generasi, dan lingkungan pendidikan. Kedua, guru, peserta didik, keluarga, dan pemangku pengetahuan budaya perlu merancang bersama kegiatan kelas yang sesuai dengan usia anak. Ketiga, pengembangan asesmen perlu memeriksa keterpahaman, kesesuaian budaya, dan keterbedaan empiris calon indikator. Keempat, studi komparatif dan longitudinal perlu menelaah hasil yang diharapkan serta dampak yang tidak diharapkan lintas sekolah dan kelompok peserta didik.

Proses penelitian perlu membedakan secara transparan deskripsi budaya, kelayakan pendidikan, proses sosial emosional yang teramati, dan efektivitas intervensi. Suatu praktik dapat bermakna secara budaya tanpa berfungsi sebagai intervensi; kegiatan dapat layak dilaksanakan tanpa mengubah hasil pengukuran; dan perubahan yang teramati dapat mencerminkan perilaku guru atau kondisi kelas, bukan perubahan kompetensi peserta didik yang menetap. Pembedaan ini akan memperkuat ketepatan konseptual dan akuntabilitas praktik.

SIMPULAN

Pembelajaran sosial emosional berbasis budaya memerlukan lebih dari sekadar penambahan istilah atau contoh lokal ke dalam kurikulum universal. Integrasi tersebut menuntut penelaahan terhadap pemahaman komunitas mengenai kompetensi emosional, pengaturan otoritas dan partisipasi di kelas, serta evaluasi pembelajaran relasional yang tidak mereduksi praktik budaya menjadi sasaran perilaku. Studi *Huyula* di sekolah Gorontalo menyediakan landasan kontekstual untuk menelaah kerja sama, hubungan timbal balik, dan pendidikan karakter. *Dulohupa* dapat membuka arah kajian mengenai musyawarah, tetapi makna pendidikannya masih memerlukan validasi langsung bersama komunitas lokal. Kerangka empat lapisan yang diusulkan menghubungkan sumber budaya, lingkungan belajar yang dirancang bersama, proses yang dapat diamati, serta kemungkinan hasil, dengan tetap membedakan mekanisme yang masuk akal dari pengaruh yang telah dibuktikan. Integrasi pengetahuan budaya Gorontalo dan pendidikan holistik perlu dilaksanakan secara partisipatif, membuka dialog timbal balik antarkonsep, serta dapat dipertanggungjawabkan secara empiris.

DAFTAR PUSTAKA

Allison-Burbank, J. D., Conn, A., & Vandever, D. (2023). Interpreting Diné epistemologies and decolonization to improve language and literacy instruction for Diné children. Language, Speech, and Hearing Services in Schools. https://doi.org/10.1044/2023_LSHSS-22-00147

Dali, K., Rahmatiah, & Yunus, R. (2025). Representation of Huyula local wisdom values as character strengthening for elementary school students. Journal of Basic Education Research, 6(2), 288–295. https://doi.org/10.37251/jber.v6i2.1826

Dewi, R., Hanun, F., Hadiana, D., Sylvia, N., & Ramdani, Z. (2025). Silih Asah, Silih Asih, and Silih Asuh (SILAS): A decolonial conceptual framework for relational early childhood education in the Sundanese context amid global childhood discourses. Global Studies of Childhood. https://doi.org/10.1177/20436106251398516

Goforth, A. N., Nichols, L. M., Sun, J., Violante, A. E., Brooke, E., Kusumaningsih, S., Howlett, R., Hogenson, D., & Graham, N. (2024). Cultural adaptation of an educator social-emotional learning program to support Indigenous students. School Psychology Review, 53(4), 365–381. https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2144091

Goodman, K. A. (2021). Conceptualising SEL in the cross-cultural spaces of primary schools in Aotearoa New Zealand. New Zealand Journal of Educational Studies, 56(2), 285–299. https://doi.org/10.1007/s40841-021-00213-4

Hayashi, A., Liew, J., Aguilar, S. D., Nyanamba, J. M., & Zhao, Y. (2022). Embodied and social-emotional learning (SEL) in early childhood: Situating culturally relevant SEL in Asian, African, and North American contexts. Early Education and Development, 33(5), 746–763. https://doi.org/10.1080/10409289.2021.2024062

Hunter, A. M., Carlos, M., Nuño, V. L., Tippeconnic-Fox, M. J., Carvajal, S., & Yuan, N. P. (2022). Native Spirit: Development of a culturally grounded after-school program to promote well-being among American Indian adolescents. American Journal of Community Psychology, 70(1–2), 242–251. https://doi.org/10.1002/ajcp.12590

Jagers, R. J., Rivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. Educational Psychologist, 54(3), 162–184. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032

Lin, X., Ingram, J., Yang, C., Cheung, R., & Lim, J. H. (2025). Fostering culturally responsive social-emotional learning practices in rural transitional kindergarten classrooms. Behavioral Sciences, 15(9), 1147. https://doi.org/10.3390/bs15091147

Macfarlane, A. H., Macfarlane, S., Graham, J., & Clarke, T. H. (2017). Social and emotional learning and Indigenous ideologies in Aotearoa New Zealand: A biaxial blend. In Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, Programs and Approaches (pp. 273–289). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_15

Martadi, M., & Sampurno, M. B. T. (2025). Culturally sustaining pedagogy through Banyuwangi arts in elementary education. Harmonia: Journal of Arts Research and Education, 25(1), 44–58. https://doi.org/10.15294/harmonia.v25i1.17020

Meland, E. A., & Brion-Meisels, G. (2024). An integrative model for culturally sustaining SEL in the classroom. Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 3, 100042. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100042

Mesinas, M., & Casanova, S. (2023). The value of communal and intergenerational settings for studying social and emotional learning. Child Development Perspectives, 17, 122–128. https://doi.org/10.1111/cdep.12485

Mesquita, B., De Leersnyder, J., Dekeyser, G., Cochez, A., & Jennings, P. A. (2026). Where social-emotional learning meets culture. Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 7, 100183. https://doi.org/10.1016/j.sel.2026.100183

Newman, J., Rivkin, I., Brooks, C., Turco, K., Bifelt, J., Ekada, L., & Philip, J. (2023). Indigenous knowledge: Revitalizing everlasting relationships between Alaska Natives and sled dogs to promote holistic wellbeing. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(1), 244. https://doi.org/10.3390/ijerph20010244

Nurhaliza, W. O. S., Sarwoprasodjo, S., Fatchiya, A., & Suharjito, D. (2025). Rethinking education for Sea Nomads through the On–Off School Model: A perspective on holistic and culturally adaptive schooling for the Bajo people in Indonesia. Frontiers in Communication, 10, 1611083. https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1611083

Radulescu, M., Li-Grining, C. P., Naqi-Hasnain, Z., Madison, S., López Hernández, G., Chepkoit, J., & Boleaga, B. (2026). Supporting students' ethnic-racial identity: Considerations for teacher practices, professional development, and preparation. Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 7, 100201. https://doi.org/10.1016/j.sel.2026.100201

Sidik, F., Anwar, H., & Kobandaha, I. M. (2025). Transformation of character education through implementation of local wisdom values in madrasah. QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama, 17(2), 835–844. https://doi.org/10.37680/qalamuna.v17i2.7140

Washington, S. A. (2021). Sustaining Indigenous students' and families' well-being and culture in an Ontario school board. Journal of Professional Capital and Community, 6(3), 237–252. https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0049

White, L. (2022). "Momma, today we were Indian chiefs!" Pathways to Kan'nikonhrí:io through Indigenous holistic education. Frontiers in Education, 7, 699627. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.699627