



Implementasi Kurikulum Merdeka Belajar di Sekolah Dasar: Dari Teori ke Praktis

Mustofa^{1*)}, Pance Mariati¹

Published online: 05 November 2022

ABSTRACT

Maarif NU Educational Institution of Surabaya City houses several schools and there are still many teachers who do not understand theoretically and practically the policy of freedom of learning, even though the teacher's understanding of curriculum reform is very essential. Teachers find it difficult to implement a policy of freedom of learning at school and in the classroom. Teachers have difficulty in developing learning methods referring to independent learning. In addition, teachers have difficulty developing a freedom of learning curriculum (just curriculum transmitter). We provide training and mentoring to teachers for three meetings intensively. The result is an increase in teacher understanding in three aspects; (1), theoretically, (2), how to implement it, and (3), how to develop curriculum. This means that training and mentoring is very important to be carried out by more competent experts. This is in line with the research by Postholm (2012), which states that it is important for teacher training to be carried out by more competent people to increase teachers' understanding of the curriculum.

Keywords: Kurikulum Merdeka Belajar, Sekolah Dasar, Guru, Pelatihan

Abstrak: Lembaga Pendidikan Maarif NU Kota Surabaya menaungi beberapa sekolah. Namun sumber daya manusia yang dimiliki masih terbatas serta fasilitas yang dimiliki juga masih relatif terbatas. Masih banyak guru yang belum memahami secara teoretis dan praktis kebijakan merdeka belajar padahal pemahaman guru terhadap reformasi kurikulum sangat esensial. Guru merasa kesulitan menerapkan kebijakan merdeka belajar di sekolah dan di kelas. Guru kesulitan dalam mengembangkan metode pembelajaran merujuk pada merdeka belajar. Selain itu guru kesulitan mengembangkan kurikulum merdeka belajar (*curriculum transmitter*). Kami memberikan pelatihan dan pendampingan kepada guru-guru selama tiga kali pertemuan dengan intensif. Hasilnya terjadi peningkatan pemahaman guru dalam tiga aspek; (1), secara teoretis, (2), bagaimana mengimplementasikannya, dan (3), bagaimana mengembangkan kurikulum. Artinya pelatihan dan pendampingan sangat penting dilakukan oleh para ahli yang lebih kompeten. Ini selaras dengan penelitian Postholm (2012), yang menyatakan bahwa pelatihan kepada guru penting dilakukan oleh orang yang lebih kompeten untuk peningkatan pemahaman guru terhadap kurikulum.

Kata kunci: Kurikulum Merdeka Belajar, Sekolah Dasar, Guru, Pelatihan

PENDAHULUAN

Lembaga Pendidikan Maarif NU Kota Surabaya menaungi beberapa sekolah. Namun sumber daya manusia yang dimiliki masih terbatas serta fasilitas yang dimiliki juga masih relatif terbatas. Masih banyak guru yang belum memahami secara teoretis dan praktis kebijakan merdeka belajar padahal pemahaman guru terhadap reformasi kurikulum sangat esensial. Guru merasa kesulitan menerapkan kebijakan merdeka belajar di sekolah dan di kelas. Guru kesulitan dalam mengembangkan metode pembelajaran merujuk

¹ Universitas Nahdlatul Ulama Surabaya, Indonesia

² National Dong Hwa University, Taiwan R.O.C

*) *corresponding author*

Mustofa

Email: mustofa@unusa.ac.id

pada merdeka belajar. Selain itu guru kesulitan mengembangkan kurikulum merdeka belajar (*curriculum transmitter*) Oleh karenanya, sangat relevan apabila LP Maarif NU Kota Surabaya menjadi daerah intervensi secara berkelanjutan dalam pengabdian masyarakat kali ini.

Dari hasil rapat dan diskusi dengan pihak mitra guru-guru di sekolah LP Maarif NU Kota Surabaya dan juga didukung dengan penelitian kami (belum publish) banyak guru yang belum memahami secara teoretis dan praktis kebijakan merdeka belajar. Padahal menurut beberapa penelitian bahwa peran pemahaman dan persepsi guru terhadap kebijakan reformasi kurikulum sangat esensial (Kirk and MacDonald 2001; Little 1993; Park and Sung 2013; Spillane 1999). Artinya suksesnya penerapan reformasi kurikulum sangat bergantung pada peran guru dalam mengimplementasikannya. Guru tidak memahami secara teoretis dan praktis reformasi kurikulum merdeka belajar bagaimana menerapkan merdeka belajar di kelas. Selain itu, guru juga kebingungan mengembangkan kurikulum di sekolah dan di kelas padahal mereka adalah *curriculum co-creator*. Artinya dalam kebijakan ini guru didorong untuk aktif mengembangkan kurikulum. Oleh karenanya, pengabdian masyarakat ini bertujuan untuk memberikan pelatihan dan pendampingan secara *continuously* bagaimana menerapkan kurikulum merdeka belajar di sekolah dan di kelas serta menjadi *curriculum transmitter*.

BAHAN DAN METODE

Secara umum pelatihan ini dilakukan dengan memberi materi tentang ‘kurikulum merdeka belajar’ dan bagaimana menerapkan merdeka belajar di ruang kelas dan meramu dalam pembelajaran. Kami juga akan memberikan materi bagaimana mengembangkan kurikulum dan meminta untuk mempraktikkannya. Pelatihan ini akan dilakukan secara daring dan luring. Pertama kami melakukan secara daring karena terbatas jarak setelah itu kami akan memberikan pelatihan secara langsung (*in person*). Pelatihan akan dialukan dalam dua pertemuan per-pertemuan 3 jam)

1. Melakukan koordinasi dengan mitra
2. Menentukan jumlah guru yang akan terlibat dalam pelatihan dan pendampingan
3. Instruktur melakukan *assessment* (baseline) awal terhadap pemahaman dan kemampuan guru
4. Instruktur melakukan intervensi secara sistematis dan berkala
5. Memberikan waktu yang cukup pada guru untuk *sharing* diskusi secara kelompok setelah mendapatkan pelatihan pertama
6. Melakukan evaluasi
7. Memberikan pelatihan dan memberikan tugas praktis berkaitan dengan kurikulum merdeka belajar
8. Memberikan tugas *project* dan/atau portofolio
9. Melakukan *assessment* akhir (endline)

HASIL DAN PEMBAHASAN

Berdasarkan hasil *assessment* awal (baseline) dan *assessment* akhir (endline) ada peningkatan pemahaman guru terhadap kurikulum merdeka belajar dan bagaimana mengimplementasikannya di ruang kelas serta bagaimana mengembangkan kurikulum (*curriculum co-creator*). Kami membagi dalam tiga indikator penting; (1), memahami secara teoretis, (2), kemampuan mempraktikkannya, dan (3), kemampuan mengembangkan kurikulum (*curriculum co-creator*), dan mengukur dengan

indikator persentase (10 %-100 %). Berikut hasil secara empiris kami representasikan dalam bentuk table:

Table 1. Hasil baseline and Endline

Understanding aspect	Baseline	Endline
Theoretically	70 %	80 %
Practice	50 %	72 %
Curriculum co-creator	40 %	67 %

DISKUSI

Pemberian pelatihan kepada guru merupakan salah satu cara untuk meningkatkan kompetensinya, khususnya mengenai penerapan kurikulum baru. Menurut Vygotsky (1978), guru dapat dibantu dalam zona perkembangan proksimal oleh orang lain yang lebih kompeten dengan melibatkan pengetahuan sebelumnya. Orang lain yang lebih berkompeten dapat berupa rekan kerja, guru eksternal atau nara sumber lainnya (Postholm, 2012). Ada program pelatihan guru yang unik dan berbeda di seluruh dunia, yang sebagian besar bertujuan untuk memenuhi kebutuhan sistem pendidikan lokal, terutama kekurangan guru, terutama di daerah miskin, atau kekurangan guru mata pelajaran tertentu, dan mengimplementasikan kurikulum baru (Neuschatz, et al., 2008).

Biasanya masih banyak guru kesulitan mengimplementasikan kurikulum baru karena kurangnya sosialisasi dan pelatihan. Kurikulum merdeka belajar yang memberikan otonomi yang luas kepada guru untuk berkreasi bahkan mengembangkan kurikulum bukan hal yang mudah apalagi ini adalah kebijakan baru dengan model baru sehingga guru memerlukan penyesuaian dengan waktu yang tidak sebentar. Oleh karenanya, pelatihan dan pendampingan adalah penting agar guru terbantu menyesuaikan lebih cepat. Hasilnya juga mengkonfirmasi penelitian sebelumnya yang dilakukan oleh (Postholm, 2012) bahwa pelatihan yang diberikan oleh ahli atau orang yang lebih kompeten efektif meningkatkan kompetensi guru.

Mentoring didefinisikan sebagai keadaan belajar yang kompleks dan dinamis di mana mentor tidak hanya mendukung peserta, tetapi juga menantang mereka secara produktif, untuk membantu mereka berkembang secara pribadi dan profesional (Ambrosetti, et al. 2014; Inzer & Crawford, 2005). Dukungan ini dapat mencakup pemberian umpan balik, pembentukan lingkungan belajar yang nyaman, dan memberikan gambaran yang akurat kepada peserta tentang pekerjaan yang perlu mereka lakukan dan keterampilan yang mereka butuhkan untuk belajar (Polikoff, et al. 2015), khususnya untuk memahami kurikulum baru, menerapkan, dan mengembangkannya sesuai yang diharapkan pengembang kurikulum. Korthagen (2004) mengklaim bahwa hanya integrasi semua aspek pribadi, nilai, dan profesional dari pengalaman lapangan yang dapat memberikan guru pengalaman yang bermakna yang cukup mempersiapkan mereka untuk pengajaran di ruang kelas. Ada dua jenis mentor: formal dan informal. Pendampingan formal ditandai dengan pedoman yang jelas dan tujuan yang jelas. Ini seperti yang telah kami lakukan dengan menggunakan pedoman yang jelas dan ukuran yang jelas agar hasilnya dilihat apakah efektif atau tidak.

Kami sebagai mentor atau pelatih adalah mentor sesama organisasi yang dianggap sebagai mentor formal, memiliki dampak yang menentukan pada proses pengajaran-pelatihan: dalam pekerjaan kami, ini dianggap sebagai instruktur pedagogis untuk mengembangkan pedagogis guru yang menghubungkan teori dan praktik (Dobrowolska & Balslev, 2017), seperti yang telah kami lakukan. Hal ini mendukung guru, membantu mereka mengatasi kekhawatiran yang mungkin mereka miliki tentang bagaimana menerapkan kurikulum merdeka belajar. Untuk menyukseskan misi ini, maka kami harus memperjelas makna peran guru, dengan segala aspeknya yang berbeda, dan nilai memilih mengajar sebagai profesi dengan misi sosial (Wang & Odell, 2002), untuk membantu mereka berkembang menjadi guru yang akan berpikir kritis tentang sistem pendidikan (Burns, et al. 2016), yang baru-baru ini telah direformasi.

Namun penelitian menunjukkan bahwa pelatihan yang diikuti guru harus dikaitkan dengan proses pengembangan yang telah mereka ikuti di sekolah mereka (McMahon et al. 2007; Parise dan Spillane 2010). Dengan cara ini, pengetahuan yang mereka peroleh dari pelatihan tersebut dapat bermanfaat bagi sekolah secara keseluruhan (Schwartz & Bransford 1998). Idealnya, semua guru di sekolah yang sama, atau setidaknya beberapa dari mereka, harus menerima pelatihan yang sama sebagai tahap dalam pengembangan praktik (Buczynski & Hansen 2010), dalam hal ini praktik merdeka belajar, dan membagikannya kepada yang lain. Itulah tujuan kami yang selaras dengan kebijakan guru penggerak bahwa guru juga bertanggung jawab membagikan pengetahuannya kepada guru lain dan juga menggerakkannya. Dalam pelatihan seperti ini, guru dapat belajar melalui pengembangan profesional sesuai dengan keinginan pengembang kurikulum. Seperti yang dijelaskan oleh Avalos (2011), guru dapat belajar sehingga mereka dapat menggunakan pengetahuan mereka dalam pengajaran mereka untuk keuntungan belajar siswa.



Figure 1. Peserta pelatihan dan pendampingan; (b) Guru sedang merespons dan bertanya

KESIMPULAN DAN SARAN

Memahami, menerapkan, dan mengembangkan kurikulum merdeka belajar tidak mudah bagi guru, mereka membutuhkan pelatihan dan pendampingan karena kurikulum tersebut berbeda dari kurikulum sebelumnya. Oleh karenanya, guru membutuhkan pelatihan dan pendampingan agar bisa memahami, menerapkan, dan mengembangkannya. Kami melakukan pendampingan dan pelatihan kepada guru-guru di LP Maarif NU Surabaya dan berdasarkan hasil *baseline* ada peningkatan guru dalam memahami, menerapkan, dan mengembangkan kurikulum merdeka belajar. Ini selaras dengan penelitian Postholm, (2012), yang menyatakan bahwa pelatihan oleh ahli atau orang yang lebih kompeten efektif meningkatkan pemahaman guru.

Acknowledgments

Ucapan terima kasih kami sampaikan kepada LPPM Unusa khususnya bidang pengabdian kepada masyarakat yang telah memfasilitasi membantu dan mendorong kegiatan ini dengan baik. Ucapan terima kasih yang spesial kami sampaikan kepada LP Maarif NU Surabaya dan semua peserta pelatihan dan pendampingan yang menerima dan mendukung terlaksananya kegiatan ini.

Conflict of Interests

The authors declared that no potential conflicts of interest with respect to the authorship and publication of this article.

REFERENCES

- Avalos, B. 2011. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education* 27, no. 1: 10–20.
- Ambrosetti, A., Knight, B. A., & Dekkers, J. D. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224–239.
- Burns, R. W., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2016). The changing nature of the role of the university supervisor and function of preservice teacher supervision in an era of clinically-rich practice. *Action in Teacher Education*, 38(4), 410–425.
- Buczynski, S., and C.B. Hansen. 2010. Impact of professional development on teacher practice: uncovering connections. *Teaching and Teacher Education* 26, no. 3: 599– 607.
- Dobrowolska, K., & Balslev, K. (2017). Discursive mentoring strategies and interactional dynamics in teacher education. *Linguistics and Education*, 42, 10–20.
- Inzer, L. D., & Crawford, C. B. (2005). A review of formal and informal mentoring: Processes, problems, and design. *Journal of Leadership Education*, 4(1), 31–50.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.
- Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567, <https://doi.org/10.1080/00220270010016874>.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), <https://doi.org/10.3102/01623737015002129>.
- Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), <https://doi.org/10.3102/01623737015002129>.
- McMahon, M., J. Reeves, A. Devlin, J. Simpson, and A. Jaap. 2007. Evaluating the impact of chartered teachers in Scotland: The views of chartered teachers. Project Report. General Teaching Council Scotland, Edinburgh.
- Neuschatz, M., McFarling, M., & White, S. (2008). Reaching the critical mass: The twenty-year surge in high school physics: Findings from the 2005 Nationwide Survey of High School Physics Teachers (Pub. No. R-442). College Park, MD: American Institute of Physics. Retrieved from <http://www.aip.org/statistics/trends/reports/hs05report.pdf>
- Polikoff, M., Desimone, L., Porter, A., & Hochberg, E. (2015). Mentor policy and the quality of mentoring. *The Elementary School Journal*, 116, 76–102.

- Park, M., & Sung, Y. K. (2013). Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: What can we learn from the case of Korean elementary teachers? *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 15-33, <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.756391>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Parise, L.M., and J.P. Spillane. 2010. Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal* 110, no. 3: 323–46.
- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 143-175.
- Schwartz, D.L., and J.D. Bransford. 1998. A time for telling. *Cognition and Instruction* 16, no. 4: 475–522.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach and standards-based teaching reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 7(3), 481–546.