

## PENDAMPINGAN GURU SEKOLAH DASAR DALAM MENGINTERNALISASI KEBIJAKAN KOKURIKULER BERBASIS DEEP LEARNING DI PULAU SEBESI

Ok Suprianto<sup>1</sup>, Tomi Efendi<sup>2</sup>, Encep Supriatna<sup>3</sup>, Deni Wardana<sup>4</sup>, Firman Robiansyah<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4,5</sup>Pendidikan Guru Sekolah Dasar, Universitas Pendidikan Indonesia, Indonesia

<sup>1</sup>okisuprianto@upi.edu, <sup>2</sup>tomiefendi22@upi.edu, <sup>3</sup>encepsupriatna@upi.edu, <sup>4</sup>dewa@upi.edu, <sup>5</sup>firmanrobiansyah@upi.edu

Diterima 30 Agustus 2025, Direvisi 11 Oktober 2025, Disetujui 12 Oktober 2025

### ABSTRAK

Pengabdian ini bertujuan mendampingi guru sekolah dasar dalam menginternalisasi kebijakan kokurikuler berbasis deep learning di SDN Tejang, Pulau Sebesi (Lampung Selatan). Mitra kegiatan adalah SDN Tejang, dengan partisipasi 14 orang guru serta dukungan kepala sekolah. Program berlangsung 3 hari melalui tahapan: (1) koordinasi dan asesmen kebutuhan mitra; (2) persiapan modul dan instrumen; (3) lokakarya konseptual Kurikulum Merdeka dan deep learning; (4) pendampingan individu/kelompok untuk perancangan proyek; (5) simulasi pembelajaran; dan (6) forum reflektif guru. Evaluasi menggunakan pre-post angket Likert (konstruk: pemahaman kebijakan, pemahaman deep learning, keterampilan desain proyek), observasi partisipatif pada sesi simulasi, telaah artefak (RPP/CP, *matriks alignment*, rubrik), serta wawancara reflektif singkat. Hasil menunjukkan peningkatan rata-rata skor pemahaman guru terhadap kebijakan kokurikuler dari 3,5 menjadi 4,0, dan persepsi akan pentingnya kokurikuler naik dari 3,8 menjadi 4,2. Pemahaman terhadap konsep *deep learning* juga meningkat dari 3,6 menjadi 4,3. Sebagian besar guru mulai memahami bahwa *deep learning* adalah pendekatan resmi dalam Permendikdasmen 13/2025, dan dapat dihubungkan dengan pembelajaran berbasis proyek. Selain itu, guru berhasil mengidentifikasi tema proyek kontekstual yang relevan dengan kehidupan lokal, seperti pengelolaan sampah pesisir, ekonomi nelayan, dan budaya maritim. Perubahan peran guru juga teramati, dari instruktur menjadi fasilitator reflektif, meskipun sebagian masih menyuarakan tantangan terkait sarana dan keberagaman siswa. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa model pendampingan holistik ini efektif meningkatkan kompetensi pedagogik guru dan menghasilkan praktik pembelajaran kontekstual yang berkelanjutan. Model ini berpotensi direplikasi di sekolah-sekolah kepulauan lainnya sebagai strategi implementasi Kurikulum Merdeka yang adaptif dan kontekstual.

**Kata kunci:** kokurikuler; deep learning; guru sekolah dasar; Pulau Sebesi; Kurikulum Merdeka.

### ABSTRACT

This community engagement program aimed to assist elementary school teachers in internalizing the co-curricular policy based on deep learning at SDN Tejang, located on Pulau Sebesi (South Lampung). The partner in this activity was SDN Tejang, involving 14 teachers with the support of the school principal. The program was conducted over three days and consisted of the following stages: (1) initial coordination and needs assessment with the partner school; (2) preparation of modules and instruments; (3) conceptual workshop on the Merdeka Curriculum and deep learning; (4) individual and group mentoring for project planning; (5) project-based learning simulation; and (6) teacher reflection forum. The evaluation employed a pre-post Likert-scale questionnaire (measuring: policy comprehension, understanding of deep learning, and project design skills), participatory observation during simulations, document analysis (lesson plans, alignment matrices, rubrics), and short reflective interviews. The results showed an increase in the average score of teachers' understanding of co-curricular policy from 3.5 to 4.0, and the perceived importance of co-curricular programs rose from 3.8 to 4.2. Understanding of the deep learning concept also improved from 3.6 to 4.3. Most teachers began to recognize deep learning as an official pedagogical approach stated in Permendikdasmen 13/2025 and were able to link it with project-based learning practices. In addition, teachers successfully identified context-based project themes relevant to local life, such as coastal waste management, fishermen's economy, and maritime culture. A notable shift was observed in teachers' roles, from mere instructors to reflective facilitators, although some still expressed concerns regarding limited facilities and student diversity. In conclusion, this holistic mentoring model

was proven effective in enhancing teachers' pedagogical competence and in producing sustainable, contextual teaching practices. This model also has strong potential for replication in other island schools as an adaptive and contextual implementation strategy of the Merdeka Curriculum.

**Keywords:** *co-curricular; deep learning; elementary school teachers; Pulau Sebesi; Merdeka Curriculum*

## PENDAHULUAN

Kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini berfokus pada pendampingan guru sekolah dasar dalam menginternalisasi kebijakan kokurikuler berbasis *deep learning* di SDN Tejang Pulau Sebesi. Pendampingan yang dimaksud bukan sekadar pelatihan satu arah, melainkan proses yang menekankan keterlibatan guru sebagai aktor utama dalam memahami, merefleksikan, dan mengimplementasikan kebijakan. Ada sepuluh aspek penting yang mendasari kegiatan ini: pertama, pendampingan guru menjadi inti kegiatan, menegaskan posisi guru sebagai mitra aktif; kedua, fokus pada internalisasi kebijakan, sehingga guru tidak hanya paham di tingkat konsep tetapi juga mampu menurulkannya dalam praktik; ketiga, relevansi dengan regulasi terbaru, yakni Kurikulum Merdeka 13/2025 yang menekankan kokurikuler sebagai pengganti P5; keempat, penekanan pada pendekatan *deep learning* yang mengutamakan pembelajaran mendalam, reflektif, dan kontekstual; kelima, fokus pada guru sekolah dasar sebagai ujung tombak implementasi kebijakan; keenam, lokasi di SDN Tejang Pulau Sebesi yang mewakili kondisi khas wilayah kepulauan dengan keterbatasan infrastruktur; ketujuh, orientasi pada peningkatan kapasitas guru dalam merancang proyek kokurikuler; kedelapan, integrasi nilai lokal, seperti ekologi pesisir, budaya maritim, dan ekonomi nelayan, sebagai tema proyek; kesembilan, transformasi peran guru dari instruktur menuju fasilitator reflektif; dan kesepuluh, penggunaan model pendampingan holistik yang memadukan pelatihan konseptual, praktik kontekstual, serta forum reflektif guru.

Sejumlah penelitian menunjukkan bahwa guru di wilayah 3T menghadapi tantangan struktural dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka, termasuk dalam menjalankan proyek kokurikuler. Keterbatasan infrastruktur, akses pelatihan yang tidak merata, serta minimnya dukungan kelembagaan menjadi faktor penghambat utama (Tomasouw et al., 2024; Ananda et al., 2025; World Bank, 2020).

Secara teoretis, pendekatan *deep learning* menjadi salah satu kerangka kunci dalam Kurikulum Merdeka. Fullan dan Langworthy (2014) menyebut *deep learning* sebagai pembelajaran yang memungkinkan siswa mengembangkan kapasitas berpikir kritis, kolaborasi, kreativitas, dan kemampuan *problem*

*solving*. Menurut studi di Norwegia, guru di sekolah dasar menerapkan *deep learning* melalui tema lintas disiplin dan penilaian formatif, yang mendorong keterlibatan siswa dalam konteks autentik, bukan hanya hafalan (Burner & Schipor, 2025). Dengan demikian, jika guru di Pulau Sebesi dapat menginternalisasi *deep learning* ke dalam kokurikuler, maka pembelajaran akan lebih relevan dengan realitas kehidupan murid pesisir.

Namun, agar pembelajaran mendalam dapat diwujudkan, guru membutuhkan kerangka perancangan yang jelas. Wiggins dan McTighe (2005) dalam *backward design* menegaskan bahwa pembelajaran harus dimulai dengan menetapkan tujuan akhir (*intended learning outcomes*), kemudian menentukan bukti pencapaian, dan baru menurunkan aktivitas. Tanpa pemahaman yang jelas mengenai perbedaan P5 dan Profil Lulusan, guru berisiko melakukan *misalignment* antara tujuan, aktivitas, dan asesmen (Biggs & Tang, 2011). Oleh karena itu, pendampingan ini mendesak dilakukan agar guru dapat menyusun rancangan proyek kokurikuler secara tepat dan kontekstual.

Selain landasan konseptual, konteks Pulau Sebesi juga memperkuat urgensi pendekatan *context-based learning*. Bell et al. (2009) dalam laporan *National Research Council* menekankan bahwa pembelajaran yang mengaitkan materi dengan pengalaman nyata siswa berpotensi meningkatkan motivasi intrinsik dan retensi pengetahuan dalam jangka panjang. Guru di Sebesi memiliki peluang besar untuk menjadikan isu lokal seperti ekologi pesisir, budaya maritim, dan ekonomi nelayan sebagai tema proyek kokurikuler. Hal ini sejalan dengan gagasan bahwa pembelajaran bermakna lahir ketika konsep dikaitkan dengan kehidupan sehari-hari siswa.

Perubahan peran guru juga menjadi sorotan penting. Kurikulum Merdeka menuntut guru tidak lagi sekadar sebagai penyampai informasi, tetapi fasilitator reflektif. DuFour et al. (2010) melalui konsep *Professional Learning Community* (PLC) menekankan bahwa kualitas guru dapat ditingkatkan melalui kolaborasi, refleksi, dan analisis hasil belajar. Dengan membangun forum reflektif di Sebesi, guru tidak hanya memahami kebijakan, tetapi juga mampu saling berbagi praktik, merefleksikan pengalaman, dan membangun inovasi kolektif.

Beberapa penelitian dan kegiatan pengabdian kepada masyarakat (PkM) sebelumnya memang telah mencoba mengintegrasikan pendekatan deep learning dalam pendidikan dasar, namun masih menunjukkan sejumlah keterbatasan. Nurhasanah dan Pujiati (2025) dalam studi mereka menunjukkan bahwa meskipun pendekatan deep learning memiliki potensi untuk meningkatkan pemahaman konsep di sekolah dasar, para guru masih menghadapi tantangan signifikan dalam penerapannya. Hambatan tersebut meliputi keterbatasan kurikulum, kurangnya pelatihan praktis, serta dukungan sarana dan prasarana yang belum memadai.

Haryanti et al. (2025) melaporkan kegiatan pelatihan penyusunan modul ajar berbasis deep learning, namun pelaksanaan program hanya berhenti pada aspek teknis penyusunan tanpa diikuti dengan implementasi kelas maupun refleksi praktik. Sementara itu, Zahrok et al. (2025) mengevaluasi bimbingan teknis (bimtek) terkait pembelajaran deep learning di madrasah ibtidaiyah, dan menemukan adanya peningkatan pemahaman guru. Namun demikian, intervensi yang dilakukan masih bersifat satu arah dan belum ditopang oleh pembentukan komunitas belajar profesional yang berkelanjutan.

Kegiatan PkM lainnya yang mengangkat tema integrasi teknologi seperti AI dan H5P dalam pembelajaran berbasis *deep learning* juga telah dilakukan di Bandung, namun fokus utama berada pada penguasaan media digital, bukan pada internalisasi kebijakan atau transformasi peran guru sebagai fasilitator. Adapun program PkM bertema strategi inovatif pembelajaran mendalam lebih menekankan pada pendekatan konseptual, tanpa menjangkau aspek kebijakan kokurikuler maupun integrasi tema lokal dalam praktik pembelajaran.

Dengan demikian, kegiatan PkM yang dilakukan di Pulau Sebesi ini memiliki kebaruan dalam hal keterpaduan antara pendekatan *deep learning*, internalisasi kebijakan kokurikuler Kurikulum Merdeka, serta perancangan dan penerapan proyek pembelajaran berbasis konteks lokal. Selain itu, model pendampingan yang diterapkan mencakup enam tahap intervensi yang saling terhubung, mulai dari koordinasi awal hingga forum reflektif, yang bertujuan mendorong transformasi praktik pembelajaran secara berkelanjutan.

**Tabel 1.** Ringkasan Penelitian Terdahulu dan Keterbatasannya

Judul / Penulis	Keunggulan / Temuan	Keterbatasan / Catatan
Pelatihan Implementasi	Menyajikan data <i>pre-test &amp; post-test</i>	Fokus pada aspek

si Pendekatan Pembelajaran Deep Learning untuk Meningkatkan Kompetensi Pedagogik Guru SD di Kota Surakarta (Atmojo et al., 2025)	dari 20 guru; menunjukkan peningkatan kompetensi pedagogik hingga ~45 %.	pelatihan-penerapan teknis dan kompetensi pedagogik; belum fokus ke kebijakan kokurikuler atau pendampingan menyeluruh
Pelatihan Penerapan Deep Learning Dalam Pembelajaran Inovatif Bagi Guru Sekolah Dasar Se-Kecamatan Tarik (Kanigara, 2025)	Materi pelatihan + perangkat pembelajaran <i>deep learning</i> .	Pelatihan relatif singkat; tidak jelas sejauh mana pendampingan jangka panjang atau evaluasi keberlanjutan
Pelatihan Pembuatan Modul Ajar Berbasis Deep Learning (Firmansyah & Sulistyowati, 2025)	Menampilkan modul ajar berbasis DL sebagai output.	Modul yang dibuat belum tentu diterapkan di lapangan atau dievaluasi secara empiris
Membangun Pola Pikir Deep Learning Guru Sekolah Dasar (Hendrianty, Ibrahim, Iskandar, Mulyasari, 2024)	Artikel SLR yang menelaah literatur DL di konteks SD dan menyimpulkan bahwa pembentukan pola pikir DL memerlukan pelatihan intensif dan strategi terstruktur.	Hanya telaah literatur (non-intervensi) tidak ada studi lapangan konkret untuk kasus spesifik
Konsep dan Implementasi Pendekatan Deep Learning di	Menguraikan konsep-konsep DL dan tantangan implementasinya di SD Indonesia.	Walaupun ada kajian empiris, sebagian besar masih konseptual,

Sekolah Dasar (Nurul dkk.)		belum intervensi panjang di sekolah nyata
Studi Dampak Bimbingan Teknis <i>Deep Learning</i> Pada Guru di SD/MI (Zahrok et al., 2025)	Data evaluasi bimtek DL terhadap guru.	Walau ada data peningkatan pemahaman, belum jelas kalau dilakukan pendampingan lanjutan atau komunitas belajar
Pemanfaatan <i>Deep Learning</i> di SD Gekbrong 1 Cianjur	Penelitian deskriptif-pustaka + kondisi lapangan yang menunjukkan dampak positif dalam literasi & numerasi dengan DL.	Pendekatan campuran tetapi sebagian besar tidak intervensi mendalam atau model pendampingan berkelanjutan

berbasis proyek, serta memfasilitasi guru dalam merancang dan mengimplementasikan proyek kontekstual yang relevan dengan kehidupan lokal di Pulau Sebesi.

**METODE**

Kegiatan pengabdian ini dilaksanakan di SDN Tejang Pulau Sebesi, Lampung Selatan, dengan sasaran guru sekolah dasar dari berbagai jenjang kelas. Kegiatan dirancang menggunakan pendekatan *Participatory Action Research* (PAR), yang menempatkan guru tidak hanya sebagai penerima manfaat, tetapi juga sebagai aktor aktif dalam perencanaan, pelaksanaan, dan refleksi kegiatan (McTaggart, 1991). Pendekatan ini dipilih karena mampu mengakomodasi kebutuhan nyata mitra dan memberikan ruang bagi guru untuk berkontribusi dalam menentukan arah kegiatan.



**Gambar 1.** Alur Metode Pendampingan Kokurikuler Berbasis *Deep Learning*

Berangkat dari celah penelitian tersebut, kegiatan ini memiliki tujuan untuk mendampingi guru SD di Pulau Sebesi dalam memahami dan menginternalisasi kebijakan kokurikuler berbasis *deep learning*, sekaligus mendorong mereka merancang proyek kontekstual berbasis isu lokal. Metode yang digunakan adalah *participatory action research* (McTaggart, 1991) dengan tahapan koordinasi, workshop, pendampingan, simulasi, dan forum reflektif.

Novelty kegiatan ini adalah model pendampingan holistik yang tidak hanya memberikan pemahaman konseptual, tetapi juga menekankan praktik kontekstual dan refleksi kolektif melalui forum guru. Hal ini membedakan program ini dari penelitian terdahulu yang terbatas pada pelatihan teknis. Dengan demikian, urgensi kegiatan ini terletak pada upaya menjembatani kesenjangan antara kebijakan Kurikulum Merdeka yang bersifat nasional dengan realitas implementasi di wilayah kepulauan yang penuh keterbatasan.

Tujuan utama kegiatan ini adalah untuk meningkatkan pemahaman guru terhadap kebijakan kokurikuler Kurikulum Merdeka, memperkuat kapasitas mereka dalam mengintegrasikan pendekatan *deep learning* ke dalam pembelajaran

Pelaksanaan kegiatan dilakukan melalui beberapa tahapan. Tahap pertama adalah koordinasi awal, yaitu menjalin komunikasi dengan pihak sekolah dan melakukan pemetaan kebutuhan guru melalui angket dan wawancara singkat. Tahap kedua adalah *workshop* konseptual, di mana guru diperkenalkan pada kebijakan Kurikulum Merdeka 13/2025, perbedaan P5 dengan Profil Lulusan, serta prinsip *deep learning* sebagai pendekatan pembelajaran. Dalam tahap ini, kerangka backward design (Wiggins & McTighe, 2005) digunakan untuk membantu guru merancang pembelajaran dengan menekankan tujuan akhir, bukti pencapaian, dan aktivitas proyek.

Tahap ketiga adalah pendampingan individu dan kelompok, di mana fasilitator bekerja bersama guru untuk merancang tema proyek kokurikuler yang relevan dengan konteks Pulau Sebesi, seperti ekologi pesisir, budaya maritim, dan ekonomi nelayan. Tahap keempat adalah simulasi proyek, yang memberikan kesempatan kepada guru untuk menguji coba rancangan proyek mereka dalam forum terbatas dan mendapatkan umpan balik. Tahap kelima adalah forum reflektif, yang berfungsi memperkuat peran guru sebagai fasilitator

pembelajaran sekaligus membangun *professional learning community* (DuFour et al., 2010).

Instrumen utama dalam kegiatan ini adalah angket persepsi guru terkait kebijakan kokurikuler dan *deep learning* (skala Likert 1–5), yang digunakan sebelum dan sesudah kegiatan. Pertanyaan terbuka juga disertakan untuk menangkap pandangan guru mengenai tantangan, tema proyek kontekstual, dan perubahan peran mereka. Data kuantitatif dianalisis secara deskriptif, sementara data kualitatif dianalisis menggunakan kategorisasi tematik (Creswell & Plano Clark, 2018).

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Hasil Temuan

Kegiatan pengabdian ini dilaksanakan melalui enam tahapan utama: (1) koordinasi awal, (2) workshop konseptual, (3) pendampingan individu dan kelompok, (4) simulasi proyek, (5) forum reflektif. Temuan dikumpulkan melalui angket pre–post (Likert), observasi partisipatif, wawancara terbimbing, serta telaah dokumen artefak (RPP, CP, rubrik proyek, dan portofolio siswa).

#### 1. Koordinasi Awal dan Asesmen Kebutuhan Mitra



Tahapan awal pengabdian dimulai dengan kegiatan koordinasi bersama kepala sekolah dan seluruh guru SDN Tejang, Pulau Sebesi. Koordinasi ini dilakukan tidak hanya sebagai prosedur administratif, tetapi sebagai forum dialog partisipatif untuk membangun pemahaman bersama tentang urgensi program dan posisi guru sebagai mitra aktif. Dalam forum tersebut, fasilitator menggunakan pendekatan *appreciative inquiry* untuk menggali kekuatan dan tantangan yang dihadapi guru dalam mengimplementasikan kebijakan Kurikulum Merdeka, khususnya pada komponen kokurikuler dan pendekatan *deep learning*.

Dari diskusi dan asesmen awal, teridentifikasi tiga kebutuhan utama yang menjadi prioritas pendampingan. Pertama, lemahnya pemahaman guru terhadap kebijakan kokurikuler, terutama

dalam memahami peta besar Kurikulum Merdeka dan posisi proyek kokurikuler sebagai pengganti Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5). Guru masih kesulitan memetakan hubungan antara elemen-elemen kebijakan seperti CP (Capaian Pembelajaran), TP (Tujuan Pembelajaran), dan dimensi Profil Lulusan.

Kedua, terdapat kebingungan mendasar dalam membedakan antara P5 dan Profil Lulusan. Sebagian guru memahami P5 sebagai "materi", bukan sebagai platform kompetensi lintas disiplin, sehingga cenderung menyusun proyek hanya berdasarkan tema tanpa arah capaian. Hal ini berpotensi menyebabkan misalignment antara tujuan pembelajaran, aktivitas, dan asesmen—sebagaimana dikritisi dalam kerangka *constructive alignment* (Biggs & Tang, 2011).

Ketiga, guru merasa belum memiliki keterampilan teknis maupun konseptual dalam merancang proyek pembelajaran yang berbasis konteks lokal. Meskipun mereka sangat mengenal kehidupan nelayan, budaya pesisir, dan permasalahan sampah, pengetahuan tersebut belum terintegrasi ke dalam praktik pembelajaran. Hal ini menunjukkan kesenjangan antara *local knowledge* yang dimiliki guru dan *pedagogical content knowledge* (PCK) yang dibutuhkan dalam perancangan pembelajaran berbasis proyek.

Sebagai respons terhadap hasil asesmen ini, tim pengabdian menyusun perangkat pelatihan yang adaptif dan kontekstual. Modul, instrumen evaluasi, serta rubrik pembelajaran dirancang berdasarkan tiga kebutuhan utama di atas, dengan menekankan pada proses penyadaran konseptual, latihan perancangan proyek, dan praktik reflektif. Strategi ini sekaligus menempatkan hasil koordinasi awal sebagai fondasi pedagogis untuk keseluruhan intervensi selanjutnya.

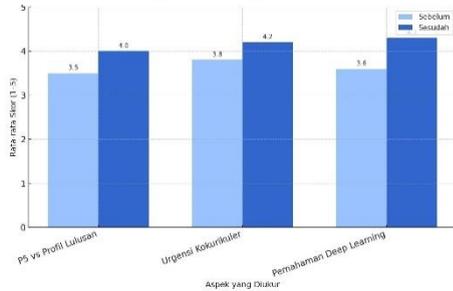
#### 2. Workshop Konseptual: Kurikulum Merdeka, P5, Profil Lulusan, dan Deep Learning



Workshop dilaksanakan selama satu hari penuh dengan pendekatan interaktif, mencakup presentasi materi, diskusi kelompok kecil, dan simulasi studi kasus. Guru diperkenalkan pada substansi

Kurikulum Merdeka 13/2025, perbedaan mendasar antara P5 dan Profil Lulusan, serta konsep deep learning sebagai pendekatan pembelajaran yang menjadi dasar proyek kokurikuler.

**Grafik 1.** Perbandingan skor pemahaman guru sebelum dan sesudah pendampingan kokurikuler berbasis deep learning di Pulau Sebesi.



Hasil angket pre-post menunjukkan adanya peningkatan pemahaman:

- Pemahaman terhadap perbedaan antara P5 dan Profil Lulusan meningkat dari skor rata-rata 3,5 menjadi 4,0.
- Persepsi guru bahwa proyek kokurikuler merupakan bagian utama pembelajaran meningkat dari 3,8 menjadi 4,2.
- Pemahaman terhadap konsep deep learning meningkat dari 3,6 menjadi 4,3.

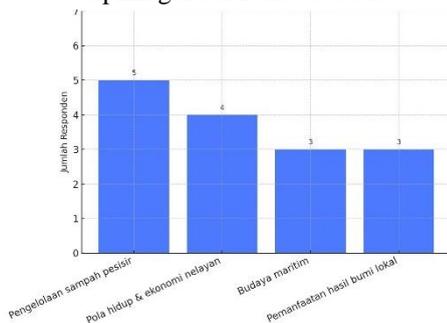
Observasi dan catatan fasilitator mencatat bahwa sebagian besar guru mulai memahami pentingnya merancang proyek tidak hanya berbasis tema, tetapi juga berbasis tujuan pembelajaran dan bukti capaian yang terukur.

### 3. Pendampingan Individu dan Kelompok: Desain Proyek Kontekstual

Setelah workshop, kegiatan dilanjutkan dengan pendampingan dalam bentuk konsultasi individu dan klinik kelompok kecil. Dalam sesi ini, guru menyusun rancangan proyek kontekstual yang mengangkat potensi lokal Pulau Sebesi.

Beberapa tema proyek yang berhasil disusun antara lain:

**Grafik 2.** Distribusi tema proyek kontekstual yang dipilih guru di Pulau Sebesi.



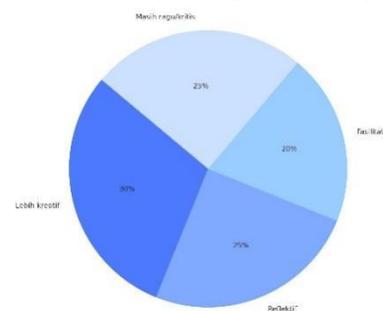
- Pengelolaan sampah pesisir
- Pola hidup dan ekonomi nelayan
- Budaya maritim masyarakat pesisir
- Pemanfaatan hasil bumi lokal

Dokumen yang disusun guru terdiri dari matriks tujuan-bukti-aktivitas, lembar asesmen, serta RPP integratif lintas mata pelajaran. Guru juga menyusun rubrik evaluasi proyek, dan sebagian mulai mengembangkan diferensiasi produk proyek sesuai variasi kemampuan siswa.

### 4. Simulasi Proyek: Uji Coba dan Umpan Balik

Guru diberi kesempatan untuk mencoba menerapkan proyek mereka dalam dua bentuk: (1) praktik terbimbing bersama siswa di kelas kecil, dan (2) simulasi antar-guru dalam forum sejawat. Tujuan dari simulasi ini adalah untuk menguji kelayakan desain proyek dan mengevaluasi implementasinya secara langsung.

**Grafik 3.** Perubahan praktik mengajar



Dari hasil observasi, beberapa indikator perubahan praktik mulai terlihat:

- Guru mulai mengurangi dominasi penjelasan, memberi lebih banyak ruang bagi eksplorasi siswa secara kreatif
- Beberapa guru mencoba memosisikan diri sebagai fasilitator dalam diskusi kelompok, memberi pertanyaan terbuka, dan menunjukkan contoh produk proyek.
- Masih terdapat guru yang merasa kesulitan dalam memberikan dukungan individual pada siswa dan mengelola dinamika kelompok.
- Guru juga menyampaikan keraguan terkait kesiapan siswa dalam mengerjakan proyek secara mandiri, serta keterbatasan sarana pendukung di sekolah.

Secara umum, simulasi ini memberikan pengalaman awal yang bermakna bagi guru dalam menguji dan menyempurnakan rancangan proyek mereka. Meskipun masih menghadapi sejumlah kendala teknis dan pedagogis, kegiatan ini berhasil memperlihatkan adanya pergeseran pola mengajar menuju pendekatan yang lebih eksploratif dan berpusat pada siswa, serta membuka ruang refleksi

untuk penguatan praktik pembelajaran di tahap berikutnya.

#### 5. Forum Reflektif Guru: Penguatan Peran dan Kolektivitas



Tahap terakhir kegiatan adalah forum reflektif, di mana guru saling berbagi praktik, tantangan, dan rencana tindak lanjut. Forum dilaksanakan dalam bentuk diskusi terbuka berbasis artefak, di mana setiap guru membawa dokumen hasil kerja dan merefleksikan proses yang telah dijalani.

Beberapa hasil refleksi yang mengemuka antara lain:

- a. Guru merasa lebih percaya diri untuk mencoba pendekatan pembelajaran berbasis proyek.
- b. Guru mulai menempatkan diri sebagai fasilitator, bukan hanya penyampai materi.
- c. Tantangan utama tetap pada keberagaman siswa, keterbatasan sumber belajar, dan keberlanjutan program di luar kegiatan pendampingan.

Meskipun belum terbentuk struktur formal komunitas belajar internal, forum ini telah memfasilitasi terciptanya ruang diskusi yang saling menguatkan dan mendorong refleksi kolektif antar-guru. Beberapa guru menyampaikan harapan agar kegiatan serupa dapat dilakukan secara berkala di sekolah, sebagai bagian dari budaya berbagi dan pengembangan profesional yang berkelanjutan.

#### Pembahasan

Temuan yang dipaparkan melalui data kuantitatif, kualitatif, serta visualisasi grafik dan tabel memperlihatkan adanya perubahan signifikan dalam pemahaman, sikap, dan praktik guru setelah mengikuti pendampingan. Peningkatan skor pada aspek kebijakan kokurikuler dan *deep learning* menegaskan bahwa intervensi telah memberi dampak konseptual. Sementara itu, munculnya tema proyek kontekstual serta pergeseran peran guru memperlihatkan indikasi transformasi praksis.

Namun demikian, angka-angka dan distribusi data tersebut baru menunjukkan apa yang berubah, belum sepenuhnya menjelaskan mengapa dan bagaimana perubahan itu terjadi. Oleh sebab itu, bagian selanjutnya akan membahas temuan-temuan ini secara lebih analitis, dengan mengaitkannya pada teori-teori relevan seperti *constructive alignment*, *backward design*, *deep learning*, *context-based learning*, *professional learning community*, serta pendekatan diferensiasi berbasis UDL. Analisis ini penting untuk memahami kedalaman transformasi yang berlangsung, serta menilai sejauh mana model pendampingan yang diterapkan dapat direplikasi di konteks kepulauan lain.

#### 1. Koordinasi Awal dan Asesmen Kebutuhan Mitra

Temuan bahwa guru belum jelas menempatkan proyek kokurikuler dalam kerangka Kurikulum Merdeka serta masih rancu membedakan P5 dan Profil Lulusan menandai problem inti pada perumusan tujuan pembelajaran. Ketika tujuan akhir (profil lulusan dan capaian pembelajaran) belum benar-benar dipahami, rancangan proyek cenderung “bertema” tetapi kurang terarah ke bukti capaian dan asesmen. Ini merupakan konsekuensi langsung dari misalignment yang hendak dicegah oleh pendekatan *constructive alignment*, yakni penyelarasan eksplisit antara tujuan, aktivitas, dan asesmen agar pengalaman belajar menjadi bermakna (Biggs & Tang, 2011). Penelitian oleh Sinambela (2025) menunjukkan bahwa guru calon (pre-service) mengalami tantangan dalam menyelaraskan teori dan praktik kelas, yang mencerminkan kebutuhan *explicit alignment* antara tujuan, aktivitas, dan asesmen. Demikian pula, jurnal ALIGNMENT oleh Farida et al. (2019) menekankan bahwa strategi pengajaran harus diselaraskan dengan motivasi dan karakteristik siswa untuk meningkatkan efektivitas pembelajaran.

Kebutuhan klarifikasi tujuan ini logis secara kebijakan. Kurikulum Merdeka menggarisbawahi bahwa Profil Lulusan adalah rumusan kompetensi utuh yang harus dicapai peserta didik, sedangkan Capaian Pembelajaran (CP) dan Tujuan Pembelajaran (TP) adalah lintasan pengembangan kompetensi tersebut. Dalam dokumen panduan “Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila” dipaparkan bahwa proyek kokurikuler dirancang sebagai pembelajaran kolaboratif lintas disiplin, yang mengamati, mengeksplorasi, dan merumuskan solusi terhadap isu nyata, serta tidak digolongkan sebagai materi intrakurikuler mandiri (Kemdikbudristek, 2024). Maka, membedakan antara P5 dan Profil Lulusan merupakan prasyarat penting untuk menyusun alur desain pembelajaran berbasis tujuan, bukti, dan aktivitas.

Dari sisi implementasi kurikulum, temuan ini sejalan dengan literatur sense-making guru, yang menjelaskan bahwa ketika kebijakan memberi ruang fleksibilitas (seperti dalam Kurikulum Merdeka), guru dituntut melakukan penafsiran dan adaptasi makna secara aktif terhadap istilah-istilah kebijakan dan memetakannya ke dalam konteks kelas (Spillane et al., 2002; Datnow, 2023).

Namun, tanpa dukungan memadai, proses ini kerap melahirkan *slippage*—ketidaktepatan tafsir yang berujung pada kesenjangan implementasi. Studi terkini menunjukkan bahwa keberhasilan implementasi kurikulum ditentukan oleh seberapa dalam guru melakukan proses sense-making terhadap struktur dan logika kebijakan, bukan sekadar mengikuti prosedur administratif secara formal (Bümen, 2022; Silseth, Hontvedt, & Mäkitalo, 2023).

Dalam konteks ini, pelaksanaan pemetaan kebutuhan (needs assessment) menjadi titik ungkit strategis. Dengan mengidentifikasi tiga kebutuhan utama yakni (1) lemahnya pemahaman guru terhadap kebijakan kokurikuler, (2) kebingungan membedakan P5 dengan Profil Lulusan, dan (3) keterbatasan keterampilan desain proyek kontekstual, tim pelaksana dapat menyusun pelatihan yang adaptif dan berbasis kebutuhan nyata, bukan generik. Hal ini sesuai dengan prinsip *desain professional development* yang efektif menurut OECD (2020), yaitu: fokus konten, koherensi dengan konteks, pembelajaran aktif, dan kesinambungan. Temuan ini juga sejalan dengan panduan *Education Endowment Foundation* (EEF, 2021), yang menyatakan bahwa program pengembangan guru yang berdampak tinggi harus mengaitkan *mechanism of change* (mekanisme perubahan perilaku guru) dengan dukungan praktik yang langsung dapat diterapkan.

Temuan ketiga, kesenjangan antara *local knowledge* guru dan kemampuan mengubahnya menjadi desain pembelajaran yang mengindikasikan lemahnya integrasi antara konteks lokal dan *pedagogical content knowledge* (PCK). *Alignment analysis of teaching–learning–assessment within the classroom: how teachers implement project-based learning under curriculum standards* (Zhao, Zhao, & Li, 2023) menunjukkan bahwa meskipun guru menggunakan pembelajaran proyek, sering terdapat ketimpangan antara aktivitas, asesmen, dan tujuan pembelajaran mengindikasikan pentingnya alat desain seperti rubrik dan matriks alignment agar proyek dapat menyelaraskan aspek-aspek tersebut. Demikian pula, telaah sistematis TPACK oleh Wang & Wang (2023) menekankan bahwa *knowledge of context* harus dipadukan dengan PCK dan dukungan implementasi, agar dapat diwujudkan dalam desain instruksional yang operasional.

Keputusan untuk memulai program dengan forum koordinasi partisipatif menggunakan pendekatan *appreciative inquiry* juga merupakan langkah tepat. Model ini tidak hanya menggali kekuatan dan potensi guru, tetapi juga mendorong rasa memiliki terhadap program, yang pada gilirannya meningkatkan keterlibatan dalam proses pembelajaran profesional. Penelitian oleh Le et al. (2022) dalam konteks pelatihan berbasis sekolah menunjukkan bahwa strategi berbasis strengths-based dialogue efektif dalam membangun kohesi tim, mengurangi resistensi terhadap perubahan, dan membentuk budaya kolaboratif dalam pengembangan guru.

Dengan kerangka ini, hasil pemetaan awal bukan hanya berfungsi sebagai diagnosis masalah, tetapi juga membentuk dasar pedagogis yang mengarahkan seluruh intervensi berikutnya. Mulai dari workshop yang fokus pada penguatan pemahaman konseptual dan struktur kebijakan, pendampingan desain proyek kontekstual, hingga simulasi dan refleksi berbasis bukti nyata praktik guru. Dengan jalur ini, risiko misalignment dapat direduksi sejak hulu, dan proses implementasi Kurikulum Merdeka menjadi lebih terstruktur, kontekstual, dan berkelanjutan.

## 2. Workshop Konseptual: Kurikulum Merdeka, P5, Profil Lulusan, dan *Deep Learning*

Peningkatan skor persepsi guru pada tiga konstruk utama pembedaan P5 dan Profil Lulusan (3,5 menjadi 4,0), makna proyek kokurikuler (3,8 ke 4,2), dan pemahaman konsep *deep learning* (3,6 menjadi 4,3). Fakta ini mengindikasikan bahwa pendekatan *workshop* yang digunakan telah berhasil menggeser pemahaman guru dari level konseptual dasar menuju keterampilan pedagogik yang lebih terarah dan aplikatif. Hasil ini menunjukkan bahwa pelatihan guru bukan hanya berdampak pada pengetahuan deklaratif, tetapi juga mampu mengubah cara pandang terhadap desain pembelajaran.

Salah satu kekuatan dari workshop ini adalah pendekatannya yang interaktif dan reflektif. Studi oleh Ermawati (2024) menunjukkan bahwa pelatihan Kurikulum Merdeka yang dirancang berbasis pendekatan konstruktivis dan *active learning* melalui simulasi dan diskusi terbimbing mampu meningkatkan pemahaman peserta terhadap struktur dan substansi kurikulum secara lebih mendalam. Keterlibatan langsung guru dalam menyusun dan mempresentasikan modul ajar terbukti memperkuat internalisasi kebijakan dan praktik kurikulum.

Temuan ini juga mempertegas pentingnya kerangka *backward design* (Wiggins & McTighe, 2005) sebagai alat bantu berpikir guru dalam merancang pembelajaran yang berorientasi pada

tujuan akhir (*enduring understanding*). Dalam *workshop*, guru diajak memulai perancangan dari dimensi Profil Lulusan, lalu merumuskan bukti ketercapaian (artefak, performansi, produk), dan baru kemudian menentukan aktivitas pembelajaran yang relevan. Misalnya, dalam konteks pendidikan tinggi, studi dari Kerimoğlu & Altun (2024) menunjukkan bahwa penggunaan pendekatan *backward design* secara eksplisit membantu calon guru menyelaraskan tujuan - aktivitas - asesmen dan memperkuat kapasitas mereka dalam merancang kurikulum secara koheren. Selain itu, penelitian lain pada ruang perguruan tinggi menyebut bahwa integrasi *planner* berbasis *backward design* dapat mengurangi misalignment antara tujuan pembelajaran dan aktivitas kelas (Reynolds & Kearns, 2016).

Adapun peningkatan pemahaman terhadap konsep *deep learning* mengindikasikan bahwa guru mulai menginternalisasi prinsip pedagogi yang mendorong eksplorasi, refleksi, dan pemaknaan dalam konteks nyata. *Deep learning* bukanlah sekadar memperdalam materi, melainkan proses pendidikan yang melibatkan dimensi afektif, kognitif, dan sosial secara terpadu (Fullan & Langworthy, 2014). Dalam konteks SD, studi Pendekatan *Deep Learning* di Gekbrong 1 Cianjur menemukan bahwa penggunaan pendekatan *deep learning* dapat meningkatkan kemampuan berpikir kritis, pemecahan masalah, dan pemahaman konseptual siswa (Warman et al., 2025).

Lebih jauh, perubahan persepsi terhadap proyek kokurikuler dari “kegiatan tambahan” menjadi bagian integral pembelajaran mencerminkan adanya pergeseran budaya berpikir guru. Hal ini sejalan dengan hasil riset internasional oleh OECD (2020) yang menekankan bahwa pergeseran paradigma pendidikan memerlukan bukan hanya pelatihan teknis, tetapi juga *pedagogical re-framing* melalui interaksi profesional dan refleksi berbasis praktik. Dalam konteks ini, *workshop* tidak hanya sebagai kegiatan belajar pasif, tetapi sebagai ruang *sense-making* yang memungkinkan guru membangun skema konseptual baru melalui diskusi sejawat dan eksplorasi dokumen resmi (Spillane et al., 2002; Datnow, 2023).

Dengan pendekatan seperti ini, guru tidak lagi melihat proyek kokurikuler sebagai “beban tambahan”, melainkan sebagai ruang inovasi pembelajaran yang memberi keleluasaan untuk menyematkan nilai-nilai lokal, mengembangkan kreativitas siswa, dan menysasar dimensi kompetensi yang luas. Hasil observasi fasilitator juga menunjukkan bahwa setelah *workshop*, guru mulai menggunakan istilah-istilah teknis seperti “bukti ketercapaian”, “indikator performa”, dan “rubrik proyek”, yang sebelumnya tidak umum

digunakan dalam diskusi guru sehari-hari. Ini menandai pergeseran budaya profesional ke arah yang lebih reflektif dan terstruktur.

Secara keseluruhan, pelaksanaan *workshop* konseptual ini menjadi momentum penting untuk menginternalisasi kebijakan kurikulum ke dalam praktik perancangan pembelajaran. Jika dikaitkan dengan prinsip-prinsip *effective teacher learning*, *workshop* ini telah memenuhi dimensi kunci: (1) *content-focused*, (2) *active learning*, (3) *coherence*, dan (4) *collective participation* (Darling-Hammond et al., 2017). Hal ini menjelaskan mengapa peningkatan pemahaman tidak hanya muncul dalam skor angket, tetapi juga dalam kualitas rancangan proyek dan kedalaman refleksi guru yang dihasilkan.

### 3. Pendampingan Individu dan Kelompok: Desain Proyek Kontekstual

Setelah memahami struktur Kurikulum Merdeka dan pendekatan *deep learning* dalam *workshop* konseptual, guru diberikan ruang pendampingan untuk mengembangkan rancangan proyek secara lebih spesifik dan kontekstual. Proses ini dilakukan melalui konsultasi individu dan klinik kelompok kecil, yang memungkinkan terjadinya *co-construction of knowledge* antar-guru dan fasilitator. Hasilnya, guru berhasil menyusun tema proyek yang menggambarkan pemahaman terhadap konteks Pulau Sebesi sekaligus koneksi dengan tujuan pembelajaran.

Tema-tema seperti pengelolaan sampah pesisir, ekonomi nelayan, budaya maritim, dan pemanfaatan hasil bumi lokal menunjukkan bahwa guru mulai mampu mengonversi pengetahuan lokal menjadi tema proyek yang kontekstual dan bermakna. Gagasan ini sejalan dengan pendekatan *context-based learning*, yang menekankan bahwa materi pembelajaran hendaknya dikaitkan dengan konteks kehidupan nyata siswa agar lebih relevan dan membangkitkan motivasi intrinsik (Abu-Rasheed, Weber, & Fathi, 2023) Pada konteks Pulau Sebesi yang memiliki ekosistem sosial-budaya khas, pendekatan ini bukan hanya tepat, tetapi juga strategis untuk meningkatkan keterlibatan siswa dalam pembelajaran.

Lebih penting lagi, rancangan yang dihasilkan tidak berhenti pada tema, tetapi berkembang ke struktur desain instruksional yang lebih matang. Dokumen hasil pendampingan mencakup matriks *backward design* (tujuan-bukti-aktivitas), lembar asesmen, rubrik proyek, serta RPP lintas mata pelajaran. Ini menunjukkan bahwa guru telah mulai menerapkan prinsip *constructive alignment*, sebagaimana dikembangkan oleh Biggs dan Tang (2011), di mana setiap aktivitas proyek diarahkan pada pencapaian tujuan yang spesifik dan terukur. Penelitian oleh Zhao et al. (2023) menunjukkan bahwa meskipun guru telah menerapkan

pembelajaran berbasis proyek, masih sering ditemukan ketidaksesuaian antara tujuan pembelajaran, aktivitas, dan asesmen. Pelatihan yang menggunakan pendekatan perancangan proyek secara menyeluruh, seperti *backward design* atau *alignment-based project planning*, terbukti membantu guru menyelaraskan ketiganya dan meningkatkan kebermaknaan pembelajaran.

Selain itu, temuan bahwa guru mulai mengembangkan diferensiasi produk proyek sesuai kemampuan siswa menunjukkan kesadaran awal terhadap *Universal Design for Learning* (UDL). Beberapa guru, misalnya, merancang opsi produk akhir seperti poster visual, laporan lisan, atau model sederhana, yang memberi ruang ekspresi beragam gaya belajar siswa. Dalam kerangka UDL, pemberian pilihan (*multiple means of expression*) merupakan salah satu prinsip utama untuk menciptakan pembelajaran yang inklusif dan responsif terhadap keberagaman (CAST, 2018). Penelitian oleh Hati et al. (2025) mengungkap bahwa guru yang menjalankan pembelajaran diferensiasi di kelas sosiologi secara aktif merefleksikan praktiknya sendiri dan menyadari tantangan heterogenitas siswa, sehingga membutuhkan strategi diferensiasi yang lebih kontekstual. Selain itu, penelitian model konseptual diferensiasi oleh Hasanah et al. (2022) menekankan pentingnya adaptasi instruksional yang mempertimbangkan konteks lokal guru dan karakteristik siswa.

Pendampingan juga berfungsi sebagai fase pembentukan *pedagogical content knowledge* (PCK) guru, terutama dalam menggabungkan potensi lokal dengan struktur kurikulum dan kebutuhan belajar murid. Seperti dikemukakan oleh Shulman (1986) dan diperkaya oleh model TPACK (Mishra & Koehler, 2006), kemampuan mengintegrasikan konten (tema lokal), pedagogi (proyek kontekstual), dan teknologi/instrumen (rubrik, asesmen autentik) merupakan fondasi kompetensi guru abad 21. Hasanah et al. (2022) menjelaskan bahwa penguatan instruksional berbasis konteks lokal melalui diferensiasi dan pengalaman nyata guru mendorong kemampuan guru merancang aktivitas yang lebih kreatif dan bermakna sesuai karakter kelas mereka.

Secara keseluruhan, proses pendampingan ini tidak hanya menghasilkan dokumen perencanaan, tetapi juga menandai pergeseran praktik desain pembelajaran dari reaktif menjadi reflektif dan sistematis. Guru tidak lagi memulai dari “tema yang menarik”, tetapi dari tujuan yang ditargetkan, lalu menurunkannya ke bentuk aktivitas yang bermakna dan bukti capaian yang dapat dinilai. Pergeseran ini sangat penting dalam konteks Kurikulum Merdeka yang menghendaki otonomi guru sekaligus akuntabilitas perancangan berbasis kompetensi.

#### 4. Simulasi Proyek: Uji Coba dan Umpan Balik

Fase simulasi proyek berfungsi sebagai ruang transisi dari desain ke praktik. Kegiatan ini memberi guru pengalaman langsung untuk menguji keterpakaian proyek yang telah mereka rancang, sekaligus mendapatkan umpan balik dari siswa dan sejawat. Dalam konteks reformasi pembelajaran berbasis proyek, simulasi seperti ini merupakan strategi penting untuk memperkuat pedagogical readiness guru sebelum implementasi penuh di kelas (Beland, Kim, & Hannafin, 2020).

Temuan observasi menunjukkan bahwa sebagian guru mulai mengadopsi pola pengajaran reflektif. Mereka mengurangi dominasi penjelasan langsung, membuka ruang eksplorasi, dan mengembangkan pertanyaan terbuka untuk mendorong keterlibatan siswa. Ini menandakan pergeseran dari pendekatan transmisi ke pendekatan fasilitatif, sebagaimana yang ditekankan dalam prinsip *student-centered learning* dan *deep learning* (Fullan & Langworthy, 2014). Dalam studi kasus seni rupa, Andriatno, Habiburrahman & Hadi (2024) menemukan bahwa guru yang bertindak sebagai fasilitator menciptakan ruang eksplorasi bagi siswa, mendorong kreativitas dan diskusi terbimbing.

Beberapa guru juga mulai menerapkan elemen penting dalam pengelolaan proyek, seperti menyusun pertanyaan pemantik, membentuk kelompok heterogen, serta mempresentasikan contoh produk proyek yang diharapkan. Praktik ini menunjukkan bahwa guru mulai membangun pemahaman terhadap konsep *success criteria*, yaitu indikator keberhasilan proyek yang dapat dipahami oleh siswa (Wiliam, 2018). Ketika guru memperjelas ekspektasi melalui contoh produk dan rubrik sederhana, siswa lebih mudah memahami tujuan dan jalur kerja proyek mereka (Brookhart, 2021).

Namun, masih terdapat guru yang menghadapi kesulitan dalam memberikan dukungan individual kepada siswa dan mengelola dinamika kerja kelompok. Tantangan ini lazim terjadi dalam proses adopsi pendekatan pembelajaran berbasis proyek, terutama di kelas yang heterogen dan dalam konteks sekolah dengan sumber daya terbatas. Fenomena ini dikenal sebagai *implementation dip*, yakni fase penurunan kenyamanan atau efektivitas saat perubahan pedagogis mulai diterapkan (Fullan, 2007). Guru membutuhkan waktu dan dukungan sistematis untuk mengembangkan keterampilan teknis seperti *scaffolding*, pengelolaan waktu, serta pemantauan kemajuan antar individu dan kelompok.

Selain itu, guru menyuarakan keraguan terhadap kesiapan siswa dalam bekerja secara mandiri dan menghadapi ketidakpastian yang melekat dalam pembelajaran proyek. Mereka juga mencatat keterbatasan sarana sebagai hambatan

dalam mengoptimalkan potensi proyek. Dalam kajian literatur, Belland et al. (2020) menunjukkan bahwa strategi *scaffolding* dalam pembelajaran berbasis proyek dapat membentuk lingkungan kelas di mana siswa lebih aktif berkolaborasi, mengeksplorasi, dan berkreasi. Di Indonesia, Hasanah et al. (2022) menyebut bahwa guru yang mengimplementasikan diferensiasi instruksional berdasarkan konteks lokal lebih cenderung merancang aktivitas pembelajaran kreatif dan adaptif terhadap keragaman siswa.

Solusi potensial terhadap kendala tersebut adalah penerapan strategi *scaffolding* bertahap, yang dirancang berdasarkan *zone of proximal development* (ZPD) dari Vygotsky. Dalam pendekatan ini, guru memberikan bantuan kognitif (*modeling*, panduan langkah, *check-in* berkala) yang secara bertahap dikurangi ketika siswa mulai mandiri (van de Pol, Volman, & Beishuizen, 2019). Selain itu, penerapan asesmen formatif yang berbasis pada portofolio dan jurnal siswa dapat membantu guru memantau perkembangan sekaligus mendorong siswa merefleksikan proses belajar mereka (Black & Wiliam, 2018).

Dalam konteks ini, simulasi proyek bukan hanya latihan teknis, melainkan ruang reflektif yang memungkinkan guru memahami keterkaitan antara desain proyek, kesiapan siswa, dan kondisi riil kelas. Ketika disertai umpan balik sejawat dan fasilitator, fase ini menjadi jembatan penting untuk meningkatkan kapasitas pedagogis guru, khususnya dalam mengelola pembelajaran berbasis *deep learning* secara kontekstual.

#### 5. Forum Reflektif Guru: Penguatan Peran dan Kolektivitas

Forum reflektif yang dilaksanakan pada akhir program berperan sebagai ruang penting untuk menyatukan pengalaman, membangun pemaknaan bersama, dan memperkuat identitas profesional guru dalam konteks implementasi pembelajaran berbasis proyek. Diskusi berbasis artefak seperti matriks *backward design*, RPP, rubrik, dan dokumentasi proses proyek—menjadikan forum ini tidak sekadar berbagi pendapat, melainkan ruang pembelajaran berbasis praktik (*practice-based reflection*). Proses ini penting karena pengalaman praktik menjadi sumber belajar yang paling relevan dan otentik bagi guru (Schön, 1983; Avalos-Bevan et al., 2022).

Hasil refleksi menunjukkan adanya pergeseran orientasi pedagogis yang signifikan. Guru mulai menunjukkan keberanian untuk bereksperimen dengan pendekatan pembelajaran berbasis proyek dan menempatkan diri sebagai fasilitator proses belajar, bukan hanya sebagai penyampai

konten. Perubahan ini mencerminkan munculnya *pedagogical agency*, yaitu kapasitas guru untuk mengambil keputusan pembelajaran yang sadar, reflektif, dan berbasis pada kebutuhan nyata siswa. Selain itu, forum ini membantu guru menyadari bahwa tantangan seperti keberagaman siswa dan keterbatasan sumber belajar bukan hambatan absolut, melainkan parameter desain yang bisa dijawab melalui strategi diferensiasi, kolaborasi, dan pemanfaatan sumber daya lokal.

Forum ini juga menjadi wadah awal untuk mendorong proses deprivatisasi praktik, yaitu membuka ruang kelas yang biasanya tertutup menjadi arena berbagi dan refleksi bersama (Hargreaves & Fullan, 2020). Ketika guru mulai menunjukkan artefak pembelajarannya, mendiskusikan kekuatan dan kelemahannya secara terbuka, serta menerima umpan balik dari sejawat, terbentuklah ekosistem pembelajaran profesional yang bersifat horizontal, partisipatif, dan adaptif. Studi oleh Avalos-Bevan et al. (2022) dalam konteks sekolah dasar menunjukkan bahwa ruang-ruang reflektif informal seperti ini sangat potensial untuk menjadi embrio terbentuknya komunitas belajar yang lebih sistematis dan berkelanjutan.

Walaupun belum terbentuk secara formal struktur *Professional Learning Community* (PLC) di sekolah, keberadaan forum ini telah memberikan dasar sosial dan budaya awal bagi lahirnya kolaborasi berkelanjutan. Guru menyampaikan harapan untuk melakukan kegiatan serupa secara rutin, dan menyadari pentingnya membangun sistem dokumentasi serta pertukaran praktik antar kelas. Harapan ini menunjukkan adanya kesadaran kolektif untuk menjadikan pembelajaran sebagai proses yang dinamis dan terbuka terhadap perubahan, sebagaimana disarankan oleh teori *organizational learning* dalam konteks sekolah (Senge, 2012).

Dengan demikian, forum reflektif dalam program ini telah menjadi lebih dari sekadar sesi penutup. Ia menjadi katalis perubahan peran guru, memfasilitasi proses pembelajaran sejawat, dan membentuk landasan bagi praktik reflektif yang lebih kuat. Strategi ini sejalan dengan pendekatan pengembangan guru berbasis *job-embedded learning*, yang menekankan pentingnya pembelajaran yang relevan, kontekstual, dan terintegrasi dengan praktik nyata (Darling-Hammond et al., 2017). Dalam konteks implementasi Kurikulum Merdeka, yang memberikan ruang otonomi besar bagi sekolah dan guru, refleksi kolektif

seperti ini merupakan prasyarat bagi konsistensi mutu dan keberlanjutan praktik.

### SIMPULAN DAN SARAN

Kegiatan pendampingan guru di SDN Tejang Pulau Sebesi terbukti mampu meningkatkan pemahaman, keterampilan, dan sikap guru terhadap kebijakan kokurikuler berbasis deep learning. Peningkatan skor angket menunjukkan adanya kemajuan konseptual, sementara identifikasi tema proyek kontekstual serta perubahan peran guru menegaskan bahwa transformasi praksis mulai terwujud. Hambatan berupa keterbatasan sarana dan heterogenitas siswa tetap ada, namun dapat diatasi melalui strategi adaptif seperti low-tech, high-thinking, scaffolding, dan pendekatan *Universal Design for Learning* (UDL).

Dengan demikian, model pendampingan holistik ini tidak hanya meningkatkan kompetensi guru, tetapi juga menghasilkan artefak nyata berupa rancangan proyek dan rubrik penilaian, serta memperkuat terbentuknya komunitas reflektif guru. Sekolah diharapkan menjadikan kokurikuler sebagai bagian inti kurikulum, guru melanjutkan pembelajaran melalui forum reflektif, dan pemerintah daerah memberikan dukungan sarana serta program berkelanjutan. Ke depan, model ini berpotensi direplikasi di wilayah kepulauan lain sebagai strategi implementasi Kurikulum Merdeka yang kontekstual, adaptif, dan berkelanjutan.

### UCAPAN TERIMAKASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Kampus Serang atas dukungan akademik, serta SDN di Pulau Sebesi yang telah menjadi mitra utama penelitian ini.

### DAFTAR RUJUKAN

- Abu-Rasheed, H., Weber, C., & Fathi, M. (2023). Context based learning: a survey of contextual indicators for personalized and adaptive learning recommendations – a pedagogical and technical perspective. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1210968>
- Allen, P. J., Bergès, I., Joiner, R., & Noam, G. G. (2022). Supporting every teacher: Using the Holistic Teacher Assessment (HTA) to measure social-emotional experiences of educators. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103827. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103827>
- Anada et al. (2025). ANALISIS KESENJANGAN LAYANAN PENDIDIKAN SEKOLAH DASAR ANTARA SEKOLAH PERKOTAAN DAN DAERAH 3T DI

INDONESIA. *Pendas : Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(2).

- Andriatno, Y., Habiburrahman, L., & Hadi, R. (2024). Analysis of the Role of Teachers as Facilitators in Increasing Children's Creativity in Fine Arts Subjects at SDN 1 Senaru. *JISIP (Jurnal Ilmu Sosial Dan Pendidikan)*, 8(3), 1778. <https://doi.org/10.58258/jisip.v8i3.7143>
- Atmojo, I. R. W., Muzzazinah, M., Ekawati, E. Y., Triastuti, R., Isnantyo, F. D., Sukarno, S., & Ramadian, R. K. (2025). Pelatihan Implementasi Pendekatan Pembelajaran Deep Learning untuk Meningkatkan Kompetensi Pedagogik Guru SD di Kota Surakarta. *Jurnal Pengabdian UNDIKMA*, 6(1), 123. <https://doi.org/10.33394/jpu.v6i1.14507>
- Bell, Philip. (2009). *Learning science in informal environments : people, places, and pursuits*. National Academies Press.
- Belland, B. R., Kim, C. M., & Hannafin, M. J. (2020). Scaffolding and student engagement in project-based learning: A literature synthesis. *Educational Psychology Review*, 32(2), 525–567.
- Berg, D. A. G., Skaalvik, E. M., Asil, M., Hill, M. F., Uthus, M., Tangen, T. N., & Smith, J. K. (2023). Teacher self-efficacy and reasons for choosing initial teacher education programmes in Norway and New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104041>
- Biggs, J., & Tang, C. (n.d.). *Teaching for Quality Learning at University Fourth Edition The Society for Research into Higher Education*. [www.openup.co.uk](http://www.openup.co.uk)
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brookhart, S. M. (2021). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading (2nd ed.)* (2nd ed.). ASCD.
- Bümen, N. T., & Holmqvist, M. (2022). Teachers' sense-making and adapting of the national curriculum: a multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies*, 54(6), 832–851. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2121178>
- Burner, T., & Schipor, D. (2025). Deep learning in the primary school English classroom in Norway. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 9(4). <https://doi.org/10.7577/njcie.6176>

- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines (Version 2.2). Community Participation and Teacher Accountability: Improving Learning Outcomes in Remote Areas of Indonesia A p r i l 2 0 2 0*. (2020). [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*.
- Datnow, A., Guerra, A. W., Cohen, S. R., Kennedy, B. C., & Lee, J. (2023). Teacher Sensemaking in an Early Education Research-Practice Partnership. *Teachers College Record*, 125(2), 66–98. <https://doi.org/10.1177/01614681231161391>
- DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. W. (2010). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work (2nd ed.)* (2nd ed.). Solution Tree Press.
- Dylan Wiliam. (2018). *Embedded Formative Assessment (Second Edition)* (2nd Edition). Solution Tree Press.
- Education Endowment Foundation. (2021). *Effective Professional Development*.
- Enjang Warman, Sajidin, Rachmat Setiawan, Arie Gifary, Waska Warta, Agus Mulyanto, & Hanafiah. (2025). Pendekatan Deep Learning pada Pembelajaran di Sekolah Dasar Gekbrong 1 Cianjur. *Jurnal Pengabdian Masyarakat Dan Riset Pendidikan*, 4(1), 1521–1528. <https://doi.org/10.31004/jerkin.v4i1.1773>
- Ermawati, I. R., Tri Isti Hartini, Sugianto, Nuraeni Nanda Sari, Sekar Tyas Widyanti, Putri Sri Wahyuni, & Mardiana Ningsih. (2024). Training of Kurikulum Merdeka Teaching Module Using Experiential Learning Cycle in Physics MGMP. *International Journal of Community Service Learning*, 8(2), 149–157. <https://doi.org/10.23887/ijcsl.v8i2.78671>
- Farida, I., Ahyani, N., Eddy, S., & PGRI Palembang, U. (n.d.). Pengaruh Supervisi Akademik dan Gaya Kepemimpinan Kepala Sekolah Terhadap Kinerja Guru SMA Negeri Program Sekolah Penggerak Sekecamatan Kayuagung. *ALIGNMENT: Journal of Administration and Educational Management*, 6(2). <https://doi.org/10.31539/alignment.v6i2.5474>
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change (Fourth Edition)*. Teachers College Press.
- Fullan, Michael., Langworthy, Maria., & Barber, Michael. (2014). *A rich seam: how new pedagogies find deep learning*. MaRS Discovery District.
- Hasanah, E., Suyatno, S., Maryani, I., Badar, M. I. Al, Fitria, Y., & Patmasari, L. (2022). Conceptual Model of Differentiated-Instruction (DI) Based on Teachers' Experiences in Indonesia. *Education Sciences*, 12(10), 650. <https://doi.org/10.3390/educsci12100650>
- Hasanah, N., & Pujiati, P. (2025). Penerapan Pendekatan Deep Learning Pada Pembelajaran Di Sekolah Dasar Kota Bekasi. *El Banar : Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 8(1), 72–79. <https://doi.org/10.54125/elbanar.v8i1.539>
- Hazard, R., & Li, L. (2024). *Teacher Training for Interdisciplinary Project Based Learning: A Professional Development Case Study*. 421–432. <https://doi.org/10.22492/issn.2189-101X.2024.34>
- Jenny Hendrianty, B., Ibrahim, A., Iskandar, S., & Mulyasari, E. (n.d.). *Kalam Cendekia: Jurnal Ilmiah Kependidikan Membangun Pola Pikir Deep Learning Guru Sekolah Dasar*.
- Kemdikbudristek. (2024). *Panduan Pengembangan Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila*. Pusat Kurikulum dan Pembelajaran Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.
- Kerimoğlu, E., & Altun, S. (2024). Backward Design in Pre-Service Teacher Education to Enhance Curriculum Knowledge. *Journal of Teaching and Learning*, 18(2), 128–149. <https://doi.org/10.22329/jtl.v18i2.8625>
- Le, T. N., Tran, Q. A., & Ngo, H. N. (2022). Strength-based teacher professional learning communities: Fostering engagement and resilience. *Frontiers in Education*.
- McTaggart, R. (1991). Principles for Participatory Action Research. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 168–187. <https://doi.org/10.1177/0001848191041003003>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Nurul, A., Iskandar, S., Amalia, M., & Naziha, P. F. (2025). KONSEP DAN IMPLEMENTASI PENDEKATAN DEEP LEARNING DI SEKOLAH DASAR. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(2), 1661–1672.
- Retnosari, I. E., Ladyawati, E., Hanindita, A. W., Azmy, B., Pendidikan Guru, P., Dasar, S.,

- Pgri, U., & Surabaya, A. B. (2025). *PELATIHAN PENERAPAN DEEP LEARNING DALAM PEMBELAJARAN INOVATIF BAGI GURU SEKOLAH DASAR SE-KECAMATAN TARIK* (Vol. 5, Issue 2).
- Reynolds, H. L., & Kearns, K. D. (2017). A Planning Tool for Incorporating Backward Design, Active Learning, and Authentic Assessment in the College Classroom. *College Teaching*, 65(1), 17–27. <https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1222575>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Senge, P. (2012). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization (Revised ed.)*. Crown Publishing.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sinambela, I. A. N. (2025). *Bridging Theory and Practice: Exploring Pre-Service Mathematics Teachers' Perceptions of The PPG Prajabatan Program in Indonesian High School* (pp. 119–134). [https://doi.org/10.2991/978-2-38476-392-4\\_10](https://doi.org/10.2991/978-2-38476-392-4_10)
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Taneo, S. P., Koro, M., Bol, A., & Benu, N. (2025). Pelatihan Pembuatan Modul Ajar Berbasis Deep Learning bagi Guru SD di Kota Atambua. *JAMPI: Jurnal Abdi Masyarakat Dan Pemberdayaan Inovatif*, 1.
- Tomasouw, J., Marantika, J. E. R., Wenno, E. C., & Van Delzen, J. C. N. (2024). The Challenges of the Kurikulum Merdeka Implementation in 3T Area. *KnE Social Sciences*. <https://doi.org/10.18502/kss.v9i31.17598>
- van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6>
- Wang, X., & Wang, Y. (2023). TPACK in practice: A systematic review of contextualized teacher training from 2018 to 2023. *Computers & Education Open*.
- Wiggins, G., & Mctighe, J. (2005). *Association for Supervision and Curriculum Development Expanded 2nd Edition*. [www.ascd.org](http://www.ascd.org)
- Zahrok, S. F., Kusmawat, H., Wulandari, S., Rulita, A. P., Sa'diyah, A., A, V. U., & K, N. L. (2025). Studi Dampak Bimbingan Teknis Deep Learning Pada Guru di Sekolah Dasar atau Madrasah Ibtidaiyah. *Jurnal Pendidikan Tambusai*, 9(2), 19622–19630.
- Zhao, L., Zhao, B., & Li, C. (2023). Alignment analysis of teaching–learning–assessment within the classroom: how teachers implement project-based learning under the curriculum standards. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s43031-023-00078-1>