



RISALAH KEBIJAKAN

Nomor 11, Oktober 2024



Meningkatkan Kualitas Implementasi Kurikulum Nasional melalui Pelatihan dan Pendampingan Terstruktur Berjenjang

Ringkasan

- Setelah tiga tahun penerapan Kurikulum Merdeka, sebagian satuan pendidikan masih mengalami banyak tantangan, utamanya yang menerapkan secara mandiri karena tidak mendapat pelatihan dan pendampingan secara langsung.
- Untuk menguatkan implementasi kurikulum, risalah kebijakan ini merekomendasikan tiga hal:
 1. menerapkan strategi pelatihan dan pendampingan secara terstruktur, berjenjang, dan berkesinambungan;
 2. menguatkan pemahaman guru melalui materi dan praktik penerapan kurikulum dalam pembelajaran; dan
 3. apabila pelatihan dan pendampingan tidak dapat dilakukan serentak, dapat dilakukan bertahap dengan memprioritaskan daerah yang sebagian besar satuan pendidikannya memiliki kualitas belajar yang rendah.
- Risalah kebijakan ini didasarkan pada studi yang dilakukan Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP), antara lain hasil survei implementasi Kurikulum Merdeka 2024, data kualitatif dari penelitian lapangan tahun 2023 dan 2024, serta hasil analisis data Asesmen Nasional (AN) tahun 2021, 2022, dan 2023.

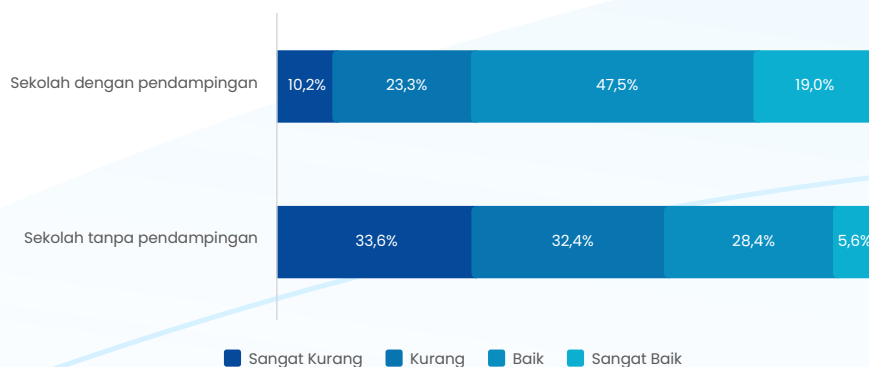
Mengapa perlu pelatihan dan pendampingan tatap muka?

Kurikulum Merdeka mulai diterapkan sejak 2021 pada Program Sekolah Penggerak (PSP) dan SMK Pusat Keunggulan (SMK PK) yang mendapatkan pelatihan dan pendampingan langsung. Mulai 2022, satuan pendidikan lainnya diberi kesempatan untuk menerapkan secara sukarela. Untuk mendukung penerapan secara mandiri, pemerintah menyediakan enam dukungan untuk mempelajari dan menerapkan Kurikulum Merdeka. Strategi implementasi kurikulum secara mandiri diharapkan dapat menumbuhkan otonomi dan menguatkan *agency* satuan pendidikan (Anggraena dkk., 2022). Pada 2024, kurikulum ini ditetapkan sebagai kurikulum nasional. Saat ini, terdapat 357.793 (84%) satuan pendidikan yang telah menerapkan kurikulum ini, di mana sebagian besar dilakukan secara mandiri.



Gambar 1 Perkembangan Kebijakan Implementasi Kurikulum Merdeka dan Dampaknya pada Hasil Belajar.
Sumber: Diolah dari berbagai sumber.

Sebagian satuan pendidikan mulai merasakan dampak positif berupa kenaikan rata-rata skor literasi dan numerasi yang lebih tinggi dibandingkan yang masih menerapkan kurikulum lama (Gambar 1). Namun, manfaat lebih besar cenderung dialami oleh satuan pendidikan yang mendapatkan pelatihan dan pendampingan langsung (Zamjani dkk., 2024). Hasil survei implementasi Kurikulum Merdeka juga menunjukkan perbedaan signifikan dalam hal kualitas pembelajaran antara satuan pendidikan yang mendapatkan pelatihan dan pendampingan langsung, dan yang menerapkan secara mandiri/tanpa pendampingan (Gambar 2).



Gambar 2 Kualitas Proses Pembelajaran dalam Implementasi Kurikulum Merdeka Menurut Status Pendampingan
Sumber: Survei Implementasi Kurikulum Merdeka PSKP, 2024

Strategi implementasi kurikulum secara mandiri dengan menyediakan sumber belajar dan pelatihan secara daring masih menghadapi berbagai tantangan. Studi World Bank dan juga PSKP menunjukkan, meskipun tren pelaksanaan pelatihan daring meningkat sejak 2021, tingkat partisipasi dan manfaat yang dirasakan guru tidak merata (Yarrow dkk., 2022). Guru mengaku tidak fokus, tidak memiliki waktu untuk mengikuti pelatihan, terkendala akses dan perangkat, serta beberapa alasan lainnya (Rakhmah dkk., 2022).

Tinjauan terhadap implementasi kurikulum di berbagai negara termasuk Indonesia memberi pelajaran bahwa otonomi kurikulum terbukti menguntungkan bagi guru dengan motivasi dan kompetensi yang memadai, tetapi merugikan guru dengan kompetensi rendah (Jeong dkk., 2024). Guru dengan motivasi dan kemampuan yang memadai relatif lebih percaya diri dengan praktik pembelajarannya. Selain itu, penerapan kurikulum dalam pembelajaran sangat dipengaruhi oleh karakteristik internal guru, serta faktor eksternal, seperti kepemimpinan kepala sekolah dan pendampingan yang diterima (Rakhmah dkk., 2024).

Tabel 1 Tantangan Guru dalam Mempelajari Kurikulum secara Mandiri

Tantangan	Temuan
Tidak semua guru dapat belajar secara mandiri	<ul style="list-style-type: none"> 10,39% guru belum mengikuti webinar/seminar peningkatan kompetensi Salah satu guru SMP di Kab. Bangkalan, Jatim belum mengakses PMM karena "tidak punya waktu" Guru SMP di Kab. Hulu Sungai Tengah, Kalsel kesulitan mengkonfirmasi pemahaman hasil belajar dari PMM
Pemanfaatan sumber belajar dan pelatihan daring bagi sebagian guru kurang efektif	<ul style="list-style-type: none"> Kendala akses PMM perangkat dan jaringan (18,84%), kurangnya pemahaman untuk mengeksplorasi PMM (54,35%) "Di PMM saya sudah masuk ke modul pelatihan kedua, tetapi terhenti karena kendala jaringan internet." (Guru SD di Kab. Lembata, NTT) "Sumber belajar luring masih paling efektif karena saya bisa berinteraksi dan konsultasi secara langsung." (Guru SMA di Kota Mataram, NTB) Salah satu guru SD di Kab. Ende, NTT enggan mengikuti webinar dari tautan yang disebar via WA, karena khawatir jebakan phishing.

Sumber: Survei Kurikulum Merdeka 2024 dan Penelitian Lapangan PSKP 2023 dan 2024

Temuan studi juga mengonfirmasi bahwa inisiatif peningkatan kapasitas secara mandiri tidak bisa terjadi dengan cepat sehingga guru tetap membutuhkan pelatihan tatap muka, selain pelatihan daring maupun melalui komunitas belajar (Jeong dkk., 2024). Hasil pengamatan terhadap guru-guru yang mendapatkan pelatihan secara langsung menunjukkan, mereka memiliki kualitas implementasi yang lebih baik. Pelatihan tersebut dilakukan melalui komunitas belajar di sekolah, komunitas belajar antarsekolah, maupun pelatihan di sekolah (*in house training*) (Boks 1).



“Perlu diakui, banyak guru kurang siap. Harapannya, pelatihan tidak semua skemanya diberikan secara daring, tetapi bisa kombinasi [luring dan daring], atau sepenuhnya luring, karena lebih efektif, meskipun sumber belajarnya digital.”

(Kepala SMA di Kota Mataram, NTB)

Boks 1. Manfaat Pelatihan dan Pendampingan Langsung

Hasil observasi di SDN 024 Kabupaten Bulungan, Kaltara menunjukkan, guru memiliki kapasitas yang baik dalam mengajarkan keterampilan literasi dan numerasi dengan metode pembelajaran yang beragam sesuai kemampuan siswa. Kompetensi tersebut didapatkan dari pelatihan di kelompok kerja guru (KKG) tingkat gugus. Pelatihan dilakukan setiap bulan difasilitasi oleh mitra pembangunan (INOVASI) dengan cara membentuk fasilitator gugus (fasgus). Hasil pelatihan dipraktikkan di sekolah dengan didampingi oleh fasgus di masing-masing sekolah.

Manfaat pelatihan langsung juga dirasakan oleh para guru di SMAN 1 Tanjungpinang, Kepri. Para guru yang diamati mulai memahami pelaksanaan asesmen awal dan praktik pembelajaran berdiferensiasi. Guru mendapatkan pemahaman proses penyusunan rencana pembelajaran, pelaksanaan pembelajaran, serta berbagai aplikasi pendukung pembelajaran (Canva, Quizizz, dll.) dari pelatihan di sekolah. Pelatihan dilakukan empat kali dalam setahun, dengan melibatkan narasumber dari internal sekolah (guru penggerak, calon guru penggerak, dan pengajar praktik) maupun dari eksternal (akademisi, pengawas). Ada kalanya narasumber diundang secara luring di sekolah, namun apabila dari luar daerah, maka dilakukan secara *hybrid* via Zoom. Selain itu, komunitas belajar di sekolah rutin melaksanakan kegiatan seminggu sekali sebagai forum diskusi dan berbagi terkait permasalahan dalam pembelajaran.

Sumber: Penelitian Lapangan Evaluasi Kurikulum Merdeka oleh PSKP tahun 2023 dan 2024

Rekomendasi #1: Strategi pelatihan dan pendampingan terstruktur, berjenjang, dan berkelanjutan diperlukan untuk menjamin peningkatan kapasitas guru secara holistik.

Tantangan utama dalam implementasi kurikulum secara mandiri adalah mentransmisikan gagasan kurikulum nasional kepada setiap satuan pendidikan. Di Indonesia, tantangan ini mencakup: a) jumlah guru yang relatif besar mencapai 3,3 juta lebih sehingga membutuhkan anggaran besar dan waktu lama jika harus melatih semuanya; b) wilayah luas dengan tantangan geografis beragam yang dapat menjadi hambatan apabila pelatihan dilakukan di setiap daerah maupun terpusat; c) jumlah instruktur terlatih terbatas sehingga sulit melakukan pelatihan dalam waktu serentak.

Untuk mengatasi berbagai tantangan tersebut dan memastikan pelatihan dapat dilakukan secara efisien dan efektif, maka pendekatan berjenjang patut dipertimbangkan. Pelatihan

berjenjang merupakan pelatihan bersifat *top-down* dan multilevel, dimulai dengan melatih narasumber ahli di tingkat pusat (nasional), kemudian mereka melakukan transmisi pengetahuan pada level yang lebih rendah sesuai dengan tingkat hierarkinya (Abeyseena dkk., 2016; Ngeze dkk., 2018; Kennedy, 2005). Pendekatan ini memiliki kelebihan dan kekurangan sebagaimana terlihat dalam Tabel 2.

Tabel 2 Kelebihan dan Kekurangan Strategi Pelatihan Berjenjang

Kelebihan	Kekurangan
<ul style="list-style-type: none">• Dapat melatih guru dalam skala besar secara sistemik dan terarah• Dapat menyesuaikan dengan anggaran terbatas• Mengurangi hambatan pada kondisi lingkungan (geografi) yang menantang dan membutuhkan komitmen tinggi di tingkat lokal• Berguna untuk pelatihan yang membutuhkan konteks beragam dalam pengembangan profesional guru dan tata kelola sekolah	<ul style="list-style-type: none">• Makin panjang hierarki jenjang pelatihan, makin terbuka kemungkinan reduksi pengetahuan dan pemahaman peserta pada jenjang pelatihan di bawahnya.• Pelatihan oleh instruktur di level nasional sering kali berjarak dengan konteks di satuan pendidikan, sehingga pelatihan dianggap tidak sesuai dengan kebutuhan satuan pendidikan yang unik dan berbeda-beda

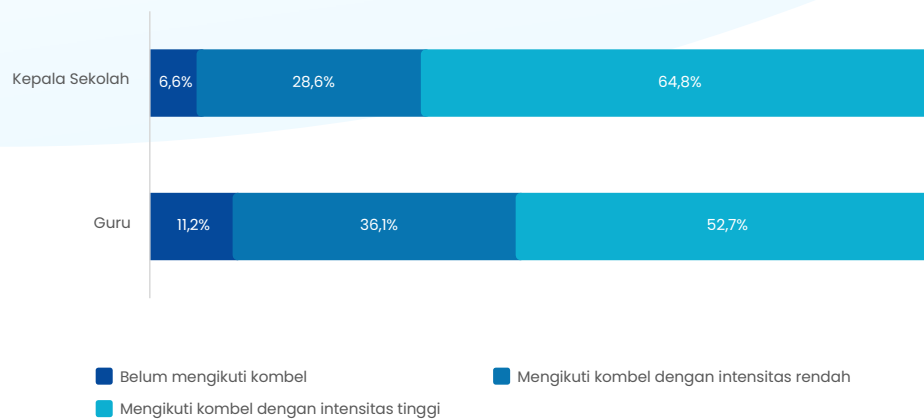
Sumber: British Council (2018) dan Bett dkk. (2016)

Untuk menjawab beberapa kelemahannya, strategi pelatihan berjenjang perlu diintegrasikan dengan dua upaya yang lain.

Pertama, pelatihan dilakukan secara terstruktur. Pelatihan terstruktur merupakan pelatihan yang memiliki materi dan mekanisme monitoring ketercapaian belajar dengan alur yang sistematis. Materi pelatihan harus mudah dipahami dengan alur pemikiran yang jelas, mulai dari konsep sampai teknis/cara mengimplementasikannya. Selain itu, pelatihan juga harus memastikan ketercapaian tujuan pelatihan oleh setiap peserta melalui evaluasi berkelanjutan.

Kedua, pelatihan yang terintegrasi dengan pendampingan dan dilakukan secara berkelanjutan melalui komunitas belajar antarsekolah. Pelatihan dan pendampingan yang berkelanjutan harus terbuka pada kontekstualisasi dan reinterpretasi guru sehingga memungkinkan proses implementasi materi pelatihan dapat disesuaikan berdasarkan pengalaman guru (Hayes, 2000).

Strategi peningkatan kapasitas secara berkelanjutan melalui pendampingan dapat dilakukan melalui peran komunitas belajar antarsekolah yang telah berkembang seiring implementasi kurikulum secara mandiri. Survei PSKP (2024) menunjukkan, sebagian besar kepala sekolah (93,4%) dan guru (88,8%) aktif mengikuti komunitas belajar antarsekolah baik dengan intensitas tinggi (pertemuan \leq sebulan sekali) maupun rendah (pertemuan $>$ sebulan sekali) (Gambar 3). Dalam komunitas belajar tersebut, guru/kepala sekolah terbiasa berdiskusi dan berbagi, baik dengan rekan sejawat maupun mengundang narasumber yang kompeten.



Gambar 3 Intensitas Kepala Sekolah dan Guru Mengikuti Komunitas Belajar Antarsekolah (n=5.512).
Sumber: Survei Implementasi Kurikulum Merdeka PSKP, 2024.

Selain itu, hasil studi kualitatif evaluasi Kurikulum Merdeka menunjukkan bahwa keberadaan guru/kepala sekolah yang terlatih (mis. guru penggerak atau sekolah penggerak) dirasa membantu sekolah-sekolah yang mengimplementasikan kurikulum secara mandiri. Di Kota Tanjungpinang, dengan difasilitasi yayasan, beberapa sekolah mengadakan pelatihan implementasi kurikulum dengan mengundang narasumber dari sekolah penggerak. Di Kab. Lembata, seorang kepala sekolah juga merasa terbantu karena dapat bertanya kepada mantan guru di sekolahnya yang telah menjadi guru penggerak.

Namun demikian, tantangan yang dihadapi adalah tidak semua komunitas belajar antarsekolah memiliki guru/kepala sekolah yang terlatih sebagai kanal konsultasi sekolah-sekolah yang lain. Sumber daya yang dimiliki komunitas belajar untuk mengundang narasumber secara berkala juga terbatas. Pada kondisi seperti itu, para guru/kepala sekolah dalam komunitas belajar justru mengalami kebingungan bersama karena setiap permasalahan implementasi kurikulum terakumulasi dalam komunitas belajar tanpa jalan keluar. Oleh karenanya, penting untuk memastikan adanya guru/kepala sekolah terlatih yang mendampingi setiap diskusi dalam komunitas belajar antarsekolah. Guru/kepala sekolah terlatih dapat diperoleh dengan mengoptimalkan peran guru penggerak, pengajar praktik, kepala sekolah penggerak, maupun guru komite pembelajaran pada sekolah penggerak.

Adanya guru/kepala sekolah terlatih pada setiap komunitas belajar antarsekolah akan membantu sekolah-sekolah untuk mengatasi permasalahan implementasi kurikulum yang selama ini dianggap membingungkan. Jika para guru terlatih ini tidak mampu menjawab permasalahan implementasi kurikulum pada komunitas belajarnya, ia dapat bertanya pada narasumber pada level yang lebih tinggi, dan seterusnya hingga eskalasi permasalahan dapat dilakukan sampai level pusat. Apabila pelatihan berjenjang merupakan mekanisme penguatan kapasitas guru/kepala sekolah secara *top-down*, maka komunitas belajar ini adalah mekanisme iterasi implementasi kurikulum secara *bottom-up*.

Mempertimbangkan kajian dan argumentasi yang telah dijelaskan, maka **diperlukan upaya transmisi kurikulum ke setiap satuan pendidikan melalui model pelatihan dan pendampingan secara terstruktur, berjenjang, dan berkelanjutan (Gambar 4)**. Strategi pelatihan berjenjang yang bersifat *top-down* dipandang efektif untuk mendistribusikan pengetahuan tentang kurikulum kepada guru dan kepala sekolah yang jumlahnya banyak dan tersebar di berbagai wilayah.

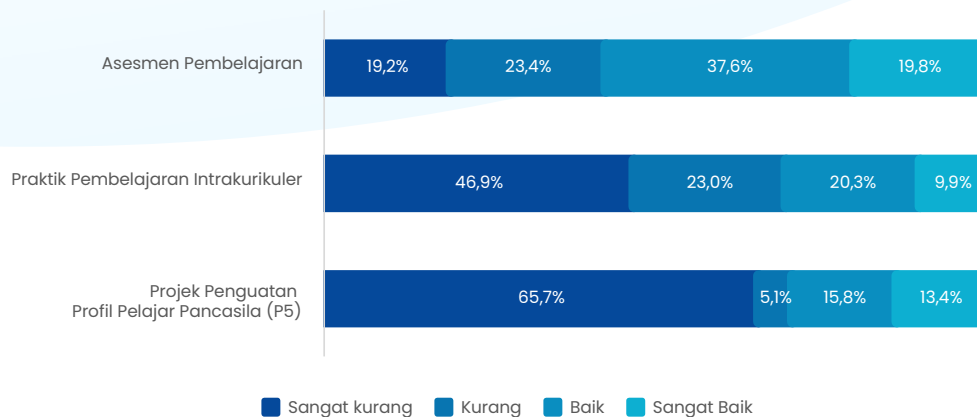
Strategi ini dilakukan dengan mekanisme pelatihan bertingkat, dimulai dari tingkat nasional, daerah (provinsi dan kabupaten/kota), hingga gugus/komunitas belajar antarsekolah. Sementara itu, kesulitan yang dihadapi sekolah selama proses implementasi kurikulum dapat dikonsultasikan kepada guru/kepala sekolah ahli yang mendampingi setiap gugus/komunitas belajar. Jika tidak dapat diselesaikan pada tingkat gugus/komunitas belajar, permasalahan ini akan dieskalasi pada level yang lebih tinggi secara *bottom-up*. Dengan demikian, dapat diberikan umpan balik, baik terhadap implementasi kurikulum di sekolah maupun terhadap kebijakan (mis. kebijakan kurikulum, kebijakan pelatihan) untuk mendukung proses adaptasi kurikulum di sekolah.



Gambar 4 Model Pelatihan dan Pendampingan Adaptasi Kurikulum.

Rekomendasi #2: Materi pelatihan dapat difokuskan pada aspek-aspek penerapan kurikulum yang paling menantang dan praktik pedagogis yang paling berpengaruh pada peningkatan hasil belajar.

Kesulitan guru pada satuan pendidikan yang menerapkan kurikulum secara mandiri mengerucut pada persoalan kualitas praktik pembelajaran yang belum baik. Hal itu tampak dari survei PSKP (2024), di mana sebagian besar satuan pendidikan masih berada pada kategori “sangat kurang” dan “kurang” untuk aspek kualitas praktik pembelajaran (Gambar 5). Terdapat tiga indikator utama yang diukur, yaitu pelaksanaan asesmen pembelajaran, praktik pembelajaran intrakurikuler, dan pelaksanaan proyek penguatan profil pelajar Pancasila (P5).



Gambar 5 Kualitas Implementasi Kurikulum pada Aspek Praktik Pembelajaran.

Sumber: Survei Implementasi Kurikulum Merdeka PSKP, 2024.

Hasil survei dan studi kualitatif menunjukkan guru masih menghadapi sejumlah isu dan tantangan dalam melakukan asesmen pembelajaran, praktik pembelajaran intrakurikuler, dan pelaksanaan projek penguatan profil pelajar Pancasila (P5) (Tabel 3). Kendala tersebut tentunya turut memengaruhi kualitas pembelajaran yang dilakukan.

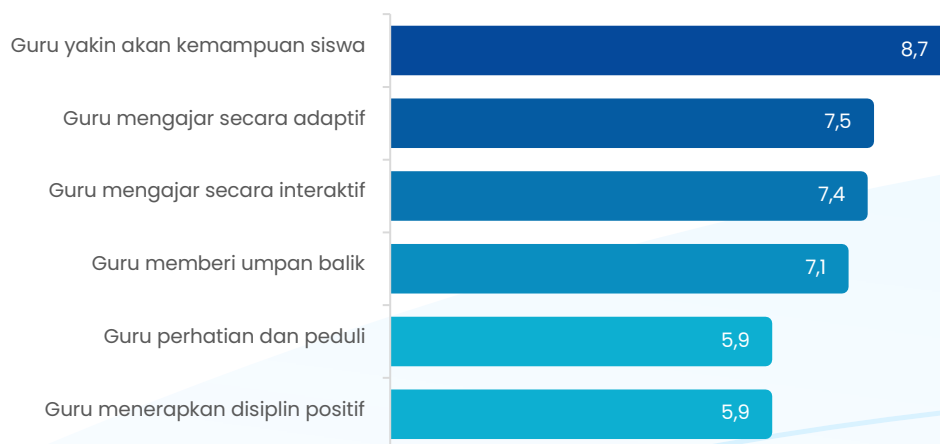
Tabel 3 Tantangan Implementasi Kurikulum dalam Praktik Pembelajaran

Tantangan	Temuan
Asesmen Pembelajaran	
Minimnya pemahaman mengenai fungsi dan pelaksanaan asesmen pembelajaran	<ul style="list-style-type: none"> 42,6% satuan pendidikan memiliki kualitas “kurang” dan “sangat kurang” dalam melaksanakan asesmen pembelajaran “saya tidak pernah melakukan asesmen awal. Saya melakukan asesmen pas di akhir, apakah siswa naik kelas, naik tingkat. Saya cuma lihat siswa bisa pengurangan, perkalian, dan pembagian di akhir semester.” (Guru SMP di Kab. Bangkalan, Jatim)
Praktik Pembelajaran Intrakurikuler	
Kesulitan menerapkan strategi pembelajaran berdiferensiasi	<ul style="list-style-type: none"> Meskipun kemampuan siswa beragam (mis. dalam kemampuan membaca), namun tidak ada pembedaan materi, cara mengajar, maupun asesmen berdasarkan kemampuan siswa tersebut (catatan observasi guru SD di Kab. Lembata, NTT) Ketika menjumpai siswa yang sulit memahami materi, guru tidak memiliki banyak alternatif cara mengajar yang lain (catatan wawancara guru SD di Kab. Soppeng, Sulsel).
Miskonsepsi pembelajaran berdiferensiasi	<ul style="list-style-type: none"> Strategi utama yang dilakukan 14,4% guru dalam mengajar, mengacu pada “gaya belajar” siswa. Guru semula melakukan pembelajaran berdiferensiasi berdasarkan gaya belajar, tetapi dirasa tidak efektif, sehingga guru tidak melanjutkan cara tersebut (catatan wawancara guru SD di Kab. Timor Tengah Utara, NTT).

Tantangan	Temuan
Pembelajaran Berbasis Proyek (P5)	
Kegiatan proyek belum dioptimalkan sebagai wadah pembelajaran yang bermakna untuk pembentukan karakter siswa	<ul style="list-style-type: none"> 17% guru melaksanakan proyek berdasarkan pertimbangan produk yang dihasilkan siswa. 64,5% guru belum menjadikan karakter sebagai capaian utama dalam pelaksanaan P5. Asesmen P5 dilakukan dengan menilai kualitas produk, seperti kesesuaian bentuk dan kerapian produk (catatan wawancara guru SMP di Kab. Bangkalan, Jatim). Kegiatan proyek berupa pengelolaan sampah dalam bentuk prakarya. Namun, bahan yang digunakan merupakan barang baru yang dibeli oleh siswa (catatan observasi di SD Kab. Soppeng, Sulsel).
Kesulitan merancang alur dan waktu kegiatan proyek	<ul style="list-style-type: none"> Kegiatan proyek dilakukan hanya dalam satu hari, tanpa kegiatan pengenalan, kontekstualisasi, dan refleksi (catatan wawancara Kepala SD di Kab. Lembata, NTT). Sekolah kesulitan ketika proyek selesai dalam waktu lebih singkat dari yang direncanakan, sehingga diisi kegiatan bersih-bersih sekolah (catatan wawancara Kepala SD di Kab. Lembata, NTT).

Sumber: Survei Kurikulum Merdeka 2024 dan Penelitian Lapangan PSKP 2023 dan 2024

Sejalan dengan itu, analisis hasil Asesmen Nasional juga memperlihatkan pentingnya memperkuat berbagai pendekatan pedagogis yang paling berpengaruh pada capaian hasil belajar, seperti *growth mindset* guru, metode mengajar yang adaptif, serta penerapan disiplin positif. Pada capaian literasi di jenjang SD misalnya, setiap kenaikan 1 poin pada aspek *growth mindset* (guru yakin akan kemampuan siswa), akan meningkatkan 8,7 poin, aspek guru mengajar secara adaptif akan meningkatkan 7,5 poin, dan seterusnya (dengan asumsi aspek lain bernilai tetap) (Gambar 6). Berbagai pendekatan ini sangat terkait dan dapat diintegrasikan dengan aspek-aspek penerapan kurikulum di atas.



Gambar 6 Estimasi Kenaikan Capaian Literasi untuk Setiap Kenaikan Poin pada Metode Mengajar dan Pedagogis Guru pada Jenjang SD.

Sumber: Analisis Hasil AN tahun 2022

Analisis di atas menyiratkan urgensi penguatan pemahaman guru untuk menjamin implementasi kurikulum dalam pembelajaran dapat berjalan optimal. Identifikasi terhadap berbagai kelemahan praktik pembelajaran tersebut, menjadi dasar untuk mengusulkan beberapa

materi penting dalam pelatihan dan pendampingan yang diperlukan. Harapannya, materi penguatan ini tidak hanya mencakup konsep, tetapi juga praktik atau operasionalisasinya dalam pembelajaran.

Tabel 4 Kebutuhan Materi Penguatan Implementasi Kurikulum dalam Praktik Pembelajaran

Aspek	Materi Penguatan
Asesmen Pembelajaran	<ul style="list-style-type: none">• Tujuan asesmen formatif (asesmen awal dan selama pembelajaran)• Cara Melakukan asesmen formatif• Pemanfaatan hasil asesmen sebagai umpan balik pembelajaran
Praktik Pembelajaran Intrakurikuler	<ul style="list-style-type: none">• Tujuan pembelajaran berdiferensiasi, termasuk menekankan pentingnya <i>growth mindset</i> guru• Strategi pelaksanaan pembelajaran berdiferensiasi• Refleksi untuk perbaikan pembelajaran• Meluruskan miskonsepsi gaya belajar• Strategi penerapan disiplin positif
Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5)	<ul style="list-style-type: none">• Tujuan kegiatan projek untuk penguatan karakter siswa• Merancang alur dan pelaksanaan kegiatan projek• Cara melaksanakan asesmen projek

Pada dasarnya, materi-materi tersebut sudah tersedia di panduan yang disediakan oleh Kementerian, khususnya [Panduan Pembelajaran dan Asesmen](#) dan [Panduan Pengembangan P5](#). Akan tetapi temuan kualitatif evaluasi kurikulum menunjukkan, meskipun panduan ini relatif mudah diakses, belum semua guru memiliki dan mempelajarinya. Tidak hanya itu, guru yang sudah mengakses pun nyatanya masih mengalami kendala untuk memahami isi dari panduan tersebut secara mandiri. Upaya penyediaan referensi dirasa belum cukup dan perlu disertai dengan pelatihan dan pendampingan secara langsung untuk memberikan pemahaman yang utuh kepada guru.

Rekomendasi #3: Apabila pelatihan dan pendampingan dilakukan secara bertahap, pemerintah dapat memprioritaskan daerah yang paling memerlukan intervensi.

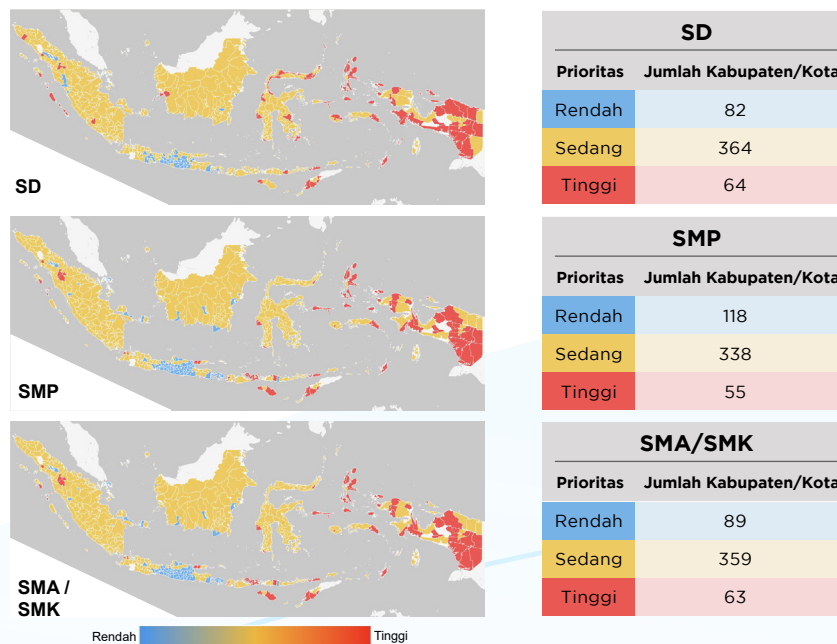
Tantangan dalam menyelenggarakan pelatihan dan pendampingan secara langsung – sebagaimana dibahas pada Rekomendasi #1– adalah besarnya jumlah guru, luasnya sebaran wilayah, serta terbatasnya sumber daya yang dimiliki. Oleh karena itu, intervensi berupa pelatihan dan pendampingan perlu mempertimbangkan dua kemungkinan: 1) dilaksanakan secara serentak dan menyeluruh apabila memungkinkan, atau 2) dilakukan secara bertahap dengan memprioritaskan daerah yang paling memerlukan bantuan.

Bagian ini menyajikan jawaban atas pertanyaan: **apabila dilaksanakan secara bertahap, daerah mana saja yang perlu mendapat perhatian lebih dulu dibandingkan daerah lainnya?** Untuk menjawab pertanyaan tersebut, bagian ini memanfaatkan data literasi dan numerasi dari Asesmen Nasional (AN) tahun 2023 sebagai proksi. Terdapat bukti kuat bahwa cara mengajar guru dan proses belajar yang berkualitas akan menghasilkan capaian belajar yang

baik (Ping dkk., 2023). Capaian belajar siswa yang tercermin dari kemampuan literasi dan numerasi pada AN merupakan cerminan dari proses belajar yang dilakukan guru. Makin baik kompetensi guru dalam mengajar, maka hasil belajar juga akan meningkat.

Proses implementasi kurikulum dalam pembelajaran menjadi penentu apakah implementasi kurikulum baru dapat berhasil dan berdampak positif pada hasil belajar siswa (McLaughlin, 1990). Guru dengan kompetensi rendah tentu memiliki kesulitan dalam beradaptasi dengan perubahan pembelajaran yang didorong melalui penerapan kurikulum baru. Oleh karena itu, apabila intervensi pelatihan dan pendampingan secara terstruktur dan berjenjang tidak dapat dilakukan di semua wilayah secara serentak, maka disarankan untuk memprioritaskan daerah-daerah dengan hasil AN rendah sebagai cerminan perlunya intervensi terhadap guru di daerah tersebut.

Berdasarkan hasil olah data kategori capaian literasi dan numerasi pada AN 2023, daerah intervensi dibagi menjadi tiga kategori, yaitu: prioritas rendah, prioritas sedang, dan prioritas tinggi. Terdapat sejumlah kabupaten/kota dengan prioritas tinggi yang memerlukan intervensi segera, yaitu 64 kabupaten/kota untuk jenjang SD, 55 kabupaten/kota untuk jenjang SMP, dan 63 kabupaten/kota untuk jenjang SMA/SMK. Pada Gambar 7 terlihat bahwa kabupaten/kota dengan prioritas tinggi didominasi oleh wilayah timur Indonesia, meskipun pada beberapa pulau lainnya juga terdapat kabupaten/kota yang juga memerlukan perhatian. Oleh karena itu, jika sumber daya yang dimiliki tidak memungkinkan untuk menyentuh semua wilayah, maka dalam jangka pendek dapat mendahulukan kabupaten/kota dengan prioritas tinggi tersebut. Lalu secara bertahap melanjutkannya pada prioritas sedang dan rendah, sehingga dalam beberapa tahun ke depan semua wilayah dan sekolah mendapatkan pelatihan dan pendampingan yang diperlukan.



Gambar 7 Sebaran Daerah Menurut Prioritas Intervensi.

Sumber: Data diolah dari populasi sekolah aktif dan memiliki data AN 2023 yang memadai.

Daftar Pustaka

- Anggraena, dkk. (2022). *Kajian Akademik: Kurikulum untuk Pemulihan Pembelajaran*. Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, Kemendikbudristek.
- Abeysena, H., Philips, R., & Poppit, G. (2016). *The Cascade Model in Action. English Language Teacher Research Partnerships. A collection of research papers from Sri Lanka*.
- Bett, H. K., & Boylan, M. (2016). The cascade model of teachers' continuing professional development in Kenya: A time for change? *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1139439>. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1139439#abstract>
- British Council. (2018). *Train the Trainer Cascading Programme, A practical guide and toolkit*. This toolkit has been compiled following a workshop on 17th January 2018 at the British Council, Spring Gardens, London. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/train_the_trainers_cascade_models_toolkit.pdf
- Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers' professional development. *ELT Journal*, 54/2, p.135-145.
- Jeong, M., Junaidi, R., Muttahari, T., Johnson, D. (2024). *Tinjauan Bukti Implementasi Kurikulum Merdeka*. Jakarta, Indonesia: Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan, BSKAP, Kemendikbudristek
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of in-service Education*, Volume 31/2, p.235-250.
- McLaughlin, M. (1990). The RAND change agent study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19, 11–16.
- Ngeze, dkk (2018). *Cascade Model of Teacher Professional Development - Qualitative Study of the Desirable Characteristics of Secondary Trainers and the Role of Primary Trainers*. Conference: 26th International Conference on Computers in EducationAt: Manila, Philippines.
- Rakhmah, D., Solihin, L., Widjaja, I., Erland, T., Aisha, A. (2022). *Implementasi Kurikulum Merdeka pada Tahun Pertama: Perubahan-Perubahan Awal dan Tantangan yang Dihadapi*. Jakarta, Indonesia: Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan, BSKAP, Kemendikbudristek
- Rakhmah, D., Solihin, L., Argeswara, B. A., Aisha, A., Julizar, K., Efaria, L. (2024). *Tantangan Penguatan Otonomi dan Agensi Guru dalam Implementasi Kurikulum Merdeka*. Jakarta, Indonesia: Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan, BSKAP, Kemendikbudristek
- Ramli, R. and Yusoff, N. (2020). Self-efficacy and differentiated instruction: a study among malaysian school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1252-1260. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080416>

Ping, M. T, Lestari, T., Istihajar, R., Maulana, R. Lie, A., Ekowati, D. R., Joko, B.S. (2023). *Laporan Rapor Pendidikan Tahun 2023 Volume II Praktik-Praktik Baik Lingkungan Belajar dan Capaian Pembelajaran*. Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan. <https://pskp.kemdikbud.go.id/analisis-kebijakan/detail/494>

Yarrow, Noah; Khairina, Noviandri; Cilliers, Jacobus; Dini, Indah; Yarrow, Noah. (2022). *The Digital Future of Teacher Training in Indonesia: What's Next?*. World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/873dc353-6409-5f7a-97e7-50ff043e40da>

Zamjani, I., Solihin, L., Krisna F. N., Azizah, S. T., Rachmat, H., Krismahardhika, B. G., Rakhmah, D. N., Purnama, J., Pratama, J. A., Wicaksono, E., Samosir, I., Rahmadanty, P. (2024). *Implementasi Kurikulum Merdeka dan Kemampuan Literasi dan Numerasi Peserta Didik*. Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan (PSKP).

Risalah Kebijakan ini merupakan hasil dari
kajian yang dilakukan oleh
Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan

Untuk informasi lebih lanjut dapat menghubungi:
Pusat Standar dan Kebijakan Pendidikan
Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan
Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi
Kompleks Kemdikbud, Gedung E, Lantai 19
Jl. Jenderal Sudirman-Senayan, Jakarta 10270
Telp. 021-5736365, 5713827



Lukman Solihin
Anindito Aditomo
Irsyad Zamjani
Tito Erland S.
Indah Pratiwi

Bakti Utama
Ika Hijriani
Diyan N. Rakhmah
Jaka Aulia
Buma Aeri A.