

ISSN: 02162792 | E-ISSN: 2654427X

JURNAL PENELITIAN KEBIJAKAN PENDIDIKAN

Volume 16 | Nomor 1/2023

Terakreditasi Kemenristek/BRIN
Nomor: 85/M/KPT/2020



Pusat Standar Kebijakan Pendidikan
Badan Standar Kurikulum dan Asesmen Pendidikan
Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi
2023

Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan Volume 16 No. 1 Tahun 2023 terbit pada November 2023, terlambat tiga bulan dari seharusnya karena proses *upgrading* dan perbaikan OJS setelah mendapat serangan siber pada Agustus 2023. Edisi ini berisikan 6 (enam) artikel dengan topik beragam di bidang pendidikan. Enam topik bahasan tersebut yaitu: 1) “Evaluasi Program Bantuan Penguatan Budaya Kerja SMK di Jawa Tengah”; 2) “Taksonomi Pembelajaran Merdeka Menurut Mohammad Sjafei: Merdeka Otak, Hati, dan Tangan”; 3) “The Relationship Between Students’ Internal and External Factors and Their Academic Achievement”; 4) “Implementasi Pembelajaran Kontekstual pada Perkuliahan Berbasis Praktik”; 5) “How Does Granting Teacher Autonomy Influence Classroom Instruction? Lessons From Indonesia’s Curriculum Reform Implementation; dan 6) “Tinjauan Filosofis terhadap Magang dalam Kebijakan Merdeka Belajar – Kampus Merdeka di Perguruan Tinggi X”.

Artikel pertama berjudul “Evaluasi Program Bantuan Penguatan Budaya Kerja SMK di Jawa Tengah” yang ditulis oleh Noris Rahmatullah membahas ketercapaian tujuan program Kemendikbudristek dalam membantu SMK memperkuat budaya kerja melalui pelibatan dunia kerja yang sesuai dengan kompetensi keahlian yang tersedia di SMK. Penelitian dilakukan di SMK di Jawa Tengah. Hasilnya menunjukkan bahwa tujuan program terlaksana dengan baik karena seluruh sekolah penerima bantuan melaksanakan program dan mengimplementasikan budaya kerja di sekolahnya. Selain itu, sekolah juga melibatkan dunia kerja dalam merancang dan melaksanakan program budaya kerja.

Artikel kedua oleh Afdhal dan Rizki Muhammad Ramdhan tentang “Taksonomi Pembelajaran Merdeka Menurut Mohammad Sjafei: Merdeka Otak, Hati, dan Tangan”. Kajian ini menunjukkan bahwa terdapat tiga dimensi taksonomi pembelajaran Moh. Sjafei, yaitu dimensi otak, hati, dan tangan. Dimensi otak memiliki beberapa tingkatan, yaitu mulai dari *inzicht* (memberikan pemahaman), *pembiasaan*, *inovasi*, dan *produsir* (mencipta). Dimensi hati melingkupi kesenian, keagamaan, dan kemasyarakatan. Dimensi tangan melingkupi pembelajaran keterampilan yang dapat memerdekakan jiwa siswa. Ketiga bagian ini harus seimbang dan diterapkan dalam proses pembelajaran.

Artikel ketiga oleh Siswanto ditulis dalam bahasa Inggris dengan judul “The Relationship Between Students’ Internal And External Factors and Their Academic Achievement”. Kajian tersebut bertujuan mengukur hubungan antara faktor internal dan eksternal siswa, seperti latar belakang siswa, karakteristik sekolah, faktor guru, dan penggunaan internet dengan prestasi akademik siswa SMA jurusan IPA dan IPS di Indonesia. Hasilnya menunjukkan bahwa faktor latar belakang siswa seperti partisipasi dan beasiswa mempunyai hubungan positif dan signifikan terhadap prestasi akademik. Selain itu, faktor karakteristik sekolah dan penggunaan internet terbukti memiliki hubungan positif dan signifikan dengan prestasi akademik. Namun, faktor guru, khususnya kualifikasi dan sertifikasi, tidak memiliki hubungan yang signifikan terhadap prestasi akademik siswa.

Selanjutnya, artikel keempat berjudul “Implementasi Pembelajaran Kontekstual pada Perkuliahan Berbasis Praktik” ditulis oleh Febrianti Nurul Hidayah. Tujuannya adalah mengkaji hasil pembelajaran dan kepuasan terhadap proses pembelajaran sebagai

hasil dari penerapan pembelajaran kontekstual (*contextual teaching and learning*—CTL) melalui praktik dan kerja sama dengan praktisi. Hasilnya menunjukkan bahwa dengan menggunakan CTL, hasil belajar meningkat dari siklus satu ke siklus dua periode pembelajaran. Para mahasiswa juga memberikan umpan balik bahwa pemahaman dan keterampilan praktis mereka meningkat setelah belajar dan berlatih selama dua siklus tersebut. Mereka puas dengan proses pembelajaran yang memadukan pembelajaran kontekstual dan kehadiran praktisi selama proses perkuliahan.

Kemudian artikel kelima dalam bahasa Inggris berjudul “How does Granting Teacher Autonomy Influence Classroom Instruction? Lessons from Indonesia’s Curriculum Reform Implementation” ditulis oleh Risa W. Nihayah, dkk. Kajian ini berupaya memahami bagaimana reformasi kurikulum menekankan pembelajaran yang berpusat pada siswa dapat memengaruhi pengajaran di kelas. Kurikulum baru ini dirancang oleh pemerintah Indonesia untuk memberikan otonomi kepada guru dalam menekankan kembali pembelajaran sesuai dengan kebutuhan siswa dan konteks lokal. Namun, mengingat rendahnya otonomi guru di Indonesia akibat sejarah yang anjang, kajian ini menunjukkan berbagai tantangan yang dihadapi guru karena belum siap untuk beradaptasi dengan rancangan reformasi pendidikan yang dijalankan, tanpa disertai dengan pedoman yang jelas dan dukungan yang memadai. Oleh karena itu, perlu menguatkan keyakinan dan pemahaman guru tentang kurikulum yang utuh dan menyeluruh sebelum mengharapkan mereka mengubah praktik pengajaran menjadi pembelajaran aktif dan menggunakan wewenang mereka dalam mengembangkan kurikulum secara mandiri.

Terakhir, artikel keenam ditulis oleh Sausan Khairunnisa Haida dan Tjut Rifameutia berjudul “Tinjauan Filosofis terhadap Magang dalam Kebijakan Merdeka Belajar – Kampus Merdeka di Perguruan Tinggi X”. Kajian ini bertujuan melakukan tinjauan filosofis antara konsep yang diusung pemerintah dengan penerapan yang dilakukan di perguruan tinggi. Hasil penelitian menunjukkan adanya ketidaksesuaian antara implementasi kebijakan dengan filosofi kurikulum dari segi keseimbangan. Walaupun demikian, pihak dosen Perguruan Tinggi X mampu melakukan adaptasi untuk memenuhi kesesuaian bobot satuan kredit semester dengan kompetensi yang seharusnya dimiliki mahasiswa.

Semoga *Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan* Volume 16 No. 1 Tahun 2023 ini dapat menjadi referensi dan rujukan yang berguna bagi para akademisi, praktisi, pemerhati, serta pengambil kebijakan di bidang pendidikan.

Jakarta, November 2023

JURNAL PENELITIAN KEBIJAKAN PENDIDIKAN

Volume 16 Nomor 1/2023

Daftar isi

1. Evaluasi Program Bantuan Penguatan Budaya Kerja SMK di Jawa Tengah
Noris Rahmatullah1
2. Taksonomi Pembelajaran Merdeka Menurut Mohammad Sjafei: Merdeka Otak,
Hati, dan Tangan
Afdhal, Rizki Muhammad Ramdhan13
3. The Relationship Between Students' Internal and External Factors and Their
Academic Achievement
Siswantoro27
4. Implementasi Pembelajaran Kontekstual pada Perkuliahan Berbasis Praktik
Febrianti Nurul Hidayah43
5. How Does Granting Teacher Autonomy Influence Classroom Instruction:
Lessons From Indonesia's Curriculum Reform Implementation
Risa W. Nihayah, dkk.....51
6. Tinjauan Filosofis terhadap Magang dalam Kebijakan Merdeka Belajar Kampus
Merdeka di Perguruan Tinggi X
Sausan Khairunnisa Haida, Tjut Rifameutia69

ABSTRACT

The assistance program of work culture strengthening in Sekolah Menengah Kejuruan (SMK/ vocational high school) was carried out in 2020 to 170 SMKs in Indonesia. This program aims to assist SMKs in strengthening their work culture by engaging industries with aligned job requirement and skill competencies taught in SMK. This research aims to see how far the program has achieved its objectives. This research used the Goal Oriented Evaluation Model introduced by Tyler. The data were collected using questionnaires and documentations. The respondents were principals or the manager of the program. The data analysis technique used in this research was descriptive statistics that describe the data in percentages. The result showed that the beneficiaries were motivated to develop and implement the work culture strengthening program. Students from the beneficiary schools were motivated and enthusiastic in participating in the program. The building of resilient young generation can be seen from the implementation of work culture to all school members supported by the parents. The research found that the strengthening work culture program in Central Java has been well implemented. All the beneficiary schools have been implementing work culture in their schools. Schools involved the industry in designing and implementing work culture programs.

Keywords: *government assistance; work culture; program evaluation; goal oriented; SMK*

ABSTRAK

Program Bantuan Pemerintah Fasilitas Sekolah yang Mendapatkan Penguatan Budaya Kerja dilaksanakan pada tahun 2020 kepada 170 SMK di seluruh Indonesia. Program ini bertujuan membantu SMK memperkuat budaya kerja melalui pelibatan dunia kerja yang sesuai dengan kompetensi keahlian di SMK. Penelitian ini bertujuan untuk melihat ketercapaian tujuan program. Penelitian evaluasi ini menggunakan model evaluasi *Goal Oriented* yang dikenalkan oleh Tyler. Pengumpulan data menggunakan kuesioner dan dokumentasi. Responden yang dijadikan sumber data adalah kepala sekolah atau pengelola program bantuan di SMK. Teknik analisis data menggunakan statistik deskriptif yang menjabarkan data-data dalam bentuk persentase. Hasil penelitian menunjukkan bahwa penerima bantuan termotivasi untuk menyusun dan menjalankan program. Peserta didik dari sekolah penerima bantuan termotivasi dan antusias dalam mengikuti program. Pembentukan generasi muda tangguh terlihat dari penerapan budaya kerja kepada seluruh warga sekolah yang didukung oleh orang tua peserta didik. Dapat disimpulkan bahwa program bantuan penguatan budaya kerja tahun 2020 di Provinsi Jawa Tengah berjalan dengan baik. Tujuan program telah terlaksana dengan baik. Seluruh sekolah penerima bantuan melaksanakan program dan mengimplementasikan budaya kerja di sekolah. Sekolah melibatkan dunia kerja dalam merancang dan melaksanakan program budaya kerja.

Kata kunci: bantuan pemerintah; budaya kerja; evaluasi program; *goal oriented*; SMK

PENDAHULUAN

Tujuan pendidikan menengah kejuruan menurut Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional adalah mempersiapkan peserta didik untuk bekerja. Pada bulan Agustus 2021, Badan Pusat Statistik (BPS) menyebutkan bahwa angka Tingkat Pengangguran Terbuka (TPT) lulusan Sekolah Menengah Kejuruan (SMK) sebesar 11,13%. Angka TPT SMK merupakan yang terbesar dibandingkan jenjang pendidikan lainnya. Peserta didik SMK memiliki beberapa pilihan ketika lulus sekolah seperti bekerja, melanjutkan pendidikan, atau berwirausaha. Peningkatan kualitas lulusan SMK dan ketersediaan lapangan kerja produktif menjadi kunci dalam menurunkan angka pengangguran (Ngadi, 2014). Selain itu, kewirausahaan dinilai cukup efektif dalam mengurangi angka pengangguran lulusan SMK (Widiyarini, 2018). Namun, angka lulusan SMK yang langsung bekerja sampai saat ini masih lebih tinggi dibandingkan dengan lulusan yang melanjutkan pendidikan atau berwirausaha (Virgianto, Permana, & Komaro, 2019). Berdasarkan data dari BPS pada tahun 2020, Jawa Tengah, DIY, dan Jawa Barat menjadi tiga provinsi dengan upah minimum terendah di Indonesia. Rendahnya Upah Minimum Regional (UMR) di Provinsi Jawa Tengah dan ketersediaan calon tenaga kerja yang melimpah menyebabkan banyak industri memindahkan perusahaannya ke Jawa Tengah. Hal ini didukung data dari Kementerian Perindustrian bahwa di Provinsi Jawa Tengah terdapat delapan kawasan industri yang membutuhkan tenaga kerja dalam jumlah besar. Penyiapan tenaga kerja yang kompeten menjadi perhatian serius dari pemerintah, tercantum dalam Rencana Pembangunan Jangka Menengah Nasional 2020—2024 di mana salah satu visi dan misi presiden adalah peningkatan kualitas manusia Indonesia dan kemajuan budaya yang mencerminkan kepribadian bangsa. Peningkatan kualitas manusia dicapai dengan menguatkan kompetensi baik *hardskill* maupun *softskill*.

Karakter kerja penting dimiliki oleh peserta didik yang akan bekerja. Karakter kerja harus sesuai dengan budaya kerja yang dimiliki oleh dunia kerja. Budaya kerja merupakan

pengendalian dan arah dalam membentuk sikap serta perilaku yang melibatkan diri dan perilaku dari suatu organisasi (Anggelina, Meitriana, & Sujana, 2017). Penerapan budaya kerja yang baik dapat meningkatkan kinerja karyawan, staf, atau pegawai dalam suatu organisasi yang berujung pada peningkatan produktivitas (Kusbandono, 2018).

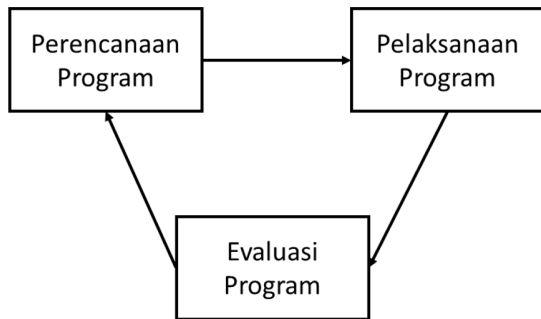
Bantuan Pemerintah Fasilitasi Sekolah yang Mendapatkan Penguatan Budaya Kerja merupakan program Direktorat Sekolah Menengah Kejuruan pada tahun 2020 yang bertujuan untuk mengembangkan karakter dan budaya kerja peserta didik agar sesuai dengan kebutuhan dunia kerja. Penguatan budaya kerja bertujuan untuk memotivasi sekolah mengembangkan mental dan karakter peserta didik agar sejalan dengan kebutuhan dunia kerja melalui kegiatan atau pelatihan. Karakter disiplin dan tanggung jawab merupakan karakter utama yang dibutuhkan di dunia kerja sehingga program penguatan budaya kerja ini diharapkan mampu menciptakan peserta didik SMK yang tangguh, memiliki budi pekerti yang baik dan berakhlak mulia, serta siap terjun ke masyarakat.

Program yang baik adalah program yang memiliki perencanaan, pelaksanaan, dan sistem evaluasi dengan baik sehingga dapat memberikan hasil yang maksimal. Program bantuan penguatan budaya kerja ini perlu dievaluasi pelaksanaannya agar dapat diketahui kelemahan serta kesesuaian antara tujuan dan pelaksanaan program. Evaluasi ini diharapkan mampu memberikan masukan untuk perbaikan dalam keberlangsungan program.

Dalam pelaksanaan sebuah program umumnya diawali dengan perencanaan dan diakhiri dengan evaluasi. Dalam dunia pendidikan atau program pendidikan, proses perencanaan program merupakan suatu tahap awal dari serangkaian tahapan suatu program (Mustangin, Iqbal, & Buhari, 2021). Secara umum siklus dari sebuah program dapat digambarkan pada gambar 1.

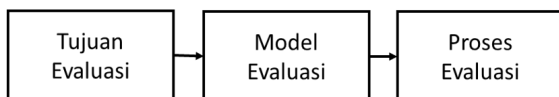
Program yang baik sangat bergantung dari perencanaan. Pemilik, pencetus, atau pelaksana program harus memiliki

kemampuan merencanakan program dengan baik. Penelitian yang dilakukan oleh Suradi (2015) menyebutkan bahwa perencanaan program kerja dapat meningkatkan mutu pelayanan pada sebuah instansi. Program Bantuan Pemerintah Fasilitasi Sekolah yang Mendapatkan Penguatan Budaya Kerja telah selesai dilaksanakan pada tahun 2020, namun hingga saat ini belum ada evaluasi yang dilakukan. Oleh karena itu, penelitian ini ingin mengevaluasi dan melihat seberapa besar ketercapaian tujuan program tersebut. Hasil evaluasi ini berupa saran dan rekomendasi terhadap kebijakan terkait program penguatan budaya kerja.



Gambar 1 Siklus Program

Cross (dalam Sukardi, H., 2019) mendefinisikan evaluasi sebagai proses menentukan kondisi di mana tujuan dicapai. Evaluasi menurut Robert E. Stake adalah suatu aktivitas untuk mencari kebaikan dan keburukan sesuatu untuk melihat kelebihan dan kekurangan (dalam Benson, Hinn, & Lloyd, 2001). Stufflebeam yang terkenal dengan model evaluasi CIPP (*Context, Input, Process, Product*) mendefinisikan evaluasi sebagai sebuah studi yang dirancang untuk membantu audiens dalam memberikan penilaian suatu objek (Stufflebeam, Madaus, & Kellaghan, 2002). Dalam kaitannya dengan program budaya kerja, evaluasi adalah suatu proses menilai suatu objek yang bertujuan untuk melihat kesesuaian hasil dengan tujuan sehingga dapat digunakan dalam pengambilan keputusan.

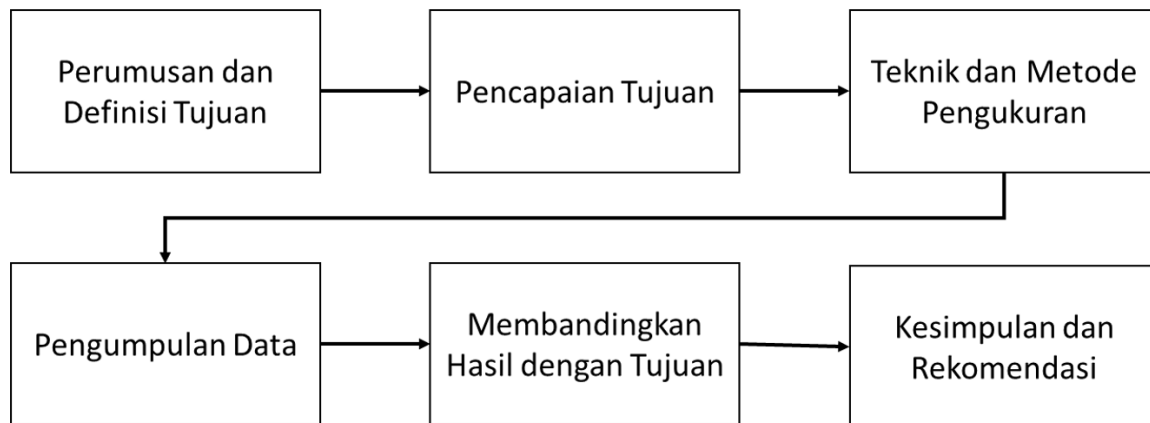


Gambar 2 Kerangka Evaluasi

Dalam melakukan evaluasi program, secara umum ada tiga tahapan yang harus dilakukan, yaitu menentukan tujuan evaluasi, memilih model evaluasi, dan melakukan (proses) evaluasi.

Tahapan pertama dalam melakukan evaluasi adalah menentukan tujuan evaluasi. Evaluasi program Bantuan Pemerintah Fasilitasi Sekolah yang Mendapatkan Penguatan Budaya Kerja bertujuan untuk melihat atau mengetahui seberapa besar kesesuaian pelaksanaan program dengan tujuan program. Tahapan selanjutnya dari evaluasi program ini adalah menentukan model evaluasi program. Dalam dunia evaluasi, terdapat berbagai macam model evaluasi yang umum digunakan oleh evaluator. Darodjat dan Wahyudhiana (2015) menjelaskan beberapa model yang banyak digunakan untuk mengevaluasi program di antaranya model evaluasi CIPP, model evaluasi provus (*discrepancy model*), model evaluasi stake (*countenance model*), model evaluasi kirkpatrick, model evaluasi brinkerhoff, model evaluasi *measurement*, dan lainnya. Sedangkan Devi, Hidayanthi, dan Fitria (2015) menganalisis model-model evaluasi program yaitu *Goal Oriented Evaluation Model*, *Goal Free Evaluation Model*, *Formatif Sumatif Evaluation Model*, dan *Countenance Evaluation Model*.

Berdasarkan tujuan evaluasi, maka model evaluasi yang digunakan untuk mengevaluasi program Bantuan Pemerintah Fasilitasi Sekolah yang Mendapatkan Penguatan Budaya Kerja adalah *Goal Oriented Evaluation Model*. Model ini dikembangkan oleh Ralph W. Tyler yang awalnya bertujuan untuk melihat ketercapaian hasil belajar dari tujuan pembelajaran yang didasarkan pada taksonomi Bloom. Namun, model evaluasi ini berkembang lebih luas lagi sehingga dapat digunakan untuk mengevaluasi program dengan fokus utama adalah sejauh mana tujuan program tercapai. Model ini dipilih karena keunggulannya dalam menggambarkan pencapaian suatu program yang jelas. Selain itu, model evaluasi ini lebih mudah dimengerti dan diterapkan karena difokuskan pada pencapaian tujuan program (Nurman, 2016).



Gambar 3 Desain Evaluasi

METODE PENELITIAN

Penelitian evaluasi ini menggunakan pendekatan kuantitatif dengan jenis penelitian deskriptif. Penelitian deskriptif bertujuan untuk memberikan gambaran terkait suatu keadaan yang terjadi (Yusuf, 2014). Penelitian evaluasi ini menggunakan model evaluasi berfokus pada tujuan atau *Goal Oriented Evaluation Model* dengan alur evaluasi yang mengacu kepada penelitian yang dilakukan oleh Novalinda, Ambiyar, dan Rizal (2020) dan disesuaikan dengan kebutuhan evaluasi program. Dalam upaya mencapai tujuan, SMK mempersiapkan rencana pelaksanaan program, sumber daya, serta sarana dan prasarana pelaksanaan program. Komponen-komponen ini merupakan komponen yang mendukung ketercapaian tujuan program. Pada evaluasi ini, data diperoleh menggunakan kuesioner yang diisi oleh penerima bantuan program. Data penelitian menggunakan seluruh populasi dari penerima bantuan yang ada di Jawa Tengah. Populasi merupakan keseluruhan atribut; dapat berupa manusia, objek, atau kejadian yang menjadi fokus penelitian (Yusuf, 2014). Sumber data pada studi evaluasi ini adalah SMK penerima bantuan program penguatan budaya kerja yang berada di wilayah Jawa Tengah sebanyak 14 SMK dari 11 kabupaten/kota. Penelitian dilakukan selama empat bulan yang dimulai pada bulan Oktober 2020 dan berakhir pada bulan Januari 2021. Pengambilan data dilaksanakan pada bulan Desember 2020. Analisis data menggunakan statistik deskriptif untuk melihat persentase ketercapaian program. Statistik deskriptif

merupakan metode menganalisis data dengan cara mendeskripsikan data tanpa membuat kesimpulan yang berlaku umum atau generalisasi (Sugiyono, 2013). Data yang diambil diuji keabsahannya dengan menggunakan uji kredibilitas dengan teknik triangulasi data. Triangulasi data merupakan teknik pengecekan data/temuan dengan membandingkan terhadap hal lain di luar data/temuan (Wekke, 2019). Triangulasi dilakukan dengan wawancara kepada kepala sekolah atau wakil kepala sekolah, observasi terhadap hasil keluaran program, dan dokumen-dokumen pendukung dari pelaksanaan program.

Dalam Petunjuk Teknis Bantuan Pemerintah Fasilitas Sekolah yang Mendapatkan Penguatan Budaya Kerja Tahun 2020 dimuat tujuan-tujuan yang dapat menjadi acuan terhadap rekomendasi atau saran dari keberlanjutan program. Tujuan tersebut antara lain:

1. Memotivasi sekolah untuk memperkuat budaya kerja peserta didik. Sekolah bekerja sama dengan *stakeholder* pendidikan terutama dinas pendidikan dan dunia kerja untuk merancang program ataupun kebijakan sekolah dalam rangka memperkuat budaya kerja peserta didik serta mempersiapkan sarana dan prasarana pendidikan yang mendukung program.
2. Penguatan budaya kerja dan penumbuhan karakter baik bagi peserta didik terutama menumbuhkan sikap disiplin, kerja sama, dan tanggung jawab sehingga terbentuk budi pekerti yang baik dan akhlak mulia.

3. Pembentukan generasi muda yang tangguh dan siap menuju ke kehidupan yang lebih baik di masyarakat.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Program Bantuan Pemerintah Fasilitasi Sekolah yang Mendapatkan Penguatan Budaya Kerja pada tahun 2020 memiliki tiga tujuan, yaitu (1) memotivasi sekolah dalam menyusun program budaya kerja; (2) penguatan budaya kerja dan karakter kerja; dan (3) pembentukan generasi muda.

Hasil Penelitian

1. Memotivasi sekolah
 - a. Sebanyak 42,68% dari penerima bantuan penguatan budaya kerja di Jawa Tengah telah memasukkan program penguatan budaya kerja di dalam Rencana Induk Pengembangan Sekolah (RIPS) sedangkan 57,32% masih dalam tahap revisi RIPS.
 - b. Seluruh penerima bantuan di Jawa Tengah melakukan kerja sama dengan dunia kerja, namun hanya 77,87% secara nasional yang mencantumkan kerja sama dalam program penguatan budaya kerja di dalam perjanjian kerja samanya.
 - c. Terdapat dua sekolah atau 14,29% yang belum membuat buku saku budaya kerja.
 - d. Sebanyak 71,43% penerima bantuan di Jawa Tengah telah membuat dan meletakkan sarana pendukung di lingkungan sekolah, sedangkan sisanya sebanyak 28,57% sekolah sudah membuat, namun belum tersebar di lingkungan sekolah.
2. Penguatan budaya kerja dan karakter baik
 - a. Sebanyak 78,57% sekolah penerima bantuan di Jawa Tengah menerapkan sistem *reward and punishment* dalam penerapan program budaya kerja.
 - b. Sebanyak 85,71% sekolah penerima bantuan di Jawa Tengah melibatkan Organisasi Siswa Intra Sekolah (OSIS) dalam penerapan budaya kerja.

3. Pembentukan generasi muda
 - a. Sebanyak 78,57% penerima bantuan menerapkan budaya kerja kepada seluruh warga sekolah.
 - b. Sebanyak 64,29% orang tua di sekolah penerima bantuan mendukung program penguatan budaya kerja.

Pembahasan

Ketercapaian tujuan program ini pada SMK penerima bantuan di Jawa Tengah sebagai berikut:

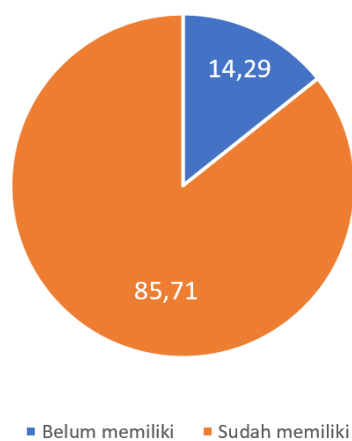
1. Memotivasi sekolah

Sekolah yang termotivasi untuk menguatkan budaya kerja memasukkan program penguatan budaya kerja kedalam RIPS. RIPS disusun oleh kepala sekolah bersama tim sebagai acuan dalam perencanaan dan pengembangan sekolah. SMK penerima bantuan telah memahami pentingnya program penguatan budaya kerja sehingga memasukkan program ini di dalam RIPS. Tahapan pertama dalam pelaksanaan program ini adalah kerja sama dengan dunia kerja. Kerja sama antara SMK dengan dunia kerja harus dilakukan guna pengembangan pendidikan dan mengatasi permasalahan yang dihadapi oleh SMK. Studi yang dilakukan oleh Disas menyebutkan bahwa *link and match* antara SMK dengan dunia kerja dapat mempercepat pengembangan SMK (Disas, *Link and Match* Sebagai Kebijakan Pendidikan Kejuruan, 2018). Program *link and match* terbukti mampu meningkatkan kerja sama antara SMK dan dunia kerja (Maulina & Yoenanto, 2022). Perjanjian kerja sama menjadi salah satu dasar hukum bagi pelaksanaan program. Dunia kerja berperan dalam penyusunan program, penyusunan jadwal, hingga pelaksanaan program. Seluruh SMK penerima bantuan telah menuangkan komponen kerja sama implementasi budaya kerja dengan dunia kerja di dalam perjanjian kerja sama antara SMK dan dunia kerja. Seluruh penerima bantuan di Jawa Tengah melakukan kerja sama dengan dunia kerja, dan sebagian besar mencantumkan kerja sama dalam program penguatan budaya kerja dalam perjanjian kerja samanya.

Dalam persiapan program, SMK menyusun pedoman budaya kerja dengan melibatkan

dunia kerja. Pedoman budaya kerja disusun bersama-sama sehingga dapat memasukkan budaya kerja yang ada di dunia kerja yang diharapkan dapat membantu peserta didik beradaptasi lebih cepat ketika terjun ke dunia kerja. Salah satu contoh budaya kerja yang umum diterapkan di SMK adalah 5R: Ringkas, Rapih, Resik, Rawat, dan Rajin. Budaya 5R ini merupakan adaptasi dari budaya kerja industri Jepang dengan yang dikenal dengan 5S Kaizen (Seiri = Ringkas, Seiton = Rapi, Seiso = Resik, Seiketsu = Rawat, Shitsuke = Rajin).

Dalam penerapannya, pedoman budaya kerja akan lebih baik jika didukung oleh buku saku budaya kerja. Beberapa hasil penelitian menyebutkan bahwa penggunaan buku saku mampu meningkatkan pengetahuan atau keterampilan. Penggunaan buku saku juga mampu meningkatkan hasil pada setiap jenjang pendidikan mulai dari tingkat pendidikan sekolah dasar (Taamu, Nurjannah, & Wijayanti, 2020), Sekolah Menengah Pertama (SMP) atau sederajat (Nursaida, Isnaini, & Darmayanti, 2020), Sekolah Menengah Kejuruan (Baharudin & Cholik, 2021), hingga tingkat perguruan tinggi (Oktaviani & Mellyzar, 2020), Namun, tidak semua menyusun buku saku budaya kerja.



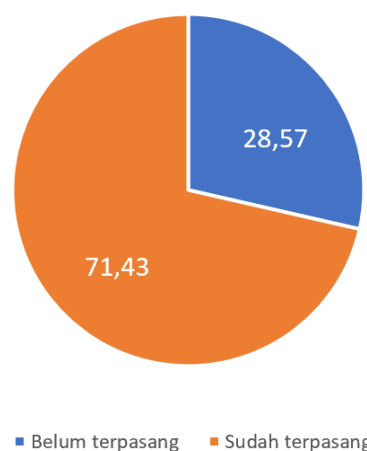
Gambar 4 Persentase SMK yang Memiliki Buku Saku Budaya Kerja

Selain buku saku, beberapa sarana pendukung penguatan budaya kerja di antaranya poster, alat peraga, *signage*, dan rambu-rambu tata tertib. Sebanyak 71,43% atau 10 SMK penerima bantuan di Jawa

Tengah telah membuat dan meletakkan sarana pendukung di lingkungan sekolah, sedangkan sisanya sebanyak 28,57% atau empat sekolah sudah membuat namun belum tersebar di lingkungan sekolah. Secara keseluruhan, SMK penerima bantuan telah mempersiapkan sarana dengan baik.

Penyiapan sarana yang baik mampu memberikan hasil yang lebih maksimal terhadap peningkatan pengetahuan atau keterampilan. Penelitian yang dilakukan oleh Yulius menyebutkan bahwa mutu pendidikan dapat ditingkatkan salah satunya dengan melakukan perencanaan, penggunaan, pengawasan, dan pelaporan sarana dan prasarana pendidikan (Yulius, 2020). Optimalisasi penggunaan sarana dan prasarana penting dilakukan untuk mendapatkan hasil yang maksimal. Sekolah yang belum optimal dalam menggunakan sarana penguatan budaya kerja didorong untuk lebih bekerja keras melaksanakan program.

Pedoman pelaksanaan yang telah disusun dan sarana pendukung program yang sudah dipersiapkan oleh sekolah diperkuat dengan sosialisasi program penguatan budaya kerja kepada seluruh pendidik, tenaga pendidik, serta yang utama kepada peserta didik. Tidak hanya kepada warga sekolah, sosialisasi kepada masyarakat atau orang tua siswa juga penting dilakukan agar program budaya kerja dapat memberikan hasil yang maksimal.



Gambar 5 Persentase SMK yang Membuat dan Memasang Sarana Pendukung

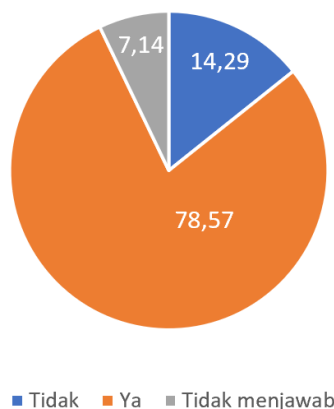
2. Penguatan budaya kerja dan karakter baik

Objek program penguatan budaya kerja adalah peserta didik. Selama belajar di SMK, peserta didik diharapkan mampu menginternalisasi nilai-nilai budaya kerja sehingga terjadi pembiasaan sampai dengan peserta didik selesai menempuh pendidikan di SMK. Internalisasi nilai budaya kerja dilakukan dengan pemaparan enam buku materi budaya kerja oleh fasilitator budaya kerja yang sebelumnya telah dilatih dan difasilitasi oleh Direktorat SMK. Keenam buku materi budaya kerja tersebut yaitu: (1) Membangun Tim Sekolah; (2) Pembinaan Kedisiplinan; (3) Pembinaan Ketarunaan; (4) Pembinaan Kerohanian; (5) Pengembangan Bakat dan Minat; dan (6) Pembentukan Karakter Kerja. Buku materi budaya kerja dilengkapi dengan pedoman peningkatan pendidikan karakter kerja. Enam buku materi budaya kerja mencakup materi untuk guru dan peserta didik. Fokus dari internalisasi budaya kerja adalah kedisiplinan, pengembangan bakat dan minat, dan pembentukan karakter kerja dari peserta didik. Fokus ini sesuai dengan hasil penelitian yang menyebutkan bahwa nilai-nilai karakter yang diinginkan dunia kerja adalah disiplin, religius, komunikatif, tanggung jawab dan jujur (Akhimelita, Sumarto, & Abdullah, 2020). Kedisiplinan mempengaruhi prestasi belajar peserta didik (Ariananda, Hasan, & Rakhman, 2014), peserta didik yang dibiasakan disiplin akan terbentuk karakter disiplin. Disiplin dipengaruhi oleh dua faktor yaitu faktor intrinsik dan faktor ekstrinsik (Sugiarto, Suyati, & Yulianti, 2019). Faktor intrinsik adalah faktor yang berasal dari pribadi peserta didik seperti sifat malas, rajin, dan motivasi. Sedangkan faktor ekstrinsik merupakan faktor yang berasal dari luar individu peserta didik. Lingkungan sekolah, lingkungan keluarga, dan lingkungan pertemanan merupakan faktor luar yang memengaruhi kedisiplinan peserta didik. Pada lingkungan sekolah, penguatan budaya kerja melalui pendidikan karakter dapat didesain oleh sekolah dengan membuat perencanaan yang baik. Pendidikan karakter menjadi salah satu faktor pendukung kesiapan dari peserta didik untuk memasuki dunia kerja (Husnita & Suparno, 2020).

Pada pelaksanaan penguatan budaya kerja, seluruh peserta didik antusias mengikuti materi budaya kerja. Selain itu, fasilitator memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk memahami materi budaya kerja di luar waktu pelatihan. peserta didik berdiskusi dengan fasilitator, guru, ataupun dengan peserta didik lain dalam upaya menambah pemahaman dan penerapan budaya kerja. Penerapan atau praktik langsung dari budaya kerja sangat penting dilakukan oleh peserta didik. Praktik karakter baik yang dilakukan oleh peserta didik diharapkan mampu menjadi kebiasaan. Ketika seluruh peserta didik sudah menjalankan praktik baik dan terbiasa melakukannya, hal tersebut akan menjadi budaya sekolah. Optimalisasi implementasi praktik baik dapat dilakukan melalui beberapa strategi, seperti implementasi pada kegiatan rutin, kegiatan spontan, pemodelan, pembelajaran (Rosyad, 2019), keteladanan guru (Hendriana & Jacobus, 2016), dan penguatan lingkungan sekolah (Safitri, 2015).

Dalam memaksimalkan hasil yang diperoleh dari program penguatan budaya kerja di satuan pendidikan, sekolah menerapkan sistem *reward and punishment* bagi peserta didik. Beberapa penelitian menyebutkan bahwa sistem *reward and punishment* mampu meningkatkan hasil belajar. Penelitian yang dilakukan oleh Azwardi (2021) menyimpulkan bahwa penerapan *reward and punishment* dapat membuat peserta didik lebih memerhatikan materi pelajaran dan mampu memberikan suasana belajar yang kondusif. Hasil penelitian serupa yang dilakukan oleh Raihan (2019) yang menyebutkan bahwa penerapan sistem *reward and punishment* yang dijadikan pedoman oleh pendidik dapat menciptakan suasana belajar yang kondusif sehingga menumbuhkan kesadaran siswa bagaimana menjadi siswa yang baik dan berkualitas, serta mendorong siswa untuk lebih berprestasi. Pemberian *reward dan punishment* telah membuat siswa lebih termotivasi dalam mengikuti proses pembelajaran (Raihan, 2019).

Para penerima bantuan di Jawa Tengah menerapkan sistem *reward and punishment* dalam penerapan program budaya kerja.

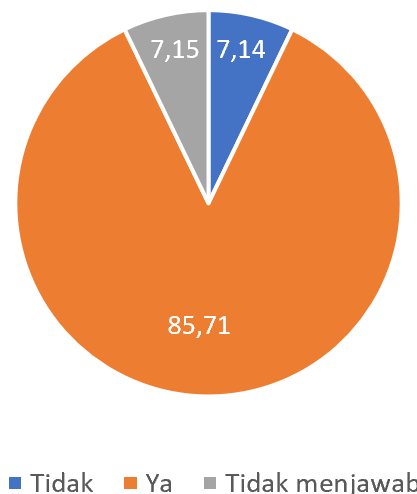


Gambar 6 Persentase SMK yang Menerapkan *Reward and Punishment*

Tantangan yang dihadapi oleh satuan pendidikan dalam penerapan budaya kerja kerja adalah ketika peserta didik berada di luar kegiatan belajar mengajar. Satuan pendidikan memanfaatkan tutor sebaya untuk membantu peserta didik dalam memahami dan menerapkan budaya kerja. Pemanfaatan tutor sebaya terbukti efektif. Hal ini selaras dengan penelitian yang dilakukan oleh Arminiyetti bahwa tutor sebaya mampu meningkatkan hasil belajar (Arminiyetti, 2019). Dalam implementasi penerapan budaya kerja, selain pendidik dan tenaga pendidikan, SMK penerima bantuan di Jawa Tengah melibatkan OSIS dalam penerapan budaya kerja.

OSIS merupakan organisasi resmi yang ada di satuan pendidikan jenjang SMP, SMA, dan SMK. OSIS berperan sebagai wadah peserta didik untuk mengembangkan potensi mereka di luar pembelajaran. Selain itu, OSIS berperan sebagai penggerak peserta didik untuk aktif berkontribusi dalam kegiatan sekolah. Dalam implementasi budaya kerja, SMK dapat menggerakkan OSIS untuk berpartisipasi sebagai contoh maupun tutor dalam mengimplementasikan budaya kerja di sekolah. OSIS dapat berperan dalam pembentuk karakter peserta didik di sekolah. Melalui program kerja, OSIS dapat menyusun dan melaksanakan berbagai macam kegiatan yang berdampak positif terhadap penguatan karakter dan budaya kerja. Penelitian yang dilakukan oleh Toni menyebutkan bahwa OSIS berperan dalam membentuk karakter siswa melalui berbagai macam kegiatannya (Toni & Mediatati,

2019). Hasil penelitian lain menyebutkan pembentukan karakter pada peserta didik dapat dilakukan melalui kegiatan sosial yang dipelopori oleh OSIS (Yusmuliadi & Agustang, 2021).



Gambar 7 Pelibatan OSIS dalam Penerapan Budaya Kerja

3. Pembentukan generasi muda

Penerapan budaya kerja berperan penting dalam pembentukan lulusan SMK yang tangguh dan siap terjun ke dunia kerja. Agar program budaya kerja dapat berjalan dengan baik, perlu adanya komitmen kepala sekolah serta peran serta dari seluruh *stakeholder* pendidikan terutama warga sekolah. Kualitas sekolah sangat bergantung pada kepala sekolah. Kepala sekolah yang berkualitas mampu menggerakkan seluruh sumber daya sekolah untuk memberikan pendidikan terbaik bagi peserta didik (Lestari & Sholeh, 2021). Kepala sekolah dituntut untuk mampu menyusun program dan strategi implementasi serta mampu melibatkan seluruh warga sekolah dalam pelaksanaan program. Dalam penguatan budaya kerja, penerima bantuan menerapkan budaya kerja kepada seluruh warga sekolah, mulai dari kepala sekolah, guru, tenaga kependidikan, dan siswa, serta terikat dengan *reward and punishment* yang berlaku. Penerapan budaya kerja ini didukung dengan kewajiban seluruh warga sekolah dan orang tua peserta didik dalam kontrak penerapan budaya kerja.

Orang tua mendapatkan sosialisasi dari sekolah tentang program penguatan budaya kerja. Sosialisasi ini bertujuan agar orang tua dapat mendukung dan berperan dalam pelaksanaan program penguatan budaya kerja. Beberapa karakter dalam penguatan budaya kerja yang dapat diterapkan di rumah seperti disiplin waktu, budaya 5R (rapih, resik, rawat, ringkas, rajin), serta bertanggung jawab terhadap tugas dan kewajiban siswa di rumah.

SIMPULAN DAN USULAN KEBIJAKAN

Simpulan dari penelitian evaluasi ini adalah telah tercapainya tujuan dari bantuan program penguatan budaya kerja pada penerima bantuan di Jawa Tengah. Program penguatan budaya kerja telah berjalan dengan baik. Lebih dari 70% sekolah penerima bantuan di Jawa Tengah termotivasi dalam mengembangkan program budaya kerja, hal ini terlihat dari masuknya program budaya kerja pada RIPS, kerja sama dengan dunia kerja, hingga pemenuhan sarana dan prasarana pendukung. Penerapan budaya kerja di sekolah dilakukan melalui berbagai macam kegiatan yang ada di sekolah mulai dari intrakurikuler, kokurikuler, ataupun ekstrakurikuler. Lebih dari 78% sekolah menerapkan strategi-strategi untuk implementasi penguatan budaya kerja. 78% sekolah penerima bantuan mampu menginternalisasi karakter positif, mulai dari pemberian materi budaya kerja, penerapan sistem *reward and punishment* yang diberlakukan tidak hanya kepada peserta didik, tetapi juga kepada seluruh warga sekolah membuat nilai-nilai positif menjadi budaya sekolah sehingga terbentuk budi pekerti baik dan akhlak mulia. Pelibatan kepala sekolah, pendidik, tenaga kependidikan, maupun warga sekolah lainnya menjadi kunci keberhasilan dari penguatan budaya kerja. Pelibatan warga sekolah memberikan lingkungan yang positif bagi perkembangan *hardskill* dan *softskill* peserta didik. Peningkatan *hardskill* dan *softskill* ini diharapkan mampu membentuk peserta didik menjadi generasi muda yang tangguh dan siap bersaing di dunia kerja sehingga mampu meningkatkan angka kebecerjaan lulusan SMK.

Program penguatan budaya kerja berpengaruh terhadap peningkatan angka kebecerjaan lulusan SMK. Program ini sangat baik untuk disebarluaskan kepada seluruh SMK di Indonesia. Beberapa cara dalam menyebarkan program ini adalah, *pertama*, Pemerintah dalam hal ini Direktorat SMK mengalokasikan dana bantuan agar program ini dapat diberikan kepada SMK lain; *kedua*, Pemerintah atau SMK perlu berkolaborasi dengan dunia kerja untuk penguatan budaya kerja terutama dalam implementasi budaya di dunia kerja ke dalam pembelajaran di sekolah; *ketiga*, penerima bantuan yang sudah menjalankan program dengan baik dapat memberikan pengimbasan dan menjadi acuan kepada SMK lain yang belum melaksanakan program.

Untuk melihat keberhasilan program secara penuh, perlu dilakukan studi terkait pengaruh program bantuan terhadap angka kebecerjaan lulusan SMK yang telah mendapatkan penguatan budaya kerja setelah minimal tiga sampai lima tahun setelah program bantuan selesai.

PUSTAKA ACUAN

- Akhmelita, Sumarto, & Abdullah, A. G. (2020). Model pendidikan karakter di Sekolah Menengah Kejuruan. *Jurnal Moral Kemasyarakatan*, 05(01), 27-33.
- Anggeline, K. D., Meitriana, M. A., & Sujana, I. N. (2017). Pengaruh budaya kerja terhadap kinerja karyawan DI PT. BPR Nusamba Kubutambahan. *Jurnal Pendidikan Ekonomi Undiksha*, 09(02), 441-450.
- Ariananda, E. S., Hasan, S., & Rakhman, M. (2014). Pengaruh kedisiplinan siswa di sekolah terhadap prestasi belajar siswa teknik pendingin. *Journal of Mechanical Engineering Education*, 01(02), 233-238.
- Arminiyetti. (2019). Tutor teman sebaya untuk meningkatkan efektifitas belajar jurnal akuntansi keuangan bagi siswa SMKN 1 Rengat. *Journal of Education Informatic Technology and Science*, 01(02), 111-120.

- Azwardi. (2021). Penerapan *reward* dan *punishment* dalam meningkatkan hasil pembelajaran Pendidikan Agama Islam di Sekolah Menengah Atas Negeri 1 Tembilahan. *Ta'dib: Jurnal Pendidikan Islam*, 10(02), 261-274.
- Baharudin, R. Y., & Cholik, M. (2021). Pengembangan media pembelajaran *Pocket Book* berbasis android pada mata pelajaran Gambar Teknik di SMK Negeri 1 Sidoarjo. *Jurnal Pendidikan Teknik Mesin*, 11(01), 133-138.
- Baiti, A. A., & Munadi, S. (2014). Pengaruh pengalaman praktik, prestasi belajar dasar kejuruan dan dukungan orang tua terhadap kesiapan kerja siswa SMK. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 04(02), 164-180.
- Benson, A. P., Hinn, D. M., & Lloyd, C. (2001). *Advances in program evaluation* (Vol. 07). Oxford, England: Elsevier Science.
- Darodjat, & Wahyudhiana. (2015). Model evaluasi program pendidikan. *Islamadina*, XIV(01), 1-28.
- Devi, M. Y., Hidayanthi, R., & Fitria, Y. (2022). Model-model evaluasi pendidikan dan model sepuluh langkah dalam penilaian. *Jurnal Baciedu*, 06(01), 679 - 683.
- Disas, E. P. (2018). *Link and Match* sebagai kebijakan pendidikan kejuruan. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, 18(02), 231-242.
- Hendriana, E. C., & Jacobus, A. (2016). Implementasi pendidikan karakter di sekolah melalui keteladanan dan pembiasaan. *Jurnal Pendidikan Dasar Indonesia*, 01(02), 25-29.
- Husnita, & Suparno. (2020). Pendidikan karakter dan prakerin berpengaruh terhadap kesiapan siswa memasuki dunia kerja. *Jurnal Pedagogi dan Pembelajaran*, 03(03), 428-438.
- Kurniawan, A. W., & Puspitaningtyas, Z. (2016). *Metode penelitian kuantitatif*. Yogyakarta, Indonesia: Pandiva Buku.
- Kusbandono, D. (2018). Penerapan budaya kerja dan motivasi kerja dalam rangka peningkatan kinerja pegawai pada Dinas Pariwisata dan Kebudayaan Kabupaten Lamongan. *Jurnal Penelitian Ilmu Manajemen*, III(03), 776-794.
- Lestari, I., & Siswanto, B. T. (2015). Pengaruh pengalaman prakerin, hasil belajar produktif dan dukungan sosial terhadap kesiapan kerja siswa SMK. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 05(02), 183-194.
- Lestari, W. D., & Sholeh, M. (2021). Strategi kepala sekolah dalam meningkatkan budaya mutu sekolah. *Jurnal Inspirasi Manajemen Pendidikan*, 09(02), 312-326.
- Maulina, M., & Yoenanto, N. H. (2022). Optimalisasi *link and match* sebagai upaya relevansi SMK dengan dunia. *Jurnal AKuntabilitas Manajemen Pendidikan*, 10(1), 28-37.
- Mustangin, Iqbal, M., & Buhari, M. R. (2021). Proses perencanaan pendidikan nonformal untuk peningkatan kapasitas teknologi pelaku UMKM. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*, 05(03), 414-420.
- Ngadi. (2014). Relevansi pendidikan kejuruan terhadap pasar kerja di Kota Salatiga. *Jurnal Kependudukan Indonesia*, 09(01), 59 - 70.
- Novalinda, R., Ambiyar, & Rizal, F. (2020). Pendekatan evaluasi program Tyler: *goal-oriented*. *Edukasi: Jurnal Pendidikan*, 18(01), 137-146.
- Nurman, M. (2016). Evaluasi program pendidikan: "Pendekatan evaluasi program berorientasi tujuan (*goal-oriented evaluation approach*: Ralph W. Tyler)". *El-Tsaqâfah*, XVI(02), 203-212.
- Nursaida, Isnaini, M., & Darmayanti, N. W. (2020). Pengembangan media *Pocket Book* berbasis eksperimen untuk meningkatkan keterampilan proses sains siswa MTsN 1 Mataram. *Jurnal Hasil Kajian, Inovasi, dan Aplikasi Pendidikan Fisika*, 06(02), 294-302.

- Oktaviani, C., & Mellyzar. (2020). Implementasi pembuatan bahan ajar Pocket Book sebagai upaya peningkatan pemahaman konsep dan kreativitas mahasiswa. *Lantanida Journal*, 08(02), 158-167.
- Raihan. (2019). Penerapan reward dan punishment dalam peningkatan prestasi belajar Pendidikan Agama Islam terhadap siswa SMA di Kabupaten Pidie. *Dayah: Journal of Islamic Education*, 02(01), 115-130.
- Rochayati, U., & Wardani, R. (2018). Model pembelajaran karakter kerja di Sekolah Menengah Kejuruan. *Jurnal Kependidikan*, 02(01), 116-127.
- Rosyad, A. M. (2019). Implementasi pendidikan karakter melalui kegiatan pembelajaran di lingkungan sekolah. *Tarbawi: Jurnal Keilmuan Manajemen Pendidikan*, 05(02), 173-190.
- Safitri, N. M. (2015). Implementasi pendidikan karakter melalui kultur sekolah di SMPN 14 Yogyakarta. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 5(02), 173-183.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation second edition*. New York, USA: Kluwer Academic Publisher.
- Sugiarto, A. P., Suyati, T., & Yulianti, P. D. (2019). Faktor kedisiplinan belajar pada siswa kelas X SMK Larenda Brebes. *Jurnal Mimbar Ilmu*, 24(02), 232-238.
- Sugiyono, P. D. (2013). *Metode penelitian kuantitatif, kualitatif dan R & D*. Bandung, Indonesia: Alfabeta Bandung.
- Sukardi, H. (2009). *Evaluasi pendidikan, prinsip dan operasional*. Jakarta, Indonesia: Bumi Aksara.
- Sukardi, T., Fitrah, A., Syauqi, K., & Paryanto. (2020). Industrial working culture in learning practice at vocational high school. *Journal of Physics: Conference Series*, 1-7.
- Suradi. (2015). Perencanaan program kerja dan pengorganisasian dalam meningkatkan pelayanan pada kantor cabang PT. Jasa Marga (Persero) Tbk Jakarta. *Jurnal Administrasi dan Manajemen*, 06(02), 304-309.
- Taamu, Nurjannah, & Wijayanti, F. (2020). Penggunaan buku saku sebagai media untuk meningkatkan pengetahuan dan keterampilan mencuci tangan anak. *Jurnal Kesehatan Poltekes Palembang*, 15(02), 80-87.
- Toni, I. A., & Mediatati, N. (2019). Peranan Organisasi Siswa Intra Sekolah (OSIS). *Satya Widya*, XXXV(01), 54-61.
- Virgianto, G., Permana, T., & Komaro, M. (2019). Minat bekerja, berwirausaha, dan melanjutkan studi siswa Jurusan Teknik Kendaraan Ringan. *Journal of Mechanical Engineering Education*, 06(01), 36-41.
- Wekke, I. S. (2019). *Metode penelitian sosial*. Yogyakarta, Indonesia: Gawe Buku.
- Widiyarini. (2018). Mengurangi pengangguran terdidik dengan meningkatkan semangat kewirausahaan melalui pelatihan jasa laundry. *Sosio e-kons*, 10(03), 199-206.
- Yulius, M. (2020). Strategi meningkatkan mutu pendidikan melalui manajemen sarana dan prasarana pada SMKN 1 Singkawang. *Khazanah Pendidikan*, XIII(02), 246-255.
- Yusmuliadi, & Agustang, A. (2021). Peran OSIS dalam membentuk karakter peduli sosial siswa di SMA Negeri 3 Barru. *Pinisi Journal of Sociology Education Review*, 01(03), 44-53.
- Yustina, A., & Sukardi, T. (2014). Pengaruh bimbingan kejuruan, motivasi merprestasi, dan kemandirian siswa terhadap kesiapan kerja siswa kelas XII TKJ. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 04(02), 181-194.
- Yusuf, A. M. (2014). *Metode penelitian: kuantitatif, kualitatif, dan penelitian gabungan*. Jakarta, Indonesia: Kencana.

Zuniarti, & Siswanto, B. T. (2013). Pengaruh motivasi belajar, kinerja intensitas pembimbingan Prakerin terhadap kesiapan kerja siswa SMK Pariwisata DIY. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 03(03), 405 - 415.

ABSTRACT

*This research aims to discuss Moh. Sjafei's concept of emancipated education that is implemented in Ruang Pendidik INS Kayutanam (an educational institution in Padang Pariaman, West Sumatra). The concept of emancipated education is actualized in the taxonomy of emancipated learning and its educational philosophy. The term taxonomy of learning itself has been more popularly used by Bloom since 1956. However, far before that, since 1926, Moh. Sjafei had introduced its concept and practices through the educational institution he established, Ruang Pendidik INS Kayutanam. This study is a qualitative research conducted through literature reviews. This research found that there are three dimensions of Moh. Sjafei's taxonomy of learning, namely the dimensions of brain, heart, and hands. The brain dimension has several levels, starting from *inzicht* (insight), habits, innovation, and production. Meanwhile, the heart dimension covers art, religion, and society. Lastly, the hand dimension covers the acquisition of skills that can liberate students' souls. These three parts must be balanced and applied in the learning process. In the framework of educational philosophy, this taxonomic concept by Moh. Sjafei is based on pragmatism.*

Keywords: *emancipated learning; taxonomy of education; mohammad sjafei; philosophy of education; learning*

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk melanjutkan penelitian tentang perspektif Moh. Sjafei dalam konsep pendidikan yang bertujuan membangun jiwa merdeka di Ruang Pendidik INS Kayutanam. Konsep pendidikan merdeka diaktualisasikan dalam taksonomi pembelajaran merdeka dan aliran filsafat pendidikannya. Istilah taksonomi pembelajaran itu sendiri lebih populer digunakan oleh Bloom sejak tahun 1956. Namun, jauh sebelum itu, sejak tahun 1926, praktik dan konsepnya telah dikenalkan oleh Moh. Sjafei melalui ruang pendidikan INS Kayutanam. Metode penelitian yang digunakan dalam kajian ini adalah metode penelitian kualitatif dengan jenis penelitian studi pustaka. Penelitian ini menemukan bahwa terdapat tiga dimensi taksonomi pembelajaran Moh. Sjafei, yaitu dimensi otak, hati, dan tangan. Dimensi otak memiliki beberapa tingkatan, yaitu mulai dari *inzicht* (memberikan pemahaman), habits (pembiasaan), inovasi, dan produser (mencipta). Sedangkan dimensi hati melingkupi kesenian, keagamaan, dan kemasyarakatan. Selanjutnya, dimensi tangan melingkupi pembelajaran keterampilan yang dapat memerdekakan jiwa siswa. Ketiga bagian ini harus seimbang dan diterapkan dalam proses pembelajaran. Sedangkan filsafat pendidikan sebagai dasar dari konsep taksonomi Sjafei adalah filsafat pragmatisme.

Kata kunci: merdeka belajar; taksonomi pendidikan; mohammad sjafei; filsafat pendidikan; pembelajaran

PENDAHULUAN

Merdeka Belajar sebagai suatu kebijakan tercetus dalam pidato Menteri Pendidikan dan Kebudayaan pada Hari Guru Nasional 2019. Pada pidato tersebut, disampaikan bahwa:

“Saya tidak akan membuat janji-janji kosong kepada Anda Satu hal yang pasti, Saya akan berjuang untuk kemerdekaan belajar di Indonesia.”
(Kemendikbud RI, 2019).

Berawal dari pidato tersebut, kebijakan Merdeka Belajar mulai diberlakukan dan kajian tentang kebijakan Merdeka Belajar begitu masif dilakukan.

Beberapa ahli telah mendiskusikan tentang implementasi kebijakan Merdeka Belajar pada masa pandemi Covid-19 (Auliyairrahmah dkk., 2021; Mulyasa, 2021; Sopiansyah dkk., 2022). Terdapat pula ahli yang membahas tentang upaya adaptasi kebijakan Merdeka Belajar di lingkungan sekolah dan perguruan tinggi (Baharuddin, 2021; Devlin, 2010; Fuadi & Aswita, 2021; Meke dkk., 2022). Selain itu, juga ada yang mendiskusikan bahwa landasan filosofis Merdeka Belajar berakar dari filsafat humanisme (Susilawati, 2021). Beberapa penelitian lain menyatakan bahwa Merdeka Belajar mempunyai relevansi dengan konsep pendidikan Ki Hadjar Dewantara (Ainia, 2020; Berkamsyah, 2021; Istiq'faroh, 2020; Pramesti, 2021; Santika & Khoiriyah, 2023; Witasari, 2022). Relevansi tersebut terletak pada pembentukan karakter dalam pembelajaran (Devian dkk., 2022), visi pedagogis yang menciptakan merdeka lahir dan batin (Santika & Khoiriyah, 2023; Sholihah, 2021; Witasari, 2022), serta menciptakan kesetaraan antara guru dan siswa (Muzakki, 2021).

Dari banyaknya penelitian tentang relevansi Merdeka Belajar tersebut, penelitian Ainia, (2020); Irawati dkk., (2022); Mujito, (2014); dan Susilawati, (2021) sepakat bahwa kebijakan Merdeka Belajar mempunyai akar pemikiran dari Ki Hadjar Dewantara. Namun, berdasarkan penelusuran penulis, penulis mempunyai perspektif yang berbeda dengan anggapan ini. Menurut penulis, pada

dasarnya ada banyak tokoh pendidikan pada zaman pergerakan yang mengusung konsep dan pemikiran Merdeka Belajar. Salah satunya yaitu Moh. Sjafei, tokoh pemikir pendidikan di Indonesia pada zaman pergerakan yang mengusung konsep dan praktik yang membangun jiwa merdeka bagi peserta didik. Kontribusinya terhadap pendidikan di Indonesia sangat nyata, yaitu melalui Indonesisch Nederlansche School Kayutanam atau dikenal dengan Ruang Pendidikan INS Kayutanam yang didirikan sejak tahun 1926 dan masih eksis hingga sekarang. Namun, yang menjadi persoalan adalah kajian tentang pemikiran pendidikan Moh. Sjafei secara spesifik masih sangat kurang dan terkesan ditinggalkan (Zed, 2012).

Hingga kini, kajian tentang pemikiran pendidikan Moh. Sjafei lebih banyak mendiskusikan tentang sejarah perkembangan INS Kayutanam di bawah kepemimpinan Moh. Sjafei (Fauzi, 2022; Kurniasih, 1990; Marsidin, 2005; Raharja, 2008; Safitri W, 2001; Syafwandi, 2001). Selain itu, ada juga kajian yang sedikit menyinggung filsafat dan konsep pendidikan Moh. Sjafei (Isnaini, 2012; Triwiyanto, 2015; Zed, 2012), tetapi analisis yang dilakukannya kurang mendalam dan tidak membahas secara rinci apa yang menjadi konsep penting dari pemikiran Moh. Sjafei. Selain itu, ada yang membahas tentang relevansi pemikiran Moh. Sjafei dengan Kurikulum Merdeka (Marjanis, 2021; Wati & Asri, 2021). Namun, artikel tersebut tidak menjelaskan secara rinci konsep pendidikan Moh. Sjafei. Setelah itu, Afdhal (2016b, 2016a) dan Afdhal dkk., (2022) membahas kajian ini secara lebih terperinci. Meski demikian, penelitian tersebut masih membutuhkan kajian lebih lanjut lagi.

Artikel ini bertujuan untuk melanjutkan penelitian tentang perspektif Moh. Sjafei dalam konsep filsafat pendidikan. Penelitian ini memberikan perhatian khusus pada pikiran Moh. Sjafei dengan beberapa alasan, yaitu pertama, Moh. Sjafei adalah tokoh pendidikan nasional yang memberikan kontribusi besar pada pendidikan di Indonesia

melalui Ruang Pendidikan INS Kayutanam sejak tahun 1926. Kedua, filsafat, konsep, dan kurikulum yang digunakan di INS Kayutanam memiliki keunikan tersendiri sehingga layak untuk dibahas secara mendalam. Ketiga, hasil dari filsafat, konsep, dan kurikulum pendidikan yang ditanamkan oleh Moh. Sjafei telah melahirkan orang-orang yang ahli pada bidangnya, dan menelurkan generasi terpelajar yang mencerahkan dan tercerahkan.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan metode kualitatif yaitu studi pustaka atau *library research* dalam pengumpulan data dan informasi yang relevan dengan konsep pendidikan merdeka dan filsafat pendidikan Moh. Sjafei. Tata cara pengumpulan data dilakukan melalui proses tinjauan, sintesis, atau ringkasan bahan kepustakaan. Sumber studi pustaka berupa buku, artikel jurnal, majalah, surat kabar, internet, skripsi, dan tulisan-tulisan lain yang berkaitan dengan permasalahan penelitian (George, 2014; Mann, 2015).

Dalam memahami pemikiran Moh. Sjafei yang terdapat pada sumber pustaka, penulis menerapkan metode analisis hermeneutika untuk menafsirkan kata dan teks agar relevan dengan tujuan penelitian. Pendekatan hermeneutika digunakan untuk memberikan makna pada konsep dan filsafat pendidikan yang tidak secara eksplisit dijelaskan dalam tulisan Moh. Sjafei, khususnya dalam karya "Dasar-Dasar Pendidikan INS Kayutanam" yang menjadi sumber utama dalam penulisan artikel ini. Dengan analisis hermeneutika ini, penulis dapat mengaplikasikan konsep dan filsafat pendidikan Moh. Sjafei ke dalam kerangka teoritis dan praksis.

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Filsafat Pragmatisme sebagai Aliran Pemikiran Pendidikan Moh. Sjafei

Dalam pemikirannya tentang pendidikan, Moh. Sjafei mempertimbangkan pandangan dan pemahaman yang dimilikinya terhadap masyarakat Indonesia. Ia mengakui bahwa

masyarakat Indonesia cenderung memiliki sifat lemah dan kurang memiliki motivasi, yang disebabkan oleh pengaruh alam yang memanjakan dan kondisi kolonialisme yang menghambat kemajuan bangsa. Hal ini menambah kesenjangan sosial dan memperdalam kemiskinan di Indonesia. Oleh karena itu, Moh. Sjafei percaya bahwa pendidikan dapat menjadi alat untuk mengubah kondisi tersebut.

Pendidikan sejatinya tidak hanya bersifat teoretis, tetapi juga memiliki nilai pragmatis yang terbentuk dari perkembangan masyarakat dan tahapan kebudayaannya. Tujuannya adalah untuk mengubah perilaku masyarakat dan meningkatkan ilmu pengetahuan agar dapat merdeka dan menciptakan keadilan sosial yang lebih baik. Moh. Sjafei percaya bahwa pendidikan harus dapat mengajarkan nilai-nilai produktif dan mandiri kepada masyarakat Indonesia, sehingga dapat membentuk mentalitas pekerja keras, jujur, dan solidaritas dalam masyarakat (Navis, 1996).

Moh. Sjafei meyakini bahwa pendidikan harus melibatkan dan mendorong partisipasi masyarakat secara aktif-kreatif. Pendidikan harus menjadi sebuah bentuk investasi sosial bagi masyarakat, bukan sekadar kepentingan individu. Moh. Sjafei memandang bahwa keberhasilan pendidikan tidak hanya dilihat dari kemampuan individu untuk menguasai ilmu pengetahuan, tetapi juga dilihat dari dampak positif yang dihasilkan dalam masyarakat. Oleh karena itu, pendidikan harus memperhatikan kebutuhan masyarakat, dan menghasilkan lulusan yang dapat membantu meningkatkan kualitas hidup masyarakat. Dalam pandangan Moh. Sjafei, pendidikan adalah kunci untuk membuka pintu kemajuan bagi bangsa Indonesia. Ia percaya bahwa melalui pendidikan yang baik, masyarakat Indonesia dapat keluar dari jeratan kolonialisme, ketertindasan, kemiskinan dan ketertinggalan, dan mencapai taraf hidup menjadi manusia yang benar-benar merdeka (Sjafei, 1968).

Pendapat Moh. Sjafei mengenai pendidikan cenderung mengarah pada aliran filsafat pragmatisme. Aliran filsafat ini berkembang

di Amerika dan Eropa, dan tokoh-tokoh terkenal seperti Hans Vaihinger di Eropa serta Peirce dan John Dewey di Amerika meneruskan gagasan pragmatisme (Feinberg, 2015; Khasawneh dkk., 2014; Pavlis & Gkiosos, 2017).

Pragmatisme adalah aliran filsafat yang menganggap kebenaran adalah sesuatu yang dapat terbukti benar melalui hasil-hasil yang berguna secara praktis (Garrison & Neiman, 2013; Sharma dkk., 2018). Pragmatisme melihat realitas sebagai suatu proses yang terus berkembang dalam waktu, dan filsuf yang memiliki pandangan pragmatis selalu berfokus pada pengalaman yang memiliki manfaat praktis (Balzacq, 2016). Meskipun berawal dari gagasan yang sama, pragmatisme mengalami perbedaan dalam kesimpulannya. Ada tiga prinsip yang disepakati oleh aliran pragmatisme, yaitu pertama, menolak segala bentuk intelektualisme; kedua, menolak segala bentuk absolutisme; dan ketiga, menolak segala bentuk meremehkan logika formal. Aliran filsafat pragmatisme inilah yang mengilhami konsep-konsep pendidikan Moh. Sjafei.

Meskipun Moh. Sjafei tidak secara tegas menyatakan aliran filsafat pendidikannya, tetapi pandangan filsafat pendidikannya memiliki kecenderungan untuk mengikuti filsafat pragmatisme. Pada penelitian sebelumnya, Afdhal (2016b) dan Afdhal dkk., (2022) menjelaskan bahwa pemikiran Moh. Sjafei terpengaruh oleh John Dewey, seorang tokoh filsafat pragmatisme asal Amerika. Filsafat pendidikan ini berpendapat bahwa pendidikan berbasis pengalaman, yakni pengalaman bukan hanya terkait dengan pengetahuan, tetapi juga kehidupan manusia dalam hubungannya dengan lingkungannya (Illeris & Ryan, 2020).

Ketika membahas tentang filsafat pragmatisme, tidak bisa dihindari untuk membicarakan tentang para filsuf Amerika yang memperkenalkannya. Meskipun Peirce yang pertama kali memperkenalkannya, namun konsep ini juga telah dibahas oleh banyak filsuf Yunani dan Eropa seperti

Socrates, Aristoteles, Berkeley, dan David Hume. Asal muasal istilah pragmatisme berasal dari kata Yunani “pragma” yang artinya adalah perbuatan atau tindakan, dan “isme” di sini memiliki arti yang sama dengan aliran atau ajaran atau paham lainnya. Oleh karena itu, pragmatisme dapat diartikan sebagai ajaran dengan konsep berpikir yang harus selaras dengan tindakan dan kriteria kebenarannya adalah “faedah” atau “manfaat”. Menurut pragmatisme, suatu hipotesis ataupun teori dapat dianggap benar apabila dapat memberikan hasil yang diinginkan atau dapat diaplikasikan dalam kehidupan. Dalam kefilsafatan, pragmatisme lebih dikenal sebagai suatu metode untuk mengembangkan konsep daripada sebagai suatu doktrin (Shusterman, 2016; Stuhr, 2015).

Metode filsafat pragmatis awalnya diperkenalkan oleh Peirce, tetapi ide ini lebih berkembang ketika dijelaskan oleh William James. Meskipun James dipengaruhi oleh Peirce dalam pengembangan pemikirannya tentang pragmatisme, tetapi pemikiran filsafat James lahir dari konflik antara pandangan agama dan ilmu pengetahuan selama hidupnya. James merasa bahwa masalah kebenaran yang terlalu abstrak tidak berguna bagi orang Amerika yang ingin melihat hasil konkret (Ansell, 2016). Oleh karena itu, untuk mengetahui kebenaran dari suatu ide atau konsep, harus dilihat dari konsekuensi praktisnya. Ada perbedaan antara pragmatisme James dengan pragmatisme Peirce, sehingga pragmatisme James juga dikenal sebagai praktikalisme, sedangkan pragmatisme Peirce dikenal sebagai eksperimentalisme. Selain itu, perbedaan lainnya adalah dalam pendekatannya. Pendekatan Peirce cenderung matematis dan logika simbolik, sedangkan pendekatan James lebih psikologis. Pengertian “praktis” juga berbeda di antara keduanya, di mana Peirce menganggap penelitian eksperimental yang dianggap praktis, sedangkan James menganggap praktis adalah yang dapat memengaruhi pemikiran manusia (Simpson, 2018).

Dalam perdebatan antara Peirce dan James mengenai pragmatisme, muncul pandangan John Dewey yang dikenal sebagai instrumentalisme. Dewey mengembangkan konsep pragmatisme yang berfokus pada peran biologis dan psikologis. Dewey sepakat dengan James bahwa tidak ada yang pasti dan manusia selalu bergerak dalam kesungguhan yang selalu berubah. Jika seseorang menghadapi kesulitan, maka dia akan berpikir untuk mengatasinya. Oleh karena itu, menurut Dewey, berpikir hanyalah alat untuk bertindak. Ia mengatakan bahwa pemahaman berasal dari pengalaman, dan kebenaran hanya dapat diukur dari efektivitasnya dalam memengaruhi situasi yang aktual (Sikandar, 2015).

Smeyers (2018) menyatakan bahwa salah satu aspek menarik dari metode filsafat pragmatisme adalah fokusnya pada pengalaman dan pendekatannya yang naturalistik, tetapi juga memberikan tugas yang kreatif kepada individu untuk memperoleh pengetahuan. Begitu juga dengan konsep pendidikan Moh. Sjafei yang berfokus pada pengalaman dan praksis. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa filsafat pendidikan Moh. Sjafei merujuk pada filsafat pragmatis.

2. Taksonomi Pendidikan Merdeka Perspektif Moh. Sjafei: Merdeka Otak, Hati, dan Tangan

Istilah taksonomi pendidikan dikenalkan oleh Benjamin S. Bloom (1956) dalam bukunya yang berjudul *Taxonomy of Educational Objectives*. Konsep taksonomi sendiri berguna untuk mengelompokkan tujuan pembelajaran dalam kategori yang berbeda pada tingkatannya. Konsep ini menjadi rujukan yang sangat terkenal pada bidang pendidikan dan pengajaran. Kemudian, konsep taksonomi ini direvisi oleh Anderson & Krathwohl (2001) dalam bukunya yang berjudul *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objective*. Ada tiga domain dalam taksonomi ini, yaitu domain kognitif, afektif, dan psikomotorik.

Tingkatan domain kognitif meliputi ingatan, pemahaman, penerapan, analisis, evaluasi, dan penciptaan. Sedangkan tingkatan domain afektif meliputi penerimaan, tanggapan, penilaian, pengorganisasian, dan pencirian. Lebih lanjut, tingkatan pada domain psikomotorik meliputi persepsi, pengaturan, respons terbimbing, mekanisme, respons kompleks, adaptasi, dan originasi.

Tingkatan dalam taksonomi tersebut dianggap semakin sulit dan kompleks seiring peningkatan level. Taksonomi ini digunakan untuk membantu guru dan instruktur mengembangkan tujuan pembelajaran yang lebih spesifik dan jelas, serta mengukur keberhasilan siswa dalam mencapai tujuan tersebut. Namun, konsep ini memiliki beberapa kelemahan, antara lain; 1) kurang kontekstual dengan aspek sosial dan budaya, 2) terlalu linear dan mengasumsikan bahwa siswa harus mengikuti setiap level secara berurutan, 3) terlalu kaku sehingga membatasi kreativitas guru dan siswa dalam mengembangkan tujuan pembelajaran yang lebih inovatif, 4) kurang akurat dalam menggunakan kata kerja operasional sehingga dapat menyebabkan kerancuan dalam pengembangan tujuan pembelajaran.

Sementara itu, taksonomi Pendidikan Moh. Sjafei lebih mengedepankan keseimbangan antara otak, hati, dan tangan. Hal itu selaras dengan tujuan pendidikan INS Kayutanam yaitu untuk membentuk masyarakat Indonesia yang memiliki kecerdasan intelektual, kekuatan mental, kepribadian yang baik, keahlian praktis, dan kemampuan bekerja keras. Pendidikan pada domain otak diharapkan mampu menghasilkan kecerdasan intelektual, sedangkan pendidikan pada domain hati dapat membentuk kepribadian yang baik dan kuat secara mental. Sementara itu, pendidikan pada domain tangan bertujuan untuk mengembangkan kemampuan praktis dan etos kerja yang tinggi. Semua ini berfungsi untuk mencapai tujuan akhir yaitu terbentuknya masyarakat yang berkualitas dan mampu berkontribusi bagi kemerdekaan dan kemajuan bangsa (Ibrahim, 1978).

Pendidikan seharusnya memperhatikan kepentingan seluruh aspek manusia, yaitu otak, hati, dan tangan, karena tiga elemen ini membentuk kesatuan yang tak terpisahkan (Sjafei, 1968). Moh. Sjafei mengkritik bahwa pendidikan terlalu fokus pada kecerdasan otak, dan jika hanya otak yang diasah, orang akan cenderung mengambil jalan pintas untuk meraih tujuannya. Moh. Sjafei juga menyoroti pentingnya keterampilan. Keterampilan yang dimaksud di sini mengacu pada kemampuan tangan melakukan sesuatu sehingga disebut dengan istilah pendidikan tangan. Hal ini penting karena berbagai pekerjaan membutuhkan tangan dan kontribusinya dalam kehidupan sehari-hari sangat besar. Tanpa pendidikan tangan, segala aktivitas yang memerlukan tangan, seperti operasi dokter, mengemudi, dan pekerjaan-pekerjaan lainnya akan terhenti, dan akan menimbulkan masalah serius (Sjafei, 1968). Oleh karena itu, Moh. Sjafei memandang bahwa pendidikan harus memperhatikan seluruh aspek manusia, yaitu otak, hati, dan tangan, karena semua elemen ini mempunyai posisi yang sama pentingnya dalam kehidupan.

Lebih lanjut Moh. Sjafei menegaskan bahwa dalam mencapai tujuan pembelajaran, setidaknya ada enam aspek yang harus dicapai dalam proses pembelajaran berlangsung. Keenam aspek tersebut antara lain: 1) memiliki otak yang cerdas, 2) kuat dalam pemahaman agama, 3) mempunyai jiwa nasionalisme, 4) mempunyai mental pekerja keras, 5) mempunyai kreativitas dan daya cipta, dan 6) mempunyai jiwa sosial yang tinggi (Ibrahim, 1978; Sjafei, 1968).

Tujuan utama dari pendidikan adalah untuk membentuk otak yang cerdas pada anak. Ketika seorang anak memiliki otak yang cerdas, maka ia dapat lebih mudah menyerap nilai-nilai sosial dalam masyarakat dan dapat memberikan kontribusi positif dalam perubahan. Namun, penting untuk diingat bahwa kecerdasan otak harus diimbangi dengan hati yang bersih dan akhlak yang baik. Jika tidak, maka kecerdasan otak tersebut dapat digunakan untuk tujuan yang merugikan masyarakat. Oleh karena

itu, pendidikan juga harus menekankan pentingnya mengembangkannya kepribadian yang baik, seperti integritas, empati, dan kejujuran.

Selain itu, dalam pengajaran di INS Kayutanam di bawah asuhan Moh. Sjafei, siswa diajarkan untuk memiliki pemahaman yang baik tentang agama. Hal ini tidak hanya melibatkan membaca dan menghafal kitab-kitab suci Al-quran, tetapi juga mengkaji makna dari perintah-perintah yang terkandung di dalamnya. Untuk memahami ayat-ayat Al-quran, Moh. Sjafei berpendapat bahwa pemahaman bahasa Arab juga sangat penting karena Al-quran ditulis dalam bahasa Arab. Oleh karena itu, mata pelajaran agama dan bahasa Arab harus dimasukkan dalam kurikulum pendidikan. Tindakan ini dianggap sebagai langkah awal dalam mengembangkan pendidikan spiritual dan keagamaan di INS Kayutanam.

Di samping itu, menumbuhkan dan memupuk jiwa nasionalisme dapat dilakukan dengan tindakan kerja sama. Moh. Sjafei telah memberikan contoh sederhana dalam menumbuhkan rasa nasionalisme, seperti kerja sama dalam membangun ruang belajar dan lapangan olahraga. Dalam pembangunan tersebut, guru dan siswa bergotong-royong mengangkut batu dari sungai yang digunakan untuk membuat fondasi ruang belajar dan lapangan olahraga tersebut. Selain itu, jiwa nasionalisme dapat muncul melalui kesadaran yang diberikan oleh guru dalam pembelajaran, seperti pemahaman bahwa bangsa sedang mengalami penjajahan baik secara politik maupun ekonomi. Salah satu contoh konkret dari tindakan tersebut adalah menceritakan sejarah kerajaan yang pernah berjaya. Menurut Moh. Sjafei, tindakan seperti ini akan membantu memupuk jiwa nasionalisme terhadap bangsa.

Mengajarkan siswa untuk memiliki semangat kerja keras bukanlah hal yang mudah, terutama dalam situasi masyarakat yang sedang terjajah dan kurang mampu memaksimalkan kemampuan intelektualnya. Oleh karena itu, Moh. Sjafei mengajarkan siswa untuk berpikir secara rasional dan

bekerja secara sistematis, teratur, dan efisien. Menurut Moh. Sjafei, keterampilan kerja tangan juga penting dalam membentuk semangat kerja keras. Untuk itu, siswa diberi pelajaran keterampilan kerja tangan selama 1-3 jam setiap hari, di mana mereka diberi kebebasan untuk berkreasi dan mengembangkan ide kreatif mereka sendiri.

Moh. Sjafei merancang tujuan pendidikan yang didasarkan atas pandangannya terhadap kondisi realitas alam dan manusia Indonesia, dengan landasan filsafat pragmatisme. Dalam konsep pendidikan Moh. Sjafei, terdapat enam belas syarat dan dasar pendidikan yang harus dipenuhi agar tujuan pendidikan dapat tercapai. Jika kita merangkum syarat-syarat tersebut, dapat diambil kesimpulan bahwa falsafah “alam terkembang jadi guru” yang berasal dari Minangkabau menjadi landasan dalam konsep pendidikan Moh. Sjafei. Dalam falsafah tersebut, alam dijadikan sebagai sumber pembelajaran. Alam yang memberikan kondisi yang baik akan membuat manusia menjadi malas, sementara alam yang memberikan kondisi yang sulit akan membentuk manusia menjadi kuat dan rajin bekerja. Dalam konsep pendidikan Moh. Sjafei, pendidikan harus disesuaikan dengan kebutuhan dan kondisi masyarakat. Tujuan pendidikan bukan hanya untuk mencapai kecerdasan intelektual, tetapi juga untuk membentuk karakter dan kepribadian yang baik. Hal ini dapat dicapai melalui pendekatan pembelajaran yang bersifat praktis dan relevan dengan kehidupan sehari-hari.

Dalam pandangan Moh. Sjafei, pendidikan harus diarahkan pada penguasaan ilmu pengetahuan dan teknologi yang berguna bagi masyarakat, serta pembentukan karakter yang baik yang didukung oleh nilai-nilai moral dan spiritual. Dalam hal ini, guru memegang peran penting sebagai fasilitator dan motivator dalam proses pembelajaran. Dengan konsep pendidikan yang sesuai dengan kebutuhan dan kondisi masyarakat serta diimbangi dengan nilai-nilai moral dan spiritual, diharapkan dapat terbentuk generasi yang cerdas, mandiri, dan berakhlak mulia yang mampu menghadapi tantangan

kehidupan di masa depan (Sjafei, 1968).

Dari penjelasan di atas, dapat ditarik benang merah bahwa menurut Moh. Sjafei, pendidikan tidak hanya berkaitan dengan memperoleh pengetahuan dan menghafalkan fakta, tetapi juga melibatkan pengembangan keterampilan dan kemampuan untuk mengaplikasikannya di masyarakat. Bagi Moh. Sjafei, inti dari pendidikan adalah ketika ilmu yang dimiliki dapat bermanfaat bagi masyarakat. Moh. Sjafei menekankan pentingnya pendidikan yang melibatkan hati, otak, dan tangan, dan bahwa tidak ada pemisahan antara ilmu dunia dan ilmu agama. Moh. Sjafei memandang bahwa keseimbangan adalah prinsip penting dalam pendidikan, sebuah konsep yang dikenal dalam istilah Minangkabau sebagai “*tungku tigo sajarangan*”.

3. Implementasi Pembelajaran Merdeka dalam Perspektif Moh. Sjafei

Menurut Moh. Sjafei, dalam pendidikan dan pengajaran, ketiga aspek kecerdasan yaitu otak, hati, dan tangan saling terkait dan sama pentingnya. Semua memiliki peran penting terhadap hasil pendidikan dan pengajaran, terutama dalam menghasilkan perubahan sikap dan perilaku siswa. Jika ketiga aspek kecerdasan tersebut sudah terlatih dengan baik, yaitu otak yang pintar, hati yang bersih, dan keterampilan yang bagus, maka siswa tersebut dapat berhasil dalam masyarakat dan tidak akan merasa kesulitan dalam menghadapi kehidupan sehari-hari.

Dalam konteks pendidikan menurut Moh. Sjafei, ketiga aspek tersebut harus diintegrasikan agar dapat menciptakan siswa yang berkualitas dan mampu berkontribusi positif pada masyarakat. Hal ini tidak hanya berlaku pada peningkatan kecerdasan siswa, tetapi juga pada perubahan sikap dan perilaku mereka. Pentingnya keseimbangan antara otak, hati, dan tangan dalam pendidikan diakui oleh Moh. Sjafei sebagai landasan utama dalam menumbuhkan jiwa kemerdekaan dalam diri siswa. Selain kecerdasan intelektual, siswa juga harus

dibekali dengan kemampuan emosional dan keterampilan praktis agar dapat sukses dalam kehidupan. Moh. Sjafei juga menekankan bahwa hasil pendidikan bukan hanya ditunjukkan dengan keberhasilan siswa dalam menguasai ilmu pengetahuan, tetapi juga ditunjukkan dengan kemampuan mereka dalam mengaplikasikan ilmu tersebut dalam kehidupan sehari-hari.

Jika menyandingkan taksonomi Moh. Sjafei dengan taksonomi Bloom, maka domain otak dapat dimaknai sebagai kognitif, domain hati dimaknai sebagai afektif, dan domain tangan dimaknai sebagai psikomotorik. Ketiga domain tersebut mempunyai ranahnya masing-masing. Domain otak mempunyai ranah dalam kecerdasan ilmu-ilmu umum. Domain hati mempunyai ranah pada kecerdasan sosial kemasyarakatan, dan domain tangan mempunyai ranah pada kecerdasan *life skill* atau keahlian. Ketiga domain pendidikan ini dapat menuntun siswa mencapai keberhasilan dalam kehidupannya di masa mendatang. Dengan ketiga domain pendidikan dan pengajaran tersebut, siswa-siswa yang telah mengikuti pembelajaran diharapkan untuk dapat memiliki karakter yang tangguh, serta cerdas dalam bersosialisasi secara vertikal dan horizontal. Vertikal yakni hubungan individu dengan Tuhan, sedangkan horizontal ialah hubungannya dengan sesama manusia. Ketiga domain kecerdasan menurut Moh. Sjafei tersebut dapat kita gambarkan dengan diagram pada Gambar 1.

Untuk lebih jelasnya, penulis akan mendeskripsikan satu per satu domain taksonomi pembelajaran Moh. Sjafei. *Pertama*, domain pembelajaran otak. Moh. Sjafei berpendapat bahwa kemajuan kognitif terkait dengan level kecerdasan individu, seperti pengetahuan dan kapasitas berpikir. Kognisi juga mencakup kemampuan mengenali, mengetahui, menganalisis, mengorganisir, menyimpulkan, dan merumuskan tujuan hidup seseorang. Secara esensial, menurut Moh. Sjafei, fungsi kecerdasan otak adalah untuk memecahkan masalah dalam kehidupan.



Gambar 1 Domain Taksonomi Pendidikan Menurut Moh. Sjafei.
Sumber: Afdhal, 2016a

Moh. Sjafei memberikan penjelasan lebih rinci tentang tahapan-tahapan kecerdasan otak. Meskipun penjelasannya tidak teratur, namun sudah cukup untuk memberi pemahaman tentang konsep pendidikan tersebut. Menurut Moh. Sjafei, terdapat empat level tingkat kecerdasan siswa, yaitu level *inzicht* (memberikan pemahaman), *habits* (penerapan atau pembiasaan), level pemaduan atau inovasi, dan level mencipta atau produksi. Pembagian lebih jelas dapat dilihat pada Gambar 2.



Gambar 2 Level kecerdasan otak menurut Moh. Sjafei.
Sumber: Afdhal, 2016a

Moh. Sjafei menegaskan bahwa memberikan pemahaman atau kesadaran lebih penting daripada memberikan hafalan kepada siswa. Menurutnya, memberikan pemahaman akan meningkatkan kesadaran siswa, yang disebut sebagai *inzicht*. Bagi Moh. Sjafei, memberikan pemahaman ini akan memiliki arti penting dalam otak siswa. Dia menjelaskan bahwa

setiap pekerjaan yang diberikan kepada murid harus disertai dengan pemahaman (*inzicht*), sehingga pengetahuan akan tertanam di dalam otak anak-anak dan bukan hanya sekadar hafalan belaka (Sjafei, 1968).

Setelah pemberian pemahaman (*inzicht*) selesai, siswa diminta untuk menerapkan materi yang dipelajari dalam kehidupan sehari-hari agar pengetahuan yang diperoleh tidak mudah terlupa. Guru harus memantau proses pembiasaan (*habits*) ini, yang tumbuh dari pemberian pemahaman dan kesadaran siswa. Siswa tidak dapat melakukan hal ini sendiri tanpa dukungan dari guru. Moh. Sjafei sependapat dengan Ki Hadjar bahwa sejatinya guru bertugas untuk menjadi teladan yang baik di depan siswa, memberikan semangat di tengah-tengah proses pembelajaran, dan mendorong siswa untuk maju. Dengan adanya internalisasi dan pengawasan oleh guru, pembiasaan (*habits*) akan membentuk tingkat kecerdasan yang terkondisi. Moh. Sjafei (1968) menjelaskan bahwa kebiasaan yang telah tertanam pada anak-anak akan berjalan otomatis, sementara pemberian pemahaman berkaitan erat dengan otak dan pikiran anak-anak.

Dalam tingkatan kecerdasan otak, level pemaduan atau inovasi hampir sama dengan level mencipta atau *produsir*, namun perbedaannya terletak pada hasil akhirnya. Pada level pemaduan atau inovasi, siswa menghasilkan sebuah inovasi dari yang sudah ada, yaitu hanya memperbaiki dan menambahkan fitur pada yang sudah ada. Namun, pada level mencipta atau *produsir*, siswa merancang dan menciptakan sesuatu yang benar-benar baru. Moh. Sjafei kemudian mengatakan bahwa kita boleh saja mencontoh atau menjiplak produksi orang lain, tapi dengan catatan harus ada inovasi di dalamnya. Misalnya, Jerman memproduksi mobil dengan kualitas mesin berdaya tahan 20 tahun. Jika kita ingin meniru buatan Jerman, harus ada inovasi dengan kualitas yang lebih baik. Kita harus melakukan pengamatan, menirunya, dan memodifikasi supaya lebih baik. Dengan tegas Moh. Sjafei mengatakan bahwa jangan sampai kita meniru hanya menyerupai saja, tidak ada

inovasi, bahkan lebih buruk dari pada yang ditiru. Hal itu dinilai hanya akan menurunkan derajat bangsa (Sjafei, 1968).

Kedua, domain pembelajaran hati. Pembelajaran pada domain hati atau afektif manusia dapat dikaitkan dengan sensitivitas manusia terhadap orang lain secara horizontal dan terhadap Tuhan secara vertikal. Pembelajaran ini memengaruhi kemampuan seseorang dalam berinteraksi kepada sesama manusia dan kepada Tuhan. Pembelajaran afektif ini didasarkan pada nilai-nilai moral dan akhlak, yaitu bagaimana seseorang merespons keadaan sekitarnya, kepekaannya terhadap orang lain, cara berperilaku dalam masyarakat, serta tingkat keberagamaannya dalam kehidupan sehari-hari. Hal ini terkait dengan konsep *hablumminallah* (hubungan dengan Tuhan) dan *hablumminannas* (interaksi dengan sesama manusia) dalam ajaran Islam. Pembelajaran domain hati juga terkait dengan perasaan, emosi, sistem nilai, dan perilaku yang menunjukkan penerimaan atau penolakan terhadap suatu hal. Oleh karena itu, Moh. Sjafei (1968) memberikan perhatian khusus terhadap seni, agama, dan masyarakat.

Ketiga, domain pembelajaran tangan. Moh. Sjafei mengemukakan bahwa pembelajaran ketangkasan tangan berhubungan dengan pembelajaran keterampilan hidup. Pendidikan psikomotorik akan membentuk individu yang memiliki disiplin, ketekunan, dan tanggung jawab. Salah satu contoh konkret dari hubungan kecerdasan dengan psikomotorik adalah pembelajaran berkebun. Melalui pembelajaran berkebun, anak-anak dapat belajar menjadi orang yang ulet, disiplin, dan bertanggung jawab. Kebun menjadi tempat pembelajaran yang konkret dan dapat dipertanggungjawabkan secara materiil. Jika siswa tidak disiplin, ulet, dan bertanggung jawab dalam merawat kebun, maka hasilnya akan buruk dan siswa tersebut akan melihat sendiri konsekuensi dari tindakannya. Namun, Moh. Sjafei menekankan bahwa dalam pembelajaran ini, "pelajaran praktik yang melibatkan tangan akan mencapai hasil yang lebih optimal, asalkan dipandu dan diarahkan dengan

pengertian dan perhitungan yang tepat oleh guru dan orang tua” (Sjafei, 1968).

Dengan kata lain, kecerdasan psikomotorik dapat ditingkatkan melalui pembelajaran kerajinan tangan. Menurut Moh. Sjafei, melalui pembelajaran kerajinan tangan ini, jiwa siswa akan menjadi lebih mandiri. Dia menegaskan bahwa pelajaran kerajinan tangan sangat mendukung kemandirian dan mendorong imajinasi. Sjafie juga menambahkan bahwa membuat suatu benda secara mandiri memberikan kesempatan yang lebih luas bagi perkembangan imajinasi anak-anak. Jika selalu bekerja berdasarkan perintah, ini akan mematikan aktivitas dan merangsang kepasifan. Meskipun terlihat aktif di luar, tetapi di dalam hati cenderung pasif (Sjafei, 1968).

SIMPULAN DAN USULAN KEBIJAKAN

Ada banyak tokoh pendidikan pada zaman pergerakan yang mengusungkan konsep dan pemikiran yang mengajak siswa untuk memiliki jiwa yang merdeka, salah satunya Moh. Sjafei. Penelitian ini memberikan perhatian khusus pada pikiran Moh. Sjafei karena ia adalah tokoh pendidikan nasional dengan kontribusi besar bagi pendidikan Indonesia melalui Ruang Pendidikan INS Kayutanam yang mengusung filsafat, konsep, dan kurikulum pendidikan dengan keunikan yang layak dibahas secara mendalam.

Pandangan filsafat pendidikan Moh. Sjafei memiliki kecenderungan pada filsafat pragmatisme. Hal ini terlihat dari pendapatnya yang mengatakan bahwa pendidikan tidak hanya berkaitan dengan memperoleh pengetahuan dan menghafalkan fakta, tetapi juga melibatkan pengembangan keterampilan dan kemampuan untuk mengaplikasikannya di masyarakat.

Menurut Moh. Sjafei, dalam pendidikan dan pengajaran, ada tiga aspek kecerdasan yaitu otak, hati, dan tangan yang memiliki peran penting terhadap hasil pendidikan dan pengajaran, terutama dalam menghasilkan perubahan sikap dan perilaku siswa.

Ketiga aspek kecerdasan itu, ketika disandingkan dengan taksonomi Bloom, maka domain otak dapat dimaknai sebagai kognitif, domain hati dimaknai sebagai afektif, dan domain tangan dimaknai sebagai psikomotorik. Domain otak mempunyai ranah pada kecerdasan ilmu-ilmu umum, domain hati pada kecerdasan sosial kemasyarakatan, dan domain tangan pada keterampilan atau keahlian. Ketiga aspek kecerdasan ini yang kemudian diimplementasikan pada pembelajaran di Ruang Pendidikan INS Kayutanam.

Fungsi kecerdasan otak secara esensial menurut Moh. Sjafei adalah untuk memecahkan masalah dalam kehidupan. Oleh karena itu, metode pembelajaran yang ia terapkan untuk aspek kecerdasan otak dimulai dari pemberian pemahaman (bukan sekadar hafalan), pembiasaan, hingga penciptaan dan inovasi. Kemudian, pembelajaran untuk aspek kecerdasan hati (afektif) didasarkan pada nilai-nilai moral dan akhlak, cara seseorang merespons keadaan sekitarnya, kepekaannya terhadap orang lain, cara berperilaku dalam masyarakat, serta tingkat religiositas atau kesalehannya dalam kehidupan sehari-hari. Selanjutnya untuk aspek kecerdasan tangan, pembelajaran kerajinan tangan bagi siswa dapat memberikan kemandirian siswa. Siswa dapat mengembangkan kreativitas dan imajinasinya sendiri, bukan bekerja atas perintah.

Berdasarkan hasil penelitian yang telah dikemukakan, pendidikan merdeka Moh. Sjafei dapat menjadi inspirasi bagi kebijakan pendidikan nasional dalam menciptakan generasi terpelajar yang mampu memberi kemajuan bagi bangsa. Pembelajaran seharusnya melibatkan otak, tangan, dan hati secara merata, bukan hanya ditekankan pada salah satunya.

PUSTAKA ACUAN

- Afdhal. (2016a). *Pembelajaran otak, hati, dan tangan: analisis konsepsi pendidikan Moh. Sjafei (1928-1969)*. Universitas Negeri Jakarta.
- Afdhal. (2016b). Pendidikan developmentalisme moh. sjafei: mengurai kembali simpul-simpul pendidikan berkebudayaan di INS Kayutanam. *Jurnal Scripta*, 3(Sociology of education), 1–15.
- Afdhal, A., Manuputty, F., & Ramdhan, R. M. (2022). Pendidikan developmentalisme Moh. Sjafei: membangun konsep pendidikan berkebudayaan di INS Kayutanam (1928-1969). *Jurnal Mahasiswa BK An-Nur: Berbeda, Bermakna, Mulia*, 8(3), 130–139.
- Ainia, D. K. (2020). Merdeka Belajar dalam pandangan Ki Hadjar Dewantara dan relevansinya bagi pengembangan pendidikan karakter. *Jurnal Filsafat Indonesia*, 3(3), 95–101.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Ansell, C. (2016). Pragmatism. In *Handbook on theories of governance* (pp. 392–401). Edward Elgar Publishing.
- Auliyairrahmah, A., Djazilan, S., Nafiah, N., & Hartatik, S. (2021). Implementasi pendidikan karakter integritas sub nilai kejujuran melalui program kantin kejujuran di sekolah dasar. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(6), 3565–3578. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v3i6.939>
- Baharuddin, M. R. (2021). Adaptasi kurikulum Merdeka Belajar Kampus Merdeka (Fokus: model MBKM program studi). *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 4(1), 195–205.
- Balzacq, T. (2016). Pragmatism and educational philosophy in IR. *International Studies Review*, 18(2), 345–349.
- Berkamsyah, E. P. (2021). *Relevansi pemikiran Ki Hajar Dewantara dengan konsep Merdeka Belajar Nadhim Makarim*. UIN Sunan Ampel Surabaya.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals* (1st ed.). David McKay Company.
- Devian, L., Desyandri, D., & Erita, Y. (2022). Merdeka Belajar dalam pandangan Ki Hadjar Dewantara dan relevansinya bagi pengembangan pendidikan karakter. *Jurnal Pendidikan Dan Konseling (JPDK)*, 4(6), 10906–10912.
- Devlin, M. (2010). *Against the odds: attempting reform in Suharto's Indonesia, 1967 - 1998*. <http://www.princeton.edu/successfulsocieties>.
- Fauzi, K. R. (2022). Mohammad Sjafe'i: peran intelektualitasnya dalam mengembangkan pendidikan di Sumatera Barat melalui Ruang Pendidik INS Kayutanam. *Jurnal Siginjai*, 2(1), 45–53.
- Feinberg, W. (2015). Critical pragmatism and the appropriation of ethnography by philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education*, 34, 149–157.
- Fuadi, T. M., & Aswita, D. (2021). Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM): bagaimana penerapan dan kendala yang dihadapi oleh perguruan tinggi swasta di Aceh. *Jurnal Dedikasi Pendidikan*, 5(2), 603–614.
- Garrison, J., & Neiman, A. (2013). Pragmatism and education. In *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 21–37). Blackwell Publishing Malden, MA.
- George, M. (2014). The elements of library research: what every student needs to know. In *The Elements*

- of Library Research*. <https://doi.org/10.1515/9781400830411>
- Ibrahim, T. (1978). *Pendidikan Moh. Sjafei INS Kayutanam*. Mahabudi Jakarta.
- Illeris, K., & Ryan, C. (2020). Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words. *Australian Journal of Adult Learning*, 60(1), 138–143.
- Irawati, D., Masitoh, S., & Nursalim, M. (2022). Filsafat pendidikan Ki Hajar Dewantara sebagai landasan pendidikan vokasi di era kurikulum merdeka. *JUPE: Jurnal Pendidikan Mandala*, 7(4).
- Isnaini, M. (2012). Moehammad Sjafei: pemikiran dan praktik pendidikan tentang Ruang Pendidik INS Kayutanam. *Jurnal Teknologi Pendidikan Universitas Negeri Jakarta*, 1–13.
- Istiq'faroh, N. (2020). Relevansi filosofi Ki Hajar Dewantara sebagai dasar kebijakan pendidikan nasional Merdeka Belajar di Indonesia. *Lintang Songo: Jurnal Pendidikan*, 3(2), 1–10.
- Kemendikbud RI. (2019). *Merdeka Belajar, guru penggerak: pidato mendikbud untuk hari guru nasional 2019*. https://www.youtube.com/watch?v=k8A9QkwhW5A&ab_channel=KEMENDIKBUDRI
- Khasawneh, O. M., Miqdadi, R. M., & Hijazi, A. Y. (2014). Implementing pragmatism and John Dewey's educational philosophy in Jordanian public schools. *Journal of International Education Research (JIER)*, 10(1), 37–54.
- Kurniasih, L. (1990). *Indonesich Nederlandsce School (INS) Kayutanam, 1926-1942*. Universitas Indonesia.
- Mann, T. (2015). *The Oxford guide to library research*. Oxford University Press.
- Marjanis, M. (2021). Relevansi konsep Merdeka Belajar dengan nilai-nilai filosofis pendidikan di SMA INS Kayutanam. *JOEAI: Journal of Education and Instruction*, 4(2), 419–426.
- Marsidin, S. (2005). *Ruang pendidik INS Kayutanam: relevansi masa kini dan masa depan*. Universitas Pendidikan Indonesia.
- Meke, K. D. P., Astro, R. B., & Daud, M. H. (2022). Dampak kebijakan Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM) pada perguruan tinggi swasta di Indonesia. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 4(1), 675–685.
- Mujito, W. E. (2014). Konsep belajar menurut Ki Hadjar Dewantara dan relevansinya dengan pendidikan agama Islam. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 11(1), 65–78.
- Mulyasa, H. E. (2021). *Menjadi guru penggerak Merdeka Belajar*. Bumi Aksara.
- Muzakki, H. (2021). Teori belajar konstruktivisme Ki Hajar Dewantara serta relevansinya dalam kurikulum 2013. *Southeast Asian Journal of Islamic Education Management*, 2(2), 261–282.
- Navis, A. A. (1996). *Filsafat dan strategi pendidikan M. Sjafei: Ruang Pendidik INS Kayutanam*. Gramedia Widiasarana Indonesia.
- Pavlis, D., & Gkiosos, J. (2017). John Dewey, from philosophy of pragmatism to progressive education. *Journal of Arts and Humanities*, 6(9), 23–30.
- Pramesti, S. P. (2021). *Konsep Merdeka Belajar perspektif Ki Hajar Dewantara dan relevansinya dengan kebijakan Merdeka Belajar Kampus Merdeka*. UNISNU Jepara.
- Raharja, S. (2008). Penyelenggaraan pendidikan Indonesia Nederlandche School (INS) Kayutanam dalam perspektif pendidikan humanis-religius. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 1(4), 9–19.
- Safitri W, L. M. (2001). *Peranan Mohammad Sjafei dalam memajukan Roeang*

- Pendidik Indonesich Nederlandsce School (INS) Kayutanam, Sumatera Barat 1926-1942*. Universitas Pendidikan Indonesia.
- Santika, I. D., & Khoiriyah, B. (2023). Pembelajaran berdiferensiasi dan relevansi visi pedagogis Ki Hajar Dewantara dalam mewujudkan Merdeka Belajar. *Jurnal Pendidikan Dan Konseling (JPDK)*, 5(1), 4827–4832.
- Sharma, S., Devi, R., & Kumari, J. (2018). Pragmatism in education. *International Journal of Engineering Technology Science and Research*, 5(1), 1549–1554.
- Sholihah, D. A. (2021). Pendidikan merdeka dalam perspektif Ki Hadjar Dewantara dan relevansinya terhadap Merdeka Belajar di Indonesia. *LITERASI (Jurnal Ilmu Pendidikan)*, 12(2), 115–122.
- Shusterman, R. (2016). *Practicing philosophy: pragmatism and the philosophical life*. Routledge.
- Sikandar, A. (2015). John Dewey and his philosophy of education. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2).
- Simpson, B. (2018). Pragmatism: A philosophy of practice. In *The SAGE handbook of qualitative business and management research methods* (pp. 54–68). Sage London, UK.
- Sjafei, M. (1968). *Dasar-dasar pendidikan INS Kayutanam*. INS Kayutanam.
- Smeyers, P. (2018). *International handbook of philosophy of education*. Springer.
- Sopiansyah, D., Masrurroh, S., Zaqiah, Q. Y., & Erihadiana, M. (2022). Konsep dan implementasi kurikulum MBKM (Merdeka Belajar Kampus Merdeka). *Reslaj: Religion Education Social Laa Roiba Journal*, 4(1), 34–41.
- Stuhr, J. J. (2015). *Pragmatism, postmodernism, and the future of philosophy*. Routledge.
- Susilawati, N. (2021). Merdeka Belajar dan Kampus Merdeka dalam pandangan filsafat pendidikan humanisme. *Jurnal Sikola: Jurnal Kajian Pendidikan Dan Pembelajaran*, 2(3), 203–219.
- Syafwandi. (2001). *Seni rupa dalam falsafah pendidikan M. Sjafei dan sejarah pendidikan INS Kayutanam serta relevansinya bagi pendidikan di masa depan*. Institut Pertanian Bogor.
- Triwiyanto, T. (2015). Muhammad Syafei: menjadi manusia merdeka berpikir harus, manusia priyayi elit jangan. *Jurnal FIP UNM*, 85–96.
- Wati, L. A., & Asri, Z. (2021). Relevansi pemikiran pendidikan Mohammad Sjafei pada pelaksanaan pendidikan di INS Kayutanam (2006–2018). *Jurnal Kronologi*, 3(1), 156–163.
- Witasari, R. (2022). Pemikiran pendidikan Ki Hajar Dewantara dan relevansinya dengan kebijakan pendidikan Merdeka Belajar. *Indonesian Journal of Elementary Education and Teaching Innovation*, 1(1), 1–8.
- Zed, M. (2012). Engku Mohammad Sjafei dan INS Kayutanam: Jejak pemikiran pendidikannya. *Tingkap*, 8(2), 173–188.

ABSTRACT

This research aims to determine the relationship between students' internal and external factors, such as student background, school characteristics, teacher factors, and internet use and the academic achievement of high school students majoring in science and social studies in Indonesia. Employing a quantitative approach, the research utilizes panel data from all 34 provinces in Indonesia over a span of 3 years, from 2017 to 2019. The data sources used are from the Ministry of Education, Culture, Research, and Technology and the Central Bureau of Statistics. The data is analyzed using random effect model through linear regression analysis of panel data. The results show that student background factors, such as student participation and scholarship have a positive and significant relationship with academic achievement. Additionally, school characteristic factors, specifically, being a private school and the use of the Internet have been shown to have a positive and significant relationship with academic achievement. However, the variables related to teacher factors, specifically qualifications and certification do not have any significant relationship with students' academic achievement.

Keywords: *academic achievement; internet use; school characteristics; student background; teacher factors*

INTRODUCTION

Students' academic achievement is one of the indicators that reflects the effectiveness of the education system. Therefore, every actor involved in the education system needs to evaluate the educational process so that student achievement can be improved. One measure that aims to evaluate the education system in a country is the Program for International Student Assessment (PISA). PISA is a program issued by The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) which aims to measure student performance in secondary education, particularly in the fields of mathematics, science, and literacy.

The results of the last PISA average score issued in 2018 showed Indonesia's position as one of the lowest, ranking 71 out of 77 countries with an average score of 382. This result is considered unsatisfactory, considering that this average score is below the overall average - an average of 77 countries rated at 487 (Figure 1). In addition, since 2000, Indonesian students' reading, numeracy, and science skills on the PISA assessment have also tended to stagnate. Figure 2 shows that Indonesia's PISA score has fluctuated since the first enrollment in 2000, but in general, there had been no increase between 2000 and 2018 (Schleicher, 2018).

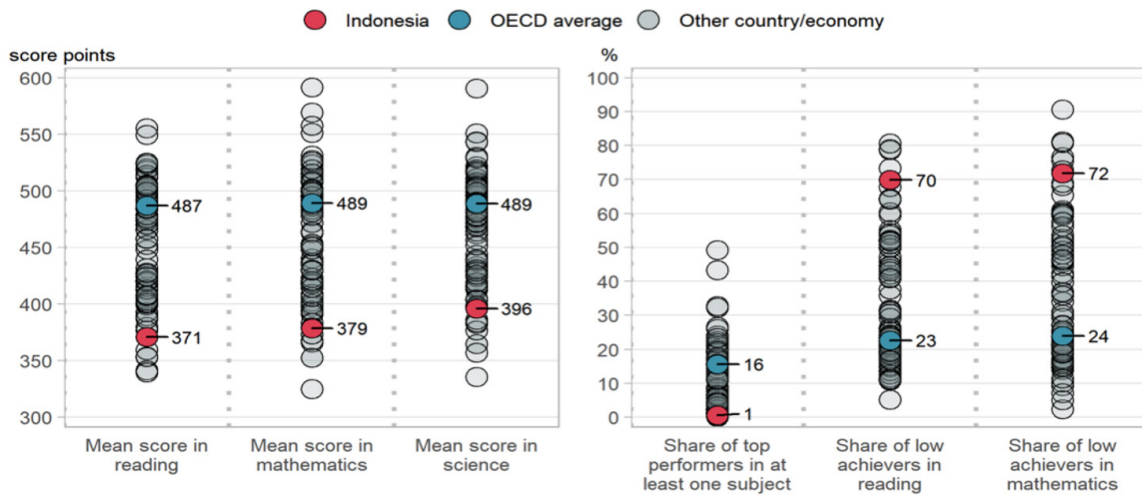


Figure 1 Snapshot of Performance in Reading, Mathematics, and Science (Indonesia).
Source: OECD, PISA 2018 Database

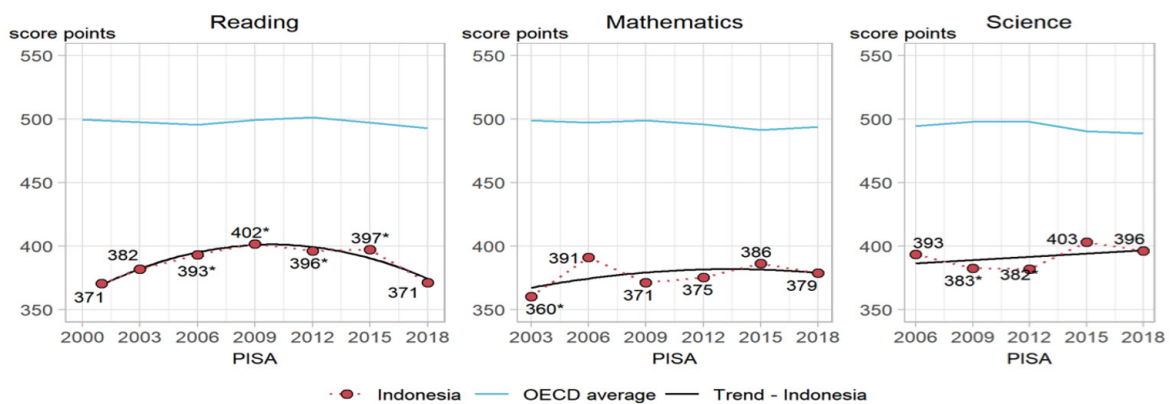
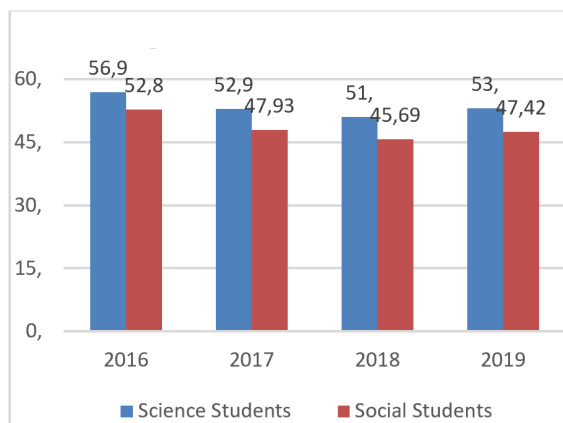


Figure 2 Trends in Performance in Reading, Mathematics, and Science (Indonesia)
Source: OECD, PISA 2018 Database

In Indonesia, one of learning evaluations to measure students' academic abilities is National Public Examination (UN) (Sartina et al., 2020). However, the trend of UN scores, before it was abolished in 2020, also tended to fluctuate (Graph 1). This means that the quality of the education system in Indonesia still leaves much to be desired, which has an impact on learning achievement. One of the benchmarks or standardization of the quality of education is expressed by obtaining a pure evaluation score (NEM). This value is taken through the national exam (UN). A school's educational standard is deemed high when its average NEM score is elevated. The acquisition of students' NEM scores at the end of each education level also serves as an indicator of quality education. (Ismail, 2015).



Graph 1 Average (UN) Scores in 2016-2019
Source: Ministry of Education and Culture, 2019

However, this understanding of the quality of education is not comprehensive. The quality of education tends to be seen only in one cognitive (intellectual) domain or in other words, it is seen in the aspect of mere academic value. Therefore, the factors that influence student achievement need to be identified so that in the future, the evaluation process can be carried out as a whole (Hadi, 2018).

Based on previous theories and researches, there are many factors that affect students' academic achievement. One theory that is commonly used to detect factors that influence students' academic achievement

is Self-Regulated Learning (SLR). The theory explains that self-regulated learning is considered to play an important role in developing students' learning competencies that affect learning outcomes (Zimmerman, 2013).

According to SLR theory, two main factors, internal and external, influence the development of a student's SLR. Internal factors are factors that come from within the individual which are the self-characteristics of students including knowledge, motivation, gender, ability, and background. On the other hand, external factors are factors that come from the outside of students' individual self, including the family environment, class or school conditions, teacher quality and qualifications, learning methods, technology, and relationships with other students.

Several studies have identified student participation as one of the internal factors that can affect learning achievement (Ali et al., 2018; Erdogdu & Erdogdu, 2015; Hanushek & Woessmann, 2017; Masci et al., 2018). Most of these studies found that students with high attendance rates were proved to achieve higher achievements at the level of education they attended.

Apart from internal factors, various researches have also examined external factors that can affect learning achievements, such as teacher factors (Adnot et al., 2017; Dodeen et al., 2012; Gerritsen et al., 2017; Gershenson, 2016; Kosgei et al., 2013; Metzler & Woessmann, 2012; Sirait, 2016); class or school conditions (Ali et al., 2018; Bosworth, 2014; Erdogdu & Erdogdu, 2015; Hanushek & Woessmann, 2017; Koc & Celik, 2015; Lucas & Mbiti, 2014; Martorell et al., 2016; Masci et al., 2018), as well as the use of technology or the internet (Adegoke & Osokoya, 2015; Duley, 2020; Erdogdu & Erdogdu, 2015; Muralidharan et al., 2018; Yuniarsih, 2020; Zhou et al., 2020).

Moreover, Hattie (2008) has summarized a comprehensive perspective of quantitative findings from a meta-analysis comprising of 800 sources which includes more than 50,000 studies on factors that influence

students' learning outcomes. For the past 15 years, his research has been centered around visible learning, with a primary emphasis on both teachers and students. Numerous factors associated with visible learning influence students' academic performance. These factors include teachers collaborating to enhance their effectiveness, teachers self-assessing their impact on students' learning, teachers regularly offering feedback to students, teachers designing learning plans based on students' existing knowledge, and teachers fostering class discussions among students.

A teacher is quite a decisive factor in influencing a student's learning achievement (Adnot et al., 2017; Banerjee et al., 2017). Previous studies suggest that teachers with extensive teaching experience and appropriate qualifications are believed to have the capacity to enhance student performance (Adnot et al., 2017; Dodeen et al., 2012; Gerritsen et al., 2017; Metzler & Woessmann, 2012; Sirait, 2016). However, conflicting studies have indicated that there is no significant relationship between teacher qualifications and student achievement (Gershenson, 2016; Kosgei et al., 2013).

Other research also indicates that schools equipped with good facilities and infrastructure are closely associated with improved student achievement (Masci et al., 2018). However, Lucas & Mbiti (2014) and Martorell et al. (2016) suggest that the quality of schools, despite having excellent reputations and ample resources, does not significantly impact student academic performance. In addition, it has been observed that schools with a low student-to-teacher ratio demonstrate effectiveness in enhancing student achievement (Bosworth, 2014; Erdogdu & Erdogdu, 2015; Koc & Celik, 2015), although, studies by Ali et al. (2018) and Hanushek & Woessmann (2017) propose that class size alone may not guarantee academic success for students.

Technological developments have a great influence on students' academic achievement. Several studies have found that

technological developments significantly impact students' academic performance. The use of technology, especially the internet, can be advantageous for students, enhancing their learning outcomes when utilized for school-related tasks (Adegoke & Osokoya, 2015; Duley, 2020; Erdogdu & Erdogdu, 2015; Yuniarsih, 2020). However, contrasting research indicates that internet usage may not always lead to positive effects on students' academic achievement (Muralidharan et al., 2018; Zhou et al., 2020).

Drawing on the context of these issues, this research aims to examine the relationship between Indonesian students' internal and external factors and their academic achievement. These factors include student characteristics, teacher factors, school conditions, and the use of technology. While previous research has predominantly explored individual factors in isolation, this research incorporates a broader range of factors for a comprehensive analysis.

RESEARCH METHODS

This research employed a quantitative descriptive method, as it involves working with numerical data, which is analyzed through quantification techniques and statistical procedures to arrive at a conclusion. This research is focused on high school students in science and social studies across 34 provinces in Indonesia, spanning a period of three years from 2017 to 2019. The research analyzed 102-panel data--utilizing raw data obtained from the Ministry of Education and Culture (2019) and the Central Bureau of Statistics (2019). Data were collected by documentation, involving the download of data from official sources and tabulating it based on specified variable measurements.

This research takes science and social studies students' academic achievement as the dependent variable, and 10 independent variables encompassing four aspects, which are student characteristics (students' participation and students' scholarship);

school characteristics (school accreditation, school type, and school size); teacher factors (teacher qualification and teacher certification); and internet usage (general

internet use; internet use at school, and Internet use for school tasks). All variables are specifically explained in Table 1.

Table 1 Variable Operational Definitions

Variable	Description	Type of Data
Dependent Variable		
<i>Academic achievement</i>		
-Science students	Average UN score for science students	Ratio
-Social studies students	Average UN score for social studies students	Ratio
Independent Variables		
<i>Student background</i>		
-Student participation	Net enrollment rate for senior high school (%)	Ratio
-Student scholarship	High school students who received the Program Indonesia Pintar (%)	Ratio
<i>School characteristic</i>		
-School accreditation	High schools with minimal good accreditation (%)	Ratio
-School type	High schools with public school type (%)	Ratio
-School size	Number of students per teacher	Ratio
<i>Teacher factors</i>		
-Teacher qualification	High school teachers with a minimum diploma or bachelor (D4/S1) (%)	Ratio
- Teacher certification	High school teachers who are certified (%)	Ratio
<i>Internet use</i>		
-Internet use	High school students using the internet in the last three months (%)	Ratio
-Internet use at school	High school students using the internet at school (%)	Ratio
-Internet use for school tasks	High school students using the internet for school tasks (%)	Ratio

The method of data analysis employed is panel data regression analysis. The specific model used for this analysis is the panel data linear regression equation model, referred to as the two-way model, which is presented as follows in the work by Schmidheiny and Basel (2011):

$$y_{i,t} = \alpha + \alpha_i + \delta_t + X'_{it}\beta + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

Where $y_{i,t}$ is the dependent variable, α is a constant, α_i is an individual effect that varies for each i -individual, δ_t represents a fixed or random time effect between years, X_{it} is an observation to it of P independent variables, β is a vector of size $P \times 1$ is the estimation result parameter, ε_{it} is the regression error, i describes the individual unit and t is the period. The panel data regression model must go through several stages of testing to determine the right estimation model. These stages are the determination of an estimation model consisting of a common effect model (CEM), a fixed effect model (FEM), and a random effect model (REM); determining the estimation method in the form of Chow test, Hausman test, and Lagrange multiplier; classic assumption test in the form of normality test, heteroscedasticity test, and multicollinearity test; as well as the interpretation of the selected regression model.

RESULTS AND DISCUSSION

The results presented in Table 2 indicate that from 2017 to 2019, high school students majoring in science in Indonesia achieved higher average national exam scores (0.5068) compared to students majoring in social studies (0.4584). In general, provinces in the western region, particularly in Java, tend to have higher average UN scores than those in the eastern region. However, across provinces, the average UN score tends to fluctuate, with a decline in 2018 followed by a subsequent increase in 2019. Jakarta boasts the highest average UN score among provinces, while Aceh has the lowest average UN score for both students majoring in science and social studies. However, when considering the standard error, the disparity in values is not substantial (t value of 0.99, which is less than the critical t-table value of 4.303, with standard errors of 13.93 for science students and 13.24 for social studies students). Additionally, the standard deviation of the academic achievement variable is lower than the mean score for both science and social studies. This indicates that the data distribution lacks diversity, and there are no significant differences among the individual data points.

Table 2 Description Data Result

Variable	Mean	Std. Dev.	Maximum	Minimum
<i>Academic achievement</i>				
-Science students	0.5068	0.618	0.6799 (Jakarta 2019)	0.4012 (Aceh 2018)
-Social studies students	0.4584	0.564	0.6375 (Jakarta 2019)	0.3727 (Aceh 2018)
<i>Student background</i>				
-Student participation	0.6391	0.0791	0.8305 (Yogyakarta 2019)	0.332 (Papua 2017)
-Student scholarship	0.3345	0.2054	0.7380 (East Kalimantan, 2017)	0.042 (Jakarta 2018)

Variable	Mean	Std. Dev.	Maximum	Minimum
<i>School characteristic</i>				
-School Accreditation	0.6997	0.1479	0.934 (Jakarta 2018)	0.314 (East Nusa Tenggara 2017) 0.0984 (Gorontalo 2018)
-School type	0.4003	0.1684	0.7562 (Jakarta 2017)	0.047 (West Java 2018)
-School size	0.0682	0.1127	0.11 (Aceh 2017 & 2019)	
<i>Teacher factors</i>				
-Teacher qualification	0.9717	0.011	0.989 (South Sulawesi 2019)	0.949 (Maluku 2017)
- Teacher certification	0.4778	0.1022	0.682 (Yogyakarta 2018)	0.24 (East Nusa Tenggara 2017)
<i>Internet use</i>				
-Internet use	0.7989	0.1336	0.9803 (Yogyakarta 2019)	0.3983 (North Maluku 2017)
-Internet use at school	0.1957	0.086	0.907 (Riau Islands 2019)	0.1022 (Bangka Belitung 2019)
-Internet use for school tasks	0.2994	0.0637	0.465 (West Sumatera 2017)	0.1546 (East Kalimantan 2019)

Source: Secondary data processed, 2023

On student characteristics, the student participation variable as measured by the pure enrollment rate for high school students shows an average of 0.6391. That means, between 2017 and 2019, approximately 63.91% of the population in the high school age group attended higher secondary education level on a national average. In 2019, Yogyakarta province achieved the highest high school participation rate at 83.05%. Conversely, in 2017, Papua had the lowest participation rate at 33.2%. The standard deviation indicates a smaller value compared to the average, indicating a relatively uniform

distribution of data with minimal variations between the units of analysis. Meanwhile, for the student scholarship variable, from 2017 to 2019, approximately 33.45% of high school students were beneficiaries of the Smart Indonesia Program—Program Indonesia Pintar (PIP). Generally, the percentage of high school students receiving PIP was higher in 2017 than in the subsequent two years. East Kalimantan stood out with the highest percentage of PIP recipients among high school students in Indonesia in 2017, reaching 73.8%. Conversely, Jakarta recorded the lowest percentage in 2018, with

only 4.2% of high school students receiving PIP. The standard deviation is smaller than the average value ($0.2054 < 0.3345$) which indicates the data is spread uniformly.

Next is the factor of school characteristics. For the school accreditation variable, the average percentage of high schools that have been accredited very well (A) and good (B) is 69.97%. High schools in the western region, particularly in Java, boast significantly higher accreditation rates, surpassing those in eastern Indonesia by a substantial margin. In 2018, Jakarta boasted the highest percentage of high schools accredited with an A or B rating, reaching an impressive 93.4%. Conversely, in 2017, the province of East Nusa Tenggara recorded the lowest percentage of high school accreditation in the good and very good categories, standing at just 31.4%. The recorded standard deviation value is lower than the average, indicating that the data is spread homogeneously. For the school type variable, there is a lower number of private schools compared to public schools in Indonesia. The average percentage of private high schools in Indonesia in 2017-2019 was 40.03%. Only provinces in Java Island, parts of Sumatra, Bali, and West Nusa Tenggara have more than 50% private high schools, while other provinces are dominated by public schools. Jakarta is the province with the highest percentage of private high schools, which is more than 70%, while Gorontalo is the lowest, which is just under 10%. The distribution of private high schools in Indonesia tends to be uniform, shown by a lower standard deviation value compared to the average. On the school size variable, 15 high school students are being taught by a single teacher on average. The smaller the value, the more the number of students taught by the teacher. West Java is the province with the highest proportion of students to teachers with more than 20 high school students for one teacher, while Aceh is the smallest where one teacher only teaches less than 10 students. The standard deviation value is smaller than the average which indicates that the distribution of data

on the proportion of students to teachers tends to be homogeneous.

In terms of teacher factors, while around 97.17% of high school teachers meet the minimum qualification of having a bachelor's degree, only about 47.78% of high school teachers have obtained teacher certification. In general, a high percentage of teachers meet the qualifications, but the percentage of certified teachers remains quite low, especially in eastern Indonesia. In 2019, South Sulawesi boasted the highest percentage of high school teachers with a minimum qualification equivalent to a bachelor's degree (98.9%), while in 2017, Maluku recorded the lowest figure (94.9%). Meanwhile, in 2018, Yogyakarta is the province with the highest percentage of certified teachers at 68.2%, while East Nusa Tenggara in 2017 is the province with the lowest percentage of certified teachers (24%). The two variables in the teacher factors have a standard deviation value that is lower than the average so the data tends not to vary.

The results of the latest data descriptions related to technological or internet factors exhibit distinct characteristics. The average number of high school students who use the internet is quite high (reaching almost 80%), but the average number of students who use the internet at school is not more than 20%, and only fewer than 30% who use the internet to do school work.

High school students in the western region typically experience greater internet accessibility compared to high school students in the eastern region. Yogyakarta is the province with the highest percentage of high school students using the internet in Indonesia, while North Maluku province is the lowest. However, in terms of internet usage in schools, Riau Islands is the province with the highest percentage, while Bangka Belitung is the lowest. Meanwhile, for the variable of internet use for school work, West Sumatra is the province with the highest percentage (46.5%), while East Kalimantan is the lowest (15.46%). The standard deviation

value for all variables on the internet use is lower than the average value, which means the data is spread homogeneously.

The first step in estimating the regression equation with panel data is to determine the regression model using the Chow test, Hausman test, and Lagrange multiplier test methods. The Chow test aims to choose the right model between the common effect model (CEM) or the fixed effect model (FEM).

The results of the Chow test chose FEM rather

than CEM for models of students majoring in science and social studies because the probability values in Cross-section F and Cross-section Chi-Square show $0 < 5\%$. The next procedure is the Hausman test which aims to choose the right model between FEM or random effect model (REM). The results of the Hausman test show that the probability value in the random cross-section of the science and social studies students' model is greater than 5% so the model chosen from the Hausman test is REM rather than FEM.

Table 3 Results of the Regression Estimation Model Test

Method (1)	Probability (2)	Decision (3)
<i>-Chow test result</i>		
<i>Model 1 (Science students)</i>		
Cross-section F	0.0000	Choose FEM over CEM
Cross-section Chi-square	0.0000	(Prob < 5%)
<i>Model 2 (Social studies students)</i>		
Cross-section F	0.0000	Choose FEM over CEM
Cross-section Chi-square	0.0000	(Prob < 5%)
<i>-Hausman test result</i>		
<i>Model 1 (Science students)</i>		
Cross-section random	0.0505	Choose REM over FEM
<i>Model 2 (Social studies students)</i>		
Cross-section random	0.2044	Choose REM over FEM (Prob > 5%)
<i>-Lagrange multiplier test result</i>		
<i>Model 1 (Science students)</i>		
Breusch-Pagan	0.0000	Choose REM over CEM
<i>Model 2 (Social studies students)</i>		
Breusch-Pagan	0.0000	Choose REM over CEM (Prob < 5%)

Source: Secondary data processed, 2023

To choose the right model between REM and CEM, the next step is to do a Lagrange multiplier test. Using the Breusch-Pagan method, the probability cross-section values for students majoring in science and social

studies models both show lower than 5%. This means that the model chosen is REM rather than CEM so in this research, panel data regression analysis is estimated using the random effect model.

Table 4 Panel Data Regression Estimation Results

Independent Variable	REM (Science Students) (Prob/Coef.)	REM (Social Studies Students) (Prob/Coef.)
Constant	0.6999 (0.188142)	0.4318 (0.383453)
Student participation	0.0017*** (0.297954)	0.0203** (0.227257)
Student scholarship	0.0664* (0.047205)	0.0368** (0.052875)
School accreditation	0.9291 (-0.004672)	0.7699 (-0.015738)
School type	0.0128** (0.105565)	0.0133** (0.112588)
School size	0.4196 (-0.465576)	0.5613 (-0.346606)
Teacher qualification	0.9187 (-0.053779)	0.6669 (-0.226563)
Teacher certification	0.1984 (0.099057)	0.2986 (0.083385)
Internet use	0.0873* (0.103782)	0.0965* (0.076242)
Internet use at school	0.5735 (-0.024626)	0.4997 (-0.028701)
Internet use for school tasks	0.2530 (0.116926)	0.3317 (0.097209)
R-Square	0.420986	0.336293
Adjusted R-Square	0.357358	0.263358
F-Statistic	6.616375	4.610870
Prob. (F-Statistic)	0.0000***	0.000027***
Number of observations	102	102

Note: ***) significant at 1%, **) significant at 5%, *) significant at 10%

Dependent variable: academic achievement of science and social studies students.

Source: Secondary data processed, 2023

The first interpretation is a partial test for each independent variable. The estimation results of the panel data regression with the random effect model show that the student participation variable as measured by the school enrollment rate has a positive and significant relationship with learning achievement for both science and social studies majors. This is proven by $0.0017 < 1\%$ significance level for science students and $0.0203 < 5\%$ significance level for social studies students, while the respective regression coefficients show a positive number of 0.297954 (science students) and 0.227257 (social studies students). The school enrollment rate shows the number of the population attending school by age group. The higher the level of school enrollment, the more evenly distributed the education system's absorption capacity for the school-age population. This is used as a basic indicator to see access to education, especially for the school-age population. This research shows that provinces with high enrollment rates tend to have students with good academic achievements because access to education has been evenly distributed, and in effect, it encourages more students to improve their learning achievement. The results of this research are in line with researches by Erdogdu & Erdogdu (2015) and Ali et al. (2018).

Other research findings show that receiving the Program Indonesia Pintar (PIP) fund assistance have a positive and significant relationship with the learning achievement of high school students majoring in science and social studies. According to the Ministry of Education, Culture, Research, and Technology (MoECRT), PIP is designed to ensure school-aged children from underprivileged, vulnerable, or priority group families to receive education services until they graduate from secondary education. Through PIP, the government offers a fund assistance to expand access and learning opportunities to students who come from underprivileged or vulnerable families. The Minister of Education and Culture Regulation Number 10 of 2020 (Permendikbud 10/2020)

concerning the Program Indonesia Pintar states that PIP fund can be used by students to meet all educational needs including competency tests, so that access to education remains equitable and student achievement can improve.

In terms of school characteristics, there is no correlation between the school accreditation variable and student achievement in science and social studies. This is supported by the significance level of these variables, which is greater than 1%, 5%, or 10%. According to Samad & Mangindara (2019), schools with A or B accreditation cannot ensure improved student achievement as the accreditation evaluation is not conducted consistently and often becomes a procedural formality. In this case, schools that are accredited A or B lack the incentive or appropriate resources to improve student learning outcomes. This aligns with the research by Lucas & Mbiti (2014) who found little evidence of a positive impact on learning outcomes for students attending high quality schools. This suggests that their reputation for excellence is more a result of the quality of students they admit, rather than their ability to produce improved test scores.

The learning achievement of high school students doesn't correlate with the school/class size variable either. This is shown by the probability of the two models on these variables which show a number greater than the agreed research confidence level. Hanushek & Woessmann (2017) argues that the size of the class size does not necessarily have an impact on student learning outcomes. In other words, having a lower student-to-teacher ratio may not necessarily lead to improved student learning outcomes, and vice versa. This is due to the fact that the effectiveness of learning models that have an impact on learning outcomes greatly relies on the experience of each teacher. Teachers with extensive teaching experience can effectively manage classroom dynamics, ensuring effective learning activities even in the presence of larger class sizes, and vice versa.

However, in contrast, this research finds that private schools have a positive and significant relationship with high school student achievement (both science and social studies). The results indicate that provinces with a large percentage of private high schools have higher average national exam scores than public schools. According to Eshetu (2015), private schools generally have better quality facilities than public schools. This allows private schools to have higher funding levels compared to public schools, reflecting their ability to provide better facilities and infrastructure, experienced teachers, and flexible curriculum implementation, which in turn has an impact on student learning outcomes. In addition, students in private schools also take more academic courses to improve their academic achievement than students in public schools (Newhouse & Beegle, 2006).

Next factor to discuss is teachers. In this research, the two variables that represent teacher factors, which are teacher qualifications and teacher certification have no significant relationship with high school student achievement. While over 90% of high schools in Indonesia have teachers with qualifications equivalent to S1/D4 levels, this does not guarantee a significant impact on the improvement of student achievement. The teacher's experience factor becomes more significant in improving student achievement, rather than simply meeting qualifications (Kosgei et al., 2013). Furthermore, teachers with more teaching experience have greater opportunities to improve student achievement (Siswandoko & Suryadi, 2013). In addition, the data in Table 2 shows that 47.78% of teachers in Indonesia have yet to get their certification. This could be a factor in causing no correlation between teacher certification and student achievement.

The results show that general internet use among high school students had a positive and significant relationship with the academic achievement of students majoring in science and social studies. This is supported by empirical data which proves that almost 80% of high school students have

used the internet, which means that access to the internet among high school students is more evenly distributed and experiencing rapid growth. A more evenly distributed and improved internet accessibility makes it easier for students to access education, eliminating space and time constraints (Yuniarsih, 2020). Through the internet, students can easily find information about the subjects they are studying, enabling them to improve their academic achievement (Duley, 2020).

Interestingly, while internet access has grown among high school students, its usage at school and for academic purposes has shown a declining trend. The average student who uses the internet at school is only 20%, while the average student who uses the internet for school work is only about 30%. This is much lower than internet use at home and internet use for social media which has reached more than 80% (Central Bureau of Statistics, 2019). This statistic indicates that there is no correlation between students' academic achievement and their varying levels of internet use at home or their utilization of the internet for educational purposes.

The Adjusted-R² value means that only 35.7358% of all independent variables used in Model 1 were able to explain the variable of academic achievement of science students and 26.3358% of all independent variables in Model 2 were able to explain the variable of academic achievement of social studies students, while the rest were explained by other explanatory variables not examined in this research. Prob. F(Statistics) showed that all independent variables in both Model 1 and Model 2 have a significant impact on student academic achievement when tested simultaneously. This is evidenced by the probability values in both models which show less than the 1% research confidence level.

CONCLUSION AND POLICY RECOMMENDATIONS

In conclusion, this research finds several variables that have a significant relationship

with high school students' academic achievement (both for science and social studies). Those variables include student participation and student scholarships (student characteristics), type of school (school characteristics), and internet use by students (internet usage factors). Internal factors in the form of student characteristics represented by student participation and student scholarships tend to be more significant in increasing academic achievement than external factors. This is because internal factors are the basic factors that must be fulfilled by each student in the learning process, while external factors are factors that are considered to support the learning process to achieve student academic achievement.

Teacher factors (teacher qualifications and teacher certification) show a weak correlation with student achievement. Most teachers have met the required qualifications, and some have taken part in the teacher certification program. However, a significant number of teachers lack substantial teaching experience, resulting in less effective learning activities, and ultimately failing to contribute to improvements in student academic performance. Furthermore, school characteristics (school size and school accreditation) are proven not to have significant impact to student achievement. This could be due to the fact that school accreditation evaluations often prioritize formalities, whereas student success is more significantly shaped by the quality of classroom learning experiences.

Conclusively, this research offers insights and policy recommendations for relevant stakeholders, particularly the government, schools, teachers, and companies involved in information technology advancement. First, considering the significance of student participation, the government (in this case, the MoECRT) should continue to increase student enrollment rates, especially in eastern Indonesia. Furthermore, it is necessary to ensure the precise and effective targeting of the PIP program, guaranteeing its reach to students in remote areas. There

should be an affirmative action to ensure an increased allocation of PIP program beneficiaries for students in eastern Indonesia. Second, the establishment of schools should not only prioritize aspects of quantity but also quality. In this case, the person in charge of the school must pay attention to aspects of school quality. Third, apart from schools, the quality of teachers must also be continuously improved. Until 2019, the percentage of teachers who were certified was still low, indicating that the overall quality of teachers in Indonesia, particularly in the eastern region, remained subpar. In addition to this, the qualification policy is also taken into account for teachers who have successfully completed at least a bachelor's degree in the field of education. Lastly, it is time for developers from IT companies to expand and level their internet access in Eastern Indonesia. Presently, the internet has become almost as essential as basic necessities, although it tends to be prominent mainly in the western region of Indonesia. Additionally, there's potential for extending internet accessibility to schools, where tech companies could engage in partnerships with schools to facilitate this expansion.

This research has certain constraints that could be addressed in future research to enhance its overall quality, such as: 1) It is interesting to examine the impact of teacher competence, extensive experience, and a favorable school environment on student academic performance in comparison to teacher education or certification. 2) The correlation between school-based internet usage and student academic performance appears to be weak. This could be attributed to factors such as a weak internet connection, lack of internet use in schools, or insufficient teachers' proficiency in utilizing technology. However, further research is necessary to thoroughly explore this topic and potentially uncover more evidences.

REFERENCE LIST

- Adegoke, S. P., & Osokoya, M. M. (2015). Socio-economic background and access to internet as correlates of students' achievement in agricultural science. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 4(1), 16–21. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1091697>
- Adnot, M., Dee, T., Katz, V., & Wyckoff, J. (2017). Teacher turnover, teacher quality, and student achievement in DCPS. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 54–76. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0162373716663646>
- Ali, K., Kiani, A., & Ahmed, N. (2018). Determinants of students' performance in their studies in Pakistan. *Journal of Research in Social Sciences*, 6(1), 206–223. <https://www.proquest.com/openview/67e1610e4b10392f1614272ad8b629a2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030756>
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2). <https://doi.org/doi/abs/10.1086/689932>
- Bosworth, R. (2014). Class size, class composition, and the distribution of student achievement. *Education Economic*, 22(2), 141–165. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09645292.2011.568698>
- Central Bureau of Statistics, B. (2019). *Statistik telekomunikasi Indonesia 2017-2019*. <https://www.bps.go.id/publication/2020/12/02/be999725b7ae62d84c6660/statistik-telekomunikasi-indonesia-2019.html>
- Dodeen, H., Abdelfattah, F., Shumrani, S., & Hilal, M. A. (2012). The effects of teachers' qualifications, practices, and perceptions on student achievement in TIMSS mathematics: A comparison of two countries. *International Journal of Testing*, 12(1), 61–77. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15305058.2011.621568>
- Duley, J. L. (2020). *The relationship between internet usage habits and student achievement*. Eastern Michigan University. <https://www.proquest.com/openview/70619255352d410634408090328c724c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Erdogdu, F., & Erdogdu, E. (2015). The impact of access to ICT, student background and school/home environment on academic success of students in Turkey: An international comparative analysis. *Computers & Education*, 82, 26–49. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.023>
- Eshetu, A. A. (2015). Does school type matter in academic achievement in regional examination? Comparative study of private and government schools in Dessie administrative town, North Central Ethiopia. *EDUCARE*, 7(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.2121/edu-ijes.v7i2.317.g316>
- Gerritsen, S., Plug, E., & Webbink, D. (2017). Teacher quality and student achievement: Evidence from a sample of Dutch twins. *Journal of Applied Econometrics*, 32(3), 643–660. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jae.2539>
- Gershenson, S. (2016). Linking teacher quality, student attendance, and student achievement. *Education Finance and Policy*, 11(2), 125–149. https://doi.org/https://doi.org/10.1162/EDF-P_a_00180
- Hadi, A. (2018). Pro kontra Ujian Nasional (UN) dalam sistem evaluasi pendidikan di Indonesia. *Conciencia: Journal Pendidikan Islam*, 79-92.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2017).

- School resources and student achievement: A review of cross-country economic research. *Cognitive Abilities and Educational Outcomes*, 149–171. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-43473-5_8
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Ismail, H. F. (2015). Pro kontra ujian nasional. *Al-Riwayah: Jurnal Kependidikan*, 7(2), 301–324. <https://e-jurnal.iainsorong.ac.id/index.php/Al-Riwayah/article/view/103>
- Koc, N., & Celik, B. (2015). The impact of number of students per teacher on student achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 65–70. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.335>
- Kosgei, A., Mise, J. K., Odera, O., & Ayugi, M. E. (2013). Influence of teacher characteristics on students' academic achievement among secondary schools. *Journal of Education and Practice*, 4(3), 76–82. <http://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/4495>
- Lucas, A. M., & Mbiti, I. M. (2014). Effects of school quality on student achievement: Discontinuity evidence from Kenya. *American Economic Journal: Applied Economics*, 6(3), 234–263. <https://doi.org/10.1257/app.6.3.234>
- Martorell, P., Stange, K., & McFarlin Jr, I. (2016). Investing in schools: capital spending, facility conditions, and student achievement. *Journal of Public Economics*, 140, 13–29. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2016.05.002>
- Masci, C., Johnes, G., & Agasisti, T. (2018). Student and school performance across countries: A machine learning approach. *European Journal of Operational Research*, 269(3), 1072–1085. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ejor.2018.02.031>
- Metzler, J., & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99(2), 486–496. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.06.002>
- Ministry of Education and Culture, K. (2019a). *Hasil nilai Ujian Nasional SMA sederajat 2016-2019*. <https://npd.kemdikbud.go.id/>
- Ministry of Education and Culture, K. (2019b). *Statistik pendidikan Indonesia 2017-2019*. <https://www.bps.go.id/publication/2019/11/29/1de-b588ef5fdbfba3343bb51/potret-pendidikan-statistik-pendidikan-indonesia-2019.html>
- Muralidharan, L., Gaur, S., & Menon, V. (2018). A study on internet use by students and their academic achievements in the present education system. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies (IJIRAS)*, 5(4). https://doi.org/http://www.ijiras.com/2018/Vol_5-Issue_4/paper_32.pdf
- Newhouse, D., & Beegle, K. (2006). The effect of school type on academic achievement evidence from Indonesia. *Journal of Human Resources*, 41(3), 529–557. <http://jhr.uwpress.org/content/XLI/3/529.short>
- Samad, M. A., & Mangindara, M. (2019). Pengaruh model pembelajaran, akreditasi sekolah dan kecerdasan emosional terhadap hasil belajar matematika siswa kelas VIII SMP negeri di Kabupaten Gowa. *EQUALS: Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika*, 2(2), 74–84. <http://ejournals.umma.ac.id/index.php/equals/article/view/307>
- Sartina, S., Nursiang, N., & Faisal, F. (2020). Analisis kebijakan ujian nasional terha-

- dap evaluasi akhir pendidikan. *Jurnal Mappesona*, 3(2). <https://jurnal.iain-bone.ac.id/index.php/mappesona>
- Schleicher, A. (2018). *PISA 2018 insights and interpretations*. <https://www.oecd.org/>
- Schmidheiny, K., & Basel, U. (2011). Panel data: Fixed and random effects. *Short Guides to Microeconometrics*, 7(1), 2–7. http://www.zaferyuksel.com/uploads/1/2/5/8/12582384/panel_data-fe-schmidheiny_2013.pdf
- Sirait, S. (2016). Does teacher quality affect student achievement? An empirical study in Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 7(27). <https://ssrn.com/abstract=2846795>
- Siswandoko, T., & Suryadi, A. (2013). Kompetensi, sertifikasi guru, dan kualitas belajar siswa sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 19(3), 305–314. <https://doi.org/https://doi.org/10.24832/jpnk.v19i3.290>
- Yuniarsih, R. O. (2020). The influence of library and internet utilization of student achievement index. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1477(4), 042026. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1477/4/042026>
- Zhou, D., Liu, J., & Liu, J. (2020). The effect of problematic Internet use on mathematics achievement: The mediating role of self-efficacy and the moderating role of teacher-student relationships. *Children and Youth Services Review*, 118, 105372. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105372>
- Zimmerman, B. J. (2013). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, 1–36. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781410601032/self-regulated-learning-academic-achievement?refId=12407233-4dee-453a-85f3-03897f97e4d0&context=ubx>

ABSTRACT

This study investigates the outcomes of learning and the satisfaction with the learning process as a result of the implementation of contextual teaching and learning (CTL) based on practices and in collaboration with practitioners. The case study is conducted in the course of Pattern Making and Fabric Cutting at the Textile Engineering Department, Faculty of Industrial Technology, Universitas Islam Indonesia. This research was conducted through classroom action research and quantitative research via surveys, which involved 23 students and one main practitioner and two assistants as collaborators. The result shows that by using CTL, the learning outcome from cycle one to cycle two of the learning periods improved. The students also gave feedback that their understanding and practical skills improved after learning and practicing for those two cycles. They also expressed satisfaction with the learning process, which combined contextual learning and the practitioner's presence throughout the entire lecture process. Therefore, this study recommends that higher education in Indonesia, especially practice-based study programs, should implement the Teaching by Practitioner program periodically by applying contextual learning.

Keywords: *contextual learning; learning outcome; practice-based lectures; Teaching by Practitioner program*

ABSTRAK

Penelitian ini bertujuan untuk mengkaji hasil pembelajaran dan kepuasan terhadap proses pembelajaran sebagai hasil dari penerapan pembelajaran kontekstual (*contextual teaching and learning*—CTL) melalui praktik dan kerja sama dengan praktisi. Studi kasus dilakukan pada mata kuliah Pembuatan Pola dan Pemoangan Kain di Program Studi Rekayasa Tekstil, Fakultas Teknologi Industri, Universitas Islam Indonesia. Penelitian ini dilakukan melalui penelitian tindakan kelas dan penelitian kuantitatif dengan survei, yang melibatkan 23 mahasiswa serta kolaborasi dengan satu praktisi utama dan dua asisten. Ditemukan bahwa dengan menggunakan CTL, hasil belajar meningkat dari siklus satu ke siklus dua periode pembelajaran. Para mahasiswa juga memberikan umpan balik bahwa pemahaman dan keterampilan praktis mereka meningkat setelah belajar dan berlatih selama dua siklus tersebut. Mereka juga menyatakan puas dengan proses pembelajaran, yang memadukan pembelajaran kontekstual dan kehadiran praktisi selama seluruh proses perkuliahan. Oleh karena itu, penelitian ini merekomendasikan perguruan tinggi di Indonesia khususnya program studi yang berbasis praktik untuk menerapkan program Praktisi Mengajar secara periodik dengan mengaplikasikan pembelajaran kontekstual.

Kata kunci: pembelajaran kontekstual; luaran pembelajaran; kuliah berbasis praktik; program Praktisi Mengajar

PENDAHULUAN

Sejak tahun 2020, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset dan Teknologi telah mencetuskan program Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM) dengan salah satu programnya adalah Praktisi Mengajar. Program Praktisi Mengajar memungkinkan dosen untuk bekerja sama dengan praktisi dalam membuat rancangan pembelajaran sesuai dengan praktik nyata di lapangan. Jika dikaitkan dengan ilmu kejuruan atau jurusan dalam bidang teknik, maka ilmu yang disampaikan merupakan materi yang sesuai dengan yang ada pada industri. Program ini dapat membantu mahasiswa untuk menyiapkan diri dalam memasuki dunia kerja, serta mendorong kolaborasi antara dosen dan praktisi sehingga terjadi transfer ilmu serta keahlian (Kementerian Pendidikan Kebudayaan Riset dan Teknologi Republik Indonesia, 2023).

Pembahasan beberapa penelitian terdahulu terkait pembelajaran dengan mengundang praktisi untuk kuliah umum memberikan gambaran mengenai apa yang diajarkan dengan yang diterapkan di industri (Ulfa, Kharisma, & Sari, 2020). Beberapa penelitian lainnya telah mengundang praktisi untuk mengajar, walaupun menggunakan pertemuan virtual seperti melalui Zoom maupun siniar di Youtube (Musyaffi dkk., 2022; Sofino & Pradikto, 2022). Dari berbagai penelitian terkait, disimpulkan bahwa salah satu pembelajaran yang tepat dalam kolaborasi dengan praktisi adalah metode kontekstual.

Pembelajaran kontekstual, atau biasa disebut *Contextual Teaching and Learning* (CTL), merupakan proses pembelajaran yang bertujuan meningkatkan kemampuan mahasiswa dalam mengaitkan materi pada perkuliahan dengan kehidupan sehari-hari atau dunia kerja (Afriani, 2018; Lotulung, Ibrahim, & Tumurang, 2018; Sanjaya, 2011). Mahasiswa dapat menemukan, memproses, dan mendapatkan pengalaman pembelajaran yang konkret melalui pembelajaran kontekstual.

Melalui CTL, mahasiswa dapat meningkatkan kemampuannya dalam memahami konsep dan juga meningkatkan motivasi dan capaian pembelajaran (Amuntu, Rede, & Pasaribu, 2016; Maryati, 2017; Safaruddin, Nurhayati, & Aulia, 2020). Lebih dari itu, melalui CTL mahasiswa juga dapat mempraktikkan keahlian untuk berpikir kreatif (Hwang, Chiu, & Chen, 2015; Rohmawati, Widodo, & Agustini, 2018; Winarti, 2016). Oleh karena itu, penelitian ini lebih lanjut akan mengkaji penerapan CTL pada mata kuliah berbasis praktik yaitu Pembuatan Pola dan Pematangan Kain yang didukung dengan kehadiran praktisi mengajar untuk mengetahui bagaimana pembuatan pola pada industri garmen pada umumnya serta pematangan kain dalam jumlah terbatas maupun massal.

Permasalahan pada mahasiswa generasi terkini (Gen Z) yaitu sudah dihadapkan pada digitalisasi serta instannya arus informasi, sehingga berbagai teori mudah didapatkan melalui sumber-sumber daring, baik referensi faktual maupun bukan. Oleh karena itu, teori yang dipelajari perlu diaktualisasi melalui pembelajaran langsung berbasis praktik yang melibatkan pembelajaran kontekstual dan mengundang praktisi, sehingga mahasiswa dapat mengembangkan kemampuan sensoris dan motorik mereka.

Studi CTL pada pembelajaran berbasis praktik telah dilakukan pada penelitian sebelumnya yaitu pada Mangesa (2016) dan Amaliah dkk. (2018). Pada studi Mangesa (2016), CTL diterapkan pada praktik instalasi listrik dan menghasilkan pemahaman yang lebih baik dalam pembelajaran dan dinilai efektif digunakan dalam pembelajaran berbasis praktik. Sedangkan pada penelitian Amaliah dkk. (2018) CTL digunakan pada mata kuliah praktikum Anatomi dan Fisiologi Manusia. Hasilnya menyatakan bahwa CTL dapat meningkatkan hasil belajar, dibuktikan dengan peningkatan persentase ketuntasan belajar mahasiswa menjadi dua kali lipat setelah siklus II.

Topik penelitian mengenai pembelajaran kontekstual yang digabung dengan

perkuliahan bersama praktisi belum banyak diteliti, namun sudah direkomendasikan oleh salah satu penelitian (Susilo, 2020). Oleh karena itu, penelitian ini mengedepankan pembelajaran dengan pendekatan kontekstual, dan juga memberikan kesempatan praktisi untuk mengevaluasi rancangan pembelajaran sehingga praktisi bersama dosen menyusun Rencana Pembelajaran Semester (RPS).

Tujuan penelitian ini adalah mengkaji hasil pembelajaran dan kepuasan terhadap proses pembelajaran sebagai hasil dari penerapan pembelajaran kontekstual (CTL) berdasarkan praktik dan kerja sama dengan praktisi. Praktisi bukan hanya membuat rancangan pembelajaran yang sesuai dengan apa yang ada di dunia industri, namun juga mendampingi pembelajaran serta memberikan umpan balik kepada mahasiswa. Hasil penelitian ini diharapkan dapat membantu perguruan tinggi mengimplementasikan program Praktisi Mengajar secara efektif. Program ini tidak hanya terbatas pada satu atau dua pertemuan, tetapi diharapkan agar praktisi dapat terlibat secara penuh dalam keseluruhan proses pembelajaran.

Penelitian Musyaffi dkk. (2022) mengungkap bahwa praktisi yang ikut berperan dalam kegiatan pembelajaran dapat meningkatkan pemahaman mahasiswa terhadap materi. Konsep ini mendukung teori konstruktivisme yang melihat pembelajaran sebagai proses aktif mahasiswa dalam membangun pemahaman mereka sendiri melalui interaksi dengan materi pembelajaran dan lingkungan sekitarnya. Selain itu, kolaborasi dengan praktisi memungkinkan mahasiswa untuk terlibat dalam pengalaman yang nyata yang dapat menghubungkan teori dan praktik di dunia nyata. Teori konstruktivisme sosial juga merupakan kunci dari penerapan dari pembelajaran kontekstual yang melibatkan interaksi sosial. Sedangkan kolaborasi antara akademisi dan praktisi mendukung teori pembelajaran berbasis masalah dengan melibatkan mahasiswa dalam pemecahan masalah yang kompleks seperti yang dihadapi dalam dunia nyata.

Evaluasi terhadap peningkatan pemahaman mahasiswa dan kepuasan mereka merupakan penerapan prinsip evaluasi formatif dan sumatif. Prinsip ini mendukung teori pengukuran pembelajaran, yaitu penilaian dilakukan secara terus-menerus untuk memantau perkembangan pemahaman mahasiswa. Evaluasi kepuasan mahasiswa juga penting karena sikap positif terhadap pembelajaran dapat memengaruhi motivasi dan efektivitas belajar mereka. Maka secara keseluruhan, penelitian ini dapat dianalisis dengan pendekatan teori konstruktivisme, konstruktivisme sosial, pembelajaran berbasis masalah, dan teori pengukuran pembelajaran. Integrasi konsep-konsep ini dapat menghasilkan pendekatan pembelajaran yang berorientasi pada penerapan praktis, interaksi sosial, dan perkembangan pemahaman yang mendalam.

METODE PENELITIAN

Studi ini dilakukan dengan metode penelitian tindakan kelas atau *classroom action research* berdasarkan model Kemmis dan Taggart (2007). Model ini terdiri dari perencanaan, tindakan, pengamatan, serta refleksi (Kemmis & McTaggart, 2007). Penelitian dilakukan pada mahasiswa Program Studi Rekayasa Tekstil Program Sarjana di Fakultas Teknologi Industri Universitas Islam Indonesia pada semester ganjil tahun akademik 2022/2023. Sampel penelitian ini adalah 23 mahasiswa aktif di mata kuliah Pembuatan Pola dan Pematangan Kain. Alasan pemilihan sampel ini karena mata kuliah tersebut sesuai dengan kriteria penerapan pembelajaran berbasis praktik. Praktisi yang diundang sesuai dengan kebutuhan mahasiswa untuk terjun ke industri garmen. Data dikumpulkan melalui pelaksanaan tes maupun pengisian kuesioner. Mahasiswa diberikan materi baik teori maupun praktik dalam 28 pertemuan selama satu semester setara dengan 4 SKS. Sebelum pembelajaran, mahasiswa diberikan kuesioner berupa *pre-test*, kemudian *mid-test* pada akhir siklus I dan

sesudahnya diberikan *post-test* pada akhir siklus II. Sedangkan untuk hasil pembelajaran ditentukan dari nilai ketuntasan belajar pada siklus I dan siklus II. Pada siklus I, lebih banyak diberikan teori sedangkan pada siklus II pelaksanaan praktik lebih dominan. Praktisi yang berperan dalam pembelajaran ini adalah pendiri dan CEO dari salah satu platform *e-commerce*, *e-learning* dan *e-community* dalam bidang desain *fashion*.

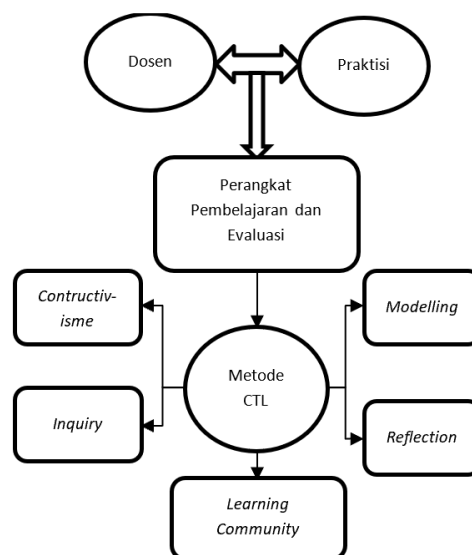


Gambar 1 Praktisi Mendampingi Mahasiswa dalam Pembelajaran

Sumber: Dokumentasi penelitian

Praktisi dalam pembelajaran melakukan evaluasi terhadap perkuliahan, memberikan materi serta melakukan pengamatan untuk mengukur kemampuan peserta didik. Praktisi melakukan pendampingan selama pembelajaran seperti pada Gambar 1, serta memberikan umpan balik pada tugas yang mahasiswa kerjakan yang salah satunya adalah presentasi atau refleksi terhadap semua pola yang sudah dikerjakan. Sedangkan kuesioner tentang pendapat mahasiswa terhadap kepuasan pembelajaran berpedoman pada Skala Likert 0-4 dengan nilai 0 (Tidak Puas Sama Sekali), 1 (Kurang), 2 (Cukup), 3 (Baik), 4 (Sangat Baik). Kuesioner pada saat *pre-test*, *mid-test* dan *post-test* merupakan penilaian terhadap diri sendiri mengenai materi dengan skala 0-4 juga dengan 0 (tidak sama sekali), 1 (pernah mendengar), 2 (tahu tapi tidak detail), 3 (paham teori dan praktik), dan 4 (sangat menguasai). Hasil

dari kuesioner tersebut kemudian dihitung persentasenya terhadap jumlah mahasiswa. Penilaian hasil pembelajaran dari Siklus I dan II juga dievaluasi dengan nilai total dari tugas serta ujian dengan skala 0 (nol) hingga 100 (seratus) dengan kategori pada Tabel 2.



Gambar 2 Model CTL pada Pembelajaran Berbasis Praktik

Sumber: Mangesa, 2016

Pembelajaran praktik menerapkan CTL dengan mengikuti lima tahapan yaitu *constructivism*, *inquiry*, *modelling*, *reflection*, dan *learning community* yang ditunjukkan pada Gambar 2 (Mangesa, 2016). Konstruktivisme diterapkan pada materi dengan menitikberatkan pada pemahaman secara aktif, kreatif, dan produktif. Contohnya, materi dengan praktik menggambar *fashion figures* di mana mahasiswa diminta untuk membuat desain pakaian yang bermotif, berbulu, maupun tembus terang sesuai kreativitas mereka sendiri. *Inquiry* diberikan dalam bentuk pertanyaan yang diterapkan pada setiap awal pertemuan untuk mendapatkan bagian inti dari perkuliahan. *Modelling* dilakukan dengan pemodelan dalam pembelajaran seperti membuat pola dengan skala 1:4, kemudian menerjemahkannya ke dalam ukuran sebenarnya hingga dikembangkan dengan pecah pola sesuai perhitungan dan rancangannya. *Reflection* dilakukan melalui presentasi hasil pembelajaran oleh setiap

tim, di mana dalam waktu 15 menit, masing-masing individu dalam tim bertanggung jawab untuk menjelaskan satu sampai dua jenis pola lengkap dengan rancangan, pengukuran, pola, rumus dan perhitungan. Sedangkan *learning community* diterapkan dalam berdiskusi dengan praktisi tentang bagaimana pembuatan pola dan pemotongan kain di industri garmen atau instansi sejenis, sehingga mahasiswa memperoleh pemahaman sesuai dengan apa yang ada di lapangan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil pembelajaran pada siklus I dan II dapat dilihat pada tabel 1 dan 2. Berdasarkan tabel tersebut, terlihat bahwa pada siklus II yang menitikberatkan pada pembelajaran praktik, hasil perkuliahan lebih tinggi dibandingkan dengan siklus I. Jika dikategorikan berdasarkan nilai, keseluruhan nilai siklus II juga masih lebih besar dibandingkan siklus I. Data ini dapat merepresentasikan bahwa pembelajaran berbasis praktik dengan model kontekstual dapat meningkatkan hasil pembelajaran.

Tabel 1 Hasil Perkuliahan pada Siklus I dan II

Deskripsi	Nilai	
	Siklus I	Siklus II
Maksimal	94,33	95,67
Minimal	71,00	76,00
Rata-Rata	87,84	88,40
Median	88,33	90,33
Standar Deviasi	4,38	5,78

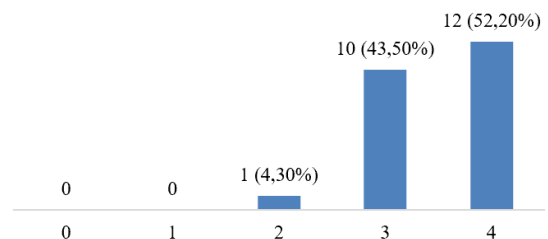
Mahasiswa juga diminta untuk menilai dirinya sendiri dalam *pre-test*, *mid test* dan *post-test* yang ditunjukkan pada Tabel 3. Berdasarkan hasil kuesioner tersebut, dapat dilihat peningkatan pemahaman dari mahasiswa. Di awal pertemuan, mayoritas mahasiswa menilai dirinya belum mampu atau mengetahui materi yang diberikan dengan kecenderungan mengisi nilai 0-2. Pada pertengahan pembelajaran yaitu

setelah siklus I (*mid-test*) mahasiswa berada di penilaian tengah antara 2 dan 3, sedangkan setelah perkuliahan selesai, mahasiswa menilai dirinya sudah mampu menguasai materi dengan mayoritas penilaian di angka 3 dan 4. Yang signifikan berbeda antara *mid-test* dan *post-test* adalah pada materi terakhir yaitu praktik *spreading*, *marking* dan pemotongan. Hal ini karena praktik tersebut dilaksanakan setelah siklus I.

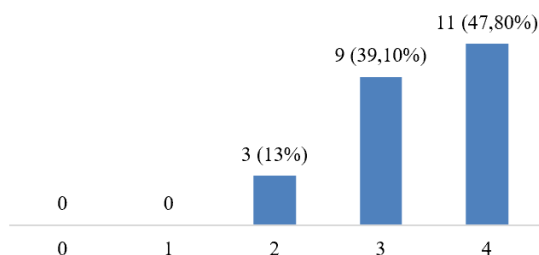
Tabel 2 Kategori Penilaian

Rentang Nilai	Kategori	Siklus I	Siklus II
86-100	Sangat tinggi	15	17
70-85	Tinggi	8	6
60-69	Cukup	0	0
50-59	Kurang	0	0
0-49	Sangat Kurang	0	0
Total		23	23

Sedangkan tanggapan mengenai proses pembelajaran dijabarkan pada Gambar 3 dan Gambar 4. Berdasarkan pada Gambar 3, mahasiswa menyampaikan tanggapan yang sangat positif atau sangat baik dengan memberikan nilai 4, dan positif dengan nilai 3 terhadap pembelajaran dengan mengedepankan praktik sesuai dengan kenyataan yang ada pada industri garmen atau sejenisnya. Sedangkan mengenai Praktisi Mengajar, mahasiswa juga memberikan nilai yang sama dengan kepuasan sangat baik disampaikan oleh 47,80% dari 23 mahasiswa, serta baik dan cukup diberikan oleh lebih dari setengah populasi kelas.



Gambar 3 Penilaian Kepuasan Mahasiswa terhadap Pembelajaran Berbasis Praktik



Gambar 4 Penilaian Kepuasan Mahasiswa terhadap Pembelajaran dengan Kolaborasi Praktisi

Berdasarkan hasil pembelajaran pada Gambar 3 dan Gambar 4 serta kuesioner pada Tabel 3, maka pembelajaran dengan model CTL yang dikolaborasikan dengan praktisi memberikan dampak positif pada proses dan hasil pembelajaran. Selain mahasiswa mendapatkan pengalaman dan nilai ketuntasan sesuai dengan capaian pembelajaran mata kuliah (CPMK) yang diharapkan, mahasiswa juga memperoleh kepuasan terhadap pembelajaran. Menurut Lotulung dkk. (2018) dan Sasmita dkk. (2021), dengan pembelajaran kontekstual, mahasiswa dapat lebih berpikir kritis sehingga *learning outcome* atau dalam

hal ini CPMK dapat meningkat lebih dari pembelajaran konvensional. Hal ini sejalan dengan penelitian Chrisnasari dkk. (2016) yang menyatakan bahwa CTL dapat meningkatkan nilai ketuntasan belajar dan kepuasan mahasiswa terhadap kinerja dosen.

Mahasiswa mampu memahami konsep materi dan mempraktikkannya langsung di kelas, serta mengetahui bagaimana konsep tersebut diterapkan pada dunia industri tekstil dan produk tekstil yang sebenarnya sesuai dengan gambaran yang diberikan oleh praktisi. Hal ini juga sejalan dengan penelitian dari Dewi & Primayana (2019) dan Brinus dkk. (2019) yang menyatakan bahwa dengan pembelajaran kontekstual, mahasiswa bukan hanya mengerti konsep melainkan juga praktik sesuai dengan kenyataan di dunia kerja. Kepuasan mahasiswa terhadap pembelajaran kontekstual mendapatkan respons sangat positif, sama halnya dengan studi dari Mangesa (2016) yang memberikan hasil lebih dari setengah populasi objek penelitian menyatakan positif dan sangat positif terhadap pendekatan CTL yang diterapkan pada proses pembelajaran berbasis praktik.

Tabel 3 Hasil Kuesioner Evaluasi Diri terhadap Materi Perkuliahan Berbasis Praktik

Materi	Pre-Test					Mid-Test (Siklus I)				Post Test (Siklus II)					
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
Titik dan garis tubuh	30,4%	21,7%	39,1%	8,7%	0%	0%	0%	8,7%	82,6%	8,7%	0%	0%	8,7%	73,9%	17,4%
Fashion figures	17,4%	30,4%	34,8%	17,4%	0%	0%	0%	21,7%	73,9%	4,3%	0%	0%	13,0%	65,2%	21,7%
Pengukur model dan manekin	30,4%	30,4%	26,1%	8,7%	4,3%	0%	0%	21,7%	69,6%	8,7%	0%	0%	8,7%	65,2%	26,1%
Macam-macam teknik pembuatan pola dasar	47,8%	34,8%	13,0%	4,3%	0%	0%	0%	43,5%	52,2%	4%	0%	0%	17,4%	65,2%	17,4%
Praktek <i>spreading</i> , <i>marking</i> , dan memotong kain	43,5%	17,4%	34,8%	4,3%	0%	0%	52,2%	39,1%	4,3%	4,3%	0%	0%	17,4%	65,2%	17,4%

SIMPULAN DAN USULAN KEBIJAKAN

Berdasarkan hasil analisis data pada pembelajaran berbasis praktik menggunakan pendekatan CTL dengan kolaborasi praktisi mengajar, maka dapat disimpulkan beberapa poin. Pertama, pembelajaran kontekstual dapat meningkatkan hasil pembelajaran pada mata kuliah Pembuatan Pola dan Pematangan Kain yang dibuktikan dengan naiknya nilai hasil dari siklus I ke siklus II dengan rata-rata nilai 87,84 menjadi 88,40. Kedua, dari hasil evaluasi diri, mahasiswa juga menilai dirinya telah memahami dan menguasai materi hasil pembelajaran pada tiap-tiap topik, hal ini terlihat dari nilai *pre-test* di mana mahasiswa mayoritas menilai 0 hingga 2 yang artinya minimnya pengetahuan tentang topik tertentu sedangkan pada *post-test* mahasiswa cenderung menilai 3 hingga 4 yang berarti mereka memahami dan menguasai materi tersebut. Ketiga, dari nilai kepuasan terhadap pembelajaran, lebih dari setengah populasi menyampaikan tanggapan baik dan sangat baik mengenai pembelajaran berbasis praktikum model CTL serta adanya kolaborasi mengajar dosen dengan praktisi di bidang yang sesuai.

Mengacu pada simpulan, direkomendasikan usulan kebijakan sebagai berikut: *pertama* Perguruan Tinggi di Indonesia khususnya program studi yang berbasis praktik sebaiknya perlu menerapkan program Praktisi Mengajar secara periodik. Praktisi yang didatangkan bukan hanya untuk mengajar satu hingga dua kali pertemuan saja melainkan juga ikut merencanakan perkuliahan dan memberikan rekomendasi perbaikan RPS sesuai bidang keahlian praktisi tersebut. Hal ini guna mendukung mahasiswa untuk mendapatkan hasil pembelajaran yang maksimal. *Kedua*, Perguruan Tinggi pada khususnya dosen bersedia untuk berkolaborasi dengan praktisi, atau bahkan menginisiasi kolaborasi sehingga membuka peluang mahasiswa untuk mendapatkan pemahaman di lapangan dengan perspektif yang berbeda. Dengan demikian, nilai kepuasan mahasiswa terhadap pembelajaran akan meningkat.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada Direktorat Pengembangan Akademik (DPA) Universitas Islam Indonesia untuk dukungan finansial yang diberikan pada Hibah Pengembangan Pembelajaran dengan skema Praktisi Mengajar dengan nomor kontrak 3480/WR I/01/DPA/VIII/2022.

PUSTAKA ACUAN

- Afriani, A. (2018). Pembelajaran kontekstual (*contextual teaching and learning*) dan pemahaman konsep siswa. *Jurnal Al-Mutaalimah: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 3(1), 80–88.
- Amaliah, R., Nurdin, M. R. T. J. P., & Ainulia, A. D. R. (2018). Hasil belajar praktikum anatomi dan fisiologi manusia melalui pembelajaran kontekstual pada mahasiswa program studi pendidikan biologi STKIP pembangunan Indonesia. *Dinamika*, 9(2), 13–20.
- Amuntu, S., Rede, A., & Pasaribu, M. (2016). Meningkatkan motivasi dan hasil belajar siswa melalui *contextual teaching and learning* pada tema lingkungan di kelas II SDN 2 Talise. *Mitra Sains*, 4(3), 28–34.
- Brinus, K. S. W., Makur, A. P., & Nendi, F. (2019). Pengaruh model pembelajaran kontekstual terhadap pemahaman konsep matematika siswa SMP. *Mosharafa: Jurnal Pendidikan Matematika*, 8(2), 261–272.
- Chrisnasari, R., Prilianti, K. R., & Daniel, X. (2016). Inovasi pembelajaran dengan metode pembelajaran kontekstual pada mata kuliah teknik analisa DNA. In *Seminar Nasional Biologi Unesa 2016*. Surabaya.
- Dewi, P. Y. A., & Primayana, K. H. (2019). Effect of learning module with setting contextual teaching and learning to increase the understanding of concepts. *International Journal of Education and Learning*, 1(1), 19–26.

- Hwang, G.-J., Chiu, L.-Y., & Chen, C.-H. (2015). A contextual game-based learning approach to improving students' inquiry-based learning performance in social studies courses. *Computers & Education*, 81, 13–25.
- Kementerian Pendidikan Kebudayaan Riset dan Teknologi Republik Indonesia. (2023). Tentang Praktisi Mengajar. Retrieved 9 January 2023, from <https://praktisimengajar.id/>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2007). Communicative action and the public sphere. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3, 559–603.
- Lotulung, C. F., Ibrahim, N., & Tumurang, H. (2018). Effectiveness of learning method contextual teaching learning (CTL) for increasing learning outcomes of entrepreneurship education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 17(3), 37–46.
- Mangesa, R. T. (2016). Implementasi pendekatan kontekstual dalam pembelajaran praktik instalasi listrik. *Jurnal Kependidikan: Penelitian Inovasi Pembelajaran*, 46(1), 110–120.
- Maryati, I. (2017). Peningkatan kemampuan penalaran statistis siswa sekolah menengah pertama melalui pembelajaran kontekstual. *Mosharafa: Jurnal Pendidikan Matematika*, 6(1), 129–140.
- Musyaffi, A. M., Gurendrawati, E., Purwoheddi, U., Zakaria, A., Anwar, C., Widawati, Y., & Nugroho, A. S. (2022). Pengembangan literasi keuangan digital melalui program praktisi mengajar. *PERDULI: Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 3(02).
- Rohmawati, E., Widodo, W., & Agustini, R. (2018). Membangun kemampuan literasi sains siswa melalui pembelajaran berkonteks *socio-scientific issues* berbantuan media weblog. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 3(1), 8–14.
- Safaruddin, J., Nurhayati, R., & Aulia, N. T. (2020). Konsep dasar media pembelajaran. *IEES: Journal of Islamic Education at Elementary School*, 1(1).
- Sanjaya, W. (2011). *Strategi pembelajaran berorientasi standar proses pendidikan*. Jakarta: Penerbit Kencana Prenada Media Group.
- Sasmita, Z. A. G., Widodo, W., & Indana, S. (2021). Contextual based learning media development to train creative thinking skill in primary school. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*, 2(4), 468–476.
- Sofino, S., & Pradikto, B. (2022). Penerapan blended learning menggunakan media Youtube podcast dengan melibatkan birokrat dan praktisi pendidikan nonformal dalam meningkatkan hasil belajar mahasiswa program studi pendidikan nonformal. *Aksara: Jurnal Ilmu Pendidikan Nonformal*, 8(1), 503–512.
- Susilo, A. (2020). *Kajian kurikulum dan pembelajaran kewirausahaan di pendidikan tinggi studi multisitus*. (Disertasi, Universitas Negeri Malang).
- Ulfa, V. S., Kharisma, H. D., & Sari, D. A. (2020). Optimasi akademisi dan mata kuliah teknik kimia melalui peran praktisi industri. In *Prosiding Seminar Nasional Universitas Islam Syeck Yusuf* (pp. 1379–1383).
- Winarti, W. (2016). *Contextual Teaching and Learning (CTL) untuk meningkatkan kemampuan berpikir kreatif siswa*. *Jurnal Pendidikan Fisika Dan Keilmuan (JPFK)*, 1(1), 1–8.

**HOW DOES GRANTING TEACHER AUTONOMY
INFLUENCE CLASSROOM INSTRUCTION?
LESSONS FROM INDONESIA'S CURRICULUM
REFORM IMPLEMENTATION**

¹Risa W. Nihayah, ²Wahyu Farrah Dina, ³Dyana Wijayanti,

⁴Annabel Noor Asyah

^{1,2,4}The SMERU Research Institute, Indonesia

³Universitas Islam Sultan Agung, Indonesia

Corresponding Email: rnihayah@smeru.or.id

doi : 10.24832/jpkp.v16i1.768

ABSTRACT

This research seeks to understand how a curriculum reform that emphasizes student-centered learning influences classroom instruction. The new curriculum is designed by the government of Indonesia to grant autonomy to teachers in re-emphasizing learning according to the student's needs and local context. Previous studies suggest that teacher autonomy in elaborating curricula and pedagogy is associated with student's engagement and improvement in learning outcomes. Given the low autonomy of teachers in Indonesia, their responses can inform how we should formulate effective reforms. This research used a case study to investigate how curriculum reform is perceived by middle school teachers and how they translate it into classroom instruction. The data was collected through classroom observations and complemented by semi-structured phone interviews with 20 Math teachers in Jakarta and Central Java from November 2022 to February 2023. To avoid incongruous instruction, this research informs that countries with a long history of low teacher autonomy like Indonesia should not promote a grand education reform design without clear guidelines and adequate support. The reformers need to touch upon teacher's beliefs about curriculum completion and didactic pedagogy before expecting them to change their teaching practices into active learning and exercise their authority in independently developing curricula.

Keywords: *autonomy; beliefs; curriculum; reform; teacher*

INTRODUCTION

Many governments in developing countries, like Indonesia, have tried to improve education quality through various education reforms such as School Based Management, School Operational Assistance, or financial assistance for students from low-income families (Kurniawati et al., 2018; Sibuea, 2020). Other reforms are related to teacher professional development which rarely achieves the intended goals of improving teaching practices and student learning outcomes (Arif et al., 2022b; Revina et al., 2023; Yusrina et al., 2022)

Likewise, others prefer to change the curriculum which brings somewhat mixed results (e.g. DeJaeghere et al., 2021; Rodriguez-Segura & Mbiti, 2022). Therefore, Atuhurra et al. (2021) suggested that we need to pay closer attention to classroom instruction in order to understand the teacher's perception and come up with a more rational approach in implementing curriculum reform in developing countries, particularly in a low teacher autonomy context.

In this paper, we investigate how a new curriculum reform that has granted teacher's flexibility to emphasize student-centered learning influences classroom instruction. And how is the curriculum reform perceived by middle school teachers in a low autonomy setting like Indonesia?

Recently, the Ministry of Education, Culture, Research, and Technology (MoECRT) introduced a new curriculum called Emancipated Curriculum (*Kurikulum Merdeka*) that promotes student-centered learning which is considered an effective approach to improve student's academic performance (Altinyelken & Sözeri in Kusanagi, 2019). The curriculum is designed to give teachers more flexibility to focus on essential materials while developing student's character and life skills. Based on Learning and Assessment guidelines issued by MoECRT (2022), the learning process in the Emancipated Curriculum should consider student's development and learning abilities which may vary considerably among students.

Therefore, student-centered learning is an approach that allows teachers to stimulate student's critical thinking and invite them to be more engaged in the classroom (Arseven, Şahin, & Kılıç, 2016) instead of didactic pedagogy in which the teacher dominates the lesson. Meanwhile, the teacher's autonomy is the degree of teacher's professionalism which reflects their flexibility in delivering materials in the classroom and discretionary power in decision-making over student's interests (Maxwell, 2016). Given that schools and teachers in Indonesia were never granted substantial autonomy (Bjork, 2004; Rarasati and Pramana, 2023), it is interesting to investigate how they perceive the autonomy offered by the Emancipated Curriculum. The more instructions or dictates to be followed by schools and teachers the lower their autonomy. In contrast, if they are granted greater authority to decide the materials to be taught in the classroom considering the student's level of abilities in decision-making independently, then they have considerably exercised higher autonomy.

The Indonesian Government has attempted to devolve the national curriculum to school levels since the early 1990s. In 1994, the Ministry of Education introduced a new teaching approach in which the lessons were designed to shift from teacher-centered to student-based learning. In implementing this curriculum, teachers were encouraged to be pedagogically innovative, adjust teaching materials to the local context, and equip students with life skills (Nurhalim, 2011). Despite multiple reforms - followed by curriculum adjustments - the Indonesian education system remained less productive compared to the large amount of government investment (Kurniawati et al., 2018) and the curriculum objective was far from realized (Bjork, 2004). Some plausible challenges are due to the bureaucratic politicization in the implementation of education policies in which the main objective is extracting rents for the loyal supporters of political leaders (Arif et al., 2022a; Rosser, 2018). In addition, "many of national government policies were not directly targeted at learning or specifically at improving foundational skills like numeracy" (Beatty et al., 2021).

Therefore, the latest Programme for International Student Assessment (PISA) result shows that 71% of Indonesian students could not achieve the minimum foundational mathematics competency, which means that they have to struggle in situations that require problem-solving skills using mathematics in real life or solving mathematics problems that do not use whole numbers (Wuryanto & Abduh, 2022). Thus, Indonesian students' learning levels have stagnated at a low level since decentralization (Beatty, et al., 2021). To address this issue, the current Curriculum is designed to change a previously overambitious curriculum. This will prevent teachers from being overburdened with excessive materials so that they will have enough time to build student creativity and innovation to achieve foundational skills. Agency for Research and Development, MoEC (2017) reported that in the previous curriculum, Curriculum 2013, the content of student textbooks was considered overambitious to be covered by teachers considering the time limitation. In consequence, an overambitious curriculum could lead to a learning crisis:

“An overambitious curriculum causes more and more students left behind early and stay behind forever. ...If children don't acquire simple arithmetic concepts—like place and common denominator—then more sophisticated operations like adding fractions are impossible. If children don't acquire basic reasoning skills—like filling in a word to complete a meaningful sentence—then asking for creativity or critical analysis later is impossible.” (Pritchett & Beatty, 2012, p. 13)

Previous studies often use a political economy lens to discuss the reasons underlying learning crises in developing countries, which sometimes fail to capture the educators' voices and responses toward the reforms (e.g., Kingdon et al., 2014; Rosser & Fahmi, 2018). Therefore, education researchers argue that the research on education reform implementation should not only focus on political aspects because a large political commitment from high-ranking officials at the national and sub-national levels is not

enough to ensure that educators follow the prescription of the reform agenda (Aiyar et al., 2021; Bjork, 2016).

In Indonesia, the deeply ingrained top-down relationship between the state and school actors has led teachers to comply with the directives of their superiors, but this does not mean that they are willing to change teaching practices as prescribed by or support the previous reform agendas (Bjork, 2004; Kusanagi, 2019). This is exacerbated by the least autonomy given to teachers. Until 2020, teachers were required to cover all materials as stated in the national curriculum to prepare the students for high-stakes national exams. So, the previous curriculum reform was not followed by a significant change in classroom instruction, let alone expecting teachers to develop the school curricula (Bjork, 2006).

Incongruous Instruction: Teacher Autonomy and Teacher Beliefs

This paper is drawn on the combination of two frameworks which arguably could influence classroom instruction: teacher autonomy and teacher beliefs. We define teacher autonomy as a transfer of authority and flexibility towards teachers to improve their teaching practices. In this case, they are granted the flexibility to adjust the learning flow, develop syllabus, and develop teaching materials based on the student's needs which may vary across schools. The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) found that teacher autonomy is correlated with many positive benefits for improving learning outcomes (OECD, 2011; 2016). It also showed that granting teacher autonomy in elaborating school curricula and students' assessments is the determining factor of a student's academic performance. Teacher autonomy is also deemed to lead teachers in providing support for their students to be more engaged in the classroom (Benlahcene et al., 2020; Qiangqiang, 2021; Skilling et al., 2016). In addition, Öztürk in Kara and Bozkurt (2021) argued that “teachers may become lonely, avoid cooperation, and resist change in cases where they have fallen short of autonomy”.

However, Gurganious (2017) found no significant correlation between middle school teacher's autonomy and student's achievement even though they perceived their autonomy was diminishing due to the enactment of high-stake testing. The question is, what happens if teachers used to have little substantive autonomy and suddenly granted the flexibility and encouraged to create active learning? A previous study which estimated from the PISA panel dataset (2000-2009) indicates that transferring autonomy in low-performing and developing countries could cause negative consequences toward student achievement (Hanushek, Link, & Woessmann, 2013). However, we lack information on why altering autonomy in developing countries tends to bring unfavorable results to the students. One factor that might influence teacher's autonomy is the social context which could shape the way mathematics teachers respond toward autonomy differently (Paradis et al., 2019). Another aspect that possibly influences is how the schools manage themselves. School management practices like operations, monitoring, goal setting, and personnel management influence the improvement of student performance (Woessmann, 2016). Therefore, the results for teachers' autonomy in developing countries have not been very significant because they do not have a good school management system yet.

Meanwhile, teacher's beliefs are essential to be discussed because they can stir teacher's perception and how they implement the curriculum through classroom instruction. This is in line with Hargreaves (2005) who mentioned that in a world of constant change, understanding how teachers experience and respond to educational change is critical to make reform and improvement efforts more successful and sustainable. The expectation is that when teachers reform their teaching, the discussion at the school level as well as the classroom instruction will change (Hargreaves, 2005).

Moreover, teachers' beliefs and dispositions are crucial for recognizing and validating diverse knowledge and understanding (Moll, Neff & Gonzalez, 1992). Instead of focusing on students' shortcomings, teachers

who embrace inclusive teaching view the knowledge and skills of underrepresented groups as valuable contributions to the learning environment. They appreciate and confront differences, utilizing strategies to leverage students' existing knowledge in a respectful and legitimate way (Wrigley, Lingard, & Thomson in DeJaeghere et al., 2021). But somehow, when certain belief systems become deeply rooted, expressing new concepts and finding appropriate language to communicate new ideas can be challenging for teachers to translate the reform ideas into instruction (Aiyar et al., 2021)

Therefore, this paper attempts to shed some light on the rationale behind the challenge of curriculum reform implementation in developing countries. It provides nuanced explanations on how to create effective reform reflecting the teacher's beliefs and the degree of support given to exercise the autonomy.

Setting the Context

Mathematics is a scourge for Indonesian children. Unfortunately, this is exacerbated by the fact that Mathematics teachers are struggling to handle student's different abilities appropriately. Wijaya et al. (2019) revealed that Mathematics teachers in Indonesia are not extensively analyzing the challenges students face when learning Mathematics. They are not adequately pinpointing the cognitive processes students employ while grasping mathematical concepts (Wijaya et al., 2019). Whereas it is crucial to note students' existing knowledge and learning requirements to offer them the necessary assistance.

Student-centered approach arguably could be the answer to address the said problem by granting more autonomy to focus on essential materials, teach the children based on their needs, and discuss them extensively. Therefore, the primary objectives of current curriculum reform are: 1) focusing on essential materials and teaching at the right level which are applied in intra-curricular learning (MoECRT, 2022a) and 2) promoting soft skills and character building through

project-based learning (P5) which occupies 20% of the total learning hours in a year (MoECRT, 2022b). However, the second objective is beyond our investigation in this paper.

By employing the student-centered approach, children are expected to be more engaged in the lessons and finally improve their mathematical competency. Wahyuddin and Nurcahyana (2018) found a favorable result of the implementation of active learning in Mathematics lessons compared to the classical approach. Facilitating the needs of diverse students is at the heart of differentiated teaching. Differentiated teaching (Konstantinou-Katzi et al., 2013; Tomlinson, 2014; van Geel et al., 2019), where students are taught according to their actual level of understanding and provided with a customized learning path, is the key to ensuring ideal learning. However, the initial distribution of students' basic skills is often very high within the classroom.

In this reform, the curriculum is simplified to focus on essential materials and offer flexibility so that teachers can arrange their learning flow to fit students' needs in their classrooms and the local context (MoECRT, 2022c). The rationale is that the stated learning outcomes are not concrete enough to guide daily learning activities. In mapping the Learning Objective Flow and consulting their teaching materials, teachers are equipped with other supporting documents, such as textbooks provided by the Ministry (MoECRT, 2022d).

The MoECRT has also provided additional resources for teachers to implement the curriculum. The MoECRT is intentionally replacing the previous tiered training mechanism in which the transfer of knowledge takes time to reach individual teachers. The impact of such an old mechanism is only received by some teachers/schools while others were not selected by the MoECRT or their respective district education office due to budget constraints. To avoid the mess, the MoECRT has developed an app-based platform called *Platform Merdeka Mengajar* (PMM) to provide teachers with various information and independent online training free of charge and easy to access. Teachers

are expected to share their knowledge or lesson plans on the platform so that other colleagues can gain some inspiration to innovate their pedagogical lessons.

Lastly, the schools also receive the authority to decide whenever they are ready to adopt the new curriculum. So, the MoECRT provides three options: stage 1 called Independent Learning (Merdeka Belajar) where it gives freedom to schools to gradually adopt several principles of the curriculum without changing the curriculum officially; stage 2 is called Independent Change (Merdeka Berubah) which gives flexibility to schools to adopt the curriculum and adjust the syllabus with the format provided by the MoECRT; and the last stage is Independent Sharing (Merdeka Berbagi) where the schools fully subscribe to the new curriculum, and it provides full flexibility to schools in implementing the curriculum by developing their own school curricula and teaching tools. These schools are eventually expected to share their experience in implementing the new curriculum with other schools in the surrounding area.

RESEARCH METHODS

We employed a case study to investigate how granting teacher autonomy affects classroom instruction. Case study is an empirical method used to investigate contemporary and real events profoundly. The case study research strategy is very suitable to focus on 'how' or 'why' questions (Yin, 2014). Creswell (2014) revealed that case study strategies can be used by researchers in various fields to develop an in-depth analysis of an event, program, process, or activity of a group of people or individuals. The collection of data on case studies can be done in various ways and is carried out within a certain period. Priya (2020) added that questionnaires, in-depth interviews, surveys, observations, and desk studies can be used in case study strategies.

We consider that case studies are the most suitable strategy to use in this research because this can help us answer the research questions through a variety of in-depth data collection methods that focus on an activity

within a period of time, which is teacher teaching in the classroom. The data in this study was collected by conducting classroom observations of mathematics teachers. Mathematics is an essential subject that does not only equip students with logical and problem-solving skills but also sense-making about their daily activities (Li and Schoenfeld, 2019). This is in line with the Emancipated Curriculum, which focuses on improving the student's foundational skill, particularly in numeracy.

The data was collected in Jakarta and Central Java from November 2022 to February 2023. Those provinces were purposely selected because they represent different support from the district education office. Both district education offices instructed schools and teachers to implement the curriculum reform but, according to teachers, only district education office in Central Java provided support for teachers before and during the implementation.

For this study, we selected five schools in each area in which every school consists of two math teachers in grade seven. We could not select participants based on certain characteristics because the number of teachers in public schools is limited. Here are the details characteristics of teachers who participated in this study:

During the observation, we used a rubric to guide our observation which focused on the student-centered learning. We divide it into several aspects: 1) Did the contents and mathematical problems be made according to the student's need and local context (contextual teaching) 2) How enthusiastic the students were during the lesson and/or discussion (student engagement) 3) How did the teacher facilitate discussion (classroom management) 4) Did the teacher follow the student's level of understanding and adjust the support for students with different abilities? (Instructional support for students). These aspects were observed to see how teachers perceive student-centered learning as being promoted by the new curriculum and how they translate the reform into classroom instruction. We assessed whether teachers facilitate students based on their learning abilities and prepare learning

materials accordingly. We also paid attention to students' engagement and instructional support for each student which could reflect the teacher's competence in facilitating student-centered learning.

Table 1 The Characteristics of Teachers (Participants)

Number	School	Years of Service		Gender
		(Junior: less than 10 years; Senior: more than 10 years of service)		
JAKARTA				
1	A	Junior	F	
2		Senior	M	
3	B	Senior	F	
4		Junior	F	
5	C	Junior	F	
6		Senior	F	
7	D	Senior	F	
8		Junior	M	
9	E	Senior	M	
10		Senior	M	
CENTRAL JAVA				
1	F	Junior	F	
2		Junior	F	
3	G	Senior	M	
4		Senior	M	
5	H	Senior	F	
6		Senior	M	
7	I	Junior	M	
8		Senior	M	
9	J	Senior	M	
10		Senior	F	

Then we followed up the data with semi-structured phone interviews with a representative of grade 7 Math teachers

in each school and their respective school principals in February 2023 to delve deeper into the educator's perception of the curriculum reform. For selecting informants, we used convenient sampling because we preferred to talk to teachers who were more cooperative during the classroom observation, expecting they would provide comprehensive views regarding educator's perceptions of the new curriculum implementation. After that, we contacted the school principal to compliment and confirm the data gathered. To analyze the data, we used thematic analysis which allowed us to find essential thematic domains (Flick, 2014). Then we assessed the discrepancies and patterns of our findings by developing metrics.

RESULTS AND DISCUSSION

In general, our case study informs that Central Java teachers performed slightly better than their counterparts in Jakarta due to the different support provided by their respective district education offices. We found most teachers in Central Java could deliver materials or mathematical problems utilizing simple stories to help student's sense-making with the school environment. For instance, a teacher in a rural district of Central Java understands that their students have little money pocket, so she taught social arithmetic by encouraging students to buy snacks in the school canteen. Then, she divided the students into several groups to discuss with their peers. Meanwhile, another teacher in the urban district chose to teach about different parking fee schemes at the shopping mall which are available in the city. In contrast, we found many teachers in Jakarta still prefer to directly use formulas instead of stimulating student's critical thinking and creativity using daily activities and then connecting them with mathematical problems.

The different teaching practices led to the different students' enthusiasm during the lessons. When teachers used Mathematics not in interactive and contextual ways, students often did not bother with the teachers. They usually chit-chat with their friends and the classroom becomes

unconducive for learning. Meanwhile, we assessed the classroom management by seeing how they facilitated discussion. Again, we found a similar pattern: only a few teachers in Jakarta gave a chance to the students to share their opinions and try to get inactive students involved in the discussion, indicating that many teachers still prefer didactic pedagogy which emphasizes learning from the teachers.

We understand that student-centered learning is a complex process (Lee et al., 2016). Teachers must be able to provide support in motivation, cognitive, and social aspects. The student-centered approach focuses on how to support everyone who is unique and has a variety of interests, needs, capacities, backgrounds, and points of view. Thus, expecting teachers to change the approach from teacher-centered to student-centered learning needs extra effort and significant behavioral change from teachers (Bjork, 2009) so that they can adjust appropriate learning methods for individual students.

Many teachers in both provinces shared their concerns that they did not have enough experience to facilitate student discussion and guide different students to solve Mathematics problems. During the classroom observations, we witnessed that many teachers struggled to manage students and time while teaching Mathematics. Many teachers also had difficulty managing students when they were divided into groups and discussing different strategies to solve Mathematics problems. Ideally, teachers will explain the topic in advance, then pose essential questions. It is followed by student discussions, presentations, and the teacher should highlight the concept at the end. However, the teachers expressed that they were not confident in doing these. On several occasions, we heard teachers say that they were afraid the students would not be under their control, indicating that teachers perceive themselves as content experts echoing teacher-centered learning. Moreover, they worried that the discussion would last longer than the time slot. Others shared their difficulty in finding mathematical problems which suit student's different abilities. Eventually, these perceptions

hindered teachers from acquiring knowledge and developing the skills needed to conduct student-centered learning. As a result, observers found the discussions did not go well in many classes because the teachers could not facilitate it.

There are several possible reasons for the challenges faced by teachers. According to a study conducted by Keiler (2018), teachers often experience difficulties in transitioning roles in the teaching process, from initially acting as content experts in a teacher-centered approach to becoming facilitators in the student discussion process. Some teachers were not so sure about the ability of students to solve the problems given. So, these teachers believe that students will have difficulty learning something if it has not been explained thoroughly by them.

Apart from the teacher's belief in didactic pedagogy, education researchers in Indonesia found that teachers are often not confident so that they lack class and time management (Fadlilah & Herlanti, 2022). Likewise, we often heard teachers conveying that they were not sure whether the lesson would make any difference if they changed the teaching approach. Skilling et al. (2016) argued that if teachers believed that they have no self-efficacy, they tend to limit their efforts to engage with the students during Mathematics lessons:

“Teachers’ perceptions of being powerless to engage their students resulted in many limiting their efforts to attempt some form of intervention—thus highlighting the importance of teacher perceptions about engagement, and their beliefs in their abilities to effect change in their students via their teaching practices”

Consequently, we did not see any difference between teachers in Jakarta and Central Java in facilitating discussion and providing support for the students. Many teachers did not prepare sub-questions to probe or follow the student's level of understanding. Surprisingly, the struggles were faced by both junior and senior teachers.

In contrast to didactic pedagogy, teachers must be able to understand and adjust the level of ability of each student by not generalizing the treatment given in student-centered learning. Abdullah (2016) emphasizes that a good approach is when the teacher is able to be aware of each student's condition and ensures that the assessment given is according to the ability level of each student. Moreover, this approach also requires teachers to be facilitators in student's learning. Students who have low performance tend to be inactive and less interested in being involved during the learning process. This would affect student performance in class if teachers are not aware of this situation (Jailani et al., 2017). Indeed, it is not an easy task for teachers because changing teaching instruction as expected by the government requires a thorough understanding of the approach, shifting beliefs that have become their teaching practices for decades, and then changing the teaching instruction accordingly. Ideally, when teachers implement the reform as prescribed, the lesson would be more engaging because teachers are expected to create meaningful Mathematics problems which stimulate students' critical thinking and allow them to use multiple strategies, not only focusing on final answers. The lesson would be adjusted to students' contextual circumstances which encourage students' sense-making, not only teaching concepts and formulas. Lastly, it also considers their level of understanding and different students' needs.

The Autonomy Paradox

In the curriculum reform implementation, teachers have more autonomy to choose the topics and activities for the students. However, our findings indicate that many teachers were still struggling to create active learning as expected by the Ministry of Education. In the previous curriculum reform, Bjork (2004) found that teachers showed no effort to follow national government directives because “the role of the autonomous educator in a decentralized system required investments of time and effort that many teachers were either

unprepared for or uninterested in” (p. 253). Our findings, particularly in Jakarta, support the previous result because teachers considered the MoECRT and their respective district education office provide little or no assistance for the transition.

Nonetheless, we have not found apparent resistance from teachers or school principals. Bjork (2003) described that teachers in Indonesia tend to follow their superiors’ directives because the obedient culture was infused throughout the country’s education corps following decades of authoritarian rule. Our findings supported a study conducted by Adnan et.al (2022) which discussed one of factors that influence teachers to adjust learning mechanism using new curriculum is the directions from their superiors in addition to other things such as their understanding, their readiness and influence from teacher forum they participate in.

In addition, the absence of resistance might be influenced by teachers’ perceptions of leadership. According to Aziz et.al (2020), teachers will become passive, not daring to make decisions and tend to wait for orders from their superiors if they think the leadership role is only in the hands of their superiors. In implementing Curriculum reform, all schools said they were instructed to implement the Curriculum by the district education offices, regardless of their readiness. Therefore, all principals in Central Java chose stage 2 of the new curriculum implementation, signaling that they commit to using the curriculum. In contrast, some schools in Jakarta still prefer stage 1 (still utilizing the previous curriculum while learning the new one). However, the principals in Central Java could not explain why they chose stage 2 other than because the district education offices instructed them. In fact, this was supposed to be part of their autonomy to solely decide the curriculum adoption whenever they were ready.

As a result, we found some incongruous instructions which indicate teachers did not have the capacity to alter the curriculums like the expectation of reformers in maximizing their autonomy to facilitate student-centered learning based on their needs (Monika et al. 2023). Teachers in Central

Java also face some dilemmas, one of our participants reported about the uniformity of topics to be assessed by district education offices during the exam, which conflicted with promoting their autonomy in the design of the school curricula:

“We are told that we could choose the topics to be covered. However, at the end of semester, there is still uniformity in the topics to be assessed. Therefore, we need to closely discuss with the teacher working group (Musyawarah Guru Mata Pelajaran-MGMP) which topics should be covered and delivered to our students.” (Teacher, Central Java)

We often hear teachers feeling confused about how they should interpret and translate the current curriculum into their classrooms. Therefore, some of them demand proper in-person training like they used to have before implementing a new curriculum. In their view, the guidebook and online platform materials were not enough.

Nonetheless, for teachers who were confident in applying student-centered learning, many were surprised by students’ positive responses. On a reflection note, teachers were requested to write down their experience using the new teaching approach:

“Students were more motivated. They were more active through discussion. Students with less understanding were assisted by his group. (There was) freedom of speech among groups.” (Senior teacher, Central Java).

“I’m impressed with the response of my students who dared to share their opinion even though it was different from their friends.” (Teacher, Jakarta)

However, the positive feedback does not automatically replace their hesitation to adopt student-centered learning for reasons of time. Many teachers still complained about insufficient time to cover all subject knowledge materials which caused them unable to deliver materials thoroughly, that is the rationale behind the implementation of

this curriculum. In the words of a teacher in Jakarta, "In my opinion, (I have implemented the lesson) as planned, but it was not optimal because of the time constraint." Such perception should have been replaced by the objective of this curriculum which offers teachers the flexibility to focus on essential materials instead of touching upon all concepts without considering students' different comprehension.

This misconception leads teachers to hold on to the old belief systems to fulfill the curriculum completion and keep using didactic pedagogy. The reason for their hesitation is due to the perception that it will be time-consuming and hinder them from covering all materials. Aiyar et al., (2021) found that such a belief system would lead to confusion in the early years of curriculum adjustment. Then, it will inhibit teacher behavior from changing to the new reform introduced. Likewise, almost all teachers informed us that they still prefer using the previous approach, which puts curriculum completion as the ultimate goal and teachers as the content experts. The confusion indicates that they do not acquire sufficient knowledge and the skills needed to apply student-centered learning. Such skills were probably not thoroughly acquired during the training in teaching college and now the MoECRT expected them to independently learn it from the online platform provided. Whereas the old beliefs prevent most of them from voluntarily subscribing to the new curriculum.

These findings confirmed a previous study capturing Mathematics teacher's beliefs in Indonesia (Kusanagi, 2019), which have shaped their behavior in the classroom and how they perceive the educator's roles:

"The role of teachers was limited to the presentation of the curriculum, ...but they were not necessarily accountable for student learning... Their responsibilities to students were limited to curriculum acquisition, and the teachers prioritized curriculum presentation and examination preparation in their lessons." (Kusanagi, 2019, p. 4-10)

In consequence, teachers blamed the second curriculum reform structure that reduces time allocation for subject content mastery. In teacher perceptions, they failed to meet the syllabus completion. Even though the government of Indonesia has recently demolished the long-standing high-stakes testing which often resulted in "teaching for the test" (Gurganious, 2017) – meaning that they were expected to prepare the students for the examination – does not automatically disappear.

In the new curriculum, teachers have more authority to define what students should learn. However, teachers' paradigms have not shifted from covering all the subject topics to mastering foundational skills through student-centered learning. The teachers worried that reducing mathematics lesson time for project-based learning (Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila-P5) would disadvantage the teachers and students. Instead of supporting the idea of mastering essential materials through student-centered learning introduced by the reformer, teachers still prefer to hold the previous curriculum mindset about curriculum completion. This perception could be influenced by multiple external factors which hinder teacher's motivation to change their classroom instruction. Parent's and society's expectations of students' performance could lead to a teacher's perception that covering all materials is better than teaching students at the right level and according to the local context (Bjork, 2009; Aiyar et al., 2021) which requires a substantial change to different treatment and assessment for each student. Kusanagi (2014) argued that teachers in Indonesia were accountable bureaucratically because the government used a high-stake national exam for decades to determine students' performance even though it puts so much pressure on students.

Instead of subscribing to the government's idea to create engaging learning, teachers perceived that project-based learning (P5) has caused a learning hour deficit. In the teachers' lens, the special allocation of soft skills and character-building time could hinder the student's content mastery. The following comment from a teacher in Central

Java highlights uncertainties commonly experienced by teachers:

“It reduces the time allocation for [all subjects, including] Mathematics class so teachers have to catch up on the [subjects] material. I still have the mindset of the previous curriculum, so I think all the topics must be delivered completely. If the time is reduced, [as a result] the teachers have to teach in a hurry.”

This indicates that teachers still prefer didactic pedagogy and they do not fully subscribe to the rationale of student-centered learning in the first place. In other words, they are more familiar with the old beliefs suggested by the previous curriculum than exercising their authority to initiate different methods and create engaging classroom instruction.

The (Insufficient) Support to Implement the Curriculum Reform

Despite the new support scheme through a digital platform called *Platform Merdeka Mengajar* (PMM), all sample schools in Jakarta mentioned that they were not prepared to implement the new national curriculum. We heard strong criticism addressed to the district education office and the MoECRT, which did not provide proper guidance in the implementation of the new curriculum. They conveyed that they did not receive sufficient information or initial training to ensure school readiness in all respects:

“We are not ready [to implement the new curriculum], there should be instructors for socialization and guide us to practice it directly. In fact, we only had 2 consecutive days of training provided by MGMP. Then, out of the blue we received an order to implement it last year. It is definitely not an emancipating curriculum but a ‘colonization’ curriculum. In consequence, schools and teachers are grappling with its implementation.” (Vice principal, Jakarta).

In contrast, we did not receive such comments from their counterparts in Central Java. Despite the disagreement and confusion, the schools have implemented the curriculum since 2022. This does not mean that the implementation of the new curriculum goes without problems. The new curriculum requires teachers to develop modules and syllabus based on student’s needs and the local context. It could be overwhelming for teachers if they do not work together with their colleagues like what we found in Central Java, “We face a little hassle with administration, but it can be resolved because the module and syllabus are developed together, so ideas can be shared.” (Teacher, Central Java)

This suggests that despite the challenges of implementing a new curriculum, teachers in Central Java could cater because they relatively have adequate support from the school and district education offices. Paradis et al. (2019) argued that trust and support from their colleagues, school principals, and parents are essential aspects that could determine how Mathematics teachers perceive and then exercise their autonomy. Teachers in rural districts of Central Java further explained that they did not only receive training in advance, but the local bureaucrats also visited the school to monitor how teachers implement it, although the feedback merely focused on non-substantive matters such as the absence of photographs as a documentation report. Rather than focusing on learning improvement, district education offices paid more attention to administrative aspects which have been warned by the MoECRT in its publication that this transition should not be interpreted as merely a curriculum administration change.

CONCLUSION AND POLICY RECOMMENDATIONS

This paper describes the implementation of the current national curriculum at schools and how teachers respond differently towards the goals. The MoECRT introduced a new curriculum to recover student learning due to the learning crisis which is exacerbated by the pandemic. This reform aims to reduce subject coverage so

that teachers would emphasize essential materials that many students are still lacking behind. The intention aligns with education practitioners which suggest avoiding over ambitious policies and encouraging teachers to focus more on foundational skills before stimulating students' creativity and critical thinking (Bjork 2006; Prichett and Beatty, 2012).

However, the implementation of the new curriculum was not as smooth as expected. Our findings show that the objective is not well translated into instructions due to the teacher's beliefs about curriculum completion and teacher-centered learning. Apart from that, teachers perceived that they received insufficient support from the local government to have a thorough understanding of the MoECRT expectations to achieve reform objectives. Whereas teacher beliefs are more important predictors of teacher effectiveness – rather than teacher and student's characteristics – to improve student's learning outcomes particularly in Math (Filmer, Nahata, and Sabarwal, 2021). Such beliefs include the teacher's satisfaction of the support from the school principal and government towards their performance in the classrooms that would influence student's learning gain. Hence, this finding suggests that merely changing policies or curriculum would not automatically lead to pedagogical reform (Kusanagi, 2019) if the government does not pay attention to the root causes of teacher's beliefs which hinder them from changing the instruction.

This study contributes to highlighting that education reform can be implemented well in low teacher autonomy environments like Indonesia if the reform ideas are aligned with teachers' beliefs and the government provides adequate support and prescriptions for school actors to translate it into their classroom instructions. The prolonged top-down instruction in Indonesia's education system means that teachers do not have enough knowledge and skills needed to exercise the authority given, so teachers need to have clear guidance (Arif et al., 2022b; Bjork, 2004). Giving teachers more authority in teaching does not mean leaving them unattended without adequate assistance,

as noted (Bjork, 2004, p. 254): “... *the MoEC did not provide the assistance required for a smooth transfer of authority to sub-national actors and institutions ... [while] teachers and administrators, independently, continued to wait for direction.*”

Given the teacher's low autonomy, we suggest that the MoECRT provides clear and adequate guidance apart from the digital platform, to ensure that the new curriculum is smoothly implemented rather than focusing only on the number of schools implementing the curriculum. Fullan (2000) explained that the main reason such reforms fail to achieve (large) scale and persist is because we fail to understand that the development of local schools and the quality of the surrounding infrastructure are critical for lasting success. Seeing all school principals opting for stage 2 of implementing the Emancipated Curriculum indicates that they or the district education offices commit to using the curriculum. However, are all the schools/teachers ready to change? Building close collaboration with the district education offices might help to improve bureaucrat's capacity to translate reformer's ideas because their actions could shape teacher's different perceptions towards the reform and eventually hinder the implementation of government policies (Aiyar et al., 2021; Arif et al., 2022).

To ensure smooth transfer, we recommend the government provides capacity-building activities including providing training for school teams and local school councils (Bryk et al., 1998). These activities would give assistance and prescriptions for school actors to translate in their classrooms. We understand that, due to budget constraints, the MoECRT has only held some training and implementation support for some teachers/schools. The problem arises when more schools choose stage 2 without having sufficient support from the MoECRT that will only lead to misinterpretation. Although, we cannot guarantee that those participating in the MoECRT training will do better. The reform may be an energetic instructive change, but rushing in the effort will prove unsustainable and result in only minor changes that will last for a while, just as previous policies.

Furthermore, we understand that teachers need not only training but also intensive support to apply for the training materials. They are still looking forward to in-person training that will allow them to be more engaged and grasp the new knowledge better. In addition, teachers need more time and support to digest the objectives and how teachers should adjust their teaching according to the government's expectations before changing their paradigm. For this purpose, both national and local governments are supposed to provide more support for teachers to learn with their peers through the existing teaching working groups available in their respective schools and regions. Besides, the government should encourage teachers to always turn to reliable sources from the digital platform (PMM) provided by the MoECRT if they find doubts in implementing this curriculum.

In sum, giving greater autonomy to teachers should be accompanied by offering sufficient support to smoothly change their beliefs from syllabus completion and teacher-centered to teaching at the right level. Contradictory practices, such as district-level assessment customization, should be avoided. Teachers also need to be prepared and understand the end-to-end process, from the planning to the student assessment in order to achieve the reform objectives.

ACKNOWLEDGEMENT

We thank ADBI for funding the project and other partners working closely with us. We are also indebted to our district coordinators and facilitators, who supported us in collecting data, and Alia Annadhiva for editing this manuscript. All data and inferences expressed in the manuscript are entirely the authors' and do not necessarily represent our funder and affiliations.

REFERENCE LIST

Abdullah, A.H., Mokhtar, M., Halim, N.D.A., Ali, D.F., Tahir, L.M., & Kohar, U.H.A. (2016). Mathematics teachers' level of knowledge and practice on the implementation of higher thinking skills

(HOTS). *EURASIA Journal of Mathematics and Technology Education*. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00601a>

Adnan, Z., & Prihananto, N. (2022). Rowing between two reefs: EFL curricular innovation issues in secondary education in Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.17509/ijal.v12i1.46434>

Agency for Research and Development, Ministry of Education and Culture. (2017). *Rapid review of Curriculum 2013 and textbooks*. Education Sector Analytical and Capacity Development Partnership (ACDP). 2017. Accessed at <https://repositori.kemdikbud.go.id/7005/1/135-Rapid-Review-of-Curriculum-2013-Textbooks.pdf>

Aiyar, Y., Davis, V., Govindan, G., & Kapoor, T. (2021). *Rewriting the grammar of the education system: Delhi's education reform*. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-Misc_2021/01

Arif, S., Nihayah, R.W., Rarasati, N., Revina, S. and Usman, S. (2022a). *Of power and learning: district heads, bureaucracy, and education policies in Indonesia's decentralised political system* (RISE Working Paper Series. 22/111). https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2022/111

Arif, S., Pramana, R. P., Rarasati, N., & Winarti, D. W. (2022b). *Nurturing learning culture among teachers: Demand-driven teacher Professional development and the development of teacher learning culture in Jakarta, Indonesia* (RISE Working Paper Series. 22/117). https://doi.org/10.35489/BSG-RISEWP_2022/117

Arseven, Z., Şahin, Ş., & Kılıç A. (2016). Teachers' adoption level of student-centered education approach. *Journal of Education and Practice*, 7(29):133-144.

Atuhurra, J., Chaudhry, R., Hossain, T., & Kaffenberger, M. (2021). *RISE insights 2*. <https://curriculumanalysis.org/>

Aziz, M.R., Andriani, D.E., & Suharyadi, A. (2020). Indonesian teacher leadership

- practices. *Proceedings of the 2nd Yogyakarta International Conference on Educational Management/ Administration and Pedagogy (YICEMAP 2019)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201221.030>
- Beatty, A., Berkhout, E., Bima, L., Pradhan, M., & Suryadarma, D. (2021). Schooling progress, learning reversal: Indonesia's learning profiles between 2000 and 2014. *International Journal of Educational Development*, 85(May), 102436. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102436>
- Benlahcene, A., Kaur, A., & Awang-Hashim, R. (2020). Basic psychological needs satisfaction and student engagement: the importance of novelty satisfaction. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(5), 1290–1304. <https://doi.org/10.1108/JARHE-06-2020-0157>
- Bjork, C. (2003). Local responses to decentralization policy in Indonesia. *Comparative Education Review*, 47(2). <https://doi.org/10.1086/376540>
- Bjork, C. (2004). Decentralisation in education, institutional culture and teacher autonomy in Indonesia. *International Review of Education*, 50, pages 245–262. <https://doi.org/10.1007/s11159-004-2622-6>
- Bjork, C. (2006). Transferring authority to local school communities in Indonesia: Ambitious plans, mixed results. In C. Bjork (ed.) *Educational decentralisation: Asian experiences and conceptual contributions*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4358-1_9
- Bjork, C. (2009). Local implementation of Japan's integrated studies reform: A preliminary analysis of efforts to decentralise the curriculum. *Comparative Education*, 45(1), 23–44. <https://doi.org/10.1080/03050060802661386>
- Bjork, C. (2016). *High-stakes schooling: What we can learn from Japan's experiences with testing, accountability, and education reform*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bryk, A., Sebring, P. B., Kerbow, D., Rollow, S., & Easton, J. Q. (1998). *Charting Chicago school reform*. Boulder, Colorado: Westview Press. Retrieved from <https://www.routledge.com/Charting-Chicago-School-Reform-Democratic-Localism-As-A-Lever-For-Change/Bryk-Sebring-Kerbow-Rollow-Easton/p/book/9780813366258>
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- DeJaeghere, J., Dao, V., Duong, B.-H., & Luong, P. (2021). *Inequalities in learning in Vietnam: teachers' beliefs about and classroom practices for ethnic minorities*. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2021/061
- Fadlilah, D. R., & Herlanti, Y. (2022). Analisis pembelajaran biologi SMA/MA di Jabodetabek ditinjau dari standar proses. *Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan*, 15(2), 67–86. <https://doi.org/10.24832/jpkp.v15i1.527>
- Filmer, D., Nahata, V. and Sabarwal, S. 2021. Preparation, practice, and beliefs: a machine learning approach to understanding teacher effectiveness. *RISE Working Paper Series*. 21/084. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2021/084.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. 5th Edition, Sage Publications, London.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581–584.
- Gurganious, N.J., (2017). The relationship between teacher autonomy and middle school students' achievement in science". *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 3992. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/3992>.
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? *Panel Estimates from PISA*. No. 17591, *NBER Working Paper Series*. Accessed at <https://>

- www.nber.org/system/files/working_papers/w17591/w17591.pdf
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967–983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Jailani, J., Sugiman, S., & Apino, E. (2017). Implementing problem-based learning in order to improve the students' HOTS and characters. *Jurnal Riset Pendidikan Matematika* 4 (2), 2017, 247-259. <http://dx.doi.org/10.21831/jrpm.v4i2.17674>
- Kara, M. & Bozkurt, B. (2022). The examination of the relationship between teacher autonomy and teacher leadership through structural equation modeling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(2), 299-312. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1037128>
- Keiler, L.S. (2018). Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *International Journal of STEM Education*. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0131-6>.
- Kingdon, G. G., Little, A., Aslam, M., Rawal, S., Moe, T., Patrinos, H., Sharma, S. K. (2014). A rigorous review of the political economy of education systems in developing countries. Department for International Development. Retrieved from <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/Political%20economy%202014Kingdon.pdf?ver=2014-04-24-141259-443>.
- Konstantinou-Katzi, P., Tsolaki, E., Meletiou-Mavrotheris, M., & Koutselini, M. (2013). Differentiation of teaching and learning mathematics: an action research study in tertiary education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(3), 332–349. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2012.714491>.
- Kurniawati, S., Suryadarma, D., Bima, L., & Yusrina, A. (2018). Education in Indonesia: A white elephant? *Journal of Southeast Asian Economies*, Vol. 35(2): 185–99. DOI: 10.1355/ae35-2e.
- Kusanagi, K.N. (2014). The bureaucratising of lesson study: A Javanese case. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 1-17.
- Kusanagi, K. (2019). *Recontextualization of professional development: bureaucratization of lesson study in a junior secondary school in Java*. UCL Institute of Education. Retrieved from <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10085851/>.
- Lee, E., & Hannafin, M.J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it and share it. *Educational Technology Research and Development*, 64, 707-734. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9422-5>
- Li, Y., & Schoenfeld, A.H. (2019). Problematizing teaching and learning mathematics as “given” in STEM education. *International Journal of STEM Education*, 6(44): 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0197-9>.
- Ma, Qiangqiang. (2021). *The role of teacher autonomy support on students' academic engagement and resilience*. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.778581>.
- Maxwell, B. (2016). *To what extent do teachers have professional autonomy? In questioning the classroom: Perspectives on Canadian education*. Toronto: Oxford University Press.
- Ministry of Education, Culture, Research, and Technology (MoECRT). (2022a). *Kenali Kurikulum Merdeka, tingkatkan kualitas pembelajaran*. Retrieved from <https://kurikulum.kemdikbud.go.id/unduhankurikulum-merdeka/rujukan/panduan-panduan-kurikulum-merdeka>
- Ministry of Education, Culture, Research, and Technology (MoECRT). (2022b). Keputusan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, Dan Teknologi Republik Indonesia Nomor 262/M/2022 *Tentang Perubahan Atas Keputusan Menteri Pendidikan, Kebudayaan,*

- Riset, Dan Teknologi Nomor 56/M/2022 Tentang Pedoman Penerapan Kurikulum Dalam Rangka Pemulihan Pembelajaran.*
- Ministry of Education, Culture, Research, and Technology (MoECRT). (2022c). *Konsep Alur Tujuan Pembelajaran (ATP)*. Retrieved from <https://pusatinformasi.guru.kemdikbud.go.id/hc/en-us/articles/14151391154969-Konsep-Alur-Tujuan-Pembelajaran-ATP>
- Ministry of Education, Culture, Research, and Technology (MoECRT). (2022d). *Panduan Pembelajaran dan Asesmen Pendidikan Anak Usia Dini, Pendidikan Dasar, dan Menengah* (Vol. 04).
- Ministry of Education, Culture, Research, and Technology (MoECRT). (2022e). *Kurikulum Merdeka: Keleluasaan Pendidik dan Pembelajaran Berkualitas*. Retrieved from <https://kurikulum.kemdikbud.go.id/kurikulum-merdeka/>
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 3(1), 132-141. doi:10.1080/00405849209543534.
- Monika, L., Aprilia, J., Ayu, L.K., Anisah, U.R., & Setiyono, J. (2023). Efektivitas pembelajaran Kurikulum Merdeka Belajar terhadap peserta didik di SMP Bangilan Tuban. *Prosiding Seminar Nasional Daring*, 38-45. IKIP PGRI Bojonegoro.
- Nurhalim, M. (2011). Analisis perkembangan kurikulum di Indonesia (Sebuah tinjauan desain dan pendekatan). *INSANIA : Jurnal Pemikiran Alternatif Kependidikan*, 16(3), 339–356. <https://doi.org/10.24090/insania.v16i3.1597>
- OECD. (2011). *PISA in focus*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf>.
- OECD (2016), *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>.
- Paradis, A., Lutovac, S., Jokikokko, K., & Kaasila, R. (2019). Towards a relational understanding of teacher autonomy: The role of trust for Canadian and Finnish teachers. *Research in Comparative & International Education*, 14(3), 394–411.
- Pritchett, L., & Beatty, A. (2012). *The negative consequences of overambitious curricula in developing countries* (Working Paper 293). <https://doi.org/10.2139/ssrn.2235869>
- Priya, A. (2020). *Case study methodology of qualitative research: Key attributes and navigating the Conundrums in its application*. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>
- Rarasati, N. & Pramana, R. P. (2023). *Giving schools and teachers autonomy in teacher professional development under a medium-capability education system*. RISE Insight Series. 2023/050. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2023/050
- Revina, S., Pramana, R.P., Bjork, C. & Suryadarma, D. (2023). Replacing the old with the new: long-term issues of teacher professional development reforms in Indonesia. *Asian Education and Development Studies*, 12 (4): 262-274. <https://doi.org/10.1108/AEDS-12-2022-0148>
- Rodriguez-Segura, D., & Mbiti, I. (2022). *Back to the basics: Curriculum reform and student learning in Tanzania*. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2022/099
- Rosser, A. (2018). *Beyond access: Making Indonesia's education system work*. Lowy Institute. Retrieved from <https://www.loyyinstitute.org/publications/beyond-access-making-indonesia-s-education-system-work>
- Rosser, A., & Fahmi, M. (2018). The political economy of teacher management reform in Indonesia. *International Journal of Educational Development*, 61, 72–81. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.12.005>
- Harris Y. P. Sibuea. (2016). Education system reform in Indonesia: Progress and challenges. *Jurnal DPR RI*, 22(2): 67-78.

- Skilling, K., Bobis, J., Martin, A.J., Anderson, J., Way, J. (2016). *What secondary teachers think and do about student engagement in Mathematics*. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13394-016-0179-x>
- Tang, K.H.D. (2023). Student-centered approach in teaching and learning: What does it really mean?. *Acta Pedagogica Asia*, 2 (2), 72-83. <https://doi.org/10.53623/apga.v2i2.218>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, Virginia: ASCD. Retrieved from <https://www.ascd.org/books/the-differentiated-classroom-responding-to-the-needs-of-all-learners-2nd-edition?variant=108029>
- Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., & van Merriënboer, J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- Wahyuddin & Nurcahaya. (2018). Efektivitas pembelajaran Matematika melalui pembelajaran aktif tipe *everyone is a teacher here* (ETH) pada siswa kelas X SMA Negeri 8 Takalar. *Al-Khawarizmi: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Matematika*, 2(1), 72-105.
- Wijaya, A., Retnawati, H., Setyaningrum, W., Aoyama, K., & Sugiman. (2019). Diagnosing students' learning difficulties in the eyes of Indonesian Mathematics teachers. *Journal on Mathematics Education*, 10(3), 357-364. <https://doi.org/10.22342/jme.10.3.7798.357-364>.
- Woessmann, L. (2016). The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement. *Journal of Economic Perspectives* 30(3), 3-32. <http://dx.doi.org/10.1257/jep.30.3.3>
- Wuryanto, H., & Abduh, M. (2022). *Mengkaji kembali hasil PISA sebagai pendekatan inovasi pembelajaran untuk peningkatan kompetensi literasi dan numerasi*. Retrieved from <https://gurudikdas.kemdikbud.go.id/news/mengkaji-kembali-hasil-pisa-sebagai-pendekatan-inovasi-pembelajaran--untuk-peningkatan-kompetensi-li>
- Yin, R. (2014). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yusrina, A., Alifia, U., Revina, S., Putri Pramana, R. & Bima, L. (2022). Is the game worth the candle? Examining the effectiveness of initial teacher education in Indonesia. *RISE Working Paper Series*. 22/106. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-WP_2022/106

ABSTRACT

The Merdeka Belajar initiative is transforming education in Indonesia, including at the higher education level through the Kampus Merdeka program, which aims to provide opportunities for students to learn outside their study programs. As one of the commonly implemented learning programs by universities in Indonesia, internships or work practices in the Merdeka Belajar Kampus Merdeka policy have undergone significant changes regarding the meaning of credit hours. Its transition from study hours to activity hours requires universities to make adjustments, as done by X University, a state university in West Java, to ensure that students' learning outcomes are still met. This research reviews the alignment between the concepts promoted by the government and the implementation of the internship program based on the philosophical framework of educational curriculum in five aspects: balance, breadth and depth, coherence, continuity, and progressivity in students' learning process. This research explores the implementation of Merdeka Belajar Kampus Merdeka through a qualitative study using secondary data exploration and interviews with students and lecturers. Findings indicate a misalignment between policy implementation and the balance aspect of educational curriculum philosophy. However, the lecturers were able to adapt to ensure that the credit hours align with the competencies that students should possess.

Keywords: *internship; Merdeka Belajar Kampus Merdeka; credit hours; philosophical review*

ABSTRAK

Pendidikan di Indonesia mengalami transformasi melalui konsep Merdeka Belajar. Pada tingkat perguruan tinggi, konsep tersebut melahirkan program Kampus Merdeka yang bertujuan memberikan kesempatan kepada mahasiswa untuk belajar di luar program studinya. Sebagai salah satu program belajar yang telah umum diselenggarakan oleh perguruan tinggi di Indonesia, magang atau praktik kerja dalam kebijakan Merdeka Belajar Kampus Merdeka mengalami perubahan signifikan pada jumlah satuan kredit semester. Transisi pemaknaan satuan kredit semester dari jam belajar menjadi jam kegiatan mengharuskan kampus melakukan penyesuaian agar capaian pembelajaran mahasiswa tetap terpenuhi. Melalui penelitian ini, kesesuaian antara konsep yang diusung pemerintah dengan implementasi program magang akan ditinjau berdasarkan kerangka filosofis kurikulum pendidikan dari lima aspek, yakni keseimbangan, kedalaman dan keluasan, keutuhan, keberlanjutan, serta progresivitas dalam proses belajar peserta didik. Data yang digunakan untuk mengevaluasi pelaksanaan Merdeka Belajar Kampus Merdeka pada kasus ini didapatkan melalui eksplorasi data sekunder dan wawancara dengan mahasiswa serta dosen Perguruan Tinggi X, sebuah perguruan tinggi di Jawa Barat. Studi kualitatif ini menggunakan pendekatan deskriptif dalam bentuk naratif. Hasil penelitian menunjukkan adanya ketidaksesuaian antara implementasi kebijakan dengan filosofi kurikulum dari segi keseimbangan. Namun, pihak dosen mampu melakukan adaptasi untuk memenuhi kesesuaian bobot satuan kredit semester dengan kompetensi yang seharusnya dimiliki mahasiswa.

Kata kunci: *magang; Merdeka Belajar Kampus Merdeka; satuan kredit semester; tinjauan filosofis*

PENDAHULUAN

Seiring meningkatnya perubahan teknologi dan penyebaran informasi secara masif di abad ke-21, pendidikan diharapkan menjadi sarana untuk mempersiapkan generasi penerus yang mampu menguasai berbagai keterampilan dan menjadi pembelajar yang kompeten. Dalam rangka menunjang hal tersebut, Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi mengarahkan agar dalam lima tahun ke depan, perguruan tinggi memiliki prioritas utama untuk menciptakan sumber daya manusia unggul sebagai pemimpin masa depan. Dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia mengenai Standar Nasional Pendidikan Tinggi (2020), disebutkan secara rinci terkait bentuk pembelajaran di luar program studi dan di luar perguruan tinggi yang dapat terhitung ke dalam beban satuan kredit semester (sks). Konsep pendidikan di perguruan tinggi yang sedang mengalami transformasi tersebut diwujudkan dalam program yang disebut Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM). Sebagai bagian dari semangat Merdeka Belajar di jenjang pendidikan tinggi, MBKM hadir untuk memberikan nilai tambah berupa pengalaman, keterampilan hidup (*life skills*), keterampilan untuk bekerja (*transferable skills*), serta relasi (*networking*) bagi para mahasiswa yang mengikuti program. Sebagaimana yang tercantum dalam situs resmi MBKM, upaya untuk menghasilkan lulusan yang tangguh serta memiliki kompetensi unggul dan relevan dengan zaman dapat dicapai melalui peningkatan pengalaman belajar setiap mahasiswa sesuai dengan minat dan cita-citanya. Eskalasi pengalaman belajar tersebut tidak hanya dapat dijumpai di luar ruang kelas seperti perpustakaan dan laboratorium, melainkan bisa didapatkan juga melalui tempat praktik kerja, tempat pengabdian, ataupun pusat riset yang dilakukan bersama dengan masyarakat.

Berdasarkan *Buku Panduan Indikator Kinerja Utama Perguruan Tinggi Negeri* (2020), MBKM bertujuan untuk meningkatkan kompetensi lulusan, baik *soft skills* maupun *hard skills*, agar mahasiswa lebih siap dan

relevan dengan kebutuhan zaman dan menjadi pemimpin masa depan bangsa yang unggul dan berkepribadian. Tujuan tersebut disetujui oleh para mahasiswa. Lebih dari 50% mahasiswa menilai bahwa MBKM memberikan manfaat yang luas khususnya pada peningkatan *soft skills* dan berguna bagi bekal bekerja setelah lulus (Chelsya & Wirianata, 2022; Laga dkk., 2021).

Buku Panduan Indikator Kinerja Utama Perguruan Tinggi Negeri juga menyatakan bahwa melalui program MBKM, hak belajar tiga semester di luar program studi dilaksanakan melalui program-program pembelajaran berdasarkan pengalaman (*experiential learning*) dengan opsi yang fleksibel. Mahasiswa berkesempatan untuk mendapatkan pembelajaran selama maksimal 1 semester di program studi lain dalam perguruan tinggi yang menaunginya dan 2 semester di luar perguruan tingginya sesuai prosedur pendaftaran yang ada. Terdapat delapan bentuk kegiatan pembelajaran dalam program MBKM yang diusung oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, yakni magang/praktik kerja, asisten mengajar di satuan pendidikan, penelitian, proyek kemanusiaan, kegiatan wirausaha, studi independen, membangun desa, dan pertukaran pelajar (Gambar 1). Dengan bentuk pembelajaran yang beragam, mahasiswa diharapkan bisa mengembangkan potensi yang sesuai dengan minat dan bakatnya.

Sebelum ada program MBKM, sejumlah perguruan tinggi juga menyelenggarakan kegiatan pembelajaran yang dapat dipilih oleh para mahasiswa, seperti praktik kerja/magang, Kuliah Kerja Nyata (KKN), pertukaran pelajar, dan penelitian. Namun, program-program tersebut sebelumnya merupakan bagian dari fasilitas pembelajaran bagi mahasiswa sebagai pemenuhan kurikulum program studi dengan sks yang tidak besar ataupun tidak terhitung sebagai sks sama sekali. Berbeda dengan kebijakan yang ditetapkan pada pelaksanaan MBKM, setiap perguruan tinggi mendapatkan arahan agar kegiatan belajar yang diikuti mahasiswa pada program MBKM dapat dikonversi ke dalam bobot 20 sks.



Gambar 1 Bentuk Kegiatan Pembelajaran dalam MBKM

Sumber: *Buku Panduan Merdeka Belajar - Kampus Merdeka* (1st ed.) Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Kemdikbud RI, 2020

Perubahan signifikan dalam hal perhitungan besaran mata kuliah (sks) ini menimbulkan pertanyaan terkait kesesuaian pelaksanaan dengan capaian pembelajaran yang diharapkan. Berdasarkan tinjauan filosofis menurut David Carr (2005), beban sks merupakan salah satu sebab tidak tercapainya aspek keseimbangan dalam pendidikan. Kurikulum yang seimbang seharusnya memiliki sks yang sesuai dengan waktu dan beban pembelajaran yang diberikan kepada mahasiswa untuk memenuhi capaian pembelajaran yang ditargetkan.

Tinjauan mengenai transformasi pendidikan Indonesia berdasarkan sudut pandang filosofi pendidikan telah dilakukan oleh sejumlah peneliti. Akan tetapi, penelitian-penelitian tersebut baru dikhususkan pada program MBKM dan konsep Merdeka Belajar secara luas. Sebagai contoh, analisis terhadap MBKM dilakukan menggunakan pendekatan filsafat humanisme. Menurut Susilawati (2021), MBKM dapat dimaknai sebagai manifestasi pandangan filsafat pendidikan humanisme karena telah menjadi program yang dapat memberikan kesempatan mahasiswa untuk memilih

wadah pembelajaran sesuai minatnya. Aliran filsafat humanisme menekankan bahwa pembelajaran bertumpu pada proses kognitif dan afektif yang sesuai dengan kapabilitas dan potensi mahasiswa. Dengan demikian, peserta didik akan mencapai kualitas belajar dan kebermaknaan belajar secara mandiri. Adapun analisis terhadap konsep Merdeka Belajar dilakukan menggunakan pendekatan lain, seperti filsafat Ki Hadjar Dewantara dan filsafat pendidikan progresivisme John Dewey.

Berdasarkan pandangan filsafat Ki Hajar Dewantara, aspek pengembangan karakter dan keterampilan kini lebih diutamakan daripada pengetahuan semata (Ainia, 2020). Aspek yang diutamakan tersebut tergambar dari bagaimana kurikulum yang disusun dapat mengimplementasikan nilai-nilai karakter bangsa dalam kehidupan sehari-hari. Sedangkan berdasarkan filsafat pendidikan progresivisme John Dewey, konsep Merdeka Belajar dicirikan dengan adanya penekanan pada keleluasaan lembaga pendidikan untuk mengeksplorasi kemampuan, kecerdasan, dan potensi peserta didik secara fleksibel dan demokratis (Mustaghfiroh, 2020).

Dengan demikian, tinjauan keberlangsungan MBKM secara filosofis masih terbatas. Belum ada penelitian yang spesifik pada suatu kegiatan MBKM sebagai sarana untuk mengevaluasi program yang ada secara khusus. Padahal filsafat pendidikan merupakan pandangan dasar yang dapat menjadi pedoman bagi para pihak dalam pendidikan untuk merancang, melaksanakan, dan meningkatkan kualitas pendidikan (Susilawati, 2021).

Evaluasi pelaksanaan MBKM dengan pendekatan filsafat pendidikan dalam penelitian ini secara khusus akan melihat studi kasus pada perubahan beban sks program magang. Permasalahan mengenai beban sks yang mengalami peningkatan secara signifikan terkandung dalam indikator peninjauan kurikulum yang dikemukakan oleh salah satu filsuf modern bernama David Carr. Menurut Carr (2005), kurikulum yang baik harus memenuhi 5 aspek, yaitu keseimbangan, kedalaman dan keluasan, kebutuhan, keberlanjutan, serta progresivitas.

Pertama, aspek keseimbangan menekankan bahwa kurikulum pendidikan harus dapat dilihat dan dinilai tidak hanya berdasarkan capaian kognitif saja, melainkan juga dari sisi sosial dan psikomotorik peserta didik. Tidak hanya dalam hal capaian pembelajaran, keseimbangan juga dapat ditinjau dari segi beban yang diterima peserta didik dalam hal jumlah sks dengan jam belajar. Aspek kedua adalah “kedalaman dan keluasan pembelajaran” yang didapatkan peserta didik. Selanjutnya adalah aspek “keutuhan” pembelajaran. Tingkat keutuhan kurikulum dapat diupayakan melalui integrasi antarmata kuliah ataupun antarmodel pembelajaran yang diperoleh peserta didik. Aspek keempat adalah keberlanjutan. Kurikulum yang baik akan memberikan pembelajaran secara bertahap dan sesuai dengan tahap perkembangan peserta didik. Aspek terakhir adalah progresivitas. Sebuah kurikulum yang progresif diwujudkan dengan pembelajaran yang mengalami kemajuan dari tingkat pendidikan sebelumnya. Kelima aspek tersebut perlu menjadi acuan secara komprehensif dalam penyusunan kurikulum agar sejalan dengan tingkat perkembangan kognitif, sosial, dan psikomotorik peserta didik.

Salah satu perguruan tinggi yang turut aktif menyelenggarakan program pembelajaran di luar kelas sebelum adanya MBKM adalah Perguruan Tinggi (PT) X, sebuah Perguruan Tinggi Negeri Berbadan Hukum di Jawa Barat. Sebelum adanya kebijakan Kampus Merdeka, para mahasiswa PT X telah mendapatkan kesempatan untuk memilih beragam bentuk pengalaman belajar dan mengasah kompetensi, seperti magang, lomba Pekan Kreativitas Mahasiswa (PKM), Kuliah Kerja Nyata – Tematik (KKN-T), riset, dan pertukaran pelajar. Program pembelajaran yang didukung dan dinaungi oleh PT X ditujukan bagi para mahasiswa agar dapat mengembangkan potensi sesuai dengan minat dan bakatnya, terutama kepada mahasiswa sarjana, yang menurut situs resmi PT X, berjumlah lebih dari 4.000 per tahunnya.

Ketika program MBKM ditetapkan oleh pemerintah, PT X mulai melakukan penyesuaian dalam aspek sistem yang

disediakan dan program-program pembelajaran luar kelas yang dapat dihitung sebagai kegiatan MBKM. Bentuk penyesuaian yang cukup signifikan ada pada konversi jumlah satuan kredit semester (sks), khususnya mata kuliah Kerja Praktik (KP). PT X sebelumnya hanya menghitung aktivitas pembelajaran magang yang dapat diambil oleh mahasiswa saat semester 6 atau 7 sebesar 2-3 sks dengan status sebagai mata kuliah wajib ataupun mata kuliah pilihan sesuai dengan kurikulum program studi. Akan tetapi, kini PT X harus melakukan penyesuaian beban sks bagi mahasiswa yang mengikuti kegiatan magang menjadi 20 sks.

Berdasarkan studi kasus PT X sebagai salah satu perguruan tinggi yang melakukan penyesuaian sks pada pelaksanaan kegiatan magang, implementasi dari kurikulum MBKM perlu segera ditelaah agar dapat diperoleh data lapangan mengenai hal yang perlu dipertahankan dan diperbaiki ke depannya. Telaah terhadap Merdeka Belajar secara umum dibatasi pada tahap perencanaan dan aturan yang berlaku di dalam PT X. Kemudian penelitian ini secara khusus meninjau pelaksanaan MBKM dengan studi kasus kegiatan magang. Cakupan telaah pada program MBKM kegiatan magang dipilih karena besarnya angka minat dan partisipasi mahasiswa untuk mengikuti kegiatan tersebut (Chelsya & Wirianata, 2022; Laga dkk., 2021).

Menurut situs resmi Kemendikbudristek, jumlah peserta kegiatan magang dan studi independen bersertifikat terus mengalami peningkatan. Begitu juga dengan PT X yang memiliki 45 dari 50 program studi yang mewajibkan mahasiswa mengambil mata kuliah Kerja Praktik atau magang. Oleh karena itu, penelitian ini bertujuan untuk mengevaluasi konsep MBKM yang diusung pemerintah dan teknis pelaksanaan yang terealisasi di PT X menggunakan kerangka filosofis kurikulum pendidikan yang dikemukakan oleh David Carr, khususnya pada program magang dalam MBKM.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini dilaksanakan dengan

pendekatan kualitatif untuk mengeksplorasi implementasi program MBKM, mulai dari perencanaan dari pihak perguruan tinggi hingga pelaksanaan yang dilakukan oleh mahasiswa. Studi ini dilakukan dengan mengambil kasus di salah satu perguruan tinggi negeri di Indonesia.

Penentuan universitas dan informan dosen serta mahasiswa dilakukan secara purposif (*purposive sampling*). Metode pemilihan partisipan tersebut dimulai dengan menentukan identitas khusus yang sesuai dengan tujuan riset (Creswell & Poth, 2018). Pendekatan penelitian yang digunakan adalah studi kasus pada pelaksanaan program magang/Kerja Praktik (KP) untuk melihat penerapan MBKM di PT X secara mendalam dan kontekstual. Adapun pengolahan data dilakukan dengan pendekatan deskriptif dalam bentuk naratif. Metode ini dipilih karena dapat menggambarkan pengalaman secara rinci dari individu dengan konteks tempat dan waktu yang spesifik (Creswell & Poth, 2018). Dalam penelitian ini, analisis data dilakukan terhadap pengalaman dari mahasiswa dan dosen dalam perencanaan dan pelaksanaan program magang pada MBKM.

Secara rinci, penelitian ini melalui beberapa proses untuk mencapai tujuan penelitian. Pada tahap pertama, terlebih dahulu dilakukan studi pendahuluan dengan mengumpulkan informasi data sekunder dari sumber yang relevan untuk memahami standar pelaksanaan program MBKM dari pemerintah dan PT X. Tahap kedua adalah pengambilan data primer dengan metode wawancara semi terstruktur untuk mengidentifikasi dan mengeksplorasi dinamika yang terjadi pada pelaksanaan MBKM secara mendalam. Tahapan wawancara ini memiliki *output* berupa informasi mengenai proses implementasi kurikulum MBKM di PT X khususnya pada salah satu program studi, kendala yang muncul, hingga tanggapan informan terhadap program yang diselenggarakan. Kemudian dari data yang terkumpul, peneliti melakukan analisis dengan cara meninjau kesesuaian antara rencana dan realita pelaksanaan program menggunakan teori kurikulum David Carr (2005).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Implementasi Pelaksanaan MBKM di PT X

Sejak program MBKM disahkan oleh Kemendikbudristek, mahasiswa PT X dapat mulai mengikutinya pada semester genap tahun ajaran 2020/2021 atau terhitung bulan Januari 2021. Secara keseluruhan, perancangan program diatur oleh Tim Ad Hoc MBKM di Direktorat Pendidikan PT X. Adapun dari segi pelaksanaan kurikulum, pihak program studi memiliki peran yang lebih besar untuk memastikan mahasiswa bisa mengikuti program MBKM dengan tetap memenuhi Capaian Pembelajaran Lulusan (CPL) dari masing-masing program studi. Secara umum, terdapat 8 jenis kegiatan MBKM yang diselenggarakan sesuai kebijakan yang ditetapkan Kemendikbudristek, namun PT X memiliki banyak opsi untuk masing-masing jenis (Tabel 1). Berdasarkan webinar sosialisasi Seputar Merdeka Belajar Kampus Merdeka yang disampaikan oleh 4 dosen PT X, disebutkan bahwa semua kegiatan disetarakan dengan kuliah secara *in-curriculum* ataupun *beyond curriculum*. *In-curriculum* artinya MBKM yang diikuti mahasiswa dapat menggantikan kurikulum yang ada di mata kuliah, dengan beban yang tergantung pada kecocokan dengan mata kuliah terdaftar. Sedangkan *beyond curriculum* mengindikasikan bahwa program yang dipilih mahasiswa akan masuk ke dalam sks mata kuliah pilihan di luar program studi. Mahasiswa diperbolehkan untuk mengikuti lebih dari 1 kegiatan MBKM, dan setiap kegiatan yang diikuti sebanding dengan 1 mata kuliah. Program tidak hanya dijalankan dalam 1-2 bulan, tetapi sekaligus hingga 1 semester agar mahasiswa mendapatkan manfaat sebanyak-banyaknya. Total beban MBKM yang telah diikuti mahasiswa sangat diharapkan setara minimal 20 sks pada saat lulus. Hal ini dengan harapan mahasiswa bisa mendapatkan pengalaman yang *worthwhile* dari segi bobot, dan perguruan tinggi bisa mendapatkan poin atau pengakuan dari pemerintah sebagaimana tercantum dalam *Buku Panduan Indikator Kinerja Utama Perguruan Tinggi Negeri*. Dengan kata lain, partisipasi mahasiswa dalam MBKM akan menjadi prestasi bagi perguruan tinggi.

Tabel 1 Penyelenggaraan Program Pembelajaran Perguruan Tinggi X dalam Kegiatan MBKM

Jenis Kegiatan MBKM	Program di Perguruan Tinggi X	Sifat Kegiatan
Pertukaran pelajar	<ul style="list-style-type: none"> ● Kerja sama PT ● Pertukaran Mahasiswa Merdeka ● Indonesian International Student Mobility Awards (IISMA) ● International Networks - Outbound Semester Exchange (OSE) Program 	Kurikuler
magang/ praktik kerja	<ul style="list-style-type: none"> ● Kampus Merdeka Bank Indonesia ● Summer School - International Virtual Course ● Mitra industri dan dunia kerja lain 	Ko-kurikuler
Asistensi mengajar di satuan pendidikan	Kampus Mengajar	Ekstra-kurikuler
Riset/ penelitian	<ul style="list-style-type: none"> ● Kerja sama LPPM PT ● Riset 	Ko-kurikuler
Proyek kemanusiaan	Proyek Kemanusiaan	Ekstra-kurikuler
Kegiatan wirausaha	Kegiatan Wirausaha	Ekstra-kurikuler
Studi/proyek independen	<ul style="list-style-type: none"> ● Google Bangkit ● Sekolah Ekspor ● IVC ● Kompetisi nasional dan internasional 	Ko-kurikuler
Membangun desa/ KKN	Kuliah Kerja Nyata - Tematik	Ko-kurikuler

Sumber: MBKM Talks: Seputar Merdeka Belajar Kampus Merdeka PT X dari Youtube Direktorat Pendidikan PT X, 2021

Berdasarkan telaah filosofi pendidikan dari David Carr (2005), peneliti melihat bahwa kebijakan kurikulum MBKM memiliki konsep yang mampu memberikan kesempatan bagi mahasiswa untuk mendapatkan pembelajaran yang luas dan sekaligus mendalam. Dengan memiliki kesempatan lebih untuk belajar di luar daftar mata kuliah reguler sesuai program studi, kurikulum dengan pembelajaran yang luas bisa dinikmati oleh mahasiswa karena dipilih berdasarkan minat. Termasuk juga ketika mahasiswa mengambil MBKM magang, pembelajaran yang mendalam juga bisa didapatkan dari instansi kerja yang sejalan dengan program studi mahasiswa tersebut.

Proses Perencanaan

Dalam menyikapi kebijakan Kurikulum MBKM yang telah ditetapkan oleh Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikbudristek) sejak tahun 2020, Direktorat Pendidikan PT X mengakomodir kebijakan tersebut dengan mempertimbangkan paradigma pendidikan perguruan tinggi sebagai landasan pelaksanaan pendidikan. Sejak tahun 2012, Senat Akademik telah menetapkan 4 paradigma sebagai landasan pengembangan kurikulum yang dipegang oleh perguruan tinggi. Adapun paradigma tersebut adalah paradigma akreditasi internasional (*International accreditation and benchmarking*) sebagai muara dari 3 paradigma lainnya: *Outcome based education* (OBE), *Continuous improvement*, dan *Learner centered education*. Berdasarkan paradigma pendidikan tersebut, disusunlah norma penyelenggaraan MBKM sebagai prinsip bagi setiap *stakeholder* PT X, mulai dari rektor hingga jajaran civitas akademika, untuk melaksanakan program yang ditetapkan oleh Kemendikbudristek.

Secara menyeluruh, kurikulum di PT X baru saja berubah pada tahun 2019, sesuai dengan waktu pengembangan kurikulum yang telah dijadwalkan setiap 5 tahun sekali. Kehadiran Kurikulum MBKM membuat PT X mengambil kebijakan untuk tidak merombak kurikulum secara keseluruhan, tetapi hanya mengadakan proses penyesuaian (*adjustment*) pada mata kuliah yang diambil

oleh mahasiswa ketika memilih program MBKM tertentu. Dengan begitu, kegiatan belajar di luar perguruan tinggi bisa dihitung sebagai kegiatan yang memenuhi capaian pembelajaran. Secara lebih teknis, PT X menyerahkan proses pelaksanaan Kurikulum MBKM kepada dosen dari setiap program studi, namun tetap berlandaskan pada *Standard Operating Procedure* (SOP) yang telah disusun oleh Wakil Rektor Bidang Akademik dan Kemahasiswaan (WRAM), mulai dari tahap perencanaan, pelaksanaan, penilaian, aturan administrasi akademik, hingga konversi jam kegiatan MBKM ke dalam susunan sks mata kuliah program studi. Selain menggunakan SOP dari WRAM, program studi juga menggunakan panduan rektor dan arahan normatif dari Senat Akademik agar bisa menjamin kegiatan MBKM yang diikuti mahasiswa tetap memenuhi capaian pembelajaran (*students outcome*) sesuai masing-masing program studi. Berdasarkan informasi mengenai proses perencanaan Kurikulum MBKM di PT X, dapat dilakukan tinjauan untuk menilai koherensi atau keutuhan dan progresivitas kurikulum yang ideal. Walau beban yang dimiliki oleh *stakeholder* yang terlibat belum dapat dikatakan menjaga prinsip keadilan dan kebebasan karena adanya regulasi yang ditetapkan satu arah dari Direktorat Pendidikan PT X, tetapi esensi dari sistem pelaksanaan yang diterapkan oleh PT X dalam rangka mengadopsi program MBKM bisa dikatakan menjunjung nilai keutuhan, kontinuitas, dan progresivitas dari sebuah kurikulum. Hal ini karena PT X memiliki paradigma pendidikan sebagai koridor dalam penetapan kebijakan kurikulum yang dilaksanakan. Dengan paradigma ini, perguruan tinggi memiliki landasan yang kuat untuk mengejar keutuhan kurikulum yang fokus pada "*outcome based education*" (OBE) dan "*learner centered education*". Kurikulum yang utuh dapat terwujud dengan konsep pendidikan progresivisme yang mengutamakan *student-centered*, dibanding jika menggunakan konsep tradisionalisme yang lebih *subject-centered*. Kesempatan mahasiswa untuk dapat memilih mata kuliah sesuai minat merupakan bentuk kebijakan *student-centered*. Selanjutnya, mata kuliah yang dipilih mahasiswa juga

akan dievaluasi oleh dosen pembimbing agar mata kuliah yang diambil berada dalam koridor CPL. Selain itu, dalam menerapkan kebijakan kurikulum yang baru, PT X juga dapat dikatakan menjalankan misi kurikulum yang kontinu (berkelanjutan) dan progresif berdasarkan paradigma pendidikan "*continuous improvement*".

Berdasarkan tinjauan yang telah dijabarkan, kurikulum yang disusun Direktorat Pendidikan PT X memenuhi 3 dari 5 poin konsep kurikulum menurut David Carr. Selanjutnya, tinjauan dilakukan berdasarkan sudut pandang para dosen di program studi sebagai pembina mahasiswa dan pengawal pelaksanaan MBKM magang oleh mahasiswa.

Proses Implementasi Kurikulum

Berdasarkan norma penyelenggaraan program MBKM dari Senat Akademik, PT X memegang pemahaman bahwa "MBKM adalah pemberian kebebasan kepada mahasiswa untuk memilih proses pembelajaran, dan kepada institusi perguruan tinggi untuk mengembangkan aturan dan program terkait kegiatan Tridharma Perguruan Tinggi". Dalam pelaksanaannya, program studi terlibat dalam memilih dan memutuskan program MBKM yang bisa diikuti mahasiswa, termasuk mengetahui bagaimana kualitas kegiatannya. CPL berupa kemampuan seputar ilmu pengetahuan dan *soft skills* dari masing-masing program studi menjadi acuan dalam pemberian izin bagi mahasiswa ketika memilih program MBKM. Acuan tersebut sejalan dengan dua dari empat hal penting dalam implementasi MBKM, yakni fokus pada pencapaian SKL/CPL dan pengalaman belajar dari program MBKM harus gayut sebagai kompetensi tambahan yang menunjang CPL program studi (Junaidi et al., 2020).

Program studi selaku pemilik kurikulum dan pemberi persetujuan akan menugaskan dosen pembimbing untuk melakukan monitoring dan penilaian terhadap kegiatan yang diikuti mahasiswa sehingga dapat diakui sebagai mata kuliah sesuai kurikulum program studi. Persetujuan dan besaran sks konversi ditentukan sebelum mahasiswa mendaftar dan mengikuti program.

Berdasarkan arahan Senat Akademik, kegiatan MBKM tidak boleh mengurangi CPL yang sudah dirancang, maka program studi harus memetakan jam kegiatan terhadap sks dan materinya terhadap capaian pembelajaran dan juga menentukan siapa dosen pembimbing mahasiswa selama mengikuti program MBKM.

MBKM merupakan bentuk kebebasan bagi mahasiswa untuk bereksplorasi sekaligus dihargai waktu dan usahanya dalam kegiatan belajar di luar kelas melalui pemenuhan sejumlah sks. Ketika mahasiswa hendak memilih program MBKM, masing-masing program studi akan memastikan mata kuliah konversi yang akan diambil mahasiswa untuk bisa disetarakan dengan kegiatan MBKM. Kegiatan tidak harus dimulai ketika awal semester, sesuai dengan durasi keberlangsungan program, dan telah dalam sepengetahuan dosen di program studi. Kebijakan ini diberikan sebagai upaya untuk mendorong mahasiswa bertanggung jawab terhadap pilihannya. Setelah mahasiswa terdaftar dalam satu kegiatan MBKM, nantinya program studi akan melaporkan ke Pangkalan Data Pendidikan Tinggi (PDDikti), sebagaimana hasil pencapaian mahasiswa dilaporkan secara berjenjang setiap semester.

Pada proses implementasi kurikulum, beban administrasi dipandang menjadi salah satu “pekerjaan rumah” yang perlu dicari solusinya agar terdapat sistem yang lebih efektif dan efisien. Hal lain yang menjadi perhatian dosen yaitu terkait beban minimal 20 sks yang harus dipenuhi mahasiswa ketika mengikuti program MBKM. Besaran sks tersebut merupakan kebijakan yang tercantum dalam Indikator Kinerja Utama Perguruan Tinggi dengan konversi 1 sks = 45.3 jam berdasarkan SN-Dikti. Masih adanya kendala penyetaraan mata kuliah yang harus dikonversi selama belajar 3 semester, serta sulitnya pemenuhan beban dengan minimal 20 sks untuk satu jenis kegiatan belajar di luar program studi ini menimbulkan keraguan terhadap efektivitas aturan administrasi MBKM dalam mencapai tujuan program.

Jika meninjau dari kriteria kurikulum ideal yang harus berimbang, maka beban sks dan durasi program yang diikuti perlu dipastikan

kembali kesesuaiannya. Kurikulum dapat dikatakan berimbang jika aturan dalam kurikulum yang ditetapkan dapat secara objektif dilandaskan berdasarkan kebutuhan mahasiswa sebagai seorang manusia dan sebagai bagian dari program studi yang harus memenuhi CPL. Hal ini tentu perlu menjadi bahan evaluasi bagi pihak pemerintah sebagai pembuat kebijakan terkait pengakuan beban sks tersebut.

Dinamika Pelaksanaan

Pada dasarnya, Fakultas Teknik di Perguruan Tinggi X memiliki mata kuliah wajib berupa Kerja Praktik (KP) dengan beban 2-4 sks. Pelaksanaan magang biasanya berlangsung kurang lebih selama 3 bulan dan dilakukan saat libur semester genap, sehingga mata kuliah dalam kelas tidak akan terganggu dengan kegiatan magang. Namun, adanya penyelenggaraan MBKM dengan salah satu pilihan program magang, maka mahasiswa yang mengambil mata kuliah KP dapat sekaligus memenuhi 20 sks dengan durasi kerja ideal selama 6 bulan. Status mendapatkan 20 sks tersebut diatur oleh dosen atas sepengetahuan Ketua Program Studi dalam bentuk konversi ke mata kuliah wajib atau mata kuliah pilihan yang terdapat dalam kurikulum program studi berdasarkan tugas yang akan diemban mahasiswa ketika mengikuti magang. Perbedaan lain dari kebijakan sebelumnya, lokasi KP dalam program MBKM tidak bisa dipilih secara bebas oleh mahasiswa. Namun, ketentuan ini tidak menjadi masalah bagi informan selaku peserta MBKM, karena mata kuliah KP sifatnya wajib dan adanya *benefit* konversi maksimal 20 sks serta uang saku setiap bulan selama program.

Adapun dari segi persiapan, sebagai peserta MBKM magang, mahasiswa bersama seluruh teman seangkatannya yang mengambil mata kuliah KP ditawarkan oleh Ketua Program Studi secara langsung untuk hanya mengambil program MBKM tersebut. Selanjutnya, mahasiswa diberikan sosialisasi terkait tujuan dan manfaat dari mengikuti MBKM program magang. Mahasiswa juga diminta untuk mengisi angket profil diri dan preferensi terkait KP yang hendak diikuti, transkrip nilai, bentuk kegiatan magang

(*online/on site*), dan prioritas wilayah. Angket tersebut diberikan sebagai landasan pertimbangan industri yang dipilihkan untuk KP mahasiswa. Setelah proses persiapan selesai, mahasiswa menunggu hasil keputusan mengenai industri atau instansi yang menjadi tempat mereka melaksanakan KP.

Adaptasi Dosen dan Mahasiswa Prodi X

Pada praktiknya, mahasiswa melaksanakan magang hanya selama 3 bulan. Hal tersebut terjadi karena adanya miskomunikasi antara pihak program studi dengan industri. Menurut pihak mitra, mereka hanya mengarahkan mahasiswa sesuai dengan tugas yang telah disiapkan. Oleh karena itu, ketika 3 bulan tugas kerja sudah selesai dan mahasiswa bisa mempresentasikan hasil kerja, maka kegiatan dikatakan telah tuntas. Dengan kondisi di luar kendali tersebut, pihak program studi tidak begitu saja melepas tanggung jawab terhadap mahasiswa karena adanya porsi sks yang besar dan juga terkait dengan kebutuhan pemenuhan profil lulusan.

Setelah jadwal libur semester berakhir dan mahasiswa selesai mengikuti magang, aktivitas yang telah diikuti dalam program magang dilaporkan kepada dosen pembimbing menggunakan *log book*. Kemudian pihak program studi memastikan kesesuaian antara magang yang telah diikuti mahasiswa dengan mata kuliah-mata kuliah konversi. Jika ada pembelajaran yang tidak didapatkan di industri yang didatangi, maka mahasiswa hanya mendapatkan konversi kurang dari 20 sks. Selain itu, karena pelaksanaan magang hanya berlangsung selama 3 bulan, pihak program studi membuka kelas tambahan untuk setiap mata kuliah konversi dengan melakukan penyesuaian dari segi materi dan metode dari pembelajaran serta asesmen sehingga lebih berhubungan dengan aktivitas KP. Pada akhirnya, kegiatan magang yang diikuti narasumber dapat dikonversi menjadi 18 sks, terdiri atas 16 sks dari beberapa mata kuliah yang sejalan dengan kegiatan magang dan 2 sks dari mata kuliah wajib Praktik Kerja.

Pada dasarnya, perencanaan yang telah

disusun sedemikian matang sangat mungkin menimbulkan polemik jika kegiatan tidak disosialisasikan secara merata kepada industri atau perusahaan yang menjadi mitra kerja sama. Dalam hal ini, pihak mitra tidak mengetahui teknis pelaksanaan program MBKM sesuai aturan yang ada, namun mahasiswa juga tidak dapat mengubah kondisi dari miskomunikasi tersebut. Selama kegiatan magang, pihak mitra hanya fokus untuk membahas terkait deskripsi kerja dan progres pekerjaan yang telah dilakukan oleh peserta magang.

Berdasarkan hasil tinjauan literatur, kondisi kesalahpahaman antara pihak perguruan tinggi dengan mitra juga terjadi di perguruan tinggi lain. Menurut Aryana (2022), inkonsistensi arahan dari program yang masih baru ini menunjukkan masih adanya ketidaksiapan penerapan. Ke depannya, masih diperlukan beragam upaya yang mendukung penerapan kebijakan MBKM, seperti ketersediaan sumber daya, arahan yang menjadi kebijakan, motivasi dari para mahasiswa, serta sosialisasi dan koordinasi yang dilakukan oleh universitas bersama mitra yang sudah paham terhadap kebijakan. Menelaah lebih lanjut pelaksanaan program MBKM di Prodi X, dosen sebagai pengawas dan penanggung jawab pendidikan bagi mahasiswa telah berhasil memberikan alternatif pembelajaran dengan tetap mengadakan kelas. Berdasarkan tinjauan filosofis sebuah kurikulum, upaya yang dilakukan oleh Prodi X menunjukkan penerapan prinsip terkait pembelajaran yang utuh. Walau tidak bisa mendapatkan pengalaman magang secara kuantitatif selama 1 semester, tetapi konten dan pengalaman belajar yang diterima mahasiswa telah sesuai dengan bobot sks yang diterimanya melalui bentuk pembelajaran di kelas. Kondisi ini secara filosofis menunjukkan adanya aspek keseimbangan besar sks dengan proses belajar mahasiswa.

Terlepas dari kebijakan kurikulum yang memfasilitasi mahasiswa untuk belajar di luar program studi, pelaksanaan pembelajaran di dalam kelas dengan menyesuaikan pengalaman mahasiswa ketika KP merupakan upaya yang bertanggung jawab dari Prodi X untuk dapat memenuhi CPL Prodi. Pada akhirnya, sebagaimana

dinyatakan oleh Susetyo (2020), program MBKM telah memberikan kesempatan sekaligus tantangan bagi *stakeholder* perguruan tinggi untuk mengembangkan kapasitas, kreativitas, kebutuhan, serta kemandirian mahasiswa dalam memperoleh pengetahuan.

SIMPULAN DAN USULAN KEBIJAKAN

Upaya penerapan Kurikulum Merdeka sudah dilakukan oleh Perguruan Tinggi X dengan menyusun sistem MBKM yang terarah untuk bisa diikuti oleh para dosen dan mahasiswa di masing-masing program studi. Walau PT X menetapkan kurikulum baru di tahun 2019, perguruan tinggi tetap memegang prinsip penyesuaian kurikulum yang mengacu pada *International accreditation and benchmarking, Outcome based education (OBE), Continuous improvement, dan Learner centered education*, sehingga kurikulum yang berlaku dapat menyesuaikan dengan kebijakan Merdeka Belajar dari Kemendikbudristek. Bentuk kebijakan ini secara filosofis menunjukkan adanya prinsip kemerdekaan atau kebebasan pada pelaksanaan kegiatan pendidikan.

Adapun dari segi pelaksanaan, masih banyak ditemukan penyesuaian yang dilakukan oleh Prodi X sebagai pihak yang berinteraksi langsung dengan mahasiswa dalam rangka pemenuhan CPL dan dengan mitra untuk memastikan kegiatan magang/ Kerja Praktik yang diikuti mahasiswa dapat berjalan baik. Meskipun dalam pelaksanaan MBKM banyak kendala yang muncul, namun prinsip kurikulum yang ideal tetap dapat dipertahankan, yakni dari segi kedalaman dan keluasan, keutuhan, kontinuitas, dan progresivitas melalui kegiatan belajar di luar program studi. Namun, aspek keseimbangan dari penerapan kebijakan MBKM melalui program magang masih perlu dipastikan, terutama oleh pemerintah, karena jumlah beban sks yang harus ditanggung mahasiswa dianggap terlalu besar. Pelaksanaan MBKM magang yang diikuti oleh mahasiswa Prodi X menunjukkan bahwa program 3 bulan sudah cukup dalam melaksanakan Kerja Praktik, namun syarat MBKM mengharuskan program diikuti selama 6 bulan. Walaupun adanya ketidaksesuaian rencana dengan

realita yang terjadi, pihak Prodi X akhirnya melakukan alternatif lain agar capaian pembelajaran mahasiswa dapat terpenuhi, yaitu dengan mengadakan kelas tambahan selama 1 semester dan mengaitkan materi pembelajaran dengan pelaksanaan magang.

Atas dasar tinjauan dan simpulan yang ada, peneliti memberikan saran kepada dua pihak, yakni untuk perguruan tinggi dan pembuat kebijakan. Bagi perguruan tinggi khususnya Prodi X, sistem alternatif pembelajaran MBKM yang telah mengutamakan tujuan pembelajaran atau CPL perlu untuk dibagikan kepada universitas lain sehingga tujuan dari MBKM yang bermanfaat bagi mahasiswa (*student-centered*) dapat dirasakan lebih merata oleh setiap instansi pendidikan. Kemudian untuk pihak pembuat kebijakan, aturan dalam MBKM perlu ditinjau lebih lanjut dari segi keseimbangannya terkait jumlah sks yang harus diambil dan durasi program yang diikuti mahasiswa.

PUSTAKA ACUAN

- Ainia, D. K. (2020). Merdeka Belajar dalam Pandangan Ki Hadjar Dewantara dan relevansinya bagi pengembangan pendidikan karakter. *Jurnal Filsafat Indonesia*, 3(3). <https://doi.org/10.23887/jfi.v3i3.24525>
- Aryana, D. (2022). *Evaluasi penerapan Kebijakan Merdeka Belajar Kampus Merdeka di Universitas Pendidikan Indonesia* [Thesis S1 Universitas Pendidikan Indonesia]. <http://repository.upi.edu/id/eprint/76653>
- Direktorat Jenderal Pendidikan Tinggi Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan (n.d). *Buku Panduan Indikator Kinerja Utama Perguruan Tinggi Negeri*. <https://dikti.kemdikbud.go.id/wp-content/uploads/2020/11/Buku-Panduan-Indikator-Kinerja-Utama-PTN.pdf>
- Carr, D. (2005). *Making sense of education: An introduction to the philosophy and theory of education and teaching*. Routledge.
- Chelsya, & Wirianata, H. (2022). Persepsi mahasiswa terhadap kebijakan kurikulum Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM). *YUME : Journal of Management*,

- 5(3), 387–401. <https://doi.org/10.37531/yume.vvix.4547>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Direktorat Pendidikan ITB. (2021, July 5). *MBKM Talks: Seputar Merdeka Belajar Kampus Merdeka bagi Mahasiswa ITB* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=UuWebXI5LZM>
- Junaidi, A., Wulandari, D., Arifin, S., Soetanto, H., Kusumawardani, S. S., Wastutiningsih, S. P., Utama, M. S., Cahyono, E., Hertono, G. F., Syam, N. M., WY, H. J., Putra, P. H., Wijayanti, C., & Jobih. (2020). Panduan penyusunan kurikulum pendidikan tinggi di era industri 4.0 untuk mendukung Merdeka Belajar - Kampus Merdeka. <https://dikti.kemdikbud.go.id/wp-content/uploads/2020/10/BUKU-PANDUAN-PENYUSUNAN-KURIKULUM-PENDIDIKAN-TINGGI-MBKM.pdf>
- Laga, Y., Nona, R. V., Langga, L., & Jamu, M. E. (2021). Persepsi mahasiswa terhadap kebijakan Merdeka Belajar Kampus Merdeka (MBKM). *EDUKATIF: JURNAL ILMU PENDIDIKAN*, 4(1), 699–706. <https://doi.org/10.31004/edukatif.v4i1.1951>
- Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2020). *Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Nomor 3 Tahun 2020 tentang Standar Nasional Pendidikan Tinggi*. <https://peraturan.bpk.go.id/Details/163703/permendikbud-no-3-tahun-2020>
- Mustaghfiroh, S. (2020). Konsep “Merdeka Belajar” perspektif aliran progresivisme John Dewey. *Jurnal Studi Guru Dan Pembelajaran*, 3(1), 141–147. <https://doi.org/10.30605/jsgp.3.1.2020.248>
- Pangkalan Data Pendidikan Tinggi. (n.d.). *Profil Perguruan Tinggi*. https://pddikti.kemdikbud.go.id/data_pt/QTFFOEMzNTYtNDh-FRI000DcxLUFGM0UtODUwNzk0NDN-GOTUy#sortstatus
- Situs Merdeka Belajar Kampus Merdeka - MBKM. (n.d.). *Magang*. <https://kampusmerdeka.kemdikbud.go.id/program/magang/detail>
- Susetyo. (2020). Permasalahan implementasi kurikulum Merdeka Belajar Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia FKIP Universitas Bengkulu. *Prosiding Seminar Daring Nasional “Pengembangan Kurikulum Merdeka Belajar Program Studi Pendidikan Bahasa Indonesia*, 29-43 <https://ejournal.unib.ac.id/index.php/semiba/issue/view/956/>
- Susilawati, N. (2021). Merdeka Belajar dan Kampus Merdeka Dalam Pandangan Filsafat Pendidikan Humanisme. *Jurnal Sikola: Jurnal Kajian Pendidikan Dan Pembelajaran*, 2(3), 203–219. <https://doi.org/10.24036/sikola.v2i3.108>



**Pusat Standar Kebijakan Pendidikan
Badan Standar Kurikulum dan Asesmen Pendidikan
Kementerian Pendidikan Kebudayaan Riset dan Teknologi
2023**



JURNAL PENELITIAN KEBIJAKAN PENDIDIKAN

Volume 16 | Nomor 1/2023