

Implikasi Kurikulum Merdeka Terhadap Pendidikan Karakter Siswa Sekolah Dasar Sekecamatan Muara Pinang Kabupaten Empat Lawang

Serly Aprianti*, Muhammad Istan², dan Eka Apriani³

¹²³ Institut Agama Islam Negeri Curup

*E-mail: apriantiserly6@gmail.com

Abstrak

Penelitian ini mengkaji implikasi implementasi Kurikulum Merdeka terhadap pendidikan karakter siswa Sekolah Dasar. Metode campuran dengan desain *sequential explanatory* diterapkan pada 112 responden (100 siswa, 12 guru) di 21 SD Negeri Kecamatan Muara Pinang. Hasil menunjukkan implementasi kurikulum dalam kategori cukup baik, dengan aspek proyek P5 tertinggi dan penilaian autentik terendah. Profil karakter siswa secara umum baik, didominasi nilai religius namun dengan kemandirian terendah. Analisis regresi membuktikan pengaruh positif dan signifikan implementasi kurikulum terhadap karakter siswa ($\beta=0,562$; $p<0,01$) dengan kontribusi 31,6%. Temuan kualitatif mengungkap kesenjangan antara pelaksanaan P5 dan penilaian, ketimpangan fasilitas, serta kapasitas guru yang belum sepenuhnya transformatif meskipun pelatihan meningkatkan persepsi kompetensi. Disimpulkan bahwa implikasi kurikulum bersifat positif namun terkondisi, sangat bergantung pada kapasitas guru dalam penilaian autentik, ketersediaan sistem penilaian yang bermakna, dan dukungan sumber daya sekolah yang memadai. Rekomendasi difokuskan pada pengembangan instrumen penilaian praktis, pendampingan guru berbasis komunitas praktik, dan kebijakan afirmatif untuk pemerataan fasilitas.

Kata kunci: Kurikulum Merdeka, Metode Campuran, Pendidikan Karakter, Proyek Penguatan Profil Pancasila (P5)

PENDAHULUAN

Pendidikan merupakan elemen strategis dalam membangun kualitas peradaban bangsa. Transformasi pendidikan di Indonesia melalui penerapan Kurikulum Merdeka bertujuan meningkatkan pembelajaran yang lebih bermakna, fleksibel, dan sesuai kebutuhan peserta didik. Kurikulum ini menekankan prinsip *Merdeka Belajar* serta pembentukan Profil Pelajar Pancasila sebagai orientasi utama karakter peserta didik (Kemendikbudristek et al., 2022). Tujuan utamanya adalah mencetak peserta didik yang beriman, bertakwa, berakhlak mulia, mandiri, bernalar kritis, kreatif, dan mampu bergotong royong (Kemendikbudristek et al., 2022). Namun, implementasi kurikulum ini di sekolah dasar, sebagai fondasi pendidikan karakter, masih menghadapi sejumlah tantangan.

Teori pendidikan karakter dari (Lickona, 1992) memberikan kerangka konseptual yang kuat, yang memformulasikannya dalam tiga komponen utama: *moral knowing* (pengetahuan moral), *moral feeling* (perasaan moral), dan *moral action* (tindakan moral). Teori ini menegaskan bahwa pembentukan karakter memerlukan integrasi antara kognisi, emosi, dan perilaku nyata. Perkembangan penelitian modern memperkaya hal ini dengan menekankan pentingnya *experiential learning* atau pembelajaran berbasis pengalaman nyata dalam menginternalisasikan nilai-nilai karakter (Safitri, 2025). Kurikulum Merdeka, melalui Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5), secara teoritis sejalan dengan pendekatan ini.

Studi terdahulu telah mengeksplorasi berbagai aspek implementasi Kurikulum Merdeka. (Septiany et al., 2024) menemukan bahwa proyek P5 mendorong tanggung jawab dan empati siswa, meski guru menghadapi kendala dalam asesmen karakter. (Fauzi, 2022) pada sekolah penggerak melaporkan peningkatan kreativitas siswa, namun diiringi ketimpangan fasilitas. Sementara itu, (Mauluda et al., 2025) menunjukkan bahwa pendekatan kontekstual dalam kurikulum ini dapat meningkatkan kemandirian siswa. Meski memberikan gambaran awal, penelitian-penelitian tersebut belum menyelidiki secara komprehensif implikasi kurikulum terhadap pendidikan karakter pada tingkat sekolah dasar di suatu wilayah spesifik, khususnya di daerah yang mungkin memiliki keterbatasan sumber daya.

Observasi pendahuluan di lima SD Negeri di Kecamatan Muara Pinang, Kabupaten Empat

Lawang, pada 13-17 Oktober 2025, mengungkap realitas di lapangan. Beberapa temuan kunci antara lain: (1) pemahaman guru tentang perencanaan pembelajaran berdiferensiasi belum optimal; (2) pelaksanaan proyek P5 berjalan namun belum konsisten, terutama dalam dokumentasi dan asesmen autentik; (3) indikasi rendahnya karakter disiplin dan tanggung jawab siswa; (4) ketidakmerataan fasilitas pendukung proyek; serta (5) integrasi nilai-nilai religius yang belum merata di semua kelas. Temuan ini mengindikasikan adanya kesenjangan antara konsep Kurikulum Merdeka dengan praktik aktual dalam penguatan karakter di wilayah tersebut.

Berdasarkan latar belakang tersebut, penelitian ini bertujuan untuk mengkaji secara mendalam implikasi implementasi Kurikulum Merdeka terhadap pendidikan karakter siswa Sekolah Dasar di Kecamatan Muara Pinang, Kabupaten Empat Lawang. Kajian akan mencakup aspek kuantitatif, seperti tingkat keterlaksanaan dan pengaruh yang terukur, serta aspek kualitatif untuk memahami pemaknaan dan pengalaman guru dalam proses tersebut. Secara operasional, "implikasi" dalam penelitian ini didefinisikan sebagai pengaruh, dampak, dan konsekuensi baik yang langsung maupun tidak langsung dari penerapan Kurikulum Merdeka terhadap proses dan hasil pendidikan karakter siswa. Adapun "pendidikan karakter" mengacu pada upaya sistematis untuk menanamkan nilai-nilai Profil Pelajar Pancasila yang diwujudkan melalui integrasi pengetahuan, perasaan, dan tindakan nyata peserta didik.

METODE/EKSPERIMEN

Penelitian ini menggunakan metode campuran (*mixed methods*) dengan desain *Sequential Explanatory* (Creswell & Clark, 2017), di mana tahap kuantitatif untuk mengukur pengaruh implementasi Kurikulum Merdeka terhadap pendidikan karakter siswa dilanjutkan dengan tahap kualitatif untuk mendalami dan mengontekstualisasikan hasil tersebut. Penelitian dilaksanakan pada Semester Genap 2025/2026 di 21 SD Negeri di Kecamatan Muara Pinang, Kabupaten Empat Lawang, yang seluruhnya telah menerapkan Kurikulum Merdeka sejak 2023.

Populasi penelitian mencakup seluruh guru kelas, guru PAI, serta siswa kelas 4 dan 5 di lokasi penelitian. Sampel kuantitatif diambil dari 5 SD yang dipilih secara *purposive* berdasarkan kriteria penerapan Kurikulum Merdeka minimal dua tahun dan keterlaksanaan P5 yang aktif. Dari setiap sekolah, dipilih secara acak 20 siswa kelas 5 (total 100 siswa) dan seluruh guru kelas 5 serta guru PAI yang telah mengikuti pelatihan (12 orang). Sampel kualitatif terdiri dari 10 guru aktif dan 5 kepala sekolah yang dipilih secara *purposive* berdasarkan rekomendasi dan observasi awal.

Teknik pengumpulan data meliputi: (1) kuesioner dengan 25 butir untuk variabel implementasi kurikulum (X) dan 20 butir untuk variabel karakter siswa (Y) menggunakan skala Likert 1-5, yang telah diuji validitas isi dan reliabilitas; (2) wawancara semi-terstruktur dengan guru dan kepala sekolah; (3) observasi proses pembelajaran dan proyek P5; serta (4) studi dokumentasi RPP, modul P5, dan kebijakan sekolah.

Analisis data kuantitatif menggunakan SPSS 25.0 meliputi statistik deskriptif, uji asumsi klasik, regresi linear sederhana, dan *Paired Sample T-Test*. Analisis data kualitatif mengikuti model (Miles et al., 2014) melalui reduksi, penyajian, dan penarikan kesimpulan, dengan triangulasi sumber untuk keabsahan data. Integrasi kedua data dilakukan pada tahap interpretasi menggunakan teknik *building*, di mana temuan kualitatif membangun penjelasan yang lebih kaya atas hasil kuantitatif (Fetters et al., 2013).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil

Gambaran Umum Implementasi Kurikulum Merdeka dan Profil Karakter Siswa

Berdasarkan analisis statistik deskriptif terhadap 112 responden (100 siswa dan 12 guru), diperoleh gambaran umum mengenai tingkat implementasi Kurikulum Merdeka dan profil karakter siswa di SD Negeri Kecamatan Muara Pinang. Hasil selengkapnya disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Statistik Deskriptif Implementasi Kurikulum Merdeka dan Pendidikan Karakter Siswa

Variabel & Aspek	Rata-Rata Skor	Kategori	Std. Deviasi
Implementasi Kurikulum Merdeka (X)			
Perencanaan Pembelajaran Diferensiasi Pelaksanaan	3.50	Cukup Baik	0.58
	3.75	Baik	0.54

Proyek (P5)			
Penilaian Autentik	3.12	Cukup	0.68
Kesiapan Guru	3.58	Baik	0.61
Dukungan Sekolah	3.34	Cukup Baik	0.70
Pendidikan Karakter (Y)			
Nilai Religius	4.05	Sangat Baik	0.42
Disiplin	3.85	Baik	0.51
Tanggung Jawab	3.90	Baik	0.47
Kemandirian	3.65	Cukup Baik	0.56
Gotong Royong	3.95	Baik	0.44

*Kategori:

Sangat Baik (3.67–5.00);

Baik/Cukup Baik (2.34–3.66);

Kurang (1.00–2.33)

Data pada Tabel 1 mengungkap bahwa implementasi Kurikulum Merdeka secara keseluruhan berada pada kategori cukup baik (skor 3.45). Aspek Pelaksanaan Proyek P5 mencatat skor tertinggi (3.72), sementara Penilaian Autentik merupakan aspek terlemah (3.12). Hal ini mengindikasikan bahwa meskipun kegiatan proyek telah berjalan, proses penilaiannya belum optimal. Di sisi lain, profil karakter siswa menunjukkan kategori baik secara umum (skor 3.88) dengan Nilai Religius sebagai dimensi tertinggi (4.05) dan Kemandirian sebagai dimensi terendah (3.65).

Temuan ini diperkuat oleh data kualitatif dari observasi dan wawancara. Seorang guru (G-04) menyatakan, "*Proyek seperti bazar dan penghijauan memang berjalan setiap semester. Anak-anak antusias, tapi kami sering kebingungan cara menilai kontribusi dan perkembangan karakter mereka secara detail.*" Pernyataan ini menjelaskan mengapa skor penilaian autentik rendah, meski pelaksanaan P5 tinggi. Ketidakkampuan guru dalam melakukan asesmen yang mendalam terhadap perkembangan karakter siswa menjadi titik kritis dalam implementasi.

Pengaruh Implementasi Kurikulum Merdeka terhadap Pendidikan Karakter

Untuk menguji pengaruh implementasi Kurikulum Merdeka terhadap pendidikan karakter siswa, dilakukan analisis regresi linear sederhana. Hasil analisis disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Hasil Uji Regresi Linear Sederhana Pengaruh X terhadap Y

Model	Koe. Reg (β)	Nilai t	Sig. (p)	R	R ²	Ket
X – Y	0.562	5.127	0.001	0.562	0.316	Signifikan

Hasil analisis pada Tabel 2 menunjukkan bahwa variabel Implementasi Kurikulum Merdeka (X) berpengaruh positif dan signifikan terhadap variabel Pendidikan Karakter Siswa (Y) dengan nilai $\beta = 0.562$ ($p < 0.01$). Nilai $R^2 = 0.316$ mengindikasikan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka memberikan kontribusi sebesar 31.6% terhadap variasi karakter siswa, sementara 68.4% sisanya dipengaruhi oleh faktor lain di luar model penelitian ini, seperti pola asuh keluarga, lingkungan sosial, dan faktor intrinsik siswa.

Temuan ini memberikan bukti empiris awal bahwa kebijakan Kurikulum Merdeka memiliki implikasi positif terhadap pembentukan karakter. Namun, besaran kontribusi yang tidak dominan (31.6%) mengisyaratkan bahwa keberhasilan pendidikan karakter tidak dapat hanya digantungkan pada perubahan kurikulum semata. Hal ini sejalan dengan pandangan (Lickona, 1992) yang menekankan bahwa pendidikan karakter merupakan proses kompleks yang melibatkan sinergi antara *moral knowing*, *feeling*, dan *action* di berbagai ranah kehidupan, tidak hanya di sekolah.

Dampak Pelatihan Kurikulum Merdeka terhadap Peningkatan Kapasitas Guru

Sebagai bagian dari analisis pendukung, dilakukan uji *Paired Sample T-Test* terhadap persepsi kompetensi guru sebelum dan sesudah mengikuti pelatihan Kurikulum Merdeka. Hasilnya disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Hasil Uji Paired Sample T-Test Kompetensi Guru

	Mean	Std. Dev	t	df	Sig. (p)
Pre-test	2.89	0.71	4.87	11	0.001
Post-test	3.58	0.61			

Tabel 3 menunjukkan peningkatan yang signifikan ($p < 0.01$) dalam persepsi kompetensi guru setelah mengikuti pelatihan. Temuan ini mengonfirmasi bahwa intervensi pengembangan keprofesian berperan penting dalam menyiapkan guru sebagai aktor utama implementasi. Namun, wawancara mendalam mengungkap nuansa yang lebih kompleks. Meski merasa lebih kompeten secara konseptual, banyak guru mengaku masih gamang dalam penerapan praktis. "*Pelatihan banyak teori Merdeka Belajar dan contoh P5 dari sekolah kota. Saat kami coba terapkan di sini, kondisinya berbeda. Bahan untuk proyek saja susah,*" ungkap seorang guru (G-07). Disparitas antara pengetahuan yang diperoleh dari pelatihan dengan konteks riil di lapangan menjadi tantangan tersendiri, yang pada akhirnya dapat mempengaruhi efektivitas implementasi dan implikasinya terhadap karakter siswa.

Pembahasan

Temuan bahwa Pelaksanaan P5 (Mean=3,75) lebih tinggi daripada Penilaian Autentik (Mean=3,12) mengungkap sebuah *paradox of implementation* yang kritis dan merujuk pada konsep loose coupling dalam organisasi pendidikan (Weick, 1976). Secara teoritis, penilaian autentik seharusnya menjadi bagian yang tak terpisahkan dari experiential learning dalam P5, karena ia berfungsi sebagai alat untuk reflective observation dan abstract conceptualization (Kolb, 2014) yang mengubah pengalaman menjadi pembelajaran bermakna. Namun dalam praktik, kedua aspek ini terpisah dan berjalan sendiri-sendiri (loosely coupled). Argumen peneliti adalah bahwa hal ini terjadi karena beban administratif yang tinggi dan kurangnya assessment literacy khusus untuk karakter. Guru cenderung memprioritaskan kegiatan yang terlihat (visible activities) seperti pameran proyek, yang mudah didokumentasikan dan mendapat apresiasi, sementara proses penilaian yang bersifat reflektif dan formatif terabaikan karena dianggap rumit, memakan waktu, dan tidak memiliki panduan operasional yang jelas serta rubric yang mudah digunakan. Hasil ini selaras dengan penelitian Rosidah (2021) di Jawa Tengah yang menemukan bahwa 75% guru kesulitan membuat rubrik penilaian sikap untuk P5. Di tingkat internasional, penelitian Darling-Hammond & Snyder (2000) telah lama mengingatkan bahwa asesmen autentik sering gagal diimplementasikan bukan karena kurang penting, tetapi karena membutuhkan perubahan radikal dalam budaya penilaian guru yang sudah mapan dari yang bersifat sumatif ke formatif. Implikasinya, tanpa penilaian yang bermakna dan terintegrasi, P5 berisiko menjadi sekadar proyek seremonial yang kehilangan dimensi pembelajarannya, sehingga kontribusinya terhadap moral knowing dan moral feeling (Lickona, 1992) menjadi sangat terbatas karena tidak ada proses guided reflection yang mempertalikan tindakan (moral action) dengan nilai.

Rendahnya skor Kemandirian (Mean=3,65) dibandingkan dimensi karakter lain merupakan temuan yang signifikan dan dapat dijelaskan melalui teori Self-Determination (Deci & Ryan, 2000). Secara teori, kemandirian (self-regulated learning) sangat bergantung pada pemenuhan kebutuhan psikologis dasar akan autonomy (kemandirian), competence (kompetensi), dan relatedness (keterhubungan). Kemandirian khususnya berkembang ketika siswa memiliki kesempatan untuk membuat pilihan, mengatur strategi belajarnya, dan merefleksikan kemajuannya (Zimmerman, 2002). Skor Perencanaan Diferensiasi yang hanya cukup baik (Mean=3,50) menjelaskan hal ini: praktik diferensiasi di lapangan mungkin masih bersifat semu dan terbatas pada diferensiasi konten (tingkat kesulitan soal), belum menyentuh diferensiasi proses yang sesungguhnya memberi kebebasan dan pilihan (autonomy support) pada siswa untuk memilih cara belajar. Wawancara dengan guru (G-03) mengonfirmasi, "Kami lebih sering membedakan soal, tapi semua siswa tetap mengikuti langkah pembelajaran yang sama dari saya." Argumen peneliti adalah bahwa budaya pembelajaran di SD masih sangat instruksional dan berpusat pada guru (teacher-centered), sehingga ruang untuk menumbuhkan agensi dan regulasi diri siswa sangat sempit. Temuan ini

memperkuat penelitian Mauluda et al. (2025) namun dengan penjelasan yang lebih mekanistik: kurikulum mungkin mendorong, tetapi default setting pedagogi guru dan budaya kelas yang sudah terbentuk selama bertahun-tahun menghambat terwujudnya pembelajaran yang benar-benar memandirikan. Perbandingan dengan konteks internasional, seperti di Finlandia, menunjukkan bahwa pemberian otonomi dan kepercayaan (trust) kepada siswa sejak dini merupakan kunci dalam membangun kemandirian (Sahlberg, 2021). Tanpa pergeseran budaya kelas dari kontrol guru menuju dukungan otonomi siswa, penguatan karakter kemandirian akan tetap menjadi tantangan.

Hasil regresi ($\beta=0,562$; $R^2=0,316$) memberikan interpretasi yang bernuansa mengenai peran kebijakan kurikulum. Di satu sisi, ini adalah kabar baik: perubahan kurikulum memberikan dampak statistik yang positif. Namun, kontribusi 31,6% menegaskan postulat utama dari Ecological Systems Theory (Bronfenbrenner, 1979), bahwa perkembangan karakter adalah hasil interaksi dinamis dan multi-lapis antara individu dengan lingkungannya. Argumen peneliti adalah bahwa Kurikulum Merdeka berperan kuat di tingkat exosystem (kebijakan pendidikan nasional) dan microsystem (desain kegiatan kelas melalui P5), tetapi hasil akhirnya sangat dimoderasi dan dibentuk oleh mesosystem (keterhubungan dan keselarasan antara sekolah, keluarga, dan komunitas) serta macrosystem (nilai budaya, ideologi, dan norma sosial yang lebih luas). Siswa di Muara Pinang mungkin menunjukkan nilai religius yang sangat tinggi (Mean=4,05) lebih karena pengaruh kuat macrosystem budaya lokal dan mesosystem keluarga yang religius, yang merupakan faktor di luar kurikulum namun berinteraksi dengannya. Temuan ini sesuai dengan meta-analisis Berkowitz & Bier (2004) yang menyimpulkan bahwa program pendidikan karakter paling efektif sekalipun rata-rata hanya memberikan efek kecil hingga sedang, karena karakter terbentuk dari interaksi yang kompleks dan panjang di berbagai lini kehidupan. Oleh karena itu, klaim keberhasilan atau kegagalan Kurikulum Merdeka harus diletakkan dalam perspektif ini: ia adalah driver atau katalis yang diperlukan dalam sistem, tetapi tidak cukup sendiri dan harus disinergikan dengan penguatan sistem pendukung lainnya.

Temuan peningkatan signifikan skor kompetensi guru pasca pelatihan (dari 2,89 ke 3,58) perlu dibaca dengan kritis melalui lensa teori Transformative Learning (Mezirow, 1991). Peningkatan ini mungkin baru mencerminkan perubahan pada tingkat meaning scheme (penambahan pengetahuan deklaratif atau know-what baru tentang Kurikulum Merdeka), belum tentu pada meaning perspective (kerangka acuan atau paradigma) yang mendasari cara guru mengajar dan menilai. Keluhan guru (G-07) tentang kesulitan menyesuaikan contoh pelatihan dengan konteks lokal menunjukkan transfer gap atau kesenjangan antara pengetahuan yang dipelajari dengan penerapannya. Argumen peneliti adalah bahwa pelatihan yang bersifat top-down dan satu arah (cascade model) seringkali gagal menciptakan disorienting dilemma yang memicu refleksi kritis mendalam terhadap praktik pedagogis lama. Guru kembali ke kelas dengan know-what yang baru tetapi know-how yang lama, karena tidak ada mekanisme pendampingan untuk mengatasi practical constraints (kendala praktis) di lapangan. Penelitian nasional oleh Aliyah et al. (2024) menemukan pola serupa, di mana guru merasa "telah dilatih" tetapi tetap bingung dalam penerapan karena kurangnya contoh kontekstual dan umpan balik berkelanjutan. Solusinya, sesuai saran Desimone (2009), adalah dengan mendesain pengembangan guru sebagai siklus berkelanjutan yang meliputi: (1) pelatihan konten yang kontekstual, (2) implementasi dengan bimbingan (coaching) dan observasi, (3) refleksi kolaboratif dalam Professional Learning Community (PLC), dan (4) umpan balik yang spesifik dan berbasis bukti. Tanpa tahap 2, 3, dan 4 yang membangun pedagogical content knowledge (PCK) untuk kurikulum baru, peningkatan skor kompetensi berisiko hanya menjadi ilusi atau inert knowledge yang tidak teraplikasi.

Berdasarkan pembahasan integratif di atas, penelitian ini merekomendasikan suatu model intervensi yang bersifat sistemik dan koheren, merujuk pada konsep alignment dalam implementasi kebijakan (Fullan, 2007). Pertama, di tingkat kebijakan teknis, diperlukan pengembangan dan diseminasi modul penilaian autentik karakter yang ultra-praktis, dilengkapi dengan contoh rubrik, portofolio digital sederhana, dan video contoh penilaian. Instrumen ini harus dirancang dengan

prinsip usability dan mempertimbangkan beban kerja guru (Mulyasa, 2021). Kedua, di tingkat gugus sekolah, perlu dibentuk Professional Learning Community (PLC) berbasis tantangan nyata yang difasilitasi oleh guru ahli/pengawas. Fokus PLC bukan pada teori, tetapi pada action research kecil-kecilan untuk memecahkan masalah spesifik, seperti "Bagaimana menilai kontribusi individu dalam proyek kelompok?" atau "Bagaimana mendiferensiasi proses untuk topik tertentu?" (Lieberman et al., 2011). Pendekatan ini sejalan dengan teori situated learning (Lave & Wenger, 1991) di mana pengetahuan pedagogis dikembangkan dalam konteks praktik nyata. Ketiga, untuk mengatasi ketimpangan (equity gap), diperlukan skema dana afirmatif dan kemitraan yang terstruktur berdasarkan prinsip equity in education. Dana Alokasi Khusus (DAK) pendidikan harus dialokasikan secara proporsional dan berbasis kebutuhan untuk sekolah terpencil guna membiayai bahan proyek P5 yang esensial, sekaligus membangun kemitraan dengan UMKM atau komunitas lokal sebagai sumber konteks dan sumber daya proyek yang relevan (Septiany et al., 2024). Hanya dengan membangun koherensi dan jembatan antara kebijakan (policy), kapasitas (capacity), dan sumber daya (resources) inilah implikasi Kurikulum Merdeka dapat bergerak dari yang sekadar signifikan secara statistik menuju transformative secara praktis bagi pendidikan karakter siswa.

Selain kesenjangan antara pelaksanaan dan penilaian, penelitian ini juga mengidentifikasi dimensi lain yang menguatkan paradox of implementation, yakni kesenjangan digital dalam pendokumentasian dan refleksi P5. Berdasarkan teori Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) (Mishra & Koehler, 2006), keberhasilan integrasi teknologi dalam pembelajaran memerlukan keselarasan antara pengetahuan teknologi, pedagogi, dan konten. Observasi di lapangan menunjukkan bahwa mayoritas guru hanya menggunakan teknologi pada level dasar (technological knowledge), seperti mengambil foto kegiatan untuk laporan administratif, namun belum memanfaatkannya untuk membangun pedagogical knowledge dalam asesmen formatif karakter. Misalnya, platform digital sederhana untuk student portfolio atau reflective journal tidak digunakan secara optimal. Argumen peneliti adalah bahwa ketidakmampuan ini bukan semata-mata karena akses terbatas, melainkan lebih pada rendahnya literasi teknologi pedagogis (technological pedagogical knowledge) untuk mentransformasi data aktivitas menjadi bukti perkembangan karakter yang dapat dianalisis. Hal ini berimplikasi pada lemahnya data-driven decision making dalam memperbaiki proyek P5. Penelitian Aini et al. (2023) juga menunjukkan bahwa guru mengalami kesulitan dalam memilih dan menggunakan tools digital yang sesuai untuk menilai aspek sikap. Oleh karena itu, peningkatan kapasitas guru harus mencakup literasi digital yang berorientasi pada pedagogi asesmen, bukan sekadar keterampilan operasional perangkat.

Temuan tingginya nilai religius dan gotong royong membawa peneliti pada analisis yang lebih dalam tentang peran budaya lokal sebagai amplifier (penguat) sekaligus filter (penyaring) nilai-nilai Kurikulum Merdeka. Melalui lensa sociocultural theory (Vygotsky, 1978), internalisasi nilai terjadi melalui interaksi sosial dalam konteks budaya tertentu. Di Muara Pinang, nilai-nilai keagamaan dan kegotongroyongan yang sudah mengakar kuat dalam masyarakat berfungsi sebagai amplifier yang mempercepat dan memperdalam adopsi dimensi karakter tersebut dari P5. Namun di sisi lain, budaya lokal juga bertindak sebagai filter terhadap nilai-nilai baru yang dibawa kurikulum, seperti kemandirian dan nalar kritis, yang mungkin dipersepsikan berbeda atau kurang mendapat ruang dalam struktur sosial yang kolektif. Argumen peneliti adalah bahwa implementasi kurikulum nasional di daerah tidak boleh bersifat one-size-fits-all, tetapi perlu melalui proses kontekstualisasi dan transformasi budaya. Artinya, nilai-nilai Profil Pelajar Pancasila harus diterjemahkan dan diwujudkan dalam praktik yang selaras dengan kearifan lokal agar tidak dianggap sebagai "nilai impor" yang asing. Studi Putra & Wijaya (2024) tentang implementasi P5 di Bali mengkonfirmasi bahwa proyek yang menyatu dengan ritual dan nilai lokal (seperti subak atau banjar) memiliki dampak lebih kuat dibandingkan proyek dengan tema generik. Implikasinya, keberhasilan pendidikan karakter sangat ditentukan oleh kemampuan guru dan sekolah sebagai cultural broker yang menghubungkan kurikulum nasional dengan realitas sosio-kultural siswa.

Di balik ketimpangan fasilitas, penelitian ini juga menemukan adanya ketimpangan psikologis di

kalangan guru yang berpotensi memperlebar implementation gap. Berdasarkan teori Social Comparison (Festinger, 1954) dan Self-Efficacy (Bandura, 1997), guru di sekolah terpencil yang melihat keberhasilan P5 di sekolah inti (sekolah penggerak) melalui media sosial atau pelatihan dapat mengalami penurunan self-efficacy dan motivasi. Mereka merasa sumber daya yang tidak setara membuat mustahil mencapai hasil yang sama. Perasaan “ketinggalan” dan “tak mampu” ini justru menjadi penghambat internal yang lebih berbahaya daripada keterbatasan eksternal. Argumen peneliti adalah bahwa kebijakan afirmatif tidak hanya harus berupa bantuan material, tetapi juga intervensi psiko-edukatif untuk membangun collective efficacy (efikasi kolektif) di kalangan guru sekolah terpinggirkan. Program pendampingan harus dirancang untuk menumbuhkan mindset bahwa inovasi dapat dimulai dari sumber daya yang ada, dan keberhasilan diukur dari proses adaptasi kreatif, bukan keseragaman output. Penelitian Sari & Ferdiansyah (2023) menunjukkan bahwa komunitas praktik yang solid dapat berfungsi sebagai support system untuk meningkatkan ketahanan psikologis guru di daerah sulit. Oleh karena itu, membangun jejaring kolaboratif antar-guru lintas sekolah—bukan kompetisi—merupakan strategi kunci untuk mengatasi disparitas motivasi dan persepsi ketidakmampuan.

Temuan tentang kontribusi kurikulum yang parsial (31,6%) mengarahkan peneliti pada refleksi kritis mengenai kelangkaan kerangka penilaian karakter jangka panjang (longitudinal assessment) dalam Kurikulum Merdeka. Teori character growth (Lickona & Davidson, 2005) menekankan bahwa perkembangan karakter bersifat kumulatif dan non-linier, membutuhkan pemantauan berkelanjutan melampaui satu proyek atau bahkan satu tahun ajaran. Namun, sistem penilaian saat ini masih terfragmentasi per proyek dan cenderung snapshot-based. Argumen peneliti adalah bahwa tanpa sistem pemetaan dan pelacakan perkembangan karakter yang berkelanjutan, mustahil mengukur dampak kurikulum secara holistik dan membedakan mana perubahan yang bersifat situasional (state) dan mana yang telah menjadi disposisi stabil (trait). Implikasinya, sekolah membutuhkan sistem dashboard karakter sederhana yang dapat merekam perkembangan siswa dari tahun ke tahun, mengintegrasikan data dari berbagai proyek P5, observasi guru, dan refleksi diri siswa. Inisiatif semacam Character Growth Card (Berkowitz, 2021) dapat diadopsi dan dimodifikasi sesuai konteks Indonesia. Tanpa alat semacam ini, penilaian karakter akan tetap bersifat insidental dan tidak dapat menjawab pertanyaan mendasar tentang efektivitas kurikulum dalam membentuk karakter secara berkelanjutan.

PENUTUP

Berdasarkan seluruh analisis yang dilakukan, dapat disimpulkan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka di Sekolah Dasar Negeri Kecamatan Muara Pinang memberikan implikasi positif dan signifikan terhadap pendidikan karakter siswa. Implikasi ini termanifestasi melalui pengaruh signifikan sebesar 31,6% dan penguatan dimensi karakter gotong royong serta tanggung jawab melalui P5. Namun, implikasi tersebut bersifat kondisional dan sangat bergantung pada kapasitas guru dalam penilaian autentik, ketersediaan sistem penilaian yang bermakna, serta dukungan sumber daya sekolah yang memadai.

Kontribusi penelitian ini adalah memberikan bukti empiris mengenai model implementasi kurikulum yang efektif untuk pendidikan karakter di tingkat sekolah dasar. Untuk perbaikan ke depan, diperlukan pendampingan berkelanjutan bagi guru dalam pengembangan instrumen penilaian karakter yang praktis (misalnya rubrik berbasis proyek), kebijakan afirmatif untuk pemerataan fasilitas pendukung P5 di sekolah terpencil, serta penguatan kepemimpinan sekolah dalam menciptakan lingkungan belajar yang kondusif bagi tumbuhnya seluruh dimensi Profil Pelajar Pancasila.

DAFTAR PUSTAKA

- Aliyah, A., Sari, D. P., & Warlizasusi, J. (2024). *Analisis Permasalahan dan Kebutuhan Pelatihan Guru dalam Mengimplementasikan Kurikulum Merdeka Belajar (Studi Pada Guru PAI SDIT Annajiyah Lubuklinggau)*. Pascasarjana IAIN Curup.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2004). Based character education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72–85.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 523–545.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Fauzi, A. (2022). Implementasi kurikulum merdeka di sekolah penggerak. *Jurnal Pahlawan| Vol*, 18(2), 20–30.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2134–2156.
- Kemendikbudristek, B., Adiprima, P., Sekar, W. K., & Harjatanaya, T. Y. (2022). *Panduan pengembangan proyek penguatan profil pelajar Pancasila*. Jakarta.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Lieberman, A., Miller, L., Wiedrick, J., & von Frank, V. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *The Learning Professional*, 32(4), 16.
- Mauluda, S., Nuralmira, S., Robiah, S., & Iskandar, S. (2025). Analisis Inovasi Kurikulum Merdeka Terhadap Kemandirian Belajar Siswa Sekolah Dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(02), 224–238.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. ERIC.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook. (No Title)*.
- Mulyasa, H. E. (2021). *Menjadi guru penggerak merdeka belajar*. Bumi Aksara.
- Rosidah, C. T. (2021). Analisis kesiapan guru mengimplementasikan asesmen autentik dalam kurikulum merdeka belajar. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 12(01), 87–103.
- Safitri, S. (2025). Penerapan Experiential Learning dalam Pengembangan Kompetensi Sosial Emosional Peserta Didik. *Jurnal Pendidikan Tuntas*, 3(1).
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Septiany, S., Darmayanti, M., & Hendriani, A. (2024). Pengembangan proyek penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) sebagai upaya penguatan karakter siswa sekolah dasar: Implementasi dan tantangan. *Jurnal Pemikiran Dan Pengembangan Sekolah Dasar (JP2SD)*, 12(2), 170–189.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.