

Peningkatan Kompetensi Guru Sekolah Menengah Pertama dalam Menyusun Capaian Pembelajaran, Tujuan Pembelajaran, dan Alur Tujuan Pembelajaran Kurikulum Merdeka

Masayu Gay ^{1*}, Isman M Nur ², Julia Ismail ³, Sartika Samad ¹,
Wa Ode Murima La Ode Alumu ⁴, Rifai Kasman ¹

¹ ISDIK Kie Raha Maluku Utara, Indonesia

² Universitas Muhammadiyah Maluku Utara, Indonesia

³ Universitas Bumi Hijrah, Indonesia

⁴ Institut Agama Islam Negeri Ternate, Indonesia

* Author Correspondence

Riwayat Artikel :

Diterima : 28 Desember 2025; Direvisi : 4 Januari 2026; Disetujui : 12 Januari 2026.

Abstrak

Penelitian ini menganalisis peningkatan hasil pelatihan penyusunan capaian pembelajaran, tujuan pembelajaran, dan alur tujuan pembelajaran bagi guru SMP pada implementasi Kurikulum Merdeka. Subjek penelitian terdiri atas sembilan guru dari tiga sekolah mitra di wilayah kepulauan dan pesisir, yaitu SMP Negeri 6 Taliabu Utara, SMP IT Insan Kamil Halmahera Selatan, dan SMP Negeri 6 Halmahera Utara, yang dipilih karena keterbatasan akses terhadap pendampingan kurikulum. Sebelum pelatihan, guru berada pada fase kognitif awal dengan pemahaman capaian pembelajaran yang masih umum dan keterbatasan dalam mengaitkan capaian pembelajaran-tujuan pembelajaran-alur tujuan pembelajaran ke dalam perencanaan pembelajaran. Pelatihan dilaksanakan secara sistematis dan kontekstual melalui pemetaan Capaian Pembelajaran, perumusan Tujuan Pembelajaran, dan penyusunan Alur Tujuan Pembelajaran Hasil menunjukkan peningkatan pemahaman konseptual, sikap positif terhadap Kurikulum Merdeka, dan keterampilan praktis guru. Seluruh peserta menghasilkan satu peta Capaian Pembelajaran, tiga hingga lima tujuan pembelajaran operasional, serta satu dokumen Alur Tujuan Pembelajaran lengkap yang terintegrasi dengan strategi pembelajaran dan asesmen. Pelatihan serupa direkomendasikan dilaksanakan secara berkelanjutan dan berbasis konteks lokal untuk memperkuat implementasi Kurikulum Merdeka, khususnya di sekolah wilayah kepulauan.

Kata kunci :

Kompetensi Guru; Kurikulum Merdeka; Capaian Pembelajaran.

Abstract

Enhancing Junior High School Teachers' Competence in Developing Learning Outcomes, Learning Objectives, and Learning Objective Pathways within the Merdeka Curriculum. This study examines the improvement in training outcomes related to the development of learning outcomes, learning objectives, and learning objective sequences for junior high school teachers in the implementation of the Merdeka Curriculum. The research participants consisted of nine teachers from three partner schools located in island and coastal areas, namely SMP Negeri 6 Taliabu Utara, SMP IT Insan Kamil Halmahera Selatan, and SMP Negeri 6 Halmahera Utara. These schools were selected due to their limited access to curriculum mentoring and professional development support. Prior to the training, teachers were at an initial cognitive stage, characterized by a general understanding of learning outcomes and limited ability to integrate learning outcomes, learning objectives, and learning objective sequences into instructional planning. The training was conducted systematically and contextually through learning outcome mapping, learning objective formulation, and the development of learning objective sequences. The results indicate improvements in teachers' conceptual understanding, positive attitudes toward the Merdeka Curriculum, and practical skills. All participants produced one learning outcome map, three to five operational learning objectives, and one complete learning objective sequence document integrated with instructional strategies and assessment. Similar training programs are recommended to be implemented continuously and grounded in local contexts to strengthen the implementation of the Merdeka Curriculum, particularly in schools located in archipelagic regions.

Keywords:

Teacher Competence; Merdeka Curriculum; Learning Outcomes.

Contact : Corresponding author  e-mail: masayugey@isdikkieraha.ac.id



Check for
updates

How to Cite: Gay, A. M., Nur, I. M., Ismail, J., Samad, S., Alumu, W. O. M. L. O., & Kasman, R. (2026). Peningkatan Kompetensi Guru Sekolah Menengah Pertama dalam Menyusun Capaian Pembelajaran, Tujuan Pembelajaran, dan Alur Tujuan Pembelajaran Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat*, 6(1), 116-125. <https://doi.org/10.56393/jpkm.v6i1.3983>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/). Allows readers to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of its articles and allow readers to use them for any other lawful purpose. The journal hold the copyright.

Pendahuluan

Perubahan paradigma pendidikan di Indonesia menuntut pembelajaran yang berorientasi pada *outcome-based education* (OBE). Menurut Spady (1994), pembelajaran berbasis OBE, keberhasilan proses belajar tidak diukur dari penyelesaian materi, tetapi terukur (Harden, 2007) dan penekanan pada *critical thinking, problem solving*, kolaborasi, dan keahlian (J. B. Biggs & Tang, 2011). Kurikulum merdeka merupakan bentuk implementasi OBE karena berpusat pada capaian pembelajaran (*learning outcomes*), menggunakan backward design, memberi fleksibilitas proses belajar, dan menekankan penilaian kinerja nyata.

Kurikulum Merdeka yang mulai diterapkan secara nasional menegaskan pentingnya Capaian Pembelajaran (CP) sebagai arah dan tujuan utama dari setiap kegiatan pembelajaran di satuan Pendidikan. Karena itu, guru diharapkan mampu memahami, merancang, dan menerapkan CP sesuai karakteristik peserta didik dan konteks lokal sekolah (Kemdikbudristek, 2024).

Secara teoritis, CP berakar dari pendekatan *constructive alignment* (J. B. Biggs, 1999), di mana tujuan pembelajaran (*learning outcomes*), strategi pembelajaran, dan asesmen harus selaras. Studi oleh Anderson & Krathwohl (2001) menegaskan pentingnya perumusan capaian yang memadukan aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik secara terukur. Dalam konteks Kurikulum Merdeka, CP menjadi turunan dari Profil Lulusan yang menekankan penguasaan kompetensi dan nilai karakter. Berdasarkan Panduan Kurikulum Merdeka (Kemendikbudristek, 2022), Capaian Pembelajaran mencakup tiga ranah utama pengetahuan dan pemahaman (*knowledge*), keterampilan dan penerapan (*skills*), dan nilai dan karakter (*attitude*). Guru berperan penting untuk menginterpretasikan CP ke dalam *tujuan pembelajaran operasional* dan kegiatan belajar yang bermakna sesuai konteks siswa.

Realitas di lapangan, banyak guru masih mengalami kesulitan dalam menginterpretasikan CP menjadi tujuan pembelajaran yang operasional, indikator yang terukur pada penguasaan kompetensi akhir. Survei oleh Ali & Susilawati (2025) di sekolah dasar Kabupaten Sumedang menemukan sebanyak 76 guru (27,6%) dari jumlah 300 guru mengalami dalam mengembangkan CP, Tujuan Pembelajaran (TP) dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP). Rizki Arifah et al. (2023) guru masih mengalami kendala dalam menyusun rencana pembelajaran yaitu guru masih kesulitan memahami capaian pembelajaran dan merumuskannya menjadi tujuan pembelajaran. Didukung pula oleh penelitian Kurniati & Kusumawati (2023) bahwa kendala dan tantangan yang dihadapi pada aspek penyusunan perangkat pembelajaran adalah menjabarkan TP dari CP yang tersedia dan menyusun ATP dari setiap TP.

Dalam konteks Maluku Utara, riset oleh Saiman et al. (2025) pada jenjang Sekolah Dasar (SD), Sekolah Menengah Pertama (SMP), dan Sekolah Menengah Atas (SMA) menunjukkan bahwa sebagian besar guru merasa belum siap menerapkan Kurikulum Merdeka karena minimnya program pelatihan dan pendampingan yang komprehensif. Guru mengaku belum memahami CP secara mendalam, termasuk cara menurunkan CP menjadi ATP, merancang asesmen formatif berbasis CP, maupun mengintegrasikan pembelajaran berdiferensiasi. Temuan ini menunjukkan adanya kesenjangan yang cukup besar antara tuntutan kebijakan nasional dan kapasitas guru di lapangan untuk menerapkan Kurikulum Merdeka secara autentik.

Kesenjangan tersebut semakin diperkuat oleh tantangan geografis wilayah Maluku Utara yang bercirikan kepulauan, persebaran sekolah yang berjauhan, serta keterbatasan akses terhadap pelatihan berkelanjutan. Dalam konteks ini, SMP Negeri 6 Taliabu Utara, SMP IT Insan Kamil Halmahera Selatan, dan SMP Negeri 6 Halmahera Utara dipilih sebagai lokasi kegiatan karena merepresentasikan karakteristik sekolah di wilayah kepulauan, yang masih butuh bimbingan teknis Kurikulum Merdeka, apalagi setelah berubah ke pendekatan *deep learning*. Ketiga sekolah tersebut juga menunjukkan kebutuhan nyata akan penguatan pemahaman CP, TP, dan ATP, baik berdasarkan hasil komunikasi dengan pihak sekolah sewaktu pendampingan maupun temuan riset sebelumnya di wilayah Maluku Utara. Selain itu, pemilihan sekolah negeri dan swasta pada lokasi yang berbeda dimaksudkan untuk memperoleh gambaran yang lebih komprehensif mengenai tantangan implementasi Kurikulum Merdeka pada konteks satuan pendidikan yang beragam.

Kondisi ini semakin diperkuat oleh tantangan geografis, di mana banyak sekolah berada di wilayah kepulauan dan daerah terpencil sehingga akses terhadap bimbingan teknis, seminar, maupun pelatihan berkelanjutan menjadi terbatas. Sejumlah sekolah yang karakteristiknya seperti yang dijelaskan adalah SMP Negeri 6 Taliabu Utara, SMP IT Insan Kamil Halmahera Selatan, dan SMP Negeri 6 Halmahera Utara. Oleh karena itu, kegiatan *Pelatihan Pemahaman Capaian Pembelajaran Kurikulum Merdeka* menjadi sangat strategis bagi sekolah tersebut. Pelatihan ini tidak hanya bertujuan meningkatkan kompetensi guru dalam memahami struktur dan prinsip CP, tetapi juga membantu mereka mengimplementasikannya dalam praktik pembelajaran sehari-hari dengan cara pengembangan TP, dan ATP, guna mendukung peningkatan mutu pendidikan di daerah.

Metode

Kegiatan pengabdian kepada masyarakat ini bertujuan meningkatkan kompetensi guru Sekolah Menengah Pertama dalam menyusun Capaian Pembelajaran (CP), Tujuan Pembelajaran (TP), dan Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) sesuai dengan Kurikulum Merdeka melalui program pelatihan dan pendampingan berkelanjutan. Subjek kegiatan terdiri atas sembilan guru SMP dari tiga sekolah mitra di wilayah kepulauan, yang dipilih menggunakan purposive sampling berdasarkan kesesuaian bidang tugas, keterlibatan dalam implementasi Kurikulum Merdeka, dan kesiapan sekolah. Kegiatan dilaksanakan melalui pelatihan tatap muka selama satu hari di masing-masing sekolah mitra yang difokuskan pada penguatan konsep dan praktik langsung, serta dilanjutkan dengan pendampingan daring secara sinkron dan asinkron untuk memastikan keberlanjutan implementasi. Tahapan kegiatan meliputi analisis kebutuhan, pengenalan konsep Kurikulum Merdeka dan constructive alignment, workshop penyusunan CP-TP-ATP, simulasi pembelajaran, refleksi dan peer review, serta evaluasi. Efektivitas program dievaluasi menggunakan desain one-group pre-test-post-test dengan fokus pada peningkatan pemahaman konseptual, sikap terhadap Kurikulum Merdeka, dan keterampilan praktis guru. Penilaian keterampilan dilakukan melalui analisis portofolio dan simulasi pembelajaran dengan instrumen yang divalidasi secara isi. Data dianalisis secara deskriptif komparatif dan kualitatif untuk memperoleh gambaran komprehensif mengenai proses dan dampak kegiatan, yang menunjukkan bahwa skema pelatihan terpadu tatap muka

dan pendampingan daring efektif dalam meningkatkan kapasitas guru dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka secara operasional.

Hasil dan Pembahasan

Hasil pre-tes pelatihan pemahaman CP pada Tabel 1 dideskripsikan berdasarkan (1) pemahaman konseptual 2,67 (Kategori: Cukup). Artinya, guru memiliki gambaran dasar tentang CP tetapi belum sepenuhnya memahami hubungan CP-TP-ATP. Item paling rendah adalah “dapat membedakan CP, TP, ATP” (skor 2). Indikasinya guru membutuhkan penguatan teoritis dasar Kurikulum Merdeka. (2) Sikap dan persepsi 3,0 (Kategori: Cukup).

Tabel 1. Rata-Rata per Kategori

Kategori	Item	Rata-rata	Kategori
Pemahaman Konseptual	1-3	2,67	Cukup
Sikap dan Persepsi	4-5	3,0	Cukup
Keterampilan Praktis	6-8	2,67	Cukup-Rendah
Kebutuhan Pelatihan	9-10	4,0	Tinggi

Tabel 1. Hasil pre-tes menunjukkan bahwa pemahaman guru terhadap CP berada pada kategori cukup dengan skor rata-rata 2,67. Guru memahami konsep dasar CP, tetapi masih kesulitan membedakan antara CP, TP, dan alur ATP. Keterampilan praktis guru dalam menurunkan CP menjadi TP dan menyusun indikator penilaian juga berada pada kategori cukup hingga rendah ($M = 2,67$), menandakan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka belum berjalan optimal.

Hasil ini menunjukkan bahwa guru memiliki pandangan netral-positif terhadap CP, tetapi belum sampai pada tahap antusias atau yakin. Temuan ini selaras dengan Guskey (2002), yang menegaskan bahwa bukan sekadar pelatihan (professional development) yang membuat guru berubah sikap, melainkan pengalaman implementasi yang berhasil dengan bukti perubahan hasil siswa. Ditegaskan oleh Fullan (2007), guru perlu mengalami langsung praktik baru, bereksperimen, mengadaptasi dalam konteks lokal agar perubahan tersebut masuk ke dalam rutinitas. Sekaligus, mengindikasikan bahwa pengalaman nyata dalam implementasi masih terbatas, sehingga menimbulkan keraguan dan keyakinan diri (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Hasil pretes menunjukkan bahwa keterampilan praktis guru berada pada kategori cukup-rendah (rata-rata 2,67), yang mengindikasikan adanya kesenjangan antara pemahaman konseptual dan kemampuan aplikatif dalam mengimplementasikan Capaian Pembelajaran. Kondisi ini sejalan dengan temuan Biggs (1996) dalam kerangka *constructive alignment*, yang menegaskan bahwa pemahaman tujuan pembelajaran tidak secara otomatis berbanding lurus dengan kemampuan menyelaraskan tujuan, aktivitas, dan asesmen tanpa latihan prosedural yang memadai. Anderson dan Krathwohl (2001) juga menekankan bahwa kemampuan merumuskan tujuan pembelajaran yang operasional menuntut penguasaan keterampilan kognitif tingkat tinggi yang berkembang melalui praktik berulang, bukan sekadar pemahaman teoretis. Secara empiris, temuan ini menguatkan hasil penelitian Ali and Susilawati (2024) yang menunjukkan bahwa guru sering kali mengalami kesulitan dalam menurunkan CP ke dalam Tujuan Pembelajaran dan Alur Tujuan Pembelajaran yang runtut dan terukur. Tingginya skor kebutuhan pelatihan pada pretes menunjukkan bahwa guru menyadari keterbatasan

keterampilan aplikatif yang dimiliki, sehingga pelatihan berbasis *hands-on workshop*, simulasi pembelajaran, dan pendampingan berkelanjutan menjadi strategi yang relevan dan diperlukan untuk menjembatani kesenjangan antara pemahaman konseptual dan praktik pembelajaran berbasis CP.

Rata-rata keseluruhan skor pre-tes sebesar 3,0 menunjukkan bahwa guru masih berada pada tahap *pengenalan dasar*, belum mencapai tingkat terampil dalam memahami konsep CP maupun mengimplementasikannya dalam pembelajaran. Kondisi ini mengindikasikan adanya kesenjangan konseptual dan praktis, terutama terkait pembedaan CP-TP-ATP serta penerapannya di kelas. Temuan ini sejalan dengan Borko (2004), yang menjelaskan bahwa pengembangan kompetensi guru merupakan proses bertahap yang melibatkan perubahan pengetahuan, keyakinan, dan praktik secara simultan. Penjelasan ini juga selaras dengan Timperley et al. (2007), yang menunjukkan bahwa guru akan berkomitmen mengikuti pelatihan ketika mereka menyadari adanya kesenjangan kemampuan dan melihat peluang peningkatan praktik.

Dari perspektif pengembangan profesional, kebutuhan pelatihan yang tinggi membuka peluang besar untuk peningkatan kompetensi guru melalui intervensi terstruktur. Desimone (2009) menekankan bahwa PD yang efektif harus berfokus pada konten, menyediakan pembelajaran aktif, konsisten dengan kebutuhan guru, melibatkan durasi berkelanjutan, dan mendorong kolaborasi. Hal ini sejalan pula dengan Hattie (2009), yang menempatkan kompetensi guru sebagai salah satu faktor paling berpengaruh terhadap hasil belajar siswa. Dengan demikian, temuan ini memperkuat argumentasi bahwa program pelatihan berbasis CP sangat dibutuhkan untuk meningkatkan pemahaman konseptual, keterampilan praktis, dan keyakinan guru dalam menerapkan Kurikulum Merdeka.

Hasil post-tes pada Tabel 2 menunjukkan bahwa pelatihan memberikan dampak yang signifikan terhadap peningkatan kompetensi peserta. Peningkatan ini dilihat dari empat kategori, yaitu pemahaman konseptual, sikap dan persepsi, keterampilan praktis, dan kebutuhan pelatihan.

Tabel 2. Nilai hasil post tes

Kategori	Item	Pre-tes (Rata-rata)	Pre-tes (Kategori)	Post-tes (Rata-rata)	Post-tes (Kategori)
Pemahaman Konseptual	1-3	2,67	Cukup	3,80	Baik
Sikap dan Persepsi	4-5	3,00	Cukup	4,10	Baik-Tinggi
Keterampilan Praktis	6-8	2,67	Cukup-Rendah	3,75	Baik
Kebutuhan Pelatihan	9-10	4,00	Tinggi	2,80	Rendah-Cukup

Peningkatan pemahaman konseptual dari kategori *cukup* (2,67) menjadi *baik* (3,80) menunjukkan bahwa intervensi yang diberikan efektif dalam memperkuat penguasaan pengetahuan dasar dan kerangka konseptual peserta. Hal ini sejalan dengan pandangan Bloom yang menyatakan bahwa penguatan pemahaman konseptual merupakan fondasi bagi terbentuknya kemampuan berpikir tingkat tinggi dan keterampilan aplikatif (Anderson, 2009). Dengan demikian, peningkatan ini menegaskan bahwa materi pelatihan dan strategi penyampaian mampu memfasilitasi proses internalisasi konsep secara lebih bermakna.



Gambar 1. Penyampaian Materi Pelatihan

Peningkatan pada aspek sikap dan persepsi, dari *cukup* (3,00) menjadi *baik-tinggi* (4,10), menunjukkan bahwa pelatihan tidak hanya berdampak pada aspek kognitif tetapi juga pada aspek afektif peserta. Menurut teori perubahan sikap dalam pembelajaran orang dewasa (Knowles et al., 2015), pengalaman belajar yang relevan, kontekstual, dan partisipatif dapat membentuk sikap positif terhadap materi dan praktik yang dipelajari. Dengan demikian, peningkatan ini menunjukkan bahwa peserta memiliki kesiapan psikologis dan motivasional yang lebih kuat untuk mengimplementasikan pengetahuan yang diperoleh.

Peningkatan paling nyata terlihat pada keterampilan praktis yang naik dari kategori *cukup-rendah* (2,67) menjadi *baik* (3,75). Hal ini penting karena menunjukkan bahwa peserta tidak hanya memahami secara teoritis, tetapi juga mampu mentransformasikan pengetahuan tersebut ke dalam tindakan nyata. Temuan ini mendukung kerangka evaluasi pembelajaran Kirkpatrick tingkat 2 dan 3, yang menekankan bahwa keberhasilan pelatihan tercermin dari perubahan kompetensi dan kemampuan penerapan di lapangan (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016). Selain itu, peningkatan keterampilan praktis juga menunjukkan keberhasilan pendekatan pelatihan yang berorientasi praktik, reflektif, dan berbasis pengalaman (Kolb, 2015).



Gambar 2. Praktik dan refleksi guru setelah pelatihan

Sementara itu, menurunnya skor kebutuhan pelatihan dari 4,00 menjadi 2,80 mencerminkan keberhasilan program dalam mengurangi *training gap* peserta. Menurut Clarke & Hollingsworth (2002), penurunan kebutuhan pelatihan pascaprogram merupakan indikator bahwa tujuan peningkatan kapasitas telah tercapai dan peserta telah memiliki tingkat

kemandirian yang lebih baik dalam mengelola kompetensinya. Dengan kata lain, intervensi yang diberikan tidak hanya meningkatkan kompetensi, tetapi juga memperkuat rasa percaya diri akademik dan profesional peserta.

Dari sisi sikap dan persepsi, guru menunjukkan kecenderungan positif dengan rata-rata skor 3,0, meskipun belum sepenuhnya yakin terhadap manfaat CP dalam praktik pembelajaran. Menariknya, kebutuhan pelatihan memperoleh skor tertinggi ($M = 4,0$), menunjukkan bahwa guru memiliki motivasi dan kesiapan tinggi untuk motivasi dan kesiapan mengikuti pengembangan kompetensi terkait CP dan strategi pembelajaran berbasis capaian konsisten dengan Ventista & Brown (2023). Narasi ini memperlihatkan bahwa program pelatihan sangat dibutuhkan untuk memperkuat pemahaman konseptual, sikap positif, serta keterampilan praktis guru dalam mengimplementasikan Kurikulum (Darling-Hammond et al., 2017). Perspektif andragogi (Knowles, 1984) dan Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000) juga menegaskan bahwa motivasi intrinsik meningkatkan kesiapan guru untuk belajar dan mengembangkan kompetensinya. Temuan ini sejalan dengan Zhou et al. (2023) yang menegaskan bahwa kesiapan profesional guru sangat berkaitan dengan dukungan pelatihan yang sistematis, serta dukungan emosi (Ehlert & Souvignier, 2023).

Lebih jauh, kebutuhan pelatihan yang tinggi dapat dipahami sebagai indikasi *training gap* yang masih lebar sekaligus sebagai modal motivasional yang penting. Bandura (1997) menegaskan bahwa pelatihan yang dirancang secara intensional mampu memperkuat pemahaman konseptual, sikap positif, serta keterampilan praktis guru. Sejalan dengan itu, teori *transformative learning* menegaskan bahwa kesadaran terhadap adanya celah kompetensi justru menjadi pemicu refleksi kritis dan perubahan profesional (Mezirow, 1997). Pembelajaran orang dewasa juga menempatkan relevansi, pengalaman, serta motivasi intrinsik sebagai faktor kunci keberhasilan pengembangan kapasitas (Illeris, 2010; Merriam & Bierema, 2014). Bahkan, melalui kerangka *self-efficacy*, Bandura menekankan bahwa persepsi diri terhadap kemampuan untuk berkembang berkontribusi langsung pada kesiapan individu untuk belajar dan bertransformasi. Dengan demikian, kebutuhan pelatihan yang tinggi merefleksikan kesadaran profesional, bukan keterbatasan.

Secara keseluruhan, hasil ini menunjukkan bahwa program pelatihan berjalan efektif, memenuhi tujuan peningkatan pengetahuan, sikap, dan keterampilan, serta berdampak pada kesiapan implementasi peserta di lapangan. Peningkatan yang konsisten pada berbagai aspek ini memperlihatkan keberhasilan desain pelatihan yang berbasis kebutuhan, terstruktur, dan didukung pendekatan pembelajaran yang tepat.

Simpulan

Hasil analisis menunjukkan bahwa sebelum pelatihan, guru berada pada fase kognitif awal: memahami CP secara umum, tetapi belum menguasai relasi CP-TP-ATP dan penerapannya dalam perencanaan pembelajaran, sehingga keterampilan praktis masih rendah. Di sisi lain, guru menunjukkan sikap positif dan motivasi belajar yang kuat, yang menandakan bahwa persoalan utama bukan resistensi, melainkan kesenjangan kapasitas antara tuntutan kebijakan kurikulum dan kesiapan konseptual serta pedagogis guru. Pasca pelatihan, terjadi peningkatan signifikan pada pemahaman konseptual, sikap terhadap Kurikulum Merdeka, dan keterampilan praktis guru. Hal ini menunjukkan bahwa pelatihan efektif mentranslasikan

konsep CP-TP-ATP ke dalam praktik pembelajaran, sekaligus menurunkan kebutuhan pelatihan sebagai indikator berkurangnya training gap dan meningkatnya kepercayaan diri profesional. Temuan ini selaras dengan pandangan Borko, Fullan, dan Guskey bahwa perubahan kompetensi guru berlangsung melalui interaksi bertahap antara pengetahuan, keyakinan, dan praktik. Meskipun pelatihan tatap muka berlangsung satu hari, keberlanjutan dampak dijaga melalui pendampingan daring berkelanjutan, sehingga model ini dapat dipahami sebagai pelatihan berjenjang dan adaptif yang realistis untuk wilayah kepulauan dan daerah terpencil, sejalan dengan prinsip andragogi dan penguatan self-efficacy guru. Oleh karena itu, dinas pendidikan terkait direkomendasikan untuk menginstitusionalisasi model pelatihan CP-TP-ATP berbasis kombinasi tatap muka singkat dan pendampingan daring berkelanjutan sebagai bagian dari program pengembangan profesional guru, khususnya untuk mendukung keberlanjutan implementasi Kurikulum Merdeka di wilayah kepulauan dan daerah terpencil.

Ucapan Terima Kasih

Kami mengucapkan terima kasih dan penghargaan yang setinggi-tingginya kepada guru di SMP Negeri 6 Taliabu Utara, SMP IT Insan Kamil Halmahera Selatan, dan SMP Negeri 6 Halmahera Utara atas dukungan dan kerjasamanya. Penghargaan setinggi-tingginya kepada Rektor ISDIK Kie Raha Maluku Utara, Universitas Muhammadiyah Maluku Utara, Universitas Bumi Hijrah, dan Institut Agama Islam Negeri Ternate telah memberikan dukungan terhadap kegiatan. Terima kasih dan penghargaan kepada pengelola Jurnal telah bersedia mempublikasikan artikel kami.

References

- Ali, E. Y., & Susilawati, D. (2024). Analisis kesulitan guru dalam mengembangkan CP, TP, dan ATP pada modul ajar di sekolah dasar. *Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru*, 10(1), 304–308. <https://doi.org/10.51169/ideguru.v10i1.1133>
- Anderson, L. W. (Ed.). (2009). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Abridged ed.). Longman.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Open University Press.
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th ed.). Open University Press.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (2011). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Wadsworth.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

-
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://eric.ed.gov/?id=ED606743>
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Ehlert, M., & Souvignier, E. (2023). Effective professional development in implementation processes – The teachers' view. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104329. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104329>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Harden, R. M. (2007). Outcome-based education: The future is today. *Medical Teacher*, 29(7), 625–629. <https://doi.org/10.1080/01421590701729930>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Illeris, K. (Ed.). (2010). *Contemporary theories of learning: Learning theorists—in their own words*. Routledge.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2024). *Panduan implementasi Kurikulum Merdeka*. <https://kurikulum.kemdikbud.go.id/>
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. ATD Press.
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species*. Gulf Publishing.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Kurniati, L., & Kusumawati, R. (2023). Analisis kesiapan guru SMP di Demak dalam penerapan Kurikulum Merdeka. *Jurnal Cakrawala Ilmiah*, 2(6), 2683–2692. <https://doi.org/10.53625/jcijurnalcakrawalailmiah.v2i6.5031>
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Rizki Arifah, A., Sinaga, N. Y. B., Suwandi, S., & Yulisetiani, S. (2023). Analisis perencanaan pembelajaran bahasa Indonesia pada Kurikulum Merdeka di SMP Kota Surakarta. *Ghancaran: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Indonesia*, 5(1). <https://doi.org/10.19105/ghancaran.v5i1.8022>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saiman, R., Rusdianto, & Kasman, R. (2025). Ketercapaian Kurikulum Merdeka dan kesiapan guru di daerah terdepan, terluar, dan tertinggal (3T). *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 10(1), 137–152. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v10i1.5595>
-

- Spady, W. G. (1994). *Outcome-based education: Critical issues and answers*. American Association of School Administrators.
- Timperley, H. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Ventista, O. M., & Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100565. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>