

Perancangan Kurikulum Kontekstual dan Transformatif Berorientasi pada Kebutuhan Peserta Didik

Uki Adi Prasetya¹, Tri Unggul Sari Asih², Tri Mulyani³, Muchammad Fauyan⁴

^{1, 2, 3, 4} Program Studi Magister Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah, Pascasarjana, Universitas Islam Negeri K.H. Abdurrahman Wahid Pekalongan, Pekalongan, Indonesia

ukiadiprasetya800@gmail.com

Abstract

Contemporary curriculum design needs to connect formal learning with learners' lived realities while enabling meaningful changes in knowledge, skills, attitudes, and agency. This article analyzes principles and strategies for designing a contextual and transformative curriculum oriented to learners' needs. A narrative literature review was conducted on 15 educational sources published from 2022 to 2026 concerning curriculum implementation, contextual learning, diagnostic assessment, needs analysis, local wisdom, Problem-Based Learning, and Project-Based Learning. The literature was examined through identification, thematic classification, comparison, and conceptual synthesis. The review produces four main findings. First, contextuality and transformation are complementary: context makes learning relevant, whereas transformation directs learners to interpret, reflect on, and respond to real-life issues. Second, curriculum design requires learner-centeredness, relevance, flexibility, integration of competence and character, active learning, inclusion, continuity, and adaptability. Third, needs analysis should examine prior ability, interests, learning needs, socio-cultural context, local potential, technology, and learning gaps. Fourth, design can be operationalized as a continuous cycle from needs analysis to evaluation and improvement. This synthesis offers a practical conceptual framework for primary and Islamic elementary education.

Keywords: contextual curriculum, transformative curriculum, learner needs, curriculum design, primary education

Abstrak

Perancangan kurikulum kontemporer perlu menghubungkan pembelajaran formal dengan realitas kehidupan peserta didik sekaligus mendorong perubahan yang bermakna pada pengetahuan, keterampilan, sikap, dan kemampuan bertindak. Artikel ini menganalisis prinsip dan strategi perancangan kurikulum kontekstual dan transformatif yang berorientasi pada kebutuhan peserta didik. Kajian menggunakan studi literatur naratif terhadap 15 sumber pendidikan terbitan 2022–2026 yang membahas implementasi kurikulum, pembelajaran kontekstual, asesmen diagnostik, analisis kebutuhan, kearifan lokal, Problem-Based Learning, dan Project-Based Learning. Literatur dianalisis melalui identifikasi, klasifikasi tematik, perbandingan, dan sintesis konseptual. Hasil kajian menunjukkan empat temuan utama. Kontekstualitas dan transformasi bersifat saling melengkapi; perancangan memerlukan prinsip berpusat pada peserta didik, relevansi, fleksibilitas, integrasi kompetensi dan karakter, pembelajaran aktif, inklusivitas, keberlanjutan, serta adaptivitas; analisis kebutuhan perlu mencakup kemampuan awal, minat, kebutuhan belajar, konteks sosial budaya, potensi lokal, teknologi, dan kesenjangan pembelajaran; serta perancangan dapat dioperasionalkan melalui siklus analisis kebutuhan sampai evaluasi dan perbaikan. Sintesis ini menawarkan kerangka konseptual-praktis bagi pendidikan dasar dan madrasah ibtidaiyah.

Kata kunci: kurikulum kontekstual, kurikulum transformatif, kebutuhan peserta didik, perancangan kurikulum, pendidikan dasar

Copyright (c) 2026 Uki Adi Prasetya, Tri Unggul Sari Asih, Tri Mulyani, Muchammad Fauyan

✉Corresponding author: Uki Adi Prasetya

Email Address: ukiadiprasetya800@gmail.com (Universitas Islam Negeri K.H. Abdurrahman Wahid Pekalongan, Pekalongan, Indonesia)

Received 3 Oktober 2026, Accepted 10 Oktober 2026, Published 31 Oktober 2026

PENDAHULUAN

Perubahan ilmu pengetahuan, teknologi, pola interaksi sosial, dan kebutuhan kehidupan abad ke-21 menempatkan kurikulum pada posisi yang tidak lagi cukup dipahami sebagai daftar materi yang harus dituntaskan. Kurikulum dituntut menjadi rancangan pengalaman belajar yang memungkinkan peserta didik mengembangkan pengetahuan sekaligus kemampuan berpikir kritis, memecahkan masalah, berkomunikasi, berkolaborasi, beradaptasi, dan menggunakan pengetahuan dalam situasi

nyata. Fleksibilitas yang menjadi salah satu karakter implementasi Kurikulum Merdeka membuka ruang bagi satuan pendidikan dan guru untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kondisi peserta didik serta konteks lokal, meskipun implementasinya masih menghadapi persoalan pada pemahaman struktur kurikulum, diferensiasi, asesmen, dan pengembangan perangkat pembelajaran (Salma et al., 2023; Setiawan & Sriyanto, 2026). Kondisi tersebut memperlihatkan bahwa perubahan kurikulum membutuhkan kerangka perancangan yang tidak hanya normatif, tetapi juga operasional dan sensitif terhadap kebutuhan belajar yang beragam.

Kontekstualitas menjadi salah satu jawaban atas kebutuhan tersebut karena menghubungkan materi, pengalaman belajar, dan persoalan yang dipelajari dengan kehidupan peserta didik. Dalam pendekatan kontekstual, lingkungan keluarga, sekolah, masyarakat, budaya, dan persoalan sehari-hari dapat berfungsi sebagai sumber belajar. Setianingrum dan Nurohman (2022) menunjukkan bahwa bahan ajar dengan pendekatan kontekstual dapat mengaitkan konsep sains dengan kebiasaan hidup peserta didik. Temuan serupa diperkuat oleh Aprilia et al. (2024) yang menempatkan media interaktif berorientasi kontekstual sebagai sarana untuk mendekatkan pembelajaran sekolah dasar dengan pengalaman peserta didik. Dengan demikian, relevansi tidak hanya berkaitan dengan pemilihan contoh, tetapi juga dengan cara kurikulum memberi ruang bagi peserta didik untuk melihat makna dan kegunaan pengetahuan dalam kehidupan mereka.

Konteks lokal juga penting karena peserta didik hidup dalam lingkungan sosial dan budaya yang spesifik. Analisis kebutuhan yang dilakukan Anisa et al. (2024) menunjukkan bahwa sebagian besar peserta didik dalam konteks penelitian mereka menyukai materi yang terintegrasi dengan kearifan lokal dan pembelajaran berbasis masalah. Fianti dan Neratania (2024) juga menunjukkan bahwa pendekatan kontekstual yang diintegrasikan dengan etnosains dan diferensiasi dapat digunakan untuk mengembangkan bahan ajar yang dekat dengan budaya serta kebutuhan peserta didik. Bukti-bukti tersebut mengarah pada pemahaman bahwa konteks bukan unsur tambahan dalam kurikulum, melainkan sumber untuk menentukan isi, pengalaman belajar, media, dan cara peserta didik berinteraksi dengan pengetahuan.

Namun, kurikulum yang relevan secara kontekstual belum memadai apabila pembelajaran hanya berhenti pada pemahaman keadaan. Kurikulum juga memerlukan orientasi transformatif, yaitu orientasi yang mengarahkan peserta didik untuk mengalami perkembangan dalam cara memahami, menilai, merefleksikan, dan merespons persoalan. Orientasi ini dapat diwujudkan melalui pengalaman belajar aktif, penyelidikan, pemecahan masalah, kolaborasi, produksi karya, dan refleksi. Relevansi Project-Based Learning dengan Kurikulum Merdeka telah dibahas oleh Alhayat et al. (2023) dan implementasinya di sekolah dasar ditunjukkan oleh Nurwiyati dan Yulianto (2024). Sementara itu, Harokah et al. (2024) menunjukkan potensi Problem-Based Learning dalam meningkatkan kemampuan berpikir kritis. Ketiga kajian tersebut menegaskan bahwa pengalaman belajar perlu dirancang agar peserta didik tidak hanya menerima informasi, tetapi menggunakan pengetahuan untuk menghasilkan keputusan, solusi, atau tindakan.

Agar kontekstualitas dan transformasi tidak berhenti sebagai slogan, perancangan kurikulum perlu diawali dengan pemahaman yang memadai tentang peserta didik. Asesmen diagnostik dapat menyediakan gambaran mengenai kemampuan awal dan kondisi belajar yang menjadi dasar penyesuaian pembelajaran (Angelika & Setiawan, 2023). Analisis kebutuhan juga dapat dilakukan melalui kuesioner, wawancara, observasi, serta telaah dokumen untuk mengidentifikasi kesenjangan antara kondisi aktual dan kompetensi yang diharapkan (Samal et al., 2024). Di sisi lain, Wardany et al. (2023) menunjukkan bahwa keberagaman kebutuhan peserta didik menjadi tantangan nyata bagi guru. Artinya, kebutuhan peserta didik tidak dapat diasumsikan seragam dan harus dipetakan sebelum tujuan, materi, strategi, maupun asesmen ditetapkan.

Kajian-kajian terdahulu telah memberikan dasar penting, tetapi pembahasannya cenderung tersebar pada aspek tertentu: implementasi Kurikulum Merdeka, asesmen diagnostik, pengembangan bahan ajar kontekstual, integrasi kearifan lokal, PBL, PjBL, maupun tantangan guru. Artikel ini memosisikan berbagai temuan tersebut dalam satu sintesis desain yang menghubungkan tiga unsur: kebutuhan peserta didik sebagai titik awal, konteks kehidupan sebagai ruang belajar, dan transformasi sebagai arah perubahan kompetensi serta tindakan. Kebaruan konseptual artikel terletak pada penyusunan hubungan antarelemen tersebut menjadi prinsip dan tahapan perancangan yang dapat digunakan sebagai kerangka kerja pada pendidikan dasar, khususnya SD/MI.

Berdasarkan latar belakang tersebut, artikel ini bertujuan menganalisis: (1) hubungan konseptual antara kurikulum kontekstual dan transformatif; (2) prinsip-prinsip perancangan yang berorientasi pada kebutuhan peserta didik; (3) aspek dan teknik analisis kebutuhan sebagai dasar pengambilan keputusan kurikulum; serta (4) strategi operasional perancangan kurikulum mulai dari analisis kebutuhan hingga evaluasi dan perbaikan. Hasil sintesis diharapkan memberikan landasan konseptual sekaligus panduan praktis bagi guru dan satuan pendidikan dalam merancang pengalaman belajar yang relevan, aktif, inklusif, dan adaptif terhadap perubahan.

METODE

Artikel ini menggunakan metode studi literatur naratif untuk menyusun sintesis konseptual mengenai perancangan kurikulum kontekstual dan transformatif yang berorientasi pada kebutuhan peserta didik. Pendekatan naratif dipilih karena tujuan kajian bukan menghitung besaran efek suatu intervensi, melainkan mengidentifikasi konsep, hubungan antargagasan, prinsip perancangan, serta implikasi praktis dari berbagai penelitian yang relevan. Bahan kajian berasal dari 15 sumber yang telah digunakan dalam makalah dasar, dengan rentang publikasi 2022–2026. Sumber-sumber tersebut membahas implementasi Kurikulum Merdeka, pembelajaran kontekstual, asesmen diagnostik, analisis kebutuhan, diferensiasi, kearifan lokal, Problem-Based Learning, Project-Based Learning, dan tantangan pemenuhan kebutuhan peserta didik.

Prosedur analisis dilakukan dalam empat tahap. Pertama, identifikasi dilakukan dengan memetakan fokus setiap sumber dan keterkaitannya dengan empat pertanyaan kajian. Kedua, informasi

diklasifikasikan ke dalam tema: konsep kurikulum kontekstual-transformatif, prinsip perancangan, analisis kebutuhan peserta didik, dan strategi desain. Ketiga, temuan antarsumber dibandingkan untuk melihat keterhubungan, penguatan, maupun perbedaan fokus. Keempat, hasil perbandingan disintesis menjadi kerangka operasional yang menghubungkan kebutuhan peserta didik, konteks belajar, pengalaman transformatif, asesmen, dan perbaikan berkelanjutan. Analisis tidak dimaksudkan sebagai tinjauan sistematis berbasis meta-analisis; karena itu, kesimpulan artikel dibatasi sebagai sintesis konseptual dari literatur yang dikaji.

Keabsahan argumentasi dijaga melalui penggunaan sumber yang relevan dengan tema, penyandingan lebih dari satu rujukan pada gagasan utama, serta pemisahan antara temuan yang dilaporkan penelitian terdahulu dan formulasi konseptual yang dihasilkan melalui sintesis artikel. Dengan prosedur tersebut, hasil kajian dapat ditelusuri kembali pada literatur rujukan sekaligus menghasilkan rumusan yang lebih operasional bagi perancangan kurikulum pada konteks pendidikan dasar.

HASIL DAN DISKUSI

Integrasi Kontekstualitas dan Transformasi dalam Kurikulum

Hasil sintesis menunjukkan bahwa kurikulum kontekstual dan kurikulum transformatif tidak perlu ditempatkan sebagai dua pendekatan yang terpisah. Kontekstualitas menjawab pertanyaan mengenai dari mana pengalaman belajar dimulai dan dengan realitas apa pengetahuan dihubungkan, sedangkan transformasi menjawab pertanyaan mengenai perubahan apa yang diharapkan terjadi pada peserta didik setelah berinteraksi dengan realitas tersebut. Dengan kata lain, konteks menyediakan medan belajar, sedangkan orientasi transformatif memberikan arah pada proses belajar. Relasi ini penting karena pembelajaran yang dekat dengan kehidupan belum tentu menghasilkan perkembangan kemampuan berpikir atau bertindak apabila peserta didik hanya diminta mengenali fakta tanpa menganalisis dan meresponsnya.

Temuan Setianingrum dan Nurohman (2022), Aprilia et al. (2024), serta Fianti dan Neratania (2024) memperlihatkan bahwa pendekatan kontekstual dapat menjembatani materi dengan pengalaman peserta didik melalui bahan ajar, media, budaya, dan praktik kehidupan. Sementara itu, penelitian Alhayat et al. (2023), Nurwiyati dan Yulianto (2024), serta Harokah et al. (2024) menekankan aktivitas pemecahan masalah, proyek, dan pengembangan berpikir kritis. Apabila dua kelompok temuan tersebut dipadukan, pengalaman belajar ideal bergerak dari realitas yang dikenal peserta didik menuju proses analisis, penyelidikan, produksi solusi, refleksi, dan tindakan. Pola ini merupakan karakter inti kurikulum kontekstual-transformatif.

Pada pendidikan dasar, integrasi tersebut juga memiliki nilai pedagogis karena peserta didik masih membutuhkan pengalaman konkret sebagai jembatan menuju pemahaman yang lebih abstrak. Konteks lokal dapat berfungsi sebagai titik masuk yang mudah dikenali, sedangkan aktivitas transformatif menghindarkan pembelajaran dari sekadar menghafal fakta lokal. Contohnya, isu sampah

sekolah tidak hanya digunakan sebagai contoh materi lingkungan, tetapi dapat dikembangkan menjadi kegiatan mengidentifikasi jenis sampah, menghitung volume, menelaah kebiasaan warga sekolah, merancang solusi, mempresentasikan hasil, dan merefleksikan perubahan perilaku. Contoh ini merupakan ilustrasi operasional dari sintesis, bukan temuan empiris baru dari literatur yang dikaji.

Dengan demikian, kualitas desain tidak ditentukan oleh seberapa banyak konteks lokal dimasukkan ke dalam materi, melainkan oleh konsistensi hubungan antara konteks, tujuan kompetensi, pengalaman belajar, dan perubahan yang diharapkan. Kurikulum menjadi kontekstual ketika peserta didik melihat hubungan antara pengetahuan dan kehidupan; kurikulum menjadi transformatif ketika hubungan tersebut mendorong perkembangan cara berpikir, sikap, keterampilan, serta kapasitas bertindak.

Prinsip Perancangan Kurikulum Berorientasi Kebutuhan Peserta Didik

Literatur yang dikaji mengarah pada delapan prinsip perancangan yang saling berhubungan. Prinsip pertama adalah berpusat pada peserta didik. Tujuan, materi, strategi, dan asesmen perlu dirancang berdasarkan informasi tentang kemampuan awal, minat, kebutuhan, serta kondisi belajar, bukan hanya berdasarkan urutan isi. Angelika dan Setiawan (2023) menegaskan fungsi asesmen diagnostik dalam membantu perencanaan pembelajaran, sedangkan Wardany et al. (2023) memperlihatkan bahwa keragaman kebutuhan peserta didik menuntut kemampuan guru untuk melakukan penyesuaian.

Prinsip kedua adalah relevansi kontekstual. Pengetahuan perlu dihubungkan dengan lingkungan sosial, budaya, alam, dan persoalan yang dekat dengan kehidupan peserta didik. Relevansi semacam ini memungkinkan materi dipahami sebagai alat untuk membaca realitas, bukan sebagai informasi terpisah. Anisa et al. (2024) menunjukkan adanya preferensi peserta didik terhadap materi yang terhubung dengan kearifan lokal dan pembelajaran berbasis masalah, sedangkan Fianti dan Neratania (2024) memperlihatkan integrasi etnosains dan diferensiasi sebagai salah satu bentuk kontekstualisasi.

Prinsip ketiga adalah integrasi pengetahuan, keterampilan, dan karakter. Kurikulum tidak cukup mengarahkan peserta didik pada hasil kognitif, tetapi juga pada kemampuan bekerja sama, berkomunikasi, berpikir kritis, kreatif, bertanggung jawab, dan menghasilkan tindakan. Prinsip keempat adalah fleksibilitas, yaitu kemampuan desain untuk disesuaikan dengan kondisi satuan pendidikan, tingkat kesiapan peserta didik, sumber daya, dan perkembangan pembelajaran. Fleksibilitas bukan berarti tujuan menjadi tidak jelas, melainkan memberikan beberapa jalur yang wajar untuk mencapai kompetensi.

Prinsip kelima adalah pembelajaran aktif dan bermakna. PBL dan PjBL memberikan contoh bagaimana peserta didik ditempatkan sebagai pelaku penyelidikan dan penyelesaian tugas autentik (Alhayat et al., 2023; Harokah et al., 2024; Nurwiyati & Yulianto, 2024). Prinsip keenam adalah inklusivitas, yang mengharuskan desain memberi kesempatan belajar bagi peserta didik dengan latar, kemampuan, dan kebutuhan yang berbeda. Prinsip ketujuh adalah keberlanjutan, yaitu pengembangan kompetensi dilakukan bertahap dan ditinjau melalui asesmen serta refleksi. Prinsip kedelapan adalah

adaptivitas terhadap perubahan pengetahuan, teknologi, dan lingkungan. Fatah (2023) menunjukkan bahwa implementasi kurikulum baru menuntut kesiapan satuan pendidikan dan pendidik dalam menyesuaikan berbagai komponen pembelajaran.

Kedelapan prinsip tersebut tidak berdiri sendiri. Berpusat pada peserta didik membutuhkan analisis kebutuhan; relevansi membutuhkan pembacaan konteks; fleksibilitas dan inklusivitas membutuhkan variasi strategi; pembelajaran aktif membutuhkan pengalaman autentik; sementara keberlanjutan dan adaptivitas membutuhkan asesmen serta evaluasi. Hubungan ini diringkas pada Tabel 1.

Tabel 1. Prinsip Perancangan Kurikulum Kontekstual dan Transformatif

Prinsip	Makna dalam Perancangan	Implikasi Operasional
Berpusat pada peserta didik	Keputusan kurikulum dimulai dari karakteristik, kesiapan, minat, dan kebutuhan belajar.	Gunakan asesmen diagnostik, profil belajar, dan bukti perkembangan sebagai dasar penyesuaian.
Relevansi kontekstual	Isi dan pengalaman belajar terkait dengan lingkungan, budaya, serta persoalan kehidupan.	Pilih konteks lokal, masalah autentik, dan sumber belajar yang dekat dengan peserta didik.
Integrasi kompetensi dan karakter	Pengetahuan dikembangkan bersama keterampilan, sikap, dan kemampuan bertindak.	Rumusan tujuan dan asesmen mencakup produk, proses, kolaborasi, refleksi, dan tanggung jawab.
Fleksibilitas	Desain dapat disesuaikan dengan kondisi peserta didik dan satuan pendidikan.	Sediakan variasi materi, dukungan, aktivitas, tempo, dan cara menunjukkan capaian.
Aktif dan bermakna	Peserta didik membangun pengetahuan melalui penyelidikan, masalah, proyek, dan refleksi.	Gunakan PBL, PjBL, diskusi, eksplorasi lingkungan, dan tugas autentik sesuai tujuan.
Inklusivitas	Kesempatan belajar dirancang untuk keberagaman kemampuan dan latar belakang.	Kurangi hambatan akses, diferensiasikan dukungan, dan gunakan asesmen yang beragam.
Keberlanjutan	Kompetensi berkembang secara bertahap dan diperbaiki berdasarkan bukti belajar.	Lakukan asesmen formatif, umpan balik, refleksi, dan tindak lanjut secara berkala.
Adaptivitas	Kurikulum responsif terhadap perkembangan ilmu, teknologi, dan perubahan lingkungan.	Tinjau konteks, sumber, teknologi, serta kompetensi secara periodik.

Analisis Kebutuhan sebagai Dasar Pengambilan Keputusan Kurikulum

Analisis kebutuhan merupakan simpul yang menghubungkan orientasi berpusat pada peserta didik dengan keputusan kurikulum. Dalam sintesis ini, kebutuhan tidak dipahami hanya sebagai kekurangan akademik, melainkan sebagai informasi mengenai kondisi aktual dan kesenjangan yang perlu dijematani. Aspek yang perlu dipetakan mencakup kemampuan awal, pengetahuan prasyarat, minat, bakat, preferensi belajar, kebutuhan dukungan, lingkungan sosial budaya, potensi lokal, akses teknologi, serta masalah pembelajaran yang muncul. Pemetaan yang terlalu sempit pada nilai tes berisiko menghasilkan desain yang tidak sensitif terhadap faktor nonkognitif dan konteks kehidupan.

Asesmen diagnostik berfungsi penting untuk mengetahui titik awal pembelajaran (Angelika & Setiawan, 2023). Namun, kebutuhan peserta didik tidak selalu dapat dijelaskan melalui tes. Samal et al. (2024) memperlihatkan penggunaan kuesioner, wawancara, dan observasi dokumen dalam analisis kebutuhan untuk pengembangan modul ajar. Oleh karena itu, pendekatan multi-sumber lebih tepat digunakan: tes dapat menggambarkan kesiapan akademik; observasi menggambarkan keterlibatan dan perilaku; wawancara menggali kesulitan serta harapan; angket memetakan minat atau preferensi dalam skala lebih luas; sedangkan dokumentasi memberikan informasi mengenai hasil belajar dan perkembangan sebelumnya.

Nilai analisis kebutuhan terletak pada bagaimana data diterjemahkan menjadi keputusan. Informasi tentang kemampuan awal digunakan untuk menentukan titik masuk dan tingkat kompleksitas. Informasi tentang minat dan konteks dapat membantu pemilihan tema serta masalah autentik. Data mengenai akses teknologi menentukan kelayakan penggunaan media digital. Temuan tentang kesulitan belajar dapat digunakan untuk menetapkan dukungan, diferensiasi, dan bentuk asesmen. Jika data hanya dikumpulkan tanpa mengubah keputusan perancangan, analisis kebutuhan kehilangan fungsi strategisnya.

Tabel 2 menunjukkan hubungan antara aspek kebutuhan, teknik pengumpulan informasi, dan keputusan kurikulum yang dapat dihasilkan. Hubungan tersebut bersifat fleksibel; satu teknik dapat digunakan untuk beberapa aspek dan satu keputusan sebaiknya tidak bergantung pada satu bukti saja.

Tabel 2. Pemetaan Analisis Kebutuhan dan Implikasi Perancangan

Aspek yang Dipetakan	Sumber/Teknik Informasi	Implikasi bagi Kurikulum
Kemampuan awal dan prasyarat	Asesmen diagnostik, hasil belajar, tugas awal	Menentukan titik masuk, tingkat kompleksitas, pengayaan, dan dukungan.
Minat, bakat, dan preferensi	Angket, wawancara, pilihan aktivitas	Menentukan variasi konteks, bentuk tugas, dan peluang diferensiasi.
Kesulitan dan kebutuhan dukungan	Observasi, wawancara, catatan perkembangan	Menentukan scaffolding, pengelompokan, tempo, serta media pendukung.
Konteks sosial budaya dan potensi lokal	Observasi lingkungan, wawancara, dokumentasi	Menentukan tema, sumber belajar, kearifan lokal, dan masalah autentik.
Akses dan kebiasaan teknologi	Angket, observasi sarana, wawancara	Menentukan kelayakan dan bentuk integrasi teknologi pembelajaran.
Kesenjangan capaian	Perbandingan kondisi aktual dengan tujuan/kompetensi	Menetapkan prioritas kompetensi, asesmen formatif, dan tindak lanjut.

Strategi Operasional Perancangan Kurikulum Kontekstual dan Transformatif

Berdasarkan sintesis literatur, strategi perancangan dapat disusun sebagai siklus tujuh tahap. Tahap pertama adalah diagnosis kebutuhan dan konteks. Pada tahap ini guru atau tim kurikulum memetakan peserta didik serta lingkungan menggunakan beberapa sumber informasi. Hasil diagnosis harus diringkas menjadi prioritas, misalnya kesenjangan kompetensi tertentu, konteks lokal yang potensial, hambatan akses, atau kebutuhan dukungan. Prioritas ini mencegah desain menjadi terlalu luas dan memastikan bahwa keputusan berikutnya memiliki dasar yang jelas.

Tahap kedua adalah merumuskan tujuan dan kompetensi. Tujuan tidak hanya menyatakan pengetahuan yang perlu dikuasai, tetapi juga kemampuan menggunakan pengetahuan untuk menganalisis, berkomunikasi, bekerja sama, memecahkan masalah, dan menghasilkan tindakan. Pada tahap ini perlu dibuat keterkaitan yang eksplisit antara kebutuhan yang ditemukan dan perubahan yang diharapkan. Apabila masalah utama adalah rendahnya kemampuan menerapkan konsep, misalnya, tujuan tidak boleh berhenti pada menyebutkan atau menjelaskan, tetapi perlu bergerak menuju penggunaan konsep pada situasi autentik.

Tahap ketiga adalah memilih konteks, materi, dan sumber belajar. Konteks dipilih berdasarkan kedekatannya dengan kehidupan peserta didik, kekuatan potensinya untuk mengembangkan kompetensi, dan kelayakannya sebagai sumber penyelidikan. Temuan Anisa et al. (2024) dan Fianti dan Neratania (2024) mendukung penggunaan kearifan lokal dan budaya sebagai salah satu konteks pembelajaran. Materi kemudian diorganisasikan bukan semata menurut urutan buku, tetapi berdasarkan hubungan dengan tujuan dan konteks yang telah dipilih. Teknologi dapat digunakan apabila mendukung akses, eksplorasi, atau komunikasi, bukan sekadar sebagai tambahan kosmetik.

Tahap keempat adalah merancang pengalaman belajar aktif. Pengalaman perlu bergerak dari aktivasi pengetahuan awal, eksplorasi masalah, pengumpulan dan pengolahan informasi, produksi gagasan atau karya, komunikasi hasil, hingga refleksi. PjBL relevan ketika tujuan mengarah pada produk, karya, atau pemecahan masalah yang membutuhkan proses berjangka, sedangkan PBL sesuai ketika pembelajaran dimulai dari masalah yang mendorong penyelidikan dan argumentasi (Alhayat et al., 2023; Harokah et al., 2024). Pemilihan model tidak seharusnya didasarkan pada popularitas, tetapi pada kesesuaian dengan tujuan, kondisi peserta didik, waktu, dan sumber daya.

Tahap kelima adalah merancang diferensiasi dan dukungan. Sasmita et al. (2023) menunjukkan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka melibatkan penyesuaian perangkat, pendekatan, strategi, dan media. Dalam kerangka artikel ini, penyesuaian dapat dilakukan pada kompleksitas bahan, jenis bantuan, pilihan aktivitas, cara bekerja, atau bentuk produk akhir. Diferensiasi tidak harus menghasilkan rencana yang sepenuhnya berbeda untuk setiap peserta didik; yang lebih penting adalah menyediakan jalur dukungan yang proporsional terhadap kebutuhan yang teridentifikasi.

Tahap keenam adalah menyusun asesmen yang selaras. Asesmen perlu mengukur kompetensi yang benar-benar dituju dan memberikan informasi untuk perbaikan. Tes tetap dapat digunakan untuk aspek pengetahuan, tetapi proses transformatif memerlukan bukti yang lebih kaya melalui observasi, proyek, portofolio, presentasi, jurnal refleksi, maupun penilaian kinerja. Pada kegiatan proyek, proses merencanakan, bekerja sama, memperbaiki produk, dan menjelaskan keputusan perlu dinilai bersama hasil akhirnya. Asesmen formatif digunakan sepanjang proses untuk menentukan apakah dukungan, strategi, atau tempo perlu diubah.

Tahap ketujuh adalah evaluasi dan perbaikan berkelanjutan. Data asesmen, refleksi peserta didik, catatan guru, dan perubahan konteks dianalisis untuk menilai efektivitas rancangan. Jika suatu konteks tidak cukup relevan, aktivitas terlalu sulit, atau asesmen tidak menangkap kompetensi yang dituju,

komponen tersebut perlu diperbaiki. Siklus ini menempatkan kurikulum sebagai desain yang hidup dan responsif, bukan dokumen statis. Adaptivitas menjadi semakin penting karena perubahan teknologi dan kondisi sosial dapat mengubah kebutuhan belajar dalam waktu relatif cepat (Fatah, 2023; Setiawan & Sriyanto, 2026).

Tabel 3. Siklus Perancangan Kurikulum Kontekstual-Transformatif

Tahap	Fokus	Pertanyaan Kunci	Luaran
1	Diagnosis kebutuhan dan konteks	Siapa peserta didik dan kesenjangan apa yang paling penting?	Peta kebutuhan dan prioritas desain.
2	Tujuan dan kompetensi	Perubahan pengetahuan, keterampilan, sikap, dan tindakan apa yang diharapkan?	Tujuan dan indikator kompetensi.
3	Konteks, materi, sumber	Realitas apa yang paling relevan untuk menjadi ruang belajar?	Tema/konteks, materi, dan sumber belajar.
4	Pengalaman belajar aktif	Aktivitas apa yang memungkinkan penyelidikan, kolaborasi, karya, dan refleksi?	Rangkaian pengalaman belajar dan model yang sesuai.
5	Diferensiasi dan dukungan	Dukungan apa yang diperlukan untuk keragaman peserta didik?	Scaffolding, variasi tugas, media, dan pengelompokan.
6	Asesmen selaras	Bukti apa yang menunjukkan kompetensi berkembang?	Instrumen diagnostik, formatif, dan sumatif/autentik.
7	Evaluasi dan perbaikan	Apa yang bekerja, apa yang perlu diubah, dan mengapa?	Revisi rancangan dan tindak lanjut siklus berikutnya.

Implikasi bagi Pendidikan Dasar dan Madrasah Ibtidaiyah

Pada konteks SD/MI, kerangka perancangan ini dapat membantu guru menghindari dua kecenderungan yang berlawanan. Kecenderungan pertama adalah mengikuti materi secara kaku tanpa membaca kesiapan peserta didik dan karakter lingkungan. Kecenderungan kedua adalah menggunakan konteks lokal secara menarik tetapi tidak terhubung dengan tujuan kompetensi yang jelas. Kurikulum kontekstual-transformatif menuntut keseimbangan: konteks dipilih karena berfungsi pedagogis, sedangkan kompetensi dikembangkan melalui pengalaman yang memiliki makna bagi peserta didik.

Penerapan dapat dilakukan pada skala unit pembelajaran, tema, proyek, atau program sekolah. Pada unit kecil, guru dapat memulai dari asesmen diagnostik sederhana, memilih persoalan yang dekat dengan peserta didik, lalu merancang kegiatan pengamatan, diskusi, produksi karya, presentasi, dan refleksi. Pada skala lebih luas, sekolah dapat memetakan potensi lingkungan, budaya, dan sumber belajar komunitas untuk mengembangkan tema lintas mata pelajaran. Strategi semacam ini sejalan dengan gagasan bahwa pembelajaran kontekstual memanfaatkan lingkungan sebagai sumber belajar dan bahwa PjBL dapat menguatkan pengalaman autentik (Aprilia et al., 2024; Nurwiyati & Yulianto, 2024).

Implikasi lain adalah perlunya penguatan kompetensi guru dalam membaca data kebutuhan dan menerjemahkannya menjadi keputusan desain. Tantangan implementasi yang dilaporkan Setiawan dan

Sriyanto (2026) serta kebutuhan guru yang dibahas Wardany et al. (2023) menunjukkan bahwa fleksibilitas kurikulum tidak otomatis menghasilkan pembelajaran adaptif. Guru membutuhkan keterampilan asesmen diagnostik, pemilihan konteks, penyusunan tujuan yang terukur, diferensiasi, desain asesmen autentik, serta refleksi berbasis bukti. Karena itu, pengembangan profesional guru sebaiknya tidak hanya menjelaskan struktur kurikulum, tetapi melatih proses pengambilan keputusan berdasarkan kondisi peserta didik.

Sintesis ini juga menegaskan bahwa orientasi transformatif tidak harus selalu diwujudkan dalam proyek besar. Transformasi dapat muncul dalam perubahan cara peserta didik menafsirkan masalah, membangun alasan, bekerja sama, menilai dampak suatu pilihan, dan memperbaiki tindakan berdasarkan refleksi. Dengan demikian, ukuran keberhasilan tidak semata produk akhir, tetapi perkembangan kualitas proses berpikir dan bertindak. Asesmen perlu dirancang untuk menangkap perubahan tersebut secara proporsional.

Secara konseptual, kontribusi artikel ini terletak pada penempatan analisis kebutuhan sebagai penghubung antara fleksibilitas kurikulum dan pengalaman belajar kontekstual-transformatif. Tanpa analisis kebutuhan, fleksibilitas mudah berubah menjadi variasi yang tidak terarah; tanpa konteks, tujuan kompetensi dapat terasa terpisah dari kehidupan; tanpa orientasi transformatif, konteks hanya menjadi latar; dan tanpa asesmen-refleksi, perubahan peserta didik sulit diketahui. Empat komponen tersebut perlu dipertahankan dalam satu siklus desain yang saling memberi umpan balik.

KESIMPULAN

Kurikulum kontekstual dan transformatif dapat dipahami sebagai rancangan pengalaman belajar yang menghubungkan pengetahuan dengan realitas kehidupan peserta didik sekaligus mengarahkan pengalaman tersebut pada perubahan pengetahuan, keterampilan, sikap, cara berpikir, dan kemampuan bertindak. Sintesis terhadap 15 sumber menunjukkan bahwa perancangan yang berorientasi pada kebutuhan peserta didik perlu ditopang oleh prinsip berpusat pada peserta didik, relevansi kontekstual, integrasi kompetensi dan karakter, fleksibilitas, pembelajaran aktif, inklusivitas, keberlanjutan, serta adaptivitas. Analisis kebutuhan menjadi tahap fundamental karena menyediakan bukti mengenai kemampuan awal, minat, kebutuhan dukungan, konteks sosial budaya, potensi lokal, akses teknologi, dan kesenjangan pembelajaran. Hasil analisis tersebut selanjutnya diterjemahkan ke dalam tujuan, pemilihan konteks dan materi, pengalaman belajar, diferensiasi, asesmen, serta evaluasi. Artikel ini merumuskan siklus tujuh tahap mulai dari diagnosis kebutuhan hingga evaluasi-perbaikan sebagai kerangka konseptual-praktis yang dapat digunakan pada pendidikan dasar dan MI. Kerangka ini masih bersifat hasil sintesis literatur, sehingga penelitian berikutnya perlu menguji penerapannya pada kelas dan satuan pendidikan yang beragam serta menilai pengaruhnya terhadap keterlibatan, kompetensi, dan kemampuan peserta didik merespons persoalan nyata.

UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada Dr. H. Muchamad Fauyan, M.Pd. selaku dosen pengampu mata kuliah Pengembangan Kurikulum MI/SD yang telah memberikan arahan akademik pada penyusunan makalah yang menjadi dasar pengembangan artikel ini.

REFERENSI

- Alhayat, A., Mukhidin, M., Utami, T., & Yustikarini, R. (2023). The relevance of the Project-Based Learning (PjBL) learning model with Kurikulum Merdeka Belajar. *DWIJA CENDEKIA: Jurnal Riset Pedagogik*, 7(1), 105–116. <https://doi.org/10.20961/jdc.v7i1.69363>
- Angelika, N., & Setiawan, D. (2023). Implementation of Merdeka Curriculum for diagnostic assessment in senior high schools. *Jurnal Pembangunan Pendidikan: Fondasi dan Aplikasi*, 11(1), 44–55. <https://doi.org/10.21831/jppfa.v11i1.66523>
- Anisa, S., Erika, F., & Nurhadi, M. (2024). Analisis kebutuhan siswa untuk pengembangan e-LKPD berbasis Problem Based Learning terintegrasi kearifan lokal sebagai pendukung implementasi Kurikulum Merdeka. *Journal of Innovation and Technology in MBKM*, 1(1), 20–25.
- Aprilia, T., Djono, D., & A'isyah, A. (2024). Utilization of interactive e-flipbook media oriented toward contextual approaches to learning in elementary schools. *Jurnal Inovasi Teknologi Pendidikan*, 11(2). <https://doi.org/10.21831/jitp.v11i2.71434>
- Fatah, A. (2023). Kesiapan SMK Negeri dalam implementasi Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan Vokasi Otomotif*, 5(1), 95–109. <https://doi.org/10.21831/jpvo.v5i1.55862>
- Fianti, F., & Neratania, A. (2024). Developing physics teaching materials based on differentiated Merdeka Curriculum using an ethnoscience-integrated contextual approach. *Jurnal Inovasi Pendidikan IPA*, 10(2), 160–174. <https://doi.org/10.21831/jipi.v10i2.76663>
- Harokah, S., Wibowo, S. E., Sudigdo, A., Yudianto, A., & Wulansari, I. Y. (2024). The effectiveness of Problem-Based Learning methods in improving prospective elementary school teachers' critical thinking skills. *Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI*, 11(1), 74–85. <https://doi.org/10.24235/al.ibtida.snj.v11i1.14104>
- Nurwiyati, I. K., & Yulianto, S. (2024). Implementasi Kurikulum Merdeka melalui model Project Based Learning di sekolah dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 9(3). <https://doi.org/10.23969/jp.v9i3.16157>
- Sadia, S., & Retnasari, D. (2023). Implementasi model Project Based Learning dalam Kurikulum Merdeka. *Prosiding Pendidikan Teknik Boga Busana*, 18(1).
- Salma, P., Fitriani, R., & Azizah, N. (2023). An analysis of the effectiveness of Merdeka Curriculum implementation in primary schools. *Jurnal Pembangunan Pendidikan: Fondasi dan Aplikasi*, 11(2). <https://doi.org/10.21831/jppfa.v11i2.49449>
- Samal, F. S., Sitori, D., & Sudarsyah, A. (2024). Training needs analysis in developing teaching modules for the Merdeka Curriculum. *Jurnal Dinamika Manajemen Pendidikan*, 9(2), 161–177.

<https://doi.org/10.26740/jdmp.v9n2.p161-177>

- Sasmitha, W., Utomo, S. W., & Yusdita, E. E. (2023). Implementasi Kurikulum Merdeka pada mata pelajaran Akuntansi Keuangan dan Lembaga di SMK PGRI Wonoasri. *Jurnal Pendidikan Akuntansi Indonesia*, 21(2), 62–70. <https://doi.org/10.21831/jpai.v21i2.65274>
- Setianingrum, D. A., & Nurohman, S. (2022). The development of student worksheets (LKPD) with contextual approach to improve students' science literature capabilities. *Journal of Science Education Research*, 6(1). <https://doi.org/10.21831/jser.v6i1.48223>
- Setiawan, A., & Sriyanto, J. (2026). Kendala implementasi Kurikulum Merdeka. *Journal of Appropriate Technology for Education*.
- Wardany, O. F., Sani, Y., Herlina, H., & Setyaningsih, S. (2023). Tantangan dan kebutuhan guru SDLB. *Jurnal Pendidikan Khusus*, 19(2).