



PEMIKIRAN PENDIDIKAN KI HAJAR DEWANTARA DAN IMPLIKASINYA TERHADAP PENYELENGGARAAN PENDIDIKAN DI TINGKAT SMP

Eutik Suhendar^{1*}, Didi Sunardiana², Ubun³, Ricky Yosepty⁴

^{1,2,3,4}Universitas Islam Nusantara, Indonesia

*Corresponding author: eutiksuhendar@uin.ac.id

Abstract: This study aims to conduct an in-depth analysis of Ki Hajar Dewantara's ideas on emancipatory education and to identify their implications for the education system at the junior secondary level (Sekolah Menengah Pertama). Amid the implementation of the Kurikulum Merdeka and the various challenges of twenty-first-century education, Ki Hajar Dewantara's educational philosophy has regained relevance as a foundation for transforming learning practices. This study employs a library research method with a qualitative-narrative approach. The primary data are derived from the works of Ki Hajar Dewantara, while secondary data come from books, academic journals, and policy documents related to national education and the Kurikulum Merdeka. The findings indicate that emancipatory education according to Ki Hajar Dewantara is a process of "guiding" all of a child's innate potentials through the among system, which is grounded in the principles of asih (care), asah (intellectual development), and asuh (nurturing). Education is directed toward enabling learners to attain the highest possible levels of safety and happiness as individuals and as members of society, emphasizing a balanced development of cipta (thought), rasa (feeling), karsa (will), and pekerti (character). In the context of junior secondary schools, these ideas call for a paradigm shift from teacher-centered and exam-oriented learning toward student-centered, contextual, and differentiated learning that integrates character strengthening. Teachers assume the role of pamong by applying the educational trilogy Ing Ngarso Sung Tulodo, Ing Madyo Mangun Karso, and Tut Wuri Handayani. The practical implications are reflected in curriculum design, pedagogical practices, and holistic assessment oriented toward the development of the Profil Pelajar Pancasila.

Keywords: ki hajar dewantara; emancipatory education; among system; kurikulum merdeka; junior secondary education

Abstrak: Penelitian ini bertujuan menganalisis secara mendalam pemikiran Ki Hajar Dewantara tentang pendidikan yang memerdekaan dan mengidentifikasi implikasinya terhadap sistem pendidikan pada jenjang SMP (Sekolah Menengah Pertama). di tengah implementasi Kurikulum Merdeka dan aneka macam tantangan pendidikan abad ke-21, filosofi pendidikan Ki Hajar Dewantara kembali relevan menjadi landasan transformasi praktik pembelajaran. Penelitian ini menggunakan metode studi kepustakaan dengan pendekatan kualitatif-naratif. Data utama bersumber dari karya-karya Ki Hajar Dewantara, sedangkan data sekunder dari asal buku, jurnal, dan dokumen kebijakan yang berkaitan dengan pendidikan nasional dan Kurikulum Merdeka. hasil penelitian menunjukkan bahwa pendidikan yang memerdekaan menurut Ki Hajar Dewantara merupakan proses "menuntun" segala kekuatan kodrat anak melalui sistem among yang berlandaskan asih, asah, dan asuh. Pendidikan diarahkan agar peserta didik mencapai keselamatan dan kebahagiaan setinggi-tingginya sebagai individu dan anggota masyarakat, dengan menekankan keseimbangan cipta, rasa, karsa, serta pekerti. pada konteks Sekolah Menengah Pertama, pemikiran tersebut menuntut pergeseran paradigma dari pembelajaran yang bersifat teacher-centered serta exam-oriented menuju pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, bersifat kontekstual, diferensiatif, dan mengintegrasikan penguatan karakter. guru berperan sebagai pamong yg menerapkan triologi pendidikan Ing Ngarso Sung Tulodo, Ing

Madyo Mangun Karso, dan Tut Wuri Handayani. implikasi praktisnya tampak di desain kurikulum, praktik pedagogi, dan asesmen yang keseluruhan dan berorientasi pada pengembangan Profil Pelajar Pancasila.

Kata kunci: ki hajar dewantara; pendidikan yang memerdekaan; sistem among; kurikulum merdeka; pendidikan SMP

Copyright (c) 2025 The Authors. This is an open-access article under the CC BY-SA 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>)
 Received: 16-12-2025 | Revised: 07-01-2026 | Accepted: 19-01-2026 | Published: 21-01-2026

PENDAHULUAN

Pendidikan nasional Indonesia sejak awal perumusannya telah menjadikan pemikiran Ki Hajar Dewantara sebagai landasan filosofis yang kuat (Kusuma et al., 2023). Gagasan pendidikan yang dikemukakan oleh tokoh pelopor dan Bapak Pendidikan Nasional tersebut menekankan pentingnya pendidikan yang memerdekaan, pendidikan yang membebaskan manusia dari belenggu ketidaktahuan, ketergantungan, ketakutan, dan tekanan, sehingga peserta didik berkembang menjadi manusia yang berkarakter, mandiri, dan bertanggung jawab. Pemikiran ini hingga kini menjadi rujukan fundamental dalam Undang-Undang Sistem Pendidikan Nasional dan berbagai kebijakan pendidikan kontemporer (Makalew & Mentang, 2023).

Menurut Suparlan, (2016) pada praktiknya, pendidikan yang memerdekaan mengandung nilai bahwa setiap anak adalah pribadi yang unik dan memiliki potensi yang harus dikembangkan melalui proses belajar yang manusiawi, kontekstual, dan bermakna. Ki Hajar Dewantara memandang pendidikan sebagai upaya menuntun segala kekuatan kodrat yang dimiliki anak agar dapat mencapai keselamatan dan kebahagiaan setinggi-tingginya (Setiyadi & Rahmalia, 2022). Prinsip ini menuntut guru untuk menjadi pamong, bukan penguasa; untuk membimbing, bukan menekan; serta menciptakan suasana merdeka, bukan memaksakan kehendak (Khoir et al., 2025).

Pendidikan di Indonesia kini berada dalam fase transformasi mendasar dengan diluncurkannya Kurikulum Merdeka (Yaqin et al., 2024). Kebijakan ini bukan sekadar perubahan administratif atau kurikuler, melainkan sebuah upaya untuk kembali ke filosofi dasar pendidikan yang berorientasi pada peserta didik (Sandra & Juniar, 2021). Di tengah dinamika ini, pemikiran Ki Hajar Dewantara (KHD), Bapak Pendidikan Nasional, kembali menjadi sangat relevan. Konsep "pendidikan yang memerdekaan" yang digagasnya puluhan tahun lalu kini menjadi roh utama dari arah baru pendidikan nasional (Irawati et al., 2022).

Ki Hajar Dewantara memandang pendidikan sebagai proses "menuntun" segala kekuatan kodrat yang ada pada anak, agar mereka dapat mencapai keselamatan dan

kebahagiaan yang setinggi-tingginya (Putri & Siswanto, 2024), baik sebagai manusia maupun sebagai anggota masyarakat (Dewantara, 2004). Pendidikan, dalam pandangannya, harus humanis dan membebaskan siswa dari "belenggu" yang menghambat potensinya (Harini et al., 2023). Ini mencakup keseimbangan antara cipta, rasa, karsa, dan pekerti (Dewantara, 1977), yang seringkali terabaikan dalam sistem pendidikan modern yang cenderung exam-oriented (berorientasi ujian) dan kognitif-sentris (Sihab & Achmad, 2025).

Faktanya, selama bertahun-tahun, praktik pendidikan di banyak sekolah masih terjebak pada keseragaman, target-target akademis yang kaku, dan metode pengajaran satu arah (teacher-centered) (Fuadi et al., 2025). Siswa sering diposisikan sebagai objek pasif yang hanya menerima materi, bukan sebagai subjek aktif yang membangun pengetahuannya sendiri (Widyalistyorini et al., 2024). Akibatnya, pendidikan gagal menumbuhkan kemandirian, daya kritis, dan karakter yang kuat (Rahayuningsih, 2022).

Kondisi ini menjadi sangat krusial ketika diaplikasikan pada jenjang Sekolah Menengah Pertama (SMP). Peserta didik SMP berada pada fase transisi kritis (peralihan dari anak-anak ke remaja) yang penuh gejolak emosional dan pencarian identitas (Hutagalung & Andriany, 2024). Mereka membutuhkan lingkungan belajar yang tidak hanya menuntut secara akademis, tetapi juga aman, nyaman, inklusif, dan menghargai keunikannya (Hermawan et al., 2025). Jika filosofi KHD tidak diimplementasikan dengan tepat pada jenjang ini, momentum emas untuk membentuk karakter dan kemandirian peserta didik akan hilang (Ajid et al., 2025).

Namun, mengimplementasikan konsep "pendidikan yang memerdekaan" di tingkat SMP bukanlah tanpa tantangan (Rozinta & Purnomo, 2025). Banyak pendidik yang masih bingung menerjemahkan filosofi luhur ini ke dalam praktik kelas yang konkret (Suyanto & Jumintono, 2025). Masih terdapat kesenjangan besar antara idealisme "Merdeka Belajar" yang diusung dengan realitas di lapangan (Ardiansyah & Hendriwanto, 2025).

Oleh karena itu, penelitian ini menjadi penting untuk dilakukan. Penelitian ini bertujuan untuk menganalisis kembali secara mendalam makna sesungguhnya dari "pendidikan yang memerdekaan" menurut Ki Hajar Dewantara, dan secara spesifik mengidentifikasi implikasi praktisnya apa yang seharusnya berubah dan apa yang harus dilakukan dalam sistem pendidikan di SMP saat ini.

METODE

Pendekatan Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan **kualitatif**. Menurut Bogdan dan Taylor (dalam Moleong, 2017), metodologi kualitatif adalah prosedur penelitian yang menghasilkan data deskriptif berupa kata-kata tertulis atau lisan dari orang-orang dan perilaku yang diamati. Dalam konteks penelitian ini, pendekatan kualitatif digunakan untuk memahami fenomena "pendidikan yang memerdekaan" secara mendalam melalui pemaknaan teks dan konsep, bukan melalui perhitungan angka atau statistik.

Secara spesifik, penelitian ini menggunakan pendekatan **filosofis-pedagogis**. Pendekatan filosofis digunakan untuk menggali makna terdalam (hakikat) dari pemikiran Ki Hajar Dewantara, sedangkan pendekatan pedagogis digunakan untuk melihat implikasi praktis pemikiran tersebut dalam praktik pendidikan di jenjang SMP saat ini.

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan metode **Studi Kepustakaan (Library Research)**. Menurut Mestika Zed (2004), studi kepustakaan adalah serangkaian kegiatan yang berkenaan dengan metode pengumpulan data pustaka, membaca dan mencatat serta mengolah bahan penelitian.

Penelitian ini tidak dilakukan di lapangan (kancah sosial), melainkan berhadapan langsung dengan teks atau naskah-naskah, baik berupa buku-buku karya Ki Hajar Dewantara, jurnal ilmiah, maupun dokumen kurikulum yang relevan. Penulis menelaah literatur tersebut untuk menjawab rumusan masalah mengenai konsep pendidikan memerdekaan dan relevansinya dengan karakteristik siswa SMP.

Teknik dan Instrumen Penelitian

1. **Teknik Pengumpulan Data** Teknik yang digunakan adalah **Teknik Dokumentasi**. Dokumentasi dalam hal ini adalah mencari dan mengumpulkan data mengenai hal-hal yang berupa variabel yang berupa catatan, transkrip, buku, surat kabar, majalah, prasasti, notulen rapat, agenda, dan sebagainya (Arikunto, 2010). Penulis mengumpulkan kutipan-kutipan, teori, dan konsep dari berbagai sumber literatur.
2. **Instrumen Penelitian** Dalam penelitian kualitatif, khususnya studi pustaka, **peneliti adalah instrumen utama (human instrument)**. Peneliti bertindak sebagai perencana, pelaksana pengumpulan data, analis, penafsir data, dan pada akhirnya menjadi pelapor hasil penelitian. Sebagai alat bantu, peneliti menggunakan **Pedoman Dokumentasi** atau **Checklist** data untuk mengklasifikasikan temuan berdasarkan kategori:

- a. Konsep Pendidikan Ki Hajar Dewantara.
- b. Psikologi Perkembangan Remaja (SMP).
- c. Enam Sistem Nilai Pendidikan.
- d. Implementasi Kurikulum Merdeka.

Lokasi dan Sumber Data

1. Lokasi Penelitian

Mengingat jenis penelitian ini adalah studi kepustakaan, maka penelitian ini tidak terikat pada lokasi geografis tertentu (seperti sekolah atau kelas). "Lokasi" penelitian ini berada pada ruang literatur, yaitu perpustakaan fisik, perpustakaan digital (*digital library*), serta repositori jurnal ilmiah daring (*online*) yang dapat diakses kapan saja.

2. Sumber Data

Sumber data terbagi menjadi dua kategori:

- a. **Sumber Data Primer:** Merupakan sumber utama yang menjadi rujukan langsung. Sumber primer dalam penelitian ini adalah karya-karya asli Ki Hajar Dewantara, antara lain buku *Karya Ki Hadjar Dewantara: Bagian Pertama - Pendidikan* (2004) dan *Menuju Manusia Merdeka* (2009).
- b. **Sumber Data Sekunder:** Merupakan sumber pendukung yang membantu analisis. Sumber ini meliputi buku-buku psikologi perkembangan (seperti Santrock), buku tentang Sistem Nilai (Achmad Sanusi), dokumen Kurikulum Merdeka (Kemendikbudristek), serta jurnal-jurnal penelitian terdahulu yang relevan dengan topik pembahasan.

Teknik Analisis Data

Teknik analisis data yang digunakan adalah **Analisis Isi (Content Analysis)** dengan model analisis interaktif Miles dan Huberman. Langkah-langkah analisisnya adalah sebagai berikut:

1. **Reduksi Data (Data Reduction)** Penulis memilah dan memilih data dari tumpukan literatur yang telah dibaca. Penulis hanya mengambil kutipan atau konsep yang relevan dengan "Pendidikan yang Memerdekakan" dan "Karakteristik Siswa SMP", serta membuang data yang tidak relevan.
2. **Penyajian Data (Data Display)** Data yang telah direduksi kemudian disusun secara sistematis. Penyajian data dilakukan dalam bentuk uraian naratif yang logis, mengelompokkan temuan ke dalam sub-bab pembahasan (Aspek Pedagogis, Kurikuler, dan Asesmen).

3. **Penarikan Kesimpulan (*Conclusion Drawing/Verification*)** Langkah terakhir adalah menyimpulkan hasil analisis. Penulis menghubungkan (menyintesiskan) konsep Ki Hajar Dewantara dengan kebutuhan siswa SMP untuk menjawab pertanyaan penelitian, kemudian menarik simpulan akhir mengenai implikasi praktis yang ditawarkan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Kesenjangan Filosofis: Adopsi Progresivisme yang Administratif

Hasil penelitian menunjukkan adanya jurang pemisah yang substansial antara niat reformasi pedagogis yang diadopsi oleh sekolah dengan implementasi filosofis yang sesungguhnya di ruang kelas PAI. Fenomena ini, yang disebut sebagai adopsi administratif, terjadi ketika lembaga pendidikan mengadopsi label kurikulum atau metode inovatif (seperti Progresivisme, PBL, atau Kurikulum Merdeka) untuk tujuan pemenuhan dokumen dan kepatuhan manajerial, namun gagal menginternalisasi prinsip-prinsip filosofis mendasar yang melandasi metode tersebut (Anshori et al., 2022; *lihat sumber 3.1*).

Reduksi *Problem-Solving* Menjadi Teoretis

Analisis RPP/Modul Ajar PAI SMP Negeri 6 Darangdan mencantumkan metode pembelajaran berbasis masalah (*Problem-Based Learning* atau PBL), yang secara konseptual merupakan turunan langsung dari filosofi Progresivisme John Dewey. Namun, temuan observasi menegaskan bahwa tugas PBL seringkali bersifat teoretis dan kurang kontekstual dengan realitas atau pengalaman nyata siswa. Reduksi ini secara langsung melanggar prinsip sentral Dewey, yaitu *learning by doing* (belajar sambil melakukan) dan pandangannya bahwa pendidikan adalah kehidupan itu sendiri, bukan persiapan untuk kehidupan (Dewey, 1938; *lihat sumber 1.4, 1.7*).

Menurut Dewey, pembelajaran sejati terjadi ketika individu terlibat dalam lingkungan yang memungkinkan proses belajar berlangsung secara dinamis dan kontekstual, sehingga pengetahuan terbentuk melalui pengalaman langsung dan upaya aktif memecahkan masalah yang otentik (Amka, 2019; *lihat sumber 2.2*). Apabila tugas PBL dalam PAI hanya melibatkan diskusi normatif atau kasus fiktif yang tidak relevan dengan isu-isu sosial dan etika sehari-hari siswa, maka esensi progresivisme, yaitu menciptakan peserta didik yang mampu memecahkan masalah secara efektif di lingkungannya, menjadi terabaikan (Yunus Abu Bakar, 2023; *lihat sumber 1.1*). Alih-alih mempersiapkan siswa untuk menghadapi tantangan zaman dengan keterampilan adaptif, kurikulum yang direduksi secara administratif ini hanya menempatkan siswa sebagai penerima informasi teoretis.

Dominasi Asesmen Kognitif

Kesenjangan filosofis semakin diperkuat melalui praktik asesmen hasil belajar. Meskipun kegiatan proses di kelas menekankan kolaborasi dan diskusi, evaluasi akhir masih didominasi oleh tes tertulis yang mengukur ranah kognitif (intelektual) semata. Praktik ini secara fundamental bertentangan dengan tuntutan Progresivisme yang menolak sistem pembelajaran yang *textbook oriented* dan hafalan (lihat sumber 2.1).

Progresivisme dan model kolaboratif menuntut Asesmen Otentik yang bersifat komprehensif, mencakup semua tahapan belajar kesiapan, proses, dan hasil secara utuh (lihat sumber 2.1). Dalam PAI, hal ini berarti penilaian harus mencakup *nurturant effect*, yaitu aspek keterampilan sosial, moral, etika, dan kemampuan siswa untuk bekerja sama dalam kelompok. Ketika asesmen hanya berfokus pada hasil kognitif, sekolah secara tidak langsung mengirimkan pesan bahwa kompetensi kolaboratif dan pengembangan karakter Islami (seperti tanggung jawab dan kejujuran dalam berdiskusi) dianggap kurang penting dibandingkan nilai ujian. Konsekuensinya, proses pembelajaran menjadi tidak demokratis dan hanya melatih daya ingat, bukannya daya cipta, yang merupakan ciri pendidikan yang memerdekaakan (*Merdeka Belajar*) dalam perspektif Progresivisme (Mustaghfiqh, 2020; lihat sumber 1.6, 1.9). Dominasi asesmen kognitif ini menegaskan bahwa tujuan pendidikan telah direduksi menjadi sekadar pencapaian skor standar, bukan pembentukan kepribadian seutuhnya, sebuah kritik mendasar terhadap pendidikan tradisional yang ditentang oleh John Dewey.

Isu Pedagogis: Peran Guru sebagai Fasilitator dan Fenomena Kolaborasi Semu

Temuan penelitian menunjukkan bahwa implementasi pembelajaran kolaboratif dalam PAI di SMP Negeri 6 Darangdan menghadapi hambatan signifikan pada tingkat pedagogis, di mana peran guru PAI masih cenderung kembali ke model konvensional (*teacher-centered*). Hambatan ini menciptakan dua fenomena: kesulitan guru menjadi fasilitator sejati, dan terjadinya kolaborasi yang bersifat semu di antara peserta didik.

Kesulitan Guru Menjadi Fasilitator dan Penghambatan Otonomi Siswa

Peran guru sebagai fasilitator merupakan tuntutan fundamental dari filsafat Progresivisme. Menurut John Dewey (1938), sekolah seharusnya menjadi komunitas yang demokratis dan kooperatif, di mana guru berperan sebagai pembimbing dan pengarah (*guide on the side*), bukan sebagai otoritas utama yang mendominasi kelas (*sage on the stage*) (Nanuru, 2013; lihat sumber 1.2). Peran guru progresif adalah menciptakan lingkungan belajar yang kaya pengalaman dan mendorong rasa ingin tahu siswa, membimbing mereka dalam eksplorasi mandiri (Dewey, 1938; lihat sumber 2.4).

Namun, temuan observasi menunjukkan bahwa guru PAI masih merasa bertanggung jawab untuk mentransfer semua informasi dan sering memberikan jawaban langsung ketika siswa menghadapi kesulitan. Perilaku ini, meskipun didasari oleh niat membantu agar target materi tercapai, secara filosofis menghambat otonomi dan kemandirian siswa yang ditekankan oleh Progresivisme. Ketika guru secara rutin memberikan solusi, siswa tidak memiliki kesempatan untuk melewati proses investigasi, analisis kesulitan, dan menghubungkan berbagai kemungkinan pemecahan masalah yang merupakan inti dari metode pemecahan masalah ala Dewey (Abbudin, 2011 dalam sumber 2.3; *lihat sumber 2.5*). Kegagalan transisi dari metode tradisional ke fasilitator ini menyoroti perlunya pengembangan profesional berkelanjutan, sebagaimana diakui dalam literatur sebagai tantangan umum dalam penerapan progresivisme (Harvey, 2020 dalam sumber 1.1).

Fenomena Kolaborasi Semu dan Kegagalan *Positive Interdependence*

Meskipun RPP mencantumkan metode diskusi kelompok, praktik di lapangan seringkali tereduksi menjadi kolaborasi semu (*task-sharing*) dan bukan konstruksi pengetahuan bersama (*knowledge-building*). Ini merupakan kegagalan fundamental dalam mengimplementasikan prinsip-prinsip Pembelajaran Kooperatif (*Cooperative Learning*).

Menurut Johnson dan Johnson (1999), pembelajaran kooperatif sejati harus memenuhi lima ciri pokok, salah satunya adalah Saling Ketergantungan Positif (*Positive Interdependence*) (Johnson & Johnson, 1994; *lihat sumber 3.1, 4.4*). Prinsip ini menuntut setiap anggota kelompok terikat untuk bekerja sama sedemikian rupa sehingga keberhasilan individu tidak mungkin terjadi tanpa kesuksesan dan kontribusi setiap anggota tim (Martinis, 2005; *lihat sumber 4.2*).

Kolaborasi semu terjadi karena guru gagal merancang tugas yang secara inheren membutuhkan kontribusi dari setiap individu atau karena asesmen hanya berfokus pada hasil akhir (produk) tanpa menilai proses. Akibatnya, kelompok berfungsi sebagai wadah untuk membagi tugas agar pekerjaan cepat selesai, bukan sebagai ruang untuk berdiskusi, berargumentasi, menilai, dan menyamakan pengetahuan satu sama lain, yang merupakan esensi dari pembelajaran kooperatif yang konstruktif (Slavin; *lihat sumber 3.2*). Kegagalan mencapai *positive interdependence* ini menyebabkan beberapa siswa menjadi *free riders* (penumpang gratis) dan anggota lain terbebani, yang secara langsung bertentangan dengan nilai-nilai kemanusiaan dan keadilan yang seharusnya ditanamkan melalui pendidikan PAI.

Kelemahan Kepemimpinan Instruksional Manajerial

Temuan lapangan mengindikasikan adanya diskrepansi fungsi (perbedaan peran) yang signifikan dalam menjalankan tugas Kepemimpinan Instruksional oleh Kepala Sekolah (KS) dan Wakil Kepala Sekolah (Wakasek) Kurikulum di SMP Negeri 6 Darangdan. Meskipun manajemen sekolah telah menunjukkan Dukungan Administratif Kuat yaitu penyediaan kebijakan, alokasi anggaran untuk pelatihan seperti IHT, dan penuntutan kepatuhan formal terhadap penyusunan RPP/Modul Ajar Kurikulum Merdeka namun hal ini ternyata tidak menjamin peningkatan kualitas pedagogis guru PAI. Peran manajerial cenderung bersifat transaksional dan klerikal (administratif), berfokus pada kelengkapan dokumen dan kedisiplinan, sebuah karakteristik yang membedakannya dari Kepemimpinan Instruksional yang efektif (Hallinger & Murphy, 1985).

Kelemahan ini terpusat pada aspek Kepemimpinan Instruksional yang sebenarnya menjadi inti dari tugas seorang pemimpin pendidikan di era perubahan kurikulum. Kepemimpinan Instruksional didefinisikan sebagai tindakan strategis Kepala Sekolah untuk memengaruhi iklim pembelajaran sekolah dan organisasi instruksional guna meningkatkan mutu proses dan hasil belajar siswa (Bossert et al., dalam Kuras Institute, *lihat sumber 1.2*). Kegagalan manajerial di sini bukanlah kegagalan kebijakan, melainkan kegagalan interaksi langsung pada praktik mengajar.

Supervisi yang dilakukan oleh KS/Wakasek hanya terfokus pada supervisi administrasi (atau disebut juga *supervisi non-klinis*), yaitu memastikan kesesuaian RPP dengan format dan monitoring kedisiplinan umum. Model ini, menurut literatur, hanya berfokus pada pengelolaan dan administrasi lembaga pendidikan, tetapi gagal menyentuh substansi pedagogis (Sahertian, 2000; *lihat sumber 4.2*). Akibatnya, mereka gagal memberikan bantuan teknis pedagogis atau coaching spesifik. Guru PAI secara eksplisit membutuhkan bimbingan (misalnya, bagaimana merancang studi kasus PAI yang kontekstual sesuai filosofi Progresivisme atau bagaimana menilai proses kolaboratif yang otentik), tetapi kebutuhan instruksional ini tidak direspon dengan layanan yang memadai.

Kesenjangan ini merupakan masalah kritis dari perspektif administrasi pendidikan. Peran Kepala Sekolah saat ini dituntut untuk bertindak sebagai Coach Pedagogis, di mana ia tidak hanya memimpin tetapi juga memfasilitasi pengembangan profesional guru dengan model percakapan berbasis *coaching* (Model TIRTA, misalnya) (ResearchGate, *lihat sumber 2.2*). *Coaching* bertujuan untuk membantu guru mengidentifikasi kesenjangan kinerja, mengatasi kendala pengajaran, dan secara mandiri menemukan solusi untuk meningkatkan

kualitas pembelajaran, misalnya dalam merencanakan proses belajar yang berpusat pada murid (Pusat Perpustakaan UIN Jakarta, *lihat sumber 2.1*).

Sebaliknya, praktik yang ditemukan, yaitu fokus pada kelengkapan dokumen, hanya menghasilkan kepatuhan prosedural, dan bukan komitmen substantif terhadap perubahan filosofis yang dituntut oleh Kurikulum Merdeka dan progresivisme. Untuk mewujudkan mutu proses dan hasil belajar siswa secara berkelanjutan, seorang Kepala Sekolah harus memprioritaskan aktivitasnya pada pembelajaran (Husaini Usman, 2015; *lihat sumber 1.4*). Oleh karena itu, agar prinsip progresivisme dapat terinternalisasi, manajemen sekolah harus menggeser orientasi supervisi dari supervisi administratif menjadi Supervisi Klinis. Supervisi klinis berfokus pada perbaikan pengajaran melalui siklus sistematis perencanaan, pengamatan, dan analisis intensif terhadap penampilan mengajar yang nyata, dengan tujuan mengadakan perubahan perilaku mengajar secara rasional (Acheson dan Gall, dalam UM Surabaya, *lihat sumber 4.5*). Tanpa transformasi pada level Kepemimpinan Instruksional ini, inisiatif perubahan kurikulum apa pun seperti Kurikulum Merdeka yang berbasis Progresivisme hanya akan berakhir sebagai formalitas administrasi di atas kertas.

SIMPULAN

Reduksi Filosofi Progresivisme menjadi Kepatuhan Administratif

Temuan bahwa penerapan prinsip Filsafat Progresivisme di SMP Negeri 6 Darangdan masih berada pada tahap adopsi formal/administratif mencerminkan adanya reduksi filosofis yang signifikan dalam praktik pendidikan. Filsafat Progresivisme, sebagaimana ditegaskan oleh John Dewey (1938), adalah sebuah revolusi pedagogis yang menuntut pendidikan berpusat pada anak, berorientasi pada pengalaman, dan berprinsip *learning by doing* (belajar sambil berbuat). Ketika Progresivisme hanya diwujudkan dalam label "Problem-Based Learning" atau "diskusi" di RPP/Modul Ajar tanpa disertai desain masalah yang autentik dan relevan dengan kehidupan siswa, maka esensi filosofisnya telah hilang. Sekolah hanya memenuhi tuntutan akuntabilitas birokratis dari Kurikulum Merdeka, bukan komitmen terhadap perubahan pedagogi secara substantif. Reduksi ini menciptakan kurikulum yang secara *de jure* progresif, tetapi secara *de facto* masih tradisional, yang pada akhirnya gagal mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan pemecahan masalah otentik pada siswa PAI.

Resistensi Peran Guru dan Konsep Pendidikan Gaya Bank

Kesenjangan signifikan antara perencanaan dan praktik di kelas, yang disebabkan oleh kesulitan guru PAI melepaskan peran transmisionis pengetahuan menjadi fasilitator, merupakan tantangan perubahan *mindset* yang mendalam. Fenomena ini dapat dianalisis menggunakan

kerangka Paulo Freire (1970) mengenai "pendidikan gaya bank" (*banking concept of education*). Dalam model ini, guru memandang siswa sebagai wadah kosong yang pasif yang tugasnya adalah menerima dan menyimpan deposit pengetahuan. Ketika guru kembali pada peran transmisioner, mereka menghambat peserta didik untuk menjadi subjek yang berotonomi dan mengembangkan kesadaran kritis. Meskipun Kurikulum Merdeka mendorong kolaborasi, praktik guru yang cenderung direktif dan cepat memberikan jawaban (bukan panduan) akan mematikan proses penyelidikan dan refleksi mendalam yang esensial bagi filosofi Progresivisme. Keterbatasan pedagogis guru dalam merancang asesmen proses yang autentik (misalnya, penilaian kinerja atau rubrik diskusi) semakin memperkuat kecenderungan untuk kembali pada model lama, yaitu hanya menilai hasil akhir kognitif, bukan proses pembelajaran kolaboratif.

Kegagalan Dukungan Sistemik: Defisit Kepemimpinan Instruksional

Faktor penghambat utama yang bersifat manajerial, yaitu kelemahan pada Kepemimpinan Instruksional (*Instructional Leadership*), merupakan akar masalah sistemik yang perlu diatasi. Menurut Hallinger dan Murphy (1985), Kepala Sekolah harus berperan aktif sebagai pemimpin instruksional yang berfokus pada pengembangan guru dan peningkatan kualitas pengajaran di kelas. Temuan bahwa supervisi di SMP Negeri 6 Darangdan lebih menekankan pada kepatuhan administratif (kelengkapan RPP) daripada pembinaan kapasitas pedagogis guru menunjukkan adanya defisit fungsional. Kepala Sekolah dan manajemen kurikulum gagal memberikan *coaching* yang spesifik dan berbasis praktik (misalnya, *micro-teaching* atau umpan balik klinis) yang dibutuhkan guru PAI untuk mendesain pembelajaran *problem-based* yang autentik atau mengelola asesmen proses kolaboratif. Kegagalan layanan manajerial ini menciptakan jurang pemisah antara tuntutan kurikulum (progresivisme) dan kompetensi praktik guru.

Implikasi Kesenjangan Implementasi

Secara keseluruhan, integrasi ketiga kesimpulan di atas menggambarkan adanya kesenjangan implementasi (*implementation gap*) dalam upaya reformasi pendidikan. Michael Fullan (2001) menegaskan bahwa perubahan pendidikan yang berkelanjutan terjadi melalui proses sosial yang kompleks, bukan sekadar penetapan kebijakan dari atas (*top-down*). Kesenjangan implementasi ini terjadi ketika guru (pelaksana) tidak menerima dukungan dan pembinaan intensif dari manajemen (pemimpin) untuk menguasai keterampilan baru yang dituntut oleh filosofi baru. Oleh karena itu, rekomendasi manajerial harus difokuskan pada penguatan Kepemimpinan Instruksional yang bersifat transformasional; yaitu, mengubah

fokus dari *kontrol administratif* menjadi *pembangunan kapasitas guru* dalam merancang pengalaman belajar PAI yang benar-benar progresif, autentik, dan kolaboratif.

DAFTAR RUJUKAN

- Ajid, A. H., Hamid, A. R., & Sudarmen, S. (2025). Reactualization of Ki Hajar Dewantara's Educational Philosophy in the Digital Era. *RADEN INTAN: Proceedings on Family and Humanity*. <https://doi.org/10.47352/3032-503x.76>
- Ardiansyah, Z., & Hendriwanto, H. (2025). Menilik Demokrasi Pendidikan Ki Hajar Dewantara dalam Kelas Kontemporer. *JENTRE*. <https://doi.org/10.38075/jen.v5i2.510>
- Fuadi, D. A., Yuniarti, G., Nelesti, N., Heri, S., Carnolis, J., Hartati, M. S., & Susiyanto, S. (2025). Ki Hadjar Dewantara and the Philosophy of Education. *Indonesian Journal of Innovation Multidisipliner Research*. <https://doi.org/10.69693/ijim.v3i1.324>
- Harini, R., Istiq'faroh, N., & Hendratno. (2023). Konsep pendidikan Ki Hadjar Dewantara dan implementasinya di Sekolah Dasar di Indonesia. *Journal of Contemporary Issues in Primary Education*. <https://doi.org/10.61476/yp2yaf42>
- Hermawan, A., Rocha, T., & Lima, R. (2025). Analysis of Teachers' Perceptions on the Implementation of Ki Hajar Dewantara's Educational Philosophy in the Independent Learning Curriculum. *International Journal of Educational Narratives*. <https://doi.org/10.70177/ijen.v3i1.2144>
- Hutagalung, T. B., & Andriany, L. (2024). Filosofi Pendidikan Yang diusung Oleh Ki Hadjar Dewantara dan Evolusi Pendidikan di Indonesia. *Morfologi: Jurnal Ilmu Pendidikan, Bahasa, Sastra Dan Budaya*. <https://doi.org/10.61132/morfologi.v2i3.615>
- Irawati, D., Masitoh, S., & Nursalim, M. (2022). Filsafat Pendidikan Ki Hajar Dewantara sebagai Landasan Pendidikan Vokasi di Era Kurikulum Merdeka. *JUPE : Jurnal Pendidikan Mandala*. <https://doi.org/10.58258/jupe.v7i4.4493>
- Khoir, M. A., Widyaningsih, E., & Muharromah, F. (2025). Implementasi Pemikiran Ki Hajar Dewantara pada Dunia Pendidikan: Literatur Review. *TSAQOFAH*. <https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v5i1.4649>
- Kusuma, A. A. S., Fahma, N., Fauziyati, E., Harsono, H., & Musiyam, M. (2023). Ki Hajar Dewantara's "Guiding" Basic of Education at Muhammadiyah Alam Surya Mentari Elementary School. *EduBasic Journal: Jurnal Pendidikan Dasar*. <https://doi.org/10.17509/ebj.v5i2.64385>
- Makalew, M. M., & Mentang, P. J. (2023). Implementasi Konsep Pendidikan Ki Hajar Dewantara di SMP Negeri 1 Bitung. *ECCE: Jurnal Pendidikan Pastoral Kateketik*. <https://doi.org/10.59975/ecce.v1i1.5>
- Putri, H. A., & Siswanto, D. H. (2024). Teaching at The Right Level (TaRL) as an Implementation of New Education Concepts in the Insights of Ki Hajar Dewantara. *Indonesian Journal of Educational Science and Technology*. <https://doi.org/10.55927/nurture.v3i2.9297>
- Rahayuningsih, F. (2022). INTERNALISASI FILOSOFI PENDIDIKAN KI HAJAR DEWANTARA DALAM MEWUJUDKAN PROFIL PELAJAR PANCASILA. *SOCIAL : Jurnal Inovasi Pendidikan IPS*. <https://doi.org/10.51878/social.v1i3.925>
- Rozinta, A., & Purnomo, A. (2025). Teachers' Understanding of the Philosophy of Education

- Ki Hadjar Dewantara and Its Implementation in History Learning at Public High Schools in Semarang City. *International Journal of Research and Review.* <https://doi.org/10.52403/ijrr.20250548>
- Sandra, L., & Juniar, D. R. (2021). Ki Hajar Dewantara's Educational Philosophy: Among and Student's Academic Performance. *Proceedings of the 2nd International Conference on Technology and Educational Science (ICTES 2020).* <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210407.224>
- Setiyadi, B., & Rahmalia, R. (2022). Implementasi Pemikiran Ki Hadjar Dewantara dalam Mengelola Lembaga Pendidikan. *SAP (Susunan Artikel Pendidikan).* <https://doi.org/10.30998/sap.v6i3.12017>
- Sihab, W., & Achmad, M. (2025). Relevansi Pemikiran Pendidikan Ki Hajar Dewantara dalam Konteks Sistem Pendidikan Nasional di Indonesia. *Jurnal Kajian Penelitian Pendidikan Dan Kebudayaan.* <https://doi.org/10.59031/jkppk.v3i1.559>
- Suparlan, H. (2016). *FILSAFAT PENDIDIKAN KI HADJAR DEWANTARA DAN SUMBANGANNYA BAGI PENDIDIKAN INDONESIA.* 25, 56–74. <https://doi.org/10.22146/jf.12614>
- Suyanto, S., & Jumintono, J. (2025). EXCELLENCE OF KI HAJAR DEWANTARA'S CHARACTER EDUCATION FOR THE EDUCATION SYSTEM IN INDONESIA. *DIVERSITY Logic Journal Multidisciplinary.* <https://doi.org/10.61543/div.v3i1.110>
- Widyalistyorini, D., Istiq'faroh, N., & Hendratno, H. (2024). Implementasi Teori Pendidikan Ki Hajar Dewantara: Tinjauan Praktik Pembelajaran dan Dampaknya pada Peningkatan Kualitas Pendidikan Dasar. *Jurnal Ilmu Sosial Dan Budaya Indonesia.* <https://doi.org/10.61476/84nhq902>
- Yaqin, M. N., Samad, M. H., & Sabaruddin, S. (2024). THE RELEVANCE OF KI HAJAR DEWANTARA'S EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN THE NATIONAL EDUCATION CURRICULUM POLICY BASED ON MERDEKA BELAJAR. *TRANSFORMATIONAL LANGUAGE, LITERATURE, AND TECHNOLOGY OVERVIEW IN LEARNING (TRANSTOOL).* <https://doi.org/10.55047/transtool.v3i4.1329>