

BAB II

KERANGKA TEORI

A. Tinjauan Pustaka

1. Teori strategi pembelajaran di Pendidikan Anak Usia Dini
 - a. Prinsip pembelajaran anak usia dini

Pembelajaran pada anak usia dini tidak dapat dipahami hanya sebagai proses transfer pengetahuan, melainkan sebagai kegiatan yang melibatkan pengalaman sensorimotorik, emosi, dan interaksi sosial yang utuh. Setiap anak merupakan individu yang unik, memiliki potensi bawaan yang berkembang secara bertahap sesuai dengan tahapan perkembangan yang telah ditetapkan oleh psikologi perkembangan. Oleh karena itu, strategi pembelajaran harus dirancang dengan mempertimbangkan prinsip-prinsip seperti bermain sambil belajar, stimulasi multisensori, keterlibatan aktif anak, serta integrasi antara aspek kognitif, afektif, dan psikomotorik. Guru berperan bukan sebagai pusat informasi, melainkan sebagai fasilitator yang menyiapkan lingkungan belajar yang kaya makna dan responsif terhadap kebutuhan anak. Prinsip-prinsip inilah yang menjadi fondasi penting bagi strategi pembelajaran yang berpihak pada anak usia dini¹⁴.

Penerapan prinsip pembelajaran anak usia dini tidak hanya menuntut pemahaman teoritis dari guru, tetapi juga kesadaran reflektif dalam merancang kegiatan belajar yang sesuai dengan realitas dan dunia anak. Setiap aktivitas harus didasarkan pada rasa ingin tahu, eksplorasi, dan pengalaman konkret yang memungkinkan anak membangun makna secara aktif. Lingkungan belajar yang aman, terbuka, dan kaya akan interaksi sosial sangat diperlukan agar anak dapat

¹⁴ Ratna Megawangi, *Pendidikan Holistik: Membangun Generasi Berkarakter Kuat dan Cerdas*, Sekolah Alam Indonesia, Bogor, 2019, hlm. 27.

mengekspresikan diri, mengambil keputusan sederhana, serta mengembangkan rasa percaya diri sejak dini. Strategi pembelajaran yang efektif bukan semata hasil dari perencanaan administratif, melainkan hasil dari kemampuan guru untuk mengamati, menyesuaikan, dan merespons dinamika perkembangan anak secara berkelanjutan¹⁵.

Pendekatan pembelajaran yang selaras dengan kodrat dan fitrah anak juga tercermin dalam nilai-nilai wahyu. Proses pendidikan yang ideal adalah proses yang menumbuhkan, bukan memaksa, serta menghargai perkembangan anak secara bertahap dan bertujuan membentuk kepribadian yang utuh. Al-Qur'an memberikan arahan mendalam tentang pentingnya memperhatikan potensi dan tahapan tumbuh kembang manusia, sebagaimana tertuang dalam Surah Al-A'raf ayat 179:

وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِّنَ الْجِنِّ وَالإِنسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ
أُذُنٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ

Artinya: “*Sungguh, Kami benar-benar telah menciptakan banyak dari kalangan jin dan manusia untuk (masuk neraka) Jahanam (karena kesesatan mereka). Mereka memiliki hati yang tidak mereka pergunakan untuk memahami (ayat-ayat Allah) dan memiliki mata yang tidak mereka pergunakan untuk melihat (ayat-ayat Allah), serta memiliki telinga yang tidak mereka pergunakan untuk mendengarkan (ayat-ayat Allah). Mereka seperti hewan ternak, bahkan lebih sesat lagi. Mereka itulah orang-orang yang lengah.*”¹⁶

Ayat ini menegaskan bahwa keberfungsian akal, hati, dan indera menjadi fondasi utama proses belajar. Strategi pembelajaran di taman kanak-kanak perlu diarahkan untuk mengaktifkan seluruh potensi tersebut secara harmonis, agar anak tidak

¹⁵ Yuliana Rahmawati, *Strategi Pembelajaran Anak Usia Dini yang Efektif dan Bermakna*, Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, 2020, hlm. 56.

¹⁶ Al-Qur'an Surah Al-A'raf ayat 179. Kementerian Agama RI, *Al-Qur'an dan Terjemahannya*, (Jakarta: Lajnah Pentashihan Mushaf Al-Qur'an, 2019

tumbuh dalam kelalaian, melainkan dalam kesadaran dan kemuliaan sebagai makhluk pembelajar.

Kehadiran strategi pembelajaran yang berpijak pada prinsip-prinsip perkembangan anak tidak hanya berfungsi sebagai panduan teknis dalam praktik pendidikan, tetapi juga menjadi representasi dari komitmen guru terhadap kualitas kemanusiaan peserta didiknya. Setiap langkah pembelajaran yang dirancang dengan kesadaran akan tahap tumbuh kembang anak, dimulai dari stimulasi sederhana hingga kegiatan yang bersifat kompleks, akan menciptakan ruang belajar yang kaya makna dan nilai. Guru bukan sekadar pelaksana kurikulum, melainkan pembentuk ekosistem pembelajaran yang memanusiakan anak sebagai individu yang utuh. Dalam kerangka ini, strategi pembelajaran tidak boleh bersifat seragam dan instruksional semata, melainkan harus terbuka terhadap keberagaman, fleksibel terhadap kebutuhan individual, serta adaptif terhadap dinamika konteks sosial tempat anak tumbuh. Keseluruhan prinsip ini menjadi dasar konseptual yang akan menuntun pembahasan selanjutnya mengenai strategi diferensiasi dan bermain-belajar sebagai pendekatan pedagogis yang menjembatani potensi anak dengan pengalaman belajarnya.¹⁷

b. Strategi diferensiasi dan bermain belajar

Penerapan strategi diferensiasi dalam pendidikan anak usia dini berangkat dari pengakuan bahwa setiap anak memiliki karakteristik, gaya belajar, dan potensi yang unik. Proses pembelajaran yang menempatkan semua anak dalam pola kegiatan yang seragam justru mengabaikan perbedaan esensial tersebut. Guru perlu

¹⁷ Lilis Suryani, *Pendidikan Anak Usia Dini yang Berbasis Perkembangan*, Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung, 2020, hlm. 73.

merancang kegiatan yang fleksibel dan berlapis, sehingga anak dapat terlibat aktif sesuai minat, kemampuan, dan kesiapan masing-masing. Pendekatan ini secara alami terintegrasi dengan model bermain-belajar, di mana anak mengeksplorasi konsep melalui pengalaman konkret yang menyenangkan. Seperti dijelaskan oleh Carol Ann Tomlinson, diferensiasi adalah pendekatan sistematis untuk menyesuaikan konten, proses, produk, dan lingkungan belajar agar semua anak dapat belajar secara optimal sesuai kebutuhan mereka¹⁸. Konsep ini menemukan kesesuaian kuat dalam pembelajaran anak usia dini, karena bermain bukan sekadar aktivitas bebas, tetapi merupakan strategi belajar utama yang bersifat aktif, sosial, dan bermakna.

Pembelajaran berbasis bermain secara alami memungkinkan penerapan diferensiasi yang tidak kaku, karena permainan membuka ruang bagi anak untuk memilih, mencoba, berimajinasi, dan berpartisipasi sesuai kapasitas individual mereka. Saat anak terlibat dalam permainan dramatik, sensorimotorik, atau konstruktif, mereka tidak hanya mengembangkan aspek kognitif, tetapi juga sosial-emosional, bahasa, dan motorik secara simultan. Aktivitas semacam ini menciptakan lingkungan belajar yang merangsang seluruh dimensi perkembangan anak, tanpa tekanan performatif yang bersifat akademik semata. Seperti dinyatakan oleh Rusman, kegiatan bermain yang terencana secara pedagogis memiliki kekuatan untuk mentransformasikan proses belajar menjadi pengalaman yang menyenangkan, membebaskan, dan bermakna bagi anak usia dini¹⁹. Pendekatan ini

¹⁸ Carol Ann Tomlinson, *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria VA, 2017, hlm. 12.

¹⁹ Rusman, *Strategi Pembelajaran Anak Usia Dini Berbasis Bermain*, Universitas Negeri Malang, Malang, 2021, hlm. 88.

tidak hanya sesuai dengan teori perkembangan, tetapi juga memperlihatkan keberpihakan terhadap hak belajar anak dalam suasana yang menghargai perbedaan dan potensi unik mereka.

Sebagaimana dijelaskan oleh Arifin dalam kajiannya, pendekatan diferensiasi tidak cukup hanya dengan menyusun variasi kegiatan, melainkan menuntut guru untuk secara aktif mengamati, merefleksikan, dan menyesuaikan proses pembelajaran berdasarkan kebutuhan nyata anak²⁰. Kegiatan bermain yang dirancang guru seharusnya memuat ruang fleksibel agar anak bisa memilih cara, waktu, atau alat yang sesuai untuk menjelajahi ide dan keterampilan baru. Pendekatan semacam ini tidak hanya mendorong partisipasi aktif, tetapi juga memfasilitasi interaksi sosial yang inklusif serta membentuk iklim belajar yang menumbuhkan rasa aman dan percaya diri. Saat strategi ini dijalankan secara konsisten, anak tidak hanya memperoleh pengetahuan, tetapi juga mengalami pembelajaran yang menyentuh perasaan dan memperkuat jati diri mereka sebagai individu pembelajar yang otonom.

Keterpaduan antara strategi diferensiasi dan pendekatan bermain-belajar memberikan landasan yang kokoh bagi guru untuk merancang pembelajaran yang bermakna dan berorientasi pada perkembangan anak. Kegiatan yang dirancang tidak sekadar mengikuti alur kurikulum, melainkan disesuaikan dengan potensi, minat, dan irama belajar setiap anak yang terus berkembang. Guru yang mampu membaca kebutuhan anak lebih siap menciptakan pengalaman belajar yang adaptif dan tidak menyamaratakan proses. Prinsip ini sejalan dengan semangat Kurikulum

²⁰ Muhammad Arifin, *Pembelajaran Diferensiasi untuk Anak Usia Dini: Teori dan Praktik*, Universitas Negeri Jakarta, Jakarta, 2022, hlm. 63.

Merdeka yang menempatkan anak sebagai subjek aktif dalam pembelajaran, bukan sekadar penerima informasi. Lingkungan belajar yang dibangun dengan strategi diferensiasi dan pendekatan bermain akan memfasilitasi kemerdekaan berpikir, keberanian mengambil peran, serta kecintaan anak terhadap proses belajar itu sendiri²¹.

2. Perangkat pembelajaran dalam Kurikulum Merdeka

a. Komponen perangkat pembelajaran di Pendidikan Anak Usia Dini

Perangkat pembelajaran merupakan dua bentuk perangkat pembelajaran yang berfungsi sebagai panduan utama guru dalam merancang, melaksanakan, dan merefleksikan proses pembelajaran di satuan Pendidikan Anak Usia Dini. Perangkat pembelajaran disusun untuk memberikan fleksibilitas yang lebih besar bagi guru dalam menyesuaikan tujuan pembelajaran dengan kebutuhan dan karakteristik perkembangan anak. Sementara itu, Rencana Pelaksanaan Pembelajaran digunakan sebagai format teknis yang memuat unsur-unsur seperti tujuan pembelajaran, kegiatan inti, metode, dan asesmen secara lebih sistematis dan terstruktur. Keduanya tidak dapat dipisahkan secara fungsional, karena dalam pelaksanaan Kurikulum Merdeka, banyak guru mengembangkan perangkat pembelajaran berdasarkan format Rencana Pelaksanaan Pembelajaran yang telah dimodifikasi agar lebih kontekstual. Fathurrohman menegaskan bahwa struktur perangkat pembelajaran yang baik bukan hanya mencerminkan kelengkapan format

²¹ Fitri Andayani, *Merancang Pembelajaran Anak Usia Dini Berbasis Bermain dan Diferensiasi*, Universitas Negeri Padang, Padang, 2023, hlm. 97.

administratif, tetapi juga harus menggambarkan kesadaran pedagogis guru dalam membangun proses belajar yang hidup dan bermakna bagi anak.²²

Tujuan pembelajaran yang tercantum dalam perangkat pembelajaran maupun Rencana Pelaksanaan Pembelajaran di Pendidikan Anak Usia Dini harus merujuk pada capaian perkembangan yang sesuai dengan dimensi pertumbuhan anak secara menyeluruh, baik dari aspek nilai agama dan moral, fisik-motorik, kognitif, bahasa, sosial-emosional, maupun seni. Penyusunan kegiatan ini dilakukan dengan prinsip bermain yang bermakna, memberi ruang partisipasi aktif anak, serta membangun hubungan antara pengalaman belajar dengan kehidupan nyata mereka. Selain itu, asesmen yang digunakan tidak berfokus pada hasil akhir, melainkan pada proses keterlibatan anak, melalui observasi otentik yang dicatat dan direfleksikan oleh guru secara berkala. Penekanan pada pendekatan holistik dan kontekstual ini menuntut guru untuk tidak hanya memahami struktur formal dari perangkat pembelajaran, tetapi juga mampu menerapkannya secara kreatif dan fleksibel dalam praktik kelas.²³

Salah satu kekuatan utama dari perangkat pembelajaran yang dikembangkan dalam kerangka Kurikulum Merdeka adalah fleksibilitas dalam mengintegrasikan nilai-nilai Profil Pelajar Pancasila ke dalam setiap kegiatan belajar. Nilai-nilai seperti gotong royong, kemandirian, dan bernalar kritis dapat ditanamkan melalui aktivitas sederhana yang sesuai dengan dunia anak, seperti bermain peran, eksperimen sains sederhana, hingga proyek kolaboratif berbasis lingkungan sekitar.

²² Fathurrohman, *Model dan Desain Pembelajaran dalam Kurikulum Merdeka*, PT Refika Aditama, Bandung, 2022, hlm. 135.

²³ Siti Aisyah, *Panduan Perancangan Pembelajaran Anak Usia Dini Berbasis Kurikulum Merdeka*, Universitas Negeri Semarang, Semarang, 2022, hlm. 92.

Nurhasanah menyatakan bahwa integrasi tersebut menjadi bermakna jika dirancang secara eksplisit dalam tujuan dan kegiatan pembelajaran, bukan sekadar disebut dalam catatan administrative.²⁴ Oleh karena itu, keberhasilan perangkat pembelajaran tidak hanya ditentukan oleh kelengkapan komponennya, tetapi juga oleh kualitas refleksi nilai-nilai kehidupan yang ditanamkan melalui proses belajar yang berulang dan konsisten.

Wulandari menekankan bahwa pemahaman mendalam mengenai perangkat pembelajaran akan semakin kuat apabila disertai dengan representasi visual yang membandingkan keduanya secara langsung, baik dari sisi komponen, fungsi, maupun fleksibilitasnya dalam praktik pembelajaran.²⁵ Berikut ini disajikan tabel perbandingan antara perangkat pembelajaran yang dirancang untuk Kurikulum Merdeka di Pendidikan Anak Usia Dini:

Tabel 2.
Perbandingan perangkat pembelajaran di
Pendidikan Anak Usia Dini

No	Aspek	Perangkat pembelajaran	Rencana Pelaksanaan Pembelajaran
1.	Tujuan Pembelajaran	Disesuaikan dengan capaian perkembangan anak dan Profil Pelajar Pancasila	Umum dan kadang belum spesifik pada tahapan perkembangan anak
2.	Kegiatan Pembelajaran	Menggunakan pendekatan bermain yang fleksibel dan kontekstual	Tersusun dalam struktur tetap: pendahuluan, inti, dan penutup
3.	Asesmen atau Penilaian	Berbasis observasi otentik dan refleksi guru	Biasanya administratif, berupa ceklist atau laporan hasil akhir

²⁴ Nurhasanah, *Menanamkan Profil Pelajar Pancasila Sejak Dini: Strategi Pembelajaran Kontekstual*, Universitas Pendidikan Indonesia, Bandung, 2021, hlm. 66.

²⁵ Wulandari, *Pengembangan Perangkat Ajar Kontekstual untuk Anak Usia Dini*, Universitas Negeri Surabaya, Surabaya, 2021, hlm. 112.

		terhadap proses belajar anak	
4.	Sumber Belajar	Lingkungan sekitar, media lokal, dan eksplorasi pengalaman anak	Buku paket, LKS, atau alat bantu yang disediakan secara formal
5.	Fleksibilitas	Tinggi, dapat disesuaikan dengan kebutuhan individu anak	Terbatas, menyesuaikan format standar perangkat pembelajaran
6.	Integrasi Nilai	Nilai-nilai Profil Pelajar Pancasila terintegrasi dalam setiap kegiatan	Umumnya disebutkan secara formal tanpa integrasi eksplisit dalam kegiatan pembelajaran

Kehadiran perangkat pembelajaran yang dirancang secara sadar dan responsif terhadap karakteristik anak usia dini merupakan fondasi penting bagi terwujudnya pembelajaran yang bermakna dan membebaskan. Guru tidak cukup hanya mengisi format perangkat pembelajaran secara administratif, tetapi perlu menghidupkan setiap komponen dengan pemahaman filosofis, pedagogis, dan nilai-nilai kehidupan yang dapat ditransmisikan melalui pengalaman konkret anak. Kurikulum Merdeka membuka ruang bagi transformasi ini, asalkan guru memiliki kapasitas untuk membaca konteks, mengenali potensi anak, dan menyusun strategi yang tepat dalam merancang kegiatan belajar. Perangkat pembelajaran bukan sekadar dokumen, melainkan representasi dari cara pandang guru terhadap anak sebagai subjek pembelajaran yang aktif, reflektif, dan berkembang secara utuh²⁶.

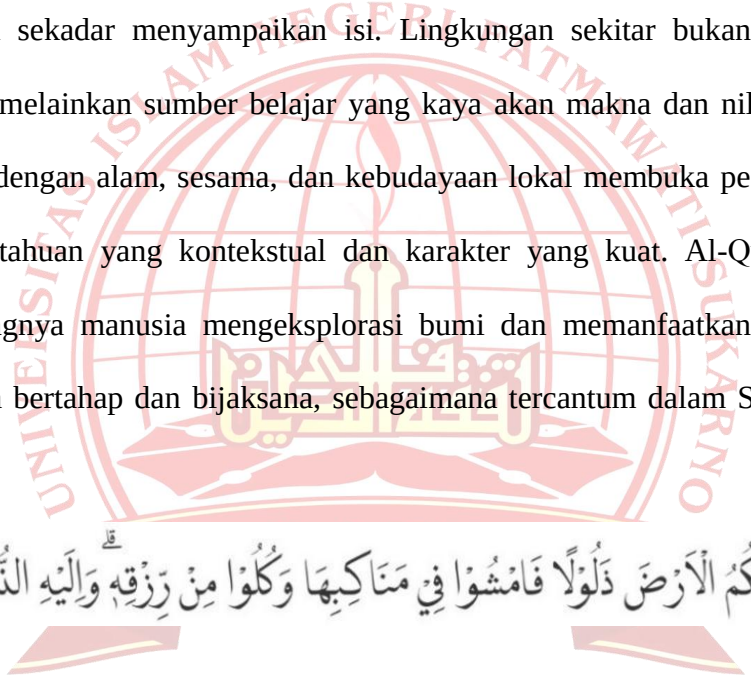
²⁶ Endang Puspitasari, *Strategi Perencanaan Pembelajaran Anak Usia Dini dalam Perspektif Kurikulum Merdeka*, Universitas Negeri Malang, Malang, 2022, hlm. 143.

b. Fleksibilitas dan kontekstualisasi

Pengembangan perangkat pembelajaran pada jenjang Pendidikan Anak Usia Dini mengharuskan guru untuk menyusun rancangan pembelajaran yang lentur dan mampu menjawab kebutuhan riil anak di kelas. Penyusunan perangkat pembelajaran tidak dapat dilakukan secara baku dan seragam, melainkan perlu mempertimbangkan karakteristik individual peserta didik, seperti kemampuan awal, latar budaya, serta pengalaman belajar sebelumnya. Kegiatan pembelajaran yang dituangkan dalam modul maupun Rencana Pelaksanaan Pembelajaran menjadi lebih hidup ketika dirancang dengan memperhatikan lingkungan sosial tempat anak bertumbuh. Guru yang mampu mengintegrasikan cerita rakyat, kegiatan eksplorasi alam, dan permainan khas daerah akan lebih mudah membangun ikatan emosional antara anak dengan materi yang dipelajari. Pendekatan ini mendorong keterlibatan aktif anak melalui pengalaman konkret yang dekat dengan realitas mereka, sehingga proses belajar berlangsung lebih alami dan bermakna. Perangkat pembelajaran yang dikembangkan dengan orientasi semacam ini tidak hanya menunjukkan kreativitas teknis, tetapi juga mencerminkan kepekaan terhadap keberagaman serta keberanian guru untuk menyesuaikan pembelajaran secara mandiri dan reflektif. Rencana Pelaksanaan Pembelajaran yang dikembangkan dari pemahaman terhadap dunia anak akan lebih mudah membentuk rutinitas belajar yang tidak menekan, namun tetap terarah. Fleksibilitas menjadi prinsip pedagogis yang melekat pada setiap keputusan guru, agar pembelajaran dapat berkembang bersama anak, bukan sekadar diarahkan kepada anak. Seperti ditegaskan oleh Lestari, fleksibilitas dalam desain pembelajaran anak usia dini mencerminkan

profesionalitas guru dalam merancang kegiatan yang menyesuaikan realitas belajar anak, bukan sekadar mengikuti format administratif semata.²⁷

Rancangan pembelajaran yang adaptif menunjukkan bahwa guru tidak hanya menjalankan kurikulum secara teknis, melainkan hadir sebagai arsitek utama dalam membentuk pengalaman belajar yang relevan dan utuh. Ketika perangkat pembelajaran disusun dengan memperhatikan keberagaman potensi dan lingkungan anak, maka proses pendidikan menjadi sarana untuk menumbuhkan kesadaran, bukan sekadar menyampaikan isi. Lingkungan sekitar bukan dianggap sekadar latar, melainkan sumber belajar yang kaya akan makna dan nilai. Setiap interaksi anak dengan alam, sesama, dan kebudayaan lokal membuka peluang terbentuknya pengetahuan yang kontekstual dan karakter yang kuat. Al-Qur'an mengajarkan pentingnya manusia mengeksplorasi bumi dan memanfaatkannya untuk tumbuh secara bertahap dan bijaksana, sebagaimana tercantum dalam Surah Al-Mulk ayat 15:



هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذُلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِن رِّزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ

Artinya: *“Dialah yang menjadikan bumi itu mudah bagi kamu, maka berjalanlah di segala penjurunya dan makanlah sebagian dari rezekiNya. Dan hanya kepada-Nyalah kamu (kembali setelah) dibangkitkan.”*²⁸

Ayat ini menegaskan bahwa pembelajaran yang sejati harus berpijak pada bumi tempat anak hidup dan tumbuh. Guru yang mampu mengaitkan isi pembelajaran dengan pengalaman anak terhadap dunia sekitarnya berarti telah menginternalisasi

²⁷ Lestari, R. M., *Desain Kurikulum Adaptif untuk Pendidikan Anak Usia Dini*, (Surabaya: Pena Persada, 2021), hlm. 92.

²⁸ Al-Qur'an Surah Al-Mulk ayat 15. Kementerian Agama RI, *Al-Qur'an dan Terjemahannya*, (Jakarta: Lajnah Pentashihan Mushaf Al-Qur'an, 2019)

prinsip fleksibilitas secara mendalam. Perangkat pembelajaran tidak lagi menjadi dokumen kaku, tetapi menjadi cermin dari relasi manusia dengan ciptaan-Nya, yang mengajarkan anak untuk mengenal, menghargai, dan menjaga kehidupan secara utuh.

Perangkat pembelajaran yang dikembangkan secara fleksibel dan kontekstual mendorong proses pembelajaran yang transformatif, terutama ketika anak-anak berpartisipasi dalam kegiatan yang memiliki keterhubungan langsung dengan kehidupan mereka sehari-hari. Guru yang menyusun perangkat pembelajaran berbasis aktivitas riil seperti mengenali jenis tanaman di halaman sekolah, bermain peran menggunakan properti khas budaya daerah, atau mendengarkan cerita rakyat dari tokoh masyarakat, menciptakan ruang belajar yang lebih imajinatif dan relevan secara emosional. Ketika pengalaman tersebut dikaitkan dengan kegiatan rutin anak, proses internalisasi nilai menjadi lebih kuat, dan karakter anak berkembang sejalan dengan budaya setempat. Dalam studi ini, guru di TK Satu Atap Tengah Padang menjadikan kebun sekolah sebagai sumber belajar terbuka yang digunakan untuk mengenalkan sains awal, memahami warna, dan sekaligus menumbuhkan kecintaan terhadap lingkungan. Sebagaimana dikemukakan oleh Alimah, pendekatan berbasis realitas hidup anak secara signifikan meningkatkan partisipasi aktif dan keterlibatan sosial dalam pembelajaran, terutama jika dirancang dengan memperhatikan identitas lokal dan nilai-nilai yang tumbuh di masyarakat sekitar¹. Perangkat pembelajaran yang

dirancang dari pemahaman semacam itu tidak hanya menjawab tuntutan kurikulum, tetapi menjadi cermin dari cara guru memanusiakan proses belajar anak usia dini.²⁹

Fleksibilitas dan kontekstualisasi bukan semata prinsip pelengkap dalam pengembangan perangkat pembelajaran, melainkan inti dari praktik pedagogis yang berpihak pada anak. Guru yang memahami nilai-nilai ini tidak hanya menyusun perangkat pembelajaran yang menyesuaikan capaian perkembangan, tetapi juga menghadirkan pembelajaran yang hidup, relevan, dan menyentuh realitas anak secara utuh. Sebagaimana ditunjukkan oleh Wahyuni, perangkat pembelajaran yang fleksibel dan berbasis lokal memiliki kontribusi signifikan terhadap keterlibatan anak dalam aktivitas belajar, terutama karena anak merasa dekat dengan materi yang diajarkan dan memiliki ruang untuk berekspresi secara natural³⁰. Pengalaman para guru TK eks Guru Penggerak pada 3 lembaga yang ada di Bengkulu Tengah yaitu TK Satu Atap Tengah Padang, TK Satu Atap Pondok Kubang, TK Negeri Sayang Bunda memperlihatkan bahwa keterpaduan antara kepekaan terhadap budaya, lingkungan, serta kebutuhan sosial anak menghasilkan desain pembelajaran yang partisipatif dan bernilai. Pendekatan ini sekaligus membuktikan bahwa perangkat pembelajaran yang disusun secara reflektif dapat menjembatani antara visi kurikulum dan kehidupan anak sehari-hari. Pembahasan berikutnya akan memperlihatkan bagaimana peran transformasional guru penggerak menjadi kunci dalam proses inovatif tersebut.

²⁹ Alimah, *Pendidikan Kontekstual dan Rekonstruksi Sosial di PAUD*, (Semarang: Lazuardi Publishing, 2020), hlm. 73.

³⁰ Wahyuni, S., *Transformasi Kurikulum Anak Usia Dini: Dari Administrasi ke Kesadaran Pedagogis*, (Malang: Intrans Publishing, 2021), hlm. 61.

3. Peran guru penggerak dalam pengembangan pembelajaran

a. Ciri dan peran transformasional guru penggerak

Guru penggerak membawa semangat perubahan yang tidak bersifat administratif, melainkan bersifat transformatif dan berakar pada kesadaran akan pentingnya keberpihakan pada anak. Peran mereka tidak terbatas sebagai pelaksana kebijakan pendidikan, tetapi sebagai agen yang mampu menginternalisasi nilai-nilai kurikulum ke dalam praktik pembelajaran yang kontekstual dan reflektif. Ciri utama guru penggerak terletak pada keberanian mereka mengambil inisiatif pembelajaran, berpikir kritis terhadap situasi kelas, serta menciptakan pembaruan yang relevan dengan kebutuhan peserta didik. Karakter ini memperlihatkan bahwa transformasi pendidikan dimulai dari dalam diri guru, bukan semata dari luar melalui regulasi. Salah satu kekuatan guru penggerak adalah kemampuan mereka dalam membangun relasi yang setara dengan anak, memfasilitasi ruang dialogis, dan mengubah kegiatan belajar menjadi pengalaman yang bermakna. Seperti dijelaskan oleh Halim, guru transformasional tidak hanya mengajarkan konten, tetapi juga membangun kesadaran sosial dan nilai melalui proses belajar yang terbuka, fleksibel, dan reflektif.³¹ Ciri-ciri inilah yang menjadikan guru penggerak mampu menyusun dan merevisi perangkat pembelajaran yang selaras dengan prinsip merdeka belajar serta karakteristik anak usia dini.

Transformasi yang dilakukan oleh guru penggerak tampak nyata melalui kemampuannya dalam mengintegrasikan nilai-nilai kemanusiaan ke dalam setiap tahapan pembelajaran. Guru tidak sekadar menyusun tujuan belajar, melainkan

³¹ Halim, R., *Pendidikan Transformatif: Konsep dan Praktik di Sekolah Dasar dan PAUD*, (Padang: Citra Cendekia, 2022), hlm. 84.

membangunkannya dengan pemahaman mendalam terhadap tahapan perkembangan anak, serta menghidupkannya melalui kegiatan yang membentuk karakter dan keterampilan sosial. Sikap proaktif dalam membaca kebutuhan peserta didik, keterbukaan dalam mengevaluasi proses ajar, dan keberanian dalam mencoba pendekatan baru menjadi bagian tak terpisahkan dari profil guru penggerak. Pada praktiknya, guru penggerak sering kali menciptakan inovasi di luar kebiasaan formal, misalnya dengan memulai pembelajaran dari cerita anak setempat yang kemudian dikembangkan menjadi kegiatan proyek bersama kelas. Dalam kerangka ini, guru bertindak sebagai pemimpin pembelajaran yang bukan hanya menjalankan rencana, tetapi juga merancang visi pendidikan berbasis nilai. Sesuai temuan Lutfiani, guru yang memiliki kepemimpinan instruksional berbasis transformasi cenderung menghasilkan perubahan positif dalam keterlibatan anak dan hubungan sosial di dalam kelas³². Melalui karakter ini, perangkat pembelajaran yang dikembangkan menjadi cerminan dari proses internalisasi nilai dan keberanian berinovasi secara profesional.

Kemampuan guru penggerak untuk membaca dinamika kelas dan meresponsnya secara kreatif menjadi pembeda utama dibandingkan pendekatan teknis yang bersifat prosedural. Guru tidak hanya menjalankan instruksi dari kurikulum, tetapi juga aktif merefleksikan proses belajar yang berlangsung di kelas dan menyesuaikannya dengan kebutuhan anak secara real-time. Sejak awal, model kepemimpinan yang dimiliki oleh guru penggerak bertumpu pada kesadaran bahwa pendidikan adalah proses pembebasan yang menghargai ritme dan fitrah anak;

³² Lutfiani, A., *Kepemimpinan Instruksional Guru PAUD dalam Perspektif Transformasi Sosial*, (Makassar: Lentera Akademika, 2021), hlm. 58.

seperti diungkapkan oleh Khairunnisa, karakter guru semacam ini memiliki keberanian untuk membelokkan jalur instruksional demi kepentingan tumbuh kembang anak³³. Ketika seorang anak tampak tidak nyaman mengikuti kegiatan terstruktur, guru tidak memaksanya tetap duduk, tetapi menawarkan aktivitas fisik terbuka yang tetap diarahkan menuju capaian perkembangan. Proses semacam ini menunjukkan bahwa peran guru penggerak tidak berhenti pada pelaksanaan rencana, melainkan pada rekayasa ulang strategi pembelajaran secara sadar dan reflektif. Perangkat pembelajaran yang dirancang dengan orientasi tersebut menjadi produk dari pemikiran pedagogis yang mendalam, bukan sekadar kelengkapan dokumen kurikulum. Seluruh ciri dan peran yang melekat pada guru penggerak menunjukkan bahwa transformasi pendidikan anak usia dini tidak dapat dilepaskan dari kualitas kepemimpinan dan refleksi guru itu sendiri. Perangkat pembelajaran yang dikembangkan oleh guru semacam ini tidak lagi sekadar mengikuti format kurikulum, tetapi menjadi cerminan dari pengalaman, empati, dan keberanian untuk mengambil keputusan yang berpihak pada anak. Di tangan guru penggerak, pembelajaran menjadi lebih dari sekadar transfer pengetahuan; ia menjadi ruang tumbuh yang memuliakan fitrah anak, sekaligus membangun kepekaan sosial sejak dini. Guru memosisikan dirinya bukan sebagai pengontrol kelas, tetapi sebagai pembimbing yang menata suasana belajar secara sadar dan penuh makna. Tugas ini tidak dapat dijalankan hanya dengan keterampilan teknis, melainkan dengan panggilan etis yang mendalam. Sebagaimana disampaikan oleh Misbah, esensi guru penggerak adalah kemampuannya untuk mentransformasi pembelajaran menjadi

³³ Khairunnisa, S., *Menjadi Guru Penggerak: Pedagogi Empatik dalam Kurikulum Merdeka*, (Medan: Nurma Press, 2022), hlm. 101.

wahana pembentukan manusia merdeka yang belajar melalui relasi, bukan tekanan.³⁴

b. Implementasi perubahan dalam kelas

Perubahan yang dibawa oleh guru penggerak tidak berhenti pada tataran gagasan, tetapi terwujud secara konkret melalui berbagai penyesuaian dan inovasi dalam kegiatan pembelajaran harian di kelas. Proses pembelajaran menjadi lebih dinamis karena guru tidak lagi terpaku pada alur instruksional baku, melainkan menyusun kegiatan berdasarkan hasil pengamatan terhadap minat, kesiapan, dan respons anak. Kegiatan pembuka, misalnya, tidak selalu diawali dengan duduk melingkar atau menyanyikan lagu rutin, tetapi bisa diganti dengan kegiatan reflektif seperti percakapan spontan atau diskusi seputar pengalaman anak sebelum datang ke sekolah. Pendekatan ini menghidupkan kelas sebagai ruang yang adaptif, sekaligus mengurangi tekanan belajar yang bersifat formalistik. Menurut Hermawan, ruang kelas yang dikelola dengan fleksibilitas tinggi dan berlandaskan pengamatan langsung terhadap dinamika anak terbukti lebih mampu memfasilitasi pertumbuhan sosial-emosional secara alami.³⁵ Guru penggerak menempatkan setiap momen di kelas sebagai kesempatan untuk membangun hubungan yang kuat antara anak dan proses belajar, menjadikan pembelajaran lebih dari sekadar rutinitas.

Perubahan dalam praktik kelas yang dilakukan oleh guru TK eks Guru Penggerak dapat dilihat secara nyata pada pola interaksi, pendekatan kegiatan, serta suasana belajar yang tercipta di ruang kelas. Guru tidak lagi memusatkan kontrol pada dirinya sendiri, melainkan memberikan ruang bagi anak untuk menyampaikan

³⁴ Misbah, R., *Etika Guru Penggerak dalam Merdeka Belajar*, (Palembang: Tunas Ilmu, 2021), hlm. 117.

³⁵ Hermawan, D., *Rekonstruksi Praktik Kelas di Pendidikan Anak Usia Dini*, (Bandung: Nuansa Eduka, 2020), hlm. 49.

ide, memilih aktivitas, dan berpartisipasi dalam pengambilan keputusan sederhana selama proses belajar. Inisiatif ini tidak hanya meningkatkan partisipasi anak, tetapi juga menumbuhkan rasa percaya diri serta kemampuan berkomunikasi. Sebagaimana ditunjukkan oleh Mbato, transformasi kelas sebagai ruang belajar bersama ditandai dengan pendekatan yang memerdekakan siswa, memungkinkan mereka mengembangkan seluruh potensi dirinya dan menjadi pembelajar seumur hidup. Pendekatan ini menuntut guru untuk menciptakan ruang belajar yang terbuka, reflektif, dan menghargai keberagaman³⁶. Untuk menggambarkan perubahan tersebut, berikut disajikan tabel perbandingan praktik kelas sebelum dan sesudah guru menjadi bagian dari Program Guru Penggerak:

Tabel 3.
Perbandingan praktik kelas sebelum dan sesudah
guru menjadi bagian Program Guru Penggerak

No	Aspek Praktik Kelas	Sebelum Menjadi Guru Penggerak	Setelah Menjadi Guru Penggerak
1.	Pola Interaksi Guru-Anak	Instruktif, guru dominan berbicara	Dialogis, anak diberi ruang menyampaikan pendapat
2.	Desain Kegiatan Pembelajaran	Seragam, berdasarkan buku paket	Variatif, disesuaikan dengan minat dan konteks lokal
3.	Suasana Belajar	Formal, terbatas oleh jam dan format administrative	Fleksibel, responsif terhadap dinamika kelas
4.	Peran Anak dalam Pembelajaran	Pasif, mengikuti arahan guru	Aktif, terlibat dalam pemilihan dan pelaksanaan kegiatan

³⁶ C. L. Mbato, *Paradigma Pendidikan Memerdekakan: Mentransformasi Arena Mengajar Menjadi Ruang Belajar*, Yogyakarta, Deepublish, 2024, hlm. 51.

5.	Evaluasi dan Refleksi	Berbasis checklist teknis	Observasi otentik dan refleksi naratif
----	-----------------------	---------------------------	--

Tabel tersebut memperlihatkan pergeseran mendasar dalam cara guru mengelola kelas dan merancang pengalaman belajar anak setelah mengikuti Program Guru Penggerak. Pola interaksi yang semula didominasi oleh arahan tunggal dari guru berubah menjadi dialog dua arah yang memungkinkan anak mengekspresikan ide, perasaan, dan pertanyaan. Suasana belajar pun tidak lagi dibatasi oleh format administratif yang kaku, melainkan berkembang menjadi lingkungan yang cair dan terbuka terhadap dinamika psikologis peserta didik. Perubahan ini sejalan dengan prinsip pembelajaran aktif, di mana anak diposisikan sebagai subjek pembelajaran, bukan hanya penerima informasi. Desain kegiatan yang sebelumnya seragam dan terpusat pada buku ajar, kini lebih bervariasi dan melibatkan sumber belajar berbasis lokal, seperti budaya masyarakat sekitar, alam terbuka, serta cerita rakyat yang akrab dengan kehidupan anak. Evaluasi pun tidak lagi menggunakan pendekatan kuantitatif semata, tetapi diarahkan pada observasi menyeluruh terhadap proses belajar anak secara utuh. Seperti diungkap oleh Fadilah, pembelajaran yang berangkat dari kehidupan anak dan ditutup dengan refleksi naratif menghasilkan pemahaman yang lebih mendalam, karena anak merasa menjadi bagian dari proses tersebut secara emosional dan sosial³⁷. Dengan pendekatan ini, guru tidak hanya menjalankan tugas kurikuler, tetapi berperan aktif dalam membentuk ruang belajar yang memerdekakan dan membangun makna.

³⁷ Fadilah, T., *Refleksi dalam Pendidikan Anak Usia Dini: Strategi Membangun Makna Belajar*, Malang, Literasi Madani, 2022, hlm. 64.

Perubahan praktik kelas yang dilakukan oleh guru TK eks Guru Penggerak menunjukkan bahwa transformasi pembelajaran bukan sekadar isu kebijakan, melainkan aktualisasi kesadaran pedagogis yang tumbuh dari pengalaman dan refleksi profesional. Inovasi dalam menyusun kegiatan, membangun interaksi yang setara, serta menyusun evaluasi berbasis proses adalah bentuk konkret keberpihakan pada anak sebagai pembelajar aktif. Guru tidak lagi memosisikan dirinya sebagai pusat kontrol, tetapi sebagai fasilitator yang merancang suasana belajar dengan mempertimbangkan realitas sosial, psikologis, dan kultural anak. Proses ini memperlihatkan bahwa ruang kelas dapat menjadi laboratorium nilai jika dikelola oleh guru yang memiliki visi transformasional. Dalam pandangan Mahmudah, kelas yang memberi ruang bagi eksplorasi, dialog, dan otonomi belajar akan melahirkan generasi pembelajar yang tangguh secara sosial dan matang secara emosional.³⁸ Oleh karena itu, pengalaman guru penggerak dalam mengimplementasikan perubahan di kelas bukan hanya relevan sebagai praktik lokal, tetapi penting untuk direplikasi sebagai model penguatan mutu pendidikan anak usia dini secara lebih luas.

B. Hasil Penelitian Terdahulu

1. Ringkasan hasil penelitian yang relevan

Kajian terhadap penelitian terdahulu bertujuan memperkuat landasan ilmiah sekaligus menegaskan posisi penelitian ini sebagai pengembangan terhadap studi-studi sebelumnya. Fokus utama adalah penelitian yang menghasilkan produk berupa perangkat pembelajaran dalam konteks Kurikulum Merdeka pada satuan Pendidikan Anak Usia Dini.

³⁸ Mahmudah, I., *Etos Belajar Anak Usia Dini dalam Kelas Transformatif*, Surabaya Pustaka Pilar Mandiri, 2021, hlm. 90.

Fonsén, Eeva, et al. "Teachers' pedagogical leadership in early childhood education" *Educational Research Review* (Ditemukan di *Taylor & Francis Online* dan *ResearchGate*) penelitian ini secara langsung membahas *pedagogical leadership* (kepemimpinan pedagogis) yang diemban guru PAUD. Konsep ini sangat relevan dengan peran Guru Penggerak yang fokus pada peningkatan kualitas program dan pengambilan keputusan instruksional. Penelitian Anda berfokus pada strategi guru sebagai pemimpin dalam memperbaiki perangkat ajar (pedagogi), yang sejalan dengan temuan jurnal ini yang menyatakan bahwa kepemimpinan pedagogis sangat penting untuk memastikan program ECE berkualitas tinggi.³⁹

Jauharoh Hilmiyah, Reski Yulina Widiastuti, Yuniarta Syarifatul Umami, Umi Rosyidah Melakukan penelitian dengan judul Analisis Ketercapaian Program Guru Penggerak PAUD dalam Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi yang Berpusat pada Anak . Sangat relevan dengan penelitian ini karena membahas dampak Program Guru Penggerak (GP) pada PAUD, khususnya dalam menerapkan pembelajaran berdiferensiasi yang erat kaitannya dengan perbaikan perangkat ajar agar sesuai kebutuhan murid. Menyelaraskan dengan temuan penelitian Anda mengenai guru yang semakin fleksibel dan kontekstual.⁴⁰

Yantoro dan Setiyadi menyajikan kajian tentang kesiapan guru dalam menyusun perangkat pembelajaran Kurikulum Merdeka di sekolah dasar. Mereka menekankan adanya keterputusan antara pembuatan perangkat pembelajaran, di mana guru cenderung melihat keduanya sebagai entitas terpisah. Penelitian ini menunjukkan bahwa

³⁹ Eeva Fonsén, dkk., "Teachers' pedagogical leadership in early childhood education," *Educational Research Review* 17, no. 4 (2022): 1.

⁴⁰ Jauharoh Hilmiyah, Reski Yulina Widiastuti, Yuniarta Syarifatul Umami, Umi Rosyidah. *Analisis Ketercapaian Program Guru Penggerak PAUD dalam Penerapan Pembelajaran Berdiferensiasi yang Berpusat pada Anak*. Educative: Jurnal Ilmiah Pendidikan, Universitas Jember, 2023.

guru kerap menyusun Rencana Pelaksanaan Pembelajaran sebagai kewajiban administratif semata, tanpa proses refleksi mendalam. Ini menjadi sorotan penting dalam penguatan kompetensi profesional guru dalam pembelajaran abad 21.⁴¹

Ketiga penelitian tersebut memberikan kontribusi penting dalam konteks pengembangan perangkat pembelajaran. Namun, belum ada di antara ketiganya yang secara spesifik menyorot pada satuan Pendidikan Anak Usia Dini serta melibatkan guru penggerak sebagai sumber data primer untuk merevisi dan mengembangkan perangkat pembelajaran serta Rencana Pelaksanaan Pembelajaran berbasis Kurikulum Merdeka secara tematik.

2. Identifikasi kesenjangan penelitian

Fokus pada pengembangan perangkat pembelajaran berbasis Kurikulum Merdeka telah banyak dibahas dalam sejumlah penelitian, tetapi belum secara spesifik menyorot pada karakteristik satuan Pendidikan Anak Usia Dini yang menuntut fleksibilitas, kebermaknaan, serta kontekstualisasi tinggi. Penelitian Anggraini, Suriansyah, dan Novitawati memang telah menunjukkan bahwa refleksi mingguan guru dapat digunakan untuk menyempurnakan perangkat pembelajaran. Namun, penelitian tersebut berhenti pada ranah deskriptif dan tidak menghasilkan produk pengembangan aktual dalam bentuk perangkat pembelajaran yang siap digunakan. Hal ini menunjukkan adanya jarak antara strategi implementatif dan kebutuhan riil guru Pendidikan Anak Usia Dini terhadap alat bantu ajar yang konkret dan terstruktur.

Selain itu, Tesis yang ditulis oleh Fahlevi menghasilkan pengembangan perangkat pembelajaran, namun terbatas pada aspek numerasi untuk jenjang pendidikan

⁴¹ Yantoro & Setiyadi. *Analisis Kesiapan Guru dalam Implementasi Kurikulum Merdeka di SDN 187 Teratai*. Jurnal Ilmu Inovasi Pendidikan, 2023.

dasar. Penelitian ini belum mempertimbangkan bagaimana pendekatan tematik pada Pendidikan Anak Usia Dini membutuhkan kesatuan antara rencana pelaksanaan dan bahan ajar yang fleksibel serta reflektif. Guru hanya dijadikan sebagai pengguna, bukan sebagai pengembang aktif yang terlibat dalam proses revisi berbasis pengalaman lapangan, padahal dimensi ini sangat krusial pada konteks Kurikulum Merdeka. Penelitian Yantoro dan Setiyadi pun menunjukkan bahwa penyusunan perangkat pembelajaran masih bersifat terpisah dan cenderung administratif. Perangkat pembelajaran tidak dikembangkan sebagai satu kesatuan pedagogis yang saling melengkapi. Hal ini berimplikasi pada minimnya pembelajaran bermakna di kelas, terutama jika diterapkan di tingkat Pendidikan Anak Usia Dini, di mana anak belajar secara holistik dan tematik, bukan fragmentaris.

Berdasarkan uraian tersebut, bahwa kesenjangan utama yang hendak diisi oleh penelitian ini adalah belum tersedianya pengembangan langsung perangkat pembelajaran berupa perangkat pembelajaran tematik berbasis Kurikulum Merdeka untuk Pendidikan Anak Usia Dini, yang dirancang dan direvisi oleh guru berpengalaman sebagai pelaku pendidikan di lapangan. Pendekatan penelitian ini tidak hanya berorientasi pada produk, tetapi juga proses refleksi guru sebagai bagian integral dari pengembangan kurikulum yang adaptif dan kontekstual.

C. Kerangka Pikir

Pengembangan perangkat pembelajaran untuk Pendidikan Anak Usia Dini tidak dapat dilepaskan dari pemahaman terhadap karakteristik perkembangan anak serta prinsip pembelajaran yang sesuai dengan tahap usianya. Teori konstruktivisme Piaget dan Vygotsky menekankan bahwa anak usia dini membangun pengetahuan melalui pengalaman langsung, interaksi sosial, dan aktivitas yang menantang secara kognitif.

Oleh karena itu perangkat pembelajaran pada Kurikulum Merdeka seharusnya memfasilitasi pembelajaran tematik yang fleksibel, partisipatif, dan kontekstual dengan lingkungan belajar anak. Konsep *Zone of Proximal Development* dari Vygotsky, misalnya, mendasari pentingnya peran guru dalam menyusun aktivitas belajar yang sedikit lebih menantang dibandingkan kemampuan anak saat ini, dengan bantuan yang sesuai⁴².

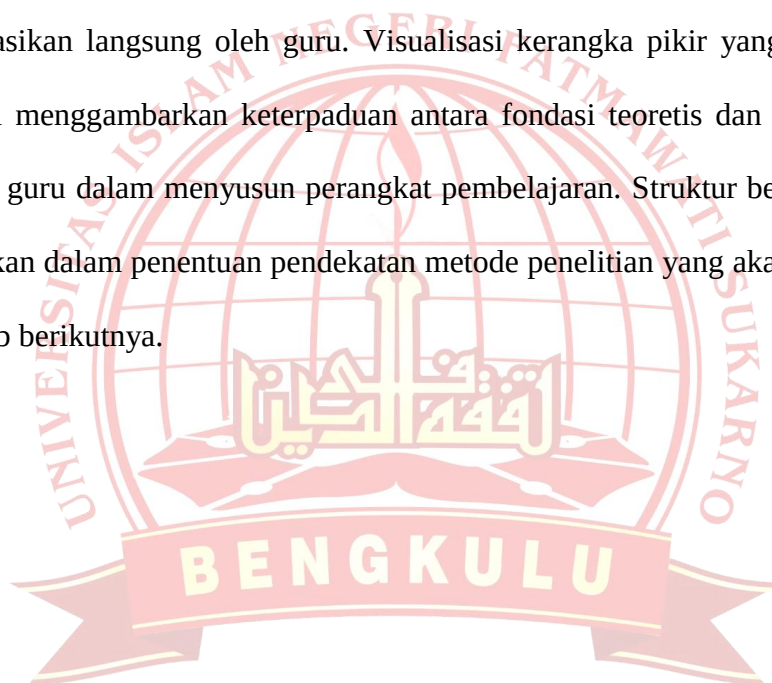
Kurikulum Merdeka menempatkan guru sebagai perancang pembelajaran, bukan hanya pelaksana. Maka, keterlibatan guru dalam menyusun dan mengembangkan perangkat pembelajaran merupakan implementasi nyata dari filosofi pendidikan yang humanistik dan reflektif. Perangkat pembelajaran menjadi alat utama guru untuk menerjemahkan capaian pembelajaran dan Profil Pelajar Pancasila ke dalam aktivitas bermakna bagi anak usia dini. Model pengembangan perangkat pembelajaran pada penelitian ini didasarkan pada pendekatan sistematis dari Dick & Carey. Tahapan dalam model ini meliputi analisis kebutuhan guru Pendidikan Anak Usia Dini, penentuan tujuan pembelajaran berdasarkan Kurikulum Merdeka, pengembangan strategi dan kegiatan pembelajaran, penyusunan instrumen evaluasi, serta proses validasi dan revisi perangkat pembelajaran. Guru dilibatkan tidak hanya sebagai pengguna, tetapi juga sebagai evaluator yang memberikan umpan balik terhadap isi modul dan skenario pembelajaran dalam Rencana Pelaksanaan Pembelajaran. Aktivitas ini mencerminkan penerapan pendekatan desain instruksional yang adaptif dan berorientasi pada kebutuhan pengguna akhir, yaitu guru dan anak⁴³.

Merujuk pada teori konstruktivistik, teori perkembangan anak, dan desain instruksional, penelitian ini membangun kerangka pikir bahwa penyusunan Perangkat

⁴² Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

⁴³ Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2015). *The Systematic Design of Instruction* (8th ed.). Pearson.

pembelajaran bukan hanya proses administratif, melainkan aktivitas pedagogis yang reflektif dan kolaboratif. Kesenjangan penelitian terdahulu yang belum menghasilkan produk pembelajaran tematik untuk Pendidikan Anak Usia Dini menjadi alasan utama pengembangan perangkat pembelajaran dalam penelitian ini. Prosesnya dirancang untuk menghasilkan perangkat yang tidak hanya sesuai kurikulum, tetapi juga valid, kontekstual, dan dapat diimplementasikan langsung oleh guru. Prosesnya dirancang untuk menghasilkan perangkat yang tidak hanya sesuai kurikulum, tetapi juga valid, kontekstual, dan dapat diimplementasikan langsung oleh guru. Visualisasi kerangka pikir yang digunakan dalam penelitian ini menggambarkan keterpaduan antara fondasi teoretis dan pendekatan praktis yang dijalani guru dalam menyusun perangkat pembelajaran. Struktur berpikir ini sekaligus menjadi pijakan dalam penentuan pendekatan metode penelitian yang akan dijelaskan secara rinci pada bab berikutnya.



Gambar 1.
Kerangka berpikir

