

kuatkan, dengan skor pemahaman hanya 32,30%. Paradoks ini bukan sekadar angka statistik, melainkan simbol dari sebuah *misalignment* fundamental antara output yang terlihat dan proses pembelajaran bermakna dalam pendidikan karakter.

Pendidikan karakter sejak usia dini telah menjadi konsensus global sebagai kebutuhan esensial dalam menghadapi tantangan abad ke-21 (Aprillionita et al., 2024) Indonesia, melalui Undang-Undang No. 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, telah menetapkan pembentukan karakter sebagai tujuan utama pendidikan nasional. Pengakuan ini didukung oleh berbagai penelitian yang menunjukkan bahwa pendidikan karakter yang berkualitas tidak hanya meningkatkan kinerja akademis siswa, tetapi juga mengembangkan integritas, tanggung jawab, dan keterampilan sosial yang kuat (Freire, 1970; Wiggins & McTighe, 2005). Irawati et al. (2022) menekankan bahwa karakter bangsa tidak dapat dibangun melalui pembelajaran hafalan, melainkan melalui internalisasi nilai-nilai luhur yang hidup dalam praktik sehari-hari.

Kurikulum Merdeka yang diluncurkan pada 2021 mengintegrasikan Profil Pelajar Pancasila dengan enam dimensi utama yang akan dikuatkan melalui Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5). Pendekatan berbasis proyek ini dipilih dengan asumsi bahwa siswa akan lebih efektif menginternalisasi nilai-nilai Pancasila melalui pengalaman langsung, kolaborasi, dan pemecahan masalah autentik di komunitas mereka (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, 2022), optimisme tinggi bahwa P5 akan menjadi instrumen transformasi pendidikan karakter yang bermakna. Namun, penelitian implementatif terbaru menunjukkan bahwa optimisme ini belum sepenuhnya terwujud.

Ningsih et al. (2023) menemukan bahwa keberhasilan P5 sangat bergantung pada tiga faktor kritis: kesiapan fasilitator (guru), kualitas modul ajar yang sistematis dan kontekstual, dan pelaksanaan asesmen formatif yang efektif. Sementara itu, Alif et al. (2025) melaporkan bahwa siswa memang menunjukkan peningkatan dalam kemampuan *problem-solving* dan berpikir kritis, namun, temuan ini tidak diikuti dengan data mengenai apakah siswa benar-benar memahami dan menghayati nilai-nilai karakter yang menjadi tujuan proyek. Tantangan serupa juga diungkap oleh Fadilah & Wibowo (2023) dalam penelitian mereka yang mencatat bahwa banyak guru kesulitan menerjemahkan konsep

abstrak dimensi karakter ke dalam praktik konkret pembelajaran sehari-hari.

Bharoto (2025) mengidentifikasi bahwa implementasi P5 di lapangan menimbulkan beban finansial bagi keluarga siswa, pembelian bahan, kostum, konsumsi acara panen karya, sementara beban guru meningkat dalam hal persiapan, koordinasi, dan dokumentasi. Fenomena ini menunjukkan bahwa fokus utama telah bergeser dari penguatan karakter siswa menjadi penyelenggaraan proyek yang terselenggara dengan baik dan terdokumentasi dengan lengkap. Literatur internasional tentang pembelajaran berbasis proyek juga memberikan peringatan serupa. Wiggins & McTighe (2005) dalam konsep *Understanding by Design* menekankan bahwa hanya merancang *project* yang menarik tidak cukup, guru harus secara jelas memahami apa yang ingin dipelajari siswa dan bagaimana *project* itu mendukung pembelajaran mendalam tersebut. Ketika fokus bergeser pada *deliverables* dan *timeline*, pembelajaran substantif terabaikan.

Hartatik & Yulianti (2022) dalam riset mereka di sekolah penggerak menemukan bahwa meskipun P5 dirancang dengan baik di tingkat kebijakan, implementasinya di lapangan sering kali terdistorsi menjadi kegiatan yang lebih menekankan output visual daripada proses pembelajaran bermakna. Fenomena ini menunjukkan apa yang dapat kami sebut sebagai jebakan pendekatan produk, yaitu sebuah kondisi di mana program pembelajaran secara tidak sadar terjebak pada pencapaian output fisik dan metrik yang mudah diukur, sambil mengabaikan tujuan substantif berupa internalisasi nilai-nilai karakter dalam diri siswa. Ketika output produk menjadi prioritas utama, pembelajaran karakter yang seharusnya mendalam dan reflektif berubah menjadi sekadar ritual administratif yang memberikan ilusi kesuksesan tanpa dampak jangka panjang.

Penelitian tentang implementasi P5 telah berkembang pesat dalam tiga tahun terakhir, namun sebagian besar fokus pada aspek deskriptif atau pada konteks urban. Tidak banyak penelitian yang secara sistematis menganalisis mekanisme terjadinya jebakan pendekatan produk ini, khususnya di konteks sekolah dasar pedesaan yang menghadapi tantangan unik. Rusnaini et al. (2021) menekankan bahwa ketahanan pribadi siswa yang diinginkan P5 memerlukan lebih dari sekadar kegiatan eksternal; ia memerlukan fondasi pemahaman yang kuat tentang nilai-nilai yang dikuatkan. Temuan ini menjadi semakin signifikan

mengingat transisi kebijakan pendidikan yang sedang berlangsung di Indonesia.

Pada tahun 2025, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi (Kemendikdasmen) secara resmi menghentikan implementasi P5 sebagai bentuk pembelajaran berbasis proyek yang wajib, dan menggantinya dengan konsep kokurikuler bermakna yang terintegrasi dengan Profil Lulusan 8 Dimensi (Permendikdasmen No. 10 dan 13 Tahun 2025). Keputusan kebijakan ini, meskipun tidak secara eksplisit menyebutkan alasannya, sejalan dengan berbagai kritik yang berkembang di lapangan bahwa P5 telah menjadi sumber beban administratif bagi guru dan orang tua, dan lebih menekankan pemenuhan formal daripada penguatan karakter yang substansial.

Penelitian evaluatif ini menganalisis implementasi P5 di lima sekolah dasar di Kapanewon Dlingo, Kabupaten Bantul, menggunakan pendekatan *Discrepancy Evaluation Model (DEM)*, dan memberikan bukti empiris yang mendukung perubahan arah kebijakan tersebut. Data penelitian menunjukkan bahwa jebakan pendekatan produk bukan sekadar kesalahan implementasi di tingkat sekolah, melainkan anomali sistemik yang mencerminkan *misalignment* antara desain kebijakan, kapasitas pelatihan guru, sistem monitoring, dan struktur insentif yang ada. Model DEM yang dikembangkan oleh Provus (1971) memungkinkan analisis komprehensif dengan membandingkan standar ideal yang tercantum dalam panduan resmi Kemendikbudristek dengan praktik aktual di lapangan pada empat tahap: *design* (desain), *installation* (instalasi/pemahaman), *process* (proses), dan *product* (produk). Pendekatan ini sangat relevan karena dapat mengidentifikasi secara spesifik di mana kesenjangan terjadi dan faktor-faktor apa yang menyebabkannya.

Penelitian ini dirancang untuk menjawab pertanyaan-pertanyaan kritis yang belum banyak terjawab dalam literatur P5: Bagaimana seorang guru bisa berhasil menghasilkan output produk berkualitas tinggi namun tidak memahami esensi dimensi karakter yang ingin dikuatkan? Di mana tepatnya letak kesenjangan dalam sistem implementasi P5? Apa faktor-faktor yang menyebabkan guru lebih fokus pada membuat daripada memahami? Penelitian ini mengambil fokus khusus pada konteks sekolah dasar di wilayah pedesaan. Pemilihan ini relevan karena konteks urban dengan kondisi sumber daya yang lebih memadai; kedua, sekolah pedesaan menghadapi tantangan unik yang memperkuat

jebakan produk; ketiga, temuan dari konteks pedesaan akan memiliki nilai *policy relevance* yang tinggi mengingat fokus pemerintah pada pemerataan pendidikan di daerah tertinggal, terdepan, dan terluar.

(Safitri et al., 2022) menjelaskan bahwa Kurikulum Merdeka membawa orientasi baru dalam pendidikan karakter, namun orientasi ini akan gagal jika tidak didukung oleh pemahaman yang mendalam dari para pendidik. Tujuan penelitian ini adalah mengidentifikasi dan menganalisis kesenjangan antara standar pelaksanaan P5 dan praktik aktual di lapangan; menganalisis mekanisme terjadinya jebakan pendekatan produk melalui *Discrepancy Evaluation Model*; menginterpretasi temuan dalam kerangka teori tentang pembelajaran bermakna dan pendidikan karakter; serta merumuskan rekomendasi strategis untuk desain kokurikuler bermakna yang tidak terjebak pada produk. Manfaat penelitian mencakup tiga tingkat. Kontribusi teoritis dengan menawarkan konsep jebakan pendekatan produk sebagai kerangka analitik yang dapat diterapkan pada evaluasi program pendidikan lainnya. Kontribusi praktis dengan memberikan *roadmap* konkrit bagi sekolah untuk mengidentifikasi dan mengatasi jebakan produk, dan bagi guru untuk memahami peran mereka sebagai fasilitator karakter bukan teknisi proyek. Serta kontribusi kebijakan dengan memberikan bukti empiris yang dapat menginformasikan penyusunan kebijakan kokurikuler yang lebih baik, terutama dalam hal desain pelatihan guru, sistem monitoring yang berbasis pembelajaran bermakna, dan struktur insentif yang mendukung transformasi pendidikan karakter.

2. Metode Penelitian

Penelitian ini merupakan penelitian evaluasi program menggunakan pendekatan *mixed method* (kuantitatif-kualitatif) dengan strategi *sequential explanatory*. Data kuantitatif dikumpulkan terlebih dahulu untuk memberikan gambaran umum tentang kesenjangan implementasi P5, kemudian data kualitatif dikumpulkan untuk menjelaskan mengapa kesenjangan tersebut terjadi. Model evaluasi yang digunakan adalah *Discrepancy Evaluation Model (DEM)* yang dikembangkan oleh Provus (1971). DEM memungkinkan analisis komprehensif dengan membandingkan standar ideal (yang tercantum dalam panduan resmi Kemendikbudristek tahun 2022) dengan praktik aktual di lapangan pada empat tahap: *design* (desain), *installation* (instalasi/pemahaman), *process* (proses), dan *product* (produk).

Pemilihan DEM sangat relevan karena model ini tidak hanya mengukur hasil akhir, tetapi juga mengidentifikasi di mana tepatnya kesenjangan terjadi dan memberikan informasi untuk perbaikan berkelanjutan.

Penelitian dilakukan di lima sekolah dasar di Kapanewon Dlingo, Kabupaten Bantul, Daerah Istimewa Yogyakarta, pada periode Januari hingga Mei 2025. Lokasi dipilih melalui pertimbangan *purposive* karena merupakan wilayah pedesaan dengan karakteristik unik: keterbatasan sumber daya pendidikan, guru mengalami *overload* mengajar *multiple* mata pelajaran, akses terhadap pelatihan guru terbatas, namun implementasi P5 sedang berjalan dengan tantangan nyata. Wilayah pedesaan ini belum banyak menjadi fokus penelitian P5 yang mayoritas dilakukan di konteks urban, sehingga penelitian ini mengisi gap penelitian yang signifikan. Kelima sekolah dasar yang menjadi lokasi penelitian adalah SD Negeri Dlingo, SD Negeri 2 Temuwuh, SD Negeri 3 Temuwuh, SD Negeri Pelem, dan SD Negeri 1 Terong, yang merepresentasikan kondisi pedesaan di wilayah Kapanewon Dlingo.

Subjek penelitian meliputi 226 peserta didik dari kelas V dan VI (dipilih karena sudah mengalami kegiatan P5 cukup lama, minimal dua tahun sejak 2023), 12 guru kelas yang secara aktif memfasilitasi pelaksanaan P5, dan 5 kepala sekolah sebagai informan kunci untuk memahami kebijakan dan hambatan implementasi di tingkat sekolah. Total responden adalah 243 orang. Teknik sampling menggunakan sensus untuk guru dan kepala sekolah karena jumlahnya terbatas dan semua memiliki informasi penting, sementara untuk siswa digunakan *stratified random sampling* berdasarkan tingkat kelas (V dan VI) untuk memastikan representasi yang seimbang dari kedua tingkat.

Pengumpulan data menggunakan empat teknik untuk triangulasi data. Pertama, angket (*questionnaire*) digunakan untuk mengukur pemahaman guru tentang enam dimensi Profil Pelajar Pancasila (aspek *installation*) melalui 32 item pertanyaan yang mengukur kedalaman pemahaman filosofis guru, bukan hanya pengetahuan prosedural. Angket siswa berisi 28 item yang mengukur pengalaman siswa dalam pembelajaran P5 (aspek *process* dan *product*), termasuk pertanyaan tentang apakah mereka memahami makna nilai-nilai yang dikuatkan. Angket menggunakan skala Likert 1-4 untuk memudahkan analisis dan kategorisasi. Kedua, *wawancara mendalam (in-depth interview)* dilakukan dengan kepala sekolah

dan guru untuk mengidentifikasi hambatan implementasi secara mendalam, persepsi tentang P5, faktor-faktor penyebab gap antara output dan pemahaman, serta saran untuk perbaikan. Wawancara semi-terstruktur dengan durasi 45-60 menit memungkinkan eksplorasi topik secara lebih mendalam dan fleksibel. Ketiga, *observasi* terhadap kegiatan P5 meliputi tahap perencanaan (*design*), pelaksanaan (*process*), dan hasil akhir (*product*), menggunakan lembar observasi berdasarkan panduan Kemendikbudristek 2022 dengan *checklist* indikator keberhasilan untuk setiap tahap. Observasi dilakukan pada minimal dua proyek P5 di setiap sekolah untuk menangkap variasi pelaksanaan. Keempat, *telaah dokumen* mencakup panduan P5 Kemendikbudristek tahun 2022, modul proyek yang dikembangkan sekolah, laporan pelaksanaan P5 ke dinas, rencana pelaksanaan pembelajaran (RPP) P5, dan instrumen asesmen yang digunakan guru untuk menilai pembelajaran siswa.

Instrumen penelitian telah melalui proses validasi yang ketat sebelum digunakan. Validitas isi diuji melalui *expert judgment* dengan melibatkan praktisi pendidikan (guru berpengalaman, kepala sekolah) dan akademisi spesialis pendidikan dasar untuk memastikan bahwa item-item pertanyaan mengukur apa yang ingin diukur. Validitas konstruk diuji melalui *analisis faktor* untuk memastikan bahwa setiap dimensi dalam instrumen benar-benar mengukur konstruk yang dimaksud. Reliabilitas instrumen diuji menggunakan *Cronbach's Alpha*, dengan kriteria nilai $\geq 0,70$ untuk diterima. Semua instrumen angket, panduan wawancara, lembar observasi, dan *checklist* telaah dokumen dinyatakan valid dan reliabel sebelum digunakan dalam pengumpulan data lapangan.

Analisis data dilakukan secara kuantitatif dan kualitatif secara terintegrasi. Analisis kuantitatif menggunakan analisis deskriptif untuk menghitung *mean*, persentase, dan kategorisasi skor berdasarkan kriteria yang ditetapkan (*Excellent/E*: 86-100%, *Good/B*: 71-85%, *Fair/C*: 56-70%, *Poor/K*: $\leq 55\%$). *Gap analysis* dilakukan dengan membandingkan skor standar ideal (100%) dengan praktik aktual untuk menghitung besar kesenjangan pada setiap aspek DEM. Data divisualisasikan dalam bentuk grafik dan tabel untuk memudahkan interpretasi. Analisis kualitatif menggunakan *analisis tematik* untuk mengidentifikasi tema-tema yang muncul dari data wawancara dan observasi yang berkaitan dengan penyebab "jebakan pendekatan produk." Triangulasi dilakukan dengan membandingkan dan mengintegrasikan data dari

angket, wawancara, observasi, dan dokumen untuk meningkatkan kredibilitas temuan dan mengurangi bias. Data kualitatif yang diperoleh dari wawancara ditranskripsi secara utuh, dikoding berdasarkan tema penelitian, dan dianalisis menggunakan *constant comparison* untuk mengidentifikasi pola dan hubungan antar tema.

3. Hasil dan Pembahasan

Penelitian ini mengungkap data fundamental tentang kesenjangan implementasi P5 di lima sekolah dasar pedesaan. Menggunakan *Discrepancy Evaluation Model*, analisis dilakukan pada empat tahap: *design* (desain), *installation* (instalasi/ pemahaman guru), *process* (proses pembelajaran), dan *product* (output/hasil). Data menunjukkan pola yang sangat menarik dan penuh makna.

Data pada Tabel 1 menunjukkan pola yang paradoksal dan mengungkap esensi jebakan pendekatan produk. Aspek *design* mencapai 85%, menunjukkan bahwa panduan P5 dari Kemendikbudristek sudah cukup jelas dan sekolah sudah memahami prosedur merancang proyek sesuai standar. Gap 15% terjadi hanya pada fleksibilitas dan kontekstualisasi lokal, di mana beberapa guru masih kesulitan mengadaptasi panduan dengan kondisi unik wilayah pedesaan mereka. Aspek *product* mencapai 96,46%, angka tertinggi di semua aspek, menunjukkan bahwa hampir semua sekolah berhasil menghasilkan karya fisik yang berkualitas, laporan lengkap dengan dokumentasi foto yang memukau, dan acara pameran atau panen karya yang terselenggara dengan baik. Ini membuktikan bahwa guru sangat berhasil dalam mengorganisir kegiatan dan menghasilkan output visual yang dapat dipamerkan ke dinas.

Namun, aspek *installation* (instalasi/ pemahaman guru) hanya mencapai 32,30% dengan gap ekstrem sebesar 67,70%. Ini adalah ironi besar: guru berhasil membuat produk (96,46%) tetapi tidak memahami filosofi dimensi

karakter yang ingin dikuatkan (32,30%). Gap ekstrem inilah yang menjadi bukti empiris jebakan pendekatan produk yang sistemik. Aspek *process* mencapai 68%, menunjukkan bahwa kegiatan P5 berjalan dengan baik secara administratif, namun dengan kualitas proses pembelajaran yang kurang optimal. Gap 32% menunjukkan masih ada ruang signifikan untuk peningkatan dalam hal refleksi dan penggalan makna pembelajaran.

Data detail pemahaman guru terhadap enam dimensi Profil Pelajar Pancasila menunjukkan skor yang sangat rendah secara konsisten. Pemahaman guru terhadap dimensi beriman dan bertakwa mencapai 35,50%, dimensi mandiri 38,20%, dimensi bernalar kritis 28,70% (terendah), dimensi kreatif 42,10%, dimensi gotong royong 30,40% (kedua terendah), dan dimensi berkebhinekaan global 33,20%. Tidak ada satu dimensi pun yang mencapai kategori Baik (71-85%), apalagi *Excellent* (86-100%). Rata-rata pemahaman guru hanya 34,70%, menunjukkan gap yang luas antara apa yang seharusnya dipahami guru dengan kenyataan di lapangan. Penelitian Rahayuningsih (2022) tentang internalisasi filosofi pendidikan Ki Hajar Dewantara dalam Kurikulum Merdeka menunjukkan bahwa persoalan serupa terjadi karena guru tidak memiliki waktu yang cukup untuk memperdalam pemahaman filosofis mereka sendiri.

Hasil wawancara mendalam dengan 12 guru memperkuat data angket ini. Guru dapat menjelaskan prosedur teknis P5 dengan baik (80% bisa menjelaskan cara merancang proyek, bahan apa saja yang dibutuhkan, format laporan seperti apa), namun tidak dapat menjelaskan mengapa dimensi karakter itu penting atau bagaimana dampaknya terhadap pembentukan karakter siswa. Contoh konkret dari wawancara dengan Guru A di SD Negeri Dlingo: P5 itu kan harus buat proyek. Saya suruh anak-anak bikin kompos dari sampah dapur. Hasilnya bagus, anak-anak senang melihat karya mereka. Tapi kalau ditanya apa hubungannya dengan

Tabel 1. Capaian implementasi P5 berdasarkan *Discrepancy Evaluation Model*

No.	Aspek DEM	Standar Ideal	Praktik Aktual	Gap (Kesenjangan)	Kategori
1.	<i>Design</i> (Desain)	100%	85%	15%	Baik
2.	<i>Installation</i> (Instalasi/Pemahaman Guru)	100%	32,30%	67,70%	Sangat Buruk
3.	<i>Process</i> (Proses Pembelajaran)	100%	68%	32%	Cukup
4.	<i>Product</i> (Output/Hasil)	100%	96,46%	3,54%	Sangat Baik

tanggung jawab kami kepada generasi mendatang, saya sendiri tidak tahu harus jawab apa. Yang penting anak-anak selesai bikinnya dan laporan lengkap. Pola jawaban serupa muncul 10 dari 12 guru yang diwawancarai, menunjukkan bahwa ini bukan kesalahan individual tetapi pola sistemik.

Contoh lain dari Guru B di SD Negeri 2 Temuwuh: Saya tidak tahu apa bedanya proyek tentang gotong royong dengan proyek tentang kepemimpinan. Panduan P5 cuman bilang buat proyek gotong royong, tapi tidak jelaskan mengapa harus gotong royong, apa karakternya, apa dampaknya kalau anak sudah paham gotong royong. Ini menunjukkan bahwa guru membutuhkan pemahaman filosofis yang mendalam, bukan hanya prosedural. Fenomena ini selaras dengan apa yang dikaji oleh Yuliana & Arikunto (2021) dalam evaluasi program pendidikan karakter menggunakan model CIPP, yang menemukan bahwa input dalam hal kesiapan guru adalah komponen kritis yang sering terabaikan.

Aspek *installation* adalah fondasi dari setiap implementasi program. Dalam konteks P5, instalasi merujuk pada apakah guru sudah siap untuk memfasilitasi pembelajaran karakter. Data menunjukkan guru tidak siap di level ini. Gap 67,70% pada aspek *installation* memiliki beberapa penyebab yang kami identifikasi melalui wawancara dan observasi.

Pertama, pelatihan guru yang disediakan dinas pendidikan bersifat sangat teknis-prosedural. Pelatihan fokus pada bagaimana cara merancang modul P5, bagaimana cara isi format laporan, bagaimana menggunakan *Platform Merdeka Mengajar*, tetapi tidak membahas apa itu karakter gotong royong secara filosofis, bagaimana gotong royong relevan dengan kehidupan siswa, atau bagaimana cara mengawal internalisasi nilai gotong royong dalam diri siswa. Durasi pelatihan juga sangat terbatas hanya satu sampai dua hari untuk mencakup enam dimensi yang kompleks. Temuan ini diperkuat oleh penelitian Wislita & Ramadan (2023) yang juga mencatat bahwa guru sering kali sendiri tidak memiliki pemahaman yang solid tentang nilai-nilai Pancasila, sehingga kesulitan untuk mentransmisikan nilai-nilai tersebut kepada siswa.

Kedua, struktur sekolah pedesaan yang *overload* membuat guru tidak memiliki waktu atau energi untuk belajar secara mandiri tentang filosofi P5. Rata-rata guru di sekolah pedesaan mengajar 20-24 jam per minggu, plus tugas administrasi sekolah, plus ekstrakurikuler, menyisakan sangat sedikit waktu untuk refleksi

atau pembelajaran profesional berkelanjutan. Ketiga, ada inkonsistensi pesan dari kebijakan itu sendiri: panduan Kemendikbudristek menekankan pembelajaran bermakna, namun metrik yang digunakan untuk mengevaluasi keberhasilan fokus pada output visual dan laporan administratif. Guru membaca sinyal ini dengan baik dan secara rasional memilih untuk fokus pada apa yang terukur dan terlihat.

Aspek *design* mencapai 85%, kategori Baik, dengan gap hanya 15%. Ini menunjukkan bahwa desain kebijakan P5 dari Kemendikbudristek sudah cukup jelas dan komprehensif. Sekolah sudah memahami elemen-elemen dasar: tujuan umum P5, enam dimensi yang ingin dikuatkan, struktur proyek, cara penilaian, dan format pelaporan. Gap 15% pada aspek *design* terjadi pada dua hal. Pertama, fleksibilitas lokal: beberapa guru merasa bahwa panduan P5 terlalu rigid dan kurang akomodatif terhadap konteks lokal pedesaan. Contohnya, panduan menyebutkan proyek harus melibatkan kerjasama lintas kelas atau lintas sekolah, tetapi sekolah-sekolah kecil di pedesaan tidak selalu memiliki partner sekolah lain yang mudah diakses. Kedua, operasionalisasi dimensi: beberapa guru kesulitan memahami perbedaan operasional antara satu dimensi dengan dimensi lain. Misalnya, apa perbedaan praktis antara bernalar kritis dan kreatif dalam konteks proyek? Panduan tidak cukup menjelaskan ini.

Aspek *process* mencapai 68%, kategori Cukup, dengan gap 32%. Data observasi menunjukkan bahwa kegiatan P5 berjalan dengan struktur yang jelas: ada tahap perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi. Namun, kualitas proses pembelajaran masih kurang optimal dalam beberapa hal. Dari 52% siswa yang diwawancarai mengatakan bahwa tidak ada diskusi mendalam tentang nilai-nilai karakter dalam proses pembelajaran P5. Siswa fokus pada mengerjakan (*execution*) tetapi tidak pada memahami makna (*reflection*). Contohnya, dalam proyek Membantu Tetangga Lansia, siswa melakukan aktivitas: pergi ke rumah lansia, membawa makanan atau barang, memberikannya, lalu berfoto untuk dokumentasi. Namun, tidak ada dialog sebelumnya tentang Mengapa kita harus membantu orang yang tidak bisa menolong diri sendiri? atau dialog sesudahnya tentang Apa yang kalian rasakan? Apa yang kalian pelajari tentang empati dan tanggung jawab sosial dari aktivitas ini?

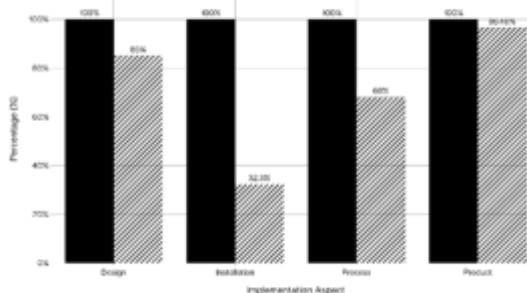
Observasi terhadap 10 kegiatan P5 di lima sekolah menunjukkan bahwa rata-rata durasi aktivitas fisik adalah 60-70% dari total waktu proyek, sementara durasi refleksi hanya 10-15%.

Sisanya adalah dokumentasi dan administrasi. Hal ini menunjukkan bahwa pembelajaran siswa tidak memperoleh waktu dan ruang yang cukup untuk menginternalisasi nilai-nilai yang dikuatkan. Pengalaman siswa dalam P5 lebih banyak berisi "doing" daripada "reflecting", padahal menurut Anderson dan Krathwohl (2001) dalam taksonomi Bloom yang direvisi, pembelajaran bermakna memerlukan keterlibatan pada level kognitif yang lebih tinggi, bukan hanya pada level ingatan dan penerapan.

Aspek *product* mencapai 96,46%, kategori Sangat Baik, dengan gap hanya 3,54%. Ini adalah prestasi nyata yang patut diakui. Hampir semua sekolah menghasilkan karya fisik berkualitas tinggi. Sebagai contoh: Proyek Kompos Organik menghasilkan produk kompos yang berkualitas, dengan kemasan yang menarik, dan didokumentasikan dengan foto-foto profesional. Proyek Makanan Tradisional menghasilkan produk makanan yang lezat, dengan kemasan yang bermerek, dan disertai resep yang lengkap. Proyek Taman Sekolah menghasilkan taman yang indah dengan tanaman teratur, dudukan pot yang artistik, dan signboard yang menarik. Laporan pelaksanaan semua proyek lengkap dengan dokumentasi foto dari setiap tahap, daftar hadir siswa, nilai individual, dan refleksi siswa meskipun refleksi sering kali superfisial.

Acara pameran atau panen karya diselenggarakan dengan meriah, mengundang orang tua, pejabat dinas, dan media lokal. Produk-produk dipajang dengan indah, dengan label penjelasan, dan kadang dijual untuk mendapatkan dana sekolah. Keberhasilan ini menunjukkan bahwa guru sangat mampu dalam hal managerial dan organisasi. Namun, keberhasilan output fisik ini justru menciptakan ilusi kesuksesan yang menyamarkan kegagalan pembelajaran substansial.

Gambar 1 memvisualisasikan capaian pelaksanaan P5 berdasarkan *Discrepancy Evaluation Model* dengan jelas menunjukkan paradoks penelitian ini.



Gambar 1. Capaian pelaksanaan P5 berdasarkan *Discrepancy Evaluation Model* (Visualisasi jebakan pendekatan produk)

Gambar 1 dengan jelas memperlihatkan visualisasi gap ekstrem pada aspek *installation*, yaitu ironi di mana design baik (85%), *process* cukup (68%), *product* sangat baik (96,46%), tetapi *installation* jelek (32,30%). Ini adalah pola anomali yang menunjukkan bahwa sekolah berhasil di output tetapi gagal di *foundational understanding*. Garis horizontal untuk standar ideal menunjukkan target 100% yang seharusnya dicapai. Garis yang jauh lebih rendah untuk *installation* jelas menunjukkan gap besar.

Jebakan pendekatan produk bukan terjadi secara kebetulan atau karena individual guru yang malas belajar. Analisis data menunjukkan bahwa ada empat faktor sistemik yang saling memperkuat satu sama lain dalam menciptakan anomali ini. Faktor pertama adalah sistem kebijakan dan metrik keberhasilan. Dinas pendidikan mengukur kesuksesan P5 melalui metrik yang sangat *visible* dan mudah dikuantifikasi: berapa banyak proyek sudah selesai, apakah laporan sudah lengkap, apakah ada dokumentasi foto, apakah ada acara pameran. Metrik-metrik ini adalah cara sederhana untuk membuktikan bahwa program sudah berjalan. Sebaliknya, metrik pembelajaran bermakna jauh lebih sulit diukur dan membutuhkan waktu lama untuk terlihat dampaknya. Apa bukti bahwa siswa sudah menginternalisasi nilai gotong royong? Apakah itu bisa diukur dalam satu semester? Kesulitan mengukur pembelajaran substantif ini menciptakan *perverse incentive*: sekolah secara rasional memilih untuk fokus pada metrik yang mudah diukur (output fisik) daripada metrik yang sulit diukur (internalisasi nilai).

Tekanan administratif juga besar. Guru diminta melaporkan kegiatan P5 ke dinas dengan bukti visual (foto produk, dokumen laporan). Tidak ada dinas yang menerima laporan siswa saya mulai berpikir kritis tanpa data pendukung yang konkret. Sementara itu, ada inkonsistensi pesan: panduan Kemendikbudristek bicara tentang pembelajaran bermakna, penggalian makna, refleksi siswa, tetapi format laporan yang diminta fokus pada output fisik apa yang dihasilkan dan foto-foto kegiatan. Guru membaca sinyal ini dengan baik: Yang dinas lihat adalah produk dan laporan, jadi fokus ke situ.

Faktor kedua adalah kesiapan guru, khususnya *gap installation* 67,70%. Pelatihan guru yang disediakan dinas pendidikan sangat teknis-prosedural, bukan filosofis-substantif. Pelatihan berkisar 1-2 hari, dengan konten cara isi modul P5, cara menggunakan *Platform Merdeka Mengajar*, kriteria penilaian proyek. Tidak ada ruang untuk diskusi mendalam tentang

apa itu karakter gotong royong, bagaimana saya bisa mengetahui apakah siswa sudah menginternalisasi nilai ini, atau bagaimana saya sebagai guru menjadi *role model* dari nilai-nilai ini. Guru sendiri sering kali tidak memiliki pemahaman yang solid tentang filosofi Pancasila dan dimensi-dimensinya, sehingga kesulitan untuk menyampaikan kepada siswa dengan cara yang bermakna. Akibatnya, guru beroperasi dalam mode teknis: Saya tahu harus bikin proyek, saya tahu harus dokumentasi, saya tahu harus lapor ke dinas. Tapi saya tidak tahu filosofinya, jadi saya fokus ke yang bisa saya *control* yaitu prosesnya dan hasilnya.

Faktor ketiga adalah struktur sekolah pedesaan yang *overload*. Di sekolah pedesaan, satu guru sering mengajar *multiple* mata pelajaran (bahasa Indonesia, matematika, IPA, IPS, semua diajar satu guru). Selain itu, guru juga bertanggung jawab untuk ekstrakurikuler, piket kantor, administrasi sekolah. Beban ini meninggalkan sangat sedikit waktu untuk refleksi atau pembelajaran profesional berkelanjutan. Guru sibuk dengan apa yang harus dilakukan sekarang daripada apa makna dari apa yang dilakukan. Di konteks keterbatasan waktu ini, guru secara rasional memilih aktivitas yang bisa dikerjakan dengan sumber daya terbatas dan hasilnya terlihat daripada aktivitas yang membutuhkan waktu untuk refleksi dan hasilnya abstrak.

Faktor keempat adalah kultur psikologis *busy is good*. Ada bias umum dalam pendidikan bahwa jika siswa sibuk, berarti pembelajaran aktif terjadi. Ada juga *instant gratification*: guru merasa puas ketika ada produk yang bisa dipamerkan daripada menunggu dampak jangka panjang dari internalisasi nilai. Ada juga *risk aversion*: guru takut tidak ada hasil yang terlihat jika proyek fokus pada refleksi daripada produk fisik. Jika siswa cuma bikin jurnal refleksi tanpa menghasilkan barang yang bisa dipamerkan, guru khawatir dinas atau orang tua akan bertanya hasilnya apa?

Keempat faktor ini membentuk siklus *feedback negatif*: sistem insentif mendorong fokus pada output, guru fokus pada menghasilkan produk, guru kurang waktu untuk fasilitasi refleksi, siswa tidak paham makna, hasil akhir hanya produk fisik tanpa penguatan karakter, dinas puas karena laporan lengkap dan foto bagus, sistem terus menghasilkan insentif yang sama, siklus terulang.

Implikasi jebak pendekatan produk untuk pendidikan karakter sangat serius dan multidimensional. Pertama, pendidikan karakter menjadi superfisial dan ritualik. Siswa bisa

membuat karya tapi tidak paham nilai yang ingin dikuatkan. Tidak ada perubahan sikap atau perilaku jangka panjang. Setelah proyek selesai dan pameran sudah ditutup, apa yang tersisa dalam diri siswa? Data wawancara menunjukkan bahwa sebagian besar siswa tidak bisa menjelaskan dengan jelas nilai apa yang mereka pelajari dari proyek. Mereka ingat produk apa yang kami buat tetapi tidak ingat nilai apa yang kami pelajari.

Kedua, pembelajaran menjadi *shallow* (permukaan), bukan *deep* (mendalam). Menggunakan Taksonomi Bloom yang direvisi Anderson & Krathwohl (2001), siswa hanya sampai *level Remember* (mengingat cara membuat) dan *Apply* (menerapkan teknik membuat), tetapi tidak sampai *Understand* (memahami mengapa nilai itu penting), *Analyze* (menganalisis hubungan antara nilai ini dengan nilai lain), atau *Create* (menerapkan nilai dalam konteks kehidupan yang berbeda). Pembelajaran yang hanya menyentuh level bawah taksonomi ini tidak akan menghasilkan transformasi karakter yang substantif.

Ketiga, beban orang tua dan guru meningkat tanpa hasil optimal. Bharoto (2025) menunjukkan bahwa implementasi P5 menciptakan beban finansial bagi keluarga siswa sementara manfaat pembelajaran yang diterima siswa minimal. Dari sisi guru, beban juga tinggi dalam hal persiapan, koordinasi, dokumentasi, tetapi tanpa kepuasan substantif karena guru tahu bahwa pembelajaran mendalam tidak terjadi. Keempat, ada risiko bahwa pendidikan karakter akan terus dipandang sebagai tambahan beban daripada inti pembelajaran. Jika siswa dan orang tua melihat P5 hanya menghasilkan barang-barang yang dipamerkan dan beban keuangan, mereka akan tidak percaya pada nilai pendidikan karakter. Ini bisa mengakibatkan resistansi terhadap program serupa di masa depan.

Temuan penelitian ini sangat relevan dengan keputusan Kemendikdasmen 2025 untuk mengganti P5 dengan kokurikuler bermakna berbasis Profil Lulusan 8 Dimensi. Data empiris dari penelitian ini memberikan bukti ilmiah mengapa perubahan kebijakan diperlukan. P5 telah terjebak pada sesuatu yang fundamental berbeda dari tujuan awalnya. Pemerintah mengakui bahwa tidak cukup hanya mengganti nama program dari P5 menjadi kokurikuler. Diperlukan perubahan paradigma yang mendasar: dari menambah kegiatan menjadi mengubah cara kita mengawal pembelajaran, dari fokus pada output fisik menjadi fokus pada internalisasi nilai, dari pelatihan teknis-

prosedural menjadi pelatihan filosofis-substantif. Keberhasilan implementasi kokurikuler bermakna tergantung pada apakah sistem benar-benar berubah. Jika hanya desain program yang berubah tetapi sistem insentif, pelatihan guru, dan metrik keberhasilan tetap sama, maka jebakan produk akan terulang dengan nama program yang berbeda.

4. Simpulan dan Saran

Penelitian evaluatif ini menyimpulkan bahwa implementasi Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) di sekolah dasar pedesaan mengalami jebakan pendekatan produk yang bersifat sistemik. Capaian *output* fisik yang sangat tinggi (96,46%) berbanding terbalik dengan rendahnya pemahaman guru terhadap dimensi karakter (32,30%). Kesenjangan ekstrem pada aspek *installation* (67,70%) menunjukkan bahwa keberhasilan P5 lebih bersifat administratif dan visual, sementara proses internalisasi nilai karakter berlangsung minimal. Dengan demikian, keberhasilan produk justru menyamarkan kegagalan pembelajaran karakter yang bermakna.

Jebakan produk bukan disebabkan oleh kelemahan individual guru, melainkan oleh *misalignment sistemik* antara metrik keberhasilan yang berorientasi output, pelatihan guru yang teknis-prosedural, beban kerja guru yang tinggi di sekolah pedesaan, serta kultur "busy is good". Faktor-faktor tersebut membentuk siklus negatif yang mendorong sekolah memprioritaskan hasil yang mudah diukur dibandingkan proses reflektif dan pembelajaran substantif. Temuan ini sekaligus memvalidasi kebijakan Kemendikdasmen 2025 yang mengganti P5 dengan kokurikuler bermakna berbasis Profil Lulusan 8 Dimensi. Namun, penelitian ini menegaskan bahwa perubahan kebijakan tidak akan efektif tanpa perubahan paradigma implementasi; tanpa reorientasi pelatihan, sistem monitoring, dan beban administratif, kokurikuler baru berpotensi mengulangi jebakan yang sama.

Berdasarkan temuan tersebut, penelitian ini merekomendasikan reorientasi pelatihan guru dari pendekatan teknis-prosedural menuju pemahaman filosofis dan pedagogis pendidikan karakter, perubahan sistem evaluasi dari penilaian berbasis produk menuju indikator proses reflektif dan internalisasi nilai, serta penyederhanaan beban administratif, khususnya di sekolah pedesaan, agar guru memiliki ruang untuk memfasilitasi pembelajaran bermakna.

Secara keseluruhan, pendidikan karakter memerlukan transformasi sistemik, bukan sekadar pergantian program, agar mampu

menghasilkan pembentukan karakter yang substansial dan berkelanjutan.

Daftar Pustaka

- Alif, R. F., Mulyadiprana, A., & Alia, D. (2025). Analisis Program P5 Terhadap Pembentukan Karakter Mandiri & Berpikir Kritis Siswa Kelas V Sekolah Dasar. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(02), 380–388. <https://doi.org/10.23969/jp.v10i02.26730>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman. <https://www.jstor.org/stable/42926529>
- Aprillionita, R., Nurauliani, H., Rukmawianfadia, R., Wahyudin, D., & Caturiasari, J. (2024). Urgensi pendidikan karakter terhadap pembelajaran abad 21 di sekolah dasar. *Attadib: Journal of Elementary Education*, 8(1), 1–15. <https://doi.org/10.52166/attadib.v8i1.2091>
- Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan, Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan T. (2022). *Panduan Pengembangan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila*. https://kurikulum.kemdikbud.go.id/file/1679308669_manage_file.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Irawati, D., Iqbal, A. M., Hasanah, A., & Arifin, B. S. (2022). Profil Pelajar Pancasila Sebagai Upaya Mewujudkan Karakter Bangsa. *Edumaspul - Jurnal Pendidikan*, 6(1), 1224–1238. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v6i1.3622>
- Mulyani, S., Nurmeta, I., & Maula, L. (2023). Analisis Implementasi Profil Pelajar Pancasila di Sekolah Dasar. *Jurnal Educatio FKIP UNMA*, 9(4), 1638–1645. <https://doi.org/10.31949/educatio.v9i4.5515>
- Ningsih, E. P., Fitriyati, I., & Rokhimawan, M. A. (2023). Perencanaan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila Sebagai Implementasi Kurikulum Merdeka. *Muallimuna Jurnal Madrasah Ibtidaiyah*, 9(1), 55. <https://doi.org/10.31602/muallimuna.v9i1.10122>
- Prasetya, A., Suparti, & Anjarwati, A. (2024). New student study orientation (OSMB) containment of student independent character education. *Jurnal Ilmiah*

- Pendidikan dan Pembelajaran*, 8(1), 71–80.
<https://doi.org/10.23887/jipp.v8i1.64171>
- Provus, M. M. (1971). *Discrepancy Evaluation: For Educational Program Improvement and Assessment*. McCutchan Publishing Corporation.
- Rachmawati, N., Marini, A., Nafiah, M., & Nurasih, I. (2022). Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila dalam implemmentasi Kurikulum Prototipe di Sekolah Penggerak Jenjang Sekolah Dasar. *Jurnal Basicedu*, 6(3), 3613–3625.
<https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i3.2714>
- Rahayuningsih, F. (2022). Internalisasi filosofi pendidikan Ki Hajar Dewantara dalam kurikulum merdeka. *Jurnal Filsafat Indonesia*, 5(3), 177–187.
<https://doi.org/10.51878/social.v1i3.925>
- Rusnaini, R., Raharjo, R., Suryaningsih, A., & Noventari, W. (2021). Intensifikasi Profil Pelajar Pancasila Dan Implikasinya Terhadap Ketahanan Pribadi Siswa. *Jurnal Ketahanan Nasional*, 27(2), 230.
<https://doi.org/10.22146/jkn.67613>
- Safitri, A., Wulandari, D., & Herlambang, Y. T. (2022). Proyek penguatan profil pelajar pancasila: Sebuah orientasi baru pendidikan karakter dalam kurikulum merdeka. *Jurnal Basicedu*, 6(4), 7076–7086.
<https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i4.3274>
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by Design* (Expanded 2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wislita, & Ramadan, A. (2023). Analisis implementasi dimensi Profil Pelajar Pancasila di sekolah dasar. *Jurnal Pendidikan Dasar*, 15(2), 167–182.
<https://doi.org/10.23887/jear.v7i4.69683>
- Yulistina, N. D. S. (2021). Evaluasi program pendidikan karakter di SD Islam Terpadu. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 6(2), 161–173.
<https://doi.org/10.23969/jp.v6i2.4729>