

Pelatihan Perangkat Ajar IPS Berbasis Culturally Responsive Teaching bagi Guru MGMP IPS Kota Padang

Ridho Bayu Yefterson^{1*}, Rery Novio², Ratna Wilis³, Ray Silva⁴

^{1,2,3,4}Universitas Negeri Padang

*Corresponding author, e-mail: ridhobayuyefter@fis.unp.ac.id

Abstrak

Guru IPS memerlukan penguatan profesional agar mampu merancang pembelajaran yang relevan dengan keragaman sosial-budaya peserta didik. Pengajaran yang responsif secara budaya (*Culturally Responsive Teaching/CRT*) menekankan peran aktif guru dalam mengaitkan materi IPS dengan identitas, pengalaman, dan konteks budaya peserta didik melalui interaksi kelas yang inklusif. Kegiatan pengabdian ini bertujuan memberikan pelatihan CRT (melalui rangkaian pelatihan pendekatan CTRL yang digunakan dalam kegiatan) untuk meningkatkan kompetensi guru IPS anggota MGMP IPS Kota Padang dalam memahami prinsip CRT, merancang modul/RPP IPS berbasis kearifan lokal, serta menyiapkan strategi pembelajaran dan asesmen yang lebih responsif budaya. Dampak terhadap pembelajaran IPS yang lebih bermakna bagi peserta didik diposisikan sebagai *outcome* yang diharapkan melalui implementasi perangkat ajar yang disusun, namun tidak diukur secara langsung pada kegiatan ini. Metode pelaksanaan terdiri atas empat langkah, yaitu persiapan dan sosialisasi, kegiatan inti 1 (pembinaan), kegiatan inti 2 (pelatihan perancangan perangkat ajar dengan pendekatan CTRL), dan tahap pemberdayaan/evaluasi. Hasil kegiatan menunjukkan guru memperoleh pengetahuan dan strategi untuk mengaitkan pembelajaran IPS dengan latar budaya, yang tercermin pada modul/RPP yang disusun. Selain itu, berdasarkan kegiatan diseminasi perangkat ajar, sebanyak 90% guru melaporkan telah menerapkan prinsip pembelajaran responsif budaya dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

Kata Kunci: Culturally Responsive Teaching; MGMP IPS; Perangkat Ajar IPS; Pelatihan Guru; Kearifan Lokal.

Abstract

Social studies teachers need ongoing professional development to design instruction that is responsive to students' socio-cultural diversity. Culturally Responsive Teaching (CRT) emphasizes teachers' active role in connecting social studies content with students' identities, experiences, and cultural contexts through inclusive classroom interactions. This community service program aims to provide CRT training (through the CTRL training sequence implemented in the program) to strengthen the competencies of social studies teachers who are members of the MGMP IPS in Padang City. Specifically, the program focuses on enhancing teachers' understanding of CRT principles, supporting the development of social studies modules/lesson plans (RPP) grounded in local wisdom, and improving culturally responsive instructional and assessment strategies. More meaningful social studies learning for students is positioned as an expected outcome through the implementation of the developed teaching materials; however, it was not directly measured in this program. The program was conducted in four stages: preparation and socialization, Core Activity 1 (coaching), Core Activity 2 (training on designing teaching materials using the CTRL approach), and an empowerment/evaluation stage. The results indicate that teachers gained knowledge and strategies for linking social studies instruction to cultural backgrounds, as reflected in the modules/lesson plans they developed. In addition, based on the dissemination of the teaching materials, 90% of teachers reported applying culturally responsive principles in their daily teaching practice.

Keywords: Culturally Responsive Teaching; Local Wisdom; MGMP IPS; Social Studies Teaching Tools; Teacher Training.

How to Cite: Yefterson, R. B. et al. (2025). Pelatihan Perangkat Ajar IPS Berbasis Culturally Responsive Teaching bagi Guru MGMP IPS Kota Padang. *Abdi: Jurnal Pengabdian dan Pemberdayaan Masyarakat*, 7(4), 1297-1305.



Pendahuluan

Keberagaman latar sosial-budaya peserta didik merupakan realitas kelas yang berdampak langsung pada cara peserta didik memahami konsep, membangun makna, serta berpartisipasi dalam pembelajaran. Dalam konteks pembelajaran Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS), keberagaman tersebut bukan sekadar “kondisi kelas”, melainkan sumber belajar yang dapat memperkaya analisis isu sosial, pengambilan perspektif, dan pembentukan kompetensi kewargaan. Namun, keberagaman juga dapat memunculkan kesenjangan pemahaman ketika materi dan strategi pembelajaran tidak berangkat dari pengalaman sosial-budaya peserta didik. Karena itu, penguatan kapasitas pedagogik guru IPS perlu diarahkan pada pendekatan yang mampu mengaitkan pengetahuan akademik dengan konteks budaya peserta didik secara bermakna (Pehlivan & Günel, 2022; Purnamasari et al., 2025).

Salah satu pendekatan yang relevan adalah *Culturally Responsive Teaching* (CRT), yaitu praktik pembelajaran yang mengakui identitas budaya peserta didik, memanfaatkan pengalaman komunitas sebagai sumber belajar, serta menata interaksi kelas secara inklusif agar akses belajar lebih adil. Literatur mutakhir menunjukkan bahwa CRT berkontribusi pada peningkatan keterlibatan, rasa memiliki, dan dukungan terhadap proses belajar pada kelas yang beragam, terutama ketika guru mampu mengadaptasi materi, contoh, dan aktivitas agar dekat dengan realitas sosial peserta didik (Caingcoy, 2023; Mahadew, 2025). Pada ranah pembelajaran sosial, CRT juga dipandang efektif karena IPS menuntut dialog nilai, empati, dan kemampuan memahami pengalaman kelompok sosial yang berbeda, termasuk dalam konteks peserta didik dengan pengalaman migrasi atau latar budaya minoritas (Pehlivan & Günel, 2022).

Meski demikian, penerapan CRT sering kali terkendala pada aspek kesiapan guru: pemahaman konseptual yang belum utuh, keterbatasan contoh perangkat ajar kontekstual, serta minimnya ruang refleksi kolaboratif untuk mengevaluasi praktik di kelas. Penguatan CRT membutuhkan pembinaan berkelanjutan, bukan sekadar pelatihan satu arah, karena perubahan praktik mengajar umumnya terjadi melalui siklus belajar profesional: diskusi, uji coba, umpan balik, serta refleksi berbasis bukti (Nganga & Kambutu, 2024). Dalam konteks pengembangan profesional, pola komunitas belajar guru (misalnya Professional Learning Communities/PLC) terbukti berasosiasi positif dengan berbagai luaran guru, termasuk kepuasan kerja, kolaborasi praktik, dan penguatan kinerja mengajar, meskipun intensitas dan kualitas implementasi tetap menentukan kekuatan dampaknya (Christensen & Jerrim, 2025; Mydin et al., 2024).

Pada level lokal, MGMP IPS dapat dipahami sebagai wadah strategis untuk merawat pembelajaran profesional guru yang kontekstual. Hal ini karena MGMP membuka ruang pertukaran praktik antar-guru, penyelarasan perangkat ajar, serta penguatan kapasitas pedagogik berbasis kebutuhan nyata sekolah. Sejalan dengan itu, intensitas keterlibatan dalam kegiatan MGMP dilaporkan berasosiasi dengan penguatan profesionalisme guru, sehingga forum seperti MGMP tidak hanya berfungsi sebagai pertemuan rutin, melainkan juga sebagai mekanisme pengembangan profesional berkelanjutan yang lebih dekat dengan realitas kelas (Pangestika & Setiawan, 2022). Selain itu, literatur tentang *professional learning communities* (PLC) menunjukkan bahwa komunitas belajar profesional yang berjalan secara kolaboratif berkaitan dengan berbagai luaran positif bagi guru, seperti dukungan terhadap praktik pembelajaran dan penguatan kapasitas kerja profesional (Christensen & Jerrim, 2025).

Ketika MGMP difungsikan sebagai ruang belajar kolaboratif, dukungan terhadap penerapan pendekatan responsif budaya (*Culturally Responsive Teaching/CRT*) menjadi lebih mungkin dilakukan secara operasional melalui: (1) penyamaan persepsi tentang CRT agar pemahaman konsep dan arah implementasi tidak beragam secara liar; (2) pengembangan perangkat ajar yang memasukkan kearifan lokal sebagai konteks pembelajaran; serta (3) refleksi praktik mengajar berbasis pengalaman kelas untuk memastikan perangkat ajar benar-benar bekerja dalam situasi nyata. Dalam ranah IPS, integrasi konteks budaya sekitar peserta didik dapat membantu peserta didik memahami konsep sosial yang lebih luas karena analisis dimulai dari fenomena yang dekat dengan kehidupan sehari-hari; misalnya pengembangan materi ajar IPS berbasis kearifan lokal (contoh: *Nasi Pelleng*) yang diposisikan sebagai sumber belajar untuk memperkuat relevansi dan makna pembelajaran (Wibowo et al., 2023). Dengan demikian, MGMP dapat menjadi “mesin” yang mempertemukan kebutuhan praktis guru dengan penguatan pedagogi responsif budaya secara sistematis, bukan sekadar kegiatan administratif atau formalitas kelembagaan (Christensen & Jerrim, 2025; Pangestika & Setiawan, 2022; Wibowo et al., 2023).

Selain itu, kajian di Indonesia menunjukkan bahwa program komunitas belajar profesional guru dapat dievaluasi dan diperkuat melalui pengelolaan konteks, input, proses, dan produk agar benar-benar berdampak pada peningkatan kompetensi guru, bukan hanya formalitas kegiatan (Napitupulu &

Wibawanta, 2022). Dengan demikian, pelatihan pengajaran responsif budaya bagi guru IPS yang terintegrasi dengan ekosistem MGMP dipandang relevan sebagai strategi peningkatan kualitas pembelajaran: CRT memberi kerangka pedagogik, sedangkan MGMP menyediakan mekanisme keberlanjutan melalui kolaborasi dan refleksi.

Sehubungan dengan permasalahan tersebut, diperlukan pelatihan pengajaran responsif budaya (*Culturally Responsive Teaching/CRT*) bagi guru IPS anggota MGMP IPS Kota Padang untuk memperkuat pemahaman konseptual, keterampilan perancangan perangkat ajar (modul/RPP), serta kesiapan implementasi pembelajaran yang mengintegrasikan konteks budaya lokal. Implementasi perangkat ajar berbasis CRT tersebut diharapkan mendukung pembelajaran IPS yang lebih bermakna dan berpotensi meningkatkan relevansi pembelajaran bagi peserta didik terhadap konsep sosial, meskipun dampak tersebut tidak diukur secara langsung dalam kegiatan pengabdian ini.

Kajian mutakhir menunjukkan bahwa penguatan kompetensi guru melalui pelatihan profesional yang responsif budaya efektif ketika dirancang kolaboratif, berbasis komunitas belajar, serta menekankan penerjemahan prinsip CRT ke praktik dan perangkat ajar. Pengembangan CRT juga menuntut rancangan eksplisit mulai dari identifikasi konteks budaya peserta didik, penyelarasan tujuan, hingga aktivitas belajar yang menghubungkan konten IPS dengan pengalaman sosial-kultural peserta didik. Dalam konteks pengembangan profesional, model *professional learning communities* menegaskan pentingnya kolaborasi terstruktur dan refleksi bersama untuk memperkuat praktik mengajar.

Meskipun demikian, pada level MGMP IPS, masih terbatas program pengabdian yang secara sistematis memfasilitasi ko-desain perangkat ajar IPS berbasis *Culturally Responsive Teaching (CRT)* melalui rangkaian pelatihan dan klinik desain (selanjutnya disebut CTRL) dan menyiapkan mekanisme *peer review* antarguru agar produk siap diimplementasikan di kelas. Oleh karena itu, kebaruan program pengabdian ini terletak pada (1) desain pelatihan berjenjang (persiapan, pembinaan, perancangan perangkat ajar, dan pemberdayaan/evaluasi), (2) pengembangan modul/RPP berbasis konteks lokal melalui kerja kolaboratif dan *peer review*, serta (3) evaluasi capaian kompetensi guru menggunakan tes awal-tes akhir sebagai indikator peningkatan pada level guru. Dampak pada pengalaman belajar peserta didik diposisikan sebagai outcome yang diharapkan melalui implementasi perangkat ajar, bukan sebagai hasil terukur langsung dalam program ini.

Metode Pelaksanaan

Kegiatan Pengabdian kepada Masyarakat dilaksanakan di Laboratorium PPG UNP Kota Padang dengan melibatkan 20 guru IPS dan 20 mahasiswa PPG prajabatan program studi IPS. Rangkaian kegiatan disusun dalam empat langkah berurutan agar proses penguatan kompetensi tidak berhenti pada penyampaian materi, tetapi berlanjut hingga pengembangan perangkat ajar dan evaluasi capaian. Pola bertahap ini sejalan dengan prinsip pemberdayaan partisipatif yang menekankan keterlibatan mitra dan menghindari pola satu arah, mengingat “pendekatan kebijakan dari atas ke bawah (*top-down policy*) tidak selalu menggembirakan” (Mikkelsen, 2011).

Langkah pertama yaitu persiapan dan sosialisasi pada 5 Desember 2024, yang berisi pertemuan dan diskusi bersama mitra terkait permasalahan di lapangan, dilanjutkan tes awal serta pembekalan materi tentang CTRL, sekaligus menampung saran/gagasan dari mitra. Tahap ini diposisikan sebagai pemetaan awal agar kegiatan sesuai kebutuhan nyata peserta, karena alat asesmen kebutuhan yang cepat dan partisipatif memang lazim digunakan untuk konteks lapangan, misalnya rPRA yang disebut sebagai “*a tool commonly used for local needs assessments*” (Mueller et al., 2010). Dengan demikian, fungsi tes awal dan diskusi awal tetap pada koridor naskah: memetakan kondisi awal dan menyelaraskan agenda pelatihan dengan kebutuhan mitra.

Langkah kedua yaitu kegiatan inti 1 (pembinaan) pada 16 Desember 2024, berupa pelatihan pemahaman pendekatan CTRL melalui diskusi dan berbagi informasi antara tim dan mitra. Langkah ketiga yaitu kegiatan inti 2 pada 2 Januari 2025, berupa pelatihan perancangan perangkat ajar menggunakan pendekatan CTRL disertai kontrol materi dan kolaborasi pengembangan. Selanjutnya (sesuai naskah), masih pada 2 Januari 2025 dilaksanakan kegiatan inti 2 (pemberdayaan) melalui evaluasi dan tes akhir untuk menilai capaian PKM serta melihat perkembangan pengetahuan dan keterampilan guru. Penguatan melalui forum kolaboratif ini konsisten dengan gagasan komunitas belajar profesional, karena kajian PLC menegaskan fokus pada kolaborasi dan dampaknya pada praktik, antara lain dengan meninjau bukti melalui “*a review of 10 American studies and one English study*” mengenai PLC dan pengaruhnya pada praktik mengajar serta pembelajaran siswa (Vescio et al., 2008).

Instrumen dan Indikator Evaluasi (Pretest–Posttest)

Pretest dan posttest digunakan untuk mengevaluasi perubahan pemahaman dan kesiapan guru dalam menerapkan pembelajaran responsif budaya (*Culturally Responsive Teaching/CRT*) pada pembelajaran IPS, khususnya dalam perancangan perangkat ajar (modul/RPP) dan strategi implementasi di kelas. Instrumen tes dirancang untuk mengukur kompetensi pada dua ranah, yaitu (1) pemahaman konseptual terkait prinsip CRT dan (2) kemampuan aplikatif guru dalam menerjemahkan prinsip tersebut ke dalam komponen perangkat ajar IPS, termasuk tujuan, langkah pembelajaran, pemilihan konteks lokal/kearifan lokal, serta asesmen yang adil dan relevan secara budaya.

Indikator yang diukur dalam pretest–posttest mencakup: (1) kemampuan menjelaskan konsep dan prinsip inti CRT/CRP dalam pembelajaran IPS; (2) kemampuan mengidentifikasi keberagaman budaya peserta didik sebagai sumber belajar; (3) kemampuan mendeteksi potensi bias/etnosentrisitas dalam materi maupun interaksi kelas; (4) kemampuan memetakan konteks lokal/kearifan lokal ke kompetensi dan materi IPS; (5) kemampuan merumuskan tujuan pembelajaran yang responsif budaya dan terukur; (6) kemampuan memilih strategi/metode pembelajaran yang inklusif serta memberi ruang agensi peserta didik; (7) kemampuan menyusun langkah pembelajaran (sintaks) yang jelas, kolaboratif, dan aman secara sosial; (8) kemampuan merancang asesmen yang adil, tidak bias, dan sesuai bukti belajar; (9) kemampuan menentukan media/sumber belajar yang representatif dan relevan; serta (10) kemampuan menyusun rencana refleksi untuk perbaikan pembelajaran setelah implementasi. Skor pretest dan posttest kemudian dibandingkan secara deskriptif untuk melihat arah perubahan kompetensi guru setelah mengikuti rangkaian pelatihan dan pendampingan.

Hasil dan Pembahasan

Pelatihan *Culturally Responsive Teaching*

Pengajaran yang responsif secara budaya (*Culturally Responsive Teaching (CRT)*) menempatkan guru dan siswa sebagai pihak yang sama-sama aktif dalam membangun pengalaman belajar, sekaligus mengembangkan kompetensi antarbudaya agar mampu berperan sebagai *agent of change* dalam lingkungan sosial yang majemuk. Kerangka ini menuntut guru tidak hanya “menyampaikan” materi, tetapi juga memfasilitasi keterhubungan antara konten pembelajaran dengan identitas, pengalaman, dan nilai budaya peserta didik melalui interaksi kelas yang inklusif. Urgensi penguatan pelatihan antarbudaya bagi guru semakin menguat seiring berkembangnya gejala nasionalisme eksklusif, etnosentrisitas, dan radikalisme di dunia modern, sehingga sekolah perlu diposisikan sebagai ruang pendidikan yang memupuk dialog, empati, dan kompetensi hidup bersama dalam perbedaan melalui praktik pedagogi yang sensitif budaya (Nganga & Kambutu, 2024; Pasternak et al., 2023; Pehlivan & Günel, 2022).

Dalam pelaksanaannya, kegiatan luring pertama dilakukan di lokasi MGMP IPS Kota Padang yang pada saat itu bertempat di SMPN 40 Padang. Tahap awal ini diarahkan untuk persiapan dan sosialisasi pelatihan CTRL sekaligus memetakan kemampuan awal peserta sebagai dasar penyelarasan agenda pelatihan. Kegiatan luring kedua dilaksanakan kembali secara tatap muka di Laboratorium PPG UNP. Pada pertemuan kedua, kegiatan berlangsung melalui tiga tahap yang saling berurutan: (1) penjelasan materi tentang pendekatan CTRL sebagai penguatan konseptual; (2) pendampingan perancangan modul pembelajaran IPS berbasis CTRL; dan (3) pengelompokan guru berdasarkan jenjang kelas yang diajarkan untuk memudahkan diskusi serta menghimpun beragam gagasan dalam menentukan pendekatan budaya yang paling relevan untuk topik pembelajaran yang diampu, sehingga rancangan modul lebih kontekstual dan terarah (Mikkelsen, 2011; Pasternak et al., 2023; Pehlivan & Günel, 2022).



Gambar 1. Pembukaan oleh Ketua Prodi PPG UNP Dr. Andromeda, M.Pd

Sumber : Dokumentasi Pribadi Tim Pengabdian, tahun 2025



Gambar 2. Penyampaian materi pelatihan 1 oleh Dr. Ridho Bayu Yefterson, M.Pd

Sumber : Dokumentasi Pribadi Tim Pengabdian, tahun 2025



Gambar 3. Penyampaian materi 2 oleh Rery Novio, S.Pd, M.Pd

Sumber: Dokumentasi Pribadi Tim Pengabdian, tahun 2025

Pada tahap ini dilakukan pengumpulan modul yang sudah dirancang oleh setiap guru dan kemudian setiap guru memberikan penilaian terhadap modul/RPP yang sudah disusun melalui goole form yang sudah disiapkan dan diberikan feedback oleh fasilitator.

Pembahasan

Pelaksanaan kegiatan pengabdian ini berfokus pada penguatan kompetensi guru IPS anggota MGMP dalam merancang perangkat ajar dan strategi pembelajaran berbasis *Culturally Responsive Teaching* (CRT) yang relevan dengan konteks lokal dan kebutuhan peserta didik. Rangkaian kegiatan dilaksanakan melalui tiga tahap besar, yakni perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi, dengan pemusatan kegiatan pada SMPN 40 Padang serta Laboratorium PPG UNP. Pada tahap perencanaan, dilakukan koordinasi, pemetaan kebutuhan peserta, penyiapan materi, serta penyusunan agenda pelatihan dan pendampingan yang diarahkan untuk memastikan perangkat ajar yang disusun tidak berhenti pada level konsep, melainkan siap diimplementasikan dalam pembelajaran IPS. Pola ini sejalan dengan temuan bahwa pengembangan CRT membutuhkan rancangan yang eksplisit: mulai dari identifikasi konteks budaya peserta didik, penyelarasan tujuan pembelajaran, hingga penentuan aktivitas belajar yang memfasilitasi keterhubungan materi dengan pengalaman sosial-kultural siswa (Mahadew, 2025; Pasternak et al., 2023). Dalam konteks penguatan kompetensi guru, pengorganisasian kegiatan secara kolaboratif juga relevan dengan literatur tentang *professional learning communities* (PLC) yang menunjukkan bahwa kolaborasi terstruktur berasosiasi dengan peningkatan kapasitas dan kepuasan kerja guru, serta memperkuat kebiasaan refleksi dan berbagi praktik pembelajaran (Christensen & Jerrim, 2025; Mydin et al., 2024).

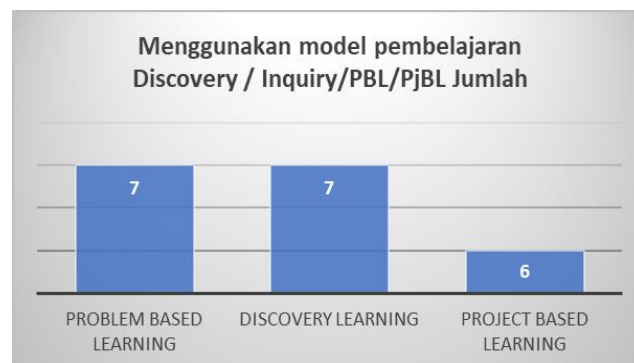
Pada tahap pelaksanaan, peserta dibagi ke dalam empat kelompok kerja dan menyusun perangkat ajar berbasis CRT menggunakan format modul ajar yang telah ditentukan. Setiap kelompok kemudian mempresentasikan rancangan perangkat ajar dan menerima umpan balik, baik dari fasilitator maupun antarpeserta melalui mekanisme *peer review* menggunakan *Google Form* yang telah disiapkan. Tahap ini bukan sekadar administrasi evaluasi, tetapi merupakan strategi pembelajaran orang dewasa yang mendorong refleksi, klarifikasi gagasan, dan revisi berbasis bukti sehingga kualitas rancangan meningkat sebelum diuji dalam pembelajaran nyata. Mekanisme umpan balik semacam ini konsisten dengan rekomendasi penelitian yang menekankan pentingnya ruang kolaborasi dan praktik bersama untuk membangun *teacher agency* dan konsistensi implementasi CRT (Nganga & Kambutu, 2024; Pasternak et al., 2023). Secara konseptual, integrasi CRT juga makin kuat ketika guru dibantu untuk “menjembatani” materi dengan budaya dan nilai lokal (misalnya kearifan lokal atau identitas komunitas), karena hal tersebut meningkatkan relevansi pembelajaran dan memperkaya cara siswa memaknai konten akademik (Patras et al., 2025; Sakti, 2024). Pada naskah asli, tahapan ini juga menegaskan bahwa perangkat yang disusun mencakup elemen inti modul

ajar seperti tujuan, indikator, materi, langkah pembelajaran, media, dan asesmen, sehingga perangkat ajar tidak parsial dan tetap sesuai struktur.



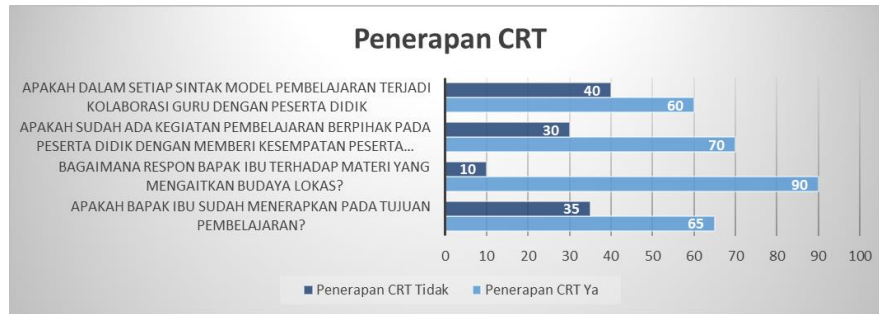
Gambar 4. Penerapan tujuan pembelajaran yang Berbasis Budaya Setempat

Hasil evaluasi memperlihatkan penerimaan peserta yang sangat positif terhadap substansi pelatihan dan pendampingan. Berdasarkan rekap umpan balik yang dihimpun, mayoritas peserta menyatakan setuju bahwa pelatihan memberikan pengetahuan dan keterampilan yang relevan, termasuk dalam aspek pemahaman komponen perangkat ajar serta penerapan pendekatan CRT. Pada bagian tertentu, masih ditemukan aspek yang perlu penguatan, misalnya sebagian peserta menyatakan bahwa sintaks pembelajaran kolaboratif atau perumusan tujuan pembelajaran belum sepenuhnya jelas, sehingga memerlukan pendampingan lanjutan agar standar kualitas perangkat ajar lebih merata. Temuan ini wajar dalam pelatihan perangkat ajar, karena CRT menuntut dua kompetensi sekaligus: (1) ketepatan desain pedagogis (misalnya kejelasan tujuan, alur, asesmen), dan (2) ketepatan respons budaya (misalnya pemilihan konteks lokal yang otentik, representasi pengalaman siswa, serta penguatan kesadaran kritis). Literatur CRT menekankan bahwa penguatan pada level “teknis desain” saja tidak cukup, sehingga pendampingan perlu membantu guru merumuskan keterhubungan eksplisit antara konteks budaya, tujuan, aktivitas belajar, dan bukti pencapaian belajar (Mahadew, 2025; Tanjung et al., 2025). Dalam konteks IPS, penguatan sintaks kolaboratif juga penting karena model pembelajaran berbasis masalah dan diskusi historis-sosial lazim digunakan untuk melatih berpikir kritis, sehingga ketidakjelasan sintaks berpotensi menurunkan kualitas implementasi meski perangkat ajarnya tampak “lengkap” di atas kertas (Satriani, 2025; Subagtio et al., 2021). Gambar 4 memperlihatkan bagaimana kemampuan guru dalam menggunakan budaya dalam tujuan pembelajaran yang telah disusun.

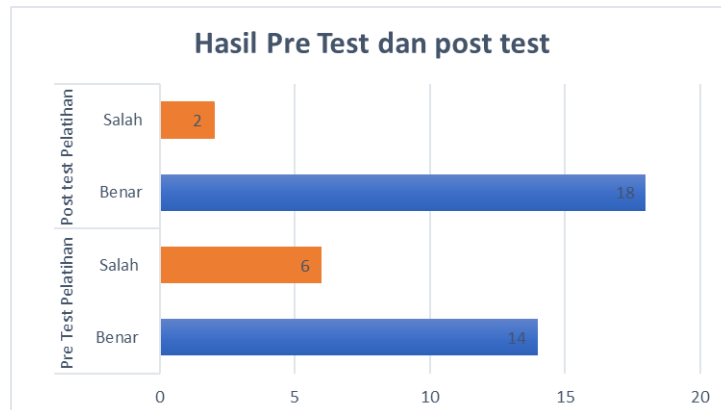


Gambar 5. Variasi Model pembelajaran yang Digunakan

Pada gambar 5 sebagian besar guru dalam penerapan CRT ini sudah menggunakan variasi model pembelajaran yaitu Berbasis masalah (*Problem Based Learning*), *Discovery Learning* dan berbasis proyek (*Project Based Learning*).



Gambar 6. Penerapan CRT



Gambar 6. Perbandingan nilai Pre Test dan post test

Pada tahap evaluasi hasil belajar, pengukuran melalui tes awal dan tes akhir untuk melihat perubahan pemahaman peserta terhadap materi dan keterampilan yang dilatihkan. Perubahan skor pretest–posttest pada kegiatan ini diinterpretasikan sebagai perubahan kompetensi guru pada indikator CRT/CRP yang telah ditetapkan. Indikator tersebut tidak hanya menilai pemahaman konseptual CRT/CRP, tetapi juga kesiapan aplikatif guru dalam menyusun perangkat ajar IPS yang responsif budaya, meliputi perumusan tujuan, pemilihan konteks lokal, penyusunan sintaks pembelajaran kolaboratif, hingga perancangan asesmen yang adil dan relevan. Dengan demikian, hasil pretest–posttest pada naskah ini digunakan untuk mendukung kesimpulan pada level peningkatan kompetensi guru dan kualitas rancangan perangkat ajar, sedangkan dampak pada pengalaman belajar peserta didik diposisikan sebagai outcome yang diharapkan melalui implementasi perangkat ajar tersebut.

Secara akademik, pendekatan evaluasi pra-pasca ini sesuai dengan praktik umum dalam pelatihan guru untuk mengidentifikasi peningkatan pengetahuan konseptual dan kesiapan implementasi, sekaligus menjadi dasar refleksi tentang bagian mana yang perlu diperbaiki dalam pendampingan berikutnya. Temuan penelitian mutakhir juga menunjukkan bahwa ketika pelatihan pedagogis (termasuk CRT) disertai komponen praktik, refleksi, dan umpan balik kolaboratif, dampak pada kompetensi guru cenderung lebih kuat dibanding pelatihan yang hanya berbentuk ceramah satu arah (Christensen & Jerrim, 2025; Pasternak et al., 2023). Dengan demikian, hasil kegiatan pada artikel ini dapat dibaca sebagai indikasi bahwa desain pendampingan yang menempatkan guru sebagai perancang aktif (melalui kerja kelompok, presentasi, peer review, dan revisi) merupakan jalur yang konsisten dengan rekomendasi riset untuk memperkuat kapasitas implementasi pembelajaran responsif budaya. Penguatan lanjutan yang disarankan adalah memperdalam kejelasan sintaks pembelajaran kolaboratif dan pemetaan tujuan pembelajaran, agar perangkat ajar berbasis CRT yang dihasilkan lebih konsisten, terukur, dan siap diterapkan dalam kelas IPS dengan karakteristik siswa yang beragam.

Kesimpulan

Pelatihan pengajaran responsif budaya (*Culturally Responsive Teaching/CRT*) bagi guru IPS anggota MGMP IPS Kota Padang menunjukkan penguatan kompetensi guru dalam mengaitkan pembelajaran IPS dengan latar budaya serta dalam merancang perangkat ajar berupa modul/RPP berbasis konteks lokal. Penguatan tersebut tercermin pada perangkat ajar yang dihasilkan dan proses diseminasi setelah pelatihan.

Selain itu, berdasarkan hasil diseminasi perangkat ajar, sebanyak 90% guru melaporkan telah menerapkan prinsip pembelajaran responsif budaya dalam praktik pembelajaran sehari-hari.

Kegiatan ini memiliki beberapa keterbatasan. Pertama, evaluasi program lebih menekankan capaian pada level guru (pemahaman konsep, respons peserta, dan produk perangkat ajar), sementara dampak terhadap capaian belajar peserta didik diposisikan sebagai *outcome* yang diharapkan dan belum diukur secara langsung. Kedua, bukti implementasi pascapelatihan masih bergantung pada pelaporan peserta, sehingga belum sepenuhnya menggambarkan kualitas penerapan CRT di kelas secara observasional. Ketiga, penguatan perangkat ajar yang dihasilkan masih memerlukan pendampingan lanjutan agar konsistensi kualitas modul/RPP dan kejelasan sintaks pembelajaran kolaboratif lebih merata antar kelompok guru.

Berdasarkan keterbatasan tersebut, kegiatan lanjutan direkomendasikan untuk: (1) melakukan pendampingan implementasi di kelas melalui siklus *lesson study* atau supervisi kolaboratif MGMP dengan rubrik observasi pembelajaran responsif budaya; (2) menambahkan evaluasi berbasis data peserta didik (misalnya pre-post sederhana pada topik IPS yang menggunakan modul hasil pelatihan, atau analisis artefak belajar) sehingga *outcome* pembelajaran dapat terukur; dan (3) mengembangkan bank perangkat ajar IPS berbasis CRT yang tervalidasi melalui *peer review* MGMP dan uji coba terbatas lintas sekolah, agar perangkat ajar lebih siap direplikasi dan berkelanjutan.

Daftar Pustaka

- Abramova, I., & Greer, A. (2013). C13211. Ethnochemistry and Human Rights. *Chemistry & biodiversity*, 10(9), 10-1002. <https://doi.org/10.1002/cbdv.201300211>
- Andayani, Y. et al. (2023). Ethnopedagogy Approach in Chemistry Learning as an Effort to Strengthen Students' Cultural Identity. *Proceedings of the 1st Nusa Tenggara International*
- Caingcoy, M. E. (2023). Culturally responsive pedagogy: A systematic overview. *Diversitas Journal*, 8(4), 3203–3212. <https://doi.org/10.48017/dj.v8i4.2780>
- Christensen, A. A., & Jerrim, J. (2025). Professional learning communities and teacher outcomes: A cross-national analysis. *Teaching and Teacher Education*, 156. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104920>
- Mahadew, A. (2025). Culturally responsive teaching in early childhood care and education. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2576628>
- Mikkelsen, B. (2011). *Metode Penelitian Partisipatoris dan Upaya Pemberdayaan: Panduan bagi Praktisi Lapangan*. Yayasan Pustaka Obor Indonesia.
- Mueller, J. G., Assanou, I. H. B., Dan Guimbo, I., & Almedom, A. M. (2010). Evaluating Rapid Participatory Rural Appraisal as an Assessment of Ethnoecological Knowledge and Local Biodiversity Patterns. *Conservation Biology*, 24(1), 140–150. <https://doi.org/10.1111/j.1523-1739.2009.01392.x>
- Mydin, A.-A., Xia, Y., & Long, Y. (2024). Professional learning communities and their impact on teacher performance: Empirical evidence from public primary schools in Guiyang. *Teaching and Teacher Education*, 148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104715>
- Napitupulu, B., & Wibawanta, B. (2022). Evaluation of the professional learning community program for teachers in Indonesia. *Jurnal Kependidikan*, 8(3), 534–543. <https://doi.org/10.33394/jk.v8i3.5573>
- Nganga, L., & Kambutu, J. (2024). Culturally responsive professional development programs for teacher educators using community-based collaborative learning: Lessons learned from a Native American community. *Education Sciences*, 14(7). <https://doi.org/10.3390/educsci14070787>
- Pangestika, R. R., & Setiawan, R. (2022). The effect of intensity of MGMP activities, school climate, and work commitments on the professionalism of economics high school teachers. *Harmoni Sosial: Jurnal Pendidikan IPS*, 9(1), 1–13. <https://doi.org/10.21831/hsjpi.v8i2.8548>
- Pasternak, D. L., Harris, S. D., Lewis, C., Wolk, M. A., Wu, X., & Evans, L. M. (2023). Engaging culturally responsive practice: Implications for continued learning and teacher empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103976>
- Patras, Y. E., Japar, M., Rahmawati, Y., & Hidayat, R. (2025). Integration of Culturally Responsive Teaching Approach, Local Wisdom, and Gamification in Pancasila Education to Develop Students' Multicultural Competence. *Educational Process: International Journal*, 14. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.45>
- Pehlivan, A., & Günel, E. (2022). Culturally responsive teaching practices in social studies: Interaction with refugee students in Turkey. *Education and Science*, 47(212), 121–159. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.11338>

-
- Purnamasari, I., Ginting, R., Cholifah, N., & Nofazilah. (2025). Designing social science teaching materials with a culturally responsive teaching approach in elementary schools. *Jurnal Konseling Dan Pendidikan*, 13(1), 26–37. <https://doi.org/10.29210/1135500>
- Sakti, S. A. (2024). Revitalizing local wisdom within character education through ethnopedagogy approach: A case study on a preschool in Yogyakarta. *Heliyon*, 10(10). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31370>
- Satriani, N. N. (2025). The Influence of the Problem-Based Learning (PBL) Learning Model on Social Studies Interest and Learning Outcomes. *Indonesian Journal of Instruction*, 6(1), 46–55. <https://doi.org/10.23887/iji.v6i1.86582>
- Subagio, M. E., Nasution, N., & Jacky, M. (2021). The Effect of Problem-Based Learning and Discovery Learning on Students' Critical and Creative Thinking Skills on Material of Islamic Kingdom Development. *The Indonesian Journal of Social Studies*, 4(1), 67–78. <https://doi.org/10.26740/ijss.v4n1.p67-78>
- Tanjung, Y. I., Festiyed, F., Diliarosta, S., Asrizal, A., Arsih, F., Fadillah, M. A., & Makrooni, G. (2025). Culturally Responsive Teaching in Science Education and its Relationship with Technopreneurship. *APTISI Transactions on Technopreneurship (ATT)*, 7(2), 387–399. <https://doi.org/10.34306/att.v7i2.563>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Wibowo, G. A., Anis, M., Chairuddin, Ha, V. K. H., & Rahman, A. (2023). The Use of Nasi Pelleng Local Wisdom as Social Science Teaching Material. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 8(2), 130–150. <https://doi.org/10.25217/ji.v8i2.3904>