

Ketika “Merdeka” Dimaknai Berbeda: Pemaknaan Merdeka Belajar dan Motivasi Belajar Siswa SMA di Sintang

Robertus Jematu*, Rini Sugiarti, Erwin Erlangga

Universitas Semarang, Indonesia

Email: jerobertus88@gmail.com*

Keywords:

policy sensemaking; Merdeka Curriculum; learning motivation; student autonomy; mixed methods



This is an open access article under the [CC BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) license.

Copyright © 2026 by Author.

Published by

Riviera Publishing

Kata Kunci:

pemaknaan kebijakan; Kurikulum Merdeka; motivasi belajar; otonomi siswa; metode campuran

Abstract

The Merdeka Belajar (Freedom to Learn) policy gives students room for freedom, yet the word merdeka ("free") can be understood in different ways. This study mapped how senior high school students make sense of Merdeka Belajar and examined how each meaning relates to learning motivation. An exploratory sequential mixed-methods design was conducted in three senior high schools in Sintang Regency, Indonesia. The qualitative phase used open-ended questionnaires (30 students) and informal interviews (5 students), analysed thematically. The findings informed a meaning-making scale whose content validity was rated by three experts using Aiken's V. The quantitative phase surveyed 286 students from two other schools online, and the data were analysed using PLS-SEM. Four meanings emerged: constructive (freedom with responsibility), permissive (relief from obligations), comfort (learning without pressure), and formal (merely a curriculum change). Students seldom endorsed the permissive meaning as their own view and more often attributed it to peers. Constructive meaning was positively related to learning motivation and was the strongest predictor ($\beta = .450$; $f^2 = .278$). Permissive meaning was negatively related to motivation ($\beta = -.169$). Comfort and formal meanings were positively related, with small effects. The model explained 41.4% of the variance in motivation and showed high predictive power. The findings suggest that what relates to motivation is not simply a positive attitude toward Merdeka Belajar but how students understand what "freedom" means. Teachers need to link freedom of choice with responsibility for learning outcomes.

Abstrak

Kebijakan Merdeka Belajar memberi ruang kebebasan bagi siswa, tetapi kata "merdeka" dapat dimaknai secara berbeda oleh siswa. Penelitian ini bertujuan memetakan cara siswa SMA memaknai Merdeka Belajar dan menguji kaitan setiap pemaknaan dengan motivasi belajar. Penelitian menggunakan desain metode campuran sekuensial eksploratori di tiga SMA di Kabupaten Sintang. Tahap kualitatif melibatkan angket terbuka (30 siswa) dan wawancara informal (5 siswa) yang dianalisis secara tematik. Hasilnya menjadi dasar pengembangan skala pemaknaan yang divalidasi oleh tiga ahli dengan koefisien V Aiken. Tahap kuantitatif melibatkan 286 siswa dari dua sekolah lain melalui angket daring. Data dianalisis dengan SEM-PLS. Analisis tematik menghasilkan empat pemaknaan, yaitu konstruktif (kebebasan yang disertai tanggung jawab), permisif (kelonggaran dari kewajiban), kenyamanan (belajar tanpa tekanan), dan formal (sekadar pergantian kurikulum). Pemaknaan permisif jarang diakui sebagai pandangan pribadi dan lebih sering dilekatkan pada teman. Pemaknaan konstruktif berkaitan positif dengan

motivasi belajar dan merupakan prediktor terkuat ($\beta = 0,450$; $f^2 = 0,278$). Pemaknaan permisif berkaitan negatif dengan motivasi belajar ($\beta = -0,169$). Pemaknaan kenyamanan dan formal berkaitan positif dengan efek kecil. Model menjelaskan 41,4% variasi motivasi belajar dan memiliki daya prediksi yang tinggi. Temuan ini menunjukkan bahwa yang berkaitan dengan motivasi belajar bukan sekadar sikap positif terhadap Merdeka Belajar, tetapi cara siswa memahami arti "merdeka" itu sendiri. Guru perlu menautkan kebebasan memilih dengan tanggung jawab atas hasil belajar.

PENDAHULUAN

Keterlibatan aktif siswa dalam belajar sangat bergantung pada kualitas motivasinya. Dalam kerangka Self-Determination Theory (SDT), motivasi yang bersumber dari minat dan dari kesadaran akan nilai belajar, yang disebut motivasi otonom, berkaitan dengan ketekunan, kedalaman belajar, dan kesejahteraan siswa. Sebaliknya, motivasi yang digerakkan oleh tekanan dan imbalan dari luar cenderung rapuh (Ryan & Deci, 2000, 2020). Meta-analisis (Bureau et al., 2022) menunjukkan bahwa motivasi otonom siswa tumbuh terutama ketika lingkungan belajar mendukung kebutuhan psikologis dasar mereka. Bagi siswa SMA, kemampuan mengatur belajar secara mandiri juga menjadi bekal penting untuk menghadapi tuntutan belajar yang makin kompleks (Zimmerman, 2002).

Kebijakan Merdeka Belajar dapat dibaca sebagai upaya menghadirkan lingkungan belajar semacam itu. Melalui Kurikulum Merdeka, satuan pendidikan diberi keleluasaan menyusun pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, termasuk memberi ruang pilihan dan pembelajaran berbasis proyek (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi [Kemendikbudristek], 2022). Kurikulum ini kemudian ditetapkan sebagai kurikulum nasional (Kemendikbudristek, 2024). Secara filosofis, gagasan ini berakar pada pemikiran Ki Hadjar Dewantara tentang manusia merdeka, yaitu pribadi yang mampu berdiri sendiri dan mengatur dirinya (Dewantara, 1977). Kemerdekaan dalam pengertian ini bukan ketiadaan arahan. Kemerdekaan tumbuh di bawah *tuntunan* pendidik, sehingga kebebasan dan tanggung jawab berjalan bersama (Efendi et al., 2023; Fairuzy et al., 2024; Ferary, 2021).

Namun, sebuah kebijakan tidak bekerja hanya melalui rumusannya. Kebijakan bekerja melalui cara orang-orang yang menjalankannya memahami kebijakan itu. Spillane et al. (2002) menunjukkan bahwa pelaksana kebijakan pendidikan menafsirkan pesan kebijakan berdasarkan pengetahuan dan pengalaman yang sudah mereka miliki, sehingga gagasan yang sama dapat dipahami secara berbeda. Logika ini juga berlaku bagi siswa. Siswa bukan sekadar penerima kebijakan, tetapi pihak yang mengalami pembelajaran secara langsung, sehingga suara mereka penting untuk memahami apa yang sebenarnya terjadi di kelas (Cook-Sather, 2006). Gagasan agensi siswa juga menempatkan siswa sebagai pihak yang aktif membentuk pengalaman belajarnya (OECD, 2019).

Dalam konteks ini, perlu dibedakan antara *mengetahui* istilah Merdeka Belajar dan *memaknainya*. Seorang siswa dapat mengenal istilah tersebut dan mampu mengulang rumusan resminya, tetapi menafsirkannya secara berbeda ketika menghadapi tugas, aturan kelas, atau pelajaran yang sulit. Kata "merdeka" sendiri terbuka terhadap berbagai tafsir. Kata itu dapat dipahami sebagai kebebasan yang disertai tanggung jawab, sebagai kelonggaran dari kewajiban, sebagai belajar yang bebas dari tekanan, atau sekadar sebagai nama kurikulum yang baru. Dalam penelitian ini, *pemaknaan* diartikan sebagai pemahaman siswa tentang apa arti Merdeka Belajar dalam belajar sehari-hari. Pemaknaan inilah yang diduga menentukan bagaimana kebebasan dalam kurikulum diterjemahkan menjadi perilaku belajar.

SDT memberi alasan mengapa perbedaan pemaknaan itu penting bagi motivasi. SDT menyatakan bahwa motivasi otonom tumbuh ketika tiga kebutuhan psikologis dasar terpenuhi, yaitu otonomi, kompetensi, dan keterhubungan (Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste et al., 2020). Otonomi dalam SDT berarti pengalaman bertindak atas kehendak sendiri yang disadari. Otonomi tidak sama dengan kebebasan tanpa struktur. Kombinasi dukungan otonomi dan struktur yang jelas berkaitan dengan keterlibatan siswa yang lebih tinggi (Jang et al., 2010). Sebaliknya, pengajaran yang membiarkan siswa tanpa arahan, yang disebut gaya *chaotic* atau *laissez-faire*, merupakan gaya yang melemahkan motivasi (Aelterman et al., 2019). Gaya ini bahkan paling kuat berkaitan dengan frustrasi kebutuhan psikologis siswa (Bouten et al., 2025). Pilihan dalam belajar pun tidak otomatis memotivasi. Pilihan meningkatkan motivasi intrinsik bila jumlahnya wajar dan bermakna bagi siswa (Katz & Assor, 2007; Patall et al., 2008).

Penelitian tentang Merdeka Belajar di Indonesia sejauh ini didominasi sudut pandang guru dan sekolah. Survei kesiapan di 32 SMA dan SMK di Pekanbaru menemukan pemahaman sekolah terhadap kurikulum yang tinggi, tetapi partisipasi aktif siswa yang rendah (Bastian et al., 2023). Studi lain menyoroti kesenjangan kemampuan guru dalam menerapkan kurikulum, terutama di wilayah pinggiran (Zaki et al., 2025), serta tantangan guru dalam beralih ke pembelajaran yang lentur dan berpusat pada siswa (Mentang et al., 2025). Penelitian-penelitian ini menjelaskan sisi penyelenggaraan, tetapi tidak menjelaskan bagaimana siswa sendiri memahami kebebasan yang ditawarkan kurikulum.

Penelitian yang melibatkan siswa umumnya bersifat deskriptif dan mengukur persepsi sebagai satu kesatuan. Persepsi siswa terhadap Kurikulum Merdeka umumnya dilaporkan positif (Fahira et al., 2022). Siswa juga melaporkan rasa tanggung jawab dan kemandirian yang meningkat, sekaligus beban proyek yang terasa berat (Swandana et al., 2023). Kajian di tingkat SMA juga menemukan bahwa proyek penguatan profil pelajar Pancasila membantu keterampilan siswa, meskipun keterpaduannya dengan mata pelajaran masih perlu diperbaiki (Mellyzar et al., 2025). Dua temuan tentang motivasi bahkan tampak kurang sejalan. Studi kualitatif menemukan bahwa kesempatan memilih kegiatan sesuai minat membuat siswa lebih antusias (Situmorang et al., 2026). Sementara itu, studi korelasional pada 29 siswa kelas X tidak menemukan hubungan yang signifikan antara persepsi terhadap Kurikulum Merdeka dan motivasi belajar (Gustiani & Kardena, 2024). Survei lain melaporkan motivasi siswa yang tinggi, tetapi tanpa menguji keterkaitannya dengan cara siswa memahami kurikulum (Sholihah et al., 2025).

Pola tersebut menunjukkan dua keterbatasan. Pertama, sebagian besar penelitian menggunakan sampel kecil dari satu sekolah dengan analisis deskriptif. Kedua, persepsi diperlakukan sebagai satu skor tunggal dari negatif ke positif. Padahal, persepsi yang "positif" dapat menyimpan pemaknaan yang sangat berbeda. Siswa yang menyambut Merdeka Belajar karena merasa bebas memilih cara belajar dan siswa yang menyambutnya karena tugas terasa lebih longgar sama-sama dapat menilai kebijakan itu secara positif, tetapi dengan konsekuensi motivasional yang berlawanan. Penggabungan keduanya dalam satu skor dapat menjelaskan mengapa hubungan persepsi dengan motivasi tampak lemah atau tidak konsisten.

Dengan demikian, terdapat kesenjangan penelitian yang jelas. Sejauh penelusuran penulis, belum ada penelitian yang memetakan ragam pemaknaan siswa SMA terhadap Merdeka Belajar dari bahasa siswa sendiri, mengembangkan alat ukur untuk ragam pemaknaan tersebut, lalu menguji kaitan setiap pemaknaan dengan motivasi belajar. Kesenjangan ini penting karena implikasi praktisnya berbeda. Bila masalahnya adalah pemaknaan permisif,

yang dibutuhkan bukan sekadar sosialisasi kebijakan, tetapi penegasan bahwa kebebasan dalam belajar selalu disertai tanggung jawab.

Penelitian ini menawarkan tiga kebaruan. Pertama, pemaknaan Merdeka Belajar diperlakukan sebagai konstruk berdimensi jamak yang digali dari bahasa siswa, bukan dari rumusan kebijakan. Kedua, penelitian ini menghasilkan skala pemaknaan Merdeka Belajar yang dikembangkan melalui desain metode campuran sekuensial eksploratori dan divalidasi pada sampel yang berbeda dari sampel eksplorasi. Ketiga, penelitian ini dilakukan di Kabupaten Sintang, Kalimantan Barat, wilayah di luar pusat-pusat penelitian pendidikan yang selama ini lebih banyak dikaji.

METODE

Desain Penelitian

Penelitian ini menggunakan desain metode campuran sekuensial eksploratori (Creswell & Plano Clark, 2018) dalam tiga tahap berurutan.

1. **Eksplorasi kualitatif** untuk memetakan cara siswa memaknai Merdeka Belajar.
2. **Pengembangan skala** pemaknaan Merdeka Belajar berdasarkan temuan tahap pertama.
3. **Survei kuantitatif** untuk menguji kaitan setiap pemaknaan dengan motivasi belajar.

Desain ini dipilih karena dugaan adanya ragam pemaknaan, termasuk pemaknaan yang keliru, masih berupa pengamatan awal. Dugaan itu perlu dipetakan bentuknya sebelum diukur, sehingga aitem skala bersumber dari bahasa dan pengalaman siswa sendiri.

Penelitian dilaksanakan di tiga SMA di Kabupaten Sintang, Kalimantan Barat, yang telah menerapkan Kurikulum Merdeka di semua tingkat kelas. Nama sekolah disamarkan menjadi Sekolah A, B, dan C. Tahap 1 dan 2 dilaksanakan di Sekolah A, tempat peneliti bertugas, sedangkan Tahap 3 dilaksanakan di Sekolah B dan C. Pemisahan ini memiliki tiga tujuan. Pertama, responden Tahap 3 belum terpapar topik penelitian. Kedua, peneliti bukan guru para responden Tahap 3, sehingga bias keinginan sosial dapat ditekan. Ketiga, skala yang dikembangkan dari data satu sekolah diuji pada sampel yang berbeda. Seluruh tahap dilaksanakan pada Oktober 2026.

Tahap 1: Eksplorasi Kualitatif

Tahap 1 menggabungkan survei kualitatif melalui angket terbuka dengan wawancara informal. Survei kualitatif dipilih karena jawaban tertulis yang anonim memberi ruang bagi siswa untuk mengungkapkan pemaknaan yang mungkin enggan mereka sampaikan langsung kepada peneliti yang juga guru (Braun et al., 2021; Terry & Braun, 2017). Angket memuat lima pertanyaan terbuka tentang arti Merdeka Belajar, contoh nyata, batas kebebasan, pemaknaan teman, dan perubahan cara belajar. Angket juga memuat satu pertanyaan skenario di bagian akhir: seorang teman tidak mengerjakan tugas lalu berkata, "Sekarang kan merdeka belajar." Angket diisi oleh 30 siswa dari tiga kelas, yaitu kelas X (11 siswa), XI (13 siswa), dan XII (6 siswa), terdiri atas 21 perempuan dan 9 laki-laki. Angket diisi tanpa nama dan dikumpulkan dalam kotak tertutup.

Wawancara informal semi-terstruktur (Patton, 2015) dilakukan dengan lima siswa lain yang dipilih secara purposif. Mereka terdiri atas dua siswa kelas X, dua siswa kelas XI, dan satu siswa kelas XII, yaitu tiga perempuan dan dua laki-laki. Wawancara menggunakan delapan pertanyaan, termasuk satu pertanyaan konfirmasi tema yang selalu diajukan paling akhir. Setiap percakapan didokumentasikan dalam catatan lapangan pada hari yang sama, berisi ungkapan siswa kata demi kata. Kutipan wawancara diberi kode W1–W5 (W1 dan W2: kelas

X, perempuan; W3: kelas XI, laki-laki; W4: kelas XI, perempuan; W5: kelas XII, laki-laki). Wawancara dihentikan ketika tidak lagi muncul tema baru (Guest et al., 2006).

Data dianalisis dengan analisis tematik (Braun & Clarke, 2006). Jawaban angket dianalisis lebih dahulu untuk menghasilkan tema awal, kemudian data wawancara digunakan untuk memperdalam, mengonfirmasi, atau mengoreksi tema tersebut. Pemeriksaan kemiripan jawaban menemukan tiga klaster lembar dengan rumusan yang hampir identik (lima, tiga, dan dua lembar). Hal ini menunjukkan bahwa sebagian siswa saling melihat jawaban. Setiap klaster karena itu diperlakukan sebagai satu suara, sehingga diperoleh sekitar 23 suara independen. Kutipan yang dilaporkan diambil dari lembar yang independen.

Tahap 2: Pengembangan Skala

Skala pemaknaan Merdeka Belajar disusun mengikuti prosedur Azwar (2012) dan terdiri atas empat subskala:

- **Pemaknaan konstruktif (KT):** kebebasan memilih cara belajar yang disertai tanggung jawab, eksplorasi, dan keberanian berpendapat; 4 indikator.
- **Pemaknaan permisif (PR):** kelonggaran dari kewajiban, disiplin, dan keseriusan belajar; 5 indikator.
- **Pemaknaan kenyamanan (KN):** belajar yang harus nyaman, ringan, dan bebas dari tekanan; 2 indikator.
- **Pemaknaan formal (FR):** Merdeka Belajar sekadar pergantian nama atau struktur kurikulum; 2 indikator.

Setiap indikator diwakili dua aitem, sehingga skala ini terdiri atas 26 aitem. Data Tahap 1 menunjukkan bahwa siswa mudah mengenali jawaban yang dianggap benar. Karena itu, aitem PR, KN, dan FR dirumuskan sebagai sikap sehari-hari dengan alasan yang wajar, sedangkan aitem KT disertai konsekuensi atau usaha yang harus ditanggung. Contohnya adalah aitem PR "Belajar tidak perlu terlalu dikejar-kejar, karena pada akhirnya hampir semua siswa tetap naik kelas" dan aitem KT "Saya lebih memilih memahami materi secara mendalam, walaupun prosesnya lebih lama daripada sekadar menghafal." Dengan cara ini, jawaban yang diinginkan secara sosial tidak mudah ditebak. Keempat dimensi diukur sebagai subskala yang berdiri sendiri karena seorang siswa dapat menganut lebih dari satu pemaknaan sekaligus.

Skala motivasi belajar (MB) disusun berdasarkan SDT (Ryan & Deci, 2020) dan indikator motivasi belajar Uno (2016). Skala ini mencakup empat dimensi, yaitu motivasi intrinsik, regulasi teridentifikasi, ketekunan dan usaha, serta hasrat berprestasi, dan terdiri atas 16 aitem (8 favorable dan 8 unfavorable). Kedua skala menggunakan empat pilihan jawaban, yaitu Sangat Sesuai (4), Sesuai (3), Tidak Sesuai (2), dan Sangat Tidak Sesuai (1). Aitem unfavorable pada skala MB diskor terbalik.

Validitas isi dinilai oleh tiga ahli, yaitu dosen psikologi pendidikan, guru bimbingan dan konseling, dan praktisi Kurikulum Merdeka. Para ahli menilai relevansi setiap aitem pada skala 1–5 serta kejelasan bahasanya. Penilaian dihitung dengan koefisien V Aiken (Aiken, 1985). Dengan tiga penilai dan lima kategori, aitem dinyatakan valid bila $V \geq 0,92$. Aitem di bawah batas tersebut dirumuskan ulang berdasarkan saran ahli. Uji keterbacaan dengan siswa dan uji coba terpisah tidak dilakukan, sehingga validitas konstruk dan reliabilitas dievaluasi langsung pada data Tahap 3.

Tahap 3: Survei Kuantitatif

Populasi Tahap 3 adalah siswa kelas X–XII di Sekolah B ($N = 714$) yang berada di wilayah perkotaan dan Sekolah C ($N = 173$) yang berada di wilayah kecamatan, sehingga totalnya 887 siswa. Kedua sekolah dipilih secara purposif karena sebanding dengan Sekolah A

dan telah menerapkan Kurikulum Merdeka di semua tingkat kelas sejak. Seluruh siswa diundang mengisi angket daring melalui wali kelas. Angket diisi secara anonim, petunjuknya menegaskan bahwa tidak ada jawaban benar atau salah, dan angket tidak diadministrasikan oleh guru mata pelajaran siswa. Persetujuan diberikan dengan kesediaan mengisi angket, dan penelitian dilaksanakan dengan izin sekolah.

Sebanyak 296 siswa mengisi angket (tingkat respons 33,4%). Karena partisipasinya sukarela, sampel bersifat nonprobabilitas. Sebelum analisis, data diseleksi dengan dua kriteria yang ditetapkan sebelumnya, yaitu jawaban kosong dan pola jawaban seragam pada seluruh 26 aitem pemaknaan (*straightlining*). Pola seragam menandakan responden tidak membaca pernyataan, karena keempat subskala memuat sikap yang saling berlawanan (Krosnick, 1991). Tidak ditemukan jawaban kosong, sedangkan 10 responden (3,4%) dikeluarkan karena *straightlining*. Data akhir berjumlah 286 responden. Jumlah ini melampaui ukuran minimum menurut G*Power, yaitu 129 responden untuk empat prediktor dengan $f^2 = 0,15$, $\alpha = 0,05$, dan power 0,95 (Faul et al., 2009). Jumlah ini juga melampaui ukuran minimum menurut metode *inverse square root*, yaitu 155 responden (Kock & Hadaya, 2018).

HASIL DAN PEMBAHASAN

Ragam Pemaknaan Merdeka Belajar (Tahap 1)

Analisis tematik menghasilkan empat bentuk pemaknaan. Pemaknaan yang paling sering muncul adalah *merdeka sebagai kebebasan memilih cara belajar*. Dalam definisi yang ditulis siswa sendiri (pertanyaan 1), tema ini muncul pada 20 dari 30 lembar. Empat di antaranya hanya menyebut "kebebasan dalam belajar" tanpa penjelasan lebih lanjut. Siswa memberi contoh konkret seperti "Siswa dibebaskan memilih bentuk tugas. Contohnya membuat video kreatif daripada menulis makalah" (angket, kelas XI). Sebagian kecil siswa mengaitkan kebebasan itu dengan tanggung jawab: "kebebasan belajar sesuai minat dan kemampuan tetapi tetap bertanggung jawab" (angket, kelas XI). Ada juga yang mengaitkannya dengan eksplorasi sumber dan keberanian berpendapat. Ungkapan-ungkapan ini menjadi dasar dimensi **pemaknaan konstruktif**.

Tema kedua adalah *merdeka sebagai belajar yang nyaman*, yang muncul dalam definisi 8 lembar. Seorang siswa menulis, "kebebasan dalam belajar tanpa merasa tertekan, sesuai dengan minat dan cara belajar yang paling nyaman bagi diri sendiri" (angket, kelas XI). Wawancara memperlihatkan konsekuensi pemaknaan ini. Ketika ditanya apakah pelajaran yang berat masih termasuk Merdeka Belajar, seorang siswa kelas X menjawab, "Menurut saya bukan merdeka belajar karena masih sulit untuk dipahami" (W1). Tema ini menjadi dasar dimensi **pemaknaan kenyamanan**.

Tema ketiga adalah *merdeka sebagai pergantian kurikulum*. Merdeka Belajar dipahami sebagai nama baru, munculnya mata pelajaran baru, atau penjurusan yang berubah, sementara cara belajar dianggap tidak banyak berubah. "Setahu saya merdeka belajar itu hanya pergantian kurikulum yang menambah mata pelajaran informatika," kata seorang siswa kelas X (W2). Siswa lain mengatakan, "sebenarnya belum ada yang berubah. Karena menurut saya sama-sama belajar" (W1). Tema ini menjadi dasar dimensi **pemaknaan formal**.

Tema keempat, *merdeka sebagai kelonggaran*, hampir tidak pernah muncul sebagai definisi siswa tentang dirinya sendiri. Tema ini justru muncul ketika siswa diminta menggambarkan pemaknaan teman-temannya. Seorang siswa menulis, "mereka memaknainya adalah lebih sedikit tugas" (angket, kelas X). Siswa lain menulis, "siswa bebas dalam mengekspresikan diri dalam belajar, namun tak sedikit juga yang salah tafsir" (angket, kelas

X). Seorang siswa kelas XII menuturkan ucapan temannya saat belajar bersama: "ah, santai saja belajar, kan nanti pasti naik kelas semua kita. Kan ini kurikulum merdeka" (W5). Ungkapan ini menjadi dasar dimensi **pemaknaan permisif**, termasuk indikator anggapan bahwa tidak ada konsekuensi atas hasil belajar.

Pola jawaban pertanyaan skenario patut dicatat. Ketika seorang teman tidak mengerjakan tugas dengan alasan "sekarang kan merdeka belajar", seluruh 30 siswa menolak alasan tersebut. Jawaban mereka antara lain "bukan berarti bebas tidak mengerjakan tugas" dan "salah mengartikan". Siswa jelas mengenali jawaban yang dianggap benar. Karena itu, pemaknaan permisif hanya tampak secara tidak langsung, misalnya ketika dilekatkan pada orang lain, dan hal ini menjadi dasar keputusan untuk menyamakan aitem pada Tahap 2.

Karakteristik Responden (Tahap 3)

Komposisi sampel menurut sekolah sebanding dengan populasi (79,4% : 20,6% dibandingkan dengan 80,5% : 19,5%). Kelas X terwakili lebih banyak. Di Sekolah B, misalnya, 38,1% siswa kelas X berpartisipasi, sedangkan di kelas XII hanya 20,1%.

Tabel 1. Karakteristik responden (N = 286)

Karakteristik	Kategori	Frekuensi	Persentase
Sekolah	Sekolah B	227	79,4
	Sekolah C	59	20,6
Kelas	X	137	47,9
	XI	95	33,2
	XII	54	18,9
Jenis kelamin	Laki-laki	114	39,9
	Perempuan	172	60,1

Gambaran Pemaknaan dan Motivasi Belajar

Skor dihitung dari aitem yang dipertahankan dalam model akhir. Mayoritas siswa berada pada kategori tinggi untuk pemaknaan konstruktif, kenyamanan, dan formal. Sebaliknya, pemaknaan permisif umumnya berada pada kategori sedang dan rendah, tetapi memiliki sebaran terlebar.

Tabel 2. Statistik deskriptif dan kategori skor (N = 286)

Konstruk	Jumlah aitem	Rentang hipotetik	M	SD	Rendah (%)	Sedang (%)	Tinggi (%)
Pemaknaan konstruktif (KT)	4	4–16	12,67	1,85	0,7	22,0	77,3
Pemaknaan permisif (PR)	7	7–28	15,07	4,31	36,0	52,1	11,9
Pemaknaan kenyamanan (KN)	2	2–8	6,29	1,36	2,8	18,5	78,7

Konstruk	Jumlah aitem	Rentang hipotetik	M	SD	Rendah (%)	Sedang (%)	Tinggi (%)
Pemaknaan formal (FR)	3	3–12	9,15	1,39	0,7	25,5	73,8
Motivasi belajar (MB)	8	8–32	27,27	3,10	0,0	9,8	90,2

Skor motivasi belajar terkonsentrasi di bagian atas rentang. Sebanyak 90,2% siswa berada pada kategori tinggi, dan tidak ada siswa pada kategori rendah. Uji-t menunjukkan bahwa siswa Sekolah C memiliki skor pemaknaan konstruktif yang lebih tinggi daripada siswa Sekolah B ($M = 13,19$ dan $12,54$; $t(284) = -2,41$; $p = 0,017$; $d = 0,35$). Skor motivasi belajar kedua sekolah tidak berbeda secara signifikan ($M = 27,97$ dan $27,09$; $t(284) = -1,95$; $p = 0,053$; $d = 0,28$). Skor pemaknaan permisif, kenyamanan, dan formal juga tidak berbeda antarsekolah ($p > 0,15$).

Model Pengukuran

Dari 42 aitem awal, 18 aitem dihapus dalam tiga putaran karena *loading*-nya di bawah 0,40. Putaran pertama menghapus 13 aitem. Putaran kedua dan ketiga menghapus MB10 dan MB2, kemudian MB4, PR1, dan PR7, yang *loading*-nya turun di bawah 0,40 setelah putaran sebelumnya. Penghapusan ini mengubah cakupan isi beberapa konstruk.

- **Pemaknaan konstruktif** kehilangan indikator pilihan cara dan bentuk belajar (KT1, KT2), satu aitem tanggung jawab (KT4), dan satu aitem eksplorasi (KT5).
- **Pemaknaan permisif** kehilangan seluruh indikator kelonggaran tugas (PR1, PR2) serta satu aitem tentang menyepelekan mata pelajaran (PR7).
- **Pemaknaan kenyamanan** kini hanya diwakili indikator bebas dari tekanan (KN1, KN2).
- **Pemaknaan formal** kehilangan satu aitem (FR3).
- **Motivasi belajar** kehilangan seluruh aitem unfavorable, sehingga hanya diukur oleh delapan aitem favorable.

Tabel 3. Reliabilitas dan validitas konvergen model akhir

Konstruk	Aitem yang dipertahankan	Rentang loading	Cronbach's α	ρ_A	ρ_c	AVE
KT	KT3, KT6, KT7, KT8	0,537–0,730	0,545	0,553	0,746	0,427
PR	PR3, PR4, PR5, PR6, PR8, PR9, PR10	0,453–0,851	0,781	0,900	0,813	0,392
KN	KN1, KN2	0,858–0,887	0,688	0,693	0,865	0,762
FR	FR1, FR2, FR4	0,645–0,793	0,518	0,540	0,750	0,502

Konstruk	Aitem yang dipertahankan	Rentang loading	Cronbach's α	ρ_A	ρ_c	AVE
MB	MB1, MB3, MB5, MB7, MB9, MB11, MB13, MB15	0,451–0,711	0,794	0,805	0,847	0,413

Seluruh konstruk memenuhi kriteria *composite reliability* ($\rho_c = 0,746\text{--}0,865$). AVE untuk KN dan FR memenuhi batas 0,50. AVE untuk KT, PR, dan MB berada di bawah 0,50 (0,392–0,427), tetapi masih dapat diterima karena ρ_c ketiganya di atas 0,60 (Fornell & Larcker, 1981). Nilai α dan ρ_A untuk KT dan FR rendah (0,518–0,553). Hal ini sejalan dengan sedikitnya jumlah aitem kedua konstruk tersebut.

Tabel 4. Heterotrait-monotrait ratio (HTMT)

	KT	PR	KN	FR	MB
PR	0,377				
KN	0,292	0,198			
FR	0,542	0,220	0,445		
MB	0,868	0,279	0,350	0,504	
Sekolah	0,195	0,140	0,100	0,055	0,128

Seluruh nilai HTMT berada di bawah 0,90. Nilai tertinggi terdapat pada pasangan KT–MB (0,868), yang melampaui batas ketat 0,85. Namun, batas atas interval kepercayaan satu arah 95% untuk pasangan ini adalah 0,978, yaitu di bawah 1, sehingga kedua konstruk dapat dibedakan secara empiris (Franke & Sarstedt, 2019). Setiap aitem juga memiliki loading tertinggi pada konstruknya sendiri, dan kriteria Fornell–Larcker terpenuhi.

Model Struktural dan Uji Hipotesis

Nilai VIF antarprediktor berkisar 1,03–1,24, sehingga tidak terdapat masalah kolinearitas. Keempat pemaknaan bersama variabel kontrol menjelaskan 41,4% variasi motivasi belajar ($R^2 = 0,414$; $R^2 \text{ adjusted} = 0,404$). Nilai ini tergolong moderat menurut kriteria Chin (1998).

Tabel 5. Hasil uji model struktural (*bootstrapping* 5.000 subsampel). ^a Uji satu arah. ^b Uji dua arah.

Jalur	β	SD	t	p	f ²	Keputusan
H ₁ : KT → MB	0,450	0,048	9,414	< 0,001 ^a	0,278	Didukung data
H ₂ : PR → MB	–0,169	0,050	3,371	< 0,001 ^a	0,044	Didukung data
KN → MB	0,166	0,051	3,274	0,001 ^b	0,042	Signifikan
FR → MB	0,173	0,050	3,480	0,001 ^b	0,044	Signifikan

Jalur	β	SD	t	p	f ²	Keputusan
Sekolah → MB (kontrol)	0,038	0,115	0,332	0,740 ^b	0,000	Tidak signifikan

Data penelitian mendukung kedua hipotesis. Pemaknaan konstruktif berkaitan positif dengan motivasi belajar ($\beta = 0,450$; $p < 0,001$) dengan ukuran efek sedang ($f^2 = 0,278$). Pemaknaan ini merupakan prediktor terkuat dalam model. Pemaknaan permisif berkaitan negatif dengan motivasi belajar ($\beta = -0,169$; $p < 0,001$), tetapi ukuran efeknya kecil ($f^2 = 0,044$). Dalam pengujian eksploratif, pemaknaan kenyamanan ($\beta = 0,166$) dan pemaknaan formal ($\beta = 0,173$) sama-sama berkaitan positif dengan motivasi belajar, masing-masing dengan efek kecil. Setelah keempat pemaknaan diperhitungkan, asal sekolah tidak berkaitan dengan motivasi belajar ($\beta = 0,038$; $p = 0,740$).

Daya Prediksi Model

Model memiliki relevansi prediktif pada tingkat konstruk ($Q^2_{\text{predict}} = 0,369$). Pada tingkat aitem, seluruh aitem motivasi belajar memiliki $Q^2_{\text{predict}} > 0$. Pada kedelapan aitem tersebut, galat prediksi (RMSE) model PLS-SEM juga lebih kecil daripada galat model regresi linear pembandingan. Menurut Shmueli et al. (2019), pola ini menunjukkan daya prediksi model yang tinggi.

Tabel 6. Hasil PLSpredict (10 fold, 10 pengulangan)

Aitem	Q^2_{predict}	RMSE PLS-SEM	RMSE LM	Selisih (PLS – LM)
MB1	0,166	0,486	0,504	-0,018
MB3	0,243	0,549	0,556	-0,007
MB5	0,210	0,511	0,528	-0,017
MB7	0,131	0,562	0,574	-0,012
MB9	0,077	0,696	0,722	-0,026
MB11	0,120	0,554	0,571	-0,017
MB13	0,116	0,539	0,556	-0,017
MB15	0,122	0,602	0,612	-0,010

Penelitian ini menunjukkan bahwa siswa tidak memaknai Merdeka Belajar secara seragam, dan bahwa ragam pemaknaan itu berkaitan secara berbeda dengan motivasi belajar. Data kualitatif dan kuantitatif saling menguatkan dalam satu hal pokok. Pemaknaan konstruktif dominan dalam bahasa siswa dan dalam skor skala, dan pemaknaan ini pula yang paling kuat berkaitan dengan motivasi belajar.

Pemaknaan Konstruktif sebagai Prediktor Utama

Pemaknaan konstruktif berkaitan positif dengan motivasi belajar dengan efek terbesar di antara empat pemaknaan ($\beta = 0,450$; $f^2 = 0,278$). Siswa yang memahami Merdeka Belajar sebagai kebebasan yang disertai tanggung jawab, pendalaman materi, dan keberanian bertanya cenderung melaporkan motivasi belajar yang lebih tinggi. Temuan ini sejalan dengan SDT, yang memandang otonomi sebagai pengalaman bertindak atas kehendak sendiri yang disadari, bukan sebagai ketiadaan aturan (Ryan & Deci, 2017). Temuan ini juga sejalan dengan bukti bahwa dukungan otonomi paling efektif bila disertai struktur yang jelas (Jang et al., 2010). Rumusan yang muncul dari siswa sendiri, yaitu "meskipun saya bebas, tetap harus sesuai

aturan" (W5), hampir sama dengan gagasan Ki Hadjar Dewantara bahwa kemerdekaan tumbuh di bawah tuntunan (Dewantara, 1977; Efendi et al., 2023).

Temuan ini juga membantu menjelaskan hasil yang tidak konsisten dalam penelitian sebelumnya. Gustiani dan Kardena (2024) tidak menemukan hubungan yang signifikan antara persepsi siswa terhadap Kurikulum Merdeka dan motivasi belajar. Penelitian ini menunjukkan bahwa persepsi yang diukur sebagai satu skor dapat menutupi kaitan yang berlawanan arah. Pemaknaan konstruktif berkaitan positif dengan motivasi, sedangkan pemaknaan permisif berkaitan negatif. Bila keduanya digabung, kaitan itu dapat saling meniadakan. Temuan ini juga memberi dukungan kuantitatif bagi temuan kualitatif Situmorang et al. (2026) tentang antusiasme siswa ketika diberi ruang sesuai minat.

Ada dua catatan yang perlu dikemukakan. Pertama, indikator pilihan cara dan bentuk belajar terhapus dari model pengukuran. Akibatnya, kaitan yang kuat ini terutama mencerminkan sisi tanggung jawab, pendalaman, dan keberanian berpendapat, bukan sekadar kebebasan memilih. Hal ini sejalan dengan temuan bahwa pilihan tidak otomatis memotivasi (Katz & Assor, 2007; Patall et al., 2008). Kedua, nilai HTMT antara pemaknaan konstruktif dan motivasi belajar cukup tinggi (0,868). Beberapa aitem pemaknaan konstruktif, misalnya memilih memahami materi secara mendalam, memuat unsur usaha yang dekat dengan konsep motivasi. Selain itu, kedua konstruk diukur dengan laporan diri pada waktu yang sama, sehingga sebagian kaitannya mungkin dipengaruhi bias metode bersama (Podsakoff et al., 2003). Besarnya koefisien jalur ini karena itu perlu ditafsirkan secara hati-hati.

Pemaknaan Permisif: Lemah tetapi Konsisten Negatif

Pemaknaan permisif berkaitan negatif dengan motivasi belajar, sesuai dengan hipotesis, tetapi efeknya kecil ($\beta = -0,169$; $f^2 = 0,044$). Arah ini sejalan dengan penelitian tentang gaya mengajar. Membiarkan siswa tanpa arahan adalah gaya yang melemahkan motivasi (Aelterman et al., 2019) dan paling kuat berkaitan dengan frustrasi kebutuhan psikologis siswa (Bouten et al., 2025). Siswa yang memandang Merdeka Belajar sebagai kelonggaran pada dasarnya menerapkan gaya "tanpa arahan" itu pada dirinya sendiri. Profil siswa yang merasakan kebebasan tanpa struktur juga cenderung kurang adaptif (Vansteenkiste et al., 2012).

Kecilnya efek ini dapat dipahami dari tiga sisi. Pertama, data Tahap 1 menunjukkan bahwa siswa mengenali pemaknaan permisif sebagai jawaban yang "salah". Seluruh siswa menolak alasan "sekarang kan merdeka belajar" dalam skenario, dan pemaknaan permisif lebih sering dilekatkan pada teman daripada pada diri sendiri. Penyamaran aitem mungkin hanya meredam sebagian bias keinginan sosial ini. Kedua, indikator kelonggaran tugas, yang paling dekat dengan contoh dari siswa ("lebih sedikit tugas"), terhapus dari model. Ketiga, pemaknaan permisif memiliki sebaran skor terlebar, dan 11,9% siswa berada pada kategori tinggi. Hal ini menunjukkan bahwa pemaknaan ini tidak merata, tetapi terkonsentrasi pada sebagian siswa. Bagi kelompok tersebut, implikasinya bisa lebih besar daripada yang tercermin dalam koefisien rata-rata.

Pemaknaan Kenyamanan dan Formal: Hasil yang Perlu Ditafsirkan Hati-hati

Pemaknaan kenyamanan berkaitan positif dengan motivasi belajar ($\beta = 0,166$). Temuan ini perlu dibaca bersama perubahan isi konstruksinya. Setelah aitem tentang belajar yang "ringan dan mudah" terhapus, pemaknaan kenyamanan hanya diwakili aitem tentang tidak merasa tertekan, takut, cemas, atau terburu-buru. Dengan isi seperti itu, pemaknaan kenyamanan lebih dekat dengan harapan akan suasana belajar yang tidak mengendalikan, yang dalam SDT justru mendukung motivasi otonom (Reeve, 2009). Dugaan awal dari Tahap 1, bahwa tuntutan akan

belajar yang ringan dapat melemahkan ketekunan (W1: pelajaran yang sulit "bukan merdeka belajar"), belum dapat diuji oleh data ini.

Pemaknaan formal juga berkaitan positif dengan motivasi belajar ($\beta = 0,173$), padahal secara konseptual pemaknaan ini mencerminkan pemahaman yang dangkal. Hasil ini membuka dua tafsir. Tafsir substantif menyatakan bahwa siswa yang memandang Merdeka Belajar sebagai perubahan struktur kurikulum mungkin tetap belajar dengan orientasi prestasi yang konvensional, sehingga motivasinya tidak bergantung pada makna kebijakan. Tafsir metodologis menyatakan bahwa kaitan ini dapat dipengaruhi kecenderungan menyetujui pernyataan (*acquiescence*). Setelah seluruh aitem unfavorable motivasi terhapus, skala motivasi hanya berisi pernyataan positif. Aitem pemaknaan formal juga berbentuk pernyataan yang mudah disetujui. Responden yang cenderung setuju pada pernyataan apa pun akan menaikkan kedua skor sekaligus (Baumgartner & Steenkamp, 2001; Weijters et al., 2013). Karena desain ini tidak dapat memisahkan kedua tafsir, kaitan positif pemaknaan formal belum dapat dimaknai sebagai temuan substantif.

Konteks Sekolah dan Tingginya Skor Motivasi

Siswa Sekolah C memiliki skor pemaknaan konstruktif yang sedikit lebih tinggi, tetapi motivasi belajar kedua sekolah tidak berbeda. Dalam model struktural, asal sekolah tidak berkaitan dengan motivasi belajar setelah keempat pemaknaan diperhitungkan ($f^2 = 0,000$). Dengan demikian, kaitan pemaknaan dengan motivasi tampak konsisten di sekolah perkotaan maupun di sekolah kecamatan. Skor motivasi belajar yang sangat tinggi (90,2% pada kategori tinggi) perlu dibaca dengan hati-hati. Skor ini mungkin mencerminkan bias keinginan sosial dan efek plafon pada skala yang kini hanya berisi aitem favorable. Efek plafon juga mempersempit variasi skor, sehingga koefisien jalur dalam penelitian ini lebih mungkin terlalu kecil daripada terlalu besar.

KESIMPULAN

Siswa SMA di Kabupaten Sintang memaknai Merdeka Belajar dalam empat bentuk.

- Konstruktif: kebebasan yang disertai tanggung jawab.
- Permisif: kelonggaran dari kewajiban.
- Kenyamanan: belajar yang bebas dari tekanan.
- Formal: sekadar pergantian kurikulum.

Pemaknaan konstruktif paling dominan dan paling kuat berkaitan dengan motivasi belajar. Pemaknaan permisif berkaitan negatif dengan motivasi belajar, meskipun lemah, dan jarang diakui siswa sebagai pandangan pribadi. Pemaknaan kenyamanan dan formal berkaitan positif dengan motivasi belajar, tetapi kaitan pemaknaan formal belum dapat dipisahkan dari kemungkinan bias respons. Secara keseluruhan, temuan ini menunjukkan bahwa yang berkaitan dengan motivasi belajar bukan sekadar sikap positif siswa terhadap Merdeka Belajar, tetapi cara siswa memahami arti "merdeka" itu sendiri.

PENDANAAN

Penulis menyatakan bahwa penelitian ini tidak menerima dukungan pendanaan khusus dari lembaga pemerintah, swasta, maupun organisasi lainnya dalam pelaksanaan penelitian dan/atau publikasi artikel ini.

KONFLIK KEPENTINGAN

Penulis menyatakan bahwa penelitian ini dilakukan tanpa adanya hubungan komersial atau finansial yang dapat menimbulkan potensi konflik kepentingan.

KONTRIBUSI PENULIS

Penulis bertanggung jawab atas seluruh tahapan penelitian, termasuk konseptualisasi penelitian, penyusunan metodologi, pencarian dan seleksi literatur, analisis data, interpretasi hasil, penyusunan manuskrip, serta revisi akhir artikel. Penulis telah membaca dan menyetujui versi akhir manuskrip untuk dipublikasikan.

PERNYATAAN PENGGUNAAN KECERDASAN ARTIFISIAL GENERATIF

Penulis menyatakan bahwa kecerdasan artifisial generatif (Generative Artificial Intelligence/AI) tidak digunakan untuk menghasilkan data penelitian, melakukan analisis ilmiah, atau menggantikan kontribusi intelektual penulis dalam penyusunan manuskrip ini. Apabila digunakan dalam proses persiapan naskah, AI hanya dimanfaatkan secara terbatas untuk membantu penyempurnaan bahasa dan struktur penulisan. Penulis tetap bertanggung jawab penuh terhadap akurasi, integritas, serta isi akhir manuskrip.

REFERENSI

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142.
- Azwar, S. (2012). *Penyusunan skala psikologi* (Edisi 2). Pustaka Pelajar.
- Bastian, A., Firdaus, M., & Rizky, R. (2023). The school readiness in implementing the Merdeka Curriculum in Pekanbaru: A survey of teachers and students' perspectives. *Jurnal Kependidikan*, 9(4), 1162–1173. <https://doi.org/10.33394/jk.v9i4.9321>
- Baumgartner, H., & Steenkamp, J.-B. E. M. (2001). Response styles in marketing research: A cross-national investigation. *Journal of Marketing Research*, 38(2), 143–156. <https://doi.org/10.1509/jmkr.38.2.143.18840>
- Bouten, A., Diloy-Peña, S., Abós, Á., García-González, L., Haerens, L., & De Cocker, K. (2025). Chaotic (laissez-faire) teaching: The most harmful style for students' psychological needs? *International Journal of Educational Research*, 133, Article 102717. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102717>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L., & McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641–654.
- Bureau, J. S., Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*, 92(1), 46–72. <https://doi.org/10.3102/00346543211042426>

- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. Dalam G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (hlm. 295–336). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Edisi 2). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 359–390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (Edisi 3). SAGE.
- Dewantara, K. H. (1977). *Bagian pertama: Pendidikan. Majelis Luhur Persatuan Taman Siswa. [DATA YANG PERLU DIISI: sesuaikan dengan edisi yang dipegang]*
- Efendi, P. M., Muhtar, T., & Herlambang, Y. T. (2023). Relevansi Kurikulum Merdeka dengan konsepsi Ki Hadjar Dewantara: Studi kritis dalam perspektif filosofis-pedagogis. *Jurnal Elementaria Edukasia*, 6(2), 548–561. <https://doi.org/10.31949/jee.v6i2.5487>
- Fahira, W. R., Lisa, F. M., Dani, P. R., Ria, N. S., & Wati, M. S. (2022). Persepsi siswa kelas X terhadap penerapan Kurikulum Merdeka Belajar pada pembelajaran IPS di SMA 1 Bukit Sundi. *Jurnal Eduscience*, 9(3), 902–909. <https://doi.org/10.36987/jes.v9i3.3484>
- Fairuzy, L. H., Rizqi, S. A., Anisa, S. B., & Munbaits, T. B. (2024). Pandangan filosofis terhadap kebijakan Merdeka Belajar antara kebebasan dan tanggung jawab dalam pendidikan. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 9(4), 1479–1491. <https://doi.org/10.23969/jp.v9i04.19626>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149–1160.
- Ferary, D. (2021). On Ki Hadjar Dewantara's philosophy of education. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 5(2), 65–78. <https://doi.org/10.7577/njcie.4156>
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs: Principles and practices. *Health Services Research*, 48(6 Pt 2), 2134–2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Franke, G., & Sarstedt, M. (2019). Heuristics versus statistics in discriminant validity testing: A comparison of four procedures. *Internet Research*, 29(3), 430–447. <https://doi.org/10.1108/IntR-12-2017-0515>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82.
- Gustiani, T., & Kardena, A. (2024). The correlation between students' perception on Merdeka Curriculum and their motivation. *International Journal of English Education and Linguistics*, 6(1), 126–133. <https://doi.org/10.33650/ijoeel.v6i1.8780>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (Edisi 3). SAGE.

- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19(4), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9027-y>
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). Keputusan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 56/M/2022 tentang Pedoman Penerapan Kurikulum dalam Rangka Pemulihan Pembelajaran. [DATA YANG PERLU DIISI: URL resmi JDIH]
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2024). Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah. <https://peraturan.bpk.go.id/Details/281847/permendikbud>
- Kock, N., & Hadaya, P. (2018). Minimum sample size estimation in PLS-SEM: The inverse square root and gamma-exponential methods. *Information Systems Journal*, 28(1), 227–261.
- Krosnick, J. A. (1991). Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys. *Applied Cognitive Psychology*, 5(3), 213–236. <https://doi.org/10.1002/acp.2350050305>
- Mellyzar, M., Rochintaniawati, D., Riandi, R., Fakhrah, F., & Virijai, F. (2025). The Merdeka Curriculum and P5: A review of teachers' understanding and students' experiences. *Jurnal Wahana Pendidikan*, 12(1), 123–140. <https://doi.org/10.25157/jwp.v12i1.16822>
- Mentang, P. J., Landaiyo, W. Y., & Mua, M. M. (2025). Eksplorasi pengalaman guru dalam mengimplementasikan Kurikulum Merdeka di SMA Ignatius Manado. *Instructional Development Journal*, 8(1), 139–149. <https://doi.org/10.24014/idj.v8i1.36347>
- OECD. (2019). Student agency for 2030 (OECD Future of Education and Skills 2030 concept note). https://search.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (Edisi 4). SAGE.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Shmueli, G., Sarstedt, M., Hair, J. F., Cheah, J.-H., Ting, H., Vaithilingam, S., & Ringle, C. M. (2019). Predictive model assessment in PLS-SEM: Guidelines for using PLSpredict. *European Journal of Marketing*, 53(11), 2322–2347. <https://doi.org/10.1108/EJM-02-2019-0189>
- Sholihah, L. I., Lucky, S. A., & Gailea, N. (2025). The effect of Merdeka curriculum implementation on students' English learning motivation and interest. *Erudita: Journal of English Language Teaching*, 5(2), 209–225. <https://doi.org/10.28918/erudita.v5i2.12070>
- Situmorang, A. N., Parhusip, D. T., Simanjuntak, E. S., Simanjuntak, D., Hutabarat, R. P., & Sibagariang, S. A. (2026). The influence of the Independent Curriculum on the learning motivation of SMA Negeri 1 Pematang Siantar students. *Journal of English Language and Education*, 11(1), 466–470. <https://doi.org/10.31004/jele.v11i1.1681>
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431. <https://doi.org/10.3102/00346543072003387>
- Swandana, H., Tindangen, M., & Herliani. (2023). High school students' perceptions about implementation of the Merdeka Curriculum in biology lessons in Samarinda. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(10), 8235–8244. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i10.4585>
- Terry, G., & Braun, V. (2017). Short but often sweet: The surprising potential of qualitative survey methods. Dalam V. Braun, V. Clarke, & D. Gray (Ed.), *Collecting qualitative data: A practical guide to textual, media and virtual techniques*. Cambridge University Press. [DATA YANG PERLU DIISI: halaman bab]
- Uno, H. B. (2016). *Teori motivasi dan pengukurannya*. Bumi Aksara. [DATA YANG PERLU DIISI: sesuaikan dengan edisi yang dipegang]
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44(1), 1–31. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Weijters, B., Baumgartner, H., & Schillewaert, N. (2013). Reversed item bias: An integrative model. *Psychological Methods*, 18(3), 320–334. <https://doi.org/10.1037/a0032121>

- Zaki, L. B., Wiwit, J., Marsevani, M., & Pratiwi, T. L. (2025). EFL teachers' best practices of Merdeka Curriculum implementation in Batam senior high schools: Challenges and opportunities. *JOLLT Journal of Languages and Language Teaching*, 13(2), 675–689. <https://doi.org/10.33394/jollt.v13i2.14031>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2