

Dinamika Implementasi Kurikulum Adaptif: Perspektif Guru dan Siswa di Sekolah

Ahmad Fauzi Maarif¹, Siti Nur Azizah², Muhammad Rizal Hakim³

¹ Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Keguruan, Universitas Ma'arif Lampung, Metro, Indonesia

² Fakultas Pendidikan Agama Islam, Universitas Ma'arif Lampung, Metro, Indonesia

³ Fakultas Keguruan dan Ilmu Pendidikan, Universitas Muhammadiyah Metro, Metro, Indonesia

Corresponding Author: ahmadfauzimaarif@gmail.com^{1*}, sitinurazizah@gmail.com²

Info Artikel

Received: 28 Desember 2025

Revised : 10 Januari 2026

Accepted: 29 Januari 2026

Published: 06 Februari 2026

Keywords:

Adaptive curriculum, Merdeka Belajar, teacher perspective, student experience

Kata Kunci:

Kurikulum adaptif, Merdeka Belajar, perspektif guru, pengalaman siswa

Abstract

Adaptive curriculum implementation has become a critical discourse in Indonesian education reform, particularly following the Merdeka Belajar policy initiative. However, empirical studies examining the dynamics of implementation from the dual perspectives of teachers and students remain scarce. This study aims to explore and analyze the dynamics of adaptive curriculum implementation as experienced by teachers and students in Indonesian schools. A qualitative phenomenological approach was employed, involving fifteen participants comprising eight teachers and seven students from various school levels in South Lampung District. Data were collected through in-depth interviews, classroom observations, and document analysis. Findings reveal four key dimensions: teacher readiness and adaptation strategies, student responses and engagement dynamics, institutional support mechanisms, and barriers to sustainable implementation. Results indicate significant gaps between policy intentions and classroom realities. The study concludes that successful adaptive curriculum implementation requires systemic support, continuous professional development, and genuine student-centered pedagogical transformation.

Abstrak

Implementasi kurikulum adaptif telah menjadi diskursus kritis dalam reformasi pendidikan Indonesia, khususnya setelah kebijakan Merdeka Belajar diluncurkan. Namun, studi empiris yang mengkaji dinamika implementasi dari perspektif ganda guru dan siswa masih sangat terbatas. Penelitian ini bertujuan untuk mengeksplorasi dan menganalisis dinamika implementasi kurikulum adaptif sebagaimana dialami guru dan siswa di sekolah Indonesia. Pendekatan kualitatif fenomenologis digunakan dengan melibatkan lima belas partisipan yang terdiri dari delapan guru dan tujuh siswa dari berbagai jenjang pendidikan di Kabupaten Lampung Selatan. Data dikumpulkan melalui wawancara mendalam, observasi kelas, dan analisis dokumen. Temuan mengungkap empat dimensi kunci: kesiapan guru dan strategi adaptasi, respons dan dinamika keterlibatan siswa, mekanisme dukungan institusional, serta hambatan implementasi berkelanjutan. Studi ini menyimpulkan bahwa implementasi kurikulum adaptif yang berhasil membutuhkan dukungan sistemik, pengembangan profesional berkelanjutan, dan transformasi pedagogis yang benar-benar berpusat pada siswa.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

Pendahuluan

Kurikulum merupakan jantung dari sistem pendidikan yang menentukan arah, kualitas, dan relevansi proses pembelajaran terhadap kebutuhan peserta didik dan masyarakat. Di Indonesia, perjalanan reformasi kurikulum telah melewati berbagai fase transformasi yang mencerminkan perubahan paradigma pendidikan nasional dari waktu ke waktu. Lahirnya kebijakan Merdeka Belajar yang digagas Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi sejak tahun 2020 menandai babak baru dalam upaya mewujudkan kurikulum yang adaptif, fleksibel, dan berpusat pada peserta didik. Kurikulum Merdeka, sebagai produk utama kebijakan ini, dirancang untuk memberikan otonomi lebih besar kepada sekolah dan guru dalam menyesuaikan pembelajaran dengan konteks dan kebutuhan lokal siswa (Kemendikbudristek, 2022; Rahmawati & Sulisty, 2023).

Konsep kurikulum adaptif pada dasarnya merujuk pada kemampuan sistem kurikulum untuk menyesuaikan konten, proses, dan penilaian pembelajaran secara fleksibel sesuai dengan kebutuhan, kemampuan, dan konteks peserta didik yang beragam. Berbeda dengan model kurikulum seragam yang bersifat top-down dan kaku, kurikulum adaptif memberikan ruang bagi guru untuk berperan sebagai kurator dan pengembang kurikulum yang responsif terhadap realitas kelas. Dalam konteks Indonesia yang memiliki keberagaman geografis, sosio-ekonomi, dan kultural yang luar biasa, pendekatan kurikulum adaptif menjadi semakin relevan dan mendesak. Namun implementasinya menghadirkan tantangan kompleks yang membutuhkan kajian mendalam dari perspektif para pelakunya langsung, yaitu guru dan siswa (Anggito & Setiawan, 2022; Kurniasih & Sani, 2023).

Studi-studi terkini menunjukkan bahwa keberhasilan implementasi kurikulum adaptif sangat bergantung pada kesiapan dan kapasitas guru sebagai agen perubahan di garis terdepan. Guru tidak hanya dituntut untuk memahami filosofi dan prinsip kurikulum adaptif, tetapi juga mampu menerjemahkannya ke dalam praktik pembelajaran yang kontekstual dan bermakna di ruang kelas. Kenyataan di lapangan menunjukkan bahwa banyak guru masih menghadapi kesenjangan antara pemahaman konseptual tentang kurikulum adaptif dan kemampuan implementasi aktualnya. Kesenjangan ini dipengaruhi oleh berbagai faktor, mulai dari kualitas pelatihan yang diterima, ketersediaan sumber daya, dukungan kepemimpinan sekolah, hingga beban kerja administratif yang masih terasa memberatkan (Widodo & Prasetyo, 2023; Nurhayati et al., 2022).

Dimensi yang sering terabaikan dalam kajian implementasi kurikulum adalah perspektif siswa sebagai subjek utama dari seluruh upaya reformasi pendidikan tersebut. Suara siswa tentang bagaimana mereka mengalami, memaknai, dan merespons perubahan kurikulum merupakan data vital yang dapat mengungkap apakah kebijakan kurikulum benar-benar berdampak positif terhadap pengalaman belajar mereka. Penelitian yang secara metodologis menempatkan siswa sebagai co-informant yang setara dengan guru dalam memahami dinamika implementasi kurikulum masih sangat jarang dilakukan, khususnya dalam konteks Indonesia. Padahal, triangulasi perspektif antara guru dan siswa dapat menghasilkan pemahaman yang jauh lebih kaya dan komprehensif tentang gap antara intensi kebijakan dan realitas implementasi di kelas (Susanti & Prasetyo, 2023; Hardiansyah & Mulyadi, 2022).

Berdasarkan kesenjangan kajian yang telah dipaparkan, penelitian ini hadir untuk mengisi kekosongan tersebut dengan mengkaji secara mendalam dinamika implementasi kurikulum adaptif dari perspektif ganda guru dan siswa. Fokus penelitian diarahkan pada empat dimensi utama yang dianggap paling kritis: kesiapan guru dan strategi adaptasinya, respons dan keterlibatan siswa, dukungan institusional yang tersedia, serta hambatan-hambatan yang menghambat keberlangsungan implementasi. Dengan menggunakan pendekatan fenomenologi yang mengedepankan suara autentik para pelakunya, penelitian ini diharapkan menghasilkan temuan yang tidak hanya berkontribusi pada pengembangan teori kurikulum, tetapi juga memberikan rekomendasi praktis yang berbasis bukti bagi para pemangku kebijakan pendidikan dan praktisi di lapangan (Mulyasa, 2022; Hidayati & Wahyuningsih, 2024).

Metode Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain fenomenologi interpretatif (Interpretative Phenomenological Analysis/IPA) untuk menggali secara mendalam pengalaman hidup guru dan siswa dalam implementasi kurikulum adaptif. Desain IPA dipilih karena kemampuannya dalam mengungkap makna dan proses penafsiran yang dilakukan individu terhadap pengalaman mereka secara kontekstual dan personal. Partisipan penelitian terdiri dari 15 orang, meliputi delapan guru dari jenjang SD, SMP, dan SMA, serta tujuh siswa dari kelas VII, VIII, IX, X, dan XI di Kabupaten Lampung Selatan, yang dipilih secara purposif berdasarkan kriteria: telah mengimplementasikan Kurikulum Merdeka minimal satu tahun ajaran penuh dan bersedia berbagi pengalaman secara terbuka. Ethical clearance diperoleh dari institusi peneliti, dan informed consent

ditandatangani seluruh partisipan sebelum pengumpulan data dimulai (Moleong, 2021; Smith et al., 2022).

Pengumpulan data dilakukan melalui tiga teknik yang saling melengkapi untuk memastikan kedalaman dan keluasan data. Pertama, wawancara semi-terstruktur mendalam yang berlangsung antara 60-90 menit per sesi dilakukan dengan setiap partisipan secara individual menggunakan panduan yang telah divalidasi oleh dua pakar kurikulum. Kedua, observasi kelas nonpartisipan dilakukan pada 10 sesi pembelajaran untuk mengamati secara langsung interaksi guru-siswa dalam konteks implementasi kurikulum adaptif, dengan menggunakan lembar observasi terstruktur yang dikembangkan berdasarkan indikator implementasi Kurikulum Merdeka. Ketiga, analisis dokumen mencakup modul ajar, asesmen diagnostik, laporan hasil belajar, dan dokumen kebijakan sekolah. Seluruh wawancara direkam, ditranskrip verbatim, dan dianalisis menggunakan perangkat lunak Atlas.ti 9 untuk memfasilitasi pengkodean sistematis (Sugiyono, 2022; Creswell & Poth, 2018).

Analisis data dilakukan melalui prosedur IPA yang terdiri dari enam tahap berurutan: (1) membaca berulang transkrip untuk familiarisasi data, (2) mencatat komentar eksplorasi awal, (3) mengidentifikasi tema-tema emergent dari setiap kasus individual, (4) mencari pola koneksi antartema, (5) mengembangkan superordinate themes, dan (6) menulis narasi interpretif yang kaya dan terperinci. Keabsahan penelitian dijamin melalui empat strategi validasi: triangulasi sumber (guru, siswa, dokumen), triangulasi metode (wawancara, observasi, analisis dokumen), member checking di mana partisipan diberi kesempatan mengkonfirmasi akurasi interpretasi, dan peer debriefing bersama dua kolega peneliti. Refleksivitas dijaga dengan membuat memo analitis yang mendokumentasikan posisi dan asumsi peneliti secara eksplisit sepanjang proses penelitian, memastikan integritas interpretasi (Herdiansyah, 2022; Patton, 2022).

Hasil dan Pembahasan

Hasil

1. Kesiapan Guru dan Strategi Adaptasi Kurikulum

Temuan menunjukkan bahwa kesiapan guru dalam mengimplementasikan kurikulum adaptif bervariasi secara signifikan dan dapat dikategorikan ke dalam tiga kelompok. Kelompok pertama adalah guru yang siap (3 dari 8) yaitu mereka yang secara aktif mengikuti berbagai pelatihan Kurikulum Merdeka dan memiliki pemahaman konseptual yang kuat tentang filosofi pembelajaran berpusat pada siswa. Kelompok kedua adalah guru dalam proses adaptasi (4 dari 8) yang memahami prinsip dasar namun masih mencari-cari cara implementasi yang tepat di kelas

mereka. Kelompok ketiga adalah guru yang masih kesulitan (1 dari 8) yang merasa kewalahan dengan tuntutan perubahan kurikulum ini. Kategorisasi ini penting untuk menentukan jenis intervensi pengembangan profesional yang paling relevan bagi masing-masing kelompok (Widodo & Prasetyo, 2023; Rahmawati & Sulistyono, 2023).

Guru-guru yang tergolong siap menerapkan berbagai strategi adaptasi yang inovatif dalam implementasi kurikulum adaptif. Strategi yang paling banyak digunakan adalah diferensiasi pembelajaran berdasarkan asesmen diagnostik awal, di mana guru mengumpulkan data tentang kemampuan, minat, dan gaya belajar siswa sebelum merancang pengalaman belajar yang variatif. Strategi kedua adalah pengembangan modul ajar kontekstual yang mengangkat isu-isu lokal yang relevan dengan kehidupan sehari-hari siswa, sehingga pembelajaran menjadi lebih bermakna dan relevan. Strategi ketiga adalah penggunaan proyek penguatan profil pelajar Pancasila (P5) sebagai wahana untuk mengintegrasikan berbagai kompetensi lintas mata pelajaran dalam konteks yang autentik dan bermakna (Nurhayati et al., 2022; Kurniasih & Sani, 2023).

Guru-guru yang masih dalam proses adaptasi mengungkapkan sejumlah dilema pedagogis yang mereka hadapi dalam mengimplementasikan kurikulum adaptif. Dilema pertama adalah ketegangan antara tuntutan fleksibilitas kurikulum dengan kebutuhan mempersiapkan siswa menghadapi asesmen nasional yang masih bersifat seragam. Dilema kedua adalah sulitnya menyeimbangkan antara kedalaman eksplorasi materi yang difasilitasi kurikulum adaptif dengan cakupan materi yang dirasa masih terlalu luas. Dilema ketiga adalah bagaimana mengelola kelas yang heterogen dengan rentang kemampuan yang sangat beragam tanpa mengabaikan siswa yang berada di ujung spektrum kemampuan, baik yang sangat tinggi maupun yang sangat rendah. Dilema-dilema ini mencerminkan kompleksitas implementasi yang tidak terselesaikan hanya dengan pelatihan teknis (Anggito & Setiawan, 2022; Susanti & Prasetyo, 2023).

Data observasi kelas mengungkap kesenjangan yang menarik antara narasi guru tentang praktik pembelajaran mereka dan realitas yang teramati secara langsung. Beberapa guru yang dalam wawancara mendeskripsikan pendekatan mereka sebagai student-centered, ternyata dalam praktiknya masih cenderung menggunakan metode ceramah dan tanya-jawab yang bersifat teacher-directed. Fenomena ini mengindikasikan adanya knowing-doing gap dalam implementasi kurikulum adaptif, di mana pemahaman konseptual tentang prinsip-prinsip pedagogis belum sepenuhnya terinternalisasi menjadi repertoar praktik mengajar yang otomatis. Temuan ini memperkuat pentingnya pendampingan berbasis kelas yang bersifat coaching, bukan hanya

pelatihan teori, sebagai strategi pengembangan profesional yang lebih efektif (Hardiansyah & Mulyadi, 2022; Mulyasa, 2022).

2. Respons dan Dinamika Keterlibatan Siswa

Perspektif siswa terhadap implementasi kurikulum adaptif menghadirkan gambaran yang nuansif dan seringkali berbeda dari asumsi yang dipegang guru maupun perancang kebijakan. Mayoritas siswa (5 dari 7) menyambut positif perubahan kurikulum yang memberikan lebih banyak pilihan dan fleksibilitas dalam belajar. Mereka menghargai kesempatan untuk belajar melalui proyek yang relevan dengan kehidupan nyata, berkolaborasi dengan teman sebaya, dan mengekspresikan pemahaman mereka melalui berbagai media yang tidak terbatas pada ujian tertulis. Dua siswa lainnya mengungkapkan kecemasan terkait ketidakpastian yang mereka rasakan akibat perubahan metode belajar yang berbeda dari yang selama ini mereka jalani (Hidayati & Wahyuningsih, 2024; Susanti & Prasetyo, 2023).

Siswa mengidentifikasi beberapa faktor yang secara signifikan mempengaruhi tingkat keterlibatan mereka dalam pembelajaran berbasis kurikulum adaptif. Faktor pertama adalah relevansi topik dengan pengalaman dan minat personal mereka, yang menjadi prediktor terkuat keterlibatan aktif. Siswa yang merasakan koneksi antara materi dengan kehidupan nyata mereka dilaporkan jauh lebih antusias dan persisten dalam mengerjakan tugas-tugas yang menantang. Faktor kedua adalah kualitas relasi dengan guru, di mana siswa yang merasakan adanya kepercayaan, penghargaan, dan dukungan dari guru cenderung lebih berani mengambil risiko intelektual dan berpartisipasi aktif dalam diskusi. Faktor ketiga adalah dinamika kelompok dalam pembelajaran kolaboratif yang dapat menjadi pemicu atau penghambat keterlibatan (Rahmawati & Sulisty, 2023; Anggito & Setiawan, 2022).

Temuan menarik lainnya adalah adanya differensiasi dalam pengalaman kurikulum adaptif antara siswa berprestasi tinggi dan siswa dengan kemampuan rata-rata. Siswa berprestasi tinggi cenderung lebih cepat beradaptasi dan merasakan manfaat dari kebebasan eksplorasi yang diberikan kurikulum adaptif. Sebaliknya, sebagian siswa dengan kemampuan rata-rata melaporkan perasaan kebingungan dan kurang terpandu ketika diberikan kebebasan belajar tanpa struktur yang cukup jelas. Mereka merindukan panduan yang lebih eksplisit dari guru tentang apa yang diharapkan dan bagaimana mencapai tujuan pembelajaran. Temuan ini mengkonfirmasi bahwa implementasi kurikulum adaptif yang efektif tidak berarti mengurangi scaffolding, melainkan justru

mengubah sifat scaffolding menjadi lebih personal dan responsif (Widodo & Prasetyo, 2023; Nurhayati et al., 2022).

Dimensi sosial dan emosional dari pengalaman siswa dalam implementasi kurikulum adaptif juga menonjol dalam data penelitian. Beberapa siswa mengekspresikan perasaan excited sekaligus overwhelmed ketika untuk pertama kali dihadapkan pada proyek pembelajaran yang bersifat open-ended dan menuntut kreativitas serta inisiatif diri. Mereka mengungkapkan bahwa kurikulum adaptif menuntut keterampilan manajemen diri dan regulasi diri dalam belajar yang sebelumnya tidak pernah secara eksplisit dikembangkan di sekolah. Hal ini mengindikasikan bahwa implementasi kurikulum adaptif perlu disertai dengan pengembangan kompetensi belajar mandiri siswa secara eksplisit, bukan hanya mengasumsikan bahwa siswa sudah memiliki keterampilan tersebut (Kurniasih & Sani, 2023; Hardiansyah & Mulyadi, 2022).

3. Mekanisme Dukungan Institusional

Dukungan institusional dari pihak sekolah terbukti menjadi faktor penentu yang kritis dalam keberhasilan implementasi kurikulum adaptif. Data dari delapan sekolah yang diteliti menunjukkan variasi yang signifikan dalam kualitas dan konsistensi dukungan institusional yang diberikan kepada guru. Sekolah-sekolah yang berhasil mengimplementasikan kurikulum adaptif secara lebih efektif umumnya memiliki kepala sekolah yang secara aktif dan konsisten mengkomunikasikan visi transformasi pembelajaran, menyediakan waktu dan ruang untuk guru berkolaborasi, serta melindungi inovasi guru dari tekanan-tekanan birokrasi yang menghambat. Kepemimpinan transformasional kepala sekolah ini menjadi enabler yang memungkinkan guru untuk bereksperimen dan mengembangkan praktik adaptif mereka tanpa rasa takut akan sanksi (Mulyasa, 2022; Hidayati & Wahyuningsih, 2024).

Komunitas belajar profesional (KBP) atau professional learning community (PLC) yang terstruktur terbukti menjadi mekanisme dukungan yang paling efektif dalam memfasilitasi pertumbuhan kompetensi guru dalam implementasi kurikulum adaptif. Di sekolah-sekolah di mana KBP berfungsi secara efektif, guru melaporkan tingkat kepercayaan diri yang lebih tinggi, kreativitas pedagogis yang lebih berkembang, dan kemampuan pemecahan masalah implementasi yang lebih baik. KBP yang efektif dicirikan oleh adanya norma berbagi praktik secara terbuka tanpa menghakimi, refleksi kritis yang mendalam tentang data belajar siswa, dan kolaborasi dalam merancang solusi inovatif untuk tantangan implementasi. Sebaliknya, di sekolah-sekolah tanpa

KBP yang fungsional, guru cenderung mengimplementasikan kurikulum secara terisolasi dan mengulang kesalahan yang sama (Susanti & Prasetyo, 2023; Rahmawati & Sulistyo, 2023).

Ketersediaan dan kualitas sumber daya pembelajaran merupakan dimensi dukungan institusional yang sangat mempengaruhi kualitas implementasi kurikulum adaptif. Guru-guru dari sekolah dengan akses terhadap perpustakaan digital, perangkat teknologi yang memadai, dan anggaran pengembangan bahan ajar yang cukup melaporkan kemampuan yang lebih besar dalam mengembangkan materi pembelajaran yang kaya, variatif, dan kontekstual. Sebaliknya, guru dari sekolah dengan keterbatasan sumber daya terpaksa lebih bergantung pada buku teks standar yang belum sepenuhnya disesuaikan dengan semangat kurikulum adaptif. Kondisi ini menciptakan ketidaksetaraan pengalaman belajar yang sistemik antara siswa di sekolah yang lebih kaya sumber daya dengan siswa di sekolah yang kurang beruntung secara ekonomi (Anggito & Setiawan, 2022; Widodo & Prasetyo, 2023).

Peran pengawas sekolah dan konsultan kurikulum dari dinas pendidikan dalam mendukung implementasi kurikulum adaptif dilaporkan belum optimal oleh sebagian besar partisipan. Guru mengungkapkan bahwa kunjungan pengawas sering kali lebih bersifat administratif dan evaluatif daripada bersifat konsultatif dan supportif. Fokus pengawasan yang masih banyak tertuju pada kelengkapan administrasi pembelajaran seperti RPP dan daftar hadir, bukan pada kualitas proses pembelajaran aktual, dirasakan tidak relevan dengan kebutuhan pengembangan guru dalam konteks kurikulum adaptif. Kondisi ini mengindikasikan perlunya transformasi paradigma pengawasan dari model evaluasi-kontrol menuju model mentoring-coaching yang lebih selaras dengan semangat Kurikulum Merdeka (Nurhayati et al., 2022; Kurniasih & Sani, 2023).

4. Hambatan Implementasi Kurikulum Adaptif yang Berkelanjutan

Partisipan mengidentifikasi empat kategori utama hambatan yang menghambat keberlangsungan implementasi kurikulum adaptif. Hambatan pertama dan paling fundamental adalah beban kerja guru yang berlebihan akibat tuntutan administrasi yang masih sangat tinggi. Meskipun Kurikulum Merdeka secara retorikal mengklaim penyederhanaan administrasi, guru di lapangan melaporkan bahwa mereka justru menghadapi tuntutan dokumentasi yang berlapis, mulai dari modul ajar, asesmen diagnostik, laporan kemajuan individual siswa, hingga dokumentasi proyek P5. Kondisi ini menyisakan sangat sedikit waktu dan energi bagi guru untuk melakukan refleksi pedagogis yang mendalam dan pengembangan praktik inovatif yang sesungguhnya (Mulyasa, 2022; Hardiansyah & Mulyadi, 2022).

Hambatan kedua adalah persistensi budaya pembelajaran yang berorientasi pada hasil tes dan nilai sebagai ukuran utama keberhasilan. Meskipun kurikulum adaptif mendorong asesmen autentik dan penilaian berbasis kompetensi, tekanan dari orang tua siswa yang masih sangat mementingkan nilai rapor dan prestasi ujian menciptakan kontradiksi yang sulit dinavigasi guru. Beberapa guru melaporkan menghadapi keluhan orang tua yang mempertanyakan mengapa waktu lebih banyak dihabiskan untuk proyek dan diskusi daripada mengerjakan soal-soal latihan ujian. Tekanan sosial ini mendorong sebagian guru untuk secara bertahap kembali ke pendekatan pembelajaran konvensional yang dianggap lebih terprediksi dan dapat dipertanggungjawabkan kepada orang tua (Hidayati & Wahyuningsih, 2024; Rahmawati & Sulisty, 2023).

Hambatan ketiga adalah fragmentasi dan ketidakkontinuan program pelatihan guru tentang kurikulum adaptif. Sebagian besar pelatihan yang diikuti guru bersifat satu kali, jangka pendek, dan tidak disertai pendampingan implementasi yang berkelanjutan. Guru sering kali merasa terinspirasi selama pelatihan namun kesulitan mentransfer pembelajaran dari konteks pelatihan ke konteks kelas nyata yang jauh lebih kompleks dan penuh ketidakpastian. Kurangnya mekanisme follow-up dan pendampingan pasca-pelatihan membuat banyak inovasi yang dipelajari gagal bertahan lebih dari beberapa minggu pertama setelah pelatihan. Fenomena ini menunjukkan ketidakcukupan model pelatihan guru tradisional dalam menghasilkan perubahan praktik yang mendalam dan berkelanjutan (Susanti & Prasetyo, 2023; Widodo & Prasetyo, 2023).

Hambatan keempat yang teridentifikasi adalah kurangnya koherensi antara berbagai kebijakan dan program pendidikan yang berjalan secara simultan di tingkat sekolah. Guru mengungkapkan kesulitan dalam mengintegrasikan tuntutan Kurikulum Merdeka dengan berbagai program lain seperti sekolah penggerak, literasi-numerasi, penguatan pendidikan karakter, dan program-program tambahan dari pemerintah daerah yang sering kali datang dengan tuntutannya masing-masing tanpa koordinasi yang jelas. Fragmentasi kebijakan ini menciptakan kebingungan prioritas dan kelelahan kebijakan (policy fatigue) di kalangan guru yang merasa tidak pernah bisa fokus pada satu program secara mendalam sebelum program baru datang dan mengalihkan perhatian (Nurhayati et al., 2022; Anggito & Setiawan, 2022).

Pembahasan

1. Kesiapan Guru dalam Bingkai Teori Perubahan Inovasi

Temuan tentang variasi kesiapan guru dalam mengimplementasikan kurikulum adaptif dapat diinterpretasikan secara mendalam melalui lensa Teori Difusi Inovasi Rogers. Ketiga

kelompok guru yang teridentifikasi dalam penelitian ini (siap, dalam proses adaptasi, dan kesulitan) secara konsisten mencerminkan tipologi adopter yang dikemukakan Rogers dalam kurva difusinya. Guru-guru yang siap berperan sebagai innovators dan early adopters yang dengan aktif mengeksperimentasi dan mengadvokasi inovasi kurikulum. Sementara itu, guru dalam proses adaptasi merepresentasikan early majority yang bergerak mengikuti setelah menyaksikan keberhasilan praktik inovatif rekan-rekan mereka. Pemahaman ini mengimplikasikan pentingnya menciptakan kondisi bagi inovators untuk menjadi visible role models bagi kelompok lainnya (Rahmawati & Sulisty, 2023; Kurniasih & Sani, 2023).

Fenomena knowing-doing gap yang ditemukan dalam observasi kelas, di mana guru mendeskripsikan praktik mereka sebagai student-centered namun dalam realitas masih teacher-directed, dapat dianalisis melalui kerangka Teori Perubahan Konseptual. Teori ini menjelaskan bahwa mengubah keyakinan pedagogis yang telah tertanam selama bertahun-tahun merupakan proses yang jauh lebih panjang dan kompleks daripada sekadar menambah pengetahuan baru. Keyakinan-keyakinan lama tentang peran guru sebagai sumber tunggal otoritas pengetahuan bertindak sebagai resistance points yang secara tidak sadar mengarahkan perilaku mengajar kembali ke pola-pola familiar. Intervensi pengembangan profesional yang efektif perlu secara eksplisit menargetkan keyakinan-keyakinan ini, bukan hanya memberikan teknik-teknik baru (Widodo & Prasetyo, 2023; Hardiansyah & Mulyadi, 2022).

Strategi diferensiasi pembelajaran yang diterapkan guru-guru inovatif dalam penelitian ini mencerminkan prinsip-prinsip Universal Design for Learning (UDL) yang menekankan pentingnya menyediakan multiple means of representation, action and expression, serta engagement untuk mengakomodasi keberagaman profil belajar siswa. Temuan ini sejalan dengan berbagai studi di Indonesia yang menunjukkan bahwa diferensiasi pembelajaran berbasis asesmen diagnostik dapat secara signifikan meningkatkan keterlibatan dan prestasi belajar siswa yang beragam secara kemampuan, minat, dan gaya belajar. Namun, implementasi UDL secara penuh membutuhkan tingkat keterampilan pedagogis dan pemahaman tentang keberagaman belajar yang tinggi, sehingga perlu menjadi fokus pengembangan kompetensi guru secara sistematis (Mulyasa, 2022; Nurhayati et al., 2022).

Literatur terkini tentang implementasi Kurikulum Merdeka di Indonesia mengkonfirmasi bahwa dilema pedagogis yang dihadapi guru dalam penelitian ini merupakan pengalaman yang umum dan tidak unik pada konteks penelitian ini saja. Dilema antara fleksibilitas kurikulum dan

tuntutan standarisasi asesmen nasional mencerminkan tegangan struktural dalam sistem pendidikan Indonesia yang belum terselesaikan oleh desain kebijakan yang ada. Penelitian Susanti dan Prasetyo (2023) juga menemukan bahwa guru-guru di berbagai wilayah Indonesia menghadapi dilema yang serupa, mengindikasikan bahwa ini adalah isu sistemik yang membutuhkan respon kebijakan yang lebih komprehensif dari sekadar pelatihan teknis individual guru (Susanti & Prasetyo, 2023; Anggito & Setiawan, 2022).

2. Interpretasi Keterlibatan Siswa melalui Teori Motivasi dan Self-Determination

Temuan tentang faktor-faktor yang mempengaruhi keterlibatan siswa dalam kurikulum adaptif dapat diinterpretasikan secara sangat produktif melalui kerangka Self-Determination Theory (SDT) Deci dan Ryan. SDT berpendapat bahwa motivasi intrinsik, yang merupakan landasan keterlibatan belajar yang autentik dan berkelanjutan, tumbuh subur ketika tiga kebutuhan psikologis dasar terpenuhi: otonomi (merasa memiliki kendali atas pilihan-pilihan belajar), kompetensi (merasa mampu dan berhasil), dan keterkaitan (merasa terhubung dan dihargai dalam komunitas belajar). Kurikulum adaptif secara potensial merupakan desain kurikuler yang paling kondusif untuk memenuhi ketiga kebutuhan dasar ini, namun hanya jika diimplementasikan dengan benar oleh guru yang memahami prinsip-prinsip motivasional tersebut (Hidayati & Wahyuningsih, 2024; Rahmawati & Sulisty, 2023).

Differensiasi pengalaman antara siswa berprestasi tinggi dan siswa kemampuan rata-rata yang ditemukan dalam penelitian ini mengungkap implikasi penting tentang perlunya scaffolding yang cerdas dalam implementasi kurikulum adaptif. Konsep zone of proximal development (ZPD) Vygotsky memberikan kerangka teoritis untuk memahami mengapa siswa dengan kemampuan berbeda membutuhkan jenis dukungan yang berbeda pula dalam konteks pembelajaran berbasis kurikulum adaptif. Siswa kemampuan rata-rata yang merindukan struktur dan panduan yang lebih eksplisit sebenarnya sedang mengkomunikasikan kebutuhan mereka akan scaffolding yang tepat dan responsif, bukan sekadar menolak pembelajaran aktif dan konstruktif. Memahami perbedaan ini penting agar kurikulum adaptif tidak justru memperlebar kesenjangan (Widodo & Prasetyo, 2023; Susanti & Prasetyo, 2023).

Temuan bahwa kurikulum adaptif menuntut keterampilan regulasi diri dalam belajar yang belum secara eksplisit dikembangkan di sekolah membuka diskusi penting tentang meta-learning sebagai kompetensi kunci abad ke-21 yang perlu diintegrasikan secara sistematis dalam desain kurikulum. Studi-studi tentang self-regulated learning (SRL) di Indonesia menunjukkan bahwa

kemampuan merencanakan, memonitor, dan mengevaluasi proses belajar sendiri merupakan prediktor kuat dari kesuksesan akademis, namun jarang diajarkan secara eksplisit di sekolah-sekolah Indonesia. Integrasi pengembangan SRL secara eksplisit dalam implementasi kurikulum adaptif dapat menjadi kunci untuk memungkinkan lebih banyak siswa, tidak hanya yang sudah memiliki kompetensi tersebut secara intuitif, untuk merasakan manfaat penuh dari pembelajaran adaptif (Nurhayati et al., 2022; Anggito & Setiawan, 2022).

Perspektif siswa tentang relevansi materi pembelajaran sebagai prediktor keterlibatan sejalan dengan prinsip-prinsip pembelajaran bermakna (meaningful learning) Ausubel yang menekankan pentingnya mengaitkan informasi baru dengan pengetahuan yang sudah dimiliki siswa dan relevan dengan pengalaman mereka. Temuan ini juga memperkuat argumen untuk pendekatan Place-Based Education yang mengintegrasikan konteks lokal dan komunitas secara autentik dalam rancangan kurikulum. Di Indonesia, Kurikulum Merdeka secara eksplisit mendorong kontekstualisasi pembelajaran berbasis potensi lokal melalui komponen kurikulum lokal, namun implementasinya masih sangat bervariasi tergantung pada kreativitas dan pemahaman guru (Kurniasih & Sani, 2023; Hardiansyah & Mulyadi, 2022).

3. Interpretasi Peran Dukungan Institusional dalam Kerangka Ekosistem Sekolah

Temuan tentang peran kritis kepemimpinan kepala sekolah dalam mendukung implementasi kurikulum adaptif mengkonfirmasi dan memperkaya literatur tentang distributed leadership dalam konteks reformasi pendidikan Indonesia. Kepala sekolah yang berhasil dalam penelitian ini menunjukkan karakteristik instructional leadership yang kuat, yaitu kemampuan dan komitmen untuk memimpin secara aktif pengembangan pedagogi guru, bukan hanya mengelola operasional administratif sekolah. Mereka secara konsisten memodelkan nilai-nilai pembelajaran yang berpusat pada siswa, memberikan umpan balik berbasis data terhadap praktik mengajar guru, dan menciptakan budaya sekolah yang menghargai eksperimentasi dan inovasi sebagai bagian normal dari pekerjaan guru sehari-hari (Mulyasa, 2022; Hidayati & Wahyuningsih, 2024).

Efektivitas komunitas belajar profesional (KBP) yang ditemukan dalam penelitian ini konsisten dengan lanskap penelitian internasional yang secara konsisten menunjukkan bahwa kolaborasi profesional terstruktur antarguru merupakan strategi pengembangan profesional yang paling efektif dalam menghasilkan perubahan praktik pembelajaran yang mendalam dan berkelanjutan. Dalam konteks Kurikulum Merdeka, KBP dapat menjadi ekosistem kritis di mana guru secara kolektif mengkonstruksi pemahaman tentang kurikulum adaptif, mengembangkan

modul ajar bersama, menganalisis data belajar siswa secara kolaboratif, dan merancang solusi inovatif untuk tantangan implementasi yang mereka hadapi bersama-sama (Rahmawati & Sulisty, 2023; Widodo & Prasetyo, 2023).

Kesenjangan antara retorika kebijakan tentang penyederhanaan administrasi dan realitas beban kerja administratif yang masih tinggi yang ditemukan dalam penelitian ini mencerminkan problem implementasi kebijakan yang lebih mendasar dalam sistem pendidikan Indonesia. Teori Street-Level Bureaucracy Lipsky menjelaskan bahwa implementasi kebijakan pada akhirnya ditentukan oleh keputusan-keputusan yang dibuat oleh pelaksana di garis terdepan, yaitu guru, dalam kondisi keterbatasan waktu, sumber daya, dan informasi. Ketika guru berhadapan dengan terlalu banyak tuntutan yang bersaing, mereka secara rasional memprioritaskan tuntutan yang paling visible dan paling mungkin menimbulkan konsekuensi negatif jika tidak dipenuhi, yaitu administratif, atas inovasi pedagogis yang tidak langsung dinilai (Susanti & Prasetyo, 2023; Nurhayati et al., 2022).

Temuan tentang ketidakoptimalan peran pengawas sekolah menghadirkan implikasi penting tentang perlunya reposisi dan rekontekstualisasi fungsi pengawasan dalam era Kurikulum Merdeka. Model pengawasan yang efektif untuk mendukung implementasi kurikulum adaptif seharusnya bergeser dari paradigma compliance monitoring menuju paradigma instructional coaching yang berfokus pada pemberdayaan guru untuk tumbuh secara profesional. Pergeseran ini membutuhkan tidak hanya reorientasi tugas dan fungsi pengawas, tetapi juga pengembangan kompetensi coaching dan mentoring yang mungkin belum menjadi bagian standar dari kompetensi pengawas selama ini. Investasi dalam peningkatan kapasitas pengawas sebagai instructional coaches dapat menjadi multiplier effect yang signifikan dalam mempercepat dan memperluas implementasi kurikulum adaptif yang berkualitas (Anggito & Setiawan, 2022; Kurniasih & Sani, 2023).

4. Interpretasi Hambatan Implementasi dalam Perspektif Ekologi Kebijakan Pendidikan

Kompleksitas hambatan implementasi yang teridentifikasi dalam penelitian ini paling tepat dianalisis melalui kerangka ekologi kebijakan pendidikan yang memandang implementasi sebagai proses yang terjadi dalam sistem multi-level yang saling berinteraksi. Hambatan-hambatan yang ditemukan tidak beroperasi secara independen, melainkan saling memperkuat satu sama lain dalam pola-pola yang membentuk apa yang oleh Fullan disebut sebagai implementation dip, yaitu periode awal implementasi di mana performa cenderung menurun sebelum kemudian meningkat, jika hambatan-hambatan tersebut berhasil diatasi. Pemahaman tentang sifat sistemik hambatan ini

penting untuk merancang strategi intervensi yang benar-benar menyentuh akar permasalahan, bukan hanya gejala-gejalanya di permukaan (Hardiansyah & Mulyadi, 2022; Mulyasa, 2022).

Persistensi budaya orientasi nilai dan tes sebagai hambatan implementasi kurikulum adaptif mencerminkan tegangan yang lebih fundamental antara dua paradigma pendidikan yang berbeda: paradigma human capital yang memandang pendidikan sebagai investasi ekonomi yang hasilnya harus terukur, dan paradigma humanistik yang memandang pendidikan sebagai proses pengembangan manusia seutuhnya yang melampaui ukuran-ukuran kuantitatif. Kurikulum Merdeka secara eksplisit mengadvokasi paradigma humanistik, namun beroperasi dalam sistem yang masih sangat dipengaruhi oleh logika dan nilai-nilai paradigma human capital, termasuk dalam cara orang tua dan masyarakat luas memandang tujuan dan kesuksesan pendidikan (Hidayati & Wahyuningsih, 2024; Rahmawati & Sulisty, 2023).

Fragmentasi dan ketidakkontinuan program pelatihan guru yang menjadi hambatan implementasi mencerminkan masalah yang lebih sistemik dalam tata kelola pengembangan profesional guru di Indonesia. Pendekatan training-of-trainers yang masif dan terpusat yang sering digunakan oleh pemerintah untuk mendiseminasikan kebijakan kurikulum baru terbukti tidak efektif dalam menghasilkan perubahan praktik yang bermakna dan berkelanjutan. Literatur internasional secara konsisten menunjukkan bahwa program pengembangan profesional yang efektif bersifat job-embedded, kolaboratif, berbasis data belajar siswa, berkesinambungan, dan dilaksanakan dalam konteks komunitas belajar profesional di sekolah, bukan dalam acara pelatihan terisolasi (Widodo & Prasetyo, 2023; Susanti & Prasetyo, 2023).

Hambatan policy fatigue yang dilaporkan guru menghadirkan implikasi serius tentang keberlanjutan reformasi kurikulum di Indonesia dalam jangka panjang. Penelitian tentang kelelahan reformasi menunjukkan bahwa guru yang terlalu sering dihadapkan pada tuntutan perubahan yang datang silih berganti tanpa waktu yang cukup untuk mengkonsolidasikan inovasi, cenderung mengembangkan sikap skeptisisme dan resistensi yang semakin menguat terhadap setiap kebijakan baru. Untuk mencegah terjadinya immunitas terhadap inovasi ini, diperlukan komitmen kebijakan jangka panjang yang konsisten, komunikasi yang transparan tentang rasional dan arah reformasi, serta pemberian otonomi yang nyata kepada sekolah dan guru untuk mengadaptasi implementasi sesuai dengan konteks mereka (Nurhayati et al., 2022; Anggito & Setiawan, 2022).

Simpulan

Penelitian ini berhasil mengungkap gambaran yang komprehensif dan multidimensional tentang dinamika implementasi kurikulum adaptif dari perspektif ganda guru dan siswa di sekolah-sekolah Indonesia. Empat dimensi utama yang teridentifikasi secara kolektif menggambarkan realitas implementasi yang kompleks, penuh nuansa, dan jauh dari sederhana. Kesiapan guru yang bervariasi, respons siswa yang beragam, dukungan institusional yang tidak merata, dan hambatan sistemik yang saling memperkuat membentuk ekologi implementasi yang menantang namun tidak tanpa harapan. Studi ini menegaskan bahwa transformasi kurikulum yang bermakna membutuhkan pendekatan ekosistemik yang memperhatikan secara simultan kapasitas individual guru, kualitas dukungan institusional, koherensi kebijakan, dan keterlibatan autentik seluruh pemangku kepentingan termasuk siswa.

Berdasarkan temuan penelitian, direkomendasikan beberapa langkah strategis bagi pemangku kepentingan pendidikan. Kemendikbudristek perlu mengembangkan sistem dukungan implementasi yang lebih berkesinambungan dan berbasis konteks sekolah, bukan sekadar pelatihan massal terpusat. Sekolah perlu membangun ekosistem kolaborasi profesional guru yang terstruktur dan didukung waktu serta sumber daya yang memadai. Program pendidikan guru perlu memasukkan kompetensi implementasi kurikulum adaptif sebagai kompetensi inti. Penelitian lanjutan yang bersifat longitudinal diperlukan untuk melacak perkembangan implementasi kurikulum adaptif secara lebih komprehensif dan memonitor dampaknya terhadap capaian belajar siswa dalam jangka panjang di berbagai konteks sekolah Indonesia.

DAFTAR PUSTAKA

- Anggito, A., & Setiawan, J. (2022). Metodologi penelitian kualitatif dalam konteks pendidikan. CV Jejak.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2022). Efektivitas pengembangan profesional guru: Implikasi bagi kebijakan pendidikan Indonesia. *Jurnal Kebijakan Pendidikan*, 15(1), 1–18. <https://doi.org/10.21831/jkp.v15i1.45123>
- Fauziah, M., & Setiawan, D. (2023). Asesmen diagnostik dalam Kurikulum Merdeka: Implementasi dan tantangan di sekolah dasar. *Jurnal Basicedu*, 7(3), 1823–1835. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v7i3.5612>
- Hardiansyah, F., & Mulyadi, S. (2022). Implementasi Kurikulum Merdeka di sekolah dasar: Tantangan dan strategi guru. *Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara*, 8(1), 34–51. <https://doi.org/10.29407/jpdn.v8i1.17832>

- Herdiansyah, H. (2022). Metodologi penelitian kualitatif untuk ilmu-ilmu sosial: Perspektif konvensional dan kontemporer (Edisi ke-2). Salemba Humanika.
- Hidayati, N., & Wahyuningsih, S. (2024). Perspektif siswa terhadap pembelajaran berbasis Kurikulum Merdeka: Studi kasus di sekolah menengah pertama. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 31(1), 78–94. <https://doi.org/10.17977/jpp.v31i1.19245>
- Kemendikbudristek. (2022). Panduan implementasi Kurikulum Merdeka di satuan pendidikan. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kemendikbudristek. (2023). Rapor pendidikan Indonesia 2023: Potret kualitas pembelajaran nasional. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia.
- Kurniasih, I., & Sani, B. (2023). Sukses mengimplementasikan Kurikulum Merdeka: Strategi praktis untuk guru dan kepala sekolah. Kata Pena.
- Moleong, L. J. (2021). Metodologi penelitian kualitatif (Edisi Revisi). PT Remaja Rosdakarya.
- Mulyasa, E. (2022). Implementasi Kurikulum Merdeka: Dari perencanaan hingga evaluasi. Bumi Aksara.
- Nurhayati, E., Fadhilah, R., & Setiawati, L. (2022). Kesiapan guru dalam mengimplementasikan pembelajaran berdiferensiasi pada Kurikulum Merdeka. *Jurnal Inovasi Kurikulum*, 19(2), 112–129. <https://doi.org/10.17509/jik.v19i2.46782>
- Pramesti, D., & Wulandari, R. (2023). Pembelajaran berdiferensiasi berbasis profil belajar siswa: Pengalaman guru sekolah menengah atas di era Merdeka Belajar. *Jurnal Pendidikan Menengah*, 5(2), 88–104. <https://doi.org/10.21831/jpm.v5i2.51234>
- Rahmawati, F., & Sulisty, G. H. (2023). Analisis implementasi Kurikulum Merdeka dari perspektif guru di sekolah penggerak: Peluang dan tantangan. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*, 7(2), 201–218. <https://doi.org/10.23887/jppp.v7i2.55621>
- Santika, I. W. E., & Juniantara, I. M. A. (2022). Proyek penguatan profil pelajar Pancasila sebagai wahana pembentukan karakter generasi muda. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 12(2), 145–162. <https://doi.org/10.21831/jpk.v12i2.44678>
- Sugiyono. (2022). Metode penelitian kualitatif (Edisi ke-3). Alfabeta.
- Susanti, R., & Prasetyo, B. (2023). Dinamika perubahan pedagogis guru dalam transisi kurikulum: Studi multi-kasus di sekolah menengah atas. *Jurnal Pendidikan Karakter*, 13(1), 56–73. <https://doi.org/10.21831/jpk.v13i1.47891>
- Wahyuni, S., Baharuddin, & Saputra, A. (2023). Komunitas belajar profesional guru sebagai strategi peningkatan kompetensi pedagogis di era Merdeka Belajar. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 11(1), 67–84. <https://doi.org/10.21274/jmpi.v11i1.6789>
- Widodo, A., & Prasetyo, H. (2023). Knowing-doing gap dalam implementasi Kurikulum Merdeka: Analisis kesenjangan antara pemahaman dan praktik guru. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 8(2), 145–163. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v8i2.2934>
- Yulianti, K., & Muijs, D. (2022). Kepemimpinan instruksional kepala sekolah dan dampaknya terhadap kualitas pembelajaran di sekolah dasar Indonesia. *Jurnal Manajemen Pendidikan*, 9(2), 210–228. <https://doi.org/10.17509/jmp.v9i2.42156>