

Terlalu Sering Berubah: Persepsi Guru Madrasah Ibtidaiyah terhadap Dinamika Kurikulum Nasional

Muhammad Abrori
Institut Agama Islam Darul Falah Bondowoso
muhammadabrory09@gmail.com

Abstrak

Kurikulum nasional Indonesia telah mengalami pergantian yang relatif cepat dalam dua dekade terakhir, mulai dari Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP), Kurikulum 2013, hingga Kurikulum Merdeka, sebuah dinamika yang menimbulkan beban adaptasi tersendiri bagi guru di jenjang dasar, termasuk Madrasah Ibtidaiyah (MI). Penelitian ini bertujuan mengeksplorasi persepsi guru MI terhadap frekuensi perubahan kurikulum nasional serta dampaknya terhadap praktik pembelajaran sehari-hari. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif fenomenologis dengan delapan partisipan guru MI di Kabupaten Bondowoso yang dipilih secara purposive berdasarkan pengalaman mengajar minimal sepuluh tahun dan telah mengalami sekurang-kurangnya dua kali transisi kurikulum. Data dikumpulkan melalui wawancara semi-terstruktur, observasi kelas, dan studi dokumen, kemudian dianalisis menggunakan model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña. Hasil penelitian menunjukkan bahwa guru MI memaknai pergantian kurikulum sebagai sumber kelelahan administratif yang dominan (35%), diikuti kebingungan implementasi (28%), resistensi psikologis (18%), dan optimisme adaptif (19%). Temuan ini mengindikasikan bahwa frekuensi perubahan kebijakan kurikulum yang tidak diiringi pendampingan berkelanjutan justru melemahkan kapasitas profesional guru, alih-alih memperkuatnya. Penelitian ini merekomendasikan model transisi kurikulum yang lebih gradual, partisipatif, dan kontekstual dengan karakteristik madrasah.

Kata Kunci: dinamika kurikulum; persepsi guru; Madrasah Ibtidaiyah; perubahan kebijakan pendidikan; fenomenologi

Abstract

Indonesia's national curriculum has undergone relatively rapid changes over the past two decades, shifting from the School-Based Curriculum (KTSP) to the 2013 Curriculum and most recently the Merdeka Curriculum, a dynamic that imposes a distinctive adaptation burden on primary-level teachers, including those at Madrasah Ibtidaiyah (MI). This study aims to explore MI teachers' perceptions of the frequency of national curriculum change and its impact on daily

instructional practice. A phenomenological qualitative approach was employed involving eight MI teacher participants in Bondowoso Regency, selected purposively based on a minimum of ten years of teaching experience and having undergone at least two curriculum transitions. Data were collected through semi-structured interviews, classroom observation, and document study, then analyzed using the Miles, Huberman, and Saldaña interactive model. The findings indicate that MI teachers predominantly interpret curriculum change as a source of administrative fatigue (35%), followed by implementation confusion (28%), psychological resistance (18%), and adaptive optimism (19%). These findings suggest that frequent curriculum policy change unaccompanied by sustained mentoring weakens, rather than strengthens, teachers' professional capacity. This study recommends a more gradual, participatory, and contextually grounded curriculum transition model tailored to madrasah characteristics.

Keywords: curriculum dynamics; teacher perception; Madrasah Ibtidaiyah; education policy change; phenomenology

Pendahuluan

Sistem pendidikan Indonesia berada dalam siklus reformasi kurikulum yang relatif intensif jika dibandingkan dengan banyak negara lain di kawasan Asia Tenggara. Dalam rentang waktu kurang dari dua puluh lima tahun, kebijakan kurikulum nasional telah berganti sekurang-kurangnya lima kali, mulai dari Kurikulum Berbasis Kompetensi/KBK (2004), Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan/KTSP (2006), Kurikulum Nasional atau Kurikulum 2013 beserta revisinya, Kurikulum Merdeka yang mulai diberlakukan secara bertahap sejak 2022, hingga yang paling mutakhir Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) yang diluncurkan Kementerian Agama melalui Keputusan Menteri Agama Nomor 1503 Tahun 2025 dan mulai diimplementasikan secara resmi pada semester genap tahun ajaran 2025/2026 (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2025; Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022). Frekuensi perubahan ini tidak dapat dilepaskan dari dinamika politik pendidikan, tuntutan adaptasi terhadap perkembangan global, serta upaya peningkatan mutu pembelajaran. Namun demikian, di balik narasi pembaruan tersebut, guru sebagai aktor utama implementasi kurikulum di ruang kelas kerap menjadi pihak yang menanggung beban penyesuaian paling berat, terutama pada jenjang pendidikan dasar seperti Madrasah Ibtidaiyah (MI) yang memiliki karakteristik kelembagaan, kultur, dan sumber daya yang berbeda dari sekolah dasar pada umumnya (Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, 2021). Kondisi ini menjadi semakin kompleks mengingat madrasah berada di bawah kewenangan ganda, yakni

mengikuti kurikulum nasional yang ditetapkan Kemendikbudristek sekaligus mengintegrasikan muatan keagamaan dan nilai-nilai khas madrasah dari Kementerian Agama, sehingga setiap pergantian kurikulum nasional menuntut penyesuaian ganda pula bagi guru MI, termasuk penyesuaian paling baru terhadap pendekatan KBC yang menambahkan dimensi cinta dan karakter ke dalam kerangka Kurikulum Merdeka yang sudah berjalan.

Kajian terdahulu mengenai perubahan kurikulum di Indonesia umumnya berfokus pada aspek kebijakan, desain kurikulum, dan kesiapan struktural satuan pendidikan. Penelitian sebelumnya menunjukkan bahwa transisi dari Kurikulum 2006 ke Kurikulum 2013 menimbulkan kesenjangan pemahaman guru terhadap pendekatan saintifik dan penilaian autentik akibat pelatihan yang bersifat seremonial dan tidak berkelanjutan (Retnawati et al., 2016). Studi lain mengenai implementasi Kurikulum Merdeka menemukan bahwa otonomi kurikulum yang diberikan kepada satuan pendidikan justru menimbulkan kebingungan baru bagi guru yang terbiasa dengan pola kurikulum terstruktur dan seragam (Rahayu et al., 2022). Pada konteks madrasah secara khusus, penelitian Mustofa dan Hidayah (2020) mengungkap bahwa guru MI memiliki tingkat kesiapan digital dan pedagogik yang relatif rendah dalam menghadapi tuntutan kurikulum berbasis kompetensi abad ke-21. Sementara itu, penelitian Aisyah dan Wibowo (2021) menyoroti pentingnya dukungan sosial dan pendampingan kepala madrasah dalam menjembatani kesenjangan implementasi kebijakan kurikulum baru. Secara umum, literatur yang ada cenderung memotret perubahan kurikulum sebagai peristiwa tunggal (single-event), bukan sebagai rangkaian pengalaman kumulatif yang dialami guru sepanjang kariernya.

Celah penelitian (research gap) muncul dari minimnya kajian yang secara spesifik menelaah bagaimana guru MI memaknai akumulasi pengalaman pergantian kurikulum secara longitudinal lintas lima rezim kebijakan—KBK, KTSP, Kurikulum Nasional/Kurikulum 2013, Kurikulum Merdeka, hingga KBC—bukan sekadar respons terhadap satu kebijakan tertentu. Mayoritas penelitian terdahulu bersifat evaluatif terhadap satu kurikulum saja, sehingga belum mampu menangkap dinamika psikologis dan profesional guru yang telah melalui lebih dari dua kali transisi kurikulum dalam rentang waktu relatif singkat, apalagi yang telah mengalami transisi paling mutakhir menuju KBC yang baru mulai diimplementasikan pada awal 2026. Selain itu, perspektif guru MI masih kurang terwakili dalam literatur dibandingkan guru sekolah dasar umum, padahal beban adaptasi ganda yang dihadapi guru madrasah—mengikuti kurikulum nasional sekaligus kebijakan turunan Kementerian Agama seperti KBC—berpotensi memunculkan pola persepsi yang berbeda dan layak diteliti secara tersendiri.

Berdasarkan celah tersebut, penelitian ini menawarkan kebaruan (novelty) dengan mengangkat perspektif fenomenologis guru MI yang telah mengalami sekurang-kurangnya dua kali transisi kurikulum nasional, dengan fokus pada bagaimana frekuensi perubahan kebijakan tersebut dimaknai secara kumulatif dalam praktik dan psikologi profesional mereka, bukan sekadar pada satu episode kebijakan. Tujuan penelitian ini adalah: (1) mengeksplorasi persepsi guru MI terhadap frekuensi dan pola perubahan kurikulum nasional; (2) mengidentifikasi dampak akumulatif perubahan kurikulum terhadap praktik pembelajaran dan kondisi psikologis guru; dan (3) merumuskan rekomendasi model transisi kurikulum yang lebih adaptif bagi konteks madrasah. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan memberikan kontribusi empiris sekaligus praktis bagi perumusan kebijakan kurikulum yang lebih mempertimbangkan kapasitas dan kesejahteraan profesional guru di lingkungan madrasah.

Kajian Teori

Peta Lintasan Kebijakan Kurikulum Nasional di Indonesia

Untuk memahami akumulasi pengalaman guru, perlu dipetakan lintasan kebijakan kurikulum yang telah dilalui guru MI dalam dua dekade terakhir. Pertama, Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) yang diperkenalkan tahun 2004 menekankan pencapaian kompetensi minimal peserta didik namun belum sempat diimplementasikan secara penuh sebelum digantikan kebijakan berikutnya. Kedua, Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) tahun 2006 memberi otonomi penyusunan kurikulum kepada satuan pendidikan, sebuah desentralisasi yang menuntut kapasitas perencanaan kurikulum mandiri dari setiap madrasah. Ketiga, Kurikulum Nasional atau yang lebih dikenal sebagai Kurikulum 2013 (K-13) mengubah pendekatan menjadi berbasis saintifik dan penilaian autentik, disertai sentralisasi buku ajar dan standar penilaian yang lebih ketat. Keempat, Kurikulum Merdeka yang mulai diberlakukan secara bertahap sejak 2022 mengusung semangat pembelajaran berdiferensiasi dan fleksibilitas capaian pembelajaran sebagai respons atas learning loss pascapandemi (Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi, 2022). Kelima, secara khusus pada jalur pendidikan madrasah, Kementerian Agama meluncurkan Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) melalui Keputusan Menteri Agama Nomor 1503 Tahun 2025, yang bukan menggantikan melainkan menyempurnakan Kurikulum Merdeka dengan menambahkan dimensi cinta, empati, dan karakter (Panca Cinta) ke dalam seluruh mata pelajaran, dan mulai diimplementasikan secara resmi pada semester genap tahun ajaran 2025/2026 (Kementerian Agama Republik Indonesia, 2025).

Lintasan kelima rezim kurikulum tersebut menunjukkan bahwa guru MI senior dalam penelitian ini, khususnya yang telah mengajar lebih dari dua puluh tahun, secara langsung mengalami beruntun transisi dari KBK ke KTSP, dari KTSP ke Kurikulum Nasional/K-13, dari K-13 ke Kurikulum Merdeka, hingga yang paling baru penyesuaian terhadap KBC. Pola perubahan yang relatif berdekatan ini—rata-rata kurang dari enam tahun per siklus—menjadi titik tolak penting bagi penelitian ini untuk memahami bagaimana akumulasi pengalaman tersebut membentuk persepsi guru terhadap kebijakan kurikulum secara keseluruhan, bukan hanya terhadap satu kebijakan tertentu.

Teori Perubahan Kurikulum dan Beban Adaptasi Guru

Perubahan kurikulum secara teoretis dipahami sebagai bagian dari siklus pembaruan pendidikan yang bertujuan menyesuaikan tujuan, isi, dan proses pembelajaran dengan tuntutan zaman (Fullan, 2016). Namun, Fullan juga menegaskan bahwa keberhasilan perubahan pendidikan tidak ditentukan oleh kecanggihan desain kebijakan semata, melainkan oleh sejauh mana perubahan tersebut dimaknai dan dimiliki (*ownership*) oleh guru sebagai pelaksana di tingkat kelas. Ketika perubahan kebijakan terjadi secara berulang dalam rentang waktu yang relatif singkat tanpa disertai proses internalisasi makna yang memadai, guru cenderung mengalami apa yang disebut sebagai *innovation overload*, yaitu kondisi kejenuhan akibat tuntutan adaptasi yang datang bertubi-tubi (Hargreaves & Fullan, 2012). Konsep ini relevan untuk membongkar fenomena yang dialami guru MI, yang dalam dua dekade terakhir dituntut beradaptasi dengan sekurang-kurangnya tiga generasi kurikulum nasional.

Change Fatigue dalam Konteks Organisasi Pendidikan

Konsep *change fatigue*, yang berakar dari literatur manajemen perubahan organisasi, menjelaskan bahwa perubahan yang terjadi secara beruntun tanpa jeda evaluatif dan tanpa pengakuan terhadap upaya adaptasi sebelumnya dapat menurunkan komitmen emosional dan motivasi intrinsik anggota organisasi terhadap perubahan berikutnya (Abrell-Vogel & Rowold, 2014). Dalam konteks pendidikan, Bernhardt dan Hébert (2017) menambahkan bahwa *change fatigue* pada guru tidak hanya berdampak pada aspek emosional, tetapi juga pada kualitas pengambilan keputusan pedagogik di kelas, karena energi kognitif guru lebih banyak tersita untuk memahami aturan baru ketimbang merancang pembelajaran yang bermakna. Kerangka ini digunakan dalam penelitian ini untuk menginterpretasikan tema kelelahan administratif dan resistensi psikologis yang ditemukan pada guru MI.

Modal Sosial dan Komunitas Belajar Guru sebagai Faktor Adaptif

Di sisi lain, literatur mengenai modal sosial dalam organisasi sekolah menunjukkan bahwa keberadaan komunitas belajar profesional (professional learning community) dapat menjadi penyangga (buffer) terhadap dampak negatif perubahan kebijakan yang cepat (Hargreaves & O'Connor, 2018). Guru yang tergabung dalam jejaring kolaboratif cenderung memiliki akses lebih besar terhadap berbagi pengalaman, strategi praktis, dan dukungan emosional dari sesama rekan sejawat, sehingga mampu memaknai perubahan kurikulum secara lebih konstruktif. Kerangka inilah yang digunakan untuk menjelaskan tema optimisme adaptif yang muncul pada sebagian informan dalam penelitian ini, sekaligus menjadi dasar argumentasi bahwa intervensi kebijakan idealnya tidak hanya menyasar aspek teknis kurikulum, tetapi juga penguatan struktur sosial pendukung guru di tingkat satuan pendidikan.

Metode Penelitian

Desain dan Pendekatan Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain fenomenologi deskriptif. Pendekatan ini dipilih karena tujuan penelitian berorientasi pada penggalian makna subjektif dan pengalaman hidup (lived experience) guru MI dalam menghadapi rangkaian perubahan kurikulum nasional, sebuah fenomena yang sifatnya kompleks dan sarat nuansa personal sehingga tidak dapat direduksi menjadi data numerik semata (Creswell & Poth, 2018). Desain fenomenologi dipandang tepat karena memungkinkan peneliti mendeskripsikan esensi pengalaman bersama (shared experience) dari sekelompok individu yang mengalami fenomena serupa, dalam hal ini pergantian kebijakan kurikulum yang berulang. Pemilihan pendekatan ini juga didasarkan pada pertimbangan bahwa pengalaman guru terhadap kebijakan tidak bersifat linear, melainkan dipengaruhi oleh konteks sosial, budaya, dan kelembagaan yang melekat pada institusi madrasah (Moustakas, 1994).

Konteks Penelitian, Populasi, dan Sampel

Penelitian dilaksanakan di tiga Madrasah Ibtidaiyah negeri dan swasta di wilayah Kabupaten Bondowoso, Jawa Timur. Lokasi ini dipilih bukan atas dasar kedekatan geografis semata, melainkan karena wilayah ini merepresentasikan keragaman karakteristik madrasah, mulai dari madrasah perkotaan dengan akses sumber daya relatif memadai hingga madrasah pedesaan dengan keterbatasan infrastruktur, sehingga memungkinkan penangkapan variasi persepsi yang lebih kaya. Partisipan penelitian ditentukan melalui teknik purposive sampling dengan kriteria inklusi: (1) berstatus guru tetap dengan masa kerja minimal sepuluh tahun; (2) telah mengalami sekurang-kurangnya dua kali transisi kurikulum nasional secara langsung di

ruang kelas; dan (3) bersedia berpartisipasi secara sukarela dalam wawancara mendalam. Berdasarkan kriteria tersebut, diperoleh delapan partisipan guru MI yang dianggap telah mencapai titik kejenuhan data (data saturation), sebuah jumlah yang lazim dalam penelitian fenomenologi (Englander, 2012).

Pengumpulan Data dan Instrumen

Data dikumpulkan melalui tiga teknik yang saling melengkapi (triangulasi metode), yaitu wawancara semi-terstruktur, observasi non-partisipan di kelas, dan studi dokumen. Wawancara dilakukan secara tatap muka dengan durasi rata-rata 45–60 menit per partisipan, menggunakan pedoman wawancara yang telah divalidasi oleh dua pakar pendidikan dasar. Observasi kelas dilakukan untuk mengonfirmasi kesesuaian antara pernyataan guru dan praktik pembelajaran aktual, sementara studi dokumen mencakup perangkat pembelajaran, hasil pelatihan kurikulum, dan kebijakan internal madrasah terkait implementasi kurikulum. Seluruh wawancara direkam dengan persetujuan partisipan dan ditranskripsi secara verbatim untuk menjaga keutuhan makna yang disampaikan.

Analisis Data

Data dianalisis menggunakan model analisis interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña (2014) yang terdiri atas tahap kondensasi data, penyajian data, dan penarikan kesimpulan/verifikasi. Teknik ini dipilih karena sifatnya yang siklikal dan memungkinkan peneliti bolak-balik antara data lapangan dan kategori tematik yang muncul, sehingga interpretasi yang dihasilkan benar-benar berakar pada data (grounded). Proses analisis diawali dengan pembacaan berulang transkrip wawancara untuk mengidentifikasi unit makna (meaning units), dilanjutkan dengan pengodean terbuka (open coding), pengelompokan tema (axial coding), hingga penyusunan tema inti yang merepresentasikan pola persepsi guru. Untuk meningkatkan kredibilitas, peneliti menerapkan triangulasi sumber dan metode, member checking kepada partisipan, serta audit trail terhadap seluruh proses analisis (Lincoln & Guba, 1985). Tahapan tersebut menghasilkan empat tema inti yang menjadi dasar pembahasan pada bagian berikutnya.

Penelitian ini juga memperhatikan etika penelitian secara ketat, mencakup persetujuan partisipan (informed consent), anonimitas identitas informan melalui pengodean G1 hingga G8, serta kebebasan partisipan untuk menarik diri kapan pun tanpa konsekuensi apa pun.

Keterbatasan dan Kekuatan Metodologis

Sebagai pendekatan kualitatif, penelitian ini tidak dimaksudkan untuk menghasilkan generalisasi statistik, melainkan pemahaman mendalam (thick description) atas pengalaman partisipan dalam konteks tertentu. Kekuatan metodologis penelitian ini terletak pada triangulasi tiga sumber data dan proses member checking yang memungkinkan partisipan mengonfirmasi keakuratan interpretasi peneliti, sementara upaya reflektivitas (reflexivity) dilakukan secara konsisten melalui catatan lapangan untuk meminimalkan bias subjektif peneliti.

Hasil dan Pembahasan

Analisis terhadap data wawancara, observasi, dan dokumen menghasilkan empat tema inti yang merepresentasikan persepsi guru MI terhadap dinamika kurikulum nasional, yaitu kelelahan administratif, kebingungan implementasi, resistensi psikologis, dan optimisme adaptif. Karakteristik delapan informan penelitian disajikan pada Tabel 1 berikut.

Tabel 1. Karakteristik Informan Penelitian

Kode Informan	Masa Kerja	Jenjang Kelas Ampu	Rezim Kurikulum yang Dialami	Status Madrasah
G1	22 tahun	Kelas IV–V	KTSP–K13–Merdeka–KBC	Swasta
G2	18 tahun	Kelas I–II	KTSP–K13–Merdeka–KBC	Swasta
G3	15 tahun	Kelas VI	K13–Merdeka–KBC	Swasta
G4	12 tahun	Kelas III	K13–Merdeka–KBC	Swasta
G5	20 tahun	Kelas IV	KTSP–K13–Merdeka–KBC	Swasta
G6	14 tahun	Kelas II	K13–Merdeka–KBC	Swasta
G7	25 tahun	Kelas V–VI	KBK–KTSP–K13–Merdeka–KBC	Swasta
G8	11 tahun	Kelas I	K13–Merdeka–KBC	Swasta

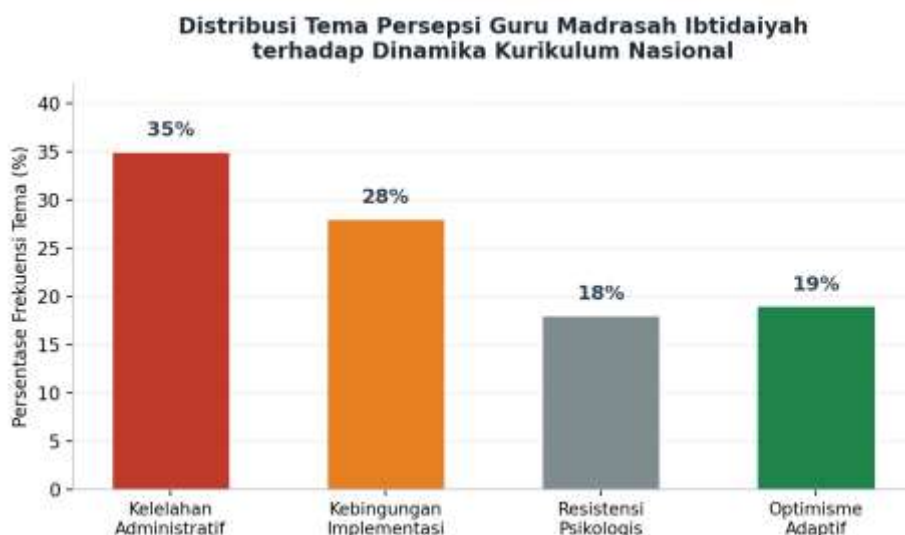
Sumber: Data primer diolah peneliti (2024)

Kelelahan Administratif sebagai Tema Dominan

Temuan utama penelitian ini menunjukkan bahwa kelelahan administratif merupakan tema paling dominan yang muncul dalam persepsi guru MI, mencakup 35% dari keseluruhan

unit makna yang teridentifikasi dalam transkrip wawancara, sebagaimana ditunjukkan pada Gambar 1. Dominasi tema ini menarik untuk dicermati karena mengindikasikan bahwa beban yang paling dirasakan guru bukanlah pada aspek pedagogik kurikulum baru itu sendiri, melainkan pada tuntutan administratif yang menyertainya.

Gambar 1. Distribusi Tema Persepsi Guru MI terhadap Dinamika Kurikulum Nasional



Sumber: Hasil analisis data wawancara (2024)

Sebagaimana dituturkan oleh salah satu informan senior, setiap pergantian kurikulum selalu disertai kewajiban menyusun ulang perangkat pembelajaran, dokumen asesmen, hingga laporan capaian, yang menurutnya jauh lebih menyita waktu dibandingkan upaya memahami filosofi kurikulum baru itu sendiri. Pernyataan serupa juga muncul dari informan lain yang mengaitkan beban dokumentasi dengan keterbatasan waktu untuk benar-benar mempersiapkan strategi pembelajaran yang bermakna bagi siswa. Temuan ini sejalan dengan penelitian Retnawati et al. (2016) yang menemukan bahwa beban administratif menjadi penghambat utama efektivitas implementasi kurikulum di sekolah dasar, namun penelitian ini memperluas temuan tersebut dengan menunjukkan bahwa beban tersebut bersifat kumulatif dan semakin berat dirasakan seiring bertambahnya jumlah transisi kurikulum yang dialami guru sepanjang kariernya. Implikasinya, kebijakan penyederhanaan format administrasi guru perlu menjadi prioritas yang setara dengan penyusunan substansi kurikulum itu sendiri, sebab kompleksitas administratif yang berlebihan berpotensi mengalihkan fokus profesional guru dari aktivitas inti pembelajaran ke aktivitas pelaporan semata.

Kebingungan Implementasi di Tingkat Kelas

Tema kedua yang signifikan adalah kebingungan implementasi, yang muncul pada 28% unit makna. Tema ini terutama berkaitan dengan ketidaksesuaian antara pelatihan kurikulum yang diterima guru dan tuntutan praktik nyata di kelas, khususnya pada masa transisi dari Kurikulum Nasional/K-13 menuju Kurikulum Merdeka, dan yang paling mutakhir, transisi penyesuaian terhadap Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) yang baru mulai diimplementasikan pada semester genap tahun ajaran 2025/2026.

Beberapa informan menyampaikan bahwa pelatihan kurikulum yang diikuti cenderung bersifat satu arah dan berdurasi singkat, sehingga pemahaman yang diperoleh belum cukup untuk diterjemahkan ke dalam praktik kelas yang kontekstual dengan kondisi madrasah masing-masing. Kondisi ini diperparah oleh terbatasnya pendampingan lanjutan pascapelatihan, sehingga guru kerap harus melakukan trial and error secara mandiri dalam menerapkan pendekatan pembelajaran baru. Temuan ini memperkuat hasil penelitian Rahayu et al. (2022) yang menyatakan bahwa otonomi kurikulum tanpa dukungan kapasitas yang memadai justru berpotensi menimbulkan disorientasi pedagogik di tingkat satuan pendidikan. Pada konteks madrasah, kebingungan ini menjadi lebih kompleks karena guru juga dituntut mengintegrasikan kurikulum nasional dengan muatan keagamaan khas madrasah, sebuah beban integrasi ganda yang relatif tidak dihadapi oleh guru sekolah dasar umum. Implikasi temuan ini menegaskan pentingnya pendampingan pascapelatihan yang berkelanjutan dan kontekstual, bukan sekadar pelatihan seremonial yang berhenti pada tahap sosialisasi kebijakan.

Resistensi Psikologis dan Optimisme Adaptif

Dua tema lain yang muncul dengan proporsi lebih kecil namun tetap signifikan adalah resistensi psikologis (18%) dan optimisme adaptif (19%). Resistensi psikologis tampak pada ungkapan keraguan dan kelelahan emosional sejumlah informan, khususnya guru dengan masa kerja lebih panjang, terhadap pola kebijakan kurikulum yang dianggap berubah sebelum hasil implementasi sebelumnya benar-benar dievaluasi secara tuntas. Sikap ini sejalan dengan konsep change fatigue dalam literatur manajemen perubahan organisasi, yang menjelaskan bahwa perubahan beruntun tanpa jeda evaluatif dapat menurunkan komitmen emosional anggota organisasi terhadap perubahan berikutnya (Abrell-Vogel & Rowold, 2014).

Di sisi lain, tema optimisme adaptif menunjukkan bahwa tidak seluruh guru memaknai dinamika kurikulum secara negatif. Sebagian informan, terutama yang memiliki jejaring komunitas belajar guru yang aktif, justru memandang pergantian kurikulum sebagai peluang pembaruan kompetensi dan revitalisasi metode mengajar yang mulai monoton. Temuan ini

memperluas perspektif Aisyah dan Wibowo (2021) dengan menunjukkan bahwa dukungan sosial antarguru, bukan hanya dukungan struktural dari kepala madrasah, berperan penting dalam membentuk sikap adaptif terhadap perubahan kebijakan. Implikasi dari kedua tema ini adalah perlunya kebijakan kurikulum mempertimbangkan dimensi psikologis dan sosial guru, tidak semata-mata dimensi teknis-administratif, agar perubahan kebijakan dapat diterima sebagai proses pertumbuhan profesional, bukan sebagai beban yang berulang.

Ringkasan Tema dan Implikasi Kebijakan

Untuk memperjelas keterkaitan antara tema, manifestasi empiris, dan implikasi kebijakan, Tabel 2 berikut merangkum keempat tema inti yang ditemukan dalam penelitian ini.

Tabel 2. Ringkasan Tema, Manifestasi, dan Implikasi Kebijakan

Tema	Proporsi	Manifestasi Empiris	Implikasi Kebijakan
Kelelahan Administratif	35%	Beban penyusunan ulang perangkat dan laporan setiap transisi kurikulum	Penyederhanaan format administrasi guru
Kebingungan Implementasi	28%	Pelatihan singkat dan minim pendampingan lanjutan	Pendampingan pascapelatihan berkelanjutan
Resistensi Psikologis	18%	Kelelahan emosional pada guru senior akibat perubahan beruntun	Jeda evaluatif sebelum kebijakan baru diterapkan
Optimisme Adaptif	19%	Pemanfaatan komunitas belajar guru sebagai sumber dukungan	Penguatan komunitas belajar profesional guru

Sumber: Hasil analisis tematik peneliti (2024)

Implikasi Praktis bagi Tata Kelola Madrasah

Temuan di atas membawa sejumlah implikasi praktis yang relevan bagi pengelola madrasah dan pembuat kebijakan di tingkat Kementerian Agama. Pertama, perlunya kebijakan transisi kurikulum yang menyediakan masa tenggang (*grace period*) yang memadai sebelum tuntutan administratif baru diberlakukan sepenuhnya, sehingga guru memiliki waktu yang cukup untuk berproses tanpa tergesa-gesa menyesuaikan dokumen demi kepatuhan administratif semata. Kedua, kepala madrasah perlu mengambil peran lebih aktif sebagai instructional leader yang menerjemahkan kebijakan kurikulum nasional ke dalam bahasa dan langkah praktis yang kontekstual dengan kondisi madrasah, alih-alih sekadar meneruskan instruksi dari atas (*top-down*) tanpa pendampingan lanjutan. Ketiga, penguatan kelompok kerja guru (KKG) dan musyawarah guru mata pelajaran (MGMP) berbasis madrasah perlu didorong

sebagai ruang kolaboratif tempat guru dapat saling berbagi strategi adaptasi, sebagaimana telah terbukti efektif menumbuhkan tema optimisme adaptif pada sebagian informan penelitian ini.

Selain itu, pemangku kebijakan tingkat pusat perlu mempertimbangkan mekanisme evaluasi formatif yang berkelanjutan terhadap setiap kebijakan kurikulum yang telah diberlakukan, sebelum memutuskan pergantian kebijakan berikutnya, agar perubahan kurikulum didasarkan pada bukti empiris efektivitas implementasi sebelumnya, bukan semata-mata mengikuti siklus politik atau pergantian kepemimpinan kementerian.

Sintesis Temuan

Secara keseluruhan, temuan penelitian ini menggambarkan bahwa frekuensi perubahan kurikulum nasional yang tinggi, jika tidak diimbangi dengan penyederhanaan administrasi, pendampingan berkelanjutan, dan penguatan dukungan psikososial, berpotensi melemahkan kapasitas profesional guru MI alih-alih memperkuatnya. Pola ini memperluas pemahaman state-of-the-art mengenai reformasi kurikulum di Indonesia, dari yang semula berfokus pada kesiapan struktural satuan pendidikan, menuju pemahaman yang lebih holistik tentang pengalaman kumulatif dan dimensi psikologis guru sebagai aktor utama keberhasilan implementasi kebijakan kurikulum.

Kesimpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa guru Madrasah Ibtidaiyah memaknai frekuensi perubahan kurikulum nasional yang tinggi terutama sebagai sumber kelelahan administratif dan kebingungan implementasi, yang secara kumulatif berdampak pada menurunnya energi profesional guru dari waktu ke waktu, meskipun sebagian guru tetap menunjukkan sikap adaptif melalui dukungan komunitas belajar. Temuan ini memberikan kontribusi penting bagi pemetaan ulang wacana reformasi kurikulum di Indonesia, dari pendekatan yang berorientasi pada kecepatan dan cakupan kebijakan menuju pendekatan yang lebih memperhatikan kapasitas adaptif dan kesejahteraan psikologis guru sebagai prasyarat keberhasilan implementasi kurikulum di tingkat kelas, khususnya pada konteks madrasah yang memiliki beban integrasi kurikulum ganda.

Berdasarkan temuan tersebut, penelitian ini merekomendasikan beberapa langkah konkret bagi pemangku kepentingan pendidikan madrasah sebagai berikut:

- Penyederhanaan format administrasi dan dokumen pembelajaran pada setiap masa transisi kurikulum, agar energi guru lebih banyak tercurah pada aktivitas pedagogik.

- Penyediaan masa tenggang (grace period) implementasi yang memadai sebelum kebijakan kurikulum baru diberlakukan secara penuh di madrasah.
- Penguatan pendampingan pascapelatihan secara berkelanjutan, bukan sekadar sosialisasi kebijakan yang bersifat satu arah dan seremonial.
- Penguatan kelompok kerja guru dan komunitas belajar profesional berbasis madrasah sebagai ruang kolaboratif adaptasi kebijakan.

Penelitian ini memiliki sejumlah keterbatasan yang perlu diakui secara terbuka. Pertama, cakupan penelitian terbatas pada delapan informan di satu wilayah kabupaten, sehingga generalisasi temuan perlu dilakukan secara hati-hati dan tidak dimaksudkan untuk mewakili kondisi guru MI secara nasional. Kedua, penelitian ini berfokus pada persepsi guru dan belum mengeksplorasi secara mendalam perspektif siswa maupun orang tua terhadap dampak dinamika kurikulum. Dengan mempertimbangkan keterbatasan tersebut, penelitian selanjutnya disarankan untuk mengembangkan studi kuantitatif berskala lebih luas guna menguji keberlakuan tema-tema yang ditemukan, serta mengeksplorasi efektivitas model pendampingan kurikulum berbasis komunitas belajar guru sebagai strategi mitigasi terhadap kelelahan perubahan (change fatigue) di lingkungan madrasah.

Daftar Pustaka

- Abrell-Vogel, C., & Rowold, J. (2014). Leaders' commitment to change and their effectiveness in change: A multilevel investigation. *Journal of Organizational Change Management*, 27(6), 900–921. <https://doi.org/10.1108/JOCM-07-2012-0111>
- Aisyah, S., & Wibowo, A. (2021). Peran kepemimpinan kepala madrasah dalam mendukung implementasi kebijakan kurikulum baru. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 9(2), 145–160.
- Bernhardt, V. L., & Hébert, C. L. (2017). Response capacity for educational improvement: Managing change fatigue in schools. *The Learning Professional*, 38(3), 22–27.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Direktorat Jenderal Pendidikan Islam. (2021). *Panduan implementasi kurikulum pada Madrasah Ibtidaiyah*. Kementerian Agama Republik Indonesia.
- Englander, M. (2012). The interview: Data collection in descriptive phenomenological human scientific research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 13–35. <https://doi.org/10.1163/156916212X632943>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all. Corwin Press.
- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2025). Keputusan Menteri Agama Nomor 1503 Tahun 2025 tentang Kurikulum Berbasis Cinta (KBC). Direktorat Jenderal Pendidikan Islam, Kementerian Agama RI.
- Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi. (2022). Kurikulum Merdeka: Kebijakan pemulihan pembelajaran. Kemendikbudristek RI.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.). SAGE Publications.
- Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. SAGE Publications.
- Mustofa, B., & Hidayah, N. (2020). Kesiapan guru Madrasah Ibtidaiyah dalam menghadapi tuntutan kurikulum abad ke-21. *Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 12(1), 33–47.
- Rahayu, R., Rosita, R., Rahayu, D. V., Setyawan, A., & Iskandar, A. (2022). Implementasi Kurikulum Merdeka Belajar di sekolah dasar: Tantangan dan peluang. *Jurnal Basicedu*, 6(4), 6313–6319.
- Retnawati, H., Hadi, S., & Nugraha, A. C. (2016). Vocational high school teachers' difficulties in implementing the assessment in curriculum 2013 in Yogyakarta Province of Indonesia. *International Journal of Instruction*, 9(1), 33–48.