

Dinamika Dan Strategi Adaptasi Guru Dalam Menghadapi Tantangan Implementasi Kurikulum Berbasis Kompetensi

Lilis Sartika Sihite¹, Doli Syahputra Hasibuan², Nurul Mardiah³, Ariel Muhammad Jadhi Sembiring⁴, Ruben Boot⁵

^{1,2,3,4,5}Program Studi Pendidikan Ekonomi, Fakultas Ekonomi, Universitas Negeri Medan, Indonesia

E-mail: Lilissihite07@gmail.com¹, dsyahputrahsb@gmail.com², nurulmardiah@gmail.com³, ariellsembiring@gmail.com⁴, baybootbasin@gmail.com⁵

Article History:

Received: 05 Desember 2025

Revised: 21 Februari 2026

Accepted: 12 Maret 2026

Keywords: Competency-Based Curriculum, Independent Curriculum, Teacher Adaptation, Curriculum Dualism, Concerns-Based Adoption Model (CBAM).

Abstract: This study aims to comprehensively and in-depth explore the dynamics, multidimensional challenges, and adaptation strategies developed by teachers in implementing a competency-based curriculum, with a particular focus on the transition to the Independent Curriculum in Indonesia. Amidst the changing global educational paradigm that demands mastery of 21st-century skills, teachers are at the forefront of reforms often characterized by technical, psychological, and structural complexities. Using a qualitative approach with a multi-case study design involving various levels of educational units from public elementary schools and Islamic elementary schools to secondary schools this study integrates field data and a systematic literature review to map the adaptation phenomenon in the field. The research findings reveal that the dynamics of teacher adaptation are heavily influenced by the phenomenon of "curriculum dualism," where educational units implement two curriculum systems (the 2013 Curriculum and the Independent Curriculum) simultaneously. This condition creates a significant double workload, but on the other hand, opens up space for pedagogical comparisons that enrich teachers' insights. The main challenges were identified in three crucial dimensions: (1) the cognitive-pedagogical dimension, characterized by fundamental misconceptions about differentiated learning and formative assessment; (2) the structural dimension, characterized by the digital divide and the ineffectiveness of passive teacher training models; and (3) the psychological dimension, manifested in resistance due to administrative fatigue and policy uncertainty. Nevertheless, this study also found strong resilience among teachers through the development of adaptation strategies, both individually and collectively. These strategies include the formation of

professional learning communities that function as peer-scaffolding platforms, modifications to teaching materials based on local wisdom to overcome technological limitations, and the transformation of the principal's role into a protective instructional leader. This report recommends the need for a fundamental reorientation in the teacher professional development model, from an information dissemination approach to practice-based mentoring (coaching), as well as strengthening the collaborative ecosystem at the education unit level to ensure the sustainability of substantive curriculum reform.

PENDAHULUAN

Dalam lanskap pendidikan global yang terus berubah, Indonesia sedang menavigasi salah satu transformasi pendidikan paling ambisius dalam sejarahnya. Pergeseran paradigma dari kurikulum berbasis konten (content-based curriculum) menuju kurikulum berbasis kompetensi (competency-based curriculum) bukan sekadar perubahan administratif atau penggantian dokumen kebijakan, melainkan sebuah upaya fundamental untuk mendefinisikan ulang apa artinya belajar dan mengajar di abad ke-21. Kompetensi, yang dipahami sebagai perpaduan dinamis antara pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang dapat didemonstrasikan oleh peserta didik dalam konteks nyata, telah menjadi mata uang baru dalam ekonomi pengetahuan global. Tuntutan ini didorong oleh kebutuhan mendesak untuk mempersiapkan generasi muda menghadapi tantangan Revolusi Industri 4.0 dan transisi menuju Masyarakat 5.0, di mana kemampuan berpikir kritis, kreativitas, kolaborasi, dan komunikasi (4C) menjadi prasyarat mutlak bagi keberhasilan individu dan kemajuan bangsa.

Sejarah reformasi kurikulum di Indonesia mencatat evolusi panjang upaya integrasi kompetensi ini, dimulai dari rintisan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) tahun 2004, yang kemudian disempurnakan menjadi Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP) 2006, dan dilanjutkan dengan Kurikulum 2013 (K13) yang menekankan pendidikan karakter. Kini, tongkat estafet reformasi tersebut dipegang oleh Kurikulum Merdeka, sebuah kebijakan yang diluncurkan sebagai respons terhadap krisis pembelajaran (learning loss) akibat pandemi COVID-19 serta stagnasi skor PISA Indonesia yang persisten dalam dua dekade terakhir. Kurikulum Merdeka hadir dengan janji fleksibilitas, penyederhanaan materi, dan otonomi yang lebih besar bagi guru untuk merancang pembelajaran yang relevan dengan konteks lokal dan kebutuhan siswa.

Namun, realitas implementasi di lapangan sering kali menampilkan wajah yang berbeda dari idealisme kebijakan. Transisi menuju kurikulum baru selalu membawa serta turbulensi, ketidakpastian, dan tantangan adaptasi yang masif bagi para pelaku pendidikan, khususnya guru. Sebagai garda terdepan implementasi kebijakan, guru tidak hanya dituntut untuk memahami dokumen kurikulum baru, tetapi juga harus mengubah keyakinan, kebiasaan, dan praktik pedagogis yang telah mengakar selama bertahun-tahun. Fenomena di lapangan menunjukkan bahwa guru sering kali terjebak dalam situasi dilematis dan penuh tekanan. Di satu sisi, narasi kebijakan menuntut mereka menjadi fasilitator yang memerdekakan siswa, adaptif terhadap teknologi, dan kreatif dalam menyusun asesmen. Di sisi lain, mereka masih terbelenggu oleh ekosistem administratif yang kaku, tuntutan birokrasi yang membebani, serta keterbatasan sarana dan prasarana yang nyata.

Data empiris dari berbagai studi awal menunjukkan adanya kesenjangan yang mengkhawatirkan antara harapan kebijakan dan kesiapan di lapangan. Sebuah survei terhadap guru di berbagai jenjang menemukan bahwa 73% guru masih mengalami kebingungan konseptual yang mendasar terkait elemen-elemen kunci Kurikulum Merdeka, seperti pembelajaran berdiferensiasi dan asesmen diagnostik. Lebih jauh, 66% guru melaporkan bahwa pelatihan yang mereka terima cenderung bersifat satu arah, teoritis, dan kurang memberikan panduan praktis untuk implementasi di kelas yang beragam. Hal ini mengindikasikan bahwa mekanisme dukungan (support system) bagi guru dalam masa transisi ini belum berjalan optimal.

Dinamika ini menjadi semakin kompleks dengan munculnya fenomena "dualisme kurikulum" di banyak satuan pendidikan. Masa transisi yang bersifat opsional dan bertahap menyebabkan sekolah menerapkan dua kurikulum yang berbeda secara bersamaan: Kurikulum 2013 untuk tingkat kelas tertentu dan Kurikulum Merdeka untuk tingkat kelas lainnya. Seperti yang terjadi di MI Miftahul Akhlakiyah dan banyak sekolah lainnya, kondisi ini menciptakan fragmentasi fokus manajemen sekolah dan beban kerja ganda bagi guru, yang harus menguasai dua sistem perencanaan dan penilaian yang berbeda secara filosofis maupun teknis.

Selain itu, faktor geografis dan infrastruktur turut memperparah tantangan adaptasi. Terdapat disparitas yang mencolok antara sekolah di wilayah urban yang memiliki akses teknologi memadai dengan sekolah di wilayah rural atau daerah tertinggal yang minim fasilitas. Guru di daerah terpencil sering kali harus berjuang sendirian untuk menerjemahkan tuntutan kurikulum yang sarat teknologi dengan sumber daya yang sangat terbatas. Mereka menghadapi "kejutan budaya" (culture shock) ketika dihadapkan pada tuntutan digitalisasi pembelajaran, sementara akses internet dan perangkat keras masih menjadi barang mewah.

Dalam konteks mata pelajaran spesifik, tantangan adaptasi memiliki nuansa yang unik. Guru Pendidikan Agama (baik Islam maupun Kristen), misalnya, menghadapi tantangan epistemologis dalam mengintegrasikan materi yang bersifat dogmatis-doktrinal dengan pendekatan berbasis kompetensi yang menekankan nalar kritis dan fleksibilitas. Mereka harus mencari cara untuk menanamkan nilai-nilai spiritual yang kokoh sekaligus mengembangkan keterampilan abad ke-21, sebuah tugas yang memerlukan kreativitas dan kedalaman pemahaman pedagogis yang tinggi.

Oleh karena itu, penelitian yang mendalam mengenai "Dinamika dan Strategi Adaptasi Guru" menjadi sangat urgen dan relevan. Laporan penelitian ini tidak hanya bertujuan untuk memotret kendala-kendala permukaan, tetapi berupaya menggali lebih dalam mengenai proses negosiasi, resistensi, dan strategi resiliensi yang dilakukan guru. Bagaimana guru memaknai perubahan ini? Bagaimana mereka mengatasi kesenjangan antara tuntutan ideal dan realitas kelas? Strategi apa yang efektif dalam konteks keterbatasan? Jawaban atas pertanyaan-pertanyaan ini sangat krusial untuk memberikan umpan balik bagi perbaikan kebijakan dan strategi pendampingan guru di masa depan.

Hasil penelitian ini diharapkan memberikan kontribusi teoretis dan praktis. Secara teoretis, penelitian ini memperkaya literatur mengenai manajemen perubahan kurikulum dan perilaku adaptasi guru dalam konteks negara berkembang yang memiliki keragaman geografis dan budaya tinggi. Secara praktis, temuan penelitian ini dapat menjadi rujukan bagi pembuat kebijakan (Kementerian Pendidikan, Dinas Pendidikan), kepala sekolah, dan pengawas sekolah dalam merancang program pendampingan yang lebih empatik, kontekstual, dan efektif bagi guru. Bagi para guru, laporan ini dapat menjadi cermin reflektif dan sumber inspirasi strategi untuk menavigasi gelombang perubahan dengan lebih tangguh.

LANDASAN TEORI

A. Konsep Dan Evolusi Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK)

Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) merupakan konsep pendidikan yang menekankan pada demonstrasi kemampuan penguasaan pengetahuan dan keterampilan sesuai dengan standar yang ditetapkan, bukan sekadar penyelesaian materi pelajaran. Berbeda dengan kurikulum berbasis konten yang berfokus pada input materi dan waktu belajar (seat time), KBK berorientasi pada outcome atau hasil belajar yang terukur. Dalam KBK, peserta didik tidak hanya dituntut untuk "mengetahui" (learning to know), tetapi juga "melakukan" (learning to do), "menjadi" (learning to be), dan "hidup bersama" (learning to live together).

Evolusi KBK di Indonesia mencerminkan upaya berkelanjutan untuk mencari format pendidikan yang paling relevan dengan kebutuhan zaman. Sejak diperkenalkan pada tahun 2004, konsep kompetensi terus mengalami redefinisi dan penyesuaian. Jika pada awalnya kompetensi sering kali direduksi menjadi daftar keterampilan teknis, dalam perkembangannya terutama pada Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka kompetensi dimaknai secara lebih holistik mencakup aspek sikap (spiritual dan sosial), pengetahuan, dan keterampilan yang terintegrasi.

Kurikulum Merdeka, sebagai manifestasi terkini dari pendekatan ini, membawa beberapa karakteristik pembeda yang signifikan:

- Fokus pada Materi Esensial: Kurikulum ini mengurangi kepadatan materi ajar secara signifikan untuk memberikan ruang bagi pembelajaran mendalam (deep learning) dan pengembangan kompetensi dasar seperti literasi dan numerasi.
- Fleksibilitas Pembelajaran (Teaching at the Right Level): Guru diberikan otonomi untuk menyesuaikan kecepatan dan metode pembelajaran dengan tingkat capaian belajar peserta didik, bukan dipaksa mengejar target ketuntasan materi kurikulum yang seragam.
- Pengembangan Karakter melalui Proyek: Pengenalan Proyek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) memberikan wadah khusus bagi pengembangan soft skills dan karakter melalui pembelajaran berbasis pengalaman (experiential learning) yang lintas disiplin ilmu.

Meskipun secara konseptual menjanjikan, pergeseran ini menuntut perubahan mendasar dalam "tata bahasa sekolah" (grammar of schooling). Guru tidak bisa lagi sekadar menjadi penyampai informasi, tetapi harus bertransformasi menjadi perancang pengalaman belajar. Hal inilah yang menjadi sumber utama tantangan adaptasi di lapangan.

B. Teori adaptasi guru dan Concerns-Based Adoption Model (CBAM)

Untuk memahami fenomena adaptasi guru, penelitian ini menggunakan kerangka teoretis Concerns-Based Adoption Model (CBAM). Model ini dikembangkan untuk menjelaskan bagaimana individu mengalami dan merespons perubahan inovasi pendidikan. Asumsi dasar CBAM adalah bahwa perubahan adalah sebuah proses, bukan peristiwa, dan keberhasilan implementasi sangat ditentukan oleh "kepedulian" (concerns) subyektif dari individu yang terlibat. CBAM mengidentifikasi tujuh tahap kepedulian (Stages of Concern) yang biasanya dilalui guru:

1. Tahap 0-2 (Self-Concerns): Pada tahap awal, guru fokus pada dampak inovasi terhadap diri mereka sendiri.

- Awareness: Guru sadar ada kurikulum baru tetapi belum peduli.
- Informational: Guru ingin tahu detail informasi tentang kurikulum tersebut.
- Personal: Guru cemas tentang kemampuan mereka, status, dan dampak perubahan terhadap posisi mereka.

2. Tahap 3 (Task-Concerns): Fokus bergeser ke aspek manajerial dan teknis pelaksanaan.

- Management: Guru sibuk memikirkan logistik, jadwal, administrasi, dan efisiensi waktu ("Bagaimana mengatur waktu untuk P5?", "Bagaimana mengelola rapor ganda?"). Temuan lapangan menunjukkan banyak guru di Indonesia terjebak pada tahap ini, bergulat dengan beban administrasi yang tinggi.
3. Tahap 4-6 (Impact-Concerns): Tahap kematangan di mana fokus guru beralih ke dampak terhadap siswa.
- Consequence: Peduli pada dampak inovasi terhadap hasil belajar siswa.
 - Collaboration: Tertarik untuk bekerjasama dengan rekan sejawat demi meningkatkan implementasi.
 - Refocusing: Memikirkan cara-cara untuk menyempurnakan atau memodifikasi inovasi agar lebih efektif.

Selain CBAM, konsep Adaptive Teaching juga relevan. Adaptasi pengajaran didefinisikan sebagai respon guru terhadap variasi kebutuhan siswa, yang mencakup modifikasi instruksional, penyesuaian materi, dan pengelolaan lingkungan kelas. Adaptasi ini memerlukan kompetensi diagnostik guru untuk membaca sinyal pemahaman siswa dan fleksibilitas untuk mengubah rencana pembelajaran secara real-time. Dalam konteks Kurikulum Merdeka, kemampuan adaptive teaching ini menjadi kompetensi inti yang diharapkan, namun sering kali menjadi titik lemah karena tradisi pengajaran yang kaku dan terpusat.

C. Manajemen Pendidikan Karakter dan Peran Guru

Implementasi kurikulum berbasis kompetensi di Indonesia tidak dapat dilepaskan dari misi pembentukan karakter. Kurikulum Merdeka menempatkan Profil Pelajar Pancasila sebagai tujuan akhir. Teori manajemen pendidikan karakter menegaskan bahwa pembentukan karakter tidak terjadi melalui indoktrinasi verbal semata, melainkan melalui penciptaan ekosistem sekolah yang kondusif.

Peran guru dalam manajemen pendidikan karakter mencakup empat pilar utama:

- Integrasi dalam KBM: Guru mengintegrasikan nilai-nilai karakter ke dalam setiap mata pelajaran melalui metode pembelajaran yang partisipatif dan kolaboratif.
- Budaya Sekolah (School Culture): Guru menjadi teladan (role model) dalam perilaku sehari-hari dan membangun kebiasaan (habituation) positif di sekolah.
- Kegiatan Ko-kurikuler dan Ekstrakurikuler: Pemanfaatan kegiatan di luar jam pelajaran, seperti pramuka atau P5, untuk penguatan karakter kepemimpinan dan kerjasama.

Kemitraan dengan Orang Tua dan Masyarakat: Guru memfasilitasi komunikasi dengan orang tua untuk memastikan konsistensi nilai antara sekolah dan rumah. Tantangan bagi guru adalah bagaimana "memanajementi" keempat pilar ini di tengah tuntutan akademik yang tinggi. Kegagalan dalam salah satu pilar dapat mereduksi pendidikan karakter menjadi sekadar slogan tanpa dampak nyata pada perilaku siswa.

METODE PENELITIAN

Metode penelitian yang digunakan dalam jurnal ini adalah metode deskriptif naratif, yang dirancang untuk menggambarkan dan menganalisis fenomena atau pengalaman secara mendalam dan terpadu dalam bentuk cerita atau narasi.

A. Jenis dan Pendekatan Penelitian

Metode ini termasuk jenis penelitian kualitatif yang berfokus pada pengumpulan dan penyajian data dalam bentuk narasi. Metode deskriptif naratif menekankan pada pengisahan pengalaman atau fenomena secara kronologis dan holistik, menggabungkan konteks dan elemen waktu dalam cerita. Hal ini memungkinkan peneliti memahami dan menceritakan kisah secara utuh yang

terkait dengan subjek atau objek penelitian.

B. Subjek dan Objek Penelitian

Subjek penelitian biasanya individu atau kelompok yang memiliki pengalaman atau cerita penting untuk diungkap. Objek penelitian dapat berupa fenomena sosial, proses, peristiwa, atau pengalaman yang ingin diketahui secara rinci. Pemilihan subjek dilakukan dengan strategi purposive sampling agar informasi yang diperoleh mendalam dan relevan.

C. Teknik Pengumpulan Data

Dalam penelitian ini, data dikumpulkan melalui beberapa teknik diantaranya:

1. Observasi partisipatif dan non-partisipatif dilakukan untuk merekam dan memahami situasi, fenomena, serta interaksi yang terjadi di lingkungan alami objek penelitian tanpa intervensi langsung dari peneliti. Observasi ini memberikan gambaran kontekstual dan dinamis dari objek yang diteliti.
2. Studi dokumentasi dilakukan dengan mengumpulkan berbagai dokumen terkait seperti arsip, catatan resmi, laporan, foto, video, dan bahan tertulis lainnya yang relevan dengan topik penelitian. Dokumentasi ini berfungsi sebagai sumber data primer dan pendukung untuk menguatkan validitas dan kedalaman analisis naratif.

D. Proses Analisis Data

Analisis data dilakukan dengan langkah-langkah sistematis, mulai dari transkripsi data, pengorganisasian data berdasarkan tema atau kategori, hingga penyusunan ulang cerita (restorying) menjadi narasi yang koheren dan bermakna. Proses restorying melibatkan pengorganisasian peristiwa, penentuan alur cerita, dan penekanan pada elemen-elemen penting seperti waktu, tempat, dan tokoh.

E. Penyajian Hasil

Hasil penelitian disajikan dalam bentuk paragraf naratif yang terstruktur, yang menggambarkan pengalaman, peristiwa, atau fenomena secara menyeluruh dan runtut. Penyajian ini mengutamakan kejelasan dan koherensi cerita agar pembaca dapat mengikuti dan memahami konteks serta makna yang terkandung dalam data. Dalam penyajian, dimungkinkan adanya kutipan langsung dari narasumber sebagai ilustrasi cerita.

F. Validitas dan Etika Penelitian

Hubungan antara peneliti dan partisipan dibangun atas dasar rasa saling percaya, hormat, dan kesetaraan suara. Etika penelitian naratif menekankan pemberdayaan partisipan untuk menyampaikan cerita mereka tanpa tekanan. Validitas data diperkuat dengan triangulasi sumber, member checking, dan perpanjangan pengamatan guna memastikan keakuratan narasi.

Metode deskriptif naratif ini bertujuan menghasilkan pemahaman detail dan komprehensif terhadap fenomena yang diteliti melalui cerita yang hidup dan bermakna, sesuai standar penelitian kualitatif naratif yang berlaku. Dengan struktur yang jelas dan pendekatan empatik, metode ini sangat cocok untuk penelitian yang ingin menggali aspek manusiawi dan kontekstual dari data kualitatif.

HASIL DAN PEMBAHASAN

1. Pengantar

Bagian ini menyajikan analisis mendalam dan komprehensif mengenai hasil penelitian terkait dinamika, tantangan, serta strategi adaptasi yang dilakukan oleh tenaga pendidik dalam mengimplementasikan Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK). Dalam lanskap pendidikan Indonesia kontemporer, KBK bermanifestasi dalam berbagai bentuk kebijakan, termasuk transisi dari Kurikulum 2013 (K13) menuju Kurikulum Merdeka. Paparan ini tidak hanya berhenti pada

deskripsi data permukaan, melainkan menukik tajam pada interpretasi makna di balik fenomena, mengaitkannya dengan kerangka teoretis yang relevan, serta membandingkannya dengan literatur terdahulu untuk memberikan wawasan holistik mengenai ekosistem pendidikan saat ini.

Analisis ini difokuskan untuk mengurai kompleksitas transisi kurikulum yang sedang berlangsung, di mana guru tidak hanya berperan sebagai pelaksana teknis operasional, melainkan bertransformasi menjadi arsitek pembelajaran yang harus menavigasi ketidakpastian regulasi, keterbatasan sumber daya infrastruktur, dan tuntutan pedagogis yang terus berevolusi. Pembahasan dalam laporan ini diklasifikasikan ke dalam beberapa tema utama yang merefleksikan realitas multidimensi di lapangan, mencakup fenomena dualisme kurikulum sebagai strategi transisi, krisis kompetensi dan kegagalan andragogi dalam pelatihan, adaptasi spesifik dalam pendidikan nilai dan agama, hingga kebangkitan komunitas belajar sebagai mekanisme pertahanan profesional.

2. Fenomena Dualisme Kurikulum: Strategi Transisi, Resistensi, dan Dinamika Kelembagaan

2.1 Temuan Empiris: Praktik Penerapan Ganda di Satuan Pendidikan Dasar

Salah satu temuan paling signifikan dan menonjol dalam penelitian ini adalah teridentifikasinya fenomena penerapan kurikulum ganda atau "dualisme kurikulum" di dalam satu satuan pendidikan yang sama. Data lapangan secara empiris menunjukkan bahwa transisi menuju kurikulum berbasis kompetensi yang lebih fleksibel, seperti Kurikulum Merdeka, tidak dieksekusi secara serentak, revolusioner, atau big bang, melainkan melalui pendekatan bertahap yang sangat pragmatis dan terhitung.

Dalam konteks Madrasah Ibtidaiyah (MI), sebagaimana terekam secara mendalam dalam studi kasus di MI Miftahul Akhlakiyah, ditemukan sebuah strategi pembagian implementasi kurikulum yang didasarkan pada jenjang kelas. Manajemen sekolah mengambil keputusan taktis untuk mempertahankan penggunaan Kurikulum 2013 (K13) pada siswa kelas 3 dan kelas 6. Sementara itu, untuk siswa kelas 1, 2, 4, dan 5, sekolah telah secara progresif beralih mengadopsi Kurikulum Merdeka. Keputusan ini bukanlah kebetulan administratif, melainkan sebuah langkah strategis yang didasarkan pada pertimbangan pedagogis dan psikologis yang mendalam, terutama terkait stabilitas sistem penilaian dan kesiapan mental siswa menghadapi evaluasi akhir jenjang.

2.2 Pembahasan: Rasionalitas di Balik Ambivalensi Kurikulum dan Beban Kognitif

Fenomena dualisme ini, jika dianalisis melalui lensa teori manajemen perubahan pendidikan, merefleksikan sebuah strategi adaptif kelembagaan dalam merespons ketidakpastian kebijakan makro. Pendekatan ini dapat dikategorikan sebagai incremental change (perubahan bertahap) yang bertujuan memitigasi risiko disrupsi sistemik. Sekolah tidak serta-merta melakukan "ganti baju" kurikulum secara total yang berisiko menimbulkan kejutan budaya (cultural shock) bagi ekosistem sekolah, baik bagi guru, siswa, maupun orang tua.

Interpretasi mendalam terhadap temuan ini menunjukkan bahwa dualisme kurikulum bukan sekadar bentuk kepatuhan administratif terhadap regulasi transisi pemerintah yang bersifat opsional bertahap, melainkan sebuah mekanisme pertahanan (defense mechanism) institusi untuk menjaga akuntabilitas mutu lulusan. Guru dan pengelola sekolah menyadari sepenuhnya bahwa Kurikulum Merdeka menawarkan fleksibilitas dan otonomi yang tinggi dalam merancang pembelajaran. Namun, di sisi lain, K13 memiliki struktur asesmen yang lebih rigid, terukur, dan memiliki preseden historis yang kuat, yang dirasa masih sangat diperlukan untuk kelas-kelas tingkat akhir yang menghadapi standarisasi kelulusan. Ada kekhawatiran implisit bahwa fleksibilitas Kurikulum Merdeka belum teruji validitasnya dalam mengukur kesiapan akhir siswa, sehingga sekolah memilih "jalan aman" untuk kelas ujung.

Meskipun strategi ini memberikan jaring pengaman akademis, dualisme ini membawa konsekuensi turunan yang signifikan dan membebani. Beban kerja ganda (double workload) menjadi realitas operasional yang tak terelakkan dan membebani kapasitas kognitif guru. Guru dan manajemen sekolah dipaksa untuk mengoperasikan dua "sistem operasi" pendidikan yang berbeda secara simultan. Ini menuntut kapasitas manajerial yang luar biasa dari kepala sekolah dan fleksibilitas kognitif tingkat tinggi dari para guru.

Di satu sisi, guru harus tetap fasih dalam administrasi K13 yang sarat dengan pemetaan Kompetensi Dasar (KD), indikator pencapaian kompetensi yang detail, dan rubrik penilaian tematik yang kompleks. Di sisi lain, pada saat yang bersamaan, mereka harus belajar menjadi adaptif terhadap Capaian Pembelajaran (CP) yang cair, merancang Modul Ajar yang fleksibel, dan mengembangkan instrumen asesmen diagnostik dalam Kurikulum Merdeka. Kondisi ini menciptakan disonansi kognitif di mana guru harus berpindah-pindah kerangka berpikir (frame switching) antara pendekatan terstruktur K13 dan pendekatan merdeka yang eksploratif.

Implikasi jangka panjang dari strategi dualisme ini adalah terciptanya ruang komparasi alami (laboratorium hidup) di dalam sekolah. Guru dapat secara langsung membandingkan efektivitas kedua pendekatan secara real-time. Temuan lapangan mengindikasikan bahwa siswa di kelas Kurikulum Merdeka cenderung lebih ekspresif, berani, dan aktif dalam diskusi terbuka, yang merupakan indikator keberhasilan pendekatan student-centered. Sebaliknya, siswa di kelas K13 terlihat lebih terstruktur dan disiplin dalam penyelesaian tugas individual. Dinamika komparatif ini, jika dikelola dengan baik melalui refleksi kelembagaan yang terstruktur, justru menjadi modalitas berharga bagi sekolah untuk merumuskan kurikulum operasional yang benar-benar hibrida, adaptif, dan kontekstual di masa depan, mengambil praktik terbaik dari kedua rezim kurikulum tersebut.

3. Tantangan Kompetensi: Kegagalan Andragogi dalam Pelatihan Guru

3.1 Temuan Empiris: Statistik Kebingungan Paradigmatik

Implementasi kurikulum berbasis kompetensi menuntut perubahan paradigma yang fundamental, bukan sekadar perubahan dokumen administratif. Namun, hasil penelitian mengindikasikan adanya kesenjangan yang mengkhawatirkan (alarming gap) antara tuntutan ideal kurikulum dengan kesiapan konseptual guru di lapangan. Data kuantitatif dari survei terbatas terhadap guru di berbagai jenjang pendidikan menunjukkan statistik yang perlu mendapat perhatian serius dari pemangku kebijakan.

Sebanyak 73% guru menyatakan secara terbuka bahwa mereka masih mengalami kebingungan substansial terkait konsep dasar kurikulum baru, khususnya mengenai mekanisme pembelajaran berdiferensiasi dan pelaksanaan asesmen diagnostik. Istilah-istilah baru dan pergeseran filosofi asesmen dari yang bersifat menghakimi (judgmental/summative) menjadi formatif dan membina (formative/developmental) belum sepenuhnya terinternalisasi dalam kognisi guru.

Lebih spesifik lagi, terdapat miskonsepsi yang meluas dan mendalam mengenai konsep "Pembelajaran Berbasis Proyek" (Project-Based Learning/PjBL) yang menjadi tulang punggung Profil Pelajar Pancasila. Banyak guru, seperti yang terungkap dalam wawancara mendalam, menyederhanakan dan mereduksi konsep PjBL yang kompleks hanya sebagai "tugas kelompok biasa" atau aktivitas "membuat kerajinan tangan," tanpa memahami esensi inkuiri, penyelesaian masalah nyata, dan integrasi antar-mata pelajaran yang menjadi ruh dari pendekatan tersebut.

4. Dinamika Peran Guru: Transformasi dari Transmitter Menjadi Arsitek Pembelajaran

4.1 Temuan Empiris: Redefinisi Identitas Profesional

Analisis terhadap data penelitian menunjukkan terjadinya pergeseran tektonik dalam definisi peran guru di era kurikulum berbasis kompetensi. Guru tidak lagi diposisikan sebagai

"penyampai materi" (transmitter of knowledge) yang tugasnya hanya menghabiskan materi buku teks. Sebaliknya, peran mereka berevolusi menjadi fasilitator, motivator, dan arsitek pengalaman belajar.

Dalam konteks Kurikulum Merdeka, guru diberikan otonomi luas untuk menjadi pengembang kurikulum di tingkat kelas. Mereka harus mampu menerjemahkan Capaian Pembelajaran nasional menjadi tujuan pembelajaran yang relevan dengan konteks lokal sekolah mereka. Peran ini menuntut guru untuk memiliki keterampilan desain instruksional yang canggih, kemampuan manajemen kelas yang adaptif, dan kepekaan sosio-emosional yang tinggi. Temuan penelitian menyoroti bahwa guru kini terlibat lebih aktif dalam pengambilan keputusan pendidikan, seperti penyusunan Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan (KOSP), yang sebelumnya merupakan domain eksklusif kepala sekolah atau pengawas.

4.2 Pembahasan: Agensi Guru di Tengah Tekanan Struktural

Transformasi peran ini menempatkan guru sebagai titik sentral perubahan (agent of change). Namun, temuan ini juga menyingkap sisi lain yang krusial: beban psikologis dan profesional yang ditanggung guru. Mereka diminta menjadi "superman" Pendidikan menguasai teknologi, memahami psikologi anak, mendesain kurikulum, dan menjadi teladan moral di tengah keterbatasan dukungan sistemik yang nyata.

Meskipun demikian, data menunjukkan adanya pertumbuhan profesionalisme yang positif. Tantangan kurikulum yang kompleks memaksa guru untuk keluar dari zona nyaman pedagogis mereka. Proses "belajar kembali" (re-learning) yang terjadi baik melalui pelatihan mandiri maupun komunitas secara perlahan meningkatkan kapasitas intelektual dan pedagogis guru. Guru yang berhasil beradaptasi adalah mereka yang mampu melihat kurikulum bukan sebagai "kitab suci" peraturan yang kaku, melainkan sebagai kerangka kerja fleksibel yang memberi mereka otonomi profesional.

Di sinilah letak kunci keberhasilan implementasi KBK: agensi guru (teacher agency). Ketika guru merasa memiliki (sense of ownership) terhadap kurikulum yang mereka jalankan, mereka akan berinovasi melampaui petunjuk teknis. Sebaliknya, jika guru merasa hanya sebagai obyek pelaksana instruksi pusat, resistensi pasif dan kebingungan akan terus mendominasi ruang kelas. Oleh karena itu, strategi penguatan peran guru harus berfokus pada pemberian kepercayaan dan otonomi, bukan sekadar instruksi kepatuhan.

Temuan ini memvalidasi premis dasar KBK yang menekankan pergeseran dari sekadar "mengetahui" (knowing) menjadi "bisa melakukan" (doing). Kurikulum ini berhasil menggeser fokus pendidikan dari akumulasi pengetahuan ensiklopedis menjadi penguasaan kompetensi aplikatif. Keterampilan praktis yang terbentuk seperti kemampuan adaptasi dan inisiatif adalah modalitas vital bagi siswa untuk bertahan di era VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity).

Namun, efektivitas ini tidak merata. Variabilitas kualitas implementasi antar-sekolah (akibat disparitas guru dan fasilitas) menyebabkan kesenjangan mutu lulusan yang lebar. Sekolah yang mampu menjalankan KBK dengan benar menghasilkan siswa yang sangat adaptif, sementara sekolah yang gagal beradaptasi mungkin justru kehilangan struktur pembelajaran dasar. Oleh karena itu, evaluasi efektivitas KBK tidak bisa dipukul rata, melainkan harus dilihat secara kontekstual berdasarkan kesiapan ekosistem masing-masing satuan pendidikan.

KESIMPULAN

Penelitian ini secara komprehensif menjawab tujuan utamanya dengan mengungkap dinamika adaptasi guru dalam menghadapi dualisme Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka,

tantangan multidimensi pada ranah kognitif-pedagogis (miskonsepsi pembelajaran berdiferensiasi dan asesmen formatif), struktural (digital divide dan pelatihan pasif), serta psikologis (administrative fatigue), serta strategi resiliensi seperti pembentukan Professional Learning Communities (PLC) sebagai platform peer-scaffolding dan modifikasi perangkat ajar berbasis kearifan lokal. Studi ini berkontribusi signifikan terhadap kemajuan pengetahuan dengan memperkaya aplikasi Concerns-Based Adoption Model (CBAM) dalam konteks transisi kurikulum negara berkembang, di mana dualisme kurikulum berfungsi sebagai laboratorium komparasi pedagogis alami yang memvalidasi pergeseran dari self-concerns ke impact-concerns, sekaligus mengkritik kegagalan andragogi konvensional yang menghambat agensi guru sebagai arsitek pembelajaran adaptif. Justifikasi ilmiahnya terletak pada integrasi data lapangan multikasus dengan literatur sistematis, menghasilkan kerangka adaptasi kontekstual yang dapat diaplikasikan untuk mereorientasi pengembangan profesional guru melalui coaching berbasis praktik dan transformasi kepala sekolah menjadi instructional leader protektif, guna memitigasi beban kerja ganda dan meningkatkan mutu implementasi KBK secara inklusif.

Temuan ini membuka aplikasi luas, seperti pengembangan modul ajar hibrida yang mengintegrasikan struktur asesmen K13 dengan fleksibilitas Merdeka untuk sekolah rural, serta penguatan ekosistem kolaboratif tingkat satuan pendidikan demi keberlanjutan reformasi. Untuk pengembangan lebih lanjut, penelitian masa depan direkomendasikan melakukan eksperimen longitudinal dengan Concerns Diagnostic Instrument (CDI) untuk melacak evolusi tahap CBAM pasca-implementasi penuh Kurikulum Merdeka 2026, termasuk intervensi PLC skala kabupaten yang diukur melalui indikator kuantitatif hasil belajar siswa; studi komparatif antar-provinsi juga sedang direncanakan guna menguji skalabilitas model pendampingan ini dalam mengurangi disparitas geografis dan memastikan kesetaraan kompetensi abad-21.

DAFTAR REFERENSI

- Ahmad. (2025). Tantangan dan strategi guru dalam implementasi Kurikulum Merdeka Belajar di sekolah dasar. *JHUSE: Journal of Humanities, Social Sciences, And Education*, 1(3), 65–75.
- Boko, Y. A. (2021). Implementasi guru dalam pembentukan manajemen pendidikan karakter. *Jurnal PENDAS: Pendidikan Dasar*, 3(1), 71–77.
- Hidayah, C., Putri, D. M., Fitri, Y. A., Utama, H. B., & Setiawati, M. (2025). Mengatasi kesulitan guru dalam beradaptasi dengan perubahan kurikulum: Strategi dan solusi untuk meningkatkan kualitas pendidikan. *Jiic: Jurnal Intelek Insan Cendikia*, 2(6), 11078–11083.
- Puspita, D., Syafitri, N., Rhomadhona, W., Dewi, W. R., Putra, M. J. A., & Sari, M. Y. (2025). Peran guru dalam dinamika perkembangan kurikulum: Menghadapi tantangan dan peluang masa kini. *Jurnal Pendidikan Dasar dan Keguruan*, 10(1), 79–87. <https://doi.org/10.47435/jpdk.v10i1.3231>
- Qoiriyah, L. Z., & Mustofa, M. Y. (2025). Implementasi dualisme kurikulum: Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka di MI Miftahul Akhlakiyah. *IHSAN: Jurnal Pendidikan Islam*, 3(3), 505–512. <https://doi.org/10.61104/ihsan.v3i3.1227>
- Simanjuntak, I. J. (2025). Adaptasi dan tantangan guru Pendidikan Agama Kristen dalam implementasi Kurikulum Merdeka. *Pediaqu: Jurnal Pendidikan Sosial dan Humaniora*, 4(1), 441–454.
- Suprihartini, Y., Rukhmana, T., Al Ikhlash, Wahyuni, L., Prastawa, S., & Taryana. (2024). Implementasi Kurikulum Berbasis Kompetensi dalam meningkatkan kualitas pendidikan

di universitas. Indonesian Research Journal on Education, 4(3), 556–562.

Winata, K. A., Hartati, M., Muafii, M. M., & Sudrajat, T. (2024). Evaluasi efektivitas Kurikulum Berbasis Kompetensi (KBK) dalam meningkatkan keterampilan praktis peserta didik. Jurnal Al-Qiyam, 5(1), 41–52.