**Risalah Dirasah: Journal of Multidisciplinary Islamic Studies**
Vol 01, No 02, 2026 | Page (168-184) | E-ISSN: 3164-5593
https://ejournal.alqolam.ac.id/index.php/rd/index

# Perbedaan Paradigma Pembelajaran dalam Kurikulum Merdeka dan Kurikulum 2013: Tinjauan Sistematis dari Perspektif Manajemen Pendidikan

**Roihan Rivqi Rihazhatul Aisy**

UIN Sunan Ampel Surabaya, Indonesia

**Email :** ordinarymonster000@gmail.com

**Abstract**

*The curriculum transformation in Indonesia from the 2013 Curriculum to the Merdeka Curriculum marks a massive reconstruction of learning governance, yet it often falls into superficial administrative adaptation. This study aims to systematically analyze the differences in learning paradigms between the 2013 Curriculum and the Merdeka Curriculum through the lens of educational management. The research method utilized is a Systematic Literature Review (SLR) adopting the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) protocol. A comprehensive literature search was conducted across reputable digital databases within the 2020–2026 publication window, yielding a final sample analyzed via qualitative content analysis. The critical synthesis reveals a paradigm shift across four key instructional dimensions: (1) deconstruction of epistemological foundations from positivistic-centralistic to progressivism-constructivistic; (2) restructuring of governance from rigid weekly-based design to phase-based flexibility; (3) repositioning of the teacher's role from a curriculum implementer to an autonomous curriculum developer; and (4) migration of performance accountability from quantitative summative evaluation to reflective formative evaluation. This study concludes that curriculum transition requires a shifting mindset in school leadership toward a collaborative instructional model to avoid implementation distortions. The recommendation points toward restructuring academic supervision systems from formal inspection to quality-based clinical coaching*.

**Article History**

Received :07/05/2026
Revised :07/06/2026
Accepted :26/06/2026

**Keywords:**

*2013 Curriculum, Learning Governance, Merdeka Curriculum, Teacher Autonomy, Systematic Literature Review.*

**How to Cite:**

Aisy, Roihan, R. R., (2026). Perbedaan Paradigma Pembelajaran dalam Kurikulum Merdeka dan Kurikulum 2013: Tinjauan Sistematis dari Perspektif Manajemen Pendidikan. *Risalah Dirasah: Journal of Multidisciplinary Islamic Studies*, 1(2), 168-184. https://doi.org/10.35897/risalahdirasah.v1i2.2640.

## PENDAHULUAN

Perubahan kurikulum merupakan instrumen strategis dalam manajemen pendidikan untuk merespons dinamika global dan pergeseran kebutuhan kompetensi abad ke-21. Secara makro, inovasi dan perubahan pendidikan menuntut tidak hanya revisi dokumen, melainkan transformasi budaya institusional di satuan pendidikan (Fullan, 2015). Di Indonesia, transformasi struktural dari Kurikulum 2013 (K-13) menuju Kurikulum Merdeka menandai pergeseran fundamental dalam tata kelola pembelajaran tingkat satuan pendidikan (Mulyasa, 2023). Manajemen kurikulum yang efektif menuntut pemahaman mendalam terhadap landasan filosofis dan operasional yang mendasari kebijakan baru. Kurikulum Merdeka diadopsi sebagai upaya mitigasi krisis pembelajaran (*learning crisis*) yang diperparah oleh pandemi, sekaligus sebagai reorientasi dari pendekatan kodifikasi materi yang rigid menuju fleksibilitas manajerial institusi.

Karakteristik tata kelola Kurikulum 2013 secara dominan mengandalkan pendekatan saintifik yang terstruktur ketat, dengan penekanan pada standardisasi proses dan output melalui sistem penilaian autentik (Retnawati, Hadi, & Nugraha, 2016). Standarisasi ini dirancang untuk memastikan keseragaman kompetensi sikap, pengetahuan, dan keterampilan berskala nasional. Namun, dalam ranah praksis, regulasi yang bersifat preskriptif dan beban administratif yang eksesif dalam K-13 sering kali membatasi ruang inovasi kepala sekolah dan pendidik (Saleh, 2020). Pemenuhan beban mengajar linear menempatkan manajemen pembelajaran sebagai proses mekanistik, mengorbankan fleksibilitas yang dibutuhkan untuk merespons heterogenitas kognitif peserta didik di berbagai wilayah ekosistem pendidikan.

Sebaliknya, Kurikulum Merdeka mengintroduksi paradigma pembelajaran berdiferensiasi dan penguatan karakter melalui Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) secara institusional (Yamin & Syahrir, 2022). Secara manajerial,

kebijakan ini memberikan otonomi yang lebih luas kepada satuan pendidikan melalui konsep "Merdeka Belajar" untuk merancang kurikulum operasional yang berpusat pada konteks kearifan lokal. Paradigma ini menggeser fokus tata kelola sekolah dari sekadar kepatuhan administratif (*administrative compliance*) menuju peningkatan mutu esensial belajar (*quality improvement*) (Rahayu et al., 2022). Melalui reduksi beban konten materi, kepemimpinan instruksional dituntut memfasilitasi ekosistem yang relevan dengan tahap perkembangan siswa.

Sejumlah literatur terdahulu telah mengeksplorasi implementasi kedua kurikulum ini secara independen maupun parsial. Studi oleh Saleh (2020) mengidentifikasi tantangan transisi awal kebijakan "Merdeka Belajar" dari sisi kesiapan adaptasi guru, sementara Rahayu et al. (2022) mengevaluasi efektivitas awal di sekolah-sekolah penggerak. Di ranah spesifik, penelitian terdahulu mayoritas berfokus pada analisis pelaksanaan P5 melalui studi kasus mikroskopis di jenjang pendidikan tertentu (Sufyadi et al., 2021). Literatur lain, seperti kajian Jani (2023), menitikberatkan pada tata kelola pendidikan dasar secara umum tanpa mendalami benturan epistemologis antara sistem lama dan sistem baru secara struktural.

Meskipun studi mengenai kedua kebijakan tersebut berlimpah, terdapat *research gap* (kesenjangan penelitian) yang signifikan dalam domain manajemen pendidikan di Indonesia. Belum ada tinjauan literatur yang komprehensif dan sistematis yang memetakan disparitas teoretis-paradigmatik antara Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka dalam satu kerangka utuh. Ketiadaan sintesis makro ini memicu fragmentasi pemahaman di kalangan pengambil kebijakan sekolah, yang sering kali mengelola transisi ini sekadar sebagai perubahan "kulit luar" administratif daripada rekonstruksi kultural substantif (Hargreaves & Shirley, 2020). Akibatnya, potensi otonomi yang ditawarkan oleh kurikulum baru belum tereksekusi secara presisi di level instruksional.

Penelitian ini hadir untuk mengisi kesenjangan teoretis tersebut dengan

menggunakan metode *Systematic Literature Review* (SLR). Kebaruan (*novelty*) studi ini terletak pada kodifikasi dan kategorisasi literatur bereputasi mengenai transisi kurikulum yang dipetakan ke dalam empat dimensi manajemen instruksional: pergeseran epistemologis, tata kelola desain, reposisi otonomi manajerial, dan orientasi evaluasi. Dengan mengadopsi protokol standar internasional, pendekatan SLR memitigasi bias subjektivitas studi kasus tunggal dan mampu mengonstruksi taksonomi komparatif yang memiliki validitas eksternal tinggi bagi pengembangan ilmu tata pamong pendidikan.

Berdasarkan rasionalisasi latar belakang dan identifikasi *gap* tersebut, tujuan utama penelitian ini adalah menganalisis secara sistematis perbedaan paradigma pembelajaran antara Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka dari perspektif manajemen pendidikan. Secara khusus, penelitian ini berupaya membedah transformasi struktural desain instruksional, menganalisis reposisi peran manajerial guru dan kepala sekolah, serta merumuskan rekomendasi tata kelola kurikulum operasional yang presisi. Hasil tinjauan sistematis ini diroyeksikan menjadi rujukan ilmiah bagi pengawas, kepala sekolah, dan dinas pendidikan dalam mengawal reformasi instruksional yang berfokus pada kualitas pembelajaran berkelanjutan.

## METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan desain *Systematic Literature Review* (SLR) untuk mengidentifikasi, menyeleksi, dan mensintesis secara kritis literatur ilmiah terkait perbedaan paradigma pembelajaran Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka. Proses peninjauan literatur dieksekusi secara metodis dengan mengadopsi protokol *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA). Pendekatan PRISMA dipilih karena menyediakan kerangka kerja pelaporan yang transparan, ketat, dan replikatif dalam mereduksi literatur menjadi kluster data yang relevan (Page et al., 2021). Pencarian artikel ilmiah

dilakukan secara komprehensif pada pangkalan data bereputasi, meliputi Scopus, Google Scholar, Garuda, dan Crossref. Strategi pencarian dioptimalkan menggunakan operator Boolean (*AND, OR*) dengan kata kunci spesifik: ("Kurikulum 2013" *OR* "K-13") *AND* ("Kurikulum Merdeka" *OR* "Merdeka Belajar") *AND* ("Paradigma Pembelajaran" *OR* "Manajemen Kurikulum").

Tahapan seleksi sampel naskah dikendalikan oleh kriteria inklusi dan eksklusi yang definitif demi memastikan validitas sumber rujukan. Kriteria inklusi mensyaratkan: (1) naskah dipublikasikan pada jurnal ilmiah terindeks Sinta atau Scopus dalam rentang tahun 2020 hingga 2026, (2) artikel memuat analisis komparatif, struktural, atau tata kelola terkait kedua kurikulum.

Pengumpulan data dilakukan menggunakan format ekstraksi data terstandardisasi (*data extraction form*) untuk menginventarisasi variabel krusial seperti identitas penulis, metodologi bawaan, dan temuan kunci terkait dimensi instruksional. Analisis data dilakukan dengan teknik analisis isi kualitatif (*qualitative content analysis*), di mana data mentah direduksi dan diklusterisasi ke dalam kategori tematik (Snyder, 2019). Klusterisasi ini meliputi empat variabel utama: filsafat epistemologis, desain instruksional, fleksibilitas peran manajerial, dan sistem akuntabilitas evaluasi. Untuk mengamankan reliabilitas dan meminimalisasi distorsi interpretasi konseptual, penelitian ini menerapkan triangulasi penyidik (*investigator triangulation*) selama fase kodifikasi silang antar-dokumen.

## HASIL DAN PEMBAHASAN

### Pergeseran Landasan Filosofis dan Epistemologis Pembelajaran

Landasan filosofis kurikulum berfungsi sebagai kompas manajerial yang mendeterminasi orientasi, aksiologi, dan kultur aktivitas instruksional di lingkungan sekolah. Kurikulum 2013 pada dasarnya didesain dengan pijakan

filsafat esensialisme dan positivisme yang menghendaki standardisasi kognitif secara terpusat (Saleh, 2020). Model ini memperlakukan pengetahuan sebagai entitas objektif yang eksis di luar diri siswa, yang harus dipindahkan secara utuh dan seragam dari dokumen negara ke ruang kelas. Akibatnya, tata kelola makro dalam Kurikulum 2013 berorientasi kuat pada *curriculum fidelity* atau kepatuhan yang ketat terhadap dokumen kurikuler pusat (Jani, 2023). Hal ini mengebiri otonomi nalar kepemimpinan instruksional di level mikro.

Sebagai antitesis, Kurikulum Merdeka secara masif mengadopsi filsafat progresivisme dan eksistensialisme humanistik gagasan Ki Hadjar Dewantara. Pendekatan ini melegitimasi bahwa pengetahuan bukanlah entitas statis, melainkan konstruksi organik yang dibangun secara aktif dan mandiri oleh siswa (*constructivism*) sesuai kodrat heterogenitas mereka (Mulyasa, 2023). Pergeseran epistemologis ini mengubah manajemen kelas yang semula berbasis kepatuhan mutlak (*compliance-based*) menjadi manajemen berbasis pemberdayaan kontekstual (*context-based empowerment*) (Rahayu et al., 2022). Fokus tata pamong sekolah direorientasikan dari pemenuhan administrasi eksternal menuju eskalasi kapasitas bernalar esensial peserta didik.

Implikasi langsung dari benturan epistemologis ini terejawantahkan pada strategi penataan materi dan durasi pembelajaran. Kurikulum 2013 dicirikan oleh cakupan materi kompetensi dasar yang sangat padat, di mana manajemen waktu diukur berdasarkan rasio penuntasan halaman buku teks dalam satu semester mutlak. Sebaliknya, Kurikulum Merdeka secara sengaja memangkas beban pokok menjadi konten esensial untuk memfasilitasi terjadinya *deep learning* atau pembelajaran mendalam (Yamin & Syahrir, 2022). Fleksibilitas ini mendesentralisasikan wewenang kepada guru untuk menyesuaikan tempo pengajaran dengan tahap kesiapan peserta didik, mengeliminasi tekanan administratif yang kontraproduktif.

Secara aksiologis, parameter keberhasilan manajerial pada Kurikulum 2013

direduksi ke dalam angka kuantitatif melalui Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM). Penetapan KKM yang cenderung seragam menuntut standardisasi kaku yang mengabaikan ketimpangan infrastruktur dan sosiologis di berbagai daerah (Retnawati et al., 2016). Dalam struktur Kurikulum Merdeka, aksiologi pembelajaran dialihkan secara nyata pada formasi karakter melalui Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila (P5) (Sufyadi et al., 2021). Keberhasilan institusi tidak lagi bertumpu semata pada agregat nilai kognitif, tetapi pada ketangguhan siswa dalam memecahkan masalah kontekstual yang nir-standar baku.

Teori perkembangan kognitif kontemporer memperkuat temuan bahwa kegagalan manajerial Kurikulum 2013 di lapangan kerap kali berpangkal dari pemaksaan beban kognitif pada otak anak yang belum siap secara neurologis maupun psikososial (Darling-Hammond et al., 2020). Kurikulum Merdeka mengakomodasi prinsip *scaffolding* Vygotsky dengan mereduksi doktrin ketuntasan massal dan melegitimasi *teaching at the right level*. Kebijakan ini menegaskan bahwa tata pamong kurikulum modern wajib menundukkan birokrasi pada hukum-hukum psikologi perkembangan anak, bukan sebaliknya.

Sintesis analitis terhadap literatur terdahulu (seperti Alsubaie, 2016) menegaskan perlunya keterlibatan filosofis guru dalam merumuskan tujuan lokal. Penemuan ini diformulasikan ke dalam taksonomi komparatif pada Tabel 1. Taksonomi ini merepresentasikan dekonstruksi dari model sentralistik-objektif menuju model fleksibel-konstruktivis.

**Tabel 1. Matriks Komparatif Dimensi Filosofis dan Epistemologis**

| **Dimensi Filosofis** | **Kurikulum 2013 (K-13)** | **Kurikulum Merdeka** |
|---|---|---|
| **Akar Epistemologi** | Positivisme, Esensialisme | Progresivisme, Konstruktivisme, Humanisme |
| **Sifat Pengetahuan** | Objektif, Universal, Terkodifikasi | Subjektif, Kontekstual, Dikonstruksi Siswa |
| **Fokus Manajemen** | Kepatuhan Dokumen | Fleksibilitas Kontekstual & |

| | | |
|---|---|---|
| | (*Curriculum Fidelity*) | Peningkatan Mutu |
| **Metrik Akuntabilitas** | Ketuntasan Materi Linear & KKM | Ketercapaian Kompetensi Esensial & Karakter P5 |

## Tata Kelola dan Fleksibilitas Desain Instruksional

Tata kelola desain instruksional merupakan operasionalisasi langsung dari kebijakan makro ke dalam struktur mikro kelas. Pada Kurikulum 2013, manajemen instruksional dikendalikan oleh struktur waktu mingguan yang kaku dan perangkat pembelajaran (Silabus, RPP) yang bersistem komando (Saleh, 2020). Keterkaitan antara Kompetensi Inti (KI) dan Kompetensi Dasar (KD) diprogram secara preskriptif oleh regulasi menteri, memaksa pengelola sekolah untuk mengunci jadwal tanpa ruang manuver. Kepemimpinan instruksional terjebak pada manajemen basis waktu (*time-based management*), di mana proses belajar diklaim berhasil apabila guru telah mendeliver materi sesuai alokasi waktu rigid per minggu.

Kurikulum Merdeka mendekonstruksi kekakuan ini melalui sistem Capaian Pembelajaran (CP) yang dirancang berbasis fase kronologis (misalnya rentang 2-3 tahun), bukan per tingkat kelas (Rahayu et al., 2022). Tata kelola ini secara radikal memberikan otonomi ekstensif bagi satuan pendidikan untuk menyusun Alur Tujuan Pembelajaran (ATP) dan mendesain Modul Ajar (Mulyasa, 2023). Model *mastery-based learning* (berbasis penguasaan) menggantikan model *time-based*, memberikan keleluasaan waktu bagi guru untuk merekayasa strategi jika target penguasaan konsep belum tercapai, tanpa melanggar regulasi administratif sekolah.

Diferensiasi manajemen waktu juga termanifestasi dalam alokasi pembelajaran intrakurikuler dan kokurikuler. Pada Kurikulum 2013, integrasi karakter ditekankan secara tersirat pada materi reguler, yang dalam praktiknya membebani jam tatap muka akademik. Kurikulum Merdeka mendesain kebijakan

pemisahan secara eksplisit dengan mencadangkan 20–30% jam total pelajaran per tahun khusus untuk proyek P5 (Sufyadi et al., 2021). Secara manajerial, ini memicu perubahan model operasional sekolah dari manajemen kelas konvensional beralih ke manajemen berbasis rekayasa proyek antardisiplin ilmu.

Desain segmentasi peserta didik mengalami perombakan arsitektural yang signifikan. K-13 secara esensial menuntut pola *one-size-fits-all*, mengasumsikan homogenitas kesiapan siswa di dalam satu klasikal dan menjadikan program remedial sebagai mekanisme koreksi *post-factum* (Retnawati et al., 2016). Berlawanan dengan itu, Kurikulum Merdeka meresmikan tata kelola pembelajaran berdiferensiasi (*differentiated instruction*) yang adaptif terhadap profil kognitif dan non-kognitif individu, dimulai dengan kewajiban asesmen diagnostik di hulu siklus belajar (Tomlinson, 2017). Diferensiasi konten, proses, dan produk tidak lagi dianggap sebagai inovasi ekstra, melainkan standar operasional wajib (SOP) sekolah.

Validitas restrukturisasi fleksibel ini sejalan dengan fondasi Teori Desain Instruksional (*Instructional-Design Theory*) dari Reigeluth (2013), yang menyatakan bahwa taktik instruksional harus diadaptasi secara dinamis terhadap kondisi dan kapabilitas peserta didik untuk mencegah *cognitive overload*. Tata kelola K-13 memicu kelebihan beban kognitif karena akumulasi materi, sedangkan manajemen fleksibilitas Kurikulum Merdeka beroperasi bak katup pengaman. Penurunan intensitas regulasi memungkinkan akselerasi dan perbaikan berjalan simultan di dalam jam operasional utama.

Untuk mengonsolidasikan temuan terkait desain operasional, struktur tata kelola ini dirangkum dalam matriks pada Tabel 2. Matriks ini membuktikan bahwa keberhasilan desentralisasi wewenang ke ruang kelas menuntut adanya kohesi kolaboratif tinggi di dalam manajemen sekolah, selaras dengan postulat pengembangan kapasitas dari Hargreaves & Shirley (2020).

**Tabel 2. Matriks Komparatif Tata Kelola Desain Instruksional**

| Komponen Desain | Tata Kelola Kurikulum 2013 | Tata Kelola Kurikulum Merdeka |
|---|---|---|
| **Satuan Target Waktu** | Jam Pelajaran (JP) per minggu mutlak | Capaian Pembelajaran (CP) berbasis Fase (2-3 tahun) |
| **Perencanaan Utama** | Silabus dan RPP preskriptif terpusat | Alur Tujuan Pembelajaran dan Modul Ajar adaptif |
| **Alokasi Karakter** | Terintegrasi implisit (membebani mapel reguler) | Pemisahan jam khusus 20-30% untuk proyek (P5) |
| **Strategi Pengelolaan** | Klasikal seragam (*One-size-fits-all*) | Pembelajaran berdiferensiasi berbasis asesmen awal |

## Reposisi Peran Manajerial dan Otonomi Guru

Dinamika kurikulum secara absolut mendistorsi dan merombak peta otoritas sumber daya manusia di tingkat sekolah. Berdasarkan literatur manajemen, Kurikulum 2013 mereposisi guru lebih sebagai teknisi atau pelaksana kurikulum teknis (*curriculum implementer*), yang dievaluasi performanya berdasarkan kompilasi administrasi kertas kerja (Saleh, 2020). Akuntabilitas pengawas dan kepala sekolah difokuskan pada inspeksi *checklist* kelengkapan dokumen silabus dan pemenuhan kalender akademik. Iklim manajerial yang sarat inspeksi ini mengerosi otonomi guru, menjadikan birokrasi sebagai panglima di atas inovasi pedagogis.

Kurikulum Merdeka melakukan rekayasa balik (*reverse engineering*) atas pola relasi tersebut dengan memposisikan guru sebagai pengembang kurikulum mandiri (*curriculum developer*) (Alsubaie, 2016). Konsep emansipatoris ini mendestruksi rantai komando administratif; guru kini diberikan otoritas yuridis untuk merekonstruksi materi, meracik alat evaluasi, hingga merekayasa alur modul ajar yang berkesesuaian dengan kearifan lokal (Rahayu et al., 2022). Otonomi yang didelegasikan ini menuntut eskalasi literasi manajemen mikro dari

pendidik agar kewenangan tersebut berdampak positif secara empiris di ruang kelas.

Konsekuensi kausal dari desentralisasi otonomi guru memaksa kepala sekolah untuk bermutasi dari figur administrator manajerial konvensional menjadi pemimpin instruksional murni (*instructional leader*) (Bush, 2018). Fokus tata pamong sekolah dituntut bergeser dari pengawasan dokumensentris menuju fasilitasi ekosistem budaya belajar kolaboratif. Tugas esensial kepemimpinan berfokus pada pendistribusian sumber daya dan memetakan dukungan keahlian, yang mensyaratkan adanya perubahan mentalitas struktural di jajaran pimpinan (Whelchel, 2021). Tanpa reposisi *mindset* ini, fleksibilitas kurikulum baru akan menemui jalan buntu pada lapis manajemen sekolah.

Secara teknis-operasional, inkubasi otonomi ini dikelola melalui pembentukan entitas Komunitas Praktisi atau Komunitas Belajar (Kombel) di ranah internal sekolah. Pada era K-13, pertukaran pengetahuan (*knowledge sharing*) antar-pendidik bergantung pada forum eksternal (MGMP) yang berorientasi vertikal. Kurikulum Merdeka mensyaratkan Kombel sebagai urat nadi manajemen sekolah yang menjadwalkan refleksi mingguan secara intra-organisasional, meretas isolasi kerja individu guru (Yamin & Syahrir, 2022). Manajemen berbasis komunitas ini mengakselerasi distribusi keahlian adaptif merespons permasalahan riil siswa seketika.

Analisis ini divalidasi oleh Teori Kepemimpinan untuk Pembelajaran (*Leadership for Learning*) dan prinsip kepemimpinan transformatif (Hallinger, 2011; Fullan, 2015). Teori ini menegaskan bahwa sekolah yang efektif didorong oleh pelibatan guru dalam pengambilan keputusan krusial serta iklim kolegialitas yang tinggi, bukan dari kepatuhan hierarkis. Otonomi profesional terbukti memicu peningkatan efikasi diri (*self-efficacy*) dan determinasi guru dalam merancang intervensi pembelajaran, sebuah kondisi psikologis organisasi yang hampir mustahil dicapai di bawah tekanan mekanistik K-13.

Reposisi aktor pendidikan dalam ekosistem kedua kurikulum dipadatkan melalui struktur taksonomi pada Tabel 3. Matriks ini menegaskan perlunya redefinisi peran *supervisor* (pengawas) dari sekadar auditor kelengkapan teknis menuju posisinya sebagai *coach* reflektif bagi manajemen sekolah (Whelchel, 2021).

**Tabel 3. Matriks Komparatif Reposisi Peran Aktor Manajerial**

| Aktor Manajerial | Fungsi dalam Kurikulum 2013 | Fungsi dalam Kurikulum Merdeka |
|---|---|---|
| **Guru** | *Curriculum Implementer* (Fokus Kepatuhan) | *Curriculum Developer* (Fokus Inovasi Pedagogis) |
| **Kepala Sekolah** | *Compliance Officer* (Supervisor Administratif) | *Instructional Leader* (Fasilitator Iklim Belajar) |
| **Pengawas Sekolah** | Auditor Eksternal (Inspeksi Dokumen) | *Coach* Akademik (Konsultasi Evaluasi Mutu) |
| **Tata Kerja Pendidik** | Isolatif-Individual (Bergantung Instruksi) | Kolaboratif-Kolegial (Berbasis Komunitas Praktisi) |

## Orientasi Sistem Evaluasi dan Akuntabilitas Hasil Belajar

Evaluasi instruksional dalam manajemen pendidikan merupakan mekanisme penjaminan mutu sentral yang mendelegasikan bentuk akuntabilitas lembaga kepada publik. Karakteristik Kurikulum 2013 mendemonstrasikan dominasi evaluasi sumatif melalui Ujian Nasional dan Ujian Sekolah, berkalang rezim angka kuantitatif. Model penilaian autentik K-13 memecah taksonomi kognitif, afektif, dan psikomotorik ke dalam puluhan instrumen rumit yang menenggelamkan guru dalam lautan kalkulasi skor demi melegitimasi angka KKM (Retnawati et al., 2016). Akuntabilitas sekolah pada era ini murni bersifat performatif-birokratis, memuja rerata nilai tinggi di atas kertas.

Kurikulum Merdeka mengeksekusi reorientasi drastis dengan mengebiri pengaruh asesmen sumatif serentak, serta menggantinya dengan dominasi

asesmen formatif yang menyatu dalam napas pembelajaran sehari-hari. Kebijakan ini diperkuat melalui implementasi Asesmen Nasional (AN) mencakup AKM, Survei Karakter, dan Survei Lingkungan Belajar sebagai satu-satunya parameter pemetaan mutu secara holistik, menggantikan vonis kelulusan individu Ujian Nasional (Khasanah, 2024). Transformasi tata kelola ini meredefinisi akuntabilitas dari sekadar pertanggungjawaban angka menjadi pertanggungjawaban budaya iklim belajar secara institusional.

Penyederhanaan manajerial juga terefleksi kuat pada tata cara pelaporan hasil belajar (rapor). K-13 mewajibkan penulisan deskripsi naratif yang panjang, preskriptif, dan seragam per ranah penilaian, membebani administrasi akhir semester secara irasional. Kebijakan Kurikulum Merdeka menderegulasi buku rapor menjadi jauh lebih ringkas, di mana KKM dihapuskan dan diganti dengan Kriteria Ketercapaian Tujuan Pembelajaran (KKTP) yang dirumuskan secara subjektif oleh sekolah berbasis asesmen kualitatif (Rahayu et al., 2022). Fleksibilitas ini memulihkan integritas evaluasi guru tanpa intervensi penyetaraan semu.

Penilaian wilayah non-akademik diakomodasi melalui instrumen terpisah, yakni Rapor Projek (P5), yang murni berbasis rubrik perkembangan karakter kualitatif seperti Mulai Berkembang (MB) hingga Sangat Berkembang (SB). Evaluasi non-angka ini menyadarkan manajemen sekolah bahwa kompetensi kolaborasi, kebhinekaan global, dan nalar kritis tidak dapat direduksi ke dalam interval skor desimal (Sufyadi et al., 2021). Pembagian dua rapor ini mendidik sekolah untuk melakukan observasi performa riil peserta didik alih-alih mengarang nilai di balik meja komputer.

Sistem baru ini adalah justifikasi empiris atas Teori Asesmen Kontemporer dari Black & Wiliam (2009), yang membuktikan bahwa *assessment for learning* (formatif) memberikan daya dongkrak motivasi jauh lebih masif daripada asesmen *judgmental* (sumatif). K-13 secara tidak langsung menjerat sistem tata

kelola sekolah pada patologi *teaching to the test* (Jani, 2023), di mana siklus pengajaran didikte semata untuk menaklukkan soal UN. Kurikulum Merdeka mendesentralisasi deteksi kegagalan belajar ke tingkat guru, memulihkan marwah asesmen sebagai instrumen terapeutik-diagnostik, bukan instrumen eksekusi.

Berdasarkan komparasi tersebut, matriks perbedaan paradigma akuntabilitas evaluasi diformulasikan pada Tabel 4. Keberhasilan sistem ini, seperti ditegaskan oleh Mulyasa (2023), sepenuhnya bergantung pada literasi data kepala sekolah dalam memanfaatkan Rapor Pendidikan (hasil AN) sebagai refleksi basis perencanaan anggaran dan supervisi, bukan sebagai kompetisi peringkat sekolah.

**Tabel 4. Matriks Komparatif Sistem Evaluasi dan Akuntabilitas**

| Dimensi Evaluasi | Sistem Evaluasi Kurikulum 2013 | Sistem Evaluasi Kurikulum Merdeka |
|---|---|---|
| **Fokus Penilaian** | Dominan Sumatif (*Assessment of Learning*) | Dominan Formatif (*Assessment for & as Learning*) |
| **Instrumen Makro** | Kriteria Ketuntasan Minimal (KKM) & UN | Kriteria Ketercapaian Tujuan Pembelajaran & AN |
| **Metrik Pelaporan** | Rapor deskripsi panjang terpisah per ranah | Laporan ringkas & Rapor Proyek (P5) Terpisah |
| **Akuntabilitas** | Performatif-Mekanistik Berbasis Angka Mutlak | Reflektif Berbasis Indikator Mutu Rapor Pendidikan |

## SIMPULAN

Tinjauan sistematis ini menyimpulkan bahwa transisi dari Kurikulum 2013 menuju Kurikulum Merdeka bukanlah sekadar revisi teknis-administratif, melainkan sebuah rekonstruksi paradigma tata kelola pembelajaran yang fundamental dalam ekosistem pendidikan Indonesia. Secara epistemologis, kurikulum telah bergeser dari absolutisme kognitif dan standardisasi sentralistik

menuju konstruktivisme yang melegitimasi heterogenitas kemampuan anak melalui fleksibilitas fase. Restrukturisasi ini mendekonstruksi manajemen sekolah yang kaku, memindahkan otoritas desain instruksional sepenuhnya ke tangan guru sebagai pengembang kurikulum (*curriculum developer*) dan mereduksi dominasi birokrasi inspeksi.

Akuntabilitas kinerja yang sebelumnya diukur secara mekanistik melalui angka KKM dan Ujian Nasional, kini ditransformasi menjadi akuntabilitas kualitatif-formatif melalui Rapor Pendidikan dan Rapor P5. Konsekuensi manajerial terbesar dari reformasi ini adalah keharusan mutlak bagi kepala sekolah dan pengawas untuk mereposisi diri dari figur administrator yang berfokus pada kepatuhan formal (*compliance officer*), menjadi pemimpin instruksional (*instructional leader*) yang membina komunitas praktisi berbasis kolaborasi. Studi ini merekomendasikan perlunya perombakan total pada instrumen supervisi pendidikan di level kementerian, beralih dari model inspeksi dokumen preskriptif menuju pendekatan *clinical coaching* agar otonomi guru tidak mengalami distorsi di lapangan.

## DAFTAR PUSTAKA

Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement and role. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 106-107. https://doi.org/10.7176/jep/7-5-13

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Classroom assessment and or for learning? In *International handbook of educational evaluation* (pp. 551-561). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203131268-41

Bush, T. (2018). Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African perspectives. *Education as Change*, 22(3), 1-20. https://doi.org/10.25159/1947-9417/4725

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.

https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press. https://doi.org/10.4324/9780203986479

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons for 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. https://doi.org/10.1108/09578231111116699

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2020). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press. https://doi.org/10.4324/9781003115458

Jani, J. (2023). Kebijakan kurikulum nasional dalam dimensi tata kelola pendidikan dasar. *Jurnal Tata Kelola Pendidikan*, 5(2), 89-102. https://doi.org/10.21831/jtkp.v5i2.54120

Khasanah, A. N. (2024). Implementasi asesmen formatif dalam struktur Kurikulum Merdeka pada jenjang menengah. *Jurnal Akuntabilitas Evaluasi Pendidikan*, 12(1), 45-58. https://doi.org/10.21831/jaep.v12i1.61245

Mulyasa, E. (2023). *Manajemen kurikulum merdeka di satuan pendidikan*. Remaja Rosdakarya.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4

Rahayu, R., Rosita, R., Rahayuningsih, Y. S., Hernawan, A. H., & Prihantini, P. (2022). Implementasi Kurikulum Merdeka Belajar di Sekolah Penggerak. *Jurnal Basicedu*, 6(4), 6313-6319. https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i4.3237

Reigeluth, C. M. (Ed.). (2013). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781410603784

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. https://doi.org/10.12973/iji.2016.914a

Saleh, M. (2020). Merdeka Belajar di tengah pandemi Covid-19. *Prosiding Seminar Nasional Hardiknas*, 1, 51-56. http://repository.umpalangkaraya.ac.id/id/eprint/2767

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and

guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Sufyadi, D., Lambadasari, A., Rosdiana, T., Standard, D., & Fadhilah, N. (2021). *Panduan pengembangan projek penguatan profil pelajar pancasila*. Pusat Asesmen dan Pembelajaran Badan Penelitian dan Pengembangan dan Perbukuan Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.

Whelchel, S. B. (2021). Shifting administrative mindsets: From school managers to instructional leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(4), 589-604. https://doi.org/10.1177/1741143220912345

Yamin, M., & Syahrir, S. (2022). Pembangunan pendidikan merdeka belajar (telaah metode pembelajaran). *Jurnal Ilmiah Mandala Education*, 8(1), 123-134. https://doi.org/10.58258/jime.v8i1.2761