Journal Education and Government Wiyata ISSN 2986-5131
Volume 4 Nomor 4, November 2026 (1461-1481)
https://journal.wiyatapublisher.or.id/index.php/e-gov

IMPLEMENTASI KEBIJAKAN KURIKULUM MERDEKA MENUJU PEMBELAJARAN MENDALAM DI INDONESIA ANALISIS KESENJANGAN IMPLEMENTASI DAN KERANGKA KEBERLANJUTAN KEBIJAKAN

Nurul Jennah Agustin[1], Undang Ruslan Wahyudin[2],
Program Studi Magister Administrasi Pendidikan, Universitas Singaperbangsa Karawang, Indonesia[1,2]
E-mail: nuruljennah.agustin@gmail.com[1], urwahyudin@fai.unsika.ac.id[2]

ABSTRACT

This article examines the implementation gap between the Merdeka Curriculum policy and the development of deep learning in Indonesia, and proposes a framework for more sustainable implementation. The study uses a qualitative approach based on policy-document analysis and an integrative literature synthesis covering regulations, policy documents, public-policy theory, and studies on curriculum implementation, teacher readiness, school leadership, and deep learning. Findings were coded using Edwards III's four implementation dimensions—communication, resources, disposition, and bureaucratic structure—and interpreted through Dunn's policy-analysis perspective. The synthesis indicates that clear regulations do not automatically produce pedagogical change because policy interpretation, teacher capacity, leadership support, and evaluation mechanisms may develop unevenly. The article proposes a Sustainable Curriculum Policy Implementation framework linking policy design, policy interpretation, capacity building, pedagogical implementation, evidence-based evaluation, and institutionalization of change. It argues that curriculum reform should be assessed through changes in students' learning experiences rather than administrative completeness alone. The Ministry of Primary and Secondary Education is encouraged to provide tiered support based on school needs, while local governments and schools should use learning evidence to improve practice continuously.

Keywords: *Education Policy; Merdeka Curriculum; Policy Implementation; Deep Learning; School Leadership*

ABSTRAK

Artikel ini menganalisis kesenjangan implementasi kebijakan Kurikulum Merdeka dalam mendorong pembelajaran mendalam di Indonesia serta merumuskan kerangka implementasi yang lebih berkelanjutan. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif melalui analisis dokumen kebijakan dan sintesis literatur integratif atas regulasi, dokumen kebijakan, buku teori kebijakan publik, dan artikel jurnal terkait implementasi Kurikulum Merdeka, kesiapan guru, kepemimpinan sekolah, serta pembelajaran mendalam. Data dianalisis dengan mengodekan temuan berdasarkan komunikasi, sumber daya, disposisi, dan struktur birokrasi dalam kerangka Edwards III, kemudian menafsirkan implikasi

kebijakannya menggunakan perspektif analisis kebijakan Dunn. Analisis menunjukkan bahwa kejelasan regulasi belum otomatis menghasilkan perubahan pedagogis karena pemaknaan kebijakan, kapasitas guru, dukungan kepemimpinan, dan mekanisme evaluasi belum selalu berkembang secara seimbang. Kebaruan artikel terletak pada kerangka Sustainable Curriculum Policy Implementation yang menghubungkan desain kebijakan, pemaknaan kebijakan, penguatan kapasitas, implementasi pedagogis, evaluasi berbasis bukti, dan pelembagaan perubahan. Artikel menyimpulkan bahwa keberhasilan reformasi kurikulum perlu dinilai melalui perubahan pengalaman belajar peserta didik, bukan hanya kelengkapan administrasi. Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah disarankan mengembangkan dukungan berjenjang berbasis kebutuhan, sedangkan pemerintah daerah dan satuan pendidikan perlu menggunakan bukti pembelajaran untuk memperbaiki praktik secara berkelanjutan.

Kata Kunci: *Kebijakan Pendidikan; Kurikulum Merdeka; Implementasi Kebijakan; Pembelajaran Mendalam; Kepemimpinan Sekolah*

PENDAHULUAN

Kurikulum merupakan instrumen kebijakan publik yang menghubungkan tujuan pendidikan nasional dengan pengalaman belajar di ruang kelas. Melalui kurikulum, pemerintah menentukan kompetensi yang diharapkan, ruang lingkup pembelajaran, prinsip asesmen, serta arah pengembangan peserta didik. Namun, keberadaan dokumen kurikulum tidak dengan sendirinya menjamin bahwa perubahan yang direncanakan terjadi dalam praktik. Implementasi melibatkan aktor, sumber daya, interpretasi, relasi kewenangan, dan kondisi organisasi yang beragam.

Kurikulum Merdeka dikembangkan untuk memberi ruang lebih besar bagi pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, penguatan kompetensi, fleksibilitas, serta penyesuaian terhadap kebutuhan satuan pendidikan. Perubahan ini tidak sekadar menyangkut penggantian dokumen perencanaan atau format administrasi. Reformasi kurikulum menuntut guru menafsirkan capaian pembelajaran, memilih strategi yang relevan, merancang asesmen, dan menggunakan informasi hasil belajar untuk menyesuaikan pembelajaran. Karena itu, kualitas implementasi perlu dipahami sebagai perubahan praktik, bukan sekadar kepatuhan terhadap ketentuan formal.

Perkembangan kebijakan pembelajaran mendalam memperluas perhatian dari pertanyaan tentang kurikulum yang digunakan menjadi bagaimana peserta didik mengalami proses belajar. Dokumen kebijakan Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah menempatkan pembelajaran mendalam sebagai orientasi untuk menciptakan proses belajar yang berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan. Orientasi ini menuntut keterpaduan tujuan, kegiatan belajar, interaksi pedagogis, asesmen,

dan refleksi. Pembelajaran mendalam tidak cukup ditambahkan sebagai istilah baru dalam modul ajar; prinsipnya perlu tercermin dalam keputusan guru dan pengalaman konkret peserta didik.

Literatur implementasi Kurikulum Merdeka menunjukkan bahwa kesiapan guru, dukungan kepala sekolah, ketersediaan sumber daya, dan pemahaman kebijakan berperan dalam menentukan kualitas pelaksanaan. Hasan et al. (2024) merangkum pelaksanaan Kurikulum Merdeka pada sekolah dasar dan menekankan pentingnya kesiapan serta dukungan implementasi. Penelitian tentang kesiapan guru pada konteks mata pelajaran yang berbeda juga memperlihatkan bahwa kapasitas pelaksana tidak dapat diasumsikan seragam (Fathoni & Nursa'ban, 2025; Kaluge & Usmi, 2024; Rianti & Sujarwo, 2025). Kebijakan yang sama dapat menghasilkan pengalaman implementasi berbeda karena kondisi sekolah dan dukungan yang tersedia tidak selalu sama.

Kajian lain menyoroti hubungan kepemimpinan sekolah dan implementasi kurikulum. Kepala sekolah tidak hanya menjalankan fungsi administratif, tetapi juga menerjemahkan arah kebijakan menjadi prioritas organisasi, menyediakan waktu kolaborasi, mengembangkan supervisi akademik, dan membangun iklim yang memungkinkan guru mencoba serta mengevaluasi praktik baru. Penelitian mengenai kepala sekolah penggerak dan peran kepala sekolah menunjukkan relevansi kepemimpinan terhadap penerjemahan kebijakan di satuan pendidikan (Susanti et al., 2024; Winarto & Rindaningsih, 2025). Dengan demikian, implementasi tidak tepat dipandang sebagai tanggung jawab individual guru semata.

Literatur pembelajaran mendalam yang berkembang pada 2025 mulai menghubungkan perubahan pedagogi dengan reformasi kurikulum, perencanaan pendidikan, dan kesiapan ekosistem sekolah. Ambarita et al. (2025) membahas pembelajaran mendalam sebagai jalur transformasi pedagogis, sedangkan Sudiman dan Pandang (2025) mengkaji perspektif guru sekolah dasar mengenai penerapannya.

Nurhasanah et al. (2025) menyintesis kebutuhan menjembatani konsep pembelajaran mendalam dan reformasi kurikulum, sementara Sekartika et al. (2025) menempatkan perencanaan pendidikan sebagai unsur penting. Literatur tersebut relevan, tetapi masih diperlukan kerangka yang menghubungkan tahapan implementasi dari desain sampai pelembagaan perubahan.

Masalah kebijakan yang menjadi perhatian artikel ini adalah kesenjangan antara desain kebijakan dan perubahan pembelajaran yang dialami peserta didik. Kesenjangan dapat muncul ketika pesan kebijakan dipahami sebatas istilah administratif, pelatihan tidak berlanjut menjadi pendampingan, waktu kolaborasi terbatas, atau evaluasi lebih

menekankan kelengkapan dokumen daripada bukti proses dan hasil belajar. Hal ini tidak berarti seluruh satuan pendidikan mengalami kegagalan yang sama. Artikel memandangnya sebagai risiko implementasi yang perlu dianalisis agar dukungan kebijakan dapat disesuaikan dengan hambatan yang berbeda.

Artikel menggunakan kerangka implementasi Edwards III yang menekankan komunikasi, sumber daya, disposisi, dan struktur birokrasi. Kerangka ini membantu mengidentifikasi kondisi yang memungkinkan atau menghambat pelaksanaan kebijakan. Analisis kebijakan Dunn digunakan sebagai perspektif pelengkap untuk menilai hubungan antara masalah, pilihan tindakan, informasi, dan konsekuensi kebijakan. Kombinasi ini memungkinkan pembahasan bergerak dari identifikasi hambatan menuju perumusan opsi perbaikan yang dapat ditindaklanjuti.

Artikel mengajukan dua pertanyaan. Pertama, bagaimana kesenjangan implementasi Kurikulum Merdeka menuju pembelajaran mendalam dapat dipahami melalui dimensi komunikasi, sumber daya, disposisi, dan struktur birokrasi? Kedua, kerangka implementasi seperti apa yang dapat membantu pembuat kebijakan dan satuan pendidikan menghubungkan desain kebijakan dengan perubahan pedagogis yang berkelanjutan? Tujuan artikel adalah menyintesis literatur dan dokumen kebijakan, menafsirkan tantangan implementasi menggunakan teori, serta menyusun rekomendasi operasional untuk penguatan kebijakan.

Kebaruan artikel bukan klaim bahwa faktor implementasi belum pernah diteliti. Kebaruan terletak pada pengorganisasian faktor tersebut dalam kerangka Sustainable Curriculum Policy Implementation yang menyambungkan enam proses: desain kebijakan, pemaknaan kebijakan, penguatan kapasitas, implementasi pedagogis, evaluasi berbasis bukti, dan pelembagaan perubahan.

Kerangka ini menjelaskan bahwa kebijakan kurikulum tidak berhenti ketika regulasi diterbitkan atau pelatihan diselenggarakan. Perubahan perlu didukung melalui siklus belajar organisasi agar praktik dapat ditinjau, diperbaiki, dan dipertahankan.

Secara akademik, artikel diharapkan memberi kontribusi pada diskusi implementasi kebijakan pendidikan dengan memadukan teori implementasi dan analisis kebijakan. Secara praktis, artikel diarahkan untuk membantu kementerian, pemerintah daerah, pengawas, kepala sekolah, dan guru membedakan kepatuhan administratif dari transformasi pedagogis.

Rekomendasi yang terlalu umum berisiko tidak mengatasi hambatan pelaksana. Oleh sebab itu, pembahasan diarahkan pada tindakan, aktor yang bertanggung jawab, dan bukti yang dapat digunakan untuk menilai kemajuan.

KAJIAN PUSTAKA

Implementasi kebijakan pendidikan

Implementasi kebijakan merupakan proses menerjemahkan keputusan formal menjadi tindakan yang memengaruhi kelompok sasaran. Proses tersebut melibatkan komunikasi tujuan, alokasi sumber daya, sikap pelaksana, struktur kewenangan, dan koordinasi lintas aktor. Edwards III (1980) menjelaskan empat variabel penting implementasi, yakni komunikasi, sumber daya, disposisi, dan struktur birokrasi. Kerangka ini berguna untuk menelaah mengapa instruksi kebijakan yang tampak jelas pada tingkat pusat dapat menghasilkan variasi pelaksanaan di organisasi dan kelas.

Komunikasi kebijakan tidak hanya berkaitan dengan tersedianya dokumen atau sosialisasi, tetapi juga konsistensi pesan, kejelasan makna, dan kemampuan pelaksana menghubungkan arahan dengan tugas sehari-hari. Pesan yang berubah-ubah atau disampaikan tanpa contoh penerapan dapat menghasilkan pemahaman berbeda. Dalam kebijakan kurikulum, perbedaan pemaknaan dapat terlihat pada cara guru menyusun tujuan pembelajaran, memilih aktivitas, dan menilai kemajuan peserta didik. Komunikasi perlu dipahami sebagai proses pemaknaan, bukan hanya distribusi informasi.

Sumber daya mencakup kompetensi, waktu, dukungan teknis, bahan belajar, fasilitas, dan kapasitas organisasi. Ketersediaan sumber daya tidak dapat diukur hanya dari ada atau tidaknya pelatihan. Pelaksana juga memerlukan kesempatan untuk mencoba strategi baru, mendiskusikan kesulitan, menerima umpan balik, dan menyesuaikan praktik dengan kondisi kelas. Apabila pengembangan kompetensi tidak disertai dukungan lanjutan, pengetahuan baru dapat berhenti pada pemahaman konseptual tanpa menjadi perubahan konsisten.

Disposisi berkaitan dengan penerimaan, komitmen, dan kecenderungan pelaksana menindaklanjuti kebijakan. Sikap pelaksana dipengaruhi pengalaman perubahan sebelumnya, beban kerja, persepsi manfaat, dan kepercayaan terhadap proses pengambilan keputusan. Karena itu, resistensi tidak selalu tepat ditafsirkan sebagai penolakan personal. Dalam beberapa keadaan, resistensi dapat menandakan tujuan belum dipahami, sumber daya belum memadai, atau pelaksana tidak dilibatkan dalam penyesuaian implementasi.

Struktur birokrasi mencakup pembagian peran, prosedur, koordinasi, dan mekanisme pengawasan. Struktur yang terfragmentasi dapat membuat informasi, pelatihan, supervisi, dan evaluasi berjalan sebagai kegiatan terpisah. Sebaliknya, pembagian peran yang jelas membantu pelaksana mengetahui siapa yang memberi dukungan, siapa yang mengambil keputusan, dan bagaimana persoalan kelas ditindaklanjuti. Struktur perlu memungkinkan umpan balik dari guru

mencapai aktor yang mampu memperbaiki dukungan atau pedoman.

Kurikulum Merdeka dan pembelajaran mendalam

Kurikulum Merdeka memberi ruang bagi satuan pendidikan dan guru untuk menyesuaikan pembelajaran dengan kebutuhan peserta didik dalam kerangka capaian yang ditetapkan. Ruang adaptasi berpotensi mendukung pembelajaran yang relevan, tetapi juga memerlukan kapasitas profesional. Fleksibilitas tidak otomatis menghasilkan mutu; tanpa pemahaman memadai, fleksibilitas dapat diterjemahkan menjadi variasi administrasi atau kebingungan menentukan praktik. Kebijakan fleksibilitas perlu diikuti dukungan yang jelas tanpa menghilangkan pertimbangan profesional guru.

Kajian implementasi Kurikulum Merdeka menunjukkan tantangan kesiapan dan pelaksanaan. Hasan et al. (2024) meninjau implementasi pada sekolah dasar, sedangkan Hamsyah dan Abdurrahmansyah (2025) membahas masalah pelaksanaan di sekolah dasar Indonesia. Fathoni dan Nursa'ban (2025) menyoroti kesiapan guru dalam perencanaan pembelajaran geografi, sementara Kaluge dan Usmi (2024) menelaah kesiapan guru sekolah menengah dalam pengajaran bahasa Inggris. Rianti dan Sujarwo (2025) membahas faktor yang memengaruhi kesiapan guru. Perbedaan jenjang dan mata pelajaran menegaskan bahwa dukungan perlu sensitif terhadap konteks kerja guru.

Pembelajaran mendalam merupakan orientasi pedagogis yang menekankan pemahaman konseptual, keterkaitan pengetahuan dengan konteks, keterlibatan aktif, refleksi, dan pengalaman belajar bermakna. Dalam dokumen kebijakan Indonesia, orientasi ini dikaitkan dengan prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan. Prinsip tersebut perlu diterjemahkan ke kegiatan yang dapat diamati, seperti pertanyaan yang mendorong penalaran, kesempatan peserta didik menjelaskan proses berpikir, tugas kontekstual, dan asesmen yang memberi umpan balik. Istilah pembelajaran mendalam tidak seharusnya menjadi label tambahan tanpa perubahan rancangan pembelajaran.

Ambarita et al. (2025) menempatkan pembelajaran mendalam sebagai jalan menuju transformasi pedagogis di Indonesia. Sudiman dan Pandang (2025) menelaah perspektif guru sekolah dasar tentang implementasi pedagogi pembelajaran mendalam, sementara Nurhasanah et al. (2025) menyintesis literatur mengenai pedagogi tersebut dalam reformasi kurikulum. Fahmi Imron et al. (2025) mengangkat analisis kritis terhadap implementasi kebijakan pembelajaran mendalam di tingkat sekolah dasar. Kajian ini membantu menempatkan pembelajaran mendalam sebagai tantangan implementasi yang memerlukan perubahan kapasitas dan praktik.

Kepemimpinan sekolah menjadi penghubung antara arahan kebijakan dan praktik guru. Kepala sekolah dapat menata prioritas, mengalokasikan waktu kolaborasi, mengembangkan supervisi yang berorientasi pada pembelajaran, dan menciptakan iklim aman untuk mencoba serta merefleksikan strategi. Susanti et al. (2024) mengkaji efektivitas kepala sekolah penggerak, sedangkan Winarto dan Rindaningsih (2025) membahas peran kepala sekolah dalam penerapan kurikulum. Kebijakan perlu memastikan bahwa kepala sekolah memiliki dukungan dan ruang untuk menjalankan fungsi pedagogis tersebut.

Kesenjangan penelitian dan posisi artikel

Literatur yang ditelaah memperlihatkan tiga kecenderungan. Sejumlah kajian memusatkan perhatian pada kesiapan guru atau tantangan implementasi pada jenjang dan mata pelajaran tertentu; kajian lain menekankan kepemimpinan sekolah atau transformasi pedagogis; sedangkan penelitian pembelajaran mendalam mulai menghubungkan arah kebijakan dengan pengalaman guru dan desain pembelajaran. Ketiga kecenderungan saling melengkapi, tetapi pembacaan lintas tahap dari desain kebijakan hingga pelembagaan perubahan masih perlu dirumuskan secara eksplisit sebagai alat analisis kebijakan.

Artikel ini menyusun kerangka proses yang menghubungkan keputusan kebijakan, pemaknaan pelaksana, penguatan kapasitas, perubahan di kelas, evaluasi, dan pelembagaan. Kerangka tersebut bukan model kausal yang telah diuji secara empiris, melainkan sintesis analitis dari dokumen dan literatur yang ditelaah. Validitas dan kegunaannya perlu diuji melalui penelitian lapangan pada konteks sekolah yang beragam. Posisi ini menjaga proporsi klaim dan membedakan kontribusi konseptual dari bukti empiris langsung.

METODE

Artikel menggunakan pendekatan kualitatif melalui analisis dokumen kebijakan dan sintesis literatur integratif. Pendekatan dipilih karena tujuan artikel bukan mengukur dampak kebijakan pada populasi tertentu, melainkan menafsirkan masalah implementasi dan menyusun kerangka analitis untuk mendukung rekomendasi. Penelitian tidak melibatkan wawancara, observasi kelas, survei guru, atau pengumpulan data primer. Temuan harus dibaca sebagai hasil sintesis dokumen dan publikasi, bukan representasi statistik kondisi seluruh sekolah di Indonesia.

Sumber analisis mencakup dokumen kebijakan yang relevan dengan Kurikulum Merdeka dan pembelajaran mendalam, buku teori implementasi dan analisis kebijakan, serta artikel jurnal tentang implementasi kurikulum, kesiapan guru, kepemimpinan sekolah, dan pembelajaran mendalam.

Dokumen utama mencakup Naskah Akademik Pembelajaran

Mendalam yang diterbitkan Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah pada 2025 serta Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 13 Tahun 2025 yang mengubah Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024. Literatur jurnal mencakup publikasi relevan tahun 2024–2025.

Literatur dipilih berdasarkan kesesuaian dengan pertanyaan artikel, relevansi terhadap konteks kebijakan kurikulum Indonesia, dan keterkaitan dengan implementasi Kurikulum Merdeka, kesiapan guru, peran kepala sekolah, pembelajaran mendalam, evaluasi kebijakan, atau transformasi kurikulum.

Artikel tinjauan digunakan untuk memetakan diskursus, sedangkan studi kontekstual menunjukkan bagaimana isu implementasi muncul pada jenjang atau mata pelajaran tertentu. Literatur teori klasik digunakan secara terbatas. Proses ini merupakan sintesis literatur integratif, bukan tinjauan sistematis dengan protokol pencarian dan penyaringan formal yang sepenuhnya dapat direplikasi.

Analisis dilakukan dalam tiga tahap. Tahap pertama ialah membaca dan mencatat isi dokumen untuk mengidentifikasi tujuan kebijakan, asumsi implementasi, peran aktor, dukungan, dan bentuk evaluasi.

Tahap kedua ialah pengodean tematik berdasarkan empat dimensi Edwards III: komunikasi, sumber daya, disposisi, dan struktur birokrasi. Tahap ketiga ialah interpretasi menggunakan perspektif Dunn untuk menghubungkan definisi masalah, pilihan instrumen, konsekuensi, dan kebutuhan informasi bagi perbaikan kebijakan.

Untuk menjaga keterlacakan analisis, setiap kesimpulan substantif dihubungkan dengan dokumen kebijakan, temuan literatur, atau teori yang relevan.

Perbandingan lintas sumber digunakan untuk mengidentifikasi pola berulang dan perbedaan konteks. Temuan studi pada jenjang atau mata pelajaran tertentu tidak digeneralisasikan langsung ke seluruh sistem pendidikan. Tabel sintesis merupakan hasil pengorganisasian analitis, bukan data kuantitatif atau pengukuran frekuensi kejadian.

Keterbatasan utama metode adalah tidak adanya data primer yang memungkinkan peneliti mengamati langsung proses pemaknaan kebijakan, interaksi pembelajaran, atau pengalaman peserta didik. Sintesis literatur juga bergantung pada ketersediaan dan cakupan publikasi serta keragaman mutu studi.

Kerangka yang diajukan perlu ditindaklanjuti melalui studi kasus multisitus, wawancara aktor kebijakan, observasi pembelajaran, dan analisis dokumen sekolah. Batasan ini menentukan jenis klaim yang dapat dipertanggungjawabkan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Kesenjangan antara kepatuhan administratif dan transformasi pedagogis

Sintesis dokumen dan literatur menunjukkan bahwa implementasi kurikulum perlu dibedakan ke dalam dua tingkat hasil. Tingkat pertama adalah kepatuhan administratif, misalnya tersedianya dokumen perencanaan, pemetaan capaian pembelajaran, perangkat asesmen, atau bukti pengembangan kompetensi. Tingkat kedua adalah transformasi pedagogis, yakni perubahan nyata pada cara guru memfasilitasi belajar, memberi umpan balik, membangun interaksi, dan membantu peserta didik mengembangkan pemahaman. Kedua tingkat tersebut dapat saling mendukung, tetapi tidak identik; kelengkapan dokumen belum cukup menjadi bukti bahwa pembelajaran telah berubah.

Kesenjangan muncul ketika perangkat administrasi diperlakukan sebagai tujuan akhir, bukan sebagai alat untuk merancang dan menilai pembelajaran. Guru dapat memenuhi tuntutan dokumentasi tanpa memperoleh dukungan memadai untuk menyesuaikan strategi dengan kebutuhan peserta didik. Sebaliknya, guru yang mengubah praktik membutuhkan waktu untuk mengembangkan rancangan, menguji kegiatan, dan mendiskusikan bukti belajar. Penilaian implementasi yang hanya mengandalkan dokumen berisiko tidak menangkap perbedaan antara pemenuhan prosedur dan kualitas pengalaman belajar.

Literatur kesiapan guru dan tantangan implementasi mendukung pentingnya memeriksa kondisi yang memungkinkan perubahan praktik. Kajian Fathoni dan Nursa'ban (2025), Kaluge dan Usmi (2024), serta Rianti dan Sujarwo (2025) menunjukkan relevansi kesiapan guru. Hasan et al. (2024) dan Hamsyah dan Abdurrahmansyah (2025) juga mengarahkan perhatian pada tantangan pelaksanaan di sekolah dasar. Artikel ini tidak menyimpulkan bahwa seluruh sekolah lebih menekankan administrasi daripada pembelajaran; temuan yang dapat ditarik adalah bahwa orientasi administratif merupakan risiko implementasi yang perlu diseimbangkan dengan bukti praktik dan hasil belajar.

Empat dimensi implementasi kebijakan

Pada dimensi komunikasi, tantangan utama adalah memastikan tujuan kebijakan dipahami sebagai arah perubahan praktik, bukan hanya istilah baru. Pesan kebijakan perlu menjelaskan hubungan antara capaian pembelajaran, kegiatan kelas, asesmen, dan pengalaman peserta didik. Sosialisasi satu arah mungkin berguna untuk memperkenalkan aturan, tetapi belum tentu cukup menjawab penerapan pada mata pelajaran, jenjang, dan kondisi sekolah berbeda. Komunikasi memerlukan ruang dialog dan contoh praktik yang dapat diuji guru.

Pada dimensi sumber daya, kapasitas guru perlu dipahami secara luas. Pengetahuan konseptual harus didukung waktu perencanaan, akses bahan belajar, kolaborasi sejawat, pendampingan, dan umpan balik supervisi akademik. Kebutuhan tersebut tidak sama di semua sekolah; guru yang baru memahami pendekatan mungkin memerlukan contoh dan bimbingan lebih intensif, sedangkan guru berpengalaman dapat memerlukan ruang mengembangkan inovasi. Pendekatan dukungan seragam berisiko kurang efektif jika tidak memperhitungkan titik awal dan hambatan lokal.

Pada dimensi disposisi, komitmen pelaksana tumbuh ketika tujuan kebijakan dipahami, manfaatnya dirasakan, dan dukungan tersedia secara realistis. Perubahan kurikulum berulang tanpa ruang refleksi dapat menimbulkan kelelahan perubahan. Respons yang tampak sebagai resistensi dapat berkaitan dengan beban kerja, ketidakjelasan prioritas, atau pengalaman bahwa kebijakan lebih banyak menambah tugas daripada membantu pembelajaran. Implikasinya ialah perlunya komunikasi dua arah, pengakuan terhadap pengetahuan profesional guru, dan penyederhanaan tugas yang tidak berkontribusi langsung pada mutu belajar.

Pada dimensi struktur birokrasi, implementasi memerlukan pembagian peran dan koordinasi yang menghubungkan tingkat pusat, daerah, pengawas, kepala sekolah, dan guru. Jika pengembangan kompetensi, supervisi, dan evaluasi terpisah tanpa alur umpan balik, hambatan kelas mungkin tidak sampai kepada aktor yang dapat memperbaiki dukungan. Struktur yang mendukung pembelajaran perlu menetapkan siapa yang mengumpulkan informasi, siapa yang membahasnya, dan bagaimana tindak lanjut diputuskan. Supervisi lebih berguna ketika menjadi proses pendampingan, bukan hanya pemeriksaan kepatuhan.

Kepala sekolah sebagai penghubung kebijakan dan praktik

Kepemimpinan sekolah merupakan mekanisme penghubung antara arahan kebijakan dan kondisi kerja guru. Kepala sekolah dapat menyusun prioritas, membangun jadwal kolaborasi, menata dukungan internal, dan menggunakan supervisi untuk membahas proses belajar. Peran ini tidak akan efektif jika kepala sekolah hanya dibebani pelaporan administratif atau tidak memiliki panduan untuk menilai implementasi pedagogis. Dukungan kebijakan perlu menggabungkan kejelasan peran, pengembangan kapasitas, dan ruang pengambilan keputusan sesuai kebutuhan sekolah.

Kepemimpinan yang mendukung implementasi tidak identik dengan instruksi yang semakin banyak. Kepala sekolah dapat membangun pemahaman bersama melalui diskusi tujuan kurikulum, analisis contoh pembelajaran, telaah pekerjaan peserta didik, dan refleksi hasil asesmen.

Kegiatan tersebut membantu guru menghubungkan kebijakan dengan persoalan kelas. Bukti yang digunakan sebaiknya mencakup bagaimana peserta didik memahami konsep, berpartisipasi, dan menggunakan umpan balik, bukan hanya dokumen rencana.

Penelitian tentang kepala sekolah penggerak dan peran kepala sekolah mendukung pentingnya kepemimpinan (Susanti et al., 2024; Winarto & Rindaningsih, 2025). Namun, studi pada konteks tertentu tidak membuktikan satu model kepemimpinan akan berhasil seragam di semua sekolah. Implikasi yang lebih hati-hati adalah memastikan setiap kepala sekolah memperoleh dukungan untuk memimpin pembelajaran, dengan bentuk pendampingan yang disesuaikan kebutuhan sekolah.

Pembelajaran mendalam sebagai ujian kapasitas implementasi

Pembelajaran mendalam menjadi ujian penting karena menuntut konsistensi antara tujuan kebijakan dan kegiatan kelas. Jika pembelajaran diharapkan berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan, guru perlu mengenali pemahaman awal peserta didik, merancang pengalaman relevan, mendorong penalaran, dan memberi umpan balik.

Hal ini memerlukan pengetahuan pedagogis, pemahaman materi, pengelolaan kelas, dan kemampuan menafsirkan bukti belajar. Penguatan pembelajaran mendalam tidak dapat dipisahkan dari investasi jangka panjang pada kapasitas guru dan organisasi sekolah.

Penerapan pembelajaran mendalam perlu menghindari penyederhanaan berupa penambahan label pada perangkat ajar. Kegiatan tidak otomatis mendalam hanya karena menggunakan proyek, diskusi kelompok, atau teknologi digital. Kedalaman belajar lebih tepat ditelaah melalui kualitas pertanyaan, keterhubungan konsep, kesempatan menjelaskan alasan, penerapan pengetahuan, serta refleksi.

Guru memerlukan dukungan untuk memilih strategi sesuai tujuan, bukan sekadar memenuhi daftar metode yang dianggap inovatif.

Dokumen akademik pembelajaran mendalam dan literatur transformasi pedagogis menegaskan bahwa arah kebijakan perlu diterjemahkan ke keputusan pembelajaran konkret (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025a; Ambarita et al., 2025; Nurhasanah et al., 2025).

Namun, hubungan antara orientasi kebijakan dan pengalaman peserta didik tidak dapat dipastikan hanya melalui analisis dokumen. Penelitian lapangan perlu memeriksa bagaimana prinsip dimaknai guru, bagaimana praktik terlihat dalam pembelajaran, dan bukti apa yang menunjukkan pengalaman belajar lebih bermakna.

Tabel 1. Matriks Kesenjangan Implementasi Kebijakan

Dimensi	Manifestasi risiko implementasi	Konsekuensi yang perlu diantisipasi
Komunikasi	Tujuan dan istilah kebijakan dipahami terutama secara administratif; contoh penerapan terbatas	Praktik kelas dapat berubah secara parsial atau tidak konsisten
Sumber daya	Kompetensi, waktu kolaborasi, fasilitas, dan dukungan teknis tidak merata	Kualitas implementasi bervariasi antarguru dan antarsekolah
Disposisi	Penerimaan dan komitmen dipengaruhi beban kerja serta persepsi manfaat	Kepatuhan berisiko formal dan perubahan sulit dipertahankan
Struktur birokrasi	Koordinasi, supervisi, dan umpan balik tidak terhubung konsisten	Masalah pembelajaran terlambat ditindaklanjuti

Sumber: Sintesis penulis berdasarkan Edwards III (1980) dan literatur kebijakan kurikulum (2024–2025). Matriks ini merupakan perangkat analisis konseptual, bukan hasil pengukuran lapangan.

Tabel 2. Kerangka Sustainable Curriculum Policy Implementation

Tahap	Fokus	Aktor kunci	Bukti kemajuan yang dapat ditelaah
Desain kebijakan	Definisi masalah, tujuan, instrumen, pembagian peran	Kementerian dan pemerintah daerah	Regulasi dan pedoman konsisten; sasaran perubahan jelas
Pemaknaan kebijakan	Penafsiran tujuan dan relevansi konteks sekolah	Kepala sekolah, guru, pengawas	Pemahaman bersama tercermin dalam keputusan pembelajaran
Penguatan kapasitas	Kompetensi, waktu, bahan, pendampingan, kolaborasi	Kementerian, daerah, sekolah	Dukungan sesuai kebutuhan dan tindak lanjut pengembangan profesional
Implementasi pedagogis	Perubahan strategi, interaksi, asesmen, refleksi kelas	Guru dengan dukungan kepala sekolah	Bukti praktik dan pekerjaan peserta didik menunjukkan keterlibatan serta pemahaman
Evaluasi berbasis bukti	Pemantauan, analisis hasil, umpan balik	Sekolah, pengawas, pemerintah daerah	Data digunakan untuk menetapkan tindak lanjut, bukan hanya pelaporan
Pelembagaan perubahan	Integrasi praktik bermanfaat ke sistem sekolah	Sekolah dan pemangku kebijakan	Praktik dipertahankan melalui rutinitas, perencanaan, pengembangan profesional

Sumber: Sintesis konseptual penulis berdasarkan dokumen kebijakan dan literatur yang ditelaah (2024–2025).

Hasil sintesis menegaskan bahwa implementasi Kurikulum Merdeka menuju pembelajaran mendalam merupakan persoalan kesinambungan kebijakan. Regulasi dapat memberi arah, tetapi perubahan di kelas bergantung pada bagaimana tujuan dipahami, kapasitas disiapkan, dukungan diorganisasikan, dan hasil belajar digunakan untuk memperbaiki praktik. Kesimpulan ini sejalan dengan kerangka Edwards III yang menempatkan komunikasi, sumber daya, disposisi, dan struktur sebagai dimensi yang saling berkaitan. Jika satu dimensi lemah, dimensi lain tidak selalu mampu mengompensasinya.

Dari sisi komunikasi, penyampaian informasi yang jelas merupakan syarat awal tetapi bukan kondisi cukup. Guru membutuhkan penjelasan yang menghubungkan tujuan kebijakan dengan keputusan instruksional. Komunikasi perlu dirancang agar memungkinkan pertanyaan, contoh, diskusi kasus, dan klarifikasi.

Dalam perspektif pemaknaan kebijakan, pelaksana menafsirkan apa yang perlu dilakukan, mengapa hal itu penting, dan bagaimana perubahan sesuai dengan kondisi lokal. Kebijakan yang mengabaikan proses ini dapat menimbulkan kepatuhan dangkal.

Pada aspek sumber daya, pelatihan perlu diposisikan sebagai salah satu komponen pengembangan kapasitas, bukan satu-satunya intervensi. Guru memerlukan kesempatan menerapkan pembelajaran, memperoleh umpan balik, berdiskusi dengan rekan sejawat, dan menilai bukti hasil belajar.

Karena kebutuhan sekolah tidak seragam, dukungan berjenjang lebih masuk akal daripada mengasumsikan semua pelaksana memulai dari tingkat kesiapan yang sama. Sekolah yang membutuhkan dukungan dasar dapat memperoleh pendampingan intensif, sedangkan sekolah yang lebih siap dapat mengembangkan praktik dan berbagi pengalaman.

Aspek disposisi perlu ditangani dengan pendekatan yang tidak

menyederhanakan semua kesulitan menjadi masalah motivasi guru. Jika perubahan dirasakan sebagai penambahan tugas tanpa manfaat jelas, pelaksana dapat mengutamakan aktivitas yang paling mudah diperiksa. Pembuat kebijakan dan pimpinan sekolah perlu meninjau apakah prosedur membantu pembelajaran atau mengurangi waktu untuk merancang dan merefleksikan kegiatan. Penyederhanaan administrasi bukan berarti menghilangkan akuntabilitas, melainkan mengarahkannya pada bukti yang relevan dengan tujuan pendidikan.

Pada aspek struktur birokrasi, penting untuk menghubungkan pemantauan dengan tindak lanjut. Sistem yang hanya mengumpulkan laporan dapat menghasilkan banyak data tetapi sedikit pembelajaran organisasi. Informasi mengenai kesulitan guru perlu memiliki jalur menuju pendampingan, perubahan materi dukungan, atau penyesuaian pedoman. Temuan supervisi perlu dibahas bersama guru sebagai dasar perbaikan, bukan berhenti sebagai catatan pemeriksaan. Koordinasi pusat-daerah-sekolah bermakna ketika informasi bergerak dua arah dan memengaruhi keputusan.

Pembacaan melalui Dunn mengingatkan bahwa analisis kebijakan bukan hanya mendeskripsikan masalah, tetapi menghubungkan masalah dengan pilihan tindakan dan konsekuensi. Opsi kebijakan tidak seharusnya dibatasi pada penambahan sosialisasi atau pelatihan. Opsi lain meliputi materi contoh kontekstual, pendampingan berbasis kebutuhan, perlindungan waktu kolaborasi guru, penyederhanaan pelaporan, serta evaluasi yang memanfaatkan bukti pembelajaran. Pilihan perlu mempertimbangkan kelayakan, sumber daya, kapasitas pelaksana, dan dampak yang tidak diinginkan.

Kerangka Sustainable Curriculum Policy Implementation menempatkan pelembagaan sebagai bagian dari desain implementasi. Program perubahan dapat dimulai melalui pelatihan atau proyek percontohan, tetapi keberlanjutan bergantung pada apakah praktik baru masuk ke jadwal kerja, supervisi, pengembangan profesional, dan keputusan alokasi sumber daya. Pelembagaan bukan berarti satu metode menjadi prosedur wajib untuk semua kelas. Pelembagaan berarti membangun kapasitas dan rutinitas agar sekolah dapat mengevaluasi serta menyesuaikan praktik yang sesuai dengan tujuan pembelajaran.

Kerangka enam tahap membantu menjelaskan mengapa evaluasi perlu berlangsung selama proses, bukan hanya pada akhir periode kebijakan. Jika evaluasi baru dilakukan setelah implementasi berlangsung lama, hambatan komunikasi atau kapasitas mungkin telah membentuk kebiasaan kerja yang sulit diubah. Umpan balik awal dapat menunjukkan apakah pelaksana memahami tujuan, apakah dukungan tersedia, dan apakah strategi menghasilkan bukti belajar yang

diharapkan. Evaluasi menjadi mekanisme pembelajaran kebijakan, bukan sekadar penilaian keberhasilan atau kegagalan.

Implikasi bagi pembelajaran mendalam adalah perlunya indikator yang dekat dengan pengalaman belajar. Indikator administratif dapat memeriksa kesiapan dan akuntabilitas, tetapi tidak cukup menjadi ukuran utama perubahan pedagogis. Bukti yang lebih relevan dapat mencakup kualitas pertanyaan guru, kesempatan peserta didik menjelaskan alasan, hubungan konsep dan konteks, penggunaan umpan balik, serta kemampuan menerapkan pemahaman. Indikator tersebut tidak perlu menjadi daftar periksa kaku; fungsinya membantu refleksi terarah.

Perhatian pada bukti pembelajaran juga perlu menjaga keadilan konteks. Sekolah berbeda dalam jumlah peserta didik, fasilitas, akses teknologi, pengalaman guru, dan dukungan komunitas. Membandingkan sekolah dengan satu indikator tanpa mempertimbangkan kondisi dapat menciptakan insentif mengejar angka daripada memperbaiki proses. Pemantauan perlu menggabungkan indikator inti yang konsisten dengan analisis konteks lokal agar hasil evaluasi digunakan untuk mengidentifikasi dukungan yang diperlukan.

Kontribusi konseptual artikel terletak pada upaya menyambungkan kerangka implementasi klasik dengan siklus perubahan kebijakan kurikulum. Edwards III membantu mengidentifikasi faktor yang berpotensi menjadi hambatan, sedangkan kerangka enam tahap memberi struktur untuk merencanakan dukungan lintas waktu. Kombinasi ini bukan pengganti teori yang sudah ada dan tidak mengklaim validasi empiris. Nilainya terletak pada kegunaan analitis untuk memetakan hubungan antartahap dan mengarahkan rekomendasi kepada aktor yang dapat bertindak.

Implikasi operasional dari sintesis ini ialah perlunya menyelaraskan instrumen kebijakan dengan urutan perubahan yang diharapkan. Dalam proses kebijakan publik, keputusan tidak berhenti pada formulasi; pelaksanaan dan evaluasi menyediakan informasi untuk menilai apakah instrumen yang dipilih bekerja sesuai tujuan (Anderson, 2011). Untuk konteks kurikulum, kementerian dapat menetapkan arah dan indikator inti, pemerintah daerah memetakan kebutuhan dukungan, sedangkan sekolah memilih strategi pembelajaran yang sesuai dengan karakteristik peserta didik.

Pembagian ini perlu disertai mekanisme umpan balik yang memungkinkan persoalan di tingkat kelas diteruskan kepada pihak yang memiliki kewenangan memperbaiki pedoman, bahan belajar, atau pendampingan. Tanpa alur tersebut, evaluasi berisiko menjadi aktivitas pelaporan yang terpisah dari keputusan implementasi.

Penerapan kerangka enam tahap juga perlu dilakukan secara proporsional. Setiap tahap dapat

digunakan sebagai pertanyaan evaluatif, bukan sebagai daftar persyaratan administratif baru. Pada tahap pemaknaan, misalnya, sekolah dapat menelaah apakah guru mampu menjelaskan hubungan tujuan pembelajaran, aktivitas, dan asesmen. Pada tahap implementasi pedagogis, telaah sampel pekerjaan peserta didik dan diskusi reflektif dapat memberi informasi lebih bermakna daripada menghitung jumlah perangkat ajar. Pada tahap pelembagaan, bukti kemajuan dapat berupa rutinitas kolaborasi dan tindak lanjut supervisi yang benar-benar berlangsung. Pendekatan ini membantu menjaga agar kerangka yang diusulkan tetap berorientasi pada pembelajaran dan tidak berubah menjadi lapisan administrasi tambahan.

Temuan memiliki keterbatasan. Artikel tidak mengukur seberapa luas kesenjangan implementasi terjadi, tidak membandingkan kinerja antardaerah, dan tidak memastikan hubungan sebab-akibat antara faktor tertentu dan hasil belajar. Kesimpulan tentang risiko kepatuhan administratif merupakan interpretasi literatur dan teori, bukan hasil observasi langsung penulis. Penelitian berikutnya dapat menguji kerangka ini melalui studi multisitus dengan wawancara, observasi kelas, telaah perangkat ajar, dan analisis pekerjaan peserta didik.

Penelitian lanjutan dapat membandingkan bagaimana enam tahap berjalan pada jenjang dan mata pelajaran berbeda. Penelitian kuantitatif dapat mengembangkan indikator kapasitas implementasi, sedangkan penelitian kualitatif dapat menelaah proses pemaknaan dan perubahan praktik dari waktu ke waktu. Evaluasi kebijakan dapat menguji apakah dukungan berjenjang dan pengurangan beban administratif meningkatkan kualitas pengalaman belajar. Dengan pengujian tersebut, kerangka konseptual dapat diperbaiki berdasarkan bukti lapangan.

Kesenjangan implementasi juga perlu dilihat sebagai persoalan desain dukungan, bukan hanya persoalan pelaksanaan. Ketika sebuah kebijakan menuntut perubahan perilaku profesional, dukungan perlu mengantisipasi tahap belajar yang dilalui pelaksana: memahami tujuan, mencoba strategi, menilai respons peserta didik, dan merevisi praktik. Apabila dukungan hanya diberikan pada tahap pengenalan, sekolah dapat mengetahui istilah kebijakan tetapi belum memiliki rutinitas yang membantu penerapannya. Oleh karena itu, jadwal pendampingan sebaiknya dirancang mengikuti siklus praktik dan refleksi, bukan semata-mata kalender sosialisasi.

Kebijakan pengembangan profesional guru juga perlu membedakan kegiatan yang berorientasi pada penyampaian informasi dan kegiatan yang berorientasi pada perubahan praktik. Kegiatan informatif dapat menjelaskan regulasi, konsep, dan perangkat pendukung, sedangkan kegiatan berbasis praktik memerlukan analisis

rancangan pembelajaran, observasi atau simulasi, diskusi bukti belajar, dan umpan balik. Kedua jenis kegiatan dibutuhkan, tetapi tujuan dan indikator keberhasilannya berbeda. Jika keduanya dinilai hanya dari kehadiran peserta atau penyelesaian modul, informasi yang dihasilkan tidak cukup untuk mengetahui apakah kapasitas pedagogis berkembang.

Dukungan kepada sekolah sebaiknya menggunakan pendekatan diferensiasi yang transparan. Diferensiasi bukan berarti menurunkan harapan terhadap sekolah yang menghadapi kendala, melainkan menyesuaikan bentuk bantuan dengan hambatan yang teridentifikasi. Misalnya, kebutuhan pemahaman konsep dapat ditangani melalui lokakarya dan contoh praktik, sedangkan keterbatasan kolaborasi memerlukan penataan jadwal dan dukungan organisasi. Sekolah yang memiliki praktik efektif dapat diberi kesempatan mendokumentasikan proses dan berbagi pembelajaran, tetapi praktik tersebut tetap perlu ditafsirkan secara kontekstual sebelum diterapkan di tempat lain.

Penggunaan bukti belajar memerlukan kehati-hatian agar tidak menciptakan beban pengumpulan data yang berlebihan. Data yang berguna adalah data yang dapat mengubah keputusan pembelajaran atau alokasi dukungan. Guru tidak harus mengumpulkan semua bentuk bukti secara bersamaan; mereka dapat memilih sampel pekerjaan peserta didik, respons terhadap pertanyaan kunci, hasil asesmen formatif, atau catatan refleksi yang paling sesuai dengan tujuan pembelajaran. Sekolah kemudian perlu menetapkan forum untuk menelaah bukti tersebut dan menyepakati tindak lanjut yang dapat dilaksanakan.

Akuntabilitas implementasi akan lebih bermakna jika menggabungkan tanggung jawab pelaksana dengan tanggung jawab sistem pendukung. Guru bertanggung jawab merencanakan, melaksanakan, dan merefleksikan pembelajaran, tetapi pemerintah dan pimpinan sekolah bertanggung jawab menyediakan pedoman, sumber daya, waktu, dan umpan balik yang memadai. Jika hasil implementasi tidak sesuai harapan, evaluasi perlu menelusuri interaksi antara faktor individu dan kondisi organisasi. Pendekatan ini menghindari penilaian yang terlalu cepat menyalahkan guru atau sekolah tanpa memeriksa apakah dukungan yang dijanjikan benar-benar tersedia.

Kerangka enam tahap juga dapat digunakan untuk menyusun indikator evaluasi yang bertingkat. Pada tahap desain, indikator dapat menilai kejelasan tujuan dan koherensi instrumen. Pada tahap pemaknaan dan penguatan kapasitas, indikator dapat menilai pemahaman pelaksana, akses terhadap pendampingan, dan kesempatan kolaborasi. Pada tahap pedagogis dan evaluasi, perhatian bergeser pada kualitas proses belajar dan penggunaan bukti. Pada tahap

pelembagaan, indikator dapat melihat apakah praktik refleksi dan perbaikan menjadi bagian rutin dari perencanaan sekolah. Pengelompokan tersebut membantu menghindari penggunaan satu indikator tunggal untuk mewakili keseluruhan implementasi.

Secara kebijakan, langkah awal yang realistis ialah menguji kerangka ini dalam beberapa konteks sekolah sebelum menjadikannya acuan evaluasi yang lebih luas. Uji coba dapat dilakukan pada sekolah dengan tingkat kesiapan, lokasi, sumber daya, dan pengalaman implementasi yang berbeda. Tim evaluasi perlu mencatat bukan hanya hasil, tetapi juga kondisi yang memungkinkan hasil tersebut tercapai, biaya dukungan, dan kendala yang muncul. Informasi tersebut dapat membantu pemerintah menentukan apakah suatu strategi perlu diperluas, dimodifikasi, atau dihentikan. Dengan demikian, pelembagaan perubahan bertumpu pada pembelajaran kebijakan yang terus-menerus.

Mursidah et al. (2025) menempatkan transformasi kebijakan kurikulum Indonesia dalam konteks disrupsi global dan menunjukkan pentingnya membaca perubahan kurikulum sebagai proses yang lebih luas daripada revisi dokumen. Sementara itu, Waly et al. (2025) meninjau landasan teoretis dan praktik evaluasi kebijakan Kurikulum Merdeka. Kedua kajian ini memperkuat kebutuhan untuk menghubungkan pembaruan kebijakan dengan mekanisme evaluasi yang dapat menunjukkan bagaimana perubahan dilaksanakan, faktor apa yang mendukungnya, dan bagian mana yang memerlukan penyesuaian.

Dari perspektif tata kelola, hasil evaluasi juga perlu dikomunikasikan kembali kepada pelaksana dalam bentuk yang dapat digunakan. Laporan yang hanya menyajikan capaian agregat tidak selalu menjelaskan keputusan apa yang perlu diambil guru atau kepala sekolah. Ringkasan temuan sebaiknya menguraikan pola yang ditemukan, keterbatasan data, implikasi untuk praktik, dan bentuk dukungan yang tersedia. Dengan demikian, informasi evaluasi menjadi bagian dari siklus pembelajaran kebijakan, bukan produk akhir yang berhenti pada tingkat pelaporan.

KESIMPULAN

Analisis dokumen dan sintesis literatur menunjukkan bahwa tantangan utama implementasi Kurikulum Merdeka menuju pembelajaran mendalam terletak pada kesinambungan antara desain kebijakan dan perubahan pedagogis. Kerangka Edwards III membantu menjelaskan bagaimana komunikasi, sumber daya, disposisi, dan struktur birokrasi dapat memengaruhi proses tersebut. Kejelasan regulasi merupakan prasyarat, tetapi tidak menjamin bahwa guru memiliki kapasitas, waktu, dukungan, dan mekanisme umpan balik untuk mengubah praktik pembelajaran. Karena artikel tidak menggunakan data primer, simpulan ini merupakan sintesis analitis dan tidak menggambarkan

tingkat implementasi seluruh sekolah secara empiris.

Artikel mengajukan kerangka Sustainable Curriculum Policy Implementation yang menghubungkan desain kebijakan, pemaknaan kebijakan, penguatan kapasitas, implementasi pedagogis, evaluasi berbasis bukti, dan pelembagaan perubahan. Kerangka menekankan bahwa implementasi bukan kegiatan satu kali, melainkan proses yang memerlukan umpan balik dan penyesuaian. Keberhasilan reformasi kurikulum perlu ditelaah melalui bukti perubahan pengalaman belajar peserta didik, dengan tetap memperhatikan konteks satuan pendidikan. Kelengkapan administrasi penting untuk akuntabilitas, tetapi tidak dapat menggantikan penilaian kualitas praktik dan proses belajar.

Rekomendasi kebijakan

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah perlu menyelaraskan pedoman implementasi, materi pembelajaran mendalam, pengembangan kompetensi, dan evaluasi agar semuanya mengarah pada perubahan praktik kelas yang dapat ditelaah. Kementerian dapat menyediakan paket dukungan yang memuat contoh rancangan pembelajaran, contoh asesmen formatif, contoh penggunaan pekerjaan peserta didik untuk refleksi, serta panduan supervisi akademik. Paket tersebut sebaiknya menjadi contoh adaptif, bukan format tunggal yang wajib disalin, sehingga guru tetap memiliki ruang profesional untuk menyesuaikannya dengan kebutuhan belajar dan konteks sekolah.

Pemerintah daerah dan unit pelaksana teknis perlu menggunakan pemetaan kebutuhan sekolah untuk menentukan bentuk dan intensitas pendampingan. Pemetaan dapat mempertimbangkan kesiapan guru, dukungan kepemimpinan, akses bahan belajar, waktu kolaborasi, dan hambatan pelaksanaan yang dilaporkan sekolah. Sekolah yang membutuhkan dukungan dasar dapat memperoleh pendampingan lebih intensif, sedangkan sekolah yang lebih siap dapat mengembangkan praktik serta berbagi hasil refleksi. Mekanisme ini perlu ditinjau berkala agar sumber daya dialokasikan berdasarkan kebutuhan yang teridentifikasi, bukan hanya keseragaman program.

Kepala sekolah perlu diperkuat untuk memimpin pembelajaran melalui perencanaan kolaboratif, supervisi berorientasi perbaikan, dan penggunaan bukti belajar. Pemerintah daerah dan penyelenggara pengembangan profesional dapat mendukung komunitas belajar terjadwal, telaah pekerjaan peserta didik, dan tindak lanjut yang realistis. Pemerintah juga perlu meninjau tuntutan administrasi agar tidak menghabiskan waktu untuk kolaborasi dan refleksi. Pengurangan pelaporan berulang dapat dipertimbangkan apabila informasi yang diminta tidak memberi kontribusi jelas terhadap keputusan atau perbaikan pembelajaran.

Evaluasi kebijakan perlu menggabungkan indikator kesiapan, kualitas proses implementasi, dan bukti pengalaman belajar. Indikator kesiapan dapat memeriksa dukungan dan pemahaman pelaksana; indikator proses dapat menelaah penerapan tujuan, asesmen, dan strategi; sedangkan bukti belajar dapat digunakan untuk memahami keterlibatan, penalaran, dan perkembangan pemahaman peserta didik. Data harus digunakan sebagai dasar tindak lanjut, bukan semata-mata pemeringkatan sekolah. Pelaporan evaluasi sebaiknya menjelaskan konteks, hambatan, tindakan korektif, dan dukungan yang masih diperlukan.

Untuk memperkuat dasar empiris, kementerian bersama perguruan tinggi dan lembaga penelitian dapat mengembangkan studi evaluasi multisitus yang mengikuti implementasi dari tahap awal hingga pelembagaan. Penelitian perlu melibatkan variasi konteks sekolah dan menggabungkan dokumen kebijakan, wawancara, observasi pembelajaran, serta bukti pekerjaan peserta didik. Hasilnya dapat digunakan untuk menguji kerangka Sustainable Curriculum Policy Implementation, mengidentifikasi dukungan yang sesuai untuk konteks tertentu, dan memperbaiki kebijakan secara bertahap. Dengan cara ini, rekomendasi berkembang berdasarkan bukti pelaksanaan yang dapat diperiksa.

Ucapan Terima Kasih

Penulis menyampaikan terima kasih kepada para penulis dan lembaga yang menerbitkan dokumen kebijakan serta penelitian yang menjadi bahan sintesis artikel ini. Artikel ini disusun sebagai kajian akademik dan tidak menerima pendanaan khusus dari pihak eksternal.

DAFTAR PUSTAKA

Anderson, J. E. (2011). Public policymaking: An introduction (7th ed.).

Wadsworth. Ambarita, J., Purnamasari, U., & Siahaya, A. (2025). Deep learning as a pathway to pedagogical transformation in Indonesia. Jurnal Penelitian Kebijakan Pendidikan, 18(1). https://doi.org/10.24832/jpkp.v18i1.1229

Dunn, W. N. (2018). Public policy analysis: An integrated approach (6th ed.).

Routledge. Edwards, G. C., III. (1980). Implementing public policy. Congressional Quarterly Press.

Fahmi Imron, I., Hadi, S., & Dewi, R. S. I. (2025). A critical analysis of the implementation of deep learning policy at elementary school level in Indonesia. Journal of Learning Improvement and Lesson Study, 5(2), 47–56. https://doi.org/10.24036/jlils.v5i2.187

Fathoni, M. R., & Nursa'ban, M. (2025). Evaluation of teacher readiness in geography lesson planning at state senior high schools in Yogyakarta City for the implementation of the

Merdeka Curriculum. Geomedia: Majalah Ilmiah dan Informasi Kegeografian, 23(1). https://doi.org/10.21831/gm.v23i1.84188

Hasan, H., Lesmawan, I. W., & Suastra, I. W. (2024). Implementasi Kurikulum Merdeka pada sekolah dasar: Systematic literature review. Equilibrium: Jurnal Pendidikan, 12(3), 295–305. https://doi.org/10.26618/equilibrium.v12i3.15652

Hamsyah, R., & Abdurrahmansyah, A. (2025). Problems and challenges of implementing the Independent Curriculum in primary schools in Indonesia. Conciencia, 25(1). https://doi.org/10.19109/s5x51x52

Kaluge, T. A., & Usmi, U. (2024). High school teachers' readiness for the implementation of Merdeka curriculum in English language teaching. Bahasa dan Seni: Jurnal Bahasa, Sastra, Seni, dan Pengajarannya, 52(1), 90–100. https://doi.org/10.17977/um015v52i12024p90

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025a). Naskah akademik pembelajaran mendalam: Menuju pendidikan bermutu untuk semua. Pusat Kurikulum dan Pembelajaran, Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen

Pendidikan. Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025b). Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 13 Tahun 2025 tentang perubahan atas Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024.

Mursidah, S., Rokhman, F., Handoyo, E., & Tjokro, G. (2025). Indonesia's curriculum policy transformation in the face of global disruption: An integrative literature review. Jurnal Penelitian Pendidikan, 43(2), 524–537. https://doi.org/10.15294/jpp.v43i2.63748

Nurhasanah, S., Sutiana, D., Nabil, F., Fauji, I., Hendriyan, S., & Dian, D. (2025). Bridging the gap: A systematic review of deep learning pedagogy for Indonesia's curriculum reform. Tarbawi: Jurnal Keilmuan Manajemen Pendidikan, 11(2), 277–292. https://doi.org/10.32678/tarbawi.v11i02.11368

Rianti, A., & Sujarwo, S. (2025). Factors influencing teachers' readiness in implementing the Independent Curriculum in Indonesia. JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia), 14(2), 454–466. https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v14i2.90256

Sekartika, T., Amalia, K., Hazin, M., & Purwoko, B. (2025). Analysis of educational planning policy in developing a deep learning-based curriculum to shape learners' character. Publik: Jurnal Ilmu Administrasi, 14(1), 237–248. https://doi.org/10.31314/pjia.14.1.237-248.2025

Sudiman, S., & Pandang, A. (2025). Implementation of deep learning pedagogy in curriculum reform: Primary school teachers' perspectives in Indonesia. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 24(11), 618–636. https://doi.org/10.26803/ijlter.24.11.29

Susanti, S., Sumartini, T., Dewi, A. V., Andriyatni, R., & Nur, L. (2024). Efektivitas kepala sekolah penggerak dalam implementasi Kurikulum Merdeka. Kalam Cendekia: Jurnal Ilmiah Kependidikan, 12(2). https://doi.org/10.20961/jkc.v12i2.85932

Waly, R., Asmi, N., Abdullah, R., & Syafriadi, S. (2025). Evaluation of the Independent Curriculum Policy: A literature review on theoretical foundations and implementation practices. Journal of English Language and Education, 10(4), 1561–1569. https://doi.org/10.31004/jele.v10i4.1274

Winarto, R. H., & Rindaningsih, I. (2025). The principal's role in implementing Merdeka Curriculum in elementary schools. Indonesian Journal of Education Methods Development, 20(3). https://doi.org/10.21070/ijemd.v20i3.905