ANTHOR
Education and Learning Journal
https://anthor.org/index.php/anthor
Email. anthor.Jurnal@gmail.com
E-ISSN: 2963 –198X P-ISSN: 2963–2498 | Halaman: 1711 - 1722 | Volume 5 Nomor 5 Tahun 2026

Epistemologi dan Rekonstruksi Kurikulum: Dari Transmisi Pengetahuan menuju Transformasi Nilai

Informasi Naskah

Witari Triarni Panggabean[1]
Sri Murhayati[2]

Universitas Islam Negeri Sultan Syarif Kasim Riau, Indonesia

326904202424@students.uin-suska.ac.id[1]
sri.murhayati@uin-suska.ac.id[2]

Abstrak

Artikel ini mengkaji pergeseran epistemologis dalam rekonstruksi kurikulum, dari paradigma transmisi pengetahuan menuju transformasi nilai yang menempatkan peserta didik sebagai subjek aktif, reflektif, dan bertanggung jawab. Kajian bertujuan menjelaskan landasan filosofis kedua paradigma, merumuskan kerangka operasional rekonstruksi kurikulum, dan menelaah relevansinya bagi pendidikan Indonesia. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif melalui studi kepustakaan dan analisis isi konseptual terhadap literatur pendidikan, karya teoretis yang relevan, serta dokumen kebijakan Kurikulum Merdeka. Sintesis dilakukan dengan membandingkan rekonstruksionisme sosial, pedagogi kritis Paulo Freire, dan teori pembelajaran transformatif Jack Mezirow. Hasil kajian menunjukkan bahwa transformasi nilai memerlukan keterpaduan empat komponen kurikulum, yaitu tujuan, isi, proses pembelajaran, dan asesmen. Penguasaan konsep perlu dihubungkan dengan penalaran kritis, refleksi etis, dialog, serta tindakan yang dapat dipertanggungjawabkan. Hambatan utama mencakup kesenjangan antara kebijakan dan praktik kelas, kesiapan pedagogis guru yang tidak merata, serta keterbatasan penilaian perkembangan afektif. Artikel ini menawarkan matriks konseptual untuk menelusuri keselarasan antarkomponen kurikulum, bukan instrumen empiris yang telah tervalidasi. Disimpulkan bahwa rekonstruksi kurikulum yang bermakna menuntut perubahan epistemologis dan aksiologis yang konsisten, disertai pengujian lebih lanjut pada praktik pembelajaran.

Kata Kunci:
Epistemologi Kurikulum, Rekonstruksi Kurikulum, Transformasi Nilai, Transmisi Pengetahuan.

Abstract

This article examines the epistemological shift in curriculum reconstruction from knowledge transmission to value transformation, positioning learners as active, reflective, and responsible subjects. It aims to clarify the philosophical foundations of both paradigms, formulate an operational framework for curriculum reconstruction, and consider their relevance to Indonesian education. A qualitative library research approach and conceptual content analysis were applied to educational scholarship, relevant foundational works, and policy documents concerning the Merdeka Curriculum. The synthesis brings social reconstructionism, Paulo Freire's critical pedagogy, and Jack Mezirow's transformative learning theory into dialogue. Findings suggest that value transformation depends on the coherent alignment of four curriculum components: educational aims, content, pedagogical processes, and assessment. Disciplinary understanding should be connected to critical reasoning, ethical reflection, dialogue, and accountable action. Major challenges include gaps between policy and classroom practice, unequal teacher readiness, and limitations in assessing affective development. The article proposes a conceptual matrix for tracing alignment among curriculum components; it does not present an empirically validated instrument or claim causal effectiveness. It concludes that meaningful curriculum reconstruction requires consistent epistemological and axiological change, followed by further testing in classroom settings.

Keyword:
Curriculum Epistemology, Curriculum Reconstruction, Knowledge Transmission, Value Transformation.

Information Production:
© 2026 *by the authors of this article. This work is licensed under an Attribution-ShareAlike* 4.0 *International* (CC BY-SA 4.0)

PENDAHULUAN

Kurikulum bukanlah artefak netral. Ia adalah dokumen epistemologis yang di dalamnya tersembunyi asumsi filosofis tentang apa yang dianggap sebagai pengetahuan yang sah (*legitimate knowledge*), siapa yang berhak menentukannya, dan untuk tujuan apa pengetahuan itu diproduksi dan diwariskan. Selama lebih dari satu abad, wacana pendidikan formal di berbagai belahan dunia termasuk Indonesia didominasi oleh epistemologi positivistik yang memandang pengetahuan sebagai entitas objektif, tetap, dan dapat dipindahkan secara linear dari guru kepada peserta didik. Paradigma ini melahirkan apa yang disebut sebagai model transmisi pengetahuan (*transmission of knowledge*), yaitu pendekatan kurikuler yang menempatkan guru sebagai sumber otoritatif pengetahuan dan peserta didik sebagai penerima pasif informasi.

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

Kritik paling tajam terhadap model ini datang dari Paulo Freire, yang menyebutnya sebagai "pendidikan gaya bank" (banking education), yaitu model di mana pengetahuan "disetorkan" oleh guru dan "disimpan" oleh peserta didik tanpa proses dialektis dan kritis (Cappiali, 2023). Dalam kerangka ini, kurikulum berfungsi sebagai instrumen reproduksi struktur pengetahuan dan kekuasaan yang telah mapan, bukan sebagai ruang bagi pembentukan kesadaran kritis. Sejalan dengan kritik tersebut, wacana pendidikan kontemporer semakin menegaskan perlunya pergeseran paradigma dari sekadar mentransmisikan informasi menuju pembentukan dan transformasi nilai (transformation of values) yakni proses pendidikan yang berorientasi pada internalisasi nilai, penguatan karakter, dan pengembangan kesadaran moral serta sosial peserta didik sebagai subjek yang otonom (Cappiali, 2023).

Pergulatan tersebut juga menyangkut tujuan pendidikan. Biesta (2015) mengingatkan bahwa kualitas pendidikan tidak cukup diukur melalui capaian kualifikasi, tetapi perlu mempertimbangkan sosialisasi dan pembentukan subjek yang mampu mengambil keputusan bertanggung jawab. Dengan demikian, transformasi nilai dalam artikel ini tidak dimaksudkan menggantikan pengetahuan disipliner dengan nasihat moral. Yang dipersoalkan ialah apakah penguasaan pengetahuan membuka ruang bagi pertimbangan etis dan tindakan reflektif. Pembedaan ini penting agar rekonstruksi kurikulum tidak berakhir sebagai indoktrinasi yang justru mengabaikan otonomi berpikir peserta didik.

Di Indonesia, kegelisahan epistemologis ini mengemuka secara eksplisit dalam kebijakan Kurikulum Merdeka yang diluncurkan sejak 2022. Kebijakan ini secara programatik berupaya menggeser orientasi kurikulum dari pencapaian kognitif semata menuju penguatan karakter melalui Profil Pelajar Pancasila, dengan menyediakan ruang dan waktu khusus bagi pengembangan karakter peserta didik secara lebih utuh (Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan [BSKAP], 2024). Akan tetapi, sejumlah kajian menunjukkan bahwa pergeseran kebijakan ini belum sepenuhnya disertai oleh reorientasi epistemologis yang koheren di tingkat praksis. Kajian terbaru misalnya menemukan adanya kesenjangan besar antara tujuan kurikuler yang bercorak rekonstruksionis dengan praktik asesmen yang masih dominan bersifat kognitif-normatif, serta minimnya kerangka operasional bagi implementasi kelas (Surbayana & Lestari, 2026).

Persoalan ini pada dasarnya bersumber dari belum tuntasnya rekonstruksi epistemologis kurikulum itu sendiri. Rekonstruksi kurikulum tidak dapat direduksi menjadi sekadar perubahan struktur mata pelajaran, jam belajar, atau dokumen administratif; ia menuntut peninjauan ulang secara mendasar terhadap basis epistemologis yang menopang empat komponen utama kurikulum, yakni tujuan, isi, proses, dan evaluasi (Rahmani et al., 2025). Tanpa peninjauan epistemologis semacam ini, upaya rekonstruksi kurikulum berisiko menjadi perubahan kosmetik yang mengganti label tanpa mengubah cara pandang mendasar tentang hakikat pengetahuan dan tujuan pendidikan.

Celah kajian yang hendak dijawab artikel ini terletak pada hubungan operasional antara perubahan epistemologis dan keputusan kurikuler. Literatur yang dibahas telah menguraikan kritik transmisi pengetahuan dan pentingnya pedagogi transformatif, tetapi hubungan antara tujuan, isi, proses, asesmen, dan bukti pembelajaran belum dijabarkan secara terpadu dalam pembacaan yang disintesis di sini. Kebaruan artikel ini adalah perumusan matriks konseptual keselarasan keempat komponen tersebut sebagai alat analisis awal, bukan klaim telah ditemukannya model yang teruji secara empiris.

Berdasarkan latar belakang tersebut, artikel ini dirumuskan untuk menjawab tiga pertanyaan pokok: pertama, bagaimana basis epistemologis paradigma *transmission of knowledge* dan keterbatasannya dalam konteks pendidikan kontemporer; kedua, bagaimana landasan filosofis dan teoretis paradigma *transformation of values* dibangun melalui rekonstruksionisme sosial, pedagogi kritis, dan teori pembelajaran transformatif; dan ketiga, bagaimana kedua paradigma tersebut termanifestasi serta tantangan apa yang dihadapi dalam praksis rekonstruksi kurikulum di Indonesia, khususnya dalam kebijakan Kurikulum Merdeka. Tujuan artikel ini adalah menawarkan kerangka epistemologis yang dapat menjadi rujukan bagi perancangan dan evaluasi kebijakan kurikulum yang secara sungguh-sungguh berorientasi pada transformasi nilai, bukan sekadar transmisi informasi.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kepustakaan (*library research*). Pemilihan desain ini didasarkan pada sifat masalah penelitian yang bersifat filosofis-konseptual, yakni menelaah pergeseran paradigma epistemologis dalam wacana kurikulum, sehingga data primer diperoleh dari sumber-sumber tertulis berupa artikel jurnal ilmiah terakreditasi, buku, dan dokumen kebijakan, bukan dari data lapangan (Kurniawan et al., 2026; Shofiyuddin et al., 2025).

Sumber data dikumpulkan melalui teknik dokumentasi dari basis data jurnal nasional dan internasional yang dapat diakses secara terbuka, dengan prioritas pada terbitan 2021–2026 dan pengecualian untuk karya

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

teoretis serta metodologis klasik. Kriteria pemilihan sumber meliputi: (1) relevan secara tematik dengan epistemologi kurikulum, rekonstruksi kurikulum, pedagogi transformatif, atau kebijakan Kurikulum Merdeka; dan (2) diterbitkan oleh penerbit atau pengelola jurnal yang dapat diverifikasi keberadaannya secara daring. Analisis data dilakukan dengan teknik analisis isi (content analysis) melalui empat tahap: reduksi data, kategorisasi tematik, interpretasi filosofis, dan sintesis konseptual (Kurniawan et al., 2026). Reduksi data dilakukan dengan memilah argumen inti dari setiap sumber; kategorisasi tematik mengelompokkan argumen ke dalam kategori epistemologi transmisi dan epistemologi transformasi; interpretasi filosofis menafsirkan kategori tersebut dalam kerangka filsafat pendidikan; dan sintesis konseptual merumuskan keterkaitan antar-kategori menjadi kerangka argumentatif yang utuh sebagaimana disajikan pada bagian hasil dan pembahasan.

Secara operasional, dokumen dibaca dengan membedakan klaim konseptual, temuan empiris, dan ketentuan normatif kebijakan agar tidak diperlakukan sebagai bukti yang setara. Pencatatan gagasan inti, konteks penerbitan, dan perbedaan argumen dilakukan untuk menjaga ketertelusuran sintesis. Analisis dokumen dipilih karena memungkinkan penafsiran kritis atas sumber tertulis, bukan karena dapat menggantikan pengujian lapangan (Bowen, 2009). Kategorisasi tematik dibantu prinsip pengodean yang konsisten dan peninjauan ulang tema sebagaimana dijelaskan Braun dan Clarke (2006). Kajian ini bukan tinjauan sistematis dengan protokol pencarian menyeluruh; temuan karenanya diposisikan sebagai sintesis argumentatif yang terbuka untuk diuji lebih lanjut.

Untuk memperkuat kredibilitas sintesis, triangulasi sumber tertulis dilakukan dengan memeriksa kesesuaian dan perbedaan argumen pada tiga kelompok bahan: karya teoretis, artikel penelitian pendidikan, serta dokumen kebijakan resmi. Setiap klaim dibandingkan menurut konteks, jenis bukti, dan batas keberlakuannya; temuan empiris tidak diperlakukan setara dengan anjuran normatif, sedangkan perbedaan antarsumber dijelaskan, bukan dihilangkan demi kesimpulan yang seragam. Pemeriksaan silang ini bertujuan menjaga konsistensi dan keterlacakan penafsiran, tetapi tidak menggantikan validasi melalui data lapangan.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Epistemologi Kurikulum sebagai Fondasi Filosofis

Setiap desain kurikulum, secara eksplisit maupun implisit, bertumpu pada satu jawaban atas pertanyaan epistemologis mendasar: apa itu pengetahuan, dari mana ia berasal, dan bagaimana ia dapat atau seharusnya diperoleh? Jawaban atas pertanyaan ini menentukan bagaimana tujuan, isi, metode, dan evaluasi kurikulum dirancang. Epistemologi positivistik, yang mendominasi wacana pendidikan modern sejak revolusi industri, memandang pengetahuan sebagai sesuatu yang objektif, terukur, dan universal, suatu pandangan yang secara alamiah melahirkan kurikulum berorientasi konten dengan struktur hierarkis antara pengajar sebagai pemilik pengetahuan dan pembelajar sebagai penerima (Hafizh et al., 2023).

Sebaliknya, epistemologi konstruktivistik dan kritis memandang pengetahuan sebagai hasil konstruksi sosial yang senantiasa terikat konteks, kepentingan, dan relasi kuasa. Dalam pandangan ini, kurikulum tidak dapat dipahami sebagai kumpulan fakta netral, melainkan sebagai arena tempat nilai, ideologi, dan kepentingan sosial dinegosiasikan (Rahmani et al., 2025). Pergeseran dari epistemologi positivistik menuju epistemologi konstruktivistik-kritis inilah yang mendasari transisi dari paradigma *transmission of knowledge* menuju *transformation of values*, sebab keduanya berimplikasi langsung pada bagaimana peserta didik diposisikan: sebagai objek yang menerima pengetahuan, atau sebagai subjek yang mengonstruksi dan menginternalisasi makna serta nilai.

Dikotomi antara positivisme dan konstruktivisme perlu dibaca secara hati-hati: validitas bukti empiris tetap penting, sementara proses memilih masalah, menafsirkan hasil, dan menetapkan tujuan pendidikan memiliki dimensi nilai. Laporan International Commission on the Futures of Education (2021) menempatkan kerja sama, solidaritas, serta pendidikan sebagai kepentingan bersama dalam pembaruan pendidikan. Karena itu, hubungan pengetahuan dan nilai sebaiknya dipahami sebagai saling melengkapi; pengetahuan menguji ketepatan alasan, sedangkan orientasi nilai membantu menentukan penggunaan pengetahuan secara adil dan bertanggung jawab.

Dalam perspektif relasional, produksi pengetahuan di ruang kelas dipengaruhi oleh hubungan antara guru, peserta didik, konteks sosial, teori, dan bukti pembelajaran. Guru bukan hanya menyampaikan konsep, melainkan merancang pertanyaan dan memeriksa kualitas penalaran; peserta didik menghadirkan pengalaman serta menegosiasikan makna berdasarkan bukti. Sebagai contoh, pembahasan pencemaran lingkungan dapat memadukan konsep sains, data lokal, pengalaman warga, dan pertimbangan keadilan. Hubungan antarelemen tersebut membantu menjelaskan mengapa pengetahuan yang sama dapat melahirkan keputusan etis yang berbeda. Namun, keterbukaan dialog tidak berarti semua pernyataan setara secara ilmiah: klaim empiris tetap

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

diuji, sedangkan pertimbangan nilai memerlukan alasan yang dapat diperdebatkan secara bertanggung jawab (Freire, 2000; International Commission on the Futures of Education, 2021).

Relasi antara pengetahuan dan nilai juga menuntut pembedaan atas jenis pertanyaan yang diajukan dalam pembelajaran. Pertanyaan faktual, seperti kadar pencemar dalam air, memerlukan prosedur pengukuran dan bukti yang dapat diperiksa. Pertanyaan interpretatif, misalnya mengapa sebagian warga lebih terdampak, membutuhkan pembacaan konteks sosial dan hubungan sebab akibat. Sementara itu, pertanyaan normatif mengenai tanggung jawab dan tindakan yang adil mensyaratkan pertimbangan nilai yang dinyatakan secara terbuka. Pembedaan ini mencegah guru menyamakan pendapat pribadi dengan kesimpulan ilmiah, tetapi sekaligus menghindari anggapan bahwa data kuantitatif dengan sendirinya menentukan keputusan moral. Dalam pembelajaran yang relasional, peserta didik dilatih menandai batas setiap jenis klaim, menunjukkan bukti pendukung, dan merevisi penalaran ketika menemukan informasi yang lebih kuat. Praktik seperti ini menjadikan diskusi kelas lebih dari sekadar pertukaran pendapat: dialog berfungsi menguji kualitas alasan. Kerangka tersebut sejalan dengan gagasan pendidikan yang menautkan pengetahuan, pertimbangan profesional, dan pembentukan subjek yang bertanggung jawab (Biesta, 2015; International Commission on the Futures of Education, 2021).

Peran guru dalam kerangka tersebut bukan dihapus, melainkan direkonstruksi. Guru tetap bertanggung jawab atas ketepatan konsep, keamanan proses belajar, dan keteladanan akademik. Namun, kewenangan pedagogis perlu digunakan untuk membuka ruang penyelidikan, termasuk memberi kesempatan bagi siswa mengajukan pertanyaan yang belum diperkirakan sebelumnya. Pengetahuan yang dihasilkan kemudian dinilai dari ketelusuran sumber, kejelasan inferensi, dan kesadaran terhadap konsekuensi penggunaannya. Dengan demikian, orientasi transformasi nilai tidak identik dengan relativisme atau kebebasan tanpa kriteria; orientasi ini justru mensyaratkan ketelitian berpikir sekaligus kerendahan hati ketika menghadapi batas pengetahuan.

Sintesis analitis penulis pada bagian ini adalah bahwa transformasi kurikulum tidak mensyaratkan pengabaian objektivitas ilmu, melainkan pembedaan yang tegas antara validitas klaim faktual dan pertanggungjawaban keputusan bernilai. Kurikulum baru dapat disebut transformatif apabila keduanya hadir dalam pengalaman belajar yang sama dan dapat ditelusuri melalui alasan peserta didik.

Transmission of Knowledge: Genealogi dan Kritik

Model transmisi pengetahuan menempatkan pengajar sebagai figur sentral yang memegang otoritas dan kepakaran, sementara peserta didik diposisikan sebagai penerima pasif yang diharapkan mendengarkan, menghafal, dan mereproduksi materi ajar (Cappiali, 2023). Implikasi praktisnya, pembelajaran cenderung berbasis ceramah, kurikulum bersifat telah-ditentukan (*predetermined*), dan teknik asesmen berfokus pada kemampuan mengingat kembali informasi melalui ujian dan kuis. Kecenderungan serupa juga tampak dalam pengajaran ilmu-ilmu sosial di Indonesia, yang meskipun berada di tengah arus globalisasi, pendekatan kurikulumnya masih banyak yang berorientasi pada penguasaan materi ketimbang pembentukan kesadaran sosial-kritis peserta didik (Putra, 2021).

Model ini menuai kritik tajam karena membatasi ruang bagi pembelajaran aktif, kemandirian berpikir, dan kreativitas peserta didik, serta cenderung mereproduksi relasi kuasa yang hierarkis di dalam kelas (Cappiali, 2023). Freire secara khusus menegaskan bahwa pendidikan gaya bank bersifat dehumanisasi karena memperlakukan peserta didik sebagai "objek bantuan" dan bukan sebagai subjek yang mampu membaca serta mengubah realitasnya sendiri. Dalam konteks disrupsi teknologi dan ledakan informasi kontemporer, relevansi epistemologis model transmisi semakin dipertanyakan; sejumlah kajian bahkan menegaskan bahwa pendidikan yang semata berorientasi pada transmisi pengetahuan sudah tidak lagi memadai bagi dunia yang menuntut penalaran kritis, adaptabilitas, dan kapasitas pemaknaan nilai (Suwahyu, 2025).

Kritik terhadap transmisi satu arah tidak berarti semua penjelasan langsung guru harus ditinggalkan. Penjelasan eksplisit tetap diperlukan ketika memperkenalkan konsep mendasar, istilah teknis, atau prosedur ilmiah. Persoalannya muncul ketika peserta didik tidak diberi kesempatan menguji, menerapkan, dan merefleksikan pengetahuan tersebut. Prinsip constructive alignment menuntut kesesuaian antara tujuan belajar, aktivitas belajar, dan penilaian, sehingga metode dipilih berdasarkan capaian yang hendak diwujudkan, bukan sekadar label progresif atau tradisional (Biggs, 1996).

Dengan demikian, kelemahan utama paradigma transmisi bukan terletak pada keberadaan penjelasan guru, melainkan ketika pengetahuan berhenti pada penerimaan dan pengulangan. Sintesis penulis menegaskan bahwa penjelasan eksplisit dapat dipertahankan, tetapi perlu disambungkan dengan pengujian alasan, penerapan dalam situasi nyata, dan refleksi konsekuensi.

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

Rekonstruksionisme dan Pedagogi Transformatif sebagai Basis Epistemologis Baru

Alternatif epistemologis terhadap model transmisi ditemukan pada tiga tradisi pemikiran yang saling berkelindan. Pertama, rekonstruksionisme sosial, yang berakar pada gagasan bahwa pendidikan bukan sekadar sarana pewarisan budaya melainkan instrumen aktif bagi rekonstruksi dan perbaikan tatanan sosial. Dalam tradisi ini, kurikulum dirancang untuk menumbuhkan peserta didik yang kritis, partisipatif, dan bertanggung jawab secara sosial, meskipun kajian kontemporer mencatat bahwa gagasan rekonstruksionis masih menghadapi kesenjangan operasional dalam implementasi di ruang kelas (Surbayana & Lestari, 2026). Kajian lain menegaskan bahwa progresivisme dan rekonstruksionisme dapat difungsikan sebagai paradigma pendidikan yang secara simultan mendorong transformasi individu sekaligus masyarakat, sebab keduanya menolak pandangan pengetahuan sebagai sesuatu yang statis dan menekankan pengalaman serta pemecahan masalah nyata sebagai basis pembelajaran (Rahmani et al., 2025).

Kedua, pedagogi kritis Paulo Freire, yang menawarkan konsep "pendidikan hadap-masalah" (*problem-posing education*) sebagai antitesis dari pendidikan gaya bank. Dalam model ini, guru dan peserta didik secara dialogis membangun pengetahuan bersama, dengan tujuan menumbuhkan kesadaran kritis (*conscientização*) yang memungkinkan peserta didik membaca realitas sosial secara kritis dan mengambil tindakan transformatif atasnya (Cappiali, 2023). Model *transformative-emancipatory pedagogy* yang dikembangkan dalam kajian terbaru memperluas kerangka ini dengan mengintegrasikan dimensi kognitif, praktis, dan afektif secara holistik, sehingga pembelajaran tidak hanya menyasar pengetahuan dan keterampilan, tetapi juga perubahan sikap dan perilaku peserta didik (Cappiali, 2023).

Dalam praktik, dialog Freire menuntut perumusan masalah yang dekat dengan pengalaman peserta didik, pembacaan kritis atas penyebabnya, dan pertimbangan tindakan yang mungkin dilakukan. Guru tetap memiliki tanggung jawab keilmuan, tetapi otoritasnya digunakan untuk membuka percakapan, bukan menutup kemungkinan tafsir. Freire (2000) menempatkan pendidikan hadap-masalah sebagai proses yang melibatkan dialog dan praksis. Oleh sebab itu, kegiatan diskusi dinilai transformatif bukan hanya karena peserta didik aktif berbicara, melainkan ketika argumennya semakin berbasis bukti dan peka terhadap akibat sosial dari keputusan.

Ketiga, teori pembelajaran transformatif (*transformative learning theory*) yang dirintis oleh Jack Mezirow. Teori ini menjelaskan proses transformasi perspektif peserta didik melalui momen disorientasi, refleksi kritis, dan rekonstruksi makna, yang pada akhirnya mengubah cara pandang seseorang terhadap diri dan dunianya (Hoggan & Hoggan-Kloubert, 2023). Kajian mutakhir menunjukkan bahwa teori ini terus berkembang dan mendapatkan kritik konstruktif, terutama terkait kurangnya perhatian pada dimensi emosional dan interaksi sosial dalam proses transformasi (Hoggan & Hoggan-Kloubert, 2023; Karakou & Karalis, 2024). Meskipun demikian, kontribusi teori ini tetap signifikan dalam memberikan kerangka konseptual tentang bagaimana pendidikan dapat menjadi wahana transformasi nilai, bukan sekadar transfer informasi (Kedraka et al., 2024).

Pembelajaran transformatif perlu dibedakan dari perubahan sikap sesaat. Menurut Mezirow (1997), perubahan perspektif mensyaratkan pemeriksaan atas asumsi yang sebelumnya diterima begitu saja, diikuti penilaian alasan dan kemungkinan tindakan baru. Dalam konteks sekolah, proses ini dapat difasilitasi melalui jurnal refleksi, kajian dilema, serta umpan balik dialogis. Temuan ilmu pembelajaran juga mengingatkan pentingnya lingkungan yang aman, hubungan suportif, dan kesempatan aktif untuk memaknai pengalaman; unsur emosi dan hubungan sosial tidak boleh dipisahkan dari kegiatan kognitif (Darling-Hammond et al., 2020).

Dalam rancangan pembelajaran, perubahan perspektif tidak semestinya diasumsikan muncul setelah satu kegiatan refleksi. Guru dapat merancang rangkaian pengalaman yang dimulai dari eksplorasi pengetahuan awal, penemuan perbedaan antara asumsi dan bukti, dialog atas beberapa alternatif penafsiran, serta evaluasi alasan di balik pilihan. Sebagai ilustrasi, pembelajaran tentang penggunaan teknologi pendidikan dapat diawali dari manfaat perangkat digital, kemudian dilanjutkan dengan kajian kesenjangan akses dan risiko penyalahgunaan data. Peserta didik diminta membedakan klaim faktual dari preferensi pribadi, mendengarkan keberatan rekan, dan menyusun keputusan yang dapat dipertanggungjawabkan. Hasil yang diharapkan bukan keseragaman jawaban, melainkan kemampuan menjelaskan mengapa suatu posisi dipilih setelah mempertimbangkan bukti dan dampaknya. Tahapan tersebut konsisten dengan refleksi kritis dalam pembelajaran transformatif (Mezirow, 1997), sekaligus menuntut lingkungan belajar yang mendukung rasa aman serta partisipasi setara (Darling-Hammond et al., 2020).

Kegiatan refleksi juga harus dibedakan dari penilaian terhadap keyakinan privat peserta didik. Catatan reflektif sebaiknya digunakan sebagai sarana umpan balik mengenai kualitas penalaran dan perkembangan pemahaman, bukan alat memaksakan pengakuan atau sikap yang dianggap paling sesuai oleh pendidik. Jika

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

tujuan pendidikan mencakup tanggung jawab sosial, indikatornya perlu diwujudkan melalui perilaku yang dapat diamati secara wajar, seperti ketepatan menggunakan bukti, kesediaan mendengar sudut pandang lain, dan konsistensi menuntaskan tugas bersama. Pendekatan ini memberi ruang bagi perbedaan konteks, sekaligus menjaga akuntabilitas proses penilaian (Biesta, 2015; Hoggan & Hoggan-Kloubert, 2023).

Dari ketiga pendekatan tersebut dapat ditarik pembagian peran konseptual: rekonstruksionisme sosial memberi orientasi perubahan masyarakat, Freire menekankan dialog dan pembacaan kritis terhadap relasi sosial, sedangkan Mezirow membantu menjelaskan peninjauan ulang asumsi individu. Sintesis penulis menempatkan ketiganya sebagai kerangka yang saling melengkapi, dengan kualitas penalaran dan pertanggungjawaban tindakan sebagai indikator awal yang perlu diuji.

Transformation of Values: Dimensi dan Karakteristik

Transformation of values dapat dipahami sebagai orientasi pendidikan yang menempatkan internalisasi nilai moral, sosial, spiritual, dan kultural sebagai tujuan utama, sejajar dengan atau bahkan melampaui pencapaian kognitif semata. Orientasi ini menuntut kurikulum untuk secara sengaja mengintegrasikan tiga dimensi pembelajaran secara sinergis: dimensi kognitif (pengetahuan dan pemahaman), dimensi praktis (keterampilan dan kompetensi), dan dimensi afektif (sikap dan perilaku) (Cappiali, 2023). Ketiga dimensi ini saling menopang: pemahaman kognitif tanpa penghayatan afektif cenderung melahirkan pengetahuan yang "kering" dan tidak membumi, sementara penghayatan nilai tanpa dasar kognitif yang memadai berisiko menjadi indoktrinasi tanpa pemahaman kritis.

Dalam konteks pendidikan Islam, sejumlah kajian menegaskan bahwa transformasi nilai memerlukan pendekatan epistemologis yang mengintegrasikan sumber wahyu dan akal secara seimbang, dengan orientasi pada pembentukan pribadi yang utuh (Kurniawan et al., 2026; Mahmudulhassan et al., 2025). Kajian lain menambahkan bahwa di tengah relativisme epistemologis era postmodern yang cenderung kehilangan pusat nilai, diperlukan rekonstruksi epistemologi yang tetap berpijak pada basis nilai yang kokoh namun terbuka terhadap dialog keilmuan kontemporer (Dewi et al., 2025). Dengan demikian, transformasi nilai bukan berarti penolakan terhadap rasionalitas dan pengetahuan objektif, melainkan penempatan keduanya dalam kerangka aksiologis yang lebih luas dan bermakna bagi kehidupan peserta didik.

Secara operasional, internalisasi nilai harus dibedakan dari kepatuhan lahiriah yang ditunjukkan ketika diawasi. Bukti yang lebih bermakna ialah kemampuan peserta didik mengidentifikasi dilema, menjelaskan alasan pilihan, mendengar keberatan pihak lain, serta meninjau keputusan setelah menerima bukti baru. Pengukuran demikian membutuhkan triangulasi portofolio, dialog reflektif, dan pengamatan dalam konteks, bukan penyimpulan karakter pribadi dari satu skor. Penekanan pada kemampuan memberi alasan juga menjaga orientasi nilai tetap selaras dengan kebebasan berpikir dan tanggung jawab pendidikan (Biesta, 2015).

Berdasarkan uraian tersebut, transformasi nilai tidak tepat disamakan dengan kepatuhan terhadap jawaban yang dianggap benar oleh pendidik. Penulis memaknainya sebagai perkembangan kemampuan peserta didik untuk menimbang bukti, mempertahankan atau merevisi alasan, dan memperhitungkan dampak sosial keputusan. Bukti perubahan semacam ini harus dinilai secara berulang dan kontekstual.

Rekonstruksi Kurikulum sebagai Jembatan Epistemologis–Aksiologis

Rekonstruksi kurikulum yang autentik menuntut perubahan yang koheren pada empat komponen kurikulum secara simultan. Pertama, pada level tujuan, rekonstruksi mengharuskan perumusan ulang tujuan pendidikan agar tidak semata berorientasi pada penguasaan materi, melainkan juga pembentukan karakter dan kesadaran kritis. Kedua, pada level isi, diperlukan seleksi dan organisasi materi yang tidak sekadar mengejar keluasan cakupan, melainkan kedalaman makna dan relevansi kontekstual, termasuk melalui pendekatan integratif-interkonektif yang menjembatani berbagai disiplin ilmu dan sistem nilai.

Pendekatan integratif-interkonektif juga menjadi penting untuk memitigasi dualisme epistemologis antara ilmu umum dan ilmu agama atau nilai (Shofiyuddin et al., 2025). Ketiga, pada level proses pedagogis, diperlukan pergeseran dari metode ceramah searah menuju pembelajaran dialogis, berbasis proyek, dan reflektif yang memberi ruang bagi peserta didik untuk mengonstruksi makna secara aktif (Faisal, 2026; Khoirunnisa et al., 2024). Keempat, pada level evaluasi, diperlukan reorientasi asesmen dari yang semata mengukur ranah kognitif menuju asesmen yang juga mengakomodasi ranah afektif dan konatif, misalnya melalui portofolio, refleksi diri, dan observasi perilaku, mengingat capaian nilai dan karakter secara epistemologis tidak dapat diukur secara memadai hanya dengan instrumen tes objektif. Rekonstruksi yang hanya menyentuh sebagian komponen, misalnya mengubah tujuan tanpa mengubah sistem evaluasi, berisiko melahirkan inkonsistensi epistemologis yang pada akhirnya melemahkan capaian transformasi nilai itu sendiri (Surbayana & Lestari, 2026).

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

Sebagai sintesis dari kajian ini, empat komponen tersebut dapat diterjemahkan menjadi indikator operasional yang saling terhubung. Tujuan dirumuskan sebagai kompetensi yang dapat dijelaskan dengan alasan, isi dipilih berdasarkan masalah autentik, proses menyediakan ruang dialog serta refleksi, dan asesmen menilai mutu argumentasi maupun tindakan. Kerangka ini bukan instrumen yang telah divalidasi, melainkan rancangan awal untuk membantu sekolah menelusuri konsistensi antara visi kurikulum dan pengalaman belajar aktual (Biggs, 1996; OECD, 2020).

Penggunaan matriks tersebut memerlukan kehati-hatian metodologis. Setiap indikator sebaiknya diturunkan dari capaian pembelajaran yang jelas, lalu ditautkan dengan aktivitas dan bukti yang mungkin dihasilkan peserta didik. Misalnya, kemampuan memberikan pertimbangan etis tidak tepat diperiksa hanya melalui soal yang meminta definisi kejujuran. Guru dapat menyajikan dilema yang realistis, meminta siswa mengemukakan pilihan beserta bukti dan konsekuensinya, serta memberikan umpan balik terhadap kelogisan argumen. Rubrik hendaknya menjelaskan perbedaan antara alasan yang belum didukung data, alasan yang menggunakan satu sumber, dan alasan yang mempertimbangkan bukti serta sudut pandang alternatif. Penilaian semacam ini menuntut kejelasan kriteria sebelum pembelajaran dimulai agar peserta didik mengetahui kualitas kerja yang diharapkan. Keberlanjutannya bergantung pada keselarasan tujuan, kegiatan, dan asesmen sebagaimana prinsip constructive alignment (Biggs, 1996).

Selain itu, penilaian afektif perlu menghindari penyederhanaan watak individu menjadi satu skor. Portofolio, observasi kegiatan kolaboratif, wawancara reflektif, dan tugas berbasis masalah dapat dipadukan sebagai sumber bukti yang saling mengoreksi. Konsistensi antarpenilai perlu dilatih melalui contoh hasil kerja dan diskusi kriteria, sedangkan laporan kemajuan harus membedakan perilaku yang teramati dari inferensi mengenai karakter pribadi. Matriks ini karenanya paling tepat diposisikan sebagai alat perencanaan dan audit kurikulum yang masih membutuhkan validasi pada jenjang, mata pelajaran, serta karakteristik sekolah yang berbeda (OECD, 2020).

Kerangka keterhubungan tujuan, isi, proses, dan asesmen diringkas pada Tabel 1. Matriks ini merupakan sintesis konseptual dari literatur yang dikaji, bukan data hasil pengukuran empiris.

Tabel 1. Matriks Rekonstruksi Kurikulum Berorientasi Transformasi Nilai

Komponen	Orientasi transmisi	Orientasi transformasi	Bukti pembelajaran
Tujuan	Menguasai dan mengingat materi	Memahami konsep sekaligus menilai implikasi etis	Alasan dan keputusan yang dapat dijelaskan
Isi	Materi sebagai daftar informasi	Persoalan kontekstual yang terhubung dengan nilai	Analisis kasus berbasis data dan perspektif
Proses	Penjelasan dan reproduksi jawaban	Dialog, investigasi, refleksi, dan tindakan	Portofolio proses dan catatan refleksi
Asesmen	Penilaian dominan pada hasil tes	Penilaian argumentasi, refleksi, serta praktik	Rubrik, umpan balik, dan bukti berulang

Kebaruan analitis artikel ini terletak pada penempatan transformasi nilai sebagai hubungan antara empat keputusan kurikuler, bukan sebagai tambahan materi karakter yang berdiri sendiri. Sebuah tujuan yang menyebut empati, misalnya, belum operasional apabila isi pelajaran hanya memuat definisi empati, prosesnya tidak membuka perjumpaan dengan perspektif berbeda, dan penilaiannya hanya berupa tes hafalan. Sebaliknya, dalam rancangan yang selaras, peserta didik menelaah situasi nyata, membandingkan alasan berbagai pihak, mengusulkan respons, lalu mengevaluasi konsekuensinya. Dengan cara itu, dimensi kognitif tetap menjadi fondasi bagi penilaian moral, sedangkan pengalaman reflektif menjadi jembatan menuju tindakan. Usulan hubungan tersebut masih perlu diverifikasi dalam konteks pembelajaran yang berbeda.

Sintesis penulis menunjukkan bahwa nilai tambah matriks terletak pada fungsi audit keselarasan, bukan pada banyaknya indikator yang ditambahkan. Apabila tujuan etis tidak tampak dalam isi, aktivitas, dan bukti asesmen, rancangan kurikulum masih menyisakan jarak antara pernyataan normatif dan pengalaman belajar. Hubungan antarkomponen inilah yang perlu diuji dalam penelitian berikutnya.

Konteks Indonesia: Kurikulum Merdeka dan Profil Pelajar Pancasila

Kebijakan Kurikulum Merdeka yang diberlakukan secara bertahap sejak 2021 dan diperluas penerapannya secara nasional hingga 2024 merupakan salah satu manifestasi paling konkret dari upaya pergeseran paradigma ini di Indonesia (BSKAP, 2024). Kebijakan ini secara eksplisit meramping cakupan materi agar guru memiliki keleluasaan menerapkan metode pembelajaran yang lebih berpusat pada peserta didik, sekaligus menyediakan waktu khusus melalui proyek penguatan Profil Pelajar Pancasila untuk pengembangan karakter secara lebih utuh (BSKAP, 2024). Dari sisi filosofis, kebijakan ini banyak diinterpretasikan sebagai perwujudan progresivisme John Dewey yang menekankan pembelajaran berbasis

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

pengalaman dan proyek (Faisal, 2026; Khoirunnisa et al., 2024). Semangat transformasi nilai ini turut merambah pada lembaga pendidikan berciri khas keagamaan, misalnya melalui digitalisasi dan transformasi kurikulum di lingkungan madrasah yang berupaya menyelaraskan penguatan karakter dengan tuntutan era digital (Liriwati et al., 2024).

Meskipun demikian, kajian kritis menunjukkan bahwa implementasi kebijakan ini masih diwarnai sejumlah ketegangan epistemologis. Salah satu kajian mencatat adanya tegangan filosofis antara prinsip progresivisme yang mendasari arsitektur Kurikulum Merdeka dengan nilai-nilai tertentu yang dianut oleh sebagian komunitas pendidikan, yang menuntut rekonstruksi lebih lanjut agar prinsip transformasi nilai dapat diselaraskan dengan konteks sosio-kultural setempat (Faisal, 2026). Pada level satuan pendidikan dasar, penelitian lain menunjukkan bahwa penguatan karakter melalui Kurikulum Merdeka di sekolah penggerak memerlukan dukungan sistemik berupa penguatan kompetensi guru dan keterlibatan aktif orang tua (Rahayu et al., 2022; Rahmadayanti & Hartoyo, 2022), karena tanpa dukungan tersebut transformasi nilai berisiko berhenti pada tataran dokumen kurikulum semata.

Perkembangan kebijakan terbaru juga memerlukan pembacaan yang cermat. Permendikdasmen Nomor 13 Tahun 2025 mengubah beberapa ketentuan Permendikbudristek Nomor 12 Tahun 2024, tetapi tidak menetapkan pergantian kurikulum nasional; penguatannya mencakup pendekatan pembelajaran mendalam dan penyesuaian kokurikuler (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025). Perubahan tersebut membuka peluang pembelajaran yang lebih bermakna, namun efektivitasnya tidak dapat diasumsikan hanya dari terbitnya regulasi. Pada saat yang sama, teknologi perlu dipilih berdasarkan manfaat pedagogis, keadilan akses, dan perlindungan interaksi manusia; UNESCO (2023) memperingatkan bahwa penggunaan teknologi bukan tujuan pendidikan itu sendiri.

Secara pedagogis, penekanan pembelajaran mendalam dapat menjadi penghubung antara pemahaman konsep, refleksi atas pengalaman, dan tindakan yang beralasan. Namun, istilah kebijakan tersebut harus diterjemahkan ke dalam rancangan tugas dan asesmen yang sesuai dengan kesiapan sekolah. Pelaksanaannya tidak boleh dinilai hanya melalui jumlah proyek atau penggunaan perangkat digital, tetapi melalui kedalaman argumen dan mutu umpan balik yang diterima peserta didik (Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025; UNESCO, 2023).

Agar kebijakan tidak berhenti pada bahasa administratif, satuan pendidikan dapat melakukan pembacaan ulang terhadap dokumen kurikulum secara berjenjang. Pada tingkat tujuan, sekolah mengidentifikasi capaian yang menuntut pengetahuan sekaligus tanggung jawab sosial. Pada tingkat isi, guru memilih persoalan yang dekat dengan kehidupan siswa tanpa mengurangi ketepatan disiplin keilmuan. Pada tingkat proses, pengalaman belajar dirancang untuk menghadapkan siswa pada masalah, mempertemukan perspektif, dan menyediakan ruang refleksi. Pada tingkat asesmen, bukti capaian direncanakan sejak awal, tidak sekadar ditambahkan setelah proyek selesai. Empat keputusan tersebut memerlukan komunikasi antarguru agar pembiasaan nilai tidak menjadi beban satu mata pelajaran. Orientasi ini tidak mengharuskan semua topik diprojekkan; penjelasan langsung, demonstrasi, dan latihan terarah tetap dapat digunakan apabila mendukung tujuan pembelajaran (Biggs, 1996; Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, 2025).

Pemanfaatan teknologi dalam proses tersebut juga harus mengikuti kebutuhan pedagogis. Platform daring dapat memperluas akses terhadap sumber, tetapi belum tentu memperkuat penalaran apabila hanya memindahkan materi dan tes pilihan ganda ke layar. Guru perlu menilai apakah alat digital membuka dialog, memberi umpan balik bermakna, dan memperhatikan ketersediaan perangkat bagi semua peserta didik. Analisis dampak pedagogis serta kesetaraan akses menjadi lebih penting daripada jumlah aplikasi yang digunakan. Karena itu, evaluasi integrasi teknologi seyogianya mengutamakan pengalaman belajar dan kualitas bukti, sebagaimana prinsip kehati-hatian yang ditekankan dalam laporan UNESCO (2023).

Dengan demikian, kebijakan nasional menyediakan arah perubahan, tetapi keberhasilan transformasi nilai tidak dapat diturunkan langsung dari rumusan regulasi atau penyebutan istilah pembelajaran mendalam. Sintesis penulis menempatkan kualitas tugas, ruang dialog, dan bukti penalaran peserta didik sebagai jembatan yang lebih dapat diperiksa antara kebijakan Kurikulum Merdeka dan praktik kelas.

Tantangan dan Implikasi Praktis

Tiga tantangan utama teridentifikasi dari kajian pustaka ini. Pertama, kesenjangan antara retorika kebijakan dan praksis kelas: banyak satuan pendidikan yang secara formal mengklaim telah menerapkan pembelajaran berbasis nilai, tetapi praktik pengajaran hariannya tetap didominasi metode transmisi konvensional (Surbayana & Lestari, 2026). Kedua, keterbatasan kapasitas pedagogis guru dalam merancang pembelajaran dialogis dan reflektif, sebuah tantangan yang juga diidentifikasi dalam konteks pendidikan tinggi global, di mana pedagogi transformatif tetap terbatas pada praktik individual sejumlah dosen atau jaringan

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

tertentu dan belum menjadi model dominan di tingkat institusi (Cappiali, 2023). Ketiga, dominasi sistem asesmen berbasis kognitif yang membuat capaian afektif dan konatif sulit diukur dan sering kali terpinggirkan dalam praktik evaluasi pembelajaran (Hoggan & Hoggan-Kloubert, 2023).

Implikasi praktisnya, kebijakan rekonstruksi kurikulum ke depan perlu disertai tiga langkah strategis: penguatan kapasitas epistemologis guru melalui pelatihan yang tidak hanya bersifat teknis-administratif tetapi juga filosofis-pedagogis; pengembangan instrumen asesmen otentik yang mampu menangkap dimensi afektif dan konatif secara valid; serta pembangunan kerangka operasional yang menjembatani tujuan kurikuler bercorak rekonstruksionis dengan praktik pembelajaran harian di kelas, sehingga kesenjangan implementasi sebagaimana diuraikan di atas dapat diminimalkan.

Contohnya, pada tema lingkungan sekolah, penguasaan pengetahuan diuji melalui analisis data sampah, sedangkan transformasi nilai diperiksa melalui pertimbangan dampak, perundingan solusi yang inklusif, dan refleksi atas pelaksanaannya. Rubrik perlu memisahkan ketepatan konsep, kualitas bukti, alasan etis, dan konsistensi tindak lanjut agar penilaian tidak sekadar mengukur kesediaan peserta didik menyetujui pendapat guru. Evaluasi berulang membantu membedakan hambatan kurikulum yang terlalu padat dengan persoalan dukungan guru atau sarana; OECD (2020) menunjukkan bahwa beban kurikulum berlebihan dapat mengurangi ruang pembelajaran yang mendalam.

Pada tingkat pelaksanaan, rekonstruksi kurikulum dapat dimulai melalui tiga siklus yang terukur: pemetaan kesenjangan, perancangan ulang pengalaman belajar, dan evaluasi perbaikan. Pemetaan dilakukan dengan mencocokkan capaian pembelajaran, tugas yang benar-benar dikerjakan peserta didik, serta bukti asesmen yang tersimpan. Perancangan ulang berfokus pada sejumlah pengalaman bermakna yang realistis, bukan memperbanyak proyek dan indikator tanpa dukungan waktu. Evaluasi berikutnya membandingkan kualitas argumentasi, kedalaman refleksi, serta keterlibatan nyata, disertai catatan guru mengenai keterbatasan konteks. Dengan demikian, asesmen menjadi umpan balik bagi pengembangan kurikulum, sementara penilaian atas sikap dan nilai tidak berubah menjadi penghakiman terhadap pribadi peserta didik. Pendekatan bertahap ini juga membantu menghindari beban kurikulum berlebihan (OECD, 2020).

Tahap perencanaan perlu diikuti mekanisme pemantauan sederhana yang dapat dijalankan tanpa menambah beban administrasi secara berlebihan. Sekolah dapat memilih sedikit indikator prioritas, misalnya ketepatan siswa menggunakan sumber, kualitas argumentasi, atau kemampuan menjelaskan dampak sosial suatu keputusan. Bukti dikumpulkan melalui tugas yang memang menjadi bagian dari proses pembelajaran, bukan melalui instrumen tambahan yang terlepas dari konteksnya. Tim guru kemudian meninjau sampel pekerjaan peserta didik, membandingkan hasil dengan rubrik, dan mencatat bagian kegiatan yang perlu disesuaikan. Umpan balik dari siswa dapat membantu menjelaskan mengapa suatu tugas mendorong refleksi atau justru menimbulkan kebingungan. Siklus perbaikan ini menempatkan evaluasi sebagai sarana belajar bersama dan memastikan setiap penyesuaian memiliki alasan pedagogis yang dapat diperiksa (Biggs, 1996; OECD, 2020).

Keadilan implementasi menjadi syarat yang sama pentingnya. Kondisi sekolah, kapasitas guru, dukungan orang tua, dan akses sumber belajar berbeda antardaerah. Oleh sebab itu, indikator transformasi nilai tidak seharusnya ditetapkan sebagai daftar kepatuhan yang seragam tanpa memperhatikan konteks. Sekolah dengan sumber daya terbatas dapat memulai dari diskusi berbasis pengalaman lokal, pengamatan lingkungan, atau analisis dokumen sederhana. Pengalaman tersebut tetap memiliki potensi transformatif apabila siswa diberi kesempatan mengemukakan bukti, mendengarkan pandangan yang berbeda, dan meninjau tindakannya secara kritis. Penyesuaian semacam ini mendukung prinsip pendidikan yang inklusif dan kolaboratif (International Commission on the Futures of Education, 2021).

Sintesis analitis penulis mengarah pada kesimpulan bahwa hambatan implementasi bersifat saling terkait: ketidakselarasan dokumen, keterbatasan rancangan guru, dan asesmen yang sempit dapat saling memperkuat. Karena itu, prioritas perbaikan bukan penambahan kegiatan semata, melainkan pemilihan sedikit capaian yang jelas, contoh tugas autentik, dan evaluasi bukti secara kolaboratif sesuai kapasitas sekolah.

Keterbatasan Kajian dan Agenda Penelitian Lanjutan

Karena bersifat konseptual, artikel ini belum menyajikan pengamatan kelas, wawancara, atau uji validitas indikator transformasi nilai. Literatur yang dipilih juga tidak dimaksudkan mewakili seluruh publikasi, sehingga kesimpulannya tidak dapat digeneralisasi sebagai ukuran keberhasilan Kurikulum Merdeka. Penelitian selanjutnya dapat membandingkan dokumen kurikulum dengan praktik pembelajaran pada berbagai jenjang, menguji kesepakatan antarrater terhadap rubrik refleksi etis, dan menelusuri keberlanjutan perubahan perilaku peserta didik. Temuan empiris semacam itu dibutuhkan untuk membedakan perubahan wacana, praktik, dan hasil pendidikan secara lebih meyakinkan.

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

Agenda penelitian selanjutnya perlu bergerak dari formulasi gagasan menuju pengujian bertahap. Studi kasus pada beberapa sekolah dapat mengamati sejauh mana keselarasan tujuan, isi, proses, dan asesmen benar-benar terjadi pada pembelajaran harian. Wawancara guru dan peserta didik dapat digunakan untuk memahami bagaimana nilai dimaknai, sementara analisis dokumen dan hasil pekerjaan siswa membantu menguji konsistensi narasi dengan praktik. Tahap berikutnya dapat mengembangkan rubrik penalaran etis dan refleksi kritis melalui penilaian ahli, uji keterbacaan, dan pemeriksaan kesepakatan antarpenilai. Penelitian longitudinal diperlukan untuk menelusuri apakah perubahan yang teramati bertahan dalam situasi berbeda. Usulan tersebut merupakan agenda metodologis, bukan laporan tentang data atau efektivitas yang telah dibuktikan. Dengan demikian, keterbatasan studi kepustakaan diposisikan secara terbuka sambil memperjelas jalan menuju pembuktian empiris (Bowen, 2009; Braun & Clarke, 2006).

Atas dasar keterbatasan tersebut, kontribusi artikel perlu dibaca sebagai proposisi konseptual yang dapat diperiksa, bukan bukti bahwa suatu pendekatan telah meningkatkan karakter peserta didik. Nilai ilmiahnya terutama terletak pada kejelasan hubungan antar-konsep dan tersedianya agenda pengujian yang memungkinkan rumusan teoretis dikoreksi oleh data.

KESIMPULAN

Kajian ini menyimpulkan bahwa pergeseran paradigma dari transmission of knowledge menuju transformation of values pada hakikatnya adalah pergeseran epistemologis yang mendalam, bukan sekadar perubahan teknis dalam desain kurikulum. Paradigma transmisi pengetahuan, yang bertumpu pada epistemologi positivistik dan memposisikan peserta didik sebagai penerima pasif, memiliki keterbatasan konseptual dalam merespons tuntutan pendidikan kontemporer yang menekankan kesadaran kritis, kemandirian berpikir, dan kematangan nilai. Sebaliknya, paradigma transformasi nilai yang dibangun di atas fondasi rekonstruksionisme sosial, pedagogi kritis Freire, dan teori pembelajaran transformatif Mezirow menawarkan kerangka epistemologis yang lebih memadai untuk membentuk peserta didik sebagai subjek aktif yang mampu mengonstruksi pengetahuan sekaligus menginternalisasi nilai.

Rekonstruksi kurikulum yang autentik menuntut perubahan yang koheren pada empat komponen kurikulum secara simultan: tujuan, isi, proses, dan evaluasi. Kebijakan Kurikulum Merdeka di Indonesia merupakan langkah signifikan ke arah tersebut, namun implementasinya masih menghadapi tantangan berupa kesenjangan antara kebijakan dan praksis, keterbatasan kapasitas pedagogis guru, serta dominasi asesmen kognitif. Penelitian lanjutan berbasis empiris di tingkat satuan pendidikan sangat diperlukan untuk menguji sejauh mana kerangka epistemologis yang ditawarkan dalam artikel ini dapat diterapkan secara operasional, sekaligus untuk mengembangkan instrumen asesmen otentik yang mampu mengukur capaian transformasi nilai secara valid dan reliabel.

Implikasi praktis kajian ini dapat ditindaklanjuti pada dua tingkat. Bagi pembuat kebijakan dan pengelola satuan pendidikan, peninjauan kurikulum perlu memeriksa keselarasan capaian pembelajaran, materi, kegiatan, dan asesmen, sekaligus menyediakan pendampingan guru dalam merancang tugas reflektif serta rubrik penalaran etis. Bagi guru, langkah awal yang realistis adalah memilih satu persoalan kontekstual, menyiapkan sumber bukti yang dapat diperiksa, memfasilitasi dialog berbagai sudut pandang, dan menilai kualitas alasan serta tindak lanjut peserta didik melalui portofolio atau observasi berulang. Langkah-langkah ini merupakan rekomendasi rancangan, bukan klaim efektivitas yang telah dibuktikan.

REFERENSI

Badan Standar, Kurikulum, dan Asesmen Pendidikan. (2024). Kebijakan Kurikulum Merdeka tahun ajaran 2024/2025. Kementerian Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia. https://kurikulum.kemendikdasmen.go.id/file/1711503412_manage_file.pdf

Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. European Journal of Education, 50(1), 75–87. https://doi.org/10.1111/ejed.12109

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. Higher Education, 32(3), 347–364. https://doi.org/10.1007/BF00138871

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cappiali, T. M. (2023). A paradigm shift for a more inclusive, equal, and just academia? Towards a transformative-emancipatory pedagogy. Education Sciences, 13(9), Article 876. https://doi.org/10.3390/educsci13090876

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

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

Dewi, E., Amril, M., & Maksum, A. (2025). Rekonstruksi epistemologi di era postmodernisme: Studi atas gagasan islamisasi ilmu menurut Ismail Raji Al-Faruqi. Jurnal Teologi Islam, 1(2), 77–84. https://doi.org/10.63822/43v63g24

Faisal. (2026). Dialektika progresivisme dan Kurikulum Merdeka: Menuju rekonstruksi bertransendensi dalam filsafat pendidikan Islam. Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan. https://edukatif.org/edukatif/article/view/9383

Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed (M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed.). Continuum.

Hafizh, M., Dina, S., Astuti, W., & Ningsih, N. W. (2023). Perbandingan paradigma epistemologi: Sumber pengetahuan perspektif Islam dan Barat. Risalah: Jurnal Pendidikan dan Studi Islam, 9(4), 1496–1509. https://doi.org/10.31943/jurnal_risalah.v9i4.598

Hoggan, C., & Hoggan-Kloubert, T. (2023). Critiques and evolutions of transformative learning theory. International Journal of Lifelong Education, 42(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2164434

International Commission on the Futures of Education. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Karakou, M., & Karalis, T. (2024). To what extent is the criticism regarding the underestimation of emotions in transformation theory justified? Mediterranean Journal of Education, 4(1), 13–25. https://ejupunescochair.library.upatras.gr/mje/article/view/4608/0

Kedraka, K., Karalis, T., & Raikou, N. (2024). Transformative learning future orientations study: An overview. Adult Education: Critical Issues, 4(1), 5–10. https://doi.org/10.12681/haea.38427

Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. (2025). Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 13 Tahun 2025 tentang Perubahan atas Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah. https://peraturan.bpk.go.id/Details/322506/permendikdasmen-no-13-tahun-2025

Khoirunnisa, K., Nabela, R., Lubis, M. S. E., & Sari, H. P. (2024). Penerapan filsafat pendidikan progresivisme dalam Kurikulum Merdeka. Reflection: Islamic Education Journal, 1(4), 66–77. https://doi.org/10.61132/reflection.v1i4.164

Kurniawan, I., Supriyadin, S., Muslimin, M., & Ruslan, R. (2026). Epistemologi pendidikan Islam: Integrasi wahyu dan ilmu pengetahuan umum. Integrasi: Jurnal Ilmiah Keagamaan dan Kemasyarakatan, 4(2). https://doi.org/10.61590/int.v4i02.535

Liriwati, F. Y., Marpuah, S., Wasehudin, & Zulhimma. (2024). Transformasi Kurikulum Merdeka di madrasah: Menyongsong era pendidikan digital. Ihsan: Jurnal Pendidikan Islam, 2(1), 1–10. https://doi.org/10.61104/ihsan.v2i1.103

Mahmudulhassan, M., Abuzar, M., Khondoker, S. U. A., & Khanom, J. (2025). The integration of Islamic epistemology in ethical and multicultural education: Pedagogical strategies and challenges. Multicultural Islamic Education Review. https://doi.org/10.23917/mier.v2i2.7612

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 1997(74), 5–12. https://doi.org/10.1002/ace.7401

OECD. (2020). Curriculum overload: A way forward. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3081ceca-en

Putra, E. S. I. (2021). Pendidikan IPS di era globalisasi: Sebuah pendekatan kurikulum pembelajaran. Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran, 9(1), 15–31. https://doi.org/10.32520/judek.v9i1.1541

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

Rahmadayanti, D., & Hartoyo, A. (2022). Potret Kurikulum Merdeka, wujud merdeka belajar di sekolah dasar. Jurnal Basicedu, 6(4), 7174–7187. https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i4.3431

Rahmani, E. Y., Ramadhani, H. P. C., & Bakar, M. Y. A. (2025). Progresivisme dan rekonstruksionisme sebagai paradigma pendidikan untuk transformasi individu dan masyarakat. Jurnal Ilmiah Penelitian Mahasiswa, 3(6), 751–769. https://doi.org/10.61722/JIPM.V3I6.1744

Shofiyuddin, M., Amin, M., & Rohman, F. (2025). Mitigasi dualisme epistemologis: Model kurikulum integratif-interkonektif pada lembaga pendidikan Islam. Edukasia: Jurnal Penelitian Pendidikan Islam, 20(1), 89–104.

e-ISSN: 2963 – 198X
p-ISSN: 2963 – 2498

Surbayana, S., & Lestari, S. N. (2026). Rekonstruksionisme dan pedagogik transformatif dalam kurikulum pendidikan ilmu pengetahuan sosial di Indonesia. Mukadimah: Jurnal Pendidikan, Sejarah, dan Ilmu-Ilmu Sosial, 10(1), 276–289. https://doi.org/10.30743/mkd.v10i1.13612

Suwahyu, I. (2025). Transformasi pendidikan agama Islam di tengah pesatnya kemajuan teknologi digital. Jurnal Pendidikan Tambusai, 9(2). https://doi.org/10.31004/jptam.v9i2.27996

UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms? https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology