



Implementasi Kurikulum Merdeka Pada Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam: Studi Di Sekolah Menengah Pertama Blang Kejeren

Safwan ¹

¹⁾MAN 1 Gayo Lues, Indonesia, email: safwan19@gmail.com

DOI: 10.54604/itg.v10i1.545



Copyright © 2023

Diajukan: 10/04/2025

Diterima: 15/04/2025

Diterbitkan: 20/04/2025

ABSTRAK

Kurikulum Merdeka menjanjikan otonomi pedagogis, tetapi otonomi itu diandaikan berjalan di atas infrastruktur digital yang belum merata. Penelitian ini menelusuri bagaimana guru Pendidikan Agama Islam menutup jarak antara janji kurikulum dan ketersediaan sumber daya, serta apa makna kultural yang terbentuk dari penutupan jarak tersebut. Penelitian menggunakan pendekatan etnografi Spradley di SMP Negeri 1 Blangkejeren, Kabupaten Gayo Lues, dengan observasi partisipatif, wawancara terstruktur dan semi-terstruktur terhadap kepala sekolah, tiga guru PAI, dan siswa kelas VIII, serta telaah dokumen kurikulum operasional, modul ajar, arsip pelatihan, dan laporan dana sekolah. Analisis ditempuh melalui empat tahap: domain, taksonomi, komponensial, dan tema kultural. Analisis domain menghasilkan empat domain budaya sekolah, analisis taksonomi memerinci strategi guru ke dalam empat cabang dengan lima belas satuan tindakan, dan analisis komponensial memperlihatkan bahwa strategi yang paling sering dipakai justru yang paling murah biayanya bagi sekolah tetapi paling mahal ongkos waktunya bagi guru. Tema kultural yang muncul adalah substitusi analog, yaitu penggantian aktivitas berbasis teknologi dengan aktivitas luring yang dirancang ulang oleh guru sehingga tetap memenuhi tuntutan pembelajaran berpusat pada siswa. Substitusi ini berhasil secara pedagogis, namun sekaligus menyamarkan defisit infrastruktur di tingkat sekolah karena keberhasilan di kelas membuat kebutuhan anggaran tidak lagi tampak mendesak. Penelitian ini menawarkan konsep substitusi analog sebagai alat baca terhadap implementasi kurikulum di sekolah dengan sumber daya terbatas.

Kata Kunci: Kurikulum Merdeka; Pendidikan Agama Islam

ABSTRACT

The Merdeka Curriculum promises pedagogical autonomy, yet that autonomy presumes a digital infrastructure that remains unevenly distributed. This study traces how Islamic Religious Education teachers close the gap between curricular promise and resource availability, and what cultural meaning that closure produces. Using Spradley's ethnographic approach at SMP Negeri 1 Blangkejeren, Gayo Lues Regency, data were gathered through participant observation, structured and semi-structured interviews with the principal, three Islamic Religious Education teachers, and grade VIII students, alongside analysis of the school operational curriculum, teaching modules, training records, and school funding reports. Analysis proceeded through four stages: domain, taxonomic, componential, and cultural theme. Domain analysis produced four cultural domains, taxonomic analysis detailed teacher strategies into four branches comprising fifteen units of action, and componential analysis revealed that the most frequently used strategies are the cheapest for the school yet the costliest in teacher time. The cultural theme identified is analogue substitution, namely the replacement of technology-based activities with offline activities redesigned by teachers so that student-centred learning requirements are still met. This substitution succeeds pedagogically while simultaneously masking the school's infrastructure deficit, since classroom success makes budgetary need appear less urgent. The study offers analogue substitution as an analytical lens for reading curriculum implementation in resource-constrained schools.

Keywords: Merdeka Curriculum; Islamic Religious Education

* Korespondensi Author: Safwan, MAN 1 Gayo Lues, Email: safwan19@gmail.com

I. PENDAHULUAN

Kurikulum Merdeka dibangun di atas satu janji pokok: guru diberi ruang untuk menentukan sendiri jalan pembelajaran yang paling sesuai dengan muridnya. Janji itu diterjemahkan ke dalam perangkat yang lebih longgar, capaian pembelajaran yang lebih ringkas, proyek penguatan profil pelajar Pancasila, dan asesmen yang tidak lagi bertumpu pada ujian akhir semata (Rizki & Fahkrunisa, 2022; Intiana dkk., 2023). Bagi Pendidikan Agama Islam, kelonggaran ini terasa menjanjikan karena mata pelajaran ini memang sulit diukur hanya lewat hafalan; kontekstualisasi nilai adalah inti kerjanya (Khasanah dkk., 2023; Erihadiana dkk., 2024).

Namun janji otonomi selalu mengandaikan sesuatu. Ia mengandaikan guru yang paham konsepnya, sekolah yang punya alat, dan jaringan yang menyala ketika dibutuhkan. Sejumlah kajian memperlihatkan bahwa andaian pertama sering meleset: guru mengalami kebingungan menyusun asesmen diagnostik dan pembelajaran berdiferensiasi, dan pelatihan yang tersedia belum menutup jarak itu (Ben Gurion, 2024; Syofyan dkk., 2024; Ningsi dkk., 2024). Andaian kedua dan ketiga meleset dengan cara yang lebih struktural, terutama di sekolah luar kota, tempat perangkat dan bandwidth tidak pernah cukup (Lestari dkk., 2024).

Pada mata pelajaran PAI, literatur mutakhir bergerak pada tiga jalur. Jalur pertama mendeskripsikan tahapan implementasi dari perencanaan sampai evaluasi dan melaporkan bahwa sekolah umumnya sudah menjalankan bentuknya, meski belum seluruh substansinya (Kaloko, 2025; Agustin dkk., 2024; Rohmah & Saerozi, 2024). Jalur kedua memeriksa perangkat tertentu secara lebih dekat, seperti asesmen formatif, pembelajaran berdiferensiasi, proyek P5, dan integrasi teknologi (Wulandari & Maemonah, 2023; Dinana dkk., 2024; Hayati dkk., 2023; Fitriyah & Wardani, 2022). Jalur ketiga menginventarisasi faktor pendukung dan penghambat, lalu menutup laporannya dengan seruan agar pelatihan diperbanyak dan sarana dilengkapi (Hikmah dkk., 2024; Munawir & Puspita Sari, 2024; Mubin dkk., 2025; Siregar dkk., 2024).

Ketiga jalur itu berguna, tetapi berhenti pada titik yang sama. Kendala dicatat sebagai daftar, lalu diserahkan kepada pihak lain untuk diselesaikan. Yang jarang ditanyakan adalah apa yang sebenarnya terjadi ketika kendala itu tidak kunjung diselesaikan, dan guru tetap harus mengajar pada Senin pagi berikutnya. Susanna dkk. (2023) menyebut situasi ini sebagai persimpangan, yaitu keadaan ketika guru harus memilih antara kesetiaan pada rancangan kurikulum dan kesetiaan pada kondisi kelasnya. Persimpangan itulah yang belum banyak dimasuki secara etnografis.

Celah kedua bersifat metodologis. Sebagian besar kajian implementasi Kurikulum Merdeka pada PAI menggunakan rancangan deskriptif dengan analisis tematik yang berhenti pada pengelompokan jawaban informan. Rancangan semacam ini pandai memotret apa yang dikatakan orang, tetapi kurang tajam menangkap sistem pengetahuan yang dipakai guru untuk mengambil keputusan di tengah keterbatasan. Etnografi menawarkan jalan lain, karena ia memperlakukan sekolah sebagai satuan budaya dengan istilah, penggolongan, dan pertimbangan yang khas, lalu menaikkan temuan dari deskripsi menuju tema kultural (Spradley, 1979, 1980).

Celah ketiga bersifat kontekstual. Kajian yang ada terpusat di Jawa dan kota besar Sumatra, sementara Gayo Lues — kabupaten pegunungan dengan keterbatasan konektivitas yang nyata dan lapisan budaya Gayo yang kuat — nyaris tidak terwakili. Padahal justru di tempat seperti inilah jarak antara janji kurikulum dan sumber dayanya paling lebar, sehingga mekanisme penutupan jarak paling mudah diamati.

Penelitian ini karena itu tidak bertanya apakah Kurikulum Merdeka sudah terlaksana di SMP Negeri 1 Blangkejeran — pertanyaan itu sudah dijawab banyak penelitian dengan jawaban yang mirip. Pertanyaan yang diajukan adalah bagaimana guru PAI menutup jarak antara tuntutan kurikulum dan sumber daya yang tersedia, dan makna kultural apa yang terbentuk dari kebiasaan menutup jarak tersebut. Fokus ini menempatkan kendala bukan sebagai daftar keluhan, melainkan sebagai kondisi yang memproduksi praktik.

Kebaruan penelitian terletak pada satu konsep yang lahir dari data lapangan, yaitu substitusi analog: penggantian aktivitas berbasis teknologi dengan aktivitas luring yang dirancang ulang sehingga tetap memenuhi tuntutan pembelajaran berpusat pada siswa. Substitusi ini bukan kemunduran ke metode lama, sebab bentuk penggantinya justru menuntut kerja perancangan yang lebih besar. Ia juga bukan sekadar improvisasi, sebab polanya berulang, dikenali bersama, dan diwariskan antar guru melalui komunitas praktisi. Konsep ini memberi nama pada sesuatu yang selama ini hanya dicatat sebagai anekdot dalam laporan implementasi.

Tujuan penelitian ini adalah memetakan sistem pengetahuan guru PAI dalam mengelola keterbatasan implementasi Kurikulum Merdeka dan merumuskan tema kultural yang menaunginya. Dua pertanyaan penelitian diajukan: (1) bagaimana guru PAI menggolongkan dan memilih tindakan ketika tuntutan kurikulum berbenturan dengan keterbatasan sumber daya? dan (2) tema kultural apa yang menaungi pilihan-pilihan tersebut? Kontribusi yang diharapkan bersifat konseptual, dengan menyediakan satu alat baca bagi studi implementasi kurikulum di sekolah bersumber daya terbatas, sekaligus praktis, dengan menunjukkan letak persoalan anggaran yang selama ini tertutup oleh keberhasilan guru di kelas.

II. METODOLOGI

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan rancangan etnografi sebagaimana dikembangkan Spradley (1979, 1980). Rancangan ini dipilih karena persoalan yang dikaji bukan sekadar apa yang dilakukan guru, melainkan bagaimana guru menggolongkan tindakannya sendiri, membedakan satu tindakan dari tindakan lain, dan memberi makna pada perbedaan itu. Etnografi bekerja dengan menaikkan data secara bertahap dari satuan istilah menuju tema, sehingga cocok untuk membaca sistem pengetahuan yang dipakai pelaku di lapangan.

Penelitian berlangsung di SMP Negeri 1 Blangkejeran, Jalan Tgk. Muhammad Luddi, Desa Bustanussalam, Kecamatan Blangkejeran, Kabupaten Gayo Lues, sejak Mei sampai Oktober 2025, dengan pengumpulan data lapangan dipusatkan pada periode observasi dan wawancara di dalamnya. Sekolah ini berdiri sejak 1980, memiliki 320 siswa dalam dua belas rombongan belajar, 28 guru, dan lima tenaga kependidikan, serta resmi menerapkan Kurikulum Merdeka sejak 2023 sebagai bagian dari program Sekolah Penggerak.

Data dikumpulkan melalui tiga teknik. Observasi partisipatif dilakukan di ruang kelas, laboratorium komputer, musala sekolah, dan kegiatan pembelajaran di luar kelas. Wawancara dilakukan dalam bentuk terstruktur untuk memperoleh keterangan yang dapat dibandingkan antarinforman, dan semi-terstruktur untuk menggali persoalan yang muncul di tengah percakapan. Dokumentasi mencakup Kurikulum Operasional Satuan Pendidikan, modul ajar dan rencana pembelajaran, portofolio siswa, arsip sertifikat pelatihan, jadwal pertemuan komunitas praktisi, serta laporan penggunaan dana sekolah. Analisis ditempuh melalui empat tahap Spradley yang berjalan sebagai siklus, bukan sebagai urutan sekali jalan. Tiap tahap memiliki jenis pertanyaan lapangan dan luaran yang berbeda.

III. HASIL DAN PEMBAHASAN

Tahap 1 Analisis Domain

Penelusuran terhadap tuturan dan tindakan di lapangan menghasilkan empat domain budaya yang berulang. Keempatnya disusun berdasarkan hubungan semantik yang dipakai partisipan sendiri ketika menjelaskan pekerjaannya, bukan berdasarkan kategori yang dibawa peneliti dari luar.

Tabel 1. Empat Domain Budaya di SMP Negeri 1 Blangkejeran

Istilah pencakup	Hubungan semantik	Istilah tercakup
Tahapan mengajar PAI	X adalah bagian dari Y	Perencanaan berbasis capaian pembelajaran dan alur tujuan; pelaksanaan berbasis proyek dan diskusi; evaluasi berbasis portofolio dan pengamatan sikap
Kendala	X adalah jenis dari Y	Kendala pemahaman (asesmen diagnostik, pembelajaran berdiferensiasi); kendala perangkat (internet tidak stabil, 12 dari 20 komputer berfungsi, anggaran kecil); kendala beban (modul ajar, laporan proyek, format ganda)
Cara mengatasi kendala	X adalah cara untuk Y	Komunitas praktisi; template modul sederhana; penggantian media digital dengan media luring; asesmen berjenjang; pemakaian masjid dan kampung sebagai ruang belajar
Tempat belajar PAI	X adalah tempat untuk Y	Ruang kelas; laboratorium komputer; musala sekolah; lingkungan kampung

Tahap 2 Analisis Taksonomi

Domain ketiga dipilih untuk dirinci karena paling padat dan paling langsung menjawab pertanyaan penelitian. Perincian menghasilkan empat cabang dengan lima belas satuan tindakan, sebagaimana pada Gambar 1.

CARA GURU PAI MENGATASI KENDALA 1. Cara kolektif 1.1 Pertemuan komunitas praktisi guru PAI dua mingguan 1.2 Saling menukar modul ajar dan mengamati kelas sejawat 1.3 Konsultasi cepat lewat grup pesan ketika kendala muncul mendadak 1.4 Penyusunan bersama proyek lintas kelas 2. Cara teknopedagogis (substitusi analog) 2.1 Garis waktu dari karton menggantikan tayangan video sejarah Islam 2.2 Poster manual menggantikan poster digital 2.3 Bermain peran ketika listrik padam di tengah pelajaran 2.4 Praktik langsung wudu dan shalat berjamaah menggantikan simulasi layar 2.5 Yel-yel bergerak untuk hafalan surah pendek 3. Cara asesmen 3.1 Penilaian berjenjang: partisipasi diskusi, kemajuan portofolio, presentasi akhir 3.2 Kriteria penilaian dibuka kepada siswa sejak awal proyek 3.3 Penyederhanaan format administrasi tanpa mengurangi unsur wajib 4. Cara kontekstualisasi tempat 4.1 Masjid sekolah sebagai ruang praktik kebersihan dan pengelolaan dana sosial 4.2 Kampung sebagai sumber data: wawancara siswa dengan tokoh agama setempat 4.3 Muatan budaya Gayo dalam proyek penguatan profil pelajar Pancasila

Gambar 1. Taksonomi Cara Guru PAI Mengatasi Kendala

Cabang kedua adalah yang paling padat sekaligus paling sering muncul dalam observasi. Guru tidak menunda pelajaran ketika alat tidak tersedia, melainkan mengganti bentuk kegiatannya dengan bentuk lain yang tujuan pembelajarannya tetap sama. Penggantian ini konsisten arahnya: selalu dari layar menuju benda, tubuh, atau tempat.

Kotak 1. Vignet lapangan: satu jam pelajaran yang berpindah bentuk

Rencana pelajaran hari itu memakai tayangan video. Aliran listrik padam sebelum kegiatan inti dimulai. Guru tidak menghentikan pelajaran dan tidak menggantinya dengan ceramah; ia mengalihkan kegiatan menjadi bermain peran tentang interaksi sosial berdasarkan nilai-nilai Islam. Peralihan berlangsung cepat dan siswa tetap terlibat.

Di kesempatan lain, seorang siswa menuturkan pengalaman yang searah: "Waktu internet mati, guru kami tidak bingung. Kami justru diajak praktik langsung wudhu dan shalat berjamaah di masjid, lalu merekam kesalahan-kesalahan umum yang sering dilakukan." (SW)

Pengamatan di laboratorium komputer pada periode yang sama mencatat dua belas dari dua puluh unit dalam keadaan berfungsi dengan koneksi yang lambat. Vignet ini disusun ulang dari catatan lapangan; tanggal peristiwa tidak tercatat dalam catatan yang tersedia.

Tahap 3 Analisis Komponensial

Keempat cabang kemudian dikontraskan menurut enam dimensi yang muncul dari pertanyaan kontras kepada guru. Matriks pada Tabel 4 membaca tanda (+) sebagai ada atau tinggi, (–) sebagai tidak ada atau rendah, dan (±) sebagai bergantung keadaan

Tabel 4. Matriks Komponensial Empat Cabang Strategi

Dimensi pembeda	Kolektif	Substitusi	Asesmen	Tempat	Keterangan	Sumber
Bergantung listrik atau jaringan	±	–	–	–	Hanya cabang kolektif sesekali butuh jaringan	GP-1, GP-2
Menambah waktu kerja guru	+	+	±	+	Beban waktu terbesar ada di perancangan ulang	GP-2, GP-3
Menuntut biaya sekolah	–	–	–	–	Tidak satu pun menuntut anggaran baru	KS
Melibatkan pihak di luar kelas	+	–	–	+	Sejawat, tokoh agama, pengurus masjid	KS, SW
Meninggalkan jejak dokumen	+	±	+	±	Jadwal komunitas dan portofolio terarsip	Dokumen
Diprakarsai guru sendiri	±	+	+	+	Hanya cabang kolektif difasilitasi sekolah	KS, GP-1

Baris ketiga adalah temuan yang paling perlu dibaca pelan. Tidak satu pun dari empat cabang strategi menuntut biaya tambahan dari sekolah, sementara tiga dari empat cabang menambah waktu kerja guru. Artinya, seluruh ongkos penutupan jarak antara tuntutan kurikulum dan ketersediaan sumber daya dibayar dengan waktu dan kreativitas guru, bukan dengan anggaran. Baris terakhir memperkuat pembacaan itu: hanya cabang kolektif yang difasilitasi sekolah, sedangkan tiga cabang lain diprakarsai guru sendiri.

Keterangan pendukung dari kepala sekolah menegaskan arah yang sama. Fasilitas yang disediakan sekolah untuk mengatasi kendala jaringan berupa perangkat titik akses portabel yang dipinjam bergiliran, sementara telaah laporan dana sekolah menunjukkan alokasi untuk pengembangan perangkat digital dan penambahan lebar pita masih jauh di bawah kebutuhan yang disebutkan para guru.

Tahap 4 Tema Kultural

Menyatukan keempat domain menghasilkan satu tema kultural yang menaungi seluruh praktik: kemerdekaan kurikulum di sekolah ini ditanggung oleh guru. Otonomi yang dijanjikan kurikulum benar-benar dijalankan, tetapi bahan bakarnya bukan infrastruktur melainkan kerja perancangan ulang yang dilakukan guru setiap kali alat tidak tersedia. Mekanisme pokoknya adalah substitusi analog, yaitu

penggantian aktivitas berbasis teknologi dengan aktivitas luring yang tetap memenuhi tuntutan pembelajaran berpusat pada siswa.

Tema ini memiliki dua sisi yang harus dibaca bersama. Pada sisi pertama, substitusi analog berhasil secara pedagogis. Garis waktu dari karton menuntut siswa menyusun urutan peristiwa sendiri, praktik wudu langsung memberi umpan balik yang tidak diperoleh dari tayangan, dan bermain peran memindahkan nilai dari penjelasan ke pengalaman. Keterangan siswa mengonfirmasi hal itu, termasuk pengakuan bahwa penilaian terasa lebih adil karena mempertimbangkan usaha dan sikap, bukan hanya hasil ujian.

Pada sisi kedua, keberhasilan itu menimbulkan akibat yang tidak diniatkan siapa pun. Karena pelajaran tetap berjalan baik tanpa perangkat, kebutuhan atas perangkat berhenti tampak mendesak. Guru sendiri menyebut kendala jaringan sebagai penghambat serius, tetapi tidak satu pun satuan tindakan dalam taksonomi mereka mengarah pada penuntutan perbaikan. Keterbatasan diserap menjadi keterampilan, dan setelah diserap ia tidak lagi terlihat sebagai kekurangan yang harus diperbaiki oleh pihak yang berwenang.

Tiga proposisi disusun untuk menafsirkan temuan di atas dan mendudukkannya di antara kajian terdahulu.:

Proposisi 1: Substitusi analog adalah bentuk agensi, bukan bentuk kemunduran

Membaca penggantian video dengan karton sebagai kemunduran metodologis akan keliru, sebab bentuk penggantinya menuntut kerja perancangan yang lebih besar daripada bentuk aslinya. Dalam kerangka agensi guru, tindakan semacam ini menunjukkan bahwa guru tidak sekadar melaksanakan kurikulum melainkan ikut membentuknya sesuai kondisi yang dihadapi (Priestley dkk., 2015). Kerangka TPACK membantu menjelaskan mengapa penggantian itu tidak menurunkan mutu: yang dipertahankan adalah perpaduan pengetahuan isi dan pedagogi, sedangkan komponen teknologi diganti dengan sarana lain yang menjalankan fungsi setara (Mishra & Koehler, 2006). Pemindahan pembelajaran ke masjid dan kampung sejalan dengan gagasan pedagogi berbasis tempat, yang menempatkan lingkungan terdekat sebagai sumber belajar utama dan bukan sekadar pelengkap (Gruenewald, 2003).

Temuan ini memperluas kajian yang selama ini menempatkan keterbatasan teknologi semata sebagai penghambat (Fitriyah & Wardani, 2022; Lestari dkk., 2024). Data di Blangkejeran memperlihatkan bahwa keterbatasan yang sama dapat menjadi pemicu perancangan, sepanjang guru memiliki penguasaan materi yang cukup untuk menilai fungsi mana yang wajib dipertahankan. Dengan demikian, yang membedakan sekolah yang bertahan dari yang tidak bukanlah tingkat keterbatasannya, melainkan ada tidaknya kemampuan menerjemahkan tujuan pembelajaran ke dalam bentuk kegiatan yang berbeda.

Proposisi 2: Komunitas praktisi adalah syarat, bukan pelengkap

Substitusi analog tidak akan berulang dan tidak akan dikenali bersama jika hanya menjadi refleksi satu orang. Pertemuan dua mingguan guru PAI, pertukaran modul, dan pengamatan kelas sejawat berfungsi sebagai tempat pengetahuan praktis diendapkan dan diwariskan, persis seperti yang digambarkan dalam konsep komunitas praktik (Wenger, 1998). Analisis komponensial menunjukkan cabang kolektif sebagai satu-satunya cabang yang difasilitasi sekolah sekaligus satu-satunya yang meninggalkan jejak dokumen berupa jadwal pertemuan. Temuan ini memberi isi lebih konkret pada rekomendasi umum tentang pentingnya kolaborasi yang muncul di banyak laporan implementasi (Ningsi dkk., 2024; Erihadiana dkk., 2024; Mubarak dkk., 2023).

Perbandingan dengan Susanna dkk. (2023) memperjelas letak sumbangannya. Kajian tersebut memotret guru yang berdiri di persimpangan antara tuntutan kurikulum dan keyakinan keislamannya; penelitian ini menunjukkan bahwa persimpangan serupa juga terjadi pada aras material, dan bahwa jalan keluarnya bersifat kolektif. Guru yang bekerja sendiri hanya dapat berimprovisasi; guru yang bekerja dalam komunitas dapat membakukan improvisasi menjadi cara.

Proposisi 3: Keberhasilan guru dapat menyamarkan defisit anggaran

Proposisi ketiga adalah yang paling penting sekaligus paling jarang dinyatakan dalam literatur implementasi Kurikulum Merdeka pada PAI. Ketika keterbatasan berhasil diserap menjadi keterampilan, ia berhenti terbaca sebagai kekurangan. Laporan penggunaan dana sekolah yang menunjukkan alokasi kecil untuk perangkat digital tidak dipersoalkan secara terbuka justru karena pembelajaran tetap berjalan. Dalam kerangka ekologi perkembangan, ini adalah keadaan ketika lapisan mikro menutupi kegagalan lapisan yang lebih luas, sehingga umpan balik yang seharusnya naik ke tingkat kebijakan tidak pernah terkirim (Bronfenbrenner, 1979).

Konsekuensinya bersifat jangka panjang dan tidak merata. Beban penutupan jarak jatuh pada guru yang paling kreatif dan paling bersedia bekerja melebihi jamnya, sehingga keberlanjutannya bergantung pada orang tertentu, bukan pada sistem. Kajian tentang kesiapan guru menunjukkan bahwa kapasitas semacam ini tidak terdistribusi merata (Syofyan dkk., 2024; Ben Gurion, 2024), dan kajian tentang ketimpangan digital menegaskan bahwa sekolah di luar kota berangkat dari titik yang berbeda (Lestari dkk., 2024). Karena itu, laporan keberhasilan implementasi di sekolah bersumber daya terbatas sebaiknya dibaca bersama informasi tentang siapa yang menanggung ongkosnya.

Secara teoretis, konsep substitusi analog menyediakan satuan analisis yang dapat diuji ulang: peneliti lain dapat memeriksa apakah pola penggantian dari layar ke benda, tubuh, dan tempat juga muncul di sekolah lain, dan pada kondisi apa pola itu berhenti bekerja. Secara praktis, sekolah sebaiknya memperlakukan komunitas praktisi sebagai program dengan waktu dan tempat yang dilindungi, bukan sebagai kegiatan sukarela. Bagi dinas pendidikan dan pemerintah daerah, temuan ini menyarankan agar penilaian keberhasilan implementasi tidak berhenti pada mutu pembelajaran yang teramati, melainkan mencakup pemeriksaan atas beban kerja guru dan kesenjangan perangkat yang sedang ditutup oleh beban itu. Bagi guru PAI, penguatan yang paling berdampak bukanlah pelatihan aplikasi baru, melainkan latihan menerjemahkan capaian pembelajaran ke dalam beberapa bentuk kegiatan yang setara, sebagaimana logika pembelajaran berdiferensiasi (Tomlinson, 2014; Dinana dkk., 2024).

IV. SIMPULAN

Penelitian ini menelusuri cara guru Pendidikan Agama Islam di SMP Negeri 1 Blangkejeran menutup jarak antara tuntutan Kurikulum Merdeka dan sumber daya yang tersedia. Terhadap pertanyaan pertama, analisis domain menghasilkan empat domain budaya, dan analisis taksonomi memerinci cara mengatasi kendala ke dalam empat cabang dengan lima belas satuan tindakan: kolektif, teknopedagogis, asesmen, dan kontekstualisasi tempat. Analisis komponensial memperlihatkan bahwa tidak satu pun cabang menuntut biaya sekolah, sementara tiga di antaranya menambah waktu kerja guru, dan tiga di antaranya diprakarsai guru sendiri.

Terhadap pertanyaan kedua, tema kultural yang menaungi seluruh praktik adalah kemerdekaan kurikulum yang ditanggung guru, dengan substitusi analog sebagai mekanisme pokoknya. Substitusi ini berhasil secara pedagogis karena memindahkan nilai dari penjelasan ke pengalaman, tetapi sekaligus menyamarkan defisit infrastruktur karena keberhasilan di kelas membuat kebutuhan anggaran berhenti tampak mendesak. Kebaruan penelitian terletak pada penamaan mekanisme itu sebagai satuan analisis yang dapat diperiksa ulang di sekolah lain, bukan pada penambahan daftar faktor pendukung dan penghambat yang sudah banyak tersedia.

Keterbatasan penelitian perlu dinyatakan terbuka. Pertama, jumlah siswa yang diwawancarai tidak tercatat sehingga bobot suara siswa dalam data tidak dapat dipastikan. Kedua, catatan lapangan tidak memuat tanggal dan tempat setiap wawancara, sehingga jejak audit belum lengkap. Ketiga, penelitian berlangsung di satu sekolah negeri yang berstatus Sekolah Penggerak, sehingga temuan tidak

dapat digeneralisasi ke sekolah yang belum memperoleh pendampingan serupa. Keempat, prosedur etik penelitian belum terdokumentasi. Penelitian lanjutan disarankan menempuh tiga arah: membandingkan sekolah penggerak dan non-penggerak dalam satu kabupaten untuk menguji ketahanan substitusi analog; mengukur beban waktu guru secara sistematis agar ongkos yang selama ini tidak terlihat dapat dinyatakan dalam angka; serta menelusuri apakah pola penggantian yang sama muncul pada mata pelajaran selain PAI.

V. UCAPAN TERIMA KASIH

Penulis menyampaikan terima kasih kepada kepala sekolah, guru, dan siswa SMP Negeri 1 Blangkejeran atas keterbukaannya selama penelitian, serta kepada para pembimbing di Program Pascasarjana Institut Agama Islam Negeri Takengon atas arahan yang diberikan.

REFERENSI

- Agustin, F. A. P., Amrullah, A., Muqit, A., & Yudi, U. (2024). Implementation of merdeka mandiri curriculum changes in Islamic religious education learning at UPT SMP Negeri 2 Gresik. *Lisan Al-Hal: Jurnal Pengembangan Pemikiran dan Kebudayaan*, 18(1), 72–94. <https://doi.org/10.35316/lisanalhal.v18i1.72-94>
- Ben Gurion, S. (2024). Teacher readiness in implementing “the merdeka curriculum”. *Journal of Education and Teaching*, 5(1), 108–118. <https://doi.org/10.51454/jet.v5i1.321>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Dinana, M. F., Makhfud, M., & Mukhlison, M. (2024). The use of differentiated instruction in achieving learning objectives of Islamic religious education in the merdeka curriculum. *Intelektual: Jurnal Pendidikan dan Studi Keislaman*, 14(1). <https://doi.org/10.33367/ji.v14i1.5318>
- Erihadiana, M., Jaenudin, E., Sari, M. S., Fauziah, N. K., & Slamet, S. (2024). Implementasi manajemen kurikulum merdeka terhadap mata pelajaran PAI di sekolah tingkat SMP. *Khazanah Multidisiplin*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.15575/kl.v5i1.32498>
- Fitriyah, C. Z., & Wardani, R. P. (2022). Integrasi teknologi pendidikan agama Islam dalam kurikulum merdeka. *Ihsan: Jurnal Pendidikan Islam*, 2(1), 136–147. <https://doi.org/10.61104/ihsan.v2i1.133>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Hayati, R. M., Rohman, M., Turmidzi, I., Yanti, D., & Nafisah, J. (2023). Implementasi proyek penguatan profil pelajar Pancasila pada pembelajaran PAI kurikulum merdeka belajar SDN 3 Bumi Aji. *Attractive: Innovative Education Journal*, 5(3), 300–304. <https://doi.org/10.51278/aj.v5i3.923>
- Hikmah, A. W., Mulyono, N., & Hidayat, Y. (2024). Analisis implementasi kurikulum merdeka dalam pembelajaran pendidikan agama Islam di sekolah dasar. *Jurnal Intisabi*, 2(2), 176–193. <https://doi.org/10.61580/itsb.v2i2.69>
- Intiana, S. R. H., Prihartini, A. A., Handayani, F., Mar’i, M. I., & Faridi, K. (2023). Independent curriculum and the Indonesian language education throughout the era of society 5.0: A literature review. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 15(1), 911–921. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i1.3140>
- Kaloko, N. S. (2025). Pelaksanaan kurikulum merdeka pada pembelajaran pendidikan agama Islam di SMP Negeri 1 Karanganyar. *YASIN: Jurnal Pendidikan dan Sosial Budaya*, 5(4), 3777–3799. <https://doi.org/10.58578/yasin.v5i4.6339>
- Khasanah, I. N., Kurniawan, M. A., Madjid, A., & Fatiatun, F. (2023). Implementation of Islamic religious education learning in the class VII merdeka curriculum. *Al-Misbah: Jurnal Islamic Studies*, 11(2). <https://doi.org/10.26555/almisbah.v11i2.9717>

- Lestari, Y. E., dkk. (2024). The impact of digital learning policies on educational equity in rural Indonesian schools. *International Journal of Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(2), 13–19. <https://doi.org/10.62951/ijeepa.v1i2.74>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mubarok, R., Sholeh, M., & Irayana, I. (2023). Classroom management strategy in implementing the merdeka curriculum in primary education institutions. *Al-Adzka: Jurnal Ilmiah Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 13(2), 189–202. <https://doi.org/10.18592/aladzkapgmi.v13i2.11356>
- Mubin, N., Basri, B., Nur, M. A., & Ma'ruf, R. A. (2025). Implementasi kurikulum merdeka pada pendidikan agama Islam untuk peningkatan mutu pembelajaran. *Jiip: Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, 8(6), 6849–6858. <https://doi.org/10.54371/jiip.v8i6.8568>
- Munawir, L. N. A., & Puspita Sari, R. A. (2024). Analisis penerapan kurikulum merdeka dalam pembelajaran pendidikan agama Islam di madrasah ibtidaiyah. *Jurnal Pendidikan Dasar dan Keguruan*, 9(1), 49–54. <https://doi.org/10.47435/jpdk.v9i1.2785>
- Ningsi, A., Sukiman, S., Agustina, A., Hardiyana, M. R., & Nirmala, S. U. (2024). Identifikasi tantangan dan strategi dalam implementasi kurikulum merdeka pada tingkat sekolah dasar. *Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru*, 9(2), 678–682. <https://doi.org/10.51169/ideguru.v9i2.877>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Rizki, R. A., & Fahkrunisa, L. (2022). Evaluation of implementation of independent curriculum. *Journal of Curriculum and Pedagogic Studies*, 1(1), 32–41. <https://doi.org/10.30631/jcps.v1i1.1383>
- Rohmah, L., & Saerozi, I. (2024). Merdeka belajar in Islamic religious education learning: Case study of implementing the merdeka belajar curriculum at SMP Negeri 1 Ngantru Tulungagung. *Qalamuna: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, 16(2). <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v16i2.4759>
- Siregar, N., Hanani, S., Sesmiarni, Z., Ritonga, P., & Pahutar, E. (2024). Dampak pelaksanaan kurikulum merdeka belajar terhadap pembelajaran pendidikan agama Islam. *Dharmas Education Journal*, 5(2), 680–690. <https://doi.org/10.56667/dejournal.v5i2.1345>
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Suprpto, S. (2020). Integrasi moderasi beragama dalam pengembangan kurikulum pendidikan agama Islam. *Edukasi: Jurnal Penelitian Pendidikan Agama dan Keagamaan*, 18(3), 355–368. <https://doi.org/10.32729/edukasi.v18i3.750>
- Susanna, S., Usman, J., & Suyanta, S. (2023). Guru di persimpangan kurikulum baru: Dilema implementasi kurikulum merdeka berbasis keislaman. *Fitrah: Journal of Islamic Education*, 4(2), 356–369. <https://doi.org/10.53802/fitrah.v4i2.478>
- Syofyan, H., Rosyid, A., Fadli, M. R., & Yusuff, A. A. (2024). Teacher readiness factors that influence the implementation of the merdeka curriculum in elementary schools. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(5), 168–180. <https://doi.org/10.5430/jct.v13n5p168>
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wulandari, W., & Maemonah, M. (2023). Formative assessment in the merdeka curriculum Islamic religious education learning at SDN Bumiayu Magelang. *EduHumaniora: Jurnal Pendidikan Dasar*, 15(2), 149–158.