REVOLUSI PARADIGMATIK DALAM INOVASI KURIKULUM: ANALISIS THOMAS KUHN TERHADAP TRANSISI KURIKULUM 2013, KURIKULUM MERDEKA, DAN KURIKULUM CINTA

Syawaldi[1], Rida Ahida[2]

[1,2]*Universitas Islam Negeri Sjech M. Djamil Djambek Bukittinggi*
E-mail : 32125008@mhs.uinbukittinggi.ac.id[1], ridhaahida@uinbukittinggi.ac.id[2]

ABSTRAK

Penelitian ini menganalisis fenomena transisi kurikulum pendidikan di Indonesia dari Kurikulum 2013 menuju Kurikulum Merdeka dan Kurikulum Cinta melalui lensa paradigma ilmiah Thomas Kuhn. Dengan menggunakan pendekatan studi pustaka, penelitian ini mengeksplorasi apakah perubahan kurikulum tersebut dapat dikategorikan sebagai "Revolusi Paradigmatik" dalam pengertian Kuhnian, atau sekadar modifikasi teknis-administratif. Hasil penelitian menunjukkan bahwa transisi dari Kurikulum 2013 ke Kurikulum Merdeka memenuhi karakteristik revolusi ilmiah Kuhn, yang ditandai dengan adanya anomali sistemik berupa kompleksitas administratif dan learning loss, krisis paradigmatik yang tidak dapat diselesaikan dalam kerangka Kurikulum 2013, dan munculnya paradigma baru yang menawarkan solusi fundamental. Sementara itu, kemunculan Kurikulum Cinta merepresentasikan diversifikasi paradigmatik yang menantang asumsi aksiologis Kurikulum Merdeka, meskipun keduanya berbagi *Framework* epistemologis yang kompatibel. Penelitian ini berargumen bahwa sistem pendidikan Indonesia memasuki fase multi-paradigmatik di mana dua paradigma dapat ko-eksisten secara produktif, dengan Kurikulum Merdeka yang berorientasi kompetensi pragmatis dan Kurikulum Cinta yang berorientasi transformasi nilai spiritual. Temuan ini memperluas aplikasi teori Kuhn dari domain ilmu alam ke ranah kebijakan pendidikan, sekaligus mengungkap dinamika perubahan kurikulum sebagai proses yang lebih kompleks dari sekadar implementasi teknis. Keterbatasan penelitian terletak pada scope analisis yang terbatas pada level kebijakan makro, tanpa mengeksplorasi implementasi mikro di tingkat sekolah dan kelas.

Kata Kunci : *Paradigma Thomas Kuhn, Revolusi Ilmiah, Kurikulum Merdeka, Kurikulum Cinta, Filosofi Pendidikan*

PENDAHULUAN

Sistem pendidikan Indonesia dalam dekade terakhir mengalami serangkaian transformasi kurikulum yang intensif dan radikal. Sejak implementasi Kurikulum 2013 yang dirancang untuk merespons tuntutan abad ke-21, hingga peluncuran Kurikulum Merdeka pada tahun 2022 sebagai upaya pemulihan pembelajaran pasca-pandemi (Hakim, 2023), dan kemudian disusul dengan pengenalan Kurikulum Cinta oleh Kementerian Agama pada tahun 2024, lanskap pendidikan nasional mengalami dinamika perubahan yang luar biasa kompleks. Perubahan-perubahan ini bukan sekadar revisi teknis atau penyempurnaan administratif, melainkan mencerminkan pergulatan epistemologis dan aksiologis yang mendalam tentang hakikat pendidikan, tujuan pembelajaran, dan visi pembentukan karakter peserta didik (Halek, 2019). Fenomena pergantian kurikulum yang begitu cepat ini memunculkan pertanyaan fundamental tentang apakah perubahan-perubahan tersebut merepresentasikan sebuah "revolusi paradigmatik" dalam sistem pendidikan Indonesia, ataukah hanya merupakan siklus modifikasi incremental yang tidak menyentuh struktur mendasar. Untuk menjawab pertanyaan ini, penelitian ini mengadopsi kerangka teoretis Thomas Kuhn tentang struktur revolusi ilmiah sebagai lensa analisis (Sudrajat et al., 2019). Kuhn dalam karya monumentalnya *The Structure of Scientific Revolutions* mengajukan proposisi bahwa perkembangan ilmu pengetahuan tidak berjalan secara linear dan kumulatif, melainkan melalui serangkaian periode "sains normal" yang diselingi oleh "revolusi ilmiah" (Yahya, 2022), yaitu momen-momen disruptif di mana paradigma dominan runtuh dan digantikan oleh paradigma baru yang incommensurable dengan paradigma sebelumnya. Meskipun Kuhn mengembangkan teorinya dalam konteks ilmu alam, khususnya fisika, astronomi, dan kimia, konsep-konsepnya tentang paradigma, anomali, krisis, dan revolusi telah terbukti memiliki daya aplikatif yang luas, termasuk dalam ranah ilmu sosial, humaniora, dan bahkan kebijakan publik. Namun, aplikasi teori Kuhn ke domain pendidikan, khususnya dalam menganalisis dinamika perubahan kurikulum, masih relatif terbatas dan memerlukan eksplorasi teoretis yang lebih mendalam (Mutiani et al., 2021). Pertanyaan krusialnya adalah sejauh mana konsep-konsep Kuhnian dapat membantu kita memahami logika, dinamika, dan implikasi dari transisi kurikulum yang terjadi di Indonesia.

Kurikulum 2013, yang diimplementasikan secara bertahap sejak tahun 2013, dapat dipahami sebagai upaya untuk membangun sebuah "paradigma" baru dalam pendidikan Indonesia. Kurikulum ini mengusung pendekatan saintifik dalam pembelajaran, sistem penilaian autentik yang komprehensif, dan integrasi pengetahuan, keterampilan, dan sikap dalam desain pembelajaran (Sumantri, 2019). Kurikulum 2013 bertahan hampir satu dekade, membentuk praktik pedagogis, struktur administratif, dan budaya profesional guru yang relatif stabil, yang dalam terminologi Kuhn dapat disebut sebagai periode "sains normal." Namun, sejak awal implementasinya, Kurikulum 2013 menghadapi berbagai tantangan dan kritik yang menciptakan apa yang dalam kerangka Kuhn dapat disebut sebagai "anomali", yaitu fenomena-fenomena yang tidak dapat dijelaskan atau diselesaikan secara memadai dalam kerangka paradigma yang ada (Safran, 2022). Kompleksitas administratif yang berlebihan, tuntutan pembuatan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran yang sangat detail dan menyita waktu, beban dokumentasi yang berat (Pratycia et al., 2023), serta sistem penilaian yang rumit menciptakan anomali-anomali yang semakin diperparah oleh dampak pandemi COVID-19 yang mengakibatkan learning loss masif. Situasi ini memaksa sistem pendidikan untuk menghadapi krisis epistemologis dan praktis yang mendalam. Dalam konteks krisis inilah Kurikulum Merdeka muncul pada tahun 2022 sebagai respons terhadap kegagalan Kurikulum 2013 dalam mengatasi anomali-anomali yang

terakumulasi. Kurikulum Merdeka menawarkan simplifikasi administratif radikal, fleksibilitas dalam implementasi, dan fokus pada kompetensi esensial daripada cakupan konten yang luas (Mones et al., 2022). Jika kita menggunakan lensa Kuhn, kemunculan Kurikulum Merdeka dapat dipahami sebagai sebuah "revolusi ilmiah" yang tidak hanya mengubah praktik teknis, tetapi juga asumsi-asumsi mendasar tentang bagaimana pembelajaran seharusnya dirancang dan dilaksanakan.

Namun, sebelum Kurikulum Merdeka dapat mengkonsolidasikan dominasinya sebagai paradigma baru, muncul tantangan dari arah yang berbeda, yaitu Kurikulum Cinta yang digagas oleh Kementerian Agama (Sanusi, 2022). Kurikulum Cinta mengajukan proposisi bahwa baik Kurikulum 2013 maupun Kurikulum Merdeka belum menyentuh dimensi paling fundamental dari pendidikan, yaitu transformasi nilai dan kesejahteraan spiritual peserta didik. Dengan lima pilar utamanya yang meliputi Cinta Tuhan, Cinta Diri, Cinta Sesama, Cinta Ilmu, dan Cinta Bangsa, Kurikulum Cinta merepresentasikan sebuah orientasi aksiologis yang berbeda dari pragmatisme kompetensi-sentris Kurikulum Merdeka (Widiandari & Hamami, 2022). Situasi ini menciptakan lanskap pendidikan yang unik di mana dua paradigma yang berbeda orientasi sedang berkompetisi untuk mendapatkan legitimasi dan dominasi dalam sistem pendidikan nasional (Huda & Takbir, 2023).

Fenomena ini mengundang pertanyaan teoretis yang menarik tentang apakah ko-eksistensi dua paradigma ini merupakan fase transisional sebelum salah satu paradigma menang sebagaimana diprediksi teori Kuhn klasik, ataukah justru merepresentasikan model baru dari pluralisme paradigmatik dalam sistem pendidikan modern (Wulandari, 2023). Pertanyaan-pertanyaan ini menjadi fokus utama penelitian ini, yang berupaya untuk mengeksplorasi aplikabilitas teori paradigma Thomas Kuhn dalam menganalisis dinamika perubahan kurikulum pendidikan di Indonesia, mengidentifikasi dan menganalisis karakteristik sains normal, anomali, krisis, dan revolusi dalam konteks transisi ketiga kurikulum tersebut, serta membangun pemahaman teoretis tentang hubungan antara Kurikulum Merdeka dan Kurikulum Cinta dalam framework multi-paradigmatik (Tamrin et al., 2025).

Kajian tentang perubahan kurikulum di Indonesia telah banyak dilakukan oleh para peneliti, namun sebagian besar menggunakan pendekatan evaluasi implementasi, analisis kebijakan, atau kajian komparatif antar-kurikulum (Faisal et al., 2020). Beberapa studi penting mencakup analisis kompleksitas implementasi Kurikulum 2013 dari perspektif beban kerja guru, yang mengungkap bagaimana tuntutan administratif yang berlebihan menghambat inovasi pedagogis. Studi lain mengevaluasi efektivitas pendekatan saintifik dalam Kurikulum 2013, menemukan gap antara idealitas konseptual dan realitas praktik di lapangan. Sementara itu, analisis kritis terhadap paradigma kompetensi dalam Kurikulum 2013 mempertanyakan relevansi pendekatan berbasis kompetensi dalam konteks sosial-budaya Indonesia.

Pasca-peluncuran Kurikulum Merdeka, muncul gelombang baru kajian yang fokus pada karakteristik dan potensi implementasi Kurikulum Merdeka, termasuk eksplorasi konsep "merdeka belajar" sebagai respons terhadap rigiditas Kurikulum 2013, yang menekankan pentingnya otonomi profesional guru (Hakiky et al., 2023). Analisis tantangan diferensiasi pembelajaran dalam Kurikulum Merdeka juga mengidentifikasi kesenjangan antara ideal kebijakan dan kapasitas aktual guru di lapangan. Kurikulum Cinta, sebagai fenomena yang relatif baru, belum banyak diteliti secara akademis, dan tulisan-tulisan awal yang ada baru memberikan deskripsi konseptual tentang lima pilar Kurikulum Cinta tanpa analisis mendalam tentang posisi

epistemologis dan aksiologisnya dalam peta paradigmatik pendidikan nasional (Himmah & Fadriati, 2023).

Yang menarik adalah hampir tidak ada penelitian yang menggunakan kerangka teoretis Thomas Kuhn untuk menganalisis fenomena perubahan kurikulum di Indonesia (Permansah et al., 2025). Beberapa studi internasional telah mencoba mengaplikasikan teori Kuhn pada konteks pendidikan, namun aplikasi teori Kuhn pada konteks Indonesia, khususnya dalam menganalisis dinamika Kurikulum 2013, Kurikulum Merdeka, dan Kurikulum Cinta secara simultan, masih merupakan wilayah yang belum terjamah (Mughni, 2023). Gap penelitian yang diidentifikasi meliputi kurangnya kerangka konseptual filosofis untuk memahami perubahan kurikulum sebagai fenomena paradigmatik, dominasi pendekatan evaluatif-empiris dalam studi kurikulum dengan minimnya pendekatan filosofis-analitis yang dapat mengungkap asumsi-asumsi mendasar di balik perubahan kurikulum, serta belum adanya analisis komprehensif tentang hubungan antara Kurikulum Merdeka dan Kurikulum Cinta dalam konteks pluralisme paradigmatik pendidikan Indonesia (Saputra & Mubin, 2021).

Penelitian ini berupaya mengisi gap tersebut dengan menggunakan studi pustaka mendalam yang berbasis pada kerangka teoretis Kuhnian. Penelitian ini diharapkan memberikan manfaat baik secara teoretis maupun praktis. Dari sisi teoretis, penelitian ini memperluas aplikasi teori paradigma Kuhnian ke domain kebijakan pendidikan dan dinamika kurikulum, memberikan kerangka konseptual baru untuk memahami fenomena perubahan kurikulum sebagai proses revolusioner bukan sekadar modifikasi teknis, serta mengkontribusikan pada diskursus filosofi pendidikan tentang hakikat perubahan paradigmatik dalam sistem pendidikan. Dari sisi praktis, penelitian ini memberikan perspektif analitis bagi pembuat kebijakan untuk memahami dinamika resistensi dan adopsi dalam implementasi kurikulum baru, membantu praktisi pendidikan memahami posisi mereka dalam transisi paradigmatik dan bagaimana menavigasi perubahan tersebut, serta menyediakan framework untuk evaluasi kebijakan kurikulum yang lebih holistik.

METODOLOGI

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi pustaka yang bersifat filosofis-analitis. Studi pustaka dipilih karena sifat pertanyaan penelitian yang memerlukan eksplorasi konseptual men dalam, elaborasi teoretis, dan analisis kritis terhadap asumsi-asumsi mendasar yang menggarisbawahi kebijakan kurikulum (Hamzah, 2020) . Studi pustaka dalam penelitian ini bukan sekadar kegiatan mengumpulkan dan membaca literatur, melainkan serangkaian aktivitas metodologis yang sistematis untuk mengumpulkan, mengolah, dan menganalisis data pustaka guna menghasilkan pemahaman baru tentang fenomena yang dikaji (Adlini et al., 2022). Dalam konteks penelitian ini, studi pustaka memungkinkan peneliti untuk mengeksplorasi konsep-konsep teoretis Thomas Kuhn secara mendalam dan sistematis, mengidentifikasi karakteristik kebijakan kurikulum dari dokumen-dokumen primer dan sekunder, melakukan analisis komparatif antara struktur teoretis Kuhn dengan fenomena empiris perubahan kurikulum, serta membangun argumen filosofis yang koheren tentang sifat paradigmatik perubahan kurikulum di Indonesia.

Sumber data dalam penelitian ini terdiri dari tiga kategori utama yang mencakup literatur primer teoretis, literatur primer empiris, dan literatur sekunder. Literatur primer teoretis mencakup karya-karya asli Thomas Kuhn, khususnya The Structure of Scientific Revolutions dalam berbagai edisinya, The Essential Tension yang berisi studi-studi terpilih tentang tradisi dan perubahan

ilmiah, serta The Road Since Structure yang merupakan kumpulan esai dan wawancara. Literatur primer ini menjadi fondasi untuk memahami konsep-konsep kunci Kuhn secara akurat dan mendalam, termasuk evolusi pemikirannya tentang paradigma, incommensurability, dan revolusi ilmiah (Sahbana, 2022). Literatur primer empiris mencakup dokumen-dokumen resmi kebijakan kurikulum seperti Permendikbud tentang Kurikulum 2013 dan revisi-revisinya, Keputusan Menteri Pendidikan tentang Kurikulum Merdeka, dokumen resmi Kementerian Agama tentang Kurikulum Cinta, serta pedoman implementasi, panduan guru, dan dokumen teknis terkait ketiga kurikulum tersebut. Sementara itu, literatur sekunder mencakup kajian kritis terhadap teori Kuhn dari berbagai filsuf ilmu, penelitian-penelitian empiris tentang implementasi kurikulum, artikel jurnal dan buku tentang filosofi pendidikan dan kebijakan kurikulum, serta kajian tentang aplikasi teori Kuhn di luar domain ilmu alam (Wulandari, 2023).

Pengumpulan data dilakukan melalui dokumentasi sistematis dengan langkah-langkah yang terstruktur. Identifikasi literatur relevan dilakukan melalui database akademik seperti Google Scholar, JSTOR, ProQuest, dan ERIC, serta repositori institusional dan situs web resmi pemerintah. Kriteria inklusi yang digunakan mencakup literatur yang membahas teori Kuhn, perubahan kurikulum di Indonesia dalam periode 2013-2024, filosofi pendidikan, dan kebijakan pendidikan nasional, sementara kriteria eksklusi diterapkan pada literatur yang tidak memiliki relevansi langsung dengan topik penelitian atau tidak memenuhi standar kualitas akademik. Pencatatan bibliografis sistematis menggunakan software manajemen referensi untuk memastikan traceability dan akurasi sitasi, dan ekstraksi data konseptual dilakukan dengan mengidentifikasi konsep-konsep kunci, proposisi teoretis, dan argumen utama dari setiap literatur yang dikaji (Romdona et al., 2025).

Analisis data dalam penelitian ini menggunakan analisis konten filosofis dengan pendekatan hermeneutika kritis yang dilakukan dalam beberapa tahapan (Piri & Maleki Avarsin, 2022). Tahap pertama adalah tahap deskriptif-rekonstruktif di mana peneliti merekonstruksi konsep-konsep kunci Thomas Kuhn secara sistematis, termasuk definisi paradigma, karakteristik sains normal, anomali, krisis, dan revolusi ilmiah, serta mekanisme pergantian paradigma menurut Kuhn. Rekonstruksi ini dilakukan dengan membaca secara *Close Reading* karya-karya Kuhn, mengidentifikasi evolusi konseptualnya, dan membangun definisi operasional yang dapat diaplikasikan pada konteks pendidikan. Tahap kedua adalah operasionalisasi konseptual di mana konsep-konsep Kuhn yang awalnya dikembangkan untuk ilmu alam diterjemahkan ke dalam konteks pendidikan dan kebijakan kurikulum, termasuk mendefinisikan apa yang dimaksud dengan paradigma dalam konteks kurikulum pendidikan, mengidentifikasi siapa komunitas ilmiah dalam sistem pendidikan, dan memahami bagaimana anomali dan krisis memanifestasikan diri dalam implementasi kurikulum (Sidiq & Choiri, 2019).

Tahap ketiga adalah mapping konseptual di mana peneliti melakukan pemetaan sistematis antara konsep-konsep Kuhnian dengan fenomena empiris perubahan kurikulum. Dalam tahap ini, Kurikulum 2013 dianalisis sebagai periode sains normal dengan mengidentifikasi bukti-bukti bagaimana kurikulum ini membentuk praktik standar (Fitriyah & Wardani, 2022), anomali-anomali yang muncul dalam implementasinya diidentifikasi dan dianalisis untuk memahami bagaimana anomali ini gagal diselesaikan dalam *Framework* Kurikulum 2013, Kurikulum Merdeka dianalisis sebagai revolusi paradigmatik dengan mencari bukti bahwa Kurikulum Merdeka merupakan perubahan paradigmatik bukan sekadar modifikasi, dan Kurikulum Cinta diposisikan dalam peta paradigmatik untuk memahami hubungannya dengan Kurikulum Merdeka.

Mapping ini menggunakan analisis komparatif tematik di mana karakteristik teoretis dibandingkan dengan bukti-bukti empiris dari dokumen kurikulum dan literatur implementasi (Creswell, 2015).

Tahap keempat adalah analisis kritis di mana peneliti melakukan evaluasi kritis terhadap kesesuaian antara teori Kuhn dengan fenomena kurikulum. Dalam tahap ini, peneliti mengevaluasi sejauh mana teori Kuhn dapat menjelaskan fenomena perubahan kurikulum, mengidentifikasi keterbatasan aplikasi teori Kuhn pada domain pendidikan, mengeksplorasi aspek-aspek fenomena kurikulum yang tidak dapat dijelaskan oleh teori Kuhn, dan merumuskan implikasi teoretis dari aplikasi lintas domain ini. Analisis kritis ini memastikan bahwa penelitian tidak sekadar memaksakan teori pada data, melainkan secara jujur mengakui keterbatasan dan melakukan modifikasi konseptual yang diperlukan (Permansah et al., 2025). Tahap akhir adalah sintesis teoretis di mana temuan dari analisis sebelumnya diintegrasikan menjadi narasi yang utuh, kontribusi teoretis baru dari penelitian ini diidentifikasi, proposisi tentang karakteristik perubahan kurikulum sebagai fenomena paradigmatik dirumuskan, dan implikasi teoretis serta praktis dari temuan penelitian diajukan.

Validitas dan reliabilitas dalam penelitian kualitatif berbasis studi pustaka ini dijamin melalui beberapa mekanisme. Validitas teoretis dipastikan dengan menggunakan sumber-sumber primer yang otoritatif seperti karya asli Kuhn dan dokumen resmi kebijakan, melakukan triangulasi konseptual dengan membandingkan interpretasi berbeda terhadap teori Kuhn, dan memastikan koherensi logis argumen dari premis hingga kesimpulan (Kakar et al., 2023). Reliabilitas metodologis dijaga melalui dokumentasi sistematis proses analisis, transparansi dalam interpretasi data, dan audit trail yang memungkinkan verifikasi langkah-langkah analisis (Subhaktiyasa, 2024). Kredibilitas interpretasi diperkuat dengan menggunakan kutipan langsung dari sumber untuk membuktikan klaim, membedakan secara jelas antara deskripsi, interpretasi, dan evaluasi, serta mengakui keterbatasan dan ambiguitas dalam interpretasi (Megheirkouni & Moir, 2023). Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan metodologis yang perlu diakui, termasuk keterbatasan akses data empiris karena tidak melakukan observasi langsung atau wawancara dengan stakeholder, keterbatasan temporal mengingat Kurikulum Cinta masih sangat baru sehingga literatur akademis tentangnya masih sangat terbatas, dan keterbatasan generalisasi karena temuan penelitian bersifat teoretis-konseptual sehingga generalisasi ke konteks implementasi praktis memerlukan kehati-hatian. Meskipun demikian, keterbatasan-keterbatasan ini tidak mengurangi nilai penelitian sebagai kontribusi teoretis dalam memahami dinamika perubahan kurikulum dari perspektif filosofis (Mekarisce, 2020).

HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Pengaplikasian teori Kuhn pada fenomena kurikulum, terlebih dahulu perlu dilakukan rekonstruksi konseptual yang jelas terhadap konsep-konsep kunci Kuhn. Kuhn menggunakan istilah "paradigma" dalam dua pengertian utama, pertama dalam pengertian luas yang merujuk pada keseluruhan konstelasi kepercayaan, nilai, teknik, dan sebagainya yang dibagikan oleh anggota komunitas ilmiah tertentu, dan kedua dalam pengertian sempit yang merujuk pada contoh-contoh konkret pemecahan masalah yang diterima sebagai model atau teladan dalam penelitian (Digarizki & Anang, 2020). Dalam konteks pendidikan, paradigma dapat dioperasionalisasikan sebagai *Framework* epistemologis-aksiologis-metodologis yang membentuk asumsi-asumsi mendasar tentang apa yang dianggap sebagai pengetahuan yang valid dan bagaimana pengetahuan tersebut dihasilkan, apa tujuan fundamental pendidikan dan nilai-nilai apa yang ingin

ditransmisikan, serta bagaimana pembelajaran seharusnya dirancang dan dilaksanakan (Permansah et al., 2025). Sementara itu, sains normal adalah periode di mana penelitian dilakukan dengan kuat berdasarkan pada satu atau lebih pencapaian ilmiah masa lalu yang diakui oleh komunitas ilmiah tertentu untuk sementara waktu sebagai menyediakan fondasi bagi praktik lebih lanjutnya, dengan karakteristik mencakup stabilitas paradigmatik, pemecahan *puzzle* dalam *framework* yang sudah *Established*, akumulasi pengetahuan yang bersifat incremental, dan konsensus dalam komunitas ilmiah tentang metode dan standar (Digarizki & Anang, 2020) .

Dalam konteks kurikulum, sains normal dapat dioperasionalisasikan sebagai periode stabilitas kurikulum di mana satu kurikulum tertentu mendominasi dan diterima secara luas oleh komunitas pendidikan, praktik pedagogi standar terbentuk dan direproduksi secara konsisten, problem-solving terfokus pada penyempurnaan implementasi bukan perubahan fundamental, dan terdapat akumulasi regulasi, pedoman, dan best *practices* dalam framework kurikulum tersebut (Samala et al., 2024). Anomali dalam teori Kuhn adalah fenomena atau masalah yang tidak dapat dijelaskan atau diselesaikan secara memadai dalam kerangka paradigma yang ada, dan menjadi signifikan ketika anomali tersebut bertahan meskipun sudah dilakukan berbagai upaya pemecahan, menyentuh aspek fundamental dari paradigma, dan terakumulasi hingga mencapai titik kritis (Sahbana, 2022). Dalam konteks kurikulum, anomali dapat diidentifikasi sebagai masalah sistemik yang terus-menerus muncul meskipun sudah dilakukan berbagai revisi dan penyempurnaan teknis, tidak dapat diselesaikan tanpa mengubah asumsi fundamental kurikulum, dan menimbulkan frustrasi serta kritik dari komunitas pendidikan. Krisis paradigmatik terjadi ketika akumulasi anomali mencapai titik di mana komunitas ilmiah mulai mempertanyakan paradigma itu sendiri, yang ditandai dengan melemahnya kepercayaan terhadap paradigma yang ada, munculnya proliferasi teori alternatif dan eksperimen, meningkatnya diskursus filosofis tentang fondasi paradigma, dan terpecahnya komunitas antara yang mempertahankan paradigma lama dan yang mencari alternatif (Digarizki & Anang, 2020).

Kurikulum 2013 dapat dipahami sebagai upaya membangun paradigma baru dalam pendidikan Indonesia yang menggantikan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan 2006 (Kristiani et al., 2023). Kurikulum 2013 mengandung beberapa asumsi paradigmatik yang khas, di mana dari sisi epistemologis, pengetahuan dibangun melalui proses inquiry ilmiah melalui pendekatan saintifik yang mencakup mengamati, menanya, mengumpulkan informasi, mengasosiasi, dan mengomunikasikan, dengan integrasi pengetahuan, keterampilan, dan sikap dalam satu kesatuan kompetensi serta pembelajaran berbasis pada pengalaman langsung (Laksono, 2023). Dari sisi aksiologis, tujuan pendidikan adalah membentuk manusia Indonesia yang produktif, kreatif, inovatif, dan berkarakter dengan penekanan pada keseimbangan antara *hard skills* dan *soft skills* serta internalisasi nilai-nilai Pancasila dan budaya bangsa (Khoeriyah et al., 2022). Sementara dari sisi metodologis, pembelajaran bersifat *student-centered* dengan guru sebagai fasilitator, penilaian autentik yang mengukur proses dan hasil, serta diferensiasi konten, proses, dan produk pembelajaran. Kurikulum 2013 diimplementasikan secara bertahap sejak tahun 2013 dengan berbagai revisi minor pada tahun 2016, 2017, dan 2018, dan periode implementasi yang relatif panjang ini menciptakan stabilitas paradigmatik di mana pendekatan saintifik menjadi liturgi pembelajaran yang harus diikuti oleh semua guru di semua mata pelajaran (Almuzani & Hamami, 2020), format Rencana Pelaksanaan Pembelajaran yang sangat detail dengan 13 komponen menjadi standar administratif yang kaku, pemerintah menginvestasikan sumber daya besar untuk pelatihan guru menciptakan komunitas praktisi yang tersosialisasi dalam paradigma Kurikulum

2013, dan muncul berbagai Permendikbud, juknis, panduan, dan pedoman yang semakin merinci dan memperjelas implementasi (Kristiani et al., 2023).

Namun sejak awal implementasinya, Kurikulum 2013 menghadapi berbagai anomali yang terus-menerus muncul meskipun telah dilakukan berbagai upaya penyempurnaan. Anomali pertama adalah kompleksitas administratif yang kontraproduktif, di mana beban administratif yang berlebihan khususnya terkait penyusunan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran yang sangat detail dengan 13 komponen memaksa guru menghabiskan waktu berjam-jam untuk dokumentasi administratif, menciptakan ironi bahwa semakin sempurna Rencana Pelaksanaan Pembelajaran yang dibuat, semakin sedikit waktu guru untuk memikirkan pedagogis yang substantif (Sanusi, 2022). Anomali ini tidak dapat diselesaikan dalam framework Kurikulum 2013 sendiri karena kompleksitas administratif tersebut inherent dalam asumsi bahwa kualitas pembelajaran dapat dijamin melalui standardisasi prosedur. Anomali kedua adalah pendekatan saintifik yang kaku, di mana dalam praktik pendekatan lima langkah sering diimplementasikan secara mekanistis seolah-olah harus selalu diikuti secara linear dalam setiap pembelajaran terlepas dari karakteristik materi atau kebutuhan siswa, dan penelitian menunjukkan bahwa banyak guru merasa terbelenggu oleh formulasi ini karena tidak semua materi cocok dengan pendekatan tersebut, mengungkap ketegangan antara idealitas metodologis dan keanekaragaman realitas pembelajaran (Fitriyah & Wardani, 2022).

Anomali ketiga adalah sistem penilaian autentik yang overload, di mana Kurikulum 2013 mengharuskan guru menilai tiga domain yaitu pengetahuan, keterampilan, dan sikap dengan berbagai teknik menciptakan beban kerja yang tidak sustainable, dan guru harus mendokumentasikan penilaian sikap setiap siswa secara individual yang dalam kelas dengan 30-40 siswa menjadi tugas yang hampir impossible, dengan anomali ini terus bertahan meskipun sudah dilakukan simplifikasi dalam revisi-revisi Kurikulum 2013 (Samala et al., 2024). Anomali keempat yang paling kritis adalah learning loss pasca-pandemi, di mana pandemi COVID-19 memperparah anomali-anomali yang sudah ada dan menciptakan anomali baru yang lebih fundamental berupa penurunan drastis kemampuan literasi dan numerasi siswa, dan Kurikulum 2013 yang dirancang untuk pembelajaran tatap muka dengan interaksi intensif tidak memiliki framework yang memadai untuk merespons kebutuhan pemulihan pembelajaran yang mendesak (Alawi et al., 2022). Anomali-anomali ini tidak muncul secara terpisah melainkan terakumulasi dan saling memperkuat menciptakan krisis paradigmatik yang dapat dilihat dari diskursus publik yang semakin kritis di mana media massa, akademisi, dan praktisi pendidikan semakin vokal mengkritik Kurikulum 2013 tidak hanya pada aspek teknis tetapi juga pada asumsi dasarnya, tekanan politik di mana pergantian kepemimpinan di Kemendikbud membawa momentum untuk perubahan radikal dengan konsep Merdeka Belajar menjadi sinyal bahwa perubahan paradigmatik akan terjadi, resistensi dan kelelahan guru yang ditunjukkan oleh tingginya tingkat burnout akibat beban administratif, serta proliferasi eksperimen alternatif yang menunjukkan bahwa komunitas pendidikan sedang mencari paradigma alternatif (Sumantri, 2019).

Kurikulum Merdeka diluncurkan secara resmi pada Februari 2022 sebagai respons terhadap krisis paradigmatik Kurikulum 2013, dan signifikansinya bukan sekadar sebagai kurikulum baru melainkan sebagai upaya rekonstruksi paradigmatik yang fundamental (Wardani et al., 2023). Pergeseran asumsi fundamental terjadi di berbagai dimensi, di mana dari sisi epistemologis terjadi pergeseran dari pendekatan saintifik yang kaku menuju pembelajaran berbasis kompetensi esensial di mana Kurikulum Merdeka tidak memaksakan satu pendekatan metodologis universal melainkan memberikan ruang bagi guru untuk memilih pendekatan yang

sesuai dengan konteks, dengan fokus pada pembelajaran bermakna daripada coverage konten yang luas di mana Kurikulum Merdeka secara eksplisit mengurangi beban konten untuk memberikan ruang bagi pendalaman. Dari sisi aksiologis terjadi pergeseran dari orientasi output terukur menuju pengembangan potensi unik setiap siswa di mana konsep merdeka belajar menekankan agency siswa dalam menentukan jalur pembelajarannya, dengan penekanan pada kesejahteraan siswa dan guru bukan hanya pencapaian akademik(Rahmah et al., 2024). Sementara dari sisi metodologis terjadi pergeseran dari standardisasi prosedur menuju diferensiasi pembelajaran di mana Kurikulum Merdeka secara struktural mendorong teaching at the right level, dari Rencana Pelaksanaan Pembelajaran 13 komponen menuju Rencana Pelaksanaan Pembelajaran satu halaman yang fokus pada esensi pembelajaran, serta introduksi Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila sebagai mode pembelajaran baru yang tidak ada dalam Kurikulum 2013 (Imron, 2023).

Konsep kunci Kuhn tentang revolusi ilmiah adalah *incommensurability* di mana paradigma lama dan baru tidak dapat dibandingkan secara langsung karena mereka menggunakan *framework* yang berbeda (Permansah et al., 2025). Analisis menunjukkan bahwa meskipun Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka berbagi beberapa elemen seperti keduanya berbasis kompetensi, terdapat perbedaan fundamental dalam cara mereka mengkonseptualisasikan pembelajaran yang baik, di mana dalam hal definisi kualitas pembelajaran Kurikulum 2013 menekankan kepatuhan pada prosedur standar seperti pendekatan saintifik dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran lengkap sementara Kurikulum Merdeka menekankan fleksibilitas responsif terhadap kebutuhan siswa, dalam hal peran guru Kurikulum 2013 memposisikan guru sebagai implementer kurikulum yang patuh sementara Kurikulum Merdeka memposisikan guru sebagai profesional otonom yang adaptif, dalam hal ukuran keberhasilan Kurikulum 2013 fokus pada *coverage* konten dan pencapaian Kompetensi Dasar sementara Kurikulum Merdeka fokus pada penguasaan kompetensi esensial dan well-being, dan dalam hal paradigma kontrol Kurikulum 2013 menggunakan *top-down standardization* sementara Kurikulum Merdeka menggunakan *bottom-up professionalism* (Hunaepi & Suharta, 2024). Perbedaan-perbedaan ini bersifat paradigmatik bukan sekadar teknis, di mana seorang guru yang baik menurut standar Kurikulum 2013 yang membuat Rencana Pelaksanaan Pembelajaran sangat lengkap dan mengikuti lima langkah pendekatan saintifik secara ketat belum tentu dianggap baik menurut standar Kurikulum Merdeka yang justru menghargai kepraktisan dan responsivitas (Rahmah et al., 2024).

Incommensurability ini juga terlihat dalam proses adopsi Kurikulum Merdeka di mana banyak guru yang mengalami kesulitan dalam transisi bukan karena kurangnya pelatihan teknis tetapi karena mereka perlu mengubah mindset, sebuah proses yang dalam terminologi Kuhn disebut sebagai konversi paradigmatik yang lebih mirip perubahan keyakinan daripada akuisisi keterampilan teknis (Wardani et al., 2023). Berdasarkan analisis ini dapat diargumentasikan bahwa transisi dari Kurikulum 2013 ke Kurikulum Merdeka memenuhi karakteristik revolusi Kuhnian yang mencakup adanya periode sains normal Kurikulum 2013 yang stabil selama hampir satu dekade dan membentuk praktik standar, akumulasi anomali yang tidak dapat diselesaikan dalam paradigma berupa kompleksitas administratif, kekakuan metodologis, overload penilaian, dan ketidakmampuan merespons learning loss, krisis paradigmatik berupa kehilangan legitimasi Kurikulum 2013, diskursus kritis yang intensif, dan tekanan politik untuk perubahan, kemunculan paradigma baru yang incommensurable di mana Kurikulum Merdeka menawarkan framework yang berbeda secara fundamental dalam mengkonseptualisasikan pembelajaran yang baik, serta proses konversi komunitas di mana adopsi Kurikulum Merdeka melibatkan perubahan mindset

bukan sekadar pelatihan teknis dengan resistensi terhadap Kurikulum Merdeka sering bersifat paradigmatik bukan teknis (Hunaepi & Suharta, 2024).

Sebelum Kurikulum Merdeka dapat sepenuhnya mengkonsolidasikan dominasinya sebagai paradigma baru, muncul fenomena yang menarik yaitu Kurikulum Cinta yang digagas oleh Kementerian Agama pada tahun 2024 (Imron, 2023). Kurikulum Cinta memposisikan dirinya sebagai respons terhadap dimensi yang dianggap belum tersentuh oleh baik Kurikulum 2013 maupun Kurikulum Merdeka yaitu krisis moral dan spiritual, dan dibangun di atas lima pilar utama yang meliputi Cinta Tuhan sebagai penguatan kesadaran spiritual dan keimanan, Cinta Diri sebagai pengembangan self-awareness dan kesehatan mental, Cinta Sesama sebagai empati, solidaritas, dan harmoni sosial, Cinta Ilmu sebagai motivasi intrinsik untuk belajar sepanjang hayat, dan Cinta Bangsa sebagai nasionalisme dan komitmen pada kemajuan bangsa (Roqib & As Sabiq, 2022). Pertanyaan krusial adalah apakah Kurikulum Cinta merepresentasikan paradigma yang benar-benar berbeda dan *incommensurable* dengan Kurikulum Merdeka ataukah hanya varian atau spesialisasi dalam *framework* yang lebih luas, dan analisis menunjukkan kompleksitas posisi paradigmatik Kurikulum Cinta?.

Argumen yang mendukung Kurikulum Cinta sebagai paradigma incommensurable mencakup perbedaan aksiologis fundamental di mana Kurikulum Merdeka berorientasi pada kompetensi pragmatis untuk sukses dalam kehidupan dan karir sementara Kurikulum Cinta berorientasi pada transformasi nilai dan kesejahteraan spiritual yang mencerminkan dua visi berbeda tentang apa yang seharusnya dicapai oleh pendidikan, perbedaan ukuran keberhasilan di mana Kurikulum Merdeka mengukur keberhasilan melalui capaian kompetensi yang dapat diobservasi dan diukur sementara Kurikulum Cinta menekankan transformasi internal yang sulit diukur secara objektif seperti keimanan, empati, dan motivasi intrinsik, serta perbedaan sumber legitimasi di mana Kurikulum Merdeka mendapat legitimasi dari diskursus pendidikan modern dan global seperti kompetensi abad 21 dan PISA sementara Kurikulum Cinta mendapat legitimasi dari tradisi spiritual-religius dan kebutuhan akan *character education* (Roqib & As Sabiq, 2022). Namun argumen yang mendukung Kurikulum Cinta sebagai varian dalam framework yang sama mencakup kompatibilitas epistemologis di mana baik Kurikulum Merdeka maupun Kurikulum Cinta mengakui bahwa pengetahuan dan nilai dapat diajarkan, dipelajari, dan dikembangkan melalui proses pendidikan dengan keduanya tidak radikal dalam asumsi epistemologisnya, komplementaritas metodologis di mana metode pembelajaran yang digunakan dalam Kurikulum Cinta seperti pembelajaran berbasis nilai, modeling, dan refleksi tidak bertentangan dengan metode dalam Kurikulum Merdeka bahkan Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila dalam Kurikulum Merdeka sudah membuka ruang untuk pendidikan nilai, serta ko-eksistensi institusional di mana Kurikulum Cinta dikembangkan khusus untuk madrasah di bawah Kementerian Agama sementara Kurikulum Merdeka untuk sekolah di bawah Kemendikbudristek menunjukkan bahwa keduanya bisa berfungsi dalam sistem yang sama tanpa konflik fundamental (Kristiani et al., 2023).

Berdasarkan analisis ini, Kurikulum Cinta dapat dipahami bukan sebagai paradigma yang sepenuhnya incommensurable dengan Kurikulum Merdeka melainkan sebagai diversifikasi paradigmatik dalam sistem pendidikan Indonesia yang semakin plural. Dalam kerangka Kuhn yang klasik setelah revolusi ilmiah hanya ada satu paradigma yang menang dan mendominasi, namun fenomena Kurikulum Merdeka dan Kurikulum Cinta menunjukkan kemungkinan lain yaitu ko-eksistensi dua paradigma yang berbeda orientasi tetapi kompatibel secara fundamental, analog dengan situasi dalam beberapa disiplin ilmu kontemporer di mana berbagai perspektif atau

pendekatan ko-eksisten tanpa satu dominan absolut seperti dalam psikologi di mana pendekatan behavioristik, kognitif, humanistik, dan psikoanalitik ko-eksisten masing-masing dengan komunitas, jurnal, dan konferensi sendiri meskipun mereka berbeda secara fundamental dalam asumsi tentang hakikat jiwa manusia. Dengan demikian sistem pendidikan Indonesia dapat dipahami sebagai memasuki fase multi-paradigmatik, sebuah fase di mana pluralitas paradigmatik tidak lagi dilihat sebagai anomali atau ketidakstabilan sementara melainkan sebagai kondisi normal yang mencerminkan kompleksitas tujuan pendidikan dalam masyarakat plural.

Meskipun Kurikulum Merdeka dan Kurikulum Cinta kompatibel secara epistemologis, keduanya tetap berkompetisi untuk mendapatkan legitimasi, sumber daya, dan mindshare dalam diskursus pendidikan nasional (Samala et al., 2024). Kompetisi ini terjadi dalam beberapa arena, di mana dalam arena diskursif kedua paradigma berkompetisi untuk mendefinisikan krisis dalam pendidikan Indonesia dengan Kurikulum Merdeka mendefinisikan krisis sebagai *learning loss* dan kekakuan sistem (Fauzan et al., 2023) sementara Kurikulum Cinta mendefinisikan krisis sebagai kehampaan spiritual dan degradasi moral (Suryawan & Rasidi, 2022), dan masing-masing mengklaim menawarkan solusi yang lebih fundamental dan komprehensif. Dalam arena institusional terjadi kompetisi untuk adopsi di sekolah-sekolah di mana meskipun Kurikulum Cinta secara formal untuk madrasah beberapa sekolah umum juga menunjukkan ketertarikan pada pendekatan berbasis nilai Kurikulum Cinta, serta kompetisi untuk sumber daya pelatihan guru, pengembangan bahan ajar, dan dukungan infrastruktur (Pratama et al., 2024). Sementara dalam arena kultural, Kurikulum Merdeka lebih resonan dengan nilai-nilai modernitas, pragmatisme, dan orientasi global sedangkan Kurikulum Cinta lebih resonan dengan nilai-nilai tradisi, spiritualitas, dan identitas lokal-religius, menciptakan kompetisi untuk mendefinisikan identitas pendidikan Indonesia apakah lebih condong ke modernitas global atau spiritualitas lokal (Saa, 2024).

Meskipun ada kompetisi, terdapat juga potensi untuk ko-eksistensi produktif di mana Kurikulum Merdeka dan Kurikulum Cinta saling melengkapi. Komplementaritas fungsional terlihat di mana Kurikulum Merdeka fokus pada pengembangan kompetensi kognitif dan psikomotorik sedangkan Kurikulum Cinta fokus pada pengembangan kompetensi afektif dan spiritual, sehingga integrasi keduanya dapat menghasilkan pendidikan yang lebih holistik. Sinergi metodologis dimungkinkan di mana Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila dalam Kurikulum Merdeka dapat menjadi wadah untuk mengintegrasikan nilai-nilai Kurikulum Cinta, dan pendekatan pembelajaran berbasis nilai dalam Kurikulum Cinta dapat memperkaya pedagogis Kurikulum Merdeka yang kadang terlalu fokus pada kompetensi teknis. Diversitas institusional juga menunjukkan bahwa ko-eksistensi Kurikulum Merdeka untuk sekolah umum dan Kurikulum Cinta untuk madrasah mencerminkan dan mengakomodasi pluralitas masyarakat Indonesia, memberikan pilihan bagi orangtua dan siswa sesuai dengan nilai dan orientasi mereka. Aplikasi teori Kuhn pada fenomena kurikulum pendidikan mengungkap beberapa temuan teoretis yang menarik, di mana penelitian ini menunjukkan bahwa konsep paradigma Kuhn dapat diterapkan secara produktif pada domain di luar ilmu alam khususnya kebijakan pendidikan (Mutiani et al., 2021), namun aplikasi ini memerlukan modifikasi konseptual karena komunitas ilmiah dalam konteks kurikulum tidak hanya akademisi tetapi juga birokrat, praktisi, dan stakeholder lain yang membuat dinamika paradigmatik lebih kompleks dan dipengaruhi oleh faktor politik-institusional bukan hanya argumen epistemologis, serta *incommensurability* dalam domain pendidikan cenderung lebih lunak dibandingkan dalam ilmu alam di mana paradigma pendidikan yang berbeda masih dapat berkomunikasi dan bahkan berkolaborasi meskipun berbeda dalam asumsi fundamental (Takdir & Arif, 2022).

Pembahasan

Pertanyaan metodologis yang perlu dibahas secara kritis adalah sejauh mana penggunaan teori Kuhn pada fenomena kurikulum dapat dijustifikasi secara teoretis, apakah ini merupakan aplikasi legitimate ataukah sekadar penggunaan metafora yang superfisial (Permansah et al., 2025). Ada beberapa argumen kuat yang mendukung validitas aplikasi Kuhn pada domain kurikulum, di mana pertama terdapat homologi struktural antara komunitas ilmiah dan komunitas pendidikan yang meskipun berbeda dalam banyak aspek memiliki karakteristik serupa seperti ada konsensus tentang praktik standar, mekanisme sosialisasi melalui pelatihan, sistem reward dan punishment, dan proses pembentukan identitas profesional, sehingga guru yang terlatih dalam paradigma Kurikulum 2013 misalnya mengalami proses sosialisasi yang membentuk habitus profesional mereka yang analog dengan bagaimana ilmuwan terlatih dalam paradigma tertentu (Ulukütük, 2022). Kedua, dinamika perubahan yang analog menunjukkan bahwa baik dalam ilmu alam maupun dalam kebijakan kurikulum, perubahan tidak terjadi secara linear-kumulatif melainkan melalui periode stabilitas yang diselingi oleh moment-moment disruptif, dan analogi ini bukan sekadar metafora melainkan mencerminkan struktur logis yang similar dalam bagaimana sistem pengetahuan dan praktik berubah. Ketiga, peran anomali dalam memicu perubahan menunjukkan bahwa seperti dalam ilmu alam, perubahan kurikulum tidak dipicu oleh akumulasi penyempurnaan incremental melainkan oleh akumulasi anomali yang tidak dapat diselesaikan dalam *framework* yang ada, di mana kompleksitas administratif Kurikulum 2013 misalnya bukan sekadar masalah teknis yang bisa diselesaikan dengan revisi prosedur melainkan anomali struktural yang inherent dalam asumsi paradigmatik Kurikulum 2013 tentang standardisasi.

Namun ada juga argumen-argumen serius yang mempertanyakan validitas aplikasi Kuhn pada domain kurikulum. Pertama, perbedaan dalam kriteria *truth* menunjukkan bahwa dalam ilmu alam paradigma bersaing berdasarkan kemampuan menjelaskan fenomena alamiah dengan lebih akurat dengan ada dimensi objektif meskipun tidak netral secara paradigmatik dalam menilai teori mana yang lebih baik, sementara dalam kurikulum kriteria lebih baik jauh lebih *value-laden* dan kontekstual di mana Kurikulum Merdeka tidak lebih benar daripada Kurikulum 2013 dalam pengertian objektif melainkan hanya menawarkan *trade-off* yang berbeda (Permansah et al., 2025). Kedua, multiplisitas stakeholder menunjukkan bahwa komunitas ilmiah relatif homogen dalam hal orientasi epistemologis mereka sementara komunitas pendidikan jauh lebih heterogen melibatkan guru, birokrat, akademisi, politisi, orangtua, dan siswa masing-masing dengan kepentingan dan perspektif yang berbeda, sehingga perubahan paradigma dalam pendidikan tidak hanya melibatkan konversi komunitas profesional tetapi juga negosiasi politik antara berbagai *stakeholder*. Ketiga, kontinuitas kelembagaan menunjukkan bahwa dalam ilmu alam revolusi paradigmatik sering kali menghasilkan discontinuitas radikal di mana teori baru menggantikan teori lama, *textbook* ditulis ulang, dan generasi ilmuwan lama secara bertahap digantikan oleh generasi baru yang terlatih dalam paradigma baru, sementara dalam kurikulum meskipun ada perubahan paradigma kelembagaan pendidikan seperti sekolah, struktur administratif, dan sistem sertifikasi cenderung lebih kontinyu menciptakan inersia yang kuat terhadap perubahan radikal (Ulukütük, 2022).

Berdasarkan argumen pro dan kontra di atas, penelitian ini mengajukan posisi *Modified Kuhnianism* dalam menganalisis fenomena kurikulum, di mana teori Kuhn dapat diaplikasikan secara produktif pada domain kurikulum dengan syarat modifikasi-modifikasi konseptual. Modifikasi pertama adalah *soft incommensurability* yang berarti paradigma kurikulum yang berbeda memang *incommensurable* dalam pengertian bahwa mereka menggunakan *framework* nilai yang berbeda, tetapi *incommensurability* ini lebih lunak daripada dalam ilmu alam

sehingga dialog dan bahkan integrasi parsial antar-paradigma tetap mungkin. Modifikasi kedua adalah *multi-factorial causation* yang berarti perubahan paradigma kurikulum tidak hanya dipicu oleh faktor epistemologis berupa anomali dalam teori tetapi juga oleh faktor politik, ekonomi, dan sosio-kultural, sehingga analisis Kuhnian perlu dilengkapi dengan analisis politik-institusional. Modifikasi ketiga adalah pluralisme paradigmatik sebagai equilibrium yang berarti tidak seperti ilmu alam di mana satu paradigma cenderung mendominasi, dalam domain kurikulum ko-eksistensi beberapa paradigma dapat menjadi kondisi stabil yang *desirable* (Mutiani et al., 2021). Dengan modifikasi-modifikasi ini, teori Kuhn tetap memberikan *framework* analitis yang *powerful* untuk memahami dinamika perubahan kurikulum.

Klaim bahwa transisi dari Kurikulum 2013 ke Kurikulum Merdeka merupakan revolusi paradigmatik perlu dibahas secara kritis untuk menghindari inflasi konseptual. Beberapa aspek Kurikulum Merdeka yang genuinely revolusioner mencakup pergeseran locus of control di mana Kurikulum 2013 menempatkan kontrol kualitas pada standardisasi prosedur seperti Rencana Pelaksanaan Pembelajaran detail dan pendekatan saintifik wajib sementara Kurikulum Merdeka menggeser kontrol pada profesionalisme guru dengan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran sederhana dan fleksibilitas metodologis yang bukan sekadar perubahan teknis melainkan perubahan dalam filosofi kontrol kualitas dari *compliance-based quality* ke *professionalism-based quality* (Tamrin et al., 2025), redefinisi pembelajaran yang baik di mana dalam Kurikulum 2013 pembelajaran yang baik didefinisikan sebagai pembelajaran yang mengikuti prosedur standar sementara dalam Kurikulum Merdeka pembelajaran yang baik didefinisikan sebagai pembelajaran yang responsif terhadap kebutuhan individual siswa yang merupakan pergeseran *gestalt* yang Kuhnian, serta introduksi mode pembelajaran baru berupa Projek Penguatan Profil Pelajar Pancasila yang memperkenalkan mode pembelajaran yang strukturally berbeda dari mata pelajaran konvensional yaitu cross-disciplinary, *project-based*, dan fokus pada isu kontemporer yang analog dengan introduksi exemplar baru dalam paradigma ilmiah Kuhn.

Namun ada juga elemen-elemen kontinuitas signifikan yang membatasi sifat revolusioner Kurikulum Merdeka. *Framework* kompetensi tetap dominan di mana baik Kurikulum 2013 maupun Kurikulum Merdeka tetap berbasis pada *framework* kompetensi sehingga perubahan terjadi pada level bagaimana mencapai kompetensi bukan pada pertanyaan fundamental apakah pendidikan seharusnya fokus pada kompetensi. Struktur kelembagaan tidak berubah radikal di mana struktur sekolah, sistem kelas, durasi pembelajaran, kalender akademik, dan sebagainya tetap sama sehingga revolusi paradigmatik Kurikulum Merdeka tidak menyentuh struktur kelembagaan fundamental. Dominasi ujian nasional meskipun dalam format baru tetap ada di mana meskipun Ujian Nasional dihapus, Asesmen Nasional tetap mempertahankan logika assessment eksternal yang menunjukkan kontinuitas dalam paradigma *accountability* (Hunaepi & Suharta, 2024). Berdasarkan analisis ini, transisi dari Kurikulum 2013 ke Kurikulum Merdeka dapat dikategorikan sebagai revolusi parsial atau revolutionary reform di mana ada perubahan paradigmatik yang signifikan tetapi tidak total, mirip dengan apa yang *Larry Laudan* kritikus Kuhn sebut sebagai *research tradition* yang berubah tetapi mempertahankan elemen-elemen kontinuitasnya. Konseptualisasi revolusi parsial ini penting untuk menghindari ekspektasi yang tidak realistis tentang Kurikulum Merdeka, di mana Kurikulum Merdeka membawa perubahan paradigmatik yang signifikan tetapi ia tidak mentransformasi secara total sistem pendidikan Indonesia dengan banyak struktur dan asumsi fundamental tetap bertahan.

Fenomena ko-eksistensi Kurikulum Merdeka dan Kurikulum Cinta mengundang refleksi teoretis yang mendalam tentang hakikat pluralisme paradigmatik dalam sistem pendidikan. Teori

Kuhn klasik memprediksi bahwa dalam kondisi normal hanya ada satu paradigma dominan dalam suatu disiplin ilmu, dan kompetisi antar-paradigma adalah kondisi transisional yang akan diselesaikan dengan kemenangan satu paradigma. Namun fenomena Kurikulum Merdeka dan Kurikulum Cinta menunjukkan bahwa dalam domain pendidikan pluralisme paradigmatik mungkin bukan kondisi transisional melainkan kondisi stabil yang fungsional. Beberapa alasan mengapa pluralisme paradigmatik dapat stabil dalam pendidikan mencakup multiplisitas tujuan pendidikan di mana pendidikan dalam masyarakat modern diminta untuk mencapai tujuan-tujuan yang multiple dan kadang-kadang tensional seperti mengembangkan kompetensi ekonomis agar siswa bisa sukses di pasar kerja, membentuk karakter moral, menginternalisasi identitas kultural, mengembangkan kapasitas kritis, dan sebagainya, sehingga tidak ada satu paradigma yang dapat mengakomodasi semua tujuan ini secara memadai dan pluralisme paradigmatik memungkinkan sistem pendidikan untuk mengakomodasi multiplisitas tujuan ini (Sanusi, 2022). Pluralitas masyarakat juga menjadi faktor di mana dalam masyarakat yang semakin plural baik secara agama, etnis, kelas sosial, maupun orientasi nilai tidak ada satu paradigma pendidikan yang dapat memuaskan semua kelompok, sehingga ko-eksistensi Kurikulum Merdeka yang lebih sekular-pragmatis dan Kurikulum Cinta yang lebih spiritual-religius memungkinkan sistem pendidikan untuk merespons pluralitas ini. Diferensiasi institusional juga mendukung di mana sistem pendidikan modern semakin terdiferensiasi secara institusional dengan ada sekolah negeri, sekolah swasta, madrasah, sekolah internasional, homeschooling, dan sebagainya, dan diferensiasi institusional ini naturally mendukung pluralisme paradigmatik.

Namun pluralisme paradigmatik juga membawa risiko yang perlu diantisipasi. Fragmentasi sistem pendidikan nasional menjadi ancaman di mana jika Kurikulum Merdeka dan Kurikulum Cinta berkembang dengan *trajectory* yang semakin divergen ada risiko fragmentasi sistem pendidikan nasional menjadi sub-sistem yang tidak berkomunikasi, sehingga siswa dari madrasah dengan Kurikulum Cinta dan siswa dari sekolah umum dengan Kurikulum Merdeka mungkin mengalami pendidikan yang sangat berbeda dengan implikasi untuk kohesi sosial. Kompetisi sumber daya juga menjadi masalah di mana dalam konteks sumber daya yang terbatas seperti anggaran, guru berkualitas, dan infrastruktur, kompetisi antar-paradigma dapat menjadi zero-sum game yang kontraproduktif (Mones et al., 2022). Kebingungan praktisi juga dapat terjadi di mana guru yang harus menavigasi antara dua atau lebih paradigma yang berbeda dapat mengalami cognitive dissonance dan kebingungan tentang standar profesional mana yang harus diikuti. Untuk meminimalkan risiko dan memaksimalkan manfaat pluralisme paradigmatik, diperlukan apa yang dapat disebut sebagai ekologi paradigmatik yaitu sebuah sistem di mana berbagai paradigma ko-eksisten secara produktif dengan mekanisme koordinasi dan komunikasi yang memadai.

Elemen-elemen ekologi paradigmatik yang sehat mencakup pertama boundary objects yaitu konsep, praktik, atau institusi yang dapat dipahami dan digunakan oleh berbagai paradigma meskipun dengan interpretasi yang berbeda, di mana Profil Pelajar Pancasila misalnya dapat berfungsi sebagai boundary object yang menghubungkan Kurikulum Merdeka dan Kurikulum Cinta. Kedua, meta-level coordination yaitu mekanisme koordinasi pada level meta-paradigmatik yang memastikan bahwa berbagai paradigma tidak berkembang secara divergen yang ekstrem, di mana Standar Nasional Pendidikan dapat berfungsi sebagai meta-level coordination (Fitriyah & Wardani, 2022). Ketiga, reflective practitioners yaitu guru yang tidak hanya terlatih dalam satu paradigma tetapi juga mampu melakukan refleksi meta-paradigmatik dengan memahami asumsi-asumsi dasar dari berbagai paradigma dan membuat pilihan yang informed. Keempat, interparadigmatic dialogue yaitu forum-forum dialog di mana proponents dari berbagai paradigma

dapat berkomunikasi bukan untuk mencapai konsensus tetapi untuk mutual understanding dan identifikasi potensi sinergi. Analisis paradigmatik terhadap fenomena kurikulum memiliki beberapa implikasi praktis yang penting untuk berbagai stakeholder dalam sistem pendidikan.

Untuk pembuat kebijakan, implikasi pertama adalah menghindari *change fatigue* di mana pemahaman bahwa perubahan kurikulum adalah proses paradigmatik bukan sekadar teknis seharusnya membuat pembuat kebijakan lebih hati-hati dalam melakukan perubahan, karena setiap perubahan paradigmatik memerlukan proses konversi yang panjang dan melelahkan bagi komunitas pendidikan sehingga perubahan yang terlalu *frequent* dapat mengakibatkan *change fatigue* dan *cynicism*. Implikasi kedua adalah investasi pada konversi paradigmatik di mana adopsi kurikulum baru memerlukan investasi yang jauh melampaui pelatihan teknis dengan diperlukan program-program yang memfasilitasi perubahan mindset bukan hanya transfer keterampilan, yang mungkin memerlukan pendekatan seperti *community of practice*, *mentoring*, dan *reflective practice* (Fauzan et al., 2023). Implikasi ketiga adalah manajemen transisi yang sensitif di mana dalam periode transisi paradigmatik akan selalu ada guru yang tertinggal dalam paradigma lama, dan kebijakan perlu sensitive terhadap realitas ini dan menyediakan support yang memadai bukan hanya pressure untuk cepat beradaptasi. Implikasi keempat adalah legitimasi pluralisme di mana jika pluralisme paradigmatik adalah kondisi yang inevitable dan bahkan desirable, kebijakan perlu secara eksplisit melegitimasi pluralisme ini bukan menganggapnya sebagai kondisi yang problematic yang harus segera diselesaikan.

Untuk praktisi seperti guru dan kepala sekolah, implikasi pertama adalah pengembangan *meta-awareness* di mana guru perlu mengembangkan kesadaran meta tentang asumsi-asumsi paradigmatik yang mereka pegang, sehingga ketika mereka mengalami resistensi terhadap kurikulum baru mereka dapat mengidentifikasi apakah resistensi itu bersifat teknis berupa kurang keterampilan atau paradigmatik berupa konflik nilai fundamental, dan pemahaman ini penting untuk strategi adaptasi yang efektif. Implikasi kedua adalah *reflexive eclecticism* di mana daripada menjadi fundamentalis paradigmatik yang strictly mengikuti satu paradigma, guru dapat mengembangkan *reflexive eclecticism* yaitu kemampuan untuk mengambil elemen-elemen yang valuable dari berbagai paradigma secara reflektif sesuai dengan konteks. Implikasi ketiga adalah pengembangan professional *community* di mana guru perlu mengembangkan komunitas profesional di mana mereka dapat berbagi pengalaman, struggle, dan insight dalam menavigasi transisi paradigmatik, karena komunitas semacam ini dapat berfungsi sebagai *support system* yang crucial (Pratama et al., 2024). Untuk peneliti pendidikan, implikasi mencakup kebutuhan akan penelitian longitudinal karena revolusi paradigmatik tidak terjadi instant sehingga diperlukan penelitian longitudinal yang melacak proses adopsi, adaptasi, dan resistensi terhadap paradigma baru dalam periode yang panjang, studi multi-sited karena mengingat implementasi kurikulum sangat kontekstual diperlukan studi *multi-sited* yang membandingkan bagaimana paradigma yang sama diinterpretasikan dan diimplementasikan dalam konteks yang berbeda, serta interdisciplinary *approach* karena memahami perubahan paradigmatik dalam pendidikan memerlukan pendekatan interdisipliner yang mengintegrasikan filsafat pendidikan, sosiologi pendidikan, dan *policy studies.*

Penelitian ini memiliki beberapa keterbatasan yang perlu diakui secara jujur untuk menjaga integritas akademik. Keterbatasan empiris muncul karena sebagai studi pustaka penelitian ini tidak memiliki data empiris tentang bagaimana guru, siswa, dan *stakeholder* lain benar-benar mengalami dan merespons transisi paradigmatik, sehingga klaim-klaim tentang konversi paradigmatik atau *incommensurability* masih bersifat teoretis dan memerlukan validasi empiris. Keterbatasan

temporal menjadi masalah karena Kurikulum Cinta masih sangat baru dengan peluncuran pada tahun 2024 sehingga analisis tentang posisi paradigmatiknya masih bersifat spekulatif, dan *trajectory* perkembangan Kurikulum Cinta apakah akan mengkonsolidasi sebagai paradigma yang distinct atau akan terkonvergensi dengan Kurikulum Merdeka masih belum jelas (Saa, 2024). Keterbatasan *scope* juga perlu diakui karena analisis ini fokus pada level kebijakan makro dan karakteristik formal kurikulum sementara implementasi mikro di level sekolah dan kelas yang sering kali jauh lebih *complex* dan *messy* daripada kebijakan formal belum dieksplorasi. Bias normatif juga tidak dapat dihindari sepenuhnya karena meskipun berusaha objektif analisis ini tidak dapat sepenuhnya bebas dari bias normatif peneliti, di mana pemilihan framework Kuhnian sendiri *Already Implies Certain Assumptions* tentang hakikat perubahan kurikulum yang mungkin tidak universally accepted.

Berdasarkan keterbatasan-keterbatasan ini, beberapa agenda penelitian masa depan yang penting dapat diidentifikasi. Pertama, studi implementasi empiris berupa penelitian etnografis atau fenomenologis yang mengeksplorasi bagaimana guru mengalami dan menavigasi transisi paradigmatik dari Kurikulum 2013 ke Kurikulum Merdeka dengan pertanyaan kunci bagaimana proses konversi paradigmatik benar-benar terjadi dan apa faktor-faktor yang memfasilitasi atau menghambat konversi ini. Kedua, analisis komparatif yang membandingkan implementasi Kurikulum Merdeka dan Kurikulum Cinta di berbagai konteks untuk mengidentifikasi variasi dan mengeksplorasi faktor-faktor kontekstual yang mempengaruhi adopsi paradigma. Ketiga, longitudinal study yang melacak evolusi Kurikulum Merdeka dan Kurikulum Cinta dalam lima hingga sepuluh tahun ke depan untuk melihat apakah prediksi tentang ko-eksistensi paradigmatik terbukti atau apakah akan terjadi konvergensi atau divergensi lebih lanjut. Keempat, studi dampak yang meneliti dampak perbedaan paradigmatik terhadap outcomes siswa tidak hanya academic outcomes tetapi juga well-being, character development, dan civic engagement untuk melihat apakah siswa dari paradigma yang berbeda mengalami perkembangan yang berbeda. Kelima, meta-paradigmatic studies yang mengembangkan teori yang lebih sophisticated tentang pluralisme paradigmatik dalam pendidikan dengan mengeksplorasi kondisi-kondisi di mana pluralisme produktif versus kondisi di mana pluralisme menjadi fragmentasi. Keenam, cross-national comparison yang membandingkan fenomena pluralisme paradigmatik di Indonesia dengan negara lain untuk mengidentifikasi pola-pola universal versus spesifik-kontekstual.

KESIMPULAN

Penelitian ini mengeksplorasi transisi kurikulum di Indonesia dari Kurikulum 2013 menuju Kurikulum Merdeka serta kemunculan Kurikulum Cinta melalui lensa paradigma ilmiah Thomas Kuhn. Dengan modifikasi konseptual yang sesuai, teori Kuhn terbukti mampu memberikan insight mendalam mengenai perubahan kurikulum, di mana transisi dari Kurikulum 2013 ke Kurikulum Merdeka memenuhi karakteristik revolusi paradigmatik. Kurikulum 2013 yang semula berfungsi sebagai periode sains normal mengalami akumulasi anomali seperti kompleksitas administratif, kekakuan metodologis, serta ketidakmampuan merespons learning loss sehingga menciptakan krisis paradigmatik yang tidak dapat diselesaikan dalam kerangka lama. Kurikulum Merdeka kemudian muncul sebagai paradigma baru dengan pergeseran fundamental menuju fleksibilitas, profesionalisme guru, dan fokus pada kompetensi esensial. Sementara itu, Kurikulum Cinta memperkenalkan diversifikasi paradigmatik dengan menantang aspek aksiologis Kurikulum Merdeka melalui penekanan pada transformasi spiritual-nilai. Meskipun berbeda, keduanya tidak

bersifat mutually exclusive dan dapat berkoeksistensi dalam kerangka pendidikan holistik. Fenomena multi-paradigmatik ini memperluas teori Kuhn, menunjukkan bahwa dalam kebijakan pendidikan, pluralisme paradigma dapat menjadi equilibrium yang fungsional. Untuk menerapkan teori Kuhn secara legitimate pada domain pendidikan, diperlukan beberapa modifikasi seperti pengakuan bahwa incommensurability bersifat soft, perubahan paradigma dipengaruhi faktor politik-institusional, dan pluralisme paradigmatik dapat bersifat stabil. Secara teoretis penelitian ini memperluas aplikasi Kuhn ke ranah pendidikan dan mengembangkan konsep pluralisme paradigmatik, sementara secara metodologis menunjukkan kegunaan pendekatan filosofis-analitis dalam memahami dinamika kebijakan pendidikan serta memberikan lens konseptual bagi pembuat kebijakan dan praktisi dalam menavigasi transisi paradigmatik.

Walau demikian, penelitian ini memiliki keterbatasan karena tidak menggunakan data empiris sehingga klaim mengenai konversi paradigma, *incommensurability*, dan ko-eksistensi bersifat teoretis serta memerlukan validasi lapangan. Kurikulum Cinta yang masih sangat baru menyebabkan analisis terhadapnya bersifat spekulatif dan mungkin memerlukan revisi seiring perkembangan implementasi aktual, sementara fokus penelitian pada level makro belum menangkap kompleksitas implementasi di level sekolah dan kelas yang dapat berbeda secara signifikan dari kebijakan formal. Temuan-temuan penelitian juga sangat kontekstual pada situasi Indonesia dan tidak dapat digeneralisasi secara langsung ke konteks lain, bahkan antarwilayah di Indonesia sendiri implementasi kurikulum sangat variatif. Selain itu, penggunaan satu kerangka teoretis yaitu Kuhn berpotensi menciptakan tunnel vision sehingga insight dari teori alternatif seperti *institutional theory*, *policy cycle theory*, atau critical pedagogy perlu dipertimbangkan untuk memperoleh pemahaman yang lebih komprehensif mengenai fenomena perubahan kurikulum.

DAFTAR PUSTAKA

Adlini, M. N., Dinda, A. H., Yulinda, S., Chotimah, O., & Merliyana, S. J. (2022). Metode Penelitian Kualitatif Studi Pustaka. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, *6*(1), 974–980. https://doi.org/10.33487/edumaspul.v6i1.3394

Alawi, D., Sumpena, A., Supiana, S., & Zaqiah, Q. Y. (2022). Implementasi Kurikulum Merdeka Belajar Kampus Merdeka Pasca Pandemi Covid-19. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, *4*(4), 5863–5873. https://doi.org/10.31004/edukatif.v4i4.3531

Almuzani, S., & Hamami, T. (2020). The Urgency Of Philosophy As The Basis For 2013 Curriculum Development. *Educan: Jurnal Pendidikan Islam*, *4*(2), 305. https://doi.org/10.21111/educan.v4i2.5261

Creswell, J. (2015). *Educational Research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*.

Digarizki, I., & Anang, A. Al. (2020). Epistemologi Thomas S. Kuhn: Kajian Teori Pergeseran Paradigma dan Revolusi Ilmiah. *Jurnal Humanitas: Katalisator Perubahan dan Inovator Pendidikan*, *7*(1), 23–34. https://doi.org/10.29408/jhm.v7i1.3285

Faisal, F., Gi, G. M., & Martin, S. N. (2020). Analysis of Government-Funded Research in Indonesia from 2014-2018: Implications for Research Trends in Science Education. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, *9*(2), 146–158. https://doi.org/10.15294/jpii.v9i2.23174

Fauzan, F., Ansori, R. A. M., Dannur, M., Pratama, A., & Hairit, A. (2023). The Implementation of the Merdeka Curriculum (Independent Curriculum) in Strengthening Students'

Character in Indonesia. *Aqlamuna*, *1*(1). https://doi.org/10.58223/aqlamuna.v1i1.237

Fitriyah, & Wardani. (2022). Paradigma Kurikulum Merdeka Bagi Guru Sekolah Dasar. *Scholaria: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*.

Hakiky, N., Nurjanah, S., & Fauziati, E. (2023). Kurikulum Merdeka dalam Perspektif Filsafat Konstruktivisme. *TSAQOFAH: Jurnal Penelitian Guru Indonesia*, *3*(2), 194–202. https://doi.org/10.58578/tsaqofah.v3i2.887

Hakim, A. R. (2023). Konsep Landasan Dasar Pendidikan Karakter di Indonesia. *Journal on Education*, *6*(1), 2361–2373. https://doi.org/10.31004/joe.v6i1.3258

Halek, D. (2019). Kurikulum 2013 dalam Perspektif Filosafi. *Jurnal Georafflesia*, *3*(2). https://doi.org/10.32663/georaf.v3i2.567

Hamzah, A. (2020). *Metode Penelitian Kepustakaan-Library Research,*. Literasi Nusantara.

Himmah, U., & Fadriati, F. (2023). Analisis Problematika Guru Pendidikan Agama Islam dalam Penerapan Kurikulum Merdeka di Sekolah Menengah Pertama. *Jurnal Basicedu*, *7*(6). https://doi.org/10.31004/basicedu.v7i6.6445

Huda, K., & Takbir, M. (2023). Anak-Anak dalam Utopia Neoliberalisme: Kritik atas Paradigma Kurikulum Merdeka pada PAUD. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *7*(4). https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i4.4059

Hunaepi, & Suharta. (2024). Transforming Education in Indonesia: The Impact and Challenges of the Merdeka Belajar Curriculum. *Path of Science*.

Imron, A. (2023). The Implementation of Merdeka Curriculum in Piloting Madrasa; A Case Study at State Madrasah Ibtidaiyah of Semarang City. *Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI*, *10*(2), 326. https://doi.org/10.24235/al.ibtida.snj.v10i2.14749

Kakar, Z. U. H., Rasheed, R., Rashid, A., & Akhter, S. (2023). Criteria for Assessing and Ensuring the Trustworthiness in Qualitative Research. *International Journal of Business Reflections*, *4*(2), 150–173. https://doi.org/10.56249/ijbr.03.01.44

Khoeriyah, Y., Ruswandi, U., & Erihadiana, M. (2022). Pendidikan Multikultural: Konsepsi, Urgensi dan Relevansinya dalam Manajemen Pendidikan Islam di Indonesia. *JIIP - Jurnal Ilmiah Ilmu Pendidikan*, *5*(7), 2523–2532. https://doi.org/10.54371/jiip.v5i7.708

Kristiani, E., Andrianti, P., Enjelie, E., & Norjanah, N. (2023). Komparatif Epistemologi-Aksiologis Kurikulum K13 dengan Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pengajaran Sekolah Dasar*, *2*(1), 76–92. https://doi.org/10.56855/jpsd.v2i1.337

Laksono, M. (2023). Hubungan Filsafat, Teori Belajar dan Kurikulum Pendidikan. *DIAJAR: Jurnal Pendidikan Dan Pembelajaran*.

Megheirkouni, M., & Moir, J. (2023). Simple but Effective Criteria: Rethinking Excellent Qualitative Research. *The Qualitative Report*, *28*(3), 848–864. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5845

Mekarisce, A. A. (2020). Teknik Pemeriksaan Keabsahan Data pada Penelitian Kualitatif di Bidang Kesehatan Masyarakat. *Jurnal Ilmu Kesehatan Masyarakat (JIKM)*, *12*(3). https://doi.org/10.52022/jikm.v12i3.102

Mones, A. Y., Masitoh, S., & Nursalim, M. (2022). Merdeka Belajar: Sebuah Legitimasi terhadap Kebebasan dan Transformasi Pendidikan (Sebuah Tinjauan Pedagogi Kritis Menurut Paulo Freire). *JURNAL YAQZHAN: Analisis Filsafat Agama Dan Kemanusiaan*, *8*(2), 302. https://doi.org/10.24235/jy.v8i2.11599

Mughni, M. S. (2023). Desain Kurikulum Merdeka Belajar dan Transformasi Evaluasi Pendidikan Agama Islam. *Jurnal Ilmu Pendidikan Agama (JIPA)*, *1*(2).

https://doi.org/10.59024/jipa.v1i2.169
Mutiani, M., Supriatna, N., Wiyanarti, E., Alfisyah, A., & Abbas, E. W. (2021). Kuhnian's Paradigmatic Analysis Method As a Solution of Abstract Thinking Difficulties in Social Studies. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, *13*(3). https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i3.1046
Permansah, S., Rahman, A., Rusmana, D., & Indrawati, C. D. S. (2025). Kuhnian perspectives in science education: a comparative review of proponents and skeptics. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, *19*(2), 853–863. https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i2.21541
Piri, R., & Maleki Avarsin, S. (2022). Educational Philosophy of Islamic Hermeneutics and Its Application in Curriculum Studies. *DAYAH: Journal of Islamic Education*, *5*(2), 150–173. https://doi.org/10.22373/jie.v0i0.10317
Pratama, A. B. D. A. F. S., Suwarta, & Siswanto, D. H. (2024). Enhancing Teacher Self-Management and Skills in Designing Teaching Materials through a Merdeka Curriculum Workshop at Muhammadiyah 1 Sleman Vocational High School. *Jurnal Pengabdian Masyarakat Bestari*, *3*(9), 585–598. https://doi.org/10.55927/jpmb.v3i9.11587
Pratycia, A., Putra, A. D., Salsabila, A. G. M., & Adha, F. I. (2023). Analisis Perbedaan Kurikulum 2013 dengan Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan Sains Dan Komputer*, *3*(01), 58–64. https://doi.org/10.47709/jpsk.v3i01.1974
Rahmah, L., Purwanta, E., Wijayanti, W., & Suhardiman, S. (2024). Navigating the Curriculum Landscape: The Impact of Curriculum 2013 and Merdeka Curriculum on Teachers' and Students' Learning Outcomes in Indonesia. *Journal of Ecohumanism*, *3*(6), 917–931. https://doi.org/10.62754/joe.v3i6.4061
Romdona, S., Junista, S. S., & Gunawan, A. (2025). TEKNIK PENGUMPULAN DATA: OBSERVASI, WAWANCARA DAN KUESIONER. *(Tidak Disebutkan Nama Jurnal)*. https://doi.org/10.61787/taceee75
Roqib, M., & As Sabiq, A. H. (2022). The Prophetic Education Paradigm as the Scientific Integration of UIN Saifuddin Zuhri in Merdeka Belajar Policy. *Al-Ta'lim Journal*, *29*(1), 1–14. https://doi.org/10.15548/jt.v29i1.716
Saa, S. (2024). Merdeka Curriculum: Adaptation of Indonesian Education Policy in the Digital Era and Global Challenges. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, *18*(3), 1–24. https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n3-168
Safran, S. (2022). Development of MI/SD IPA Curriculum (Analysis of 2013 Curriculum Policy Formulating Patterns). *Jurnal Basicedu*, *6*(2). https://doi.org/10.31004/basicedu.v6i2.2536
Sahbana, M. D. R. (2022). Epistemologi Paradigma dan Transformasi Ilmu Pengetahuan Thomas Kuhn. *Kanz Philosophia: A Journal for Islamic Philosophy and Mysticism*, *8*(1), 31–48. https://doi.org/10.20871/kpjipm.v8i1.188
Samala, A. D., Rawas, S., Criollo-C, S., Bondarenko, O., Samala, A. G., & Novaliendry, D. (2024). Harmony in Education: An In-Depth Exploration of Indonesian Academic Landscape, Challenges, and Prospects Towards the Golden Generation 2045 Vision. *TEM Journal*, *13*(3), 2436–2456. https://doi.org/10.18421/TEM133-71
Sanusi, S. (2022). Revitalisasi Nilai Kearaifan Lokal Ajaran Sunan Kudus Sebagai Basis Pengembangan Kurikulum Pendidikan Islam. *Al-Tarbawi Al-Haditsah: Jurnal Pendidikan Islam*, *7*(1), 48. https://doi.org/10.24235/tarbawi.v7i1.10105
Saputra, M. N. A., & Mubin, M. N. (2021). Urgensi Kurikulum Pendidikan Agama Islam dalam Fenomena Radikalisme di Indonesia. *Scaffolding: Jurnal Pendidikan Islam dan Multikulturalisme*, *3*(1), 16–28. https://doi.org/10.37680/scaffolding.v3i1.693

Sidiq, U., & Choiri, M. M. (2019). Metode Penelitian Kualitatif di Bidang Pendidikan. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). http://repository.iainponorogo.ac.id/484/1/METODE PENELITIAN KUALITATIF DI BIDANG PENDIDIKAN.pdf

Subhaktiyasa, P. G. (2024). Evaluasi Validitas dan Reliabilitas Instrumen Penelitian Kuantitatif: Sebuah Studi Pustaka. *Journal of Education Research*, *5*(4), 5599–5609. https://doi.org/10.37985/jer.v5i4.1747

Sudrajat, S., Ma'ruf, H. M., Sudrajat, A., & Damayanti, S. N. (2019). Epistemologi Thomas S. Kuhn dan Munculnya Ilmu Pengetahuan Sosial. *JIPSINDO*, *6*(1), 25–45. https://doi.org/10.21831/jipsindo.v6i1.24329

Sumantri, B. A. (2019). Pengembangan Kurikulum di Indonesia Menghadapi Tuntutan Kompetensi Abad 21. *EL-HIKMAH: Jurnal Kajian Dan Penelitian Pendidikan Islam*, *13*(2), 146–167. https://doi.org/10.20414/elhikmah.v13i2.661

Suryawan, A., & Rasidi, R. (2022). A Study of Noble Morals in the Implementation of the Project to Strengthen the Pancasila Student Profile in Mover Schools in Magelang Regency. *Jurnal Tarbiyatuna*, *13*(2), 178–195. https://doi.org/10.31603/tarbiyatuna.v13i2.8773

Takdir, M., & Arif, M. (2022). The scientific revolution of Thomas S. Kuhn and its contribution to the conflict resolution paradigm in Indonesia. *Jurnal Sosiologi Dialektika*, *17*(2), 147–158. https://doi.org/10.20473/jsd.v17i2.2022.147-158

Tamrin, S., Kamaruddin, S. A., & Adam, A. (2025). Diskontinuitas Kurikulum Pendidikan Indonesia. *Equilibrium: Jurnal Pendidikan*, *13*(1), 48–60. https://doi.org/10.26618/equilibrium.v13i1.16713

Ulukütük, M. (2022). Scientific Paradigm Shifts and Curriculum: Experiences in the Transition to Social Constructivist Education in Turkey and Singapore. In Y. Alpaydın & C. Demirli (Eds.), *Educational Theory in the 21st Century: Science, Technology, Society and Education* (pp. 25–49). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4_2

Wardani, H., Sujarwo, S., Rakhmawati, Y., & Cahyandaru, P. (2023). Analysis of the Impact of the Merdeka Curriculum Policy on Stakeholders at Primary School. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, *11*(2), 513. https://doi.org/10.26811/peuradeun.v11i2.801 LK -

Widiandari, F., & Hamami, T. (2022). Pengembangan Kurikulum Pendidikan Agama Islam dalam Pendekatan Humanistik di Indonesia. *At-Ta'dib: Jurnal Ilmiah Prodi Pendidikan Agama Islam*, *14*(2), 164–175. https://doi.org/10.47498/tadib.v14i2.1562

Wulandari, R. I. (2023). Epistemologi Thomas Kuhn (Paradigma & Revolusi Ilmu Pengetahuan) dan Penerapan Metodologinya dalam Pendidikan Islam. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, *9*(2), 2911–2936. https://doi.org/10.36989/didaktik.v9i2.972

Yahya, Y. K. (2022). Pengembangan Sains dalam Tradisi Intelektual Islam: Perspektif Pragmatisme Peirce. *Zawiyah: Jurnal Pemikiran Islam*, *8*(1). https://doi.org/10.31332/zjpi.v8i1.3825