

Mengintegrasikan Kurikulum Merdeka dan *Experiential Learning*: Model Manajemen Kurikulum Holistik pada Sekolah Alam Luwu Timur

Integrating the Merdeka Curriculum and *Experiential Learning*: A Holistic Curriculum Management Model at Sekolah Alam Luwu Timur

¹Amaliyah, ²Abdul Pirol, ³Hisbullah, ⁴Bayanuddin Munir

Universitas Islam Negeri Palopo, Indonesia

Email: amaliyahmarwing77@gmail.com

Abstrak: Implementasi Kurikulum Merdeka menuntut satuan pendidikan mengembangkan pembelajaran yang fleksibel, kontekstual, dan berpusat pada peserta didik. Namun, kajian mengenai pengelolaan prinsip tersebut secara terintegrasi dengan *experiential learning*, khususnya di Sekolah Alam, masih terbatas. Penelitian ini bertujuan menganalisis integrasi Kurikulum Merdeka dan *experiential learning* dalam membentuk model manajemen kurikulum holistik di Sekolah Alam serta keterkaitannya dengan penguatan kompetensi sosial dan akademik siswa. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus di Sekolah Alam Luwu Timur. Data dihimpun melalui observasi berulang, wawancara semiterstruktur dengan kepala sekolah, guru/koordinator, dan siswa, serta studi dokumentasi terhadap perangkat kurikulum dan laporan perkembangan siswa. Data dianalisis melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan dengan dukungan triangulasi sumber dan teknik. Hasil penelitian menunjukkan bahwa manajemen kurikulum berlangsung melalui perencanaan terintegrasi; pembelajaran berbasis sentra, pengalaman, dan alam; pengembangan kompetensi sosial dan akademik; evaluasi multidimensional; serta tindak lanjut pembelajaran. Penelitian ini menghasilkan Model Manajemen Kurikulum Holistik Sekolah Alam yang bersifat siklikal dan memperluas pemahaman manajemen kurikulum dari fungsi administratif menuju pengelolaan pengalaman belajar yang adaptif, kontekstual, dan holistik. Karena didasarkan pada satu kasus dengan jumlah informan terbatas, model ini perlu diuji pada konteks sekolah yang lebih beragam.

Kata Kunci: manajemen kurikulum holistik; Kurikulum Merdeka; *experiential learning*

Abstract: The implementation of the Merdeka Curriculum requires schools to develop flexible, contextual, and student-centered learning. However, studies on how these principles are managed in integration with *experiential learning*, particularly in nature-based schools, remain limited. This study analyzes how the Merdeka Curriculum and *experiential learning* are integrated into a holistic curriculum management model at a nature-based school and how this integration relates to students' social and academic competencies. A qualitative case study was conducted at Sekolah Alam Luwu Timur. Data were collected through repeated observations, semi-structured interviews with the principal, teachers/coordinators, and students, and analysis of curriculum documents and student progress reports. The data were analyzed through data condensation, data display, and conclusion drawing and verification, supported by source and technique triangulation. The findings show that curriculum management operates through integrated planning; center-based, experiential, and nature-based learning; the development of social and academic competencies; multidimensional evaluation; and instructional follow-up. The study proposes a cyclical Holistic Curriculum Management Model for Nature-Based Schools,

which broadens curriculum management from an administrative function to the management of adaptive, contextual, and holistic learning experiences. As the findings derive from a single case with a limited number of informants, the model requires testing in more diverse school contexts.

Keywords: *holistic curriculum management; Merdeka Curriculum; experiential learning*

Pendahuluan

Transformasi kurikulum pendidikan menuntut perubahan cara pandang terhadap kurikulum dari sekadar dokumen normatif dan seperangkat materi pembelajaran menjadi sistem pengelolaan pendidikan yang dinamis, kontekstual, dan berkelanjutan. Dalam kerangka tersebut, manajemen kurikulum tidak berhenti pada penyusunan program pembelajaran, tetapi mencakup rangkaian perencanaan, implementasi, evaluasi, pemberian umpan balik, dan penyempurnaan kurikulum berdasarkan perkembangan kebutuhan peserta didik serta perubahan konteks pendidikan (Hasriadi dkk., 2024). Orientasi tersebut memperoleh relevansi yang semakin kuat dalam Kurikulum Merdeka karena fleksibilitas dan otonomi yang diberikan kepada satuan pendidikan menuntut kemampuan sekolah menerjemahkan kebijakan nasional ke dalam desain kurikulum yang sesuai dengan karakteristik peserta didik dan lingkungan sekolah. Karena itu, Kurikulum Merdeka membutuhkan pengelolaan yang adaptif melalui desain pembelajaran berbasis kompetensi, evaluasi capaian belajar, dan keterlibatan pemangku kepentingan dalam proses pengembangan kurikulum (Muhibbin dkk., 2024; Nuraini dkk., 2023). Orientasi terhadap pembelajaran berbasis proyek, penguatan literasi dan numerasi, serta pengembangan Profil Pelajar Pancasila semakin menunjukkan bahwa keberhasilan kurikulum harus dipahami melalui keluaran pendidikan yang bersifat multidimensional, bukan semata-mata capaian akademik konvensional (Fauzan dkk., 2023; Lisan, 2024; Setiawan & Ahla, 2023). Oleh karena itu, perencanaan Kurikulum Merdeka menuntut kemampuan sekolah menyusun kurikulum operasional, tujuan pembelajaran, desain aktivitas, modul, dan mekanisme evaluasi yang memiliki keterhubungan sistematis dengan kebutuhan peserta didik (Kusumawardani dkk., 2022; Muhibbin dkk., 2024; Utami dkk., 2024).

Pada tingkat implementasi, paradigma tersebut diterjemahkan melalui pembelajaran yang lebih berpusat pada peserta didik, diferensiasi pembelajaran, proyek, serta pengelolaan pengalaman belajar yang responsif terhadap perbedaan kebutuhan dan konteks siswa (Cantika dkk., 2022; Fatimah & Muamar, 2024; Fauzan dkk., 2023; Zarkasyi dkk., 2023). Sementara itu, evaluasi perlu melampaui pengukuran hasil pembelajaran di kelas dengan mempertimbangkan konteks, input, proses, dan produk agar efektivitas kurikulum dapat dipahami secara lebih menyeluruh (Az-Zahra & Muhajir, 2023; Hasibuan dkk., 2023; Hasudungan dkk., 2024; Mardiant & Kurniawan, 2023). Dengan demikian, Kurikulum Merdeka secara konseptual lebih tepat dipahami sebagai siklus manajemen kurikulum yang menghubungkan perencanaan, implementasi, evaluasi, dan tindak lanjut secara berkelanjutan daripada sekadar perubahan teknis pembelajaran.

Kebutuhan terhadap manajemen kurikulum yang holistik menjadi semakin penting ketika tujuan pendidikan diarahkan pada perkembangan peserta didik secara utuh, yaitu mengintegrasikan kompetensi akademik, sosial, karakter, dan keterampilan abad ke-21 dalam satu pengalaman pendidikan. Pendidikan holistik menempatkan kemampuan berpikir kritis, komunikasi, kolaborasi, kreativitas, kemandirian, dan karakter sebagai bagian integral dari kompetensi yang perlu dikembangkan bersamaan dengan kemampuan akademik (Fauzan dkk., 2023; Firmansyah dkk., 2024; Ratnawati dkk., 2024; Rochmat dkk., 2023). Dalam konteks Kurikulum Merdeka, orientasi tersebut memperoleh ruang melalui pembelajaran berdiferensiasi, kegiatan berbasis proyek, kegiatan ko-kurikuler, serta penguatan Profil Pelajar Pancasila yang

memungkinkan sekolah menyesuaikan pengalaman belajar dengan kebutuhan dan konteks lokal peserta didik (Fauzan dkk., 2023; Mardiant & Kurniawan, 2023; Utami dkk., 2024; Zarkasyi dkk., 2023). Dengan demikian, hubungan antara pengelolaan kurikulum dan pengembangan kompetensi siswa berlangsung melalui aliran sistemik ketika perencanaan menentukan kompetensi yang hendak dikembangkan, implementasi menyediakan pengalaman untuk membangun kompetensi tersebut, dan evaluasi menghasilkan informasi mengenai capaian sekaligus dasar penyempurnaan pembelajaran berikutnya (Azzahra dkk., 2022; Az-Zahra & Muhajir, 2023; Hasibuan dkk., 2023; Hasudungan dkk., 2024; Kusumawardani dkk., 2022; Lisan, 2024).

Namun, fleksibilitas kurikulum tersebut sangat bergantung pada kesiapan guru karena pemahaman pendidik terhadap tujuan kurikulum, kebutuhan belajar siswa, desain pembelajaran, serta instrumen evaluasi menentukan kualitas implementasinya (Dirgantoro & Soesanto, 2023; Firmansyah dkk., 2024; Utami dkk., 2024). Diferensiasi pembelajaran bahkan memerlukan dukungan perencanaan, kebijakan, media, dan pengembangan profesional guru agar fleksibilitas kurikulum benar-benar menghasilkan pengalaman yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik (Fatimah & Muamar, 2024; Muhibbin dkk., 2024). Persoalannya, sejumlah kajian masih lebih banyak membahas komponen perencanaan, implementasi, kesiapan guru, diferensiasi, atau evaluasi secara parsial dibandingkan menjelaskan hubungan antarkomponen tersebut sebagai siklus manajemen yang utuh (Az-Zahra & Muhajir, 2023; Hasibuan dkk., 2023; Lisan, 2024; Utami dkk., 2024). Padahal, karakter Kurikulum Merdeka membutuhkan pendekatan sistemik yang mengintegrasikan desain kurikulum, modul pembelajaran, asesmen berbasis kompetensi, evaluasi program, dan pengembangan peserta didik secara menyeluruh (Azzahra dkk., 2022; Firmansyah dkk., 2024; Hasudungan dkk., 2024; Kusumawardani dkk., 2022; Nuraini dkk., 2023). Kondisi tersebut menunjukkan kebutuhan akan perspektif manajemen kurikulum yang mampu menjelaskan bagaimana fleksibilitas kebijakan diterjemahkan menjadi pengalaman pendidikan yang terencana, autentik, terukur, dan berkelanjutan.

Salah satu mekanisme pedagogis yang memiliki kompatibilitas kuat dengan orientasi tersebut adalah *experiential learning*, karena pendekatan ini menempatkan pengalaman peserta didik sebagai sumber pembentukan pengetahuan dan bukan sekadar pelengkap pembelajaran konseptual. Siklus pengalaman konkret, refleksi, konseptualisasi, dan eksperimen memberikan kerangka untuk memahami bagaimana siswa membangun pengetahuan melalui hubungan berulang antara tindakan dan pemaknaan terhadap pengalaman (Kolb, 1984). Literatur menunjukkan bahwa pengalaman langsung, khususnya ketika berlangsung dalam lingkungan alam dan ruang pembelajaran di luar kelas, dapat mempertemukan konsep kurikuler dengan realitas dunia nyata sehingga pembelajaran menjadi lebih relevan dan autentik (Campan & Bocoş, 2019; Francès dkk., 2024; Neville dkk., 2022; Parker, 2026; Torkos & Coşarbă, 2023).

Pembelajaran luar ruang juga menyediakan kesempatan bagi peserta didik untuk melakukan observasi, eksplorasi, diskusi, eksperimen, kolaborasi, dan pemecahan masalah melalui pengalaman yang tidak sepenuhnya dapat direplikasi di dalam kelas (Francès dkk., 2024; Neville dkk., 2022; Torkos & Coşarbă, 2023). Perspektif tersebut diperluas melalui *nature-based learning* yang menempatkan alam bukan sekadar lokasi pembelajaran, tetapi sebagai sumber kurikulum dan konteks autentik untuk mengembangkan dimensi kognitif, sosial, serta emosional peserta didik (Francès dkk., 2024; Sobri dkk., 2021). Sementara itu, *place-based learning* memperkuat relevansi pembelajaran dengan menghubungkan pengalaman peserta didik dengan konteks lokal, ekologi, budaya, komunitas, dan realitas kehidupan yang berada di sekitar mereka (Borisenoka, 2024). Integrasi pendekatan tersebut dengan pembelajaran berbasis proyek memungkinkan siswa menghadapi persoalan nyata, merencanakan tindakan, bekerja sama, menguji gagasan, mengevaluasi hasil, dan merefleksikan pengalamannya, sehingga

pembelajaran dapat menjembatani teori dan praktik (Campan & Bocoş, 2019; Francès dkk., 2024; Torkos & Coşarbă, 2023). Sejumlah studi menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis pengalaman dan lingkungan autentik berkaitan dengan peningkatan keterlibatan, motivasi, kolaborasi, kemandirian, pemecahan masalah, serta kemampuan siswa menghubungkan pengetahuan dengan situasi nyata (Francès dkk., 2024; Neville dkk., 2022; Yim & Yunus, 2024). Karena itu, *experiential learning* dan *nature-based learning* memiliki posisi strategis dalam konteks Sekolah Alam, sebab karakter pendidikan yang memanfaatkan lingkungan dapat menyediakan ruang bagi integrasi pengalaman konkret, refleksi, konseptualisasi, proyek, dan eksperimen sebagai mekanisme implementasi kurikulum.

Meskipun demikian, pembelajaran di alam tidak secara otomatis menghasilkan pengalaman pendidikan yang bermakna apabila tidak diorganisasikan melalui desain kurikulum yang sistematis. Literatur menunjukkan bahwa efektivitas *outdoor learning* sangat bergantung pada kesiapan guru, kualitas desain pengalaman, keterkaitan aktivitas dengan tujuan kurikulum, pengelolaan risiko, ketersediaan fasilitas, dan dukungan kelembagaan (Francès dkk., 2024; Neville dkk., 2022; Torkos & Coşarbă, 2023). Dalam beberapa konteks, pendidikan luar ruang bahkan masih berada pada posisi perifer dalam kurikulum formal sehingga pelaksanaannya bergantung pada otonomi guru dan dukungan kebijakan sekolah (Thorburn & Allison, 2010). Variasi konseptual antara *outdoor education*, *outdoor learning*, pendidikan lingkungan, dan *place-based learning* juga menunjukkan bahwa aktivitas yang berlangsung di luar kelas belum tentu memiliki orientasi pedagogis dan kurikuler yang sama (Novljan & Pavlin, 2022; Parker, 2026; Torkos & Egerău, 2022). Konsekuensinya, penggunaan lingkungan alam perlu diintegrasikan dengan tujuan pembelajaran, pengalaman terstruktur, proses refleksi, asesmen, dan mekanisme evaluasi agar tidak tereduksi menjadi aktivitas rekreatif. Hal tersebut relevan dengan karakter Sekolah Alam yang menjadikan lingkungan dan pengalaman sebagai bagian penting dari pembelajaran serta membutuhkan fleksibilitas perencanaan kurikulum dan profesionalitas guru untuk mengelola kegiatan secara kontekstual (Slamet dkk., 2025).

Pada titik ini, *experiential learning* dan *nature-based learning* perlu dipahami bukan hanya sebagai metode mengajar, melainkan sebagai bagian dari mekanisme implementasi kurikulum yang menghubungkan rencana dengan pengalaman nyata peserta didik. Model pedagogi yang mempertemukan lingkungan, pembelajar, dan pendidik memperlihatkan bahwa kualitas pembelajaran luar ruang dibentuk oleh interaksi sistemik ketiga unsur tersebut, bukan oleh keberadaan lingkungan alam semata (Neville dkk., 2022). Oleh karena itu, implementasi kurikulum Sekolah Alam membutuhkan pengelolaan yang mampu mengubah kekayaan lingkungan dan aktivitas pengalaman menjadi proses belajar yang memiliki tujuan, tahapan, bukti capaian, dan mekanisme perbaikan yang jelas. Perspektif tersebut menempatkan manajemen kurikulum sebagai jembatan antara fleksibilitas pedagogis Sekolah Alam dan kebutuhan mempertahankan konsistensi pencapaian kompetensi siswa.

Penguatan hubungan antara kurikulum, pengalaman, dan kompetensi selanjutnya membutuhkan asesmen autentik karena bentuk pembelajaran yang kontekstual tidak sepenuhnya memadai apabila dievaluasi hanya melalui instrumen yang mengukur reproduksi pengetahuan. Asesmen autentik menempatkan siswa pada tugas yang merepresentasikan persoalan, situasi, atau tuntutan dunia nyata sehingga pengetahuan, keterampilan, sikap, kolaborasi, refleksi, dan kemampuan menerapkan konsep dapat diamati dalam satu pengalaman kinerja (Garraway, 2022). Bentuk penilaian seperti proyek, portofolio, jurnal refleksi, studi kasus, dan tugas kontekstual menyediakan mekanisme untuk menghubungkan proses belajar dengan kompetensi yang hendak dikembangkan secara lebih holistik (Connolly dkk., 2023; Daud dkk., 2023; Eragamreddy, 2024; Garraway, 2022; Kurata, 2023). Penilaian autentik memiliki relevansi khusus dengan *experiential learning* karena capaian belajar tidak hanya terlihat pada apa yang

diketahui siswa, tetapi pada kemampuan menggunakan pengetahuan dalam tindakan, memecahkan persoalan, bekerja dengan orang lain, dan merefleksikan pengalaman. Literatur menunjukkan bahwa desain kurikulum yang terintegrasi dengan pengalaman dan asesmen autentik dapat mendukung kompetensi sosial seperti komunikasi, kolaborasi, empati, serta kompetensi akademik berupa berpikir kritis, pemecahan masalah, dan penerapan konsep (Garraway, 2022; Huang & Ma, 2022; Lambert dkk., 2024; Scoresby dkk., 2018). Pembelajaran melalui lingkungan autentik, termasuk *outdoor education* dan *Living Lab*, juga memberikan konteks bagi siswa untuk mengembangkan kolaborasi interdisipliner dan keterlibatan melalui penyelesaian persoalan nyata (Rogers dkk., 2023; Simson-Woods & Kappes, 2023). Lambert dkk. (2024) memperlihatkan bagaimana pengalaman dan asesmen autentik dapat menyediakan ruang bagi pengembangan kompetensi sosial, kolaborasi, refleksi, dan kemampuan berinovasi, sementara Connolly dkk. (2023) dan Minang dkk. (2023) menekankan hubungan antara tugas dunia nyata, keterlibatan pemangku kepentingan, dan relevansi kompetensi.

Namun, implementasi asesmen autentik juga menghadapi persoalan waktu, kompleksitas prosedur, kesiapan guru, dan dukungan kelembagaan sehingga terdapat kesenjangan antara ideal konseptual dengan praktik penilaian di lapangan (Daud dkk., 2023; Paudel, 2024). Oleh sebab itu, asesmen autentik dalam Sekolah Alam perlu ditempatkan sebagai bagian dari sistem manajemen kurikulum, bukan sebagai instrumen penilaian yang berdiri sendiri, sehingga pengalaman belajar berbasis alam dapat diterjemahkan menjadi bukti perkembangan kompetensi sosial dan akademik peserta didik. Asesmen tersebut selanjutnya perlu terhubung dengan evaluasi berkelanjutan agar data mengenai pengalaman dan perkembangan peserta didik dapat kembali menjadi dasar perbaikan kurikulum. Evaluasi berkelanjutan memungkinkan kurikulum bekerja sebagai lingkaran umpan balik (*feedback loop*) ketika informasi dari proses pembelajaran dan asesmen digunakan untuk memperbaiki strategi, perangkat, pengalaman belajar, serta keputusan kurikuler berikutnya (Freeman dkk., 2020). Studi tersebut menunjukkan pentingnya pengalaman autentik dan umpan balik berkelanjutan dalam mendorong kolaborasi, pembelajaran lintas disiplin, dan perbaikan proses, sedangkan Connolly dkk. (2023) menempatkan umpan balik sebagai bagian penting dari desain tugas autentik yang terhubung dengan persoalan nyata.

Penggunaan sistem penilaian yang responsif terhadap kebutuhan peserta didik juga menunjukkan pentingnya hubungan antara pengalaman calon guru, data asesmen, dan pemberian umpan balik dalam proses pendidikan (Rahn dkk., 2024). Dalam perspektif manajemen kurikulum, mekanisme tersebut memungkinkan sekolah tidak hanya mengetahui apakah suatu kegiatan telah dilaksanakan, tetapi juga memperoleh informasi mengenai kualitas pengalaman, perkembangan kompetensi, dan kebutuhan modifikasi kurikulum. Hal ini sejalan dengan kebutuhan evaluasi Kurikulum Merdeka secara komprehensif melalui perhatian terhadap konteks, input, proses, dan produk sehingga evaluasi menjadi bagian dari siklus perbaikan, bukan hanya tahap pengukuran akhir (Az-Zahra & Muhajir, 2023; Hasibuan dkk., 2023; Hasudungan dkk., 2024). Integrasi antara asesmen autentik dan evaluasi berkelanjutan juga memungkinkan kompetensi sosial dan akademik dipantau melalui indikator yang lebih relevan, termasuk komunikasi, kolaborasi, empati, tanggung jawab, keterlibatan, berpikir kritis, pemecahan masalah, pemahaman konsep, dan kemampuan menerapkan pengetahuan (Garraway, 2022; Huang & Ma, 2022; Lambert dkk., 2024; Rogers dkk., 2023).

Dengan demikian, penguatan kompetensi tidak muncul sebagai akibat tunggal dari suatu metode pembelajaran, tetapi merupakan hasil interaksi antara kualitas perencanaan, pengalaman yang disediakan, bentuk asesmen, umpan balik, dan keputusan perbaikan kurikulum. Hubungan ini memberikan dasar untuk melihat manajemen kurikulum sebagai ekosistem yang menghubungkan desain, pedagogi, asesmen, dan evaluasi. Dalam konteks Sekolah Alam, sistem

semacam itu memungkinkan pembelajaran berbasis lingkungan tidak berhenti sebagai pengalaman menarik, tetapi menjadi pengalaman yang terdokumentasi, dinilai, direfleksikan, dan digunakan untuk mengembangkan kurikulum berikutnya.

Namun demikian, sintesis penelitian terdahulu memperlihatkan kesenjangan yang signifikan pada tingkat integrasi antarkomponen tersebut. Kajian mengenai Kurikulum Merdeka telah banyak membahas perencanaan, implementasi, diferensiasi, kesiapan guru, proyek, dan evaluasi, tetapi hubungan seluruh komponen tersebut sebagai siklus manajemen kurikulum yang berkelanjutan masih memerlukan pendalaman (Az-Zahra & Muhajir, 2023; Hasibuan dkk., 2023; Lisan, 2024; Utami dkk., 2024). Literatur *experiential learning*, *nature-based learning*, *outdoor learning*, dan *place-based learning* telah menunjukkan manfaat pengalaman langsung bagi keterlibatan, kolaborasi, pemecahan masalah, kemandirian, serta pembelajaran autentik, tetapi lebih banyak memberikan penjelasan pada level pedagogis dibandingkan konstruksi manajemen kurikulum secara keseluruhan (Borisenoka, 2024; Campan & Bocoş, 2019; Francès dkk., 2024; Neville dkk., 2022; Torkos & Coşarba, 2023).

Demikian pula, penelitian mengenai asesmen autentik memberikan landasan kuat mengenai penggunaan tugas dunia nyata, portofolio, refleksi, dan umpan balik untuk mengukur kompetensi secara lebih komprehensif, tetapi tidak selalu mengintegrasikannya dengan pembelajaran berbasis alam dan mekanisme pengelolaan kurikulum secara institusional (Connolly dkk., 2023; Daud dkk., 2023; Garraway, 2022). Studi mengenai desain berbasis kompetensi, *Living Lab*, dan *outdoor education* telah mendekati integrasi melalui pengalaman autentik dan kolaboratif, tetapi mekanisme evaluasi berkelanjutan sebagai bagian dari model kurikulum holistik belum selalu dinyatakan secara eksplisit (Rogers dkk., 2023; Scoresby dkk., 2018; Simson-Woods & Kappes, 2023). Dengan demikian, kesenjangan penelitian utama terletak pada masih terbatasnya model manajemen kurikulum yang secara empiris mengintegrasikan perencanaan kurikulum, Kurikulum Merdeka, *experiential learning/nature-based learning*, asesmen autentik, evaluasi berkelanjutan, dan penguatan kompetensi sosial-akademik sebagai satu sistem yang utuh. Kesenjangan tersebut semakin jelas dalam konteks Sekolah Alam karena alam dan pengalaman merupakan karakter inti pembelajaran, tetapi keterhubungannya dengan keseluruhan siklus manajemen kurikulum belum banyak dijelaskan sebagai sebuah model terintegrasi.

Selain itu, keterlibatan lingkungan alam dalam kurikulum formal serta evaluasi dampaknya terhadap kompetensi sosial dan akademik masih relatif kurang terdokumentasi dalam model holistik yang dapat menjelaskan hubungan antarkomponen secara sistematis (Huang & Ma, 2022; Rogers dkk., 2023; Simson-Woods & Kappes, 2023). Kesenjangan implementatif juga terlihat pada kebutuhan terhadap dukungan kebijakan, kapasitas guru, sumber daya, serta perangkat asesmen agar integrasi kurikulum dan pengalaman autentik dapat berlangsung secara konsisten (Daud dkk., 2023; Paudel, 2024; Rahn dkk., 2024). Karena itu, penelitian pada Sekolah Alam menawarkan konteks strategis untuk menguji bagaimana elemen-elemen yang masih terfragmentasi dalam literatur dapat ditemukan keterhubungannya dalam praktik manajemen kurikulum yang nyata.

Berangkat dari kesenjangan tersebut, penelitian ini menawarkan kebaruan berupa model manajemen kurikulum holistik yang mengintegrasikan Kurikulum Merdeka dengan *experiential learning* dan *nature-based learning* melalui siklus perencanaan–implementasi berbasis pengalaman–asesmen autentik–evaluasi berkelanjutan–umpan balik, dengan penguatan kompetensi sosial dan akademik siswa sebagai keluaran integratifnya. Kebaruan ini tidak semata-mata terletak pada penggunaan *experiential learning* atau pembelajaran berbasis alam, karena manfaat kedua pendekatan tersebut telah dibahas dalam penelitian sebelumnya, tetapi pada penempatan keduanya sebagai mekanisme inti implementasi yang berada di dalam siklus

manajemen kurikulum. Perencanaan dalam model tersebut dimulai dari analisis kebutuhan dan penyelarasan tujuan dengan kompetensi peserta didik sebagaimana desain kurikulum berbasis kompetensi menekankan pentingnya orientasi pada siswa dan perkembangan kemahiran secara progresif (Scoresby dkk., 2018).

Tahap implementasi mengoperasionalkan tujuan tersebut melalui pengalaman konkret, pembelajaran berbasis alam, proyek, lingkungan autentik, dan konteks lokal yang memberi ruang bagi kolaborasi, komunikasi, berpikir kritis, pemecahan masalah, serta penerapan konsep (Huang & Ma, 2022; Rogers dkk., 2023; Simson-Woods & Kappes, 2023). Tahap asesmen kemudian menggunakan tugas autentik, portofolio, refleksi, dan bukti kinerja kontekstual untuk menangkap perkembangan pengetahuan, keterampilan, dan sikap secara lebih komprehensif (Connolly dkk., 2023; Daud dkk., 2023; Garraway, 2022). Selanjutnya, evaluasi dan umpan balik mengembalikan informasi capaian tersebut kepada proses perencanaan sehingga kurikulum mengalami perbaikan secara iteratif dan berkelanjutan (Connolly dkk., 2023; Freeman dkk., 2020; Rahn dkk., 2024). Orisinalitas penelitian terletak pada pengungkapan empiris hubungan antareleman tersebut dalam konteks Sekolah Alam, tempat lingkungan bukan hanya lokasi belajar tetapi menjadi sumber pengalaman yang diorganisasikan melalui sistem kurikulum untuk menguatkan kompetensi sosial dan akademik secara simultan.

Penelitian ini bertujuan menganalisis bagaimana integrasi Kurikulum Merdeka dan *experiential learning* dikonstruksikan melalui perencanaan, pelaksanaan pembelajaran berbasis sentra dan alam, asesmen autentik, serta evaluasi berkelanjutan sehingga membentuk model manajemen kurikulum holistik pada Sekolah Alam dan menguatkan kompetensi sosial maupun akademik siswa. Dengan posisi tersebut, kontribusi penelitian diarahkan tidak hanya pada pengembangan kajian pedagogis tentang pembelajaran berbasis pengalaman, tetapi juga pada penguatan diskursus manajemen pendidikan melalui model yang menjelaskan hubungan antara kebijakan kurikulum, desain kelembagaan, pengalaman belajar, asesmen, evaluasi, dan perkembangan kompetensi peserta didik. Dengan demikian, rumusan masalah penelitian ini adalah: bagaimana integrasi Kurikulum Merdeka dan *experiential learning* melalui perencanaan, pembelajaran berbasis alam, asesmen autentik, serta evaluasi berkelanjutan membentuk model manajemen kurikulum holistik yang menguatkan kompetensi sosial dan akademik siswa pada Sekolah Alam.

Metode

Desain dan Konteks Penelitian

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk memperoleh pemahaman mendalam mengenai integrasi Kurikulum Merdeka dan *experiential learning* dalam manajemen kurikulum holistik pada Sekolah Alam, khususnya melalui perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi kurikulum serta keterkaitannya dengan penguatan kompetensi sosial dan akademik siswa. Penelitian dilaksanakan di Sekolah Alam Luwu Timur, Kabupaten Luwu Timur, Sulawesi Selatan, selama Maret–Mei 2026. Pemilihan konteks penelitian didasarkan pada karakteristik sekolah yang menerapkan Kurikulum Merdeka melalui Kurikulum Satuan Pendidikan (KSP) Tahun Pelajaran 2025/2026 dan mengintegrasikannya dengan karakteristik pembelajaran Sekolah Alam melalui sistem sentra, pembelajaran berbasis lingkungan, dan pengalaman langsung.

Partisipan dan Instrumen Penelitian

Sumber data primer terdiri atas kepala sekolah, guru/koordinator, dan siswa yang memiliki keterlibatan langsung dalam perencanaan, implementasi, maupun pengalaman terhadap kurikulum. Data wawancara mencakup satu kepala sekolah, dua guru/koordinator, dan empat

siswa kelas III–IV, sedangkan sumber data sekunder berasal dari dokumen kelembagaan dan pembelajaran. Untuk menjaga kerahasiaan identitas partisipan dalam penyajian hasil, setiap informan dikodekan menggunakan inisial dan tidak ditampilkan dengan nama lengkap. Peneliti bertindak sebagai instrumen utama, sedangkan instrumen pendukung berupa pedoman observasi, wawancara semiterstruktur, dan dokumentasi. Pedoman observasi diarahkan pada kesesuaian kegiatan dengan program sekolah, praktik pembelajaran berbasis alam dan pengalaman, aktivitas komunikasi, kerja sama dan empati siswa, keterlibatan serta pemahaman akademik, dan bentuk evaluasi beserta tindak lanjutnya. Wawancara kepala sekolah difokuskan pada perencanaan dan kebijakan kurikulum; wawancara guru/koordinator mengeksplorasi pelaksanaan kurikulum, metode pembelajaran berbasis alam, evaluasi, dan kendala implementasi; sedangkan wawancara siswa diarahkan pada pengalaman belajar, interaksi sosial, keterlibatan, dan pengalaman memahami materi melalui kegiatan pembelajaran.

Teknik Pengumpulan Data

Pengumpulan data dilakukan melalui observasi, wawancara mendalam semiterstruktur, dan studi dokumentasi secara bertahap dan saling melengkapi. Observasi lapangan dilakukan secara berulang, antara lain pada 31 Maret 2026 untuk memperoleh gambaran umum lingkungan sekolah; 16 April 2026 untuk mengamati implementasi kurikulum dan kegiatan Belajar Bersama Alam; 23 April 2026 untuk mengamati kompetensi sosial siswa; 24 April 2026 untuk mengamati kompetensi akademik; serta 1 Mei 2026 untuk mengidentifikasi praktik evaluasi kurikulum dan menelaah dokumen pembelajaran. Data dokumenter mencakup profil sekolah, KSP Tahun Pelajaran 2025/2026, *Quality Assurance* (QA), program semester, RPPM/modul ajar, LKPD, jadwal pembelajaran, Laporan Tahap Perkembangan, rapor akademik, rapor karakter, serta dokumentasi kegiatan pembelajaran. Pengumpulan data dirancang untuk memungkinkan pemeriksaan silang antara apa yang dinyatakan informan, apa yang berlangsung dalam praktik pembelajaran, dan apa yang tercatat dalam dokumen sekolah.

Keabsahan dan Analisis Data

Keabsahan data diperkuat melalui triangulasi sumber dan triangulasi teknik, yaitu membandingkan informasi kepala sekolah, guru, dan siswa serta mengonfirmasinya dengan hasil observasi dan dokumentasi. Ketekunan observasi dan pemeriksaan konsistensi data juga dilakukan untuk mengidentifikasi kesesuaian maupun perbedaan antara perencanaan kurikulum dan praktik aktual.

Analisis data berlangsung secara berkelanjutan sejak proses pengumpulan data melalui tiga tahapan utama, yaitu kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan (Miles dkk., 2014). Pada tahap kondensasi, data wawancara, observasi, dan dokumentasi diseleksi serta dikelompokkan berdasarkan fokus perencanaan, pelaksanaan, evaluasi, pembelajaran berbasis pengalaman dan alam, kompetensi sosial, serta kompetensi akademik. Data selanjutnya disajikan dalam bentuk narasi, tabel, dan matriks untuk mengidentifikasi pola hubungan antarkategori, kemudian kesimpulan diperiksa kembali terhadap sumber data yang berbeda. Prosedur tersebut memungkinkan terbentuknya penjelasan empiris mengenai hubungan antara perencanaan kurikulum, implementasi *experiential/nature-based learning*, evaluasi berkelanjutan, dan penguatan kompetensi siswa, yang selanjutnya digunakan sebagai dasar konstruksi model manajemen kurikulum holistik Sekolah Alam.

Hasil dan Pembahasan

Perencanaan Kurikulum Sekolah Alam Luwu Timur

Hasil penelitian menunjukkan bahwa perencanaan kurikulum di Sekolah Alam Luwu Timur disusun melalui KSP Tahun Pelajaran 2025/2026 beserta perangkat turunannya. Dokumen tersebut menjadi dasar pengorganisasian program pembelajaran yang selanjutnya diterjemahkan ke dalam program semester, perencanaan pembelajaran, modul ajar/RPPM, LKPD, dan jadwal kegiatan. Temuan ini menunjukkan bahwa perencanaan kurikulum di lokasi penelitian mengintegrasikan Kurikulum Merdeka dengan karakteristik khas Sekolah Alam.

Integrasi tersebut tampak pada rancangan pembelajaran yang tidak hanya menempatkan ruang kelas sebagai tempat belajar, tetapi juga memanfaatkan lingkungan sekitar sekolah sebagai sumber dan ruang pembelajaran. Berdasarkan hasil studi dokumentasi, sekolah juga menggunakan perangkat *Quality Assurance* (QA) sebagai salah satu acuan dalam menentukan target perkembangan siswa. Selain itu, perangkat perencanaan memuat kegiatan berbasis pengalaman, proyek, serta pemanfaatan lingkungan yang dirancang sebagai bagian dari proses pembelajaran.

Hasil pemeriksaan terhadap perangkat pembelajaran menunjukkan adanya keterkaitan antara program sekolah dan kegiatan yang dirancang oleh guru. Dalam wawancara, kepala sekolah menjelaskan bahwa penyelenggaraan kurikulum tetap mengacu pada kurikulum nasional, sedangkan karakteristik Sekolah Alam diintegrasikan ke dalam program sekolah dan pelaksanaan pembelajaran. Guru G1 dan G2 juga menjelaskan bahwa perencanaan pembelajaran dilakukan dengan menyesuaikan target pembelajaran, kegiatan sentra, serta kondisi lingkungan yang digunakan sebagai sumber belajar.

Dengan demikian, perencanaan kurikulum di Sekolah Alam Luwu Timur mencakup empat komponen utama, yaitu dokumen kurikulum tingkat satuan pendidikan, perangkat pembelajaran guru, target perkembangan siswa, dan program pembelajaran yang disusun sesuai dengan karakteristik Sekolah Alam. Temuan ini menunjukkan bahwa perencanaan kurikulum di lokasi penelitian tidak hanya berfungsi sebagai penyusunan dokumen administratif, tetapi juga sebagai proses pengintegrasian tuntutan Kurikulum Merdeka dengan pendekatan pembelajaran berbasis pengalaman dan lingkungan. Rincian data perencanaan kurikulum yang ditemukan disajikan pada Tabel 1.

Tabel 1. Data Perencanaan Kurikulum yang Ditemukan

Komponen	Data yang ditemukan	Sumber data
Kurikulum sekolah	KSP Tahun Pelajaran 2025/2026	Dokumentasi
Acuan kurikulum	Kurikulum Merdeka dan karakteristik Sekolah Alam	Wawancara, dokumentasi
Perangkat perencanaan	Program semester, RPPM/modul ajar, LKPD, jadwal pembelajaran	Dokumentasi
Target perkembangan	<i>Quality Assurance</i> (QA)	Dokumentasi
Organisasi pembelajaran	Sistem sentra dan kegiatan berbasis lingkungan	Observasi, wawancara
Orientasi kegiatan	Pengalaman langsung, kegiatan alam, dan aktivitas kontekstual	Observasi, perangkat pembelajaran

Temuan penelitian menunjukkan bahwa manajemen kurikulum pada Sekolah Alam yang diteliti membentuk rangkaian pengelolaan yang relatif utuh mulai dari perencanaan kurikulum, implementasi pembelajaran berbasis pengalaman dan alam, pengembangan kompetensi siswa, evaluasi, hingga tindak lanjut pembelajaran. Struktur empiris tersebut terlihat dari keberadaan Kurikulum Satuan Pendidikan (KSP), *Quality Assurance* (QA), program semester, RPPM/modul ajar, LKPD, dan jadwal pembelajaran pada tahap perencanaan; sistem sentra dan kegiatan Belajar Bersama Alam pada tahap implementasi; serta Laporan Tahap Perkembangan, rapor akademik, rapor karakter, pengamatan guru, dan tindak lanjut pada tahap evaluasi. Temuan ini memperlihatkan bahwa kurikulum pada Sekolah Alam tidak beroperasi hanya sebagai dokumen formal, melainkan diterjemahkan ke dalam aktivitas pembelajaran dan mekanisme evaluasi yang saling berhubungan. Pola tersebut sejalan dengan konsepsi pengelolaan Kurikulum Merdeka sebagai proses yang mencakup perencanaan, implementasi, evaluasi, dan penyesuaian berkelanjutan terhadap kebutuhan peserta didik serta konteks sekolah (Muhibbin dkk., 2024; Nuraini dkk., 2023).

Temuan pada tahap perencanaan tersebut memiliki kesesuaian dengan penelitian yang menempatkan penyusunan kurikulum operasional, desain pembelajaran, penetapan tujuan, modul pembelajaran, dan evaluasi sebagai bagian penting implementasi Kurikulum Merdeka (Kusumawardani dkk., 2022; Utami dkk., 2024). Namun, penelitian ini memperluas pemahaman tersebut karena perencanaan kurikulum tidak ditemukan sebagai aktivitas administratif yang terpisah dari pembelajaran, melainkan berhubungan dengan sistem sentra, aktivitas berbasis alam, pengalaman siswa, pencatatan perkembangan, dan tindak lanjut. Dengan demikian, signifikansi pertama hasil penelitian terletak pada bukti empiris bahwa fleksibilitas Kurikulum Merdeka dapat dioperasionalkan melalui karakteristik institusional Sekolah Alam tanpa melepaskan kerangka perencanaan dan evaluasi kurikulum. Hal tersebut menguatkan argumentasi bahwa Kurikulum Merdeka lebih tepat dipahami sebagai kerangka pengelolaan yang memberikan ruang adaptasi kepada satuan pendidikan daripada sebagai perubahan materi atau metode pembelajaran semata (Fauzan dkk., 2023; Lisan, 2024; Setiawan & Ahla, 2023). Dalam konteks penelitian ini, ruang adaptasi tersebut tampak ketika orientasi kurikulum nasional dipertemukan dengan karakter pembelajaran Sekolah Alam melalui kegiatan berbasis lingkungan dan pengalaman langsung.

Implementasi Kurikulum melalui Pembelajaran Berbasis Pengalaman dan Alam

Hasil observasi tanggal 16 April 2026 menunjukkan pelaksanaan kegiatan Belajar Bersama Alam sebagai salah satu bentuk kegiatan pembelajaran yang menggunakan lingkungan di luar kelas. Pada kegiatan tersebut, siswa berpartisipasi langsung dalam aktivitas yang telah disiapkan sekolah dan guru. Aktivitas belajar memperlihatkan adanya perpindahan ruang pembelajaran dari kelas menuju lingkungan yang digunakan sebagai objek maupun media kegiatan. Guru memberikan arahan terhadap kegiatan, sementara siswa melakukan aktivitas secara langsung, berinteraksi dengan objek pembelajaran, berdiskusi, dan menyelesaikan tugas yang diberikan.

Hasil observasi juga mencatat adanya aktivitas yang memberikan kesempatan kepada siswa untuk memperoleh pengalaman sebelum atau bersamaan dengan pembahasan materi. Dalam kegiatan tersebut, siswa tidak hanya menerima penjelasan secara verbal, tetapi terlibat dalam tindakan dan pengamatan langsung. Data wawancara G1 dan G2 menunjukkan bahwa kegiatan pembelajaran dapat disesuaikan dengan tema, target pembelajaran, kondisi siswa, serta lingkungan yang tersedia. Sistem sentra juga ditemukan dalam pelaksanaan pembelajaran sebagai mekanisme pengorganisasian aktivitas siswa. Kegiatan belajar yang ditemukan selama penelitian mencakup aktivitas individu dan kelompok sehingga pola interaksi siswa berbeda menurut bentuk tugas yang diberikan.

Dokumentasi berupa LKPD, modul/perencanaan pembelajaran, dan foto kegiatan menunjukkan keterkaitan antara kegiatan yang direncanakan dengan aktivitas yang dilaksanakan. Siswa S1–S4 dalam wawancara menceritakan pengalaman mengikuti kegiatan yang dilakukan di luar ruang kelas dan aktivitas yang mengharuskan mereka melakukan sesuatu secara langsung. Data tersebut menunjukkan bentuk implementasi kurikulum berupa kegiatan di dalam dan luar kelas, penggunaan lingkungan sebagai sumber kegiatan, pelaksanaan pembelajaran melalui sentra, aktivitas kelompok, serta keterlibatan langsung siswa dalam kegiatan belajar. Bentuk implementasi tersebut dirangkum pada Tabel 2.

Tabel 2. Bentuk Implementasi Kurikulum yang Terekam dalam Data

Bentuk kegiatan	Aktivitas yang teramati/terdokumentasi	Sumber
Pembelajaran berbasis alam	Kegiatan menggunakan lingkungan sekitar sebagai ruang/sumber belajar	Observasi
Belajar Bersama Alam	Siswa mengikuti kegiatan pembelajaran secara langsung di lingkungan	Observasi 16 April 2026
Sistem sentra	Siswa mengikuti aktivitas berdasarkan pengorganisasian sentra	Wawancara, dokumentasi
Pembelajaran kelompok	Siswa bekerja dan berinteraksi dengan teman dalam penyelesaian kegiatan	Observasi
Pembelajaran berbasis pengalaman	Siswa melakukan, mengamati, dan mengikuti aktivitas secara langsung	Observasi, wawancara
Kegiatan akademik	Materi dan tugas dikaitkan dengan aktivitas pembelajaran	Observasi, LKPD/dokumentasi

Integrasi tersebut menjadi lebih substantif pada tahap implementasi karena hasil penelitian memperlihatkan penggunaan lingkungan alam sebagai ruang dan sumber pembelajaran melalui sistem sentra, Belajar Bersama Alam, aktivitas kelompok, pengamatan langsung, dan penyelesaian tugas kontekstual. Temuan ini memiliki keterhubungan kuat dengan literatur *experiential learning* yang menempatkan pengalaman konkret sebagai titik penting dalam pembentukan pengetahuan. Pengalaman belajar langsung memungkinkan siswa tidak hanya menerima konsep melalui penjelasan verbal, tetapi mengalami objek, situasi, dan persoalan yang berkaitan dengan materi pembelajaran. Hal tersebut sejalan dengan [Campan dan Bocoş \(2019\)](#), [Francès dkk. \(2024\)](#), [Neville dkk. \(2022\)](#), dan [Torkos dan Coşarbă \(2023\)](#) yang menunjukkan bahwa lingkungan luar kelas dapat mempertemukan teori dan praktik serta menyediakan pengalaman autentik bagi peserta didik. Pada lokasi penelitian, karakter tersebut terlihat ketika pembelajaran berlangsung melalui tindakan, pengamatan, interaksi, dan aktivitas bersama sehingga pengalaman menjadi bagian dari implementasi kurikulum.

Temuan tersebut juga memperkuat posisi *nature-based learning* yang menempatkan alam bukan sekadar latar fisik pembelajaran, melainkan sumber pengalaman yang dapat menghubungkan dimensi kognitif, sosial, dan emosional siswa ([Francès dkk., 2024](#); [Sobri dkk., 2021](#)). Dalam perspektif *place-based learning*, pemanfaatan lingkungan sekitar juga memungkinkan pengalaman belajar memiliki kedekatan dengan konteks kehidupan siswa, sebagaimana [Borisenoka \(2024\)](#) menekankan pentingnya hubungan antara pembelajaran, konteks lokal, ekologi, dan komunitas. Artinya, kekhasan Sekolah Alam dalam penelitian ini tidak semata terletak pada banyaknya aktivitas yang dilakukan di luar kelas, tetapi pada penggunaan lingkungan sebagai medium untuk mengoperasionalkan tujuan kurikulum. Hal tersebut penting karena literatur sebelumnya mengingatkan bahwa pembelajaran luar ruang tidak otomatis

menghasilkan pembelajaran autentik apabila tidak memiliki keterkaitan dengan tujuan kurikulum, kesiapan guru, desain pengalaman, dan proses evaluasi (Francès dkk., 2024; Neville dkk., 2022; Torkos & Coşarbă, 2023). Data penelitian justru memperlihatkan adanya hubungan antara dokumen perencanaan, aktivitas pembelajaran, dan pencatatan perkembangan, sehingga pembelajaran berbasis alam berada dalam struktur pengelolaan sekolah dan bukan sekadar aktivitas tambahan.

Jika dibaca melalui kerangka *experiential learning* (Kolb, 1984), kegiatan yang ditemukan juga memperlihatkan karakter yang dapat mengakomodasi proses pengalaman konkret, pengamatan dan refleksi, pemaknaan konsep, serta penggunaan kembali pengetahuan dalam aktivitas berikutnya. Penelitian ini tidak mengklaim bahwa seluruh kegiatan sekolah secara formal dirancang menggunakan setiap tahapan siklus Kolb, karena dokumen empiris tidak menunjukkan pelabelan formal terhadap seluruh tahapan tersebut. Namun, struktur aktivitas yang memberikan kesempatan kepada siswa untuk melakukan, mengamati, berdiskusi, menghubungkan aktivitas dengan materi, dan mengerjakan tugas menunjukkan adanya karakter pembelajaran eksperiensial. Temuan tersebut memiliki korespondensi dengan temuan Campan dan Bocoş (2019), Francès dkk. (2024), Neville dkk. (2022), Parker (2026), dan Torkos dan Coşarbă (2023) yang menempatkan pengalaman langsung dan lingkungan pembelajaran sebagai mekanisme penghubung antara pengalaman, refleksi, konsep, dan praktik. Posisi ini penting untuk menjaga ketepatan interpretasi: kontribusi penelitian bukan membuktikan bahwa Sekolah Alam telah mengimplementasikan siklus Kolb secara formal dan sempurna, melainkan menunjukkan bahwa karakter implementasi kurikulumnya menyediakan kondisi pedagogis yang konsisten dengan prinsip *experiential learning*. Temuan tersebut sekaligus menunjukkan peluang pengembangan lebih lanjut karena struktur pengalaman yang telah tersedia dapat diformalkan dalam desain kurikulum yang lebih eksplisit. Apabila pengalaman konkret dihubungkan secara sistematis dengan refleksi, konseptualisasi, dan eksperimen lanjutan, kegiatan berbasis alam dapat menjadi bagian dari arsitektur kurikulum yang lebih terukur. Hal tersebut sejalan dengan literatur yang merekomendasikan desain pengalaman luar ruang secara terstruktur dan terhubung dengan tujuan pembelajaran (Francès dkk., 2024; Neville dkk., 2022). Dengan demikian, penelitian ini menempatkan *experiential learning* sebagai mekanisme pedagogis yang menjembatani dokumen kurikulum dengan pengalaman aktual siswa. Posisi tersebut membedakan penggunaan *experiential learning* sebagai metode sesaat dengan penggunaannya sebagai mekanisme implementasi dalam sistem manajemen kurikulum.

Kompetensi Sosial Siswa dalam Pelaksanaan Pembelajaran

Observasi tanggal 23 April 2026 difokuskan pada kompetensi sosial siswa selama kegiatan pembelajaran. Data observasi menunjukkan adanya komunikasi antarsiswa ketika kegiatan dilakukan secara berkelompok. Siswa berbicara dengan teman, memberikan tanggapan, mendengarkan arahan, dan melakukan pembagian aktivitas dalam penyelesaian tugas. Pada beberapa kegiatan, siswa bekerja bersama untuk menyelesaikan aktivitas yang diberikan guru. Interaksi tersebut berlangsung baik ketika siswa berada dalam kegiatan pembelajaran formal maupun ketika mengikuti aktivitas yang menggunakan lingkungan sekolah. Data juga mencatat munculnya tindakan membantu teman ketika aktivitas dilakukan bersama. Selain komunikasi dan kerja sama, observasi menunjukkan adanya kesempatan bagi siswa untuk bertanggung jawab terhadap bagian kegiatan yang menjadi tugasnya.

Wawancara terhadap S1–S4 memberikan data mengenai pengalaman mereka bekerja dengan teman dan mengikuti kegiatan kelompok. Para siswa menyebutkan pengalaman belajar bersama, berbagi tugas, berbicara dengan teman, dan saling membantu dalam beberapa kegiatan sekolah. Guru juga memberikan arahan ketika aktivitas membutuhkan koordinasi

antarsiswa. Dalam dokumentasi kegiatan terlihat bahwa sejumlah pembelajaran memang dirancang dalam bentuk kelompok dan aktivitas bersama. Data sosial yang tercatat selama penelitian dengan demikian mencakup komunikasi, kerja sama, interaksi kelompok, tindakan membantu, dan pelaksanaan tanggung jawab dalam kegiatan bersama. Aspek kompetensi sosial yang teridentifikasi disajikan pada Tabel 3.

Tabel 3. Data Kompetensi Sosial Siswa

Aspek	Bentuk data yang ditemukan	Teknik
Komunikasi	Percakapan, penyampaian pendapat, respons terhadap teman/guru	Observasi, wawancara
Kolaborasi	Pelaksanaan tugas dan kegiatan secara bersama	Observasi
Interaksi kelompok	Siswa terlibat dalam aktivitas kelompok	Observasi, dokumentasi
Kepedulian/empati	Tindakan membantu dalam kegiatan bersama	Observasi
Tanggung jawab	Penyelesaian bagian tugas atau aktivitas yang diberikan	Observasi, wawancara

Temuan tersebut memperlihatkan hubungan antara implementasi kurikulum dan kompetensi sosial siswa. Hasil observasi menunjukkan komunikasi, kerja sama, interaksi kelompok, tindakan membantu, dan tanggung jawab selama aktivitas pembelajaran. Temuan tersebut konsisten dengan literatur yang menyatakan bahwa pengalaman belajar autentik dan kolaboratif dapat menyediakan ruang pengembangan komunikasi, kolaborasi, empati, serta tanggung jawab sosial (Huang & Ma, 2022; Lambert dkk., 2024; Rogers dkk., 2023). Pembelajaran berbasis alam dan luar ruang juga telah dikaitkan dengan peningkatan kesempatan untuk berinteraksi, menyelesaikan persoalan bersama, dan berpartisipasi aktif dalam kegiatan kelompok (Francès dkk., 2024; Neville dkk., 2022; Torkos & Coşarbă, 2023). Dalam penelitian ini, kompetensi sosial tidak ditemukan melalui kegiatan yang sepenuhnya terpisah dari pembelajaran akademik, tetapi muncul di dalam proses penyelesaian kegiatan. Ketika siswa bekerja dalam kelompok, berbagi tugas, memberikan respons kepada teman, atau membantu siswa lain, aktivitas sosial berlangsung bersamaan dengan proses pembelajaran. Temuan ini memiliki arti penting bagi konsepsi pendidikan holistik karena perkembangan sosial dan akademik tidak harus diposisikan sebagai dua hasil pendidikan yang saling terpisah. Sebaliknya, desain pengalaman yang menuntut interaksi dapat menghasilkan ruang pembelajaran ketika penguasaan materi dan kompetensi interpersonal berkembang dalam kegiatan yang sama. Hal tersebut berkesesuaian dengan orientasi Kurikulum Merdeka terhadap pengembangan keterampilan abad ke-21 dan Profil Pelajar Pancasila yang meliputi dimensi akademik maupun nonakademik (Fauzan dkk., 2023; Firmansyah dkk., 2024; Ratnawati dkk., 2024; Rochmat dkk., 2023). Hasil penelitian karenanya mendukung gagasan bahwa kurikulum holistik perlu dirancang dengan keluaran yang tidak terbatas pada capaian akademik. Dalam Sekolah Alam, lingkungan dan aktivitas kelompok menjadi arena aktual bagi siswa untuk mempraktikkan kompetensi sosial dalam situasi yang kontekstual.

Kompetensi Akademik dan Keterlibatan Siswa

Observasi pada 24 April 2026 diarahkan pada keterlibatan dan kompetensi akademik siswa selama proses pembelajaran. Hasil observasi menunjukkan bahwa siswa mengikuti penjelasan guru, melakukan aktivitas sesuai petunjuk, mengerjakan tugas, dan memberikan respons terhadap pertanyaan atau kegiatan yang sedang berlangsung. Dalam kegiatan yang

menggunakan pengalaman langsung, siswa memperoleh objek atau situasi yang dapat diamati sebagai bagian dari proses belajar. Beberapa aktivitas memungkinkan siswa menghubungkan materi dengan kegiatan yang sedang dilakukan. LKPD dan perangkat pembelajaran digunakan untuk mengarahkan aktivitas serta mencatat atau mengerjakan tugas yang berkaitan dengan materi.

Wawancara S1–S4 menunjukkan bahwa siswa dapat menceritakan kembali pengalaman belajar yang mereka ikuti, termasuk aktivitas di luar kelas dan kegiatan bersama teman. Siswa juga menyampaikan pengalaman memahami materi melalui kegiatan yang melibatkan tindakan secara langsung. Data dokumentasi menunjukkan adanya rapor akademik yang digunakan sekolah untuk mencatat perkembangan akademik peserta didik. Selain itu, Laporan Tahap Perkembangan menjadi bagian dari dokumentasi perkembangan siswa yang ditemukan selama penelitian. Pada pelaksanaan pembelajaran, guru melakukan pengamatan terhadap keterlibatan dan penyelesaian aktivitas siswa. Data akademik penelitian dengan demikian terdiri atas keterlibatan siswa dalam aktivitas pembelajaran, penyelesaian tugas, respons terhadap materi, penggunaan LKPD/perangkat pembelajaran, dan dokumentasi capaian dalam laporan sekolah.

Pada dimensi akademik, penelitian menemukan keterlibatan siswa dalam mengikuti penjelasan, mengamati objek atau situasi, menyelesaikan tugas, memberikan respons terhadap kegiatan, menggunakan LKPD, dan menghubungkan materi dengan pengalaman yang dilakukan. Temuan ini konsisten dengan penelitian yang menunjukkan bahwa pembelajaran berbasis pengalaman dapat meningkatkan keterlibatan dan memberikan konteks nyata bagi penggunaan pengetahuan (Francès dkk., 2024; Neville dkk., 2022; Yim & Yunus, 2024). Aktivitas yang melibatkan siswa secara langsung juga menyediakan kondisi untuk pemecahan masalah dan pengembangan berpikir tingkat tinggi melalui pengamatan, diskusi, eksperimen, dan penyelesaian kegiatan (Francès dkk., 2024; Torkos & Coşarbă, 2023). Dalam perspektif manajemen kurikulum, temuan tersebut penting karena memperlihatkan bahwa implementasi tidak berhenti pada penyampaian konten, tetapi menciptakan kondisi agar siswa menggunakan pengetahuan dalam aktivitas tertentu. Hubungan ini sejalan dengan gagasan pendidikan berbasis kompetensi yang menempatkan kemampuan menggunakan pengetahuan sebagai bagian dari capaian kurikulum (Scoresby dkk., 2018).

Temuan juga bersinggungan dengan penelitian tentang lingkungan autentik dan *Living Lab* yang memperlihatkan bahwa pengalaman kontekstual menyediakan peluang bagi keterlibatan, kolaborasi, dan pembelajaran lintas konteks (Rogers dkk., 2023). Akan tetapi, data penelitian ini tidak digunakan untuk menyatakan besaran peningkatan akademik secara kuantitatif karena desain penelitian bersifat kualitatif dan tidak membandingkan skor sebelum dan sesudah intervensi. Kontribusinya berada pada penjelasan proses: penelitian memperlihatkan bagaimana aktivitas berbasis pengalaman dan alam menyediakan mekanisme yang memungkinkan keterlibatan akademik berlangsung. Dengan kata lain, penguatan akademik dalam model yang ditemukan tidak diasumsikan berasal dari alam secara otomatis, melainkan dari desain kegiatan yang mempertemukan pengalaman, materi, tugas, interaksi, dan evaluasi.

Evaluasi Kurikulum dan Perkembangan Siswa

Hasil observasi dan dokumentasi tanggal 1 Mei 2026 menunjukkan bahwa evaluasi dilakukan melalui beberapa bentuk pencatatan dan pelaporan perkembangan siswa. Dokumen yang ditemukan mencakup Laporan Tahap Perkembangan, rapor akademik, rapor karakter, dan perangkat *Quality Assurance*. Data tersebut memperlihatkan bahwa pencatatan hasil belajar tidak hanya terdapat pada dokumen akademik, tetapi juga pada dokumen yang berhubungan dengan perkembangan karakter. Guru melakukan pengamatan terhadap aktivitas dan perkembangan

siswa selama pembelajaran, kemudian hasil perkembangan tersebut dicatat melalui perangkat yang digunakan sekolah.

Wawancara dengan KS, G1, dan G2 menunjukkan adanya kegiatan evaluasi terhadap pelaksanaan pembelajaran dan perkembangan siswa. Evaluasi juga berkaitan dengan pemeriksaan pelaksanaan program yang telah direncanakan sebelumnya. Dalam kegiatan pembelajaran, guru memberikan respons dan umpan balik terhadap pekerjaan maupun aktivitas siswa. Hasil dokumentasi menunjukkan adanya keterkaitan antara target yang tercantum dalam perangkat sekolah dengan pelaporan perkembangan yang disusun untuk siswa. Selain rapor akademik, keberadaan rapor karakter menunjukkan adanya dokumentasi khusus mengenai aspek perkembangan nonakademik. Hasil penelitian juga mencatat bahwa informasi perkembangan siswa digunakan dalam proses tindak lanjut pembelajaran berikutnya. Dengan demikian, bentuk evaluasi yang ditemukan mencakup pengamatan selama kegiatan, pemeriksaan pekerjaan siswa, dokumentasi perkembangan, laporan akademik, laporan karakter, dan tindak lanjut terhadap proses pembelajaran. Bentuk evaluasi yang ditemukan dirangkum pada Tabel 4.

Tabel 4. Bentuk Evaluasi yang Ditemukan

Bentuk evaluasi	Data/dokumen	Aspek yang dicatat
Observasi perkembangan	Catatan/pengamatan guru	Aktivitas dan perkembangan siswa
Evaluasi kegiatan	Pengamatan dan pembahasan pelaksanaan program	Pelaksanaan pembelajaran
Penilaian akademik	Rapor akademik	Perkembangan akademik
Penilaian karakter	Rapor karakter	Perkembangan karakter
Tahap perkembangan	Laporan Tahap Perkembangan	Perkembangan siswa
Target mutu	<i>Quality Assurance</i>	Target/capaian perkembangan
Tindak lanjut	Penyesuaian kegiatan pembelajaran	Pembelajaran berikutnya

Temuan evaluasi menjadi bagian penting yang menghubungkan implementasi dengan gagasan manajemen kurikulum holistik. Data menunjukkan adanya pengamatan guru, pemeriksaan aktivitas siswa, Laporan Tahap Perkembangan, rapor akademik, rapor karakter, QA, serta tindak lanjut terhadap pembelajaran. Struktur ini memperlihatkan bahwa perkembangan peserta didik direkam melalui lebih dari satu bentuk dokumentasi. Keberadaan rapor akademik dan rapor karakter khususnya menunjukkan adanya perbedaan sekaligus perhatian terhadap capaian akademik dan nonakademik. Temuan tersebut memiliki keterkaitan dengan asesmen autentik yang menekankan perlunya menilai pengetahuan, keterampilan, sikap, kinerja, dan pengalaman siswa melalui bukti yang lebih beragam daripada tes konvensional ([Connolly dkk., 2023](#); [Daud dkk., 2023](#); [Garraway, 2022](#)). Portofolio, refleksi, tugas kontekstual, dan penilaian berbasis kinerja dalam literatur dipandang dapat menangkap kompetensi yang berkembang dalam situasi autentik ([Eragamreddy, 2024](#); [Garraway, 2022](#); [Kurata, 2023](#)). Meskipun penelitian ini tidak menyimpulkan bahwa seluruh perangkat evaluasi sekolah identik dengan model asesmen autentik tertentu, penggunaan pengamatan aktivitas, laporan perkembangan, capaian akademik, dan karakter menunjukkan adanya orientasi evaluasi multidimensional. Hal tersebut juga relevan dengan Kurikulum Merdeka yang membutuhkan evaluasi capaian kompetensi

secara lebih luas dan berkelanjutan (Hasibuan dkk., 2023; Hasudungan dkk., 2024; Mardiant & Kurniawan, 2023).

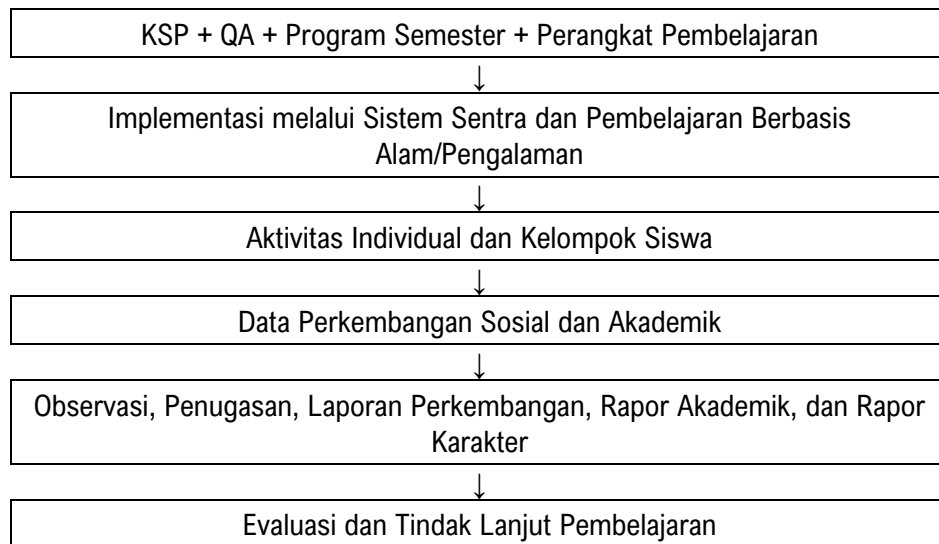
Dengan demikian, evaluasi dalam Sekolah Alam memiliki fungsi tidak hanya sebagai pencatatan nilai, tetapi juga sebagai mekanisme dokumentasi perkembangan peserta didik. Temuan ini menjadi penghubung penting antara pembelajaran holistik dan manajemen kurikulum karena tanpa sistem evaluasi yang mampu menangkap berbagai dimensi perkembangan, orientasi holistik akan sulit diterjemahkan menjadi informasi yang dapat digunakan dalam keputusan kurikuler.

Lebih lanjut, keberadaan tindak lanjut terhadap hasil evaluasi menunjukkan bahwa proses pengelolaan tidak sepenuhnya bersifat linear. Informasi mengenai perkembangan dan pelaksanaan pembelajaran dapat digunakan kembali dalam pengelolaan kegiatan berikutnya sehingga terdapat pola umpan balik dalam siklus kurikulum. Temuan tersebut sejalan dengan Freeman dkk. (2020) yang menekankan fungsi umpan balik berkelanjutan dalam pembelajaran autentik dan dengan Connolly dkk. (2023) yang menunjukkan pentingnya umpan balik dalam hubungan antara tugas autentik dan pengembangan kompetensi. Rahn dkk. (2024) juga menempatkan sistem penilaian yang responsif dan umpan balik sebagai unsur penting dalam pengalaman belajar. Pada tingkat manajemen kurikulum, pola tersebut berkesesuaian dengan perspektif evaluasi komprehensif yang tidak berhenti pada produk akhir, tetapi memperhatikan konteks, input, proses, dan produk sebagai dasar penyempurnaan program (Az-Zahra & Muhajir, 2023; Hasibuan dkk., 2023; Hasudungan dkk., 2024).

Sekali lagi, penelitian ini tidak menyatakan bahwa sekolah secara formal menggunakan model CIPP karena data tidak menunjukkan penerapan formal model tersebut. Akan tetapi, proses evaluasi dan tindak lanjut yang ditemukan memperlihatkan prinsip evaluasi berkelanjutan yang memiliki kesesuaian dengan gagasan perbaikan berbasis informasi. Perbedaan ini penting karena model teoretis dari literatur tidak boleh dipaksakan sebagai label praktik empiris apabila tidak dinyatakan oleh informan atau dokumen. Kontribusi penelitian justru terletak pada penemuan pola empiris yang dapat diabstraksikan menjadi siklus pengelolaan. Siklus tersebut bergerak dari perencanaan menuju pengalaman belajar, menghasilkan data perkembangan, dilanjutkan dengan evaluasi dan kemudian memberikan masukan bagi tindak lanjut. Oleh karena itu, evaluasi menjadi mekanisme yang mengubah pengelolaan kurikulum dari rangkaian kegiatan administratif menjadi proses adaptif.

Konstruksi Model Manajemen Kurikulum Holistik

Apabila seluruh data lapangan ditempatkan menurut urutan pelaksanaan kegiatan sekolah, ditemukan rangkaian yang bergerak dari perencanaan, pelaksanaan pembelajaran, pencatatan perkembangan, evaluasi, hingga tindak lanjut. Tahap perencanaan ditandai oleh KSP, QA, program semester, RPPM/modul ajar, LKPD, dan jadwal pembelajaran. Tahap pelaksanaan ditandai oleh sistem sentra, aktivitas berbasis pengalaman, kegiatan di lingkungan alam, aktivitas kelompok, dan Belajar Bersama Alam. Selama kegiatan berlangsung, guru mengamati keterlibatan, interaksi, penyelesaian tugas, dan perkembangan siswa; hasil pengamatan tersebut kemudian dicatat dalam laporan perkembangan, rapor akademik, dan rapor karakter serta ditindaklanjuti dalam pembelajaran berikutnya. Ketiga sumber data, yaitu wawancara, observasi, dan dokumentasi, merekam aspek-aspek tersebut dari posisi yang berbeda sehingga pola empiris manajemen kurikulum dapat dipetakan sebagaimana ditunjukkan pada Gambar 1.



Gambar 1. Pola Empiris Manajemen Kurikulum di Sekolah Alam Luwu Timur

Sumber: Hasil analisis data penelitian (2026).

Jika seluruh temuan diintegrasikan, penelitian ini menghasilkan konstruksi konseptual berupa Model Manajemen Kurikulum Holistik Sekolah Alam yang terdiri atas lima komponen yang saling berhubungan: (1) perencanaan kurikulum terintegrasi; (2) implementasi berbasis *experiential* dan *nature-based learning*; (3) pengembangan kompetensi sosial dan akademik; (4) asesmen/evaluasi multidimensional dan berkelanjutan; serta (5) umpan balik dan tindak lanjut kurikulum. Komponen pertama memperoleh dasar empiris dari KSP, QA, program semester, RPPM/modul ajar, LKPD, dan jadwal pembelajaran. Komponen kedua berasal dari sistem sentra, Belajar Bersama Alam, penggunaan lingkungan, aktivitas kelompok, dan pengalaman langsung. Komponen ketiga ditunjukkan melalui komunikasi, kerja sama, kepedulian, tanggung jawab, keterlibatan belajar, respons terhadap materi, dan penyelesaian tugas. Komponen keempat tampak melalui pengamatan guru, Laporan Tahap Perkembangan, rapor akademik, rapor karakter, dan perangkat QA. Komponen kelima ditunjukkan melalui penggunaan hasil pelaksanaan dan perkembangan siswa untuk tindak lanjut pembelajaran. Model tersebut memiliki keterkaitan dengan desain kurikulum berbasis kompetensi (Scoresby dkk., 2018), pembelajaran berbasis pengalaman dan lingkungan autentik (Huang & Ma, 2022; Rogers dkk., 2023; Simson-Woods & Kappes, 2023), asesmen autentik (Connolly dkk., 2023; Daud dkk., 2023; Garraway, 2022), serta evaluasi dan umpan balik berkelanjutan (Connolly dkk., 2023; Freeman dkk., 2020; Rahn dkk., 2024). Perbedaannya, penelitian ini mempertemukan komponen-komponen tersebut dalam satu struktur empiris pada konteks Sekolah Alam. Model tersebut dapat direpresentasikan sebagai Perencanaan Terintegrasi → Implementasi *Experiential/Nature-Based Learning* → Kompetensi Sosial-Akademik → Asesmen dan Evaluasi → Umpan Balik/Tindak Lanjut → Perencanaan berikutnya. Bentuk siklikal tersebut merupakan kontribusi utama penelitian terhadap kajian manajemen kurikulum.

Konstruksi model ini sekaligus menjawab kesenjangan penelitian yang telah diidentifikasi pada pendahuluan. Literatur terdahulu cenderung memberikan bukti kuat pada komponen tertentu tetapi belum selalu mempertemukan seluruhnya dalam satu kerangka empiris. Studi Kurikulum Merdeka banyak menelaah perencanaan, implementasi, diferensiasi, kesiapan guru, dan evaluasi (Fauzan dkk., 2023; Firmansyah dkk., 2024; Kusumawardani dkk., 2022; Lisan, 2024; Nuraini dkk., 2023; Utami dkk., 2024). Literatur *experiential* dan *nature-based learning* berfokus pada kualitas pengalaman, lingkungan, keterlibatan, pemecahan masalah, dan pembelajaran autentik (Francès dkk., 2024; Neville dkk., 2022; Sobri dkk., 2021; Torkos &

Coşarbaş, 2023). Literatur asesmen autentik menekankan tugas dunia nyata, refleksi, portofolio, dan relevansi kompetensi (Connolly dkk., 2023; Daud dkk., 2023; Garraway, 2022), sedangkan kajian evaluasi berkelanjutan menyoroti lingkaran umpan balik dan perbaikan pembelajaran (Freeman dkk., 2020; Rahn dkk., 2024). Penelitian ini menunjukkan bahwa keempat wilayah tersebut dapat ditemukan keterhubungannya dalam praktik satu sistem pendidikan. Dengan demikian, kebaruan penelitian bukan penciptaan setiap komponen secara individual, melainkan integrasi empiris komponen-komponen yang sebelumnya lebih banyak dipelajari secara parsial menjadi siklus manajemen kurikulum holistik. Pada model tersebut, Kurikulum Merdeka berfungsi sebagai kerangka fleksibilitas kurikuler, *experiential/nature-based learning* sebagai mekanisme implementasi, kompetensi sosial-akademik sebagai orientasi keluaran, asesmen/evaluasi sebagai mekanisme memperoleh informasi perkembangan, dan umpan balik sebagai mekanisme regenerasi kurikulum. Struktur tersebut memberikan penjelasan yang lebih sistemik mengenai bagaimana pendidikan holistik dapat dikelola pada tingkat satuan pendidikan.

Signifikansi teoretis penelitian terutama berada pada pergeseran unit analisis dari metode pembelajaran menuju sistem manajemen kurikulum. Apabila *experiential learning* hanya diposisikan sebagai strategi pedagogis, analisis akan berhenti pada hubungan antara pengalaman dan hasil belajar. Namun, hasil penelitian memperlihatkan bahwa pengalaman berada di antara keputusan perencanaan dan proses evaluasi. Artinya, pengalaman siswa merupakan bagian dari aliran pengelolaan kurikulum. Hal yang sama berlaku pada *nature-based learning*: alam tidak hanya menjadi media belajar, tetapi menjadi bagian dari desain implementasi yang berhubungan dengan tujuan, aktivitas, kompetensi, dan evaluasi. Perspektif tersebut memperluas temuan Francès dkk. (2024), Neville dkk. (2022), Sobri dkk. (2021), dan Torkos dan Coşarbaş (2023) dengan menempatkan pembelajaran berbasis lingkungan dalam struktur manajerial kurikulum. Model ini juga memperluas diskursus Kurikulum Merdeka karena fleksibilitas kurikulum tidak hanya dilihat dari kemampuan guru memodifikasi modul atau melakukan diferensiasi, tetapi dari kemampuan organisasi sekolah membangun hubungan konsisten antara dokumen kurikulum, pengalaman siswa, asesmen, dan perbaikan program. Dengan demikian, manajemen kurikulum holistik dapat dipahami sebagai kapasitas organisasi pendidikan untuk menjaga koherensi antara tujuan kurikulum, pengalaman belajar autentik, perkembangan multidimensional peserta didik, bukti evaluasi, dan perbaikan berkelanjutan. Definisi operasional tersebut muncul dari integrasi temuan penelitian dengan literatur yang tersedia dan dapat menjadi proposisi konseptual untuk penelitian berikutnya.

Implikasi Praktis dan Arah Penelitian Lanjutan

Integrasi Kurikulum Merdeka dengan *experiential* dan *nature-based learning* dalam model ini juga memiliki sejumlah implikasi bagi praktik pendidikan saat ini. Pertama, pada aspek pembelajaran, integrasi tersebut membuka peluang bagi sekolah untuk mengurangi dominasi pembelajaran yang berorientasi pada penyampaian materi dan memperluas pengalaman belajar menuju aktivitas yang kontekstual, autentik, kolaboratif, dan berbasis pemecahan masalah. Siswa tidak hanya diarahkan untuk memahami konsep, tetapi juga menggunakan pengetahuan dalam situasi nyata, berinteraksi dengan lingkungan, bekerja sama, mengambil tanggung jawab, dan merefleksikan pengalaman belajarnya. Dengan demikian, penguatan kompetensi akademik dapat berlangsung bersamaan dengan perkembangan kompetensi sosial dan karakter.

Kedua, pada aspek manajemen sekolah, model ini menunjukkan bahwa inovasi pembelajaran memerlukan dukungan organisasi yang sistematis. *Experiential* dan *nature-based learning* tidak cukup ditempatkan sebagai kegiatan tambahan, tetapi perlu diintegrasikan sejak tahap perencanaan, pengorganisasian program, pelaksanaan pembelajaran, asesmen, hingga tindak lanjut. Implikasi ini penting bagi kepala sekolah dan pengelola kurikulum karena

keberhasilan Kurikulum Merdeka tidak hanya bergantung pada kreativitas individual guru, tetapi juga pada kemampuan sekolah membangun sistem kurikulum yang koheren, fleksibel, dan berkelanjutan.

Ketiga, bagi guru, model ini dapat menjadi kerangka dalam merancang pembelajaran yang menghubungkan capaian pembelajaran dengan pengalaman nyata siswa. Lingkungan sekitar sekolah dapat dimanfaatkan sebagai sumber belajar, sedangkan kegiatan proyek, eksplorasi, kerja kelompok, observasi, refleksi, dan aktivitas autentik dapat dirancang sebagai bagian dari pencapaian kompetensi. Dalam konteks ini, peran guru bergeser dari dominan sebagai penyampai informasi menuju perancang pengalaman belajar, fasilitator, pengamat perkembangan, dan pemberi umpan balik.

Keempat, pada aspek asesmen, temuan penelitian memberikan implikasi bahwa perkembangan siswa perlu dipahami secara multidimensional. Evaluasi tidak semata-mata bertumpu pada hasil akademik, tetapi juga perlu menangkap perkembangan sosial, karakter, proses belajar, kemampuan menerapkan konsep, dan keterlibatan siswa dalam pengalaman autentik. Penggunaan berbagai sumber bukti, seperti observasi, tugas, proyek, laporan perkembangan, portofolio, dan rapor karakter, dapat memberikan gambaran perkembangan peserta didik yang lebih komprehensif.

Kelima, pada tingkat kebijakan dan pengembangan sekolah, model ini dapat menjadi referensi bagi satuan pendidikan lain yang ingin mengembangkan implementasi Kurikulum Merdeka secara lebih kontekstual tanpa harus mengadopsi seluruh karakteristik Sekolah Alam. Prinsip utama yang dapat direplikasi adalah keterpaduan antara fleksibilitas kurikulum, pengalaman belajar autentik, pemanfaatan lingkungan, asesmen multidimensional, dan mekanisme umpan balik berkelanjutan. Dengan demikian, kontribusi penelitian ini tidak terbatas pada konteks Sekolah Alam Luwu Timur, tetapi menawarkan kerangka konseptual yang dapat diuji, diadaptasi, dan dikembangkan pada konteks sekolah lain dengan karakteristik yang berbeda.

Implikasi lanjutan bagi penelitian adalah perlunya pengujian model pada satuan pendidikan, jenjang, dan konteks sosial yang lebih beragam. Penelitian komparatif antarsekolah, pengujian kuantitatif terhadap hubungan antar-komponen model, serta studi longitudinal mengenai perkembangan kompetensi sosial dan akademik siswa dapat dilakukan untuk menguji konsistensi dan daya transfer model. Dengan demikian, Model Manajemen Kurikulum Holistik yang dihasilkan penelitian ini dapat diposisikan bukan sebagai model final yang berlaku universal, melainkan sebagai model berbasis temuan empiris yang membuka ruang untuk validasi, adaptasi, dan pengembangan lebih lanjut.

Kesimpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa manajemen kurikulum Sekolah Alam Luwu Timur berlangsung sebagai sistem holistik yang menghubungkan perencanaan kurikulum, implementasi pembelajaran berbasis pengalaman dan alam, pengembangan kompetensi sosial dan akademik, evaluasi multidimensional, serta tindak lanjut pembelajaran secara berkelanjutan. Perencanaan disusun melalui KSP, QA, program semester, RPPM/modul ajar, dan LKPD; implementasi diterjemahkan melalui sistem sentra, Belajar Bersama Alam, dan kegiatan individual maupun kelompok; sedangkan evaluasi dilakukan melalui pengamatan guru, Laporan Tahap Perkembangan, rapor akademik, dan rapor karakter yang digunakan sebagai dasar tindak lanjut. Proses tersebut menyediakan ruang bagi berkembangnya komunikasi, kerja sama, kepedulian, dan tanggung jawab, sekaligus keterlibatan belajar, pemahaman konsep, penyelesaian tugas, dan penerapan pengetahuan dalam konteks autentik. Secara teoretis,

penelitian ini menghasilkan Model Manajemen Kurikulum Holistik Sekolah Alam yang bersifat siklikal dan menempatkan *experiential learning* serta *nature-based learning* sebagai mekanisme inti implementasi kurikulum sehingga memperluas kajian manajemen kurikulum dari pengelolaan administratif menuju tata kelola pengalaman belajar yang adaptif, kontekstual, dan holistik.

Secara praktis, model ini dapat menjadi rujukan bagi kepala sekolah dan guru dalam mengintegrasikan fleksibilitas Kurikulum Merdeka, pemanfaatan lingkungan, asesmen multidimensional, dan mekanisme umpan balik ke dalam sistem kurikulum sekolah. Namun, temuan ini didasarkan pada satu kasus dengan jumlah informan terbatas dan tidak mengukur perubahan capaian secara kuantitatif sehingga belum dapat digeneralisasikan. Penelitian selanjutnya perlu menguji model ini melalui studi komparatif antarsekolah, pengujian kuantitatif terhadap hubungan antarkomponen, dan studi longitudinal mengenai perkembangan kompetensi sosial dan akademik siswa.

Referensi

- Azzahra, F., Permana, H., Fitriani, L., Putri, R. M., & Wulandari, S. (2022). Approaches and models development of 2013 Curriculum and Merdeka Curriculum. *Curricula: Journal of Curriculum Development*, 1(2), 189–204. <https://doi.org/10.17509/curricula.v1i2.52034>
- Az-Zahra, T. A., & Muhajir, M. (2023). Implementation of the Kurikulum Merdeka in Arabic language learning. *Inovasi Kurikulum*, 20(2), 261–274. <https://doi.org/10.17509/jik.v20i2.59793>
- Borisenoka, I. (2024). *Opportunities and barriers to the delivery of place-based environmental education during emergency and non-emergency teaching: An information and communication technology approach*. Toronto Metropolitan University. <https://doi.org/10.32920/26053093>
- Campan, A., & Bocoş, M. (2019). The outdoor activities in preschool education. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 1–6. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.06.1>
- Cantika, V. M., Khaerunnisa, L., & Yustikarini, R. (2022). Merdeka Curriculum implementation at Wonoayu 1 Junior High School as Sekolah Penggerak. *Curricula: Journal of Curriculum Development*, 1(2), 175–188. <https://doi.org/10.17509/curricula.v1i2.53568>
- Connolly, D., Dickinson, L., & Hellewell, L. (2023). Development of undergraduate employability skills through authentic assessment in college-based higher education. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (27). <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi27.1004>
- Daud, A., Azhar, F., Isjoni, I., & Chowdhury, R. (2023). Complexities of authentic assessment implementation in English learning at rural areas-based high schools. *International Journal of Language Education*, 7(3). <https://doi.org/10.26858/ijole.v7i3.41345>
- Dirgantoro, K. P. S., & Soesanto, R. H. (2023). Towards a paradigm shift: Analysis of student teachers' and teacher education institutions' readiness on Kurikulum Merdeka. *Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 8(2), 185–201. <https://doi.org/10.24832/jpnk.v8i2.4271>
- Eragamreddy, N. (2024). The integration of listening skills into curriculum. *International Journal of Current Science Research and Review*, 7(11). <https://doi.org/10.47191/ijcsrr/v7-i11-20>
- Fatimah, F., & Muamar, M. R. (2024). Analysis of students' needs and characteristics toward science to support differentiated learning of Kurikulum Merdeka. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 10(5). <https://doi.org/10.29303/jppipa.v10i5.6731>
- 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: Journal of Educational Studies*, 1(1), 136–155. <https://doi.org/10.58223/aqlamuna.v1i1.237>
- Firmansyah, A., Sutrisno, S., Huda, L. N., & Herlambang, M. (2024). Peran guru penggerak dalam implementasi Kurikulum Merdeka pada era digital. *Pakar Pendidikan*, 22(1), 168–181. <https://doi.org/10.24036/pakar.v22i1.545>
- Francès, L., Quinn, F., Elliott, S., & Bird, J. (2024). Outdoor learning across the early years in Australia: Inconsistencies, challenges, and recommendations. *The Australian Educational Researcher*, 51(5), 2141–2159. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00685-x>
- Freeman, O., Hand, R., & Kennedy, A. (2020). *Breaking down silos through authentic assessment: A live case analysis*. Paper presented at the International Conference on Higher Education Advances (HEAd'20). <https://doi.org/10.4995/head20.2020.11150>
- Garraway, J. (2022). Designing complex, challenging and creative assessments for work preparedness: A review of competency-based assessment. *Journal of Vocational, Adult and Continuing Education and Training*, 5(1), 20. <https://doi.org/10.14426/jovacet.v5i1.249>
- Hasibuan, H. Y., Syarifudin, E., Suherman, S., & Santosa, C. A. H. F. (2023). Ethnoscience as the policy implementation of Kurikulum Merdeka in science learning: A systematic literature review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(8), 366–372. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i8.4500>
- Hasriadi, H., Pamessangi, A. A., Husna, M., & Armiyanti, A. (2024). Evaluasi pembelajaran di Program Studi Pendidikan Agama Islam FTIK IAIN Palopo dengan model evaluasi CIPP. *IQRO: Journal of Islamic Education*, 7(2), 551–565. <https://doi.org/10.24256/iqro.v7i2.6554>
- Hasudungan, A. N., Suboh, A. S., & Nababan, S. A. (2024). Urgency of evaluation of Sekolah Penggerak program through the CIPP model (context, input, process, product): A critical study. *Education & Learning*, 4(1), 23–32. <https://doi.org/10.57251/el.v4i1.1288>
- Huang, Q., & Ma, R. (2022). A passage to self-driven all-round students: Projected-based learning (pp. 1404–1414). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-494069-05-3_168
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kurata, L. (2023). Assessing the authenticity of assessment methods in Lesotho secondary religious education: To what extent are 21st century skills integrated? *International Journal of Research Publication and Reviews*, 4(6), 4271–4277. <https://doi.org/10.55248/gengpi.4.623.42714277>
- Kusumawardani, D. A., Sapitri, L., & Dewi, M. R. (2022). Merdeka Curriculum implementation at Granada Islamic Integrated and Dhuhaa Islamic Junior High School in Tangerang City. *Curricula: Journal of Curriculum Development*, 1(2), 157–174. <https://doi.org/10.17509/curricula.v1i2.53569>
- Lambert, C., Fong-Emmerson, M., Coetzee, S., & D'Alessandro, S. (2024). Enhancing marketing students' Indigenous cultural competencies through a decolonisation and authentic assessment approach. *Australasian Marketing Journal*, 32(3), 203–211. <https://doi.org/10.1177/14413582241244568>
- Lisan, K. H. (2024). The analysis of Kurikulum Operasional Madrasah as the implementation of Merdeka Curriculum. *JALL (Journal of Applied Linguistics and Literacy)*, 8(1), 12. <https://doi.org/10.25157/jall.v8i1.12589>
- Mardiant, R., & Kurniawan, E. (2023). Exploring vocational high school EFL teacher's understanding of student-centered learning assessment. *English Franca: Academic Journal of English Language and Education*, 7(1), 203. <https://doi.org/10.29240/ef.v7i1.7033>

- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Minang, P., Rustan, E., & Hisbullah, H. (2023). The value of solidarity in learning activities integrated with traditional games. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*, 7(1), 176–186.
- Muhibbin, F. A., Amrulloh, M. A., Wahidah, Y. L., Fauziah, A., & Daoed, D. S. (2024). Educators' and learners' responses to optimising the development of Arabic teaching module based on the Merdeka Curriculum. *Arabiyatuna: Jurnal Bahasa Arab*, 8(1), 209. <https://doi.org/10.29240/jba.v8i1.9878>
- Neville, I. A., Petrass, L. A., & Ben, F. (2022). Cross disciplinary teaching: A pedagogical model to support teachers in the development and implementation of outdoor learning opportunities. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 26(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00109-x>
- Novljan, M., & Pavlin, J. (2022). Experiences of Slovenian in-service primary school teachers and students of grades 4 and 5 with outdoor lessons in the subject Science and Technology. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(1), 189–215. <https://doi.org/10.26529/cepsj.919>
- Nuraini, N., Tejasukmana, L. S., Yahtadi, F., & Nadya, M. T. (2023). Principles of curriculum development to improve the quality of learning with Kurikulum Merdeka. *Curricula: Journal of Curriculum Development*, 2(1), 87–100. <https://doi.org/10.17509/curricula.v2i1.52058>
- Parker, L. (2026). *Integrating outdoor learning into a college-access program: Evidence from Upward Bound* [Preprint]. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-9478372/v1>
- Paudel, M. (2024). Teachers' understanding and implementation of authentic assessment in the integrated curriculum for grades 1 to 3: The case of Nepal. *JMSTE*, 1(1), 1–14. <https://doi.org/10.58197/prbl/ycpe2495>
- Rahn, N. L., Croix, L. L., Shin, D. L., Gravil, M., Chen, C.-I., Hix-Small, H., Grisham, J., Rutland, J. H., Chai, Z., Mickelson, A. M., & Xie, H. (2024). Using an online assessment tool to teach authentic assessment to early childhood teacher candidates. *Rural Special Education Quarterly*, 43(3), 120–135. <https://doi.org/10.1177/87568705241249472>
- Ratnawati, R. E., Warneri, Aunurrahman, A., Christiani, Y. H., & Karim, A. (2024). Optimization of character education in the Independent Curriculum through the Pancasila Student Profile strengthening project approach. *IJESS International Journal of Education and Social Science*, 5(1), 16–30. <https://doi.org/10.56371/ijess.v5i1.235>
- Rochmat, C. S., Yoranita, A. S. P., Prihatini, M., & Wibawa, B. A. (2023). The quality of education from Islamic perspective: Analysis of the Merdeka Belajar Curriculum in facing the Society 5.0 era. *Jurnal Tarbiyatuna*, 14(1), 75–93. <https://doi.org/10.31603/tarbiyatuna.v14i1.8633>
- Rogers, S., Jeffery, A. J., Pringle, J. K., Law, A., Nobajas, A., Szkornik, K., Turner, A., Moolna, A., Davenward, B., & Hobson, L. (2023). Experiential and authentic learning in a Living Lab: The role of a campus-based Living Lab as a teaching and learning environment. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (28). <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi28.1020>
- Scoresby, J., Tkatchov, M., Hugus, E., & Marshall, H. (2018). Applying service design in competency-based curriculum development. *The Journal of Competency-Based Education*, 3(3). <https://doi.org/10.1002/cbe.2.1171>
- Setiawan, A., & Ahla, S. S. F. (2023). Innovating for the future: A critical analysis of curriculum development models KBK, KBM, KTSP, K13, and Merdeka Curriculum. *Al-Qalam: Jurnal Ilmiah Keagamaan dan Kemasyarakatan*, 17(3), 2188. <https://doi.org/10.35931/aq.v17i3.2191>

- Simson-Woods, A., & Kappes, C. (2023). Designing outdoor education units for the block. *Journal of Block and Intensive Learning and Teaching*, 1(2), 6–22. <https://doi.org/10.15209/jbilt.1299>
- Slamet, S., Soelistijanto, R., Setyaningsih, S., Redjeki, S., & Sayekti, S. (2025). Implementation of Merdeka Curriculum in the learning process through outdoor learning methods. *RA Journal of Applied Research*, 11(2). <https://doi.org/10.47191/rajar/v11i2.01>
- Sobri, M., Iryani, E., & Mulyadi, M. (2021). The independent learning (nature-based learning): Outdoor study Arabic learning Nature School Jambi City. *Studi Arab*, 12(1), 16–25. <https://doi.org/10.35891/sa.v12i1.2709>
- Thorburn, M., & Allison, P. (2010). Are we ready to go outdoors now? The prospects for outdoor education during a period of curriculum renewal in Scotland. *The Curriculum Journal*, 21(1), 97–108. <https://doi.org/10.1080/09585170903560824>
- Torkos, H., & Coşarbă, E. M. (2023). Outdoor education as an interface between traditional and modern learning approaches: A curriculum-based analysis at core curriculum stage in Romania. *Journal Plus Education*, 34(2), 307–323. <https://doi.org/10.24250/jpe/2/2023/ht/emc/>
- Torkos, H., & Egerău, A. (2022). Challenges of teaching outdoors in the Romanian core procurement cycle. *Technium Social Sciences Journal*, 28, 32–42. <https://doi.org/10.47577/tssj.v28i1.5880>
- Utami, T. A., Susilana, R., & Dewi, L. (2024). Mapping of co-curricular achievements in Kurikulum Merdeka with the problem-centered thinking skills model. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 16(2), 651–660. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i2.4714>
- Yim, C. G., & Yunus, H. M. (2024). Preschool teachers' perspectives on outdoor play among Malaysia's preschoolers. *Journal of Ecohumanism*, 3(8). <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.4799>
- Zarkasyi, A., Himam, A. S., Lubis, R. H., Prameswari, S. K., & Badriya, I. (2023). Kurikulum Merdeka for Arabic language learning according to Piaget's cognitive development theory. *Inovasi Kurikulum*, 20(2), 305–316. <https://doi.org/10.17509/jik.v20i2.61359>