

Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta pada Madrasah Aliyah: Analisis Kesenjangan Antara Kebijakan dan Praktik Pembelajaran

Implementation of The Love-Based Curriculum in Madrasah Aliyah: A Gap Analysis Between Policy and Learning Practice

^{*1}Kamal Hasuna, ²Rabiatul Adawiyah, ³Citra Bunga Aulia

¹⁻³Universitas Islam Negeri Palangka Raya, Indonesia

*e-mail: rabiatul.adawiyah@uin-palangkaraya.ac.id

Abstrak: Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) dikembangkan Kementerian Agama Republik Indonesia sebagai pendekatan pendidikan yang mengintegrasikan nilai mahabbah ke dalam proses pendidikan. Sebagai kebijakan yang relatif baru, implementasi KBC perlu dikaji untuk menilai kesesuaian antara gagasan normatif dan praktik di madrasah. Penelitian ini bertujuan menganalisis secara kritis implementasi KBC pada jenjang Madrasah Aliyah, yang meliputi integrasi nilai Panca Cinta dalam dokumen kurikulum; pemahaman, persepsi, dan kesiapan guru; pengalaman peserta didik; serta faktor pendukung dan penghambat. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus di MAN Kota Banjarbaru dan MAN 1 Tabalong. Data dikumpulkan melalui wawancara semiterstruktur, observasi nonpartisipatif, dan dokumentasi. Hasil penelitian menunjukkan bahwa nilai Panca Cinta telah terintegrasi dalam dokumen kurikulum, tetapi tingkat integrasinya belum seragam. Guru menunjukkan pemahaman, persepsi positif, dan kesiapan awal, tetapi masih terdapat kesenjangan antara pemahaman konseptual dan praktik pedagogis. Peserta didik memperoleh pengalaman spiritual, sosial, dan belajar yang positif, meskipun internalisasi nilai memerlukan refleksi yang lebih mendalam. Implementasi didukung oleh kepemimpinan, penguatan kompetensi guru, kolaborasi ekosistem pendidikan, dan budaya madrasah, sedangkan keterbatasan kesiapan guru dan beban administratif menjadi hambatan. Temuan ini berimplikasi pada penguatan kapasitas guru, mekanisme refleksi dan evaluasi, serta integrasi nilai Panca Cinta yang lebih sistematis. Penelitian ini terbatas pada dua madrasah aliyah negeri sehingga temuannya belum dapat digeneralisasikan.

Kata kunci: Kurikulum Berbasis Cinta, Panca Cinta, Implementasi Kurikulum

Abstract: The Love-Based Curriculum (Kurikulum Berbasis Cinta, KBC) was developed by the Indonesian Ministry of Religious Affairs to integrate the value of mahabbah (love) into education. As a relatively new policy, its implementation needs to be examined to assess the alignment between its normative framework and practice in madrasahs. This study critically analyzes KBC implementation at the Madrasah Aliyah level by examining the integration of the Panca Cinta (Five Loves) values in curriculum documents, teachers' understanding, perceptions, and readiness, students' experiences, and supporting and inhibiting factors. A qualitative case study was conducted at MAN Kota Banjarbaru and MAN 1 Tabalong, using semi-structured interviews, non-participant observation, and documentation. The findings show that the Panca Cinta values

have been integrated into curriculum documents, although the level of integration is not yet uniform. Teachers show understanding, positive perceptions, and initial readiness, yet a gap remains between conceptual understanding and pedagogical practice. Students report positive spiritual, social, and learning experiences, although deeper reflection is needed for value internalization. Implementation is supported by leadership, teacher competence development, ecosystem collaboration, and madrasah culture, whereas limited teacher readiness and administrative workload act as barriers. The findings imply a need to strengthen teacher capacity, reflection and evaluation, and systematic value integration. The study is limited to two public madrasahs, so its findings cannot be generalized.

Keywords: Love-Based Curriculum, Panca Cinta, Curriculum Implementation

Pendahuluan

Pendidikan berperan membentuk kualitas manusia, tidak hanya melalui pengembangan kemampuan intelektual, tetapi juga melalui pembentukan karakter, sikap, dan penanaman nilai luhur yang menjadi dasar kehidupan peserta didik, baik secara pribadi maupun sosial. Dalam pendidikan keagamaan, tanggung jawab tersebut semakin penting karena pendidikan tidak cukup menghasilkan peserta didik yang berpengetahuan agama, tetapi juga mampu merefleksikan nilai agama dalam perilaku nyata. Tantangan pendidikan saat ini, seperti degradasi moral, intoleransi, ujaran kebencian, rendahnya empati, dan krisis spiritual, menunjukkan perlunya pendekatan yang menghubungkan pengetahuan dengan pembentukan sikap dan perilaku. Kementerian Agama Republik Indonesia merespons kebutuhan tersebut melalui pengembangan Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) yang menempatkan nilai mahabbah atau cinta sebagai landasan proses pendidikan. Panca Cinta merupakan lima nilai utama KBC, yaitu cinta kepada Allah dan Rasul-Nya, cinta kepada ilmu, cinta kepada lingkungan, cinta kepada diri dan sesama, serta cinta kepada tanah air.

KBC tidak ditempatkan sebagai mata pelajaran baru, melainkan sebagai pendekatan yang diintegrasikan ke dalam kurikulum yang telah berjalan. Nilai cinta, toleransi, spiritualitas, kepedulian, dan kemanusiaan diharapkan hadir dalam tujuan pembelajaran, materi, proses pembelajaran, relasi guru dan peserta didik, serta pengalaman pendidikan secara keseluruhan. Filosofi KBC menempatkan guru, peserta didik, dan orang tua sebagai bagian dari ekosistem pendidikan yang bersama-sama membangun budaya belajar berbasis cinta. Oleh karena itu, keberhasilan KBC tidak cukup dilihat dari keberadaan istilah atau nilai cinta dalam dokumen kurikulum, tetapi dari sejauh mana nilai tersebut diterjemahkan menjadi praktik pedagogis yang nyata dan dialami peserta didik.

Urgensi tersebut semakin terlihat pada jenjang pendidikan menengah. Peserta didik pada fase remaja sedang mengalami perkembangan kemampuan berpikir abstrak, pencarian identitas, serta peningkatan kepekaan terhadap persoalan sosial dan hubungan interpersonal. Fase ini merupakan periode penting dalam pembentukan nilai moral dan sosial yang berpotensi memengaruhi karakter peserta didik pada masa berikutnya. Oleh sebab itu, pendidikan agama pada jenjang menengah perlu memperhatikan tidak hanya penguasaan pengetahuan, tetapi juga perkembangan emosional, moral, sosial, dan spiritual peserta didik. Pendekatan yang menempatkan relasi, empati, refleksi, dan nilai kemanusiaan sebagai bagian dari proses pembelajaran menjadi relevan untuk dikaji dalam konteks tersebut.

Sebagai kebijakan yang relatif baru, KBC tidak dapat diasumsikan otomatis terlaksana sesuai dengan gagasan yang dirumuskan pada tingkat kebijakan. KBC mulai diuji coba pada tahun ajaran 2025/2026 melalui proyek percontohan (pilot project) pada sejumlah satuan pendidikan. Kondisi ini menunjukkan bahwa KBC masih berada pada fase awal implementasi

sehingga diperlukan kajian yang mampu menunjukkan bagaimana gagasan normatif tersebut diterjemahkan pada tingkat satuan pendidikan.

Penelitian Hilmin (2024) berjudul “Internalisasi Nilai-Nilai Moderasi Beragama dalam Kurikulum Merdeka Belajar Pendidikan Agama Islam” relevan dengan penelitian ini karena sama-sama memperhatikan proses internalisasi nilai melalui kurikulum. Penelitian tersebut berfokus pada internalisasi nilai moderasi beragama dalam perspektif konseptual-teoretis, sedangkan penelitian ini merupakan kajian empiris tentang implementasi KBC. Objek nilai dan konteks kurikulumnya pun berbeda. Hilmin menempatkan moderasi beragama sebagai fokus utama, sedangkan penelitian ini mengkaji nilai Panca Cinta dalam KBC, cara nilai tersebut dipetakan dalam dokumen kurikulum, dan cara nilai itu diterjemahkan dalam praktik pembelajaran. Dengan demikian, penelitian ini memperluas kajian internalisasi nilai dari tataran konseptual menuju analisis hubungan antara dokumen kurikulum dan praktik implementasi.

Kaitan dengan kajian pendidikan karakter terlihat pada penelitian Nisa (2021) berjudul “Pendidikan Karakter dan Keteladanan Guru dalam Kepribadian Siswa”. Penelitian tersebut menunjukkan pentingnya keteladanan guru dan lingkungan pendidikan yang kondusif dalam pembentukan karakter peserta didik. Temuan itu relevan karena implementasi KBC tidak hanya bergantung pada dokumen kebijakan, tetapi juga pada aktor yang menerjemahkan nilai ke dalam hubungan pedagogis dan pengalaman belajar peserta didik. Namun, Nisa berfokus pada pendidikan karakter secara umum dengan penekanan pada keteladanan guru, sedangkan penelitian ini secara khusus mengkaji pemahaman, persepsi, dan kesiapan guru dalam mengimplementasikan KBC serta pengalaman peserta didik terhadap pembelajaran berbasis nilai cinta. Dengan demikian, penelitian ini memandang guru tidak hanya sebagai teladan, tetapi juga sebagai aktor utama yang menerjemahkan kebijakan KBC ke dalam praktik pembelajaran.

Kajian tentang konsep cinta dalam pendidikan juga menjadi landasan penting. Penelitian “Integrasi Konsep Mahabbah dalam Pembelajaran” mengkaji konsep cinta (mahabbah) sebagai dasar pembentukan akhlak melalui perspektif filosofis-teologis, khususnya pemikiran Imam Al-Ghazali (Mappe & Sakka, 2025). Penelitian tersebut memberikan dasar konseptual bahwa cinta memiliki posisi penting dalam pendidikan dan pembentukan akhlak, tetapi tidak menguji penerapan konsep itu dalam praktik pembelajaran. Penelitian ini mengambil posisi berbeda dengan membawa konsep cinta ke dalam konteks kebijakan KBC dan mengkajinya secara empiris. Fokusnya bukan hanya keberadaan konsep cinta, melainkan cara nilai tersebut dipetakan dalam dokumen kurikulum, dipahami dan dipraktikkan guru, serta dialami peserta didik.

Penelitian Fahmi et al. (2026) berjudul “Analisis Pergeseran Paradigma Disiplin Kelas dalam Pendidikan Agama Islam: Dari Kurikulum Merdeka menuju Pendekatan Kurikulum Cinta” juga relevan karena menempatkan kasih sayang dan dimensi relasional sebagai unsur penting dalam pendidikan. Penelitian tersebut menunjukkan kebutuhan untuk menggeser paradigma disiplin yang semata-mata struktural menuju pendekatan yang lebih relasional dan berorientasi pada kasih sayang. Namun, penelitian itu menggunakan pendekatan kualitatif konseptual melalui kajian pustaka sehingga belum memberikan gambaran empiris tentang penerapan pendekatan tersebut oleh guru dan pengalaman peserta didik. Penelitian ini mengisi ruang tersebut dengan mengkaji implementasi KBC secara langsung di satuan pendidikan menengah, termasuk pengalaman peserta didik dan kesiapan guru dalam menerapkan nilai-nilai KBC.

Sejumlah penelitian tentang KBC di madrasah juga telah dilakukan. Selamet et al. (2025) mengkaji KBC pada Madrasah Ibtidaiyah dengan perhatian pada integrasi kearifan lokal dalam pendidikan. Persamaannya dengan penelitian ini terletak pada perhatian terhadap penerapan KBC di madrasah dan penggunaan penelitian lapangan. Perbedaannya terletak pada jenjang dan fokus kajian. Penelitian tersebut dilakukan pada Madrasah Ibtidaiyah dengan fokus kearifan lokal,

sedangkan penelitian ini dilakukan pada Madrasah Aliyah dengan fokus yang lebih komprehensif pada empat aspek implementasi, yaitu dokumen kurikulum, guru, pengalaman peserta didik, serta faktor pendukung dan penghambat.

Mukaromah et al. (2025) dalam penelitian “Permasalahan dan Tantangan Penerapan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah Ibtidaiyah” mengidentifikasi permasalahan dan tantangan penerapan KBC. Persamaannya dengan penelitian ini terletak pada perhatian terhadap faktor yang dapat menghambat implementasi KBC. Namun, penelitian tersebut berfokus pada Madrasah Ibtidaiyah, sedangkan penelitian ini diarahkan pada Madrasah Aliyah. Selain berbeda jenjang, cakupan analisis penelitian ini lebih luas karena tidak hanya mengidentifikasi hambatan, tetapi juga memetakan nilai KBC dalam dokumen, mengkaji pemahaman dan kesiapan guru, serta menggali pengalaman peserta didik.

Penelitian Nugraha et al. (2025) berjudul “Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta pada Madrasah Ibtidaiyah di Kota Palembang: Sebuah Studi Literatur” sama-sama membahas implementasi KBC dan faktor yang memengaruhinya. Namun, penelitian tersebut menggunakan kajian literatur, sedangkan penelitian ini menggunakan penelitian lapangan sehingga memperoleh data langsung dari dokumen satuan pendidikan, guru, dan peserta didik. Perbedaan ini penting karena implementasi kurikulum tidak selalu identik dengan desain kebijakan atau hasil kajian literatur. Keberadaan nilai KBC dalam dokumen tidak dengan sendirinya menunjukkan bahwa nilai tersebut telah diterjemahkan secara substantif ke dalam praktik pembelajaran.

Kajian Febiana et al. (2025) tentang KBC sebagai strategi perencanaan ekosistem pembelajaran mendalam dan penelitian Kurnia et al. (2025) tentang penerapan kurikulum cinta untuk membangun empati peserta didik di era digital sama-sama berkontribusi dalam menjelaskan potensi, model, tantangan, dan implementasi pendidikan berbasis cinta. Namun, keduanya bersifat konseptual atau berbasis kajian literatur. Penelitian ini berbeda karena menelaah penerjemahan konsep tersebut di lingkungan madrasah, terutama melalui hubungan antara dokumen kurikulum, kesiapan guru, pengalaman peserta didik, dan dukungan kelembagaan.

Penelitian Sari et al. (2025) tentang implementasi KBC di SMA Islam Az-Zahrah Palembang dalam perspektif filsafat dan sosiologi pendidikan Islam paling dekat dengan penelitian ini karena sama-sama mengkaji implementasi KBC pada jenjang pendidikan menengah. Penelitian tersebut menganalisis implementasi KBC dan proses internalisasi nilai cinta melalui perspektif filsafat dan sosiologi pendidikan Islam. Penelitian ini memperluas cakupan analisis dengan memeriksa empat dimensi implementasi secara simultan, yaitu integrasi nilai KBC dalam dokumen kurikulum; pemahaman, persepsi, dan kesiapan guru; pengalaman peserta didik; serta faktor pendukung dan penghambat implementasi.

Berdasarkan penelitian-penelitian tersebut, penelitian terdahulu telah memberikan kontribusi penting dalam menjelaskan dasar filosofis cinta, pendidikan karakter, internalisasi nilai, dan implementasi KBC. Akan tetapi, masih terdapat keterbatasan dalam kajian yang secara simultan menghubungkan dokumen kurikulum, pelaksana, pengalaman peserta didik, serta faktor pendukung dan penghambat implementasi. Sebagian penelitian berorientasi konseptual, sebagian lain menggunakan kajian literatur, sementara penelitian lapangan lebih banyak berfokus pada Madrasah Ibtidaiyah atau pada aspek tertentu implementasi KBC. Dengan demikian, masih terdapat ruang penelitian untuk mengkaji KBC pada jenjang pendidikan menengah dengan perspektif yang lebih komprehensif.

Penggunaan istilah “analisis kritis” dalam penelitian ini perlu dijelaskan. Analisis kritis tidak dimaksudkan untuk menilai KBC secara apriori sebagai berhasil atau tidak berhasil, melainkan untuk memperoleh gambaran empiris tentang kesesuaian antara gagasan normatif KBC dan implementasinya di lapangan. Pendekatan ini memungkinkan peneliti mengidentifikasi bagian

yang telah berjalan, aspek yang masih perlu diperkuat, serta kondisi yang menyebabkan kesenjangan implementasi. Dengan demikian, penelitian ini diharapkan memberikan kontribusi empiris bagi pengembangan implementasi KBC dan umpan balik konstruktif bagi penyempurnaan kebijakan dan praktik KBC.

Berdasarkan celah penelitian tersebut, kebaruan (novelty) penelitian ini terletak pada analisis implementasi KBC di Madrasah Aliyah yang secara simultan menghubungkan empat dimensi melalui studi kasus pada dua madrasah, yaitu integrasi nilai Panca Cinta dalam dokumen kurikulum, pemahaman, persepsi, dan kesiapan guru, pengalaman peserta didik, serta faktor pendukung dan penghambat pada tingkat kelembagaan. Berbeda dari penelitian terdahulu yang bersifat konseptual, berbasis kajian literatur, berfokus pada Madrasah Ibtidaiyah, atau menelaah aspek tertentu saja, penelitian ini memberikan kontribusi empiris berupa pemetaan kesenjangan antara kebijakan dan praktik KBC. Penelitian ini juga membedakan integrasi normatif nilai Panca Cinta dalam dokumen dari integrasi operasionalnya dalam pembelajaran, sehingga implementasi KBC tidak hanya dinilai dari keberadaan nilai secara normatif.

Penelitian ini bertujuan mengkaji implementasi KBC yang mencakup dokumen kurikulum, pelaksana, peserta didik, dan konteks kelembagaan melalui empat fokus yang saling berkaitan. Pertama, penelitian ini memetakan nilai KBC dalam dokumen kurikulum untuk mengetahui apakah nilai tersebut telah terintegrasi secara substantif ke dalam perangkat pembelajaran. Kedua, penelitian ini mengkaji pemahaman, persepsi, dan kesiapan guru sebagai pelaksana utama kebijakan. Ketiga, penelitian ini menggali pengalaman peserta didik untuk mengetahui cara nilai KBC hadir dalam proses pembelajaran dan kehidupan pendidikan mereka. Keempat, penelitian ini mengidentifikasi faktor pendukung dan penghambat implementasi KBC pada tingkat satuan pendidikan.

Metode

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan desain studi kasus untuk mengkaji implementasi Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) pada Madrasah Aliyah Negeri di Kalimantan Selatan. Desain studi kasus dipilih karena memungkinkan peneliti mengkaji suatu program, aktivitas, atau fenomena secara intensif, rinci, dan mendalam dalam konteks alamiahnya (Crowe et al., 2011; Fadli, 2021). Penelitian berfokus pada dua madrasah aliyah yang menjadi lokasi implementasi KBC di Kalimantan Selatan pada tahun ajaran 2025/2026, yaitu MAN 1 Tabalong dan MAN Kota Banjarbaru. Kedua lokasi dipilih secara purposif karena telah mengimplementasikan KBC dan berada pada lingkungan dengan karakteristik berbeda. MAN Kota Banjarbaru merepresentasikan madrasah dalam konteks perkotaan, sedangkan MAN 1 Tabalong merepresentasikan madrasah di luar konteks perkotaan. Pemilihan ini memungkinkan penelitian mengkaji implementasi KBC secara kontekstual serta mengidentifikasi faktor pendukung dan penghambatnya pada lingkungan madrasah yang berbeda.

Subjek penelitian dipilih menggunakan teknik purposive sampling untuk melibatkan subjek yang memiliki posisi strategis dan pengalaman langsung dalam implementasi KBC (Tajik et al., 2024). Informan terdiri atas kepala madrasah, wakil kepala madrasah bidang kurikulum, guru, dan peserta didik. Di MAN Kota Banjarbaru, penelitian melibatkan tujuh subjek, yaitu satu kepala madrasah, satu wakil kepala madrasah bidang kurikulum, dua guru, dan tiga peserta didik. Di MAN 1 Tabalong, penelitian juga melibatkan tujuh subjek dengan komposisi yang sama. Dengan demikian, jumlah seluruh informan adalah empat belas orang.

Pemilihan guru didasarkan pada beberapa kriteria, yaitu telah mengajar di madrasah sekurang-kurangnya lima tahun, terlibat dalam implementasi KBC, dan memiliki pengalaman menerapkan nilai Panca Cinta dalam pembelajaran atau kegiatan pendidikan lain. Guru dipilih dengan mempertimbangkan variasi mata pelajaran dan pengalaman implementasi KBC agar

diperoleh perspektif yang beragam. Peserta didik dipilih berdasarkan kriteria telah mengikuti pembelajaran atau kegiatan pendidikan berbasis KBC sekurang-kurangnya satu semester dan memiliki pengalaman langsung terhadap praktik pembelajaran yang diamati. Pemilihan peserta didik juga mempertimbangkan variasi tingkat kelas sehingga pengalaman yang diperoleh tidak hanya merepresentasikan satu kelompok peserta didik.

Rekrutmen subjek dilakukan melalui koordinasi dengan pihak madrasah. Peneliti terlebih dahulu memperoleh akses penelitian dari pimpinan madrasah, kemudian mengidentifikasi subjek berdasarkan kriteria yang telah ditetapkan. Guru dan peserta didik yang memenuhi kriteria diberi penjelasan tentang tujuan penelitian, prosedur pengumpulan data, dan kerahasiaan informasi sebelum menyatakan kesediaan berpartisipasi. Pengumpulan data dilakukan sampai diperoleh informasi yang memadai untuk menjelaskan pola implementasi KBC pada masing-masing madrasah dan tidak ditemukan lagi informasi substantif baru terkait fokus penelitian (Guest et al., 2006). Kecukupan jumlah subjek ditentukan berdasarkan kedalaman dan keberagaman informasi dari setiap subjek serta ketercukupan data.

Data dikumpulkan melalui wawancara semiterstruktur, observasi nonpartisipatif, dan dokumentasi. Wawancara dilakukan terhadap kepala madrasah, wakil kepala madrasah bidang kurikulum, guru, dan peserta didik untuk memperoleh informasi tentang kebijakan kelembagaan, dukungan kepemimpinan, integrasi nilai KBC dalam dokumen kurikulum, pemahaman dan kesiapan guru, praktik pembelajaran, pengalaman peserta didik, perubahan sikap yang dirasakan, serta faktor pendukung dan penghambat implementasi KBC.

Observasi difokuskan pada praktik pembelajaran, interaksi guru dan peserta didik, penerapan nilai Panca Cinta, kegiatan pembiasaan, serta kondisi lingkungan madrasah yang berkaitan dengan implementasi KBC. Data observasi dicatat dalam catatan lapangan yang memuat deskripsi aktivitas, interaksi, konteks pelaksanaan, dan refleksi peneliti terhadap temuan yang relevan dengan fokus penelitian.

Dokumentasi digunakan untuk mengidentifikasi bentuk integrasi nilai Panca Cinta dalam kebijakan dan perangkat kurikulum madrasah. Dokumen yang dianalisis meliputi Kurikulum Operasional Madrasah; visi, misi, dan tujuan madrasah; modul ajar atau perangkat pembelajaran; program kesiswaan; program pembiasaan; kegiatan kokurikuler; serta dokumen lain yang secara eksplisit atau implisit memuat nilai KBC. Dokumen dikumpulkan dari kedua madrasah selama periode penelitian dan dianalisis untuk memetakan keberadaan serta bentuk integrasi nilai Panca Cinta dalam perencanaan dan pelaksanaan pendidikan.

Data dianalisis menggunakan analisis deskriptif kualitatif dengan pendekatan analisis studi kasus. Analisis dilakukan dalam dua tahap utama, yaitu analisis dalam kasus (within-case analysis) dan analisis lintas kasus (cross-case analysis). Reduksi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi kesimpulan digunakan sebagai proses analitis pada masing-masing tahap.

Pada tahap analisis dalam kasus, data setiap madrasah dianalisis secara terpisah untuk memperoleh gambaran utuh implementasi KBC pada masing-masing madrasah. Data wawancara, observasi, dan dokumentasi dari MAN Kota Banjarbaru dianalisis dan dikategorikan berdasarkan fokus penelitian, yaitu integrasi nilai Panca Cinta dalam dokumen kurikulum, pemahaman dan kesiapan guru, praktik pembelajaran, pengalaman peserta didik, serta faktor pendukung dan penghambat implementasi. Prosedur yang sama diterapkan pada data MAN 1 Tabalong. Pada tahap ini, data dari kepala madrasah, wakil kepala madrasah bidang kurikulum, guru, peserta didik, dan dokumen dibandingkan untuk mengidentifikasi pola yang konsisten maupun informasi yang berbeda dalam masing-masing kasus. Hasil analisis kemudian disusun untuk memetakan karakteristik implementasi KBC pada setiap madrasah.

Tahap berikutnya adalah analisis lintas kasus, yaitu membandingkan temuan MAN Kota Banjarbaru dan MAN 1 Tabalong. Perbandingan dilakukan berdasarkan tema yang sama pada kedua kasus, meliputi tingkat integrasi Panca Cinta dalam dokumen, penerjemahan nilai ke dalam praktik pedagogis, pengalaman peserta didik, serta faktor kelembagaan yang mendukung dan menghambat implementasi. Analisis lintas kasus digunakan untuk mengidentifikasi persamaan, perbedaan, dan pola hubungan antartemuan. Temuan yang muncul secara konsisten pada kedua kasus dipertimbangkan sebagai pola bersama, sedangkan perbedaan dianalisis berdasarkan konteks kelembagaan masing-masing madrasah.

Untuk meningkatkan kredibilitas temuan, penelitian ini menerapkan triangulasi sumber, teknik, dan waktu (Carter et al., 2014). Triangulasi sumber dilakukan dengan membandingkan informasi dari kepala madrasah, wakil kepala madrasah, guru, dan peserta didik. Triangulasi teknik dilakukan dengan membandingkan hasil wawancara, observasi, dan dokumentasi. Triangulasi waktu dilakukan melalui pengumpulan data pada dua waktu berbeda untuk melihat konsistensi informasi dan praktik implementasi KBC. Seluruh data wawancara, catatan observasi, dan dokumen diorganisasikan secara sistematis berdasarkan fokus penelitian untuk memudahkan pengodean, perbandingan antarsumber, dan penarikan tema. Peneliti juga melakukan member checking dengan mengonfirmasi interpretasi kepada subjek penelitian, yaitu kepala madrasah, wakil kepala madrasah bidang kurikulum, guru, dan peserta didik yang menjadi sumber data (Birt et al., 2016).

Hasil dan Pembahasan

Bagian ini membahas empat fokus penelitian, yaitu integrasi nilai Panca Cinta dalam dokumen kurikulum; pemahaman, persepsi, dan kesiapan guru; pengalaman peserta didik dalam aspek spiritual, sosial, dan motivasi belajar; serta faktor pendukung dan penghambat implementasi KBC. Pada setiap subbagian, temuan dari MAN Kota Banjarbaru dan MAN 1 Tabalong diinterpretasikan, kemudian dihubungkan dengan teori dan penelitian terdahulu. Subbagian terakhir mensintesis kesenjangan antara kebijakan dan praktik yang muncul dari keempat fokus tersebut.

Integrasi Nilai Panca Cinta dalam Dokumen Kurikulum

Nilai-nilai KBC berlandaskan Panca Cinta, yaitu Cinta Allah dan Rasul-Nya, Cinta Ilmu, Cinta Lingkungan, Cinta Diri dan Sesama Manusia, serta Cinta Tanah Air. Kelima nilai tersebut ditemukan dalam berbagai bentuk kegiatan yang berkaitan dengan implementasi KBC di MAN Kota Banjarbaru dan MAN 1 Tabalong. Peneliti mengkaji sejauh mana nilai yang ditetapkan dalam kebijakan pemerintah telah diterjemahkan secara sistematis ke dalam dokumen kurikulum madrasah. Nilai cinta telah dituangkan dalam Kurikulum Operasional Madrasah, yang diturunkan ke dalam perangkat pembelajaran seperti modul ajar serta dokumen program madrasah, yaitu program kesiswaan, literasi, lingkungan, pembiasaan, dan kokurikuler.

Pada tingkat Kurikulum Operasional Madrasah, nilai Panca Cinta tampak berkaitan dengan visi, misi, tujuan, karakteristik peserta didik, serta arah pengembangan madrasah. Nilai Cinta Allah dan Rasul-Nya, misalnya, tercermin dalam orientasi pembentukan peserta didik yang religius dan berakhlak. Cinta Ilmu tercermin dalam penguatan budaya belajar, literasi, dan pengembangan potensi akademik. Cinta Lingkungan ditemukan dalam program kebersihan dan kepedulian terhadap lingkungan madrasah. Nilai Cinta Diri dan Sesama Manusia tercermin dalam pembinaan karakter, kepedulian sosial, dan interaksi yang saling menghargai, sedangkan Cinta Tanah Air tampak dalam kegiatan kebangsaan, pembinaan nasionalisme, serta penghargaan terhadap identitas dan kehidupan berbangsa.

Pada dokumen perangkat pembelajaran, nilai KBC ditemukan melalui upaya mengintegrasikan nilai cinta ke dalam proses pembelajaran. Integrasi tersebut dapat dilakukan melalui tujuan pembelajaran, pemilihan materi, aktivitas pembelajaran, metode, dan bentuk asesmen. Nilai Panca Cinta tidak selalu dituliskan secara eksplisit dengan istilah yang sama, tetapi dapat ditelusuri melalui indikator sikap, aktivitas peserta didik, materi yang digunakan, dan pengalaman belajar yang dirancang guru. Temuan ini menunjukkan bahwa implementasi KBC pada tingkat pembelajaran mulai diarahkan pada pembentukan karakter, bukan semata-mata pencapaian kompetensi akademik.

Selain perangkat pembelajaran, nilai KBC juga dipetakan dalam program kesiswaan. Program ini memberi ruang bagi pengembangan nilai Cinta Diri dan Sesama Manusia, Cinta Tanah Air, serta Cinta Ilmu melalui kegiatan organisasi peserta didik, pembinaan kepemimpinan, kegiatan sosial, pembinaan prestasi, dan aktivitas pengembangan diri lainnya. Dalam konteks ini, implementasi KBC berlangsung di luar pembelajaran intrakurikuler, tetapi tetap menjadi bagian dari pengalaman pendidikan peserta didik. Hal tersebut menunjukkan bahwa internalisasi nilai cinta tidak hanya menjadi tanggung jawab guru mata pelajaran, tetapi juga bagian dari pembinaan peserta didik secara lebih luas.

Nilai KBC juga tampak dalam program literasi dan program pembiasaan. Program literasi memberi ruang bagi penguatan Cinta Ilmu melalui pembiasaan membaca, pencarian informasi, pengembangan wawasan, serta pembangunan sikap kritis dan rasa ingin tahu. Program pembiasaan menjadi media untuk menanamkan Cinta Allah dan Rasul-Nya, Cinta Diri dan Sesama Manusia, serta nilai kedisiplinan, tanggung jawab, kepedulian, dan penghormatan terhadap orang lain. Dengan demikian, nilai KBC tidak hanya disampaikan sebagai konsep, tetapi diarahkan menjadi kebiasaan yang dilakukan berulang dalam kehidupan sehari-hari di madrasah.

Dalam program lingkungan, nilai Cinta Lingkungan memperoleh ruang yang lebih konkret melalui kegiatan kebersihan, penghijauan, pengelolaan lingkungan, dan pembentukan kepedulian peserta didik terhadap keberlanjutan lingkungan. Kegiatan kokurikuler juga memberi peluang untuk menghubungkan pengetahuan dari pembelajaran dengan pengalaman nyata di lingkungan sosial. Melalui kegiatan tersebut, peserta didik dapat menerapkan nilai kepedulian, kerja sama, tanggung jawab, dan pengabdian kepada masyarakat. Dengan demikian, kegiatan kokurikuler dapat menjadi ruang penting untuk menjembatani nilai KBC yang dirumuskan dalam dokumen kurikulum dan praktik kehidupan peserta didik.

Hasil pemetaan menunjukkan bahwa nilai Panca Cinta telah ditemukan dalam berbagai dokumen kurikulum dan program madrasah, tetapi tingkat dan bentuk integrasinya belum seragam, baik antara MAN Kota Banjarbaru dan MAN 1 Tabalong maupun antardokumen dalam masing-masing madrasah. Integrasi tersebut dapat dibedakan menjadi dua bentuk, yaitu integrasi eksplisit, ketika nilai atau prinsip KBC dinyatakan langsung dalam dokumen, dan integrasi implisit, ketika substansi Panca Cinta tercermin melalui tujuan, kegiatan, pembiasaan, atau nilai karakter tanpa menggunakan terminologi KBC secara langsung.

Di MAN Kota Banjarbaru, integrasi nilai Panca Cinta relatif lebih tampak pada dokumen yang berkaitan dengan arah dan program pendidikan madrasah. Nilai Cinta Allah dan Rasul-Nya tercermin secara eksplisit maupun substantif dalam program pembiasaan keagamaan, seperti zikir, salat duha, salat zuhur berjamaah, serta kegiatan yang mendukung pembentukan akhlak peserta didik. Nilai Cinta Ilmu terlihat melalui program literasi dan kegiatan yang mendorong rasa ingin tahu, sedangkan Cinta Lingkungan tercermin dalam program dan pembiasaan yang berkaitan dengan kepedulian terhadap lingkungan. Salah satu contohnya adalah apotek hidup bernama Kebun TOMA (Tanaman Obat Madrasah). Cinta Diri dan Sesama Manusia serta Cinta Tanah Air tampak melalui penekanan pada empati, toleransi, kepedulian sosial, dan wawasan kebangsaan. Namun, pada sebagian perangkat pembelajaran, nilai tersebut belum selalu

dinyatakan dengan istilah Panca Cinta atau KBC, tetapi masih terintegrasi melalui tujuan pembelajaran, aktivitas peserta didik, dan nilai karakter yang telah digunakan sebelumnya. Misalnya, penanaman cinta lingkungan melalui perawatan tanaman di Kebun TOMA masih terhubung dengan program sebelumnya, yaitu P5RA pada Kurikulum Merdeka madrasah. Wakil kepala madrasah bidang kurikulum menyampaikan, “di sini para siswa diajarkan untuk mencintai alam, salah satunya merawat tanaman obat madrasah yang dihasilkan dari kegiatan P5RA agar tetap lestari”.

Wakil kepala madrasah bidang kurikulum MAN 1 Tabalong menyampaikan hal serupa, “siswa-siswi kami mendapatkan nilai-nilai cinta dari kegiatan yang sudah membudaya di madrasah ini”. Pernyataan ini menunjukkan bahwa nilai Panca Cinta terintegrasi melalui program pembiasaan dan budaya madrasah pada kegiatan yang telah berjalan sebelum implementasi KBC. Nilai Cinta Allah dan Rasul-Nya tercermin melalui kegiatan keagamaan dan pembiasaan ibadah, sedangkan Cinta Diri dan Sesama Manusia tampak dalam penekanan pada kasih sayang, empati, toleransi, dan keteladanan guru. Nilai Cinta Lingkungan juga tercermin melalui kegiatan yang mendorong kepedulian peserta didik terhadap lingkungan madrasah. Dengan demikian, substansi Panca Cinta telah hadir dalam praktik kelembagaan, tetapi pada sebagian dokumen keberadaannya belum selalu diberi penanda atau pemetaan eksplisit sebagai bagian dari implementasi KBC.

Perbandingan kedua kasus menunjukkan bahwa integrasi Panca Cinta tidak hanya ditentukan oleh ada atau tidaknya kegiatan yang sesuai dengan nilai KBC, tetapi juga oleh sejauh mana nilai tersebut dipetakan dan dinyatakan secara sadar dalam dokumen kurikulum. MAN Kota Banjarbaru menunjukkan kecenderungan integrasi yang lebih terlihat pada perumusan program dan penguatan nilai dalam berbagai kegiatan pendidikan, sedangkan MAN 1 Tabalong menunjukkan integrasi yang kuat melalui budaya, pembiasaan, dan praktik yang telah berkembang di madrasah. Meskipun demikian, pada kedua madrasah masih ditemukan kesenjangan antara keberadaan substansi Panca Cinta dalam kegiatan dan pencantumannya secara eksplisit dalam perangkat kurikulum.

Temuan ini menunjukkan bahwa integrasi KBC pada tahap awal implementasi belum sepenuhnya bergerak dari kesesuaian substantif menuju integrasi kurikuler yang sistematis. Suatu kegiatan dapat mengandung nilai Cinta Ilmu, Cinta Lingkungan, atau Cinta Diri dan Sesama Manusia. Namun, tanpa pemetaan yang jelas terhadap Panca Cinta, keterkaitan tersebut sulit ditelusuri secara konsisten dalam perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi pembelajaran. Kesesuaian suatu kegiatan dengan nilai cinta juga belum cukup untuk membuktikan bahwa kegiatan itu dirancang berdasarkan kerangka KBC. Dengan demikian, persoalan utama bukan ketiadaan nilai KBC dalam dokumen atau kegiatan madrasah, melainkan belum konsistennya penerjemahan nilai tersebut ke dalam perangkat kurikulum secara eksplisit, terencana, dan dapat dievaluasi.

Persoalan ini sejalan dengan penekanan [Putri et al. \(2026\)](#) pada pentingnya pengintegrasian KBC dalam visi kelembagaan, desain kurikulum, budaya sekolah, dan sistem evaluasi. Berdasarkan temuan tersebut, penelitian ini membedakan dua bentuk integrasi, yaitu integrasi normatif dan integrasi operasional. Integrasi normatif menunjukkan bahwa nilai telah diakui dalam dokumen, sedangkan integrasi operasional menuntut hubungan yang jelas antara nilai yang dikembangkan, pengalaman belajar yang dirancang, dan indikator yang digunakan untuk mengevaluasi ketercapaiannya. Pembedaan ini penting agar implementasi KBC tidak dinilai semata-mata dari kelengkapan dokumen atau jumlah program yang relevan, tetapi dari sejauh mana nilai Panca Cinta secara sadar mengarahkan proses pendidikan.

Pemahaman, Persepsi, dan Kesiapan Guru

Hasil penelitian menunjukkan bahwa pemahaman guru terhadap prinsip KBC diperkuat melalui sosialisasi dan pelatihan. Di kedua madrasah, seluruh pendidik dan tenaga kependidikan mengikuti Bimbingan Teknis (Bimtek) Implementasi KBC. Pemahaman yang dibangun mencakup tiga dimensi, yaitu filosofis, pedagogis, dan afektif. Pada dimensi filosofis, KBC dipahami bukan sekadar kurikulum teknis, tetapi pendekatan yang menekankan kasih sayang, empati, toleransi, dan kepemimpinan. Pada dimensi pedagogis, guru diarahkan pada pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, penggunaan media digital, dan pengembangan kepemimpinan pembelajaran. Pada dimensi afektif, Panca Cinta diposisikan sebagai nilai yang perlu diinternalisasikan dalam proses pembelajaran.

Dari aspek persepsi, guru di MAN 1 Tabalong cenderung memandang kasih sayang, empati, dan toleransi sebagai bagian penting dalam pembelajaran. Guru juga diposisikan tidak hanya sebagai penyampai materi, tetapi sebagai figur teladan yang menanamkan nilai kemanusiaan dan karakter. Salah satu guru, NA, menyatakan, “guru tidak hanya mentransfer ilmu, tetapi juga menanamkan nilai-nilai kemanusiaan dan karakter kepada peserta didik”. KBC dipersepsikan sebagai pendekatan yang dapat mendukung pembinaan peserta didik secara lebih holistik, terutama dalam aspek disiplin, empati, dan akhlak.

Di MAN Kota Banjarbaru, guru memandang bahwa implementasi KBC mencakup berbagai dimensi pembentukan karakter yang merepresentasikan nilai Panca Cinta. Cinta Allah dan Rasul-Nya dipahami melalui penguatan pendidikan spiritual dan pembiasaan keagamaan. Cinta Ilmu diwujudkan melalui penumbuhan semangat belajar, literasi, rasa ingin tahu, dan penghargaan terhadap pengetahuan. Cinta Lingkungan dikembangkan melalui pendidikan ekologis dan pembiasaan menjaga kebersihan serta kelestarian lingkungan. Cinta Diri dan Sesama Manusia diarahkan pada pembentukan empati, kepedulian, toleransi, penghargaan, dan hubungan sosial yang positif, sedangkan Cinta Tanah Air dikembangkan melalui wawasan kebangsaan, nasionalisme, penghargaan terhadap keberagaman, dan tanggung jawab sebagai warga negara. Menurut guru, kelima dimensi tersebut saling melengkapi dan berperan dalam pembentukan karakter peserta didik secara holistik. HI, guru di MAN Kota Banjarbaru, menyampaikan, “kami berharap agar peserta didik berkembang tidak hanya secara akademik, tetapi juga memiliki sikap disiplin, empati, dan akhlak mulia yang merepresentasikan nilai-nilai Panca Cinta dalam kehidupan sehari-hari”.

Dari aspek kesiapan, kedua madrasah menunjukkan upaya mengimplementasikan kebijakan KBC sesuai dengan arahan yang telah ditetapkan. Kesiapan tersebut diperkuat melalui Bimtek dan pembekalan guru tentang konsep, tujuan, serta strategi implementasi KBC dalam pembelajaran. Guru diarahkan menerapkan pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, memanfaatkan media dan teknologi digital, serta mengintegrasikan nilai Panca Cinta ke dalam proses pembelajaran. Pemahaman, persepsi, dan kesiapan guru telah memperoleh dukungan melalui pelatihan, kebijakan madrasah, dan kepemimpinan kepala madrasah. Dukungan ini menjadi faktor penting yang membantu guru memahami arah kebijakan KBC dan menerjemahkannya ke dalam praktik pembelajaran.

Temuan tersebut menunjukkan bahwa sosialisasi dan Bimtek telah menjadi landasan bagi pemahaman dan persepsi positif guru terhadap KBC. Guru memahami pentingnya kasih sayang, empati, toleransi, kepedulian, keteladanan, dan pembentukan karakter dalam pendidikan. Meskipun demikian, pemahaman tersebut belum selalu diikuti kemampuan menerjemahkan nilai Panca Cinta ke dalam keputusan pedagogis yang konsisten, seperti pemilihan metode pembelajaran, pola interaksi dengan peserta didik, pengelolaan kelas, pemberian umpan balik, dan asesmen. Kondisi ini menunjukkan kesenjangan antara *knowing* dan *doing*, yaitu antara mengetahui prinsip KBC dan mewujudkannya dalam praktik pembelajaran. Temuan ini sejalan

dengan penelitian [Özüdoğru dan Sakalioğlu \(2026\)](#) tentang adaptasi guru terhadap kurikulum, yang menyoroti berbagai faktor, termasuk tuntutan kurikulum. Pemahaman guru terhadap KBC juga mulai terbentuk setelah pengenalan kurikulum, meskipun tingkat pemahaman dan adaptasinya beragam ([Firdaus et al., 2026](#)).

Secara kritis, kesiapan guru tidak cukup dipahami sebagai kepemilikan pengetahuan atau persepsi positif terhadap kebijakan. Kesiapan implementasi juga mencakup kemampuan pedagogis untuk mengubah prinsip abstrak menjadi praktik yang dapat diamati dan dievaluasi. Dengan demikian, Bimtek merupakan fondasi awal pengembangan kapasitas guru, bukan ukuran tunggal keberhasilan implementasi KBC. [Hikmah \(2026\)](#) menekankan bahwa keberhasilan implementasi dipengaruhi oleh kapasitas pelaksana dalam menerjemahkan kebijakan ke dalam konteks pembelajaran. Pelatihan yang hanya berorientasi pada penyampaian konsep belum tentu cukup membentuk kemampuan pedagogis yang dibutuhkan. Guru memerlukan kesempatan untuk mempraktikkan, mendiskusikan, merefleksikan, dan memperoleh umpan balik tentang penerapan nilai KBC dalam situasi pembelajaran nyata. Oleh karena itu, penguatan kompetensi guru perlu dilanjutkan melalui pendampingan, supervisi, peer learning, refleksi praktik pembelajaran, dan umpan balik berkala agar guru tidak hanya memahami nilai yang harus diterapkan, tetapi juga mampu menentukan cara mewujudkannya sesuai dengan tujuan pembelajaran dan kebutuhan peserta didik.

Pengalaman Peserta Didik terhadap Implementasi KBC

Penerapan KBC memberi ruang bagi peserta didik untuk mengalami proses pendidikan yang tidak hanya berorientasi pada pencapaian akademik, tetapi juga pada pembentukan sikap spiritual, sikap sosial, serta pengalaman belajar yang bermakna dan memotivasi.

Pada aspek spiritual, penerapan KBC memberi pengalaman kepada peserta didik untuk menghubungkan aktivitas pembelajaran dan kehidupan sehari-hari dengan kecintaan kepada Allah dan Rasul-Nya. Pengalaman tersebut tidak hanya diarahkan pada penguasaan pengetahuan keagamaan, tetapi juga pada penghayatan dan pembiasaan nilai spiritual. Peserta didik diarahkan memaknai ibadah sebagai bentuk kecintaan kepada Allah, meneladani akhlak Rasulullah, serta menerapkan nilai Asmaul Husna dalam perilaku sehari-hari. Hal ini tercermin dari keterlibatan peserta didik dalam kegiatan keagamaan di madrasah, seperti zikir, salat duha, dan salat zuhur berjamaah. Peserta didik NAQ mengungkapkan, “Kami biasanya mengikuti zikir bersama dan salat duha. Dari kegiatan itu, kami dibiasakan untuk beribadah dan mengingat Allah, bukan hanya ketika pelajaran di kelas”. MR menambahkan, “siswa-siswi di sini diajarkan untuk mencintai Allah, contohnya dengan disiplin beribadah maka kami melaksanakan salat zuhur berjamaah. Guru-guru di sini selalu mengingatkan agar kami juga terus melaksanakan ibadah dalam kehidupan sehari-hari”. Peserta didik RE menekankan pentingnya meneladani akhlak Rasulullah dalam berinteraksi dengan orang lain, “Kami diajarkan untuk mencontoh akhlak Rasulullah, seperti bersikap baik, menghormati guru, dan menyayangi teman”.

Ketiga pengalaman tersebut menunjukkan bahwa internalisasi nilai spiritual dalam implementasi KBC berlangsung melalui pembiasaan ibadah, penguatan pemahaman keagamaan, dan pembentukan perilaku yang mencerminkan akhlak terpuji. Dengan demikian, nilai cinta kepada Allah dan Rasul-Nya tidak hanya diperkenalkan sebagai konsep normatif, tetapi juga diarahkan untuk diwujudkan dalam kebiasaan dan interaksi sosial peserta didik.

Pendidikan spiritual dalam KBC tidak berhenti pada kegiatan ritual. Pengalaman spiritual juga dikembangkan melalui dimensi cinta lainnya dalam Panca Cinta, yang dapat disebut pendidikan karakter religius-humanis ([Saputra et al., 2026](#)). Salah satu contohnya adalah pemahaman bahwa kepedulian terhadap lingkungan merupakan bagian dari tanggung jawab manusia sebagai makhluk Allah. Peserta didik SA menyatakan, “Cinta yang ditanamkan dari

kegiatan madrasah salah satunya mencintai alam yang telah diciptakan Allah, caranya dengan menjaga kebersihan sekitar, merawat tanaman”. Dengan demikian, pengalaman peserta didik meluas pada kesadaran bahwa hubungan manusia dengan Allah berimplikasi pada hubungan manusia dengan lingkungan.

Pada aspek sosial, peserta didik tidak hanya diposisikan sebagai penerima materi, tetapi sebagai individu yang belajar melalui interaksi dengan orang lain. Pembelajaran dan aktivitas madrasah diarahkan untuk membangun hubungan yang lebih harmonis dengan guru, teman sebaya, dan warga madrasah. Nilai yang muncul meliputi kasih sayang, saling menghargai, kerja sama, gotong royong, empati, kepedulian sosial, toleransi, dan moderasi beragama. Pembelajaran kolaboratif dan kegiatan berbasis pengalaman memberi kesempatan kepada peserta didik untuk berinteraksi, bekerja sama, menghargai perbedaan, dan menyelesaikan tugas bersama. Dalam wawancara, peserta didik menyatakan lebih nyaman dengan pembelajaran melalui diskusi kelompok. SA menyampaikan, “Kami menyukai belajar dalam diskusi kelompok karena memudahkan kami memahami materi. Di sini sering dilaksanakan pembelajaran kelompok”. RE menambahkan, “Tetapi pada umumnya saat diskusi kelompok terdapat perbedaan pendapat. Kami tetap harus saling mendengarkan dan menghargai serta mencari titik temu supaya tugasnya bisa selesai bersama”.

Dari perspektif motivasi, KBC diarahkan untuk mendorong peserta didik belajar bukan semata-mata karena faktor eksternal, seperti nilai, hadiah, hukuman, atau tuntutan ujian, tetapi juga karena ketertarikan terhadap ilmu, kesadaran akan manfaat belajar, dan keinginan mengembangkan diri. Seorang siswi, ZH, mengatakan, “Saya senang belajar kalau materinya dijelaskan dengan cara yang menarik dan dikaitkan dengan kehidupan sehari-hari. Saya jadi mudah memahami materi dari guru tersebut”. Pernyataan lain menegaskan hal serupa, “Yang membuat saya bersemangat dalam belajar adalah cara mengajar dari gurunya, serta kepedulian beliau. Beliau peduli kepada seluruh siswa dan memperlakukan kami secara adil”. Oleh karena itu, pengalaman belajar yang positif dipandang sebagai salah satu kondisi yang dapat mendukung berkembangnya motivasi intrinsik peserta didik ([Julita et al., 2025](#)).

Pengalaman peserta didik menunjukkan bahwa penerapan KBC membuka ruang bagi pembelajaran yang lebih partisipatif, nyaman, dan bermakna. MR mengungkapkan, “Saya merasa nyaman belajar karena guru saya memberikan kesempatan kepada kami di kelas untuk bertanya dan menyampaikan pendapat”. ZH menyampaikan, “Dalam pembelajaran, kami diminta menghargai teman dan menghindari hal yang mengarah kepada bully”. RE menambahkan, “Saya menyenangi kegiatan pembelajaran yang aktif dengan pengajaran guru dan mediana yang menarik sehingga kami bersemangat belajar”. Penerapan KBC diarahkan pada proses pembelajaran yang aman, nyaman, bermakna, menyenangkan, dan berpusat pada peserta didik. Pembelajaran memberi kesempatan kepada peserta didik untuk berpartisipasi aktif, mengemukakan pendapat, bekerja sama, menggunakan media pembelajaran, dan menghubungkan materi dengan kehidupan nyata. Pendekatan *student-centered learning*, *Project Based Learning*, serta pembelajaran *mindful*, *meaningful*, dan *joyful* menjadi bagian dari strategi untuk menciptakan pengalaman belajar yang lebih positif.

Secara keseluruhan, pengalaman peserta didik menunjukkan bahwa implementasi KBC telah memberi ruang bagi pengembangan dimensi spiritual, sosial, dan motivasi belajar. Kegiatan keagamaan, seperti zikir, salat duha, dan salat zuhur berjamaah, mendukung pembentukan kebiasaan religius, sedangkan pembelajaran kolaboratif dan diskusi kelompok memberi kesempatan untuk bekerja sama, menyampaikan pendapat, menghargai perbedaan, dan membangun kepedulian terhadap sesama. Pembelajaran yang berpusat pada peserta didik, menyenangkan, dan dikaitkan dengan kehidupan nyata berpotensi meningkatkan keterlibatan belajar. Namun, partisipasi dalam kegiatan keagamaan belum dengan sendirinya membuktikan

internalisasi nilai spiritual, sebagaimana aktivitas kolaboratif belum otomatis menunjukkan terbentuknya empati dan toleransi. Demikian pula, suasana belajar yang menyenangkan tidak selalu menandakan berkembangnya motivasi intrinsik, yang berkaitan dengan rasa ingin tahu, ketertarikan, dan kesadaran pribadi terhadap makna pembelajaran. Oleh karena itu, evaluasi implementasi KBC perlu melampaui pengamatan terhadap keikutsertaan peserta didik dalam kegiatan dan memperhatikan perkembangan sikap serta pemaknaan nilai dalam kehidupan sehari-hari.

Dalam konteks tersebut, penting membedakan pengalaman belajar yang mendukung nilai KBC dari internalisasi nilai yang tercermin dalam kesadaran dan perilaku peserta didik. Pada dimensi spiritual, internalisasi perlu terlihat dalam perilaku sehari-hari, seperti kejujuran, tanggung jawab, dan kepedulian. Pada dimensi sosial, pembelajaran kolaboratif perlu memberi ruang bagi dialog, partisipasi, dan relasi yang saling menghargai. Hal ini sejalan dengan temuan [Sofyan et al. \(2025\)](#) bahwa lingkungan belajar yang mendukung memerlukan partisipasi komunikatif, keseimbangan relasi kuasa, dan pedagogi kepedulian. Pendekatan pembelajaran yang berkesadaran (*mindful*), bermakna (*meaningful*), dan menggembirakan (*joyful*) sebagaimana dibahas [Anisa et al. \(2026\)](#) dapat menjadi landasan untuk menghubungkan pengalaman belajar dengan pemaknaan nilai. Dengan demikian, kontribusi analitis penelitian ini adalah menunjukkan bahwa pengalaman positif peserta didik merupakan ruang awal bagi internalisasi Panca Cinta, tetapi perlu diperkuat melalui refleksi, pemaknaan, dan evaluasi perkembangan sikap agar nilai tersebut tidak berhenti pada partisipasi dalam kegiatan. Untuk memperoleh gambaran yang lebih menyeluruh, guru dapat mengombinasikan penilaian oleh teman sejawat, instrumen laporan diri (*self-report*) ([Nasution et al., 2023](#)), dan masukan orang tua atau wali tentang perilaku peserta didik di rumah. Dengan cara ini, penilaian internalisasi nilai Panca Cinta dapat didasarkan pada beragam perspektif, tidak hanya pada aktivitas yang terlihat selama pembelajaran.

Faktor Pendukung dan Penghambat Implementasi

Faktor pendukung implementasi KBC meliputi komitmen kepemimpinan dan dukungan kelembagaan; penguatan kompetensi dan pemahaman guru; kolaborasi dan dukungan ekosistem pendidikan; serta internalisasi nilai cinta dalam budaya dan praktik madrasah. Faktor penghambatnya adalah keterbatasan pemahaman dan kesiapan guru serta beban administratif dan tuntutan kurikulum.

Implementasi KBC di madrasah didukung oleh komitmen kepemimpinan dan dukungan kelembagaan. Temuan penelitian menunjukkan bahwa kepala madrasah berperan penting dalam mengarahkan dan memperkuat penerapan KBC. Komitmen tersebut ditunjukkan melalui penegasan pentingnya kerja sama dan dukungan seluruh warga madrasah dalam melaksanakan KBC. KBC telah menjadi bagian dari kurikulum dan program madrasah serta bagian dari pembahasan dalam rapat bulanan. Kondisi ini menunjukkan bahwa implementasi KBC mulai ditempatkan sebagai bagian dari tata kelola madrasah.

Dalam perspektif *ethics of care* yang dikembangkan [Noddings \(2012\)](#), kepedulian dipahami sebagai relasi antara pihak yang memberi dan menerima kepedulian dalam pengajaran. [Chen dan Shih \(2025\)](#) menegaskan bahwa kepedulian tidak hanya merupakan tanggung jawab individual guru, tetapi perlu didukung lingkungan kelembagaan agar dapat diwujudkan secara berkelanjutan. Komitmen kepala madrasah menjadi penting karena memberi legitimasi, arah, dan ruang koordinasi bagi guru untuk mengintegrasikan nilai cinta ke dalam pembelajaran dan kehidupan madrasah. Pada kedua madrasah, keberadaan KBC dalam program kelembagaan dan agenda rapat menunjukkan bahwa implementasinya mulai ditempatkan sebagai tanggung jawab bersama, bukan semata-mata inisiatif individual pendidik.

Faktor pendukung berikutnya adalah penguatan kompetensi dan pemahaman guru melalui Bimtek KBC. Seluruh pendidik dan tenaga kependidikan telah memperoleh pembekalan tentang konsep dan nilai KBC. Melalui kegiatan tersebut, guru diperkenalkan pada nilai kasih sayang, empati, toleransi, dan kepedulian serta diarahkan menerapkannya dalam pembelajaran. Bimtek juga memperkuat pembelajaran yang berpusat pada peserta didik dan pemanfaatan media pembelajaran digital. Kegiatan pengembangan kompetensi ini menjadi modal awal bagi guru untuk memahami arah kebijakan KBC dan mengintegrasikan nilainya ke dalam praktik pembelajaran. Hal ini sejalan dengan temuan bahwa pengembangan profesional guru dapat mendukung peningkatan pengetahuan pedagogis dan kualitas pembelajaran dalam konteks perubahan kurikulum (Rianti & Sujarwo, 2025).

Implementasi KBC juga memperoleh dukungan melalui kolaborasi berbagai pihak dalam ekosistem pendidikan. Dukungan tersebut melibatkan Kementerian Agama, pemerintah daerah, kepala madrasah, guru, dan satuan pendidikan lain melalui kegiatan pelatihan dan sosialisasi. Keterlibatan berbagai pihak menunjukkan bahwa implementasi KBC bukan hanya tanggung jawab individual guru, tetapi membutuhkan dukungan kelembagaan dan kolaborasi antarpemangku kepentingan. Dukungan ini sekaligus memberi ruang bagi madrasah untuk memperoleh informasi, penguatan kapasitas, dan pengalaman dari pihak lain dalam mengembangkan penerapan KBC. Di Banjarbaru, misalnya, implementasi KBC untuk madrasah dan RA se-Kota Banjarbaru diluncurkan oleh Wali Kota Banjarbaru dan dihadiri oleh unsur Kemenag, BPMP, BGTK, Balai Bahasa, Dinas Pendidikan, Dinas Lingkungan Hidup, serta pimpinan madrasah dan RA. Madrasah juga telah berkolaborasi dengan orang tua siswa dalam upaya penghayatan Panca Cinta.

Temuan menunjukkan perbedaan konteks dukungan kelembagaan. Di MAN 1 Tabalong, dukungan terlihat melalui pembinaan dan arahan vertikal dari Kementerian Agama, sedangkan di MAN Kota Banjarbaru dukungan melibatkan sinergi yang lebih luas antara Kementerian Agama, pemerintah daerah, dan unsur pendidikan lainnya. Perbedaan ini menunjukkan bahwa dukungan implementasi KBC dapat berkembang melalui mekanisme kelembagaan yang berbeda sesuai dengan konteks masing-masing madrasah. Secara interpretatif, dukungan vertikal dapat memperkuat konsistensi kebijakan, sedangkan kolaborasi horizontal berpotensi memperluas sumber daya dan lingkungan sosial yang mendukung internalisasi nilai. Kolaborasi dengan keluarga juga penting karena penerapan nilai cinta perlu berkesinambungan antara lingkungan madrasah dan kehidupan peserta didik di rumah.

Faktor pendukung lainnya adalah internalisasi nilai KBC dalam budaya dan praktik kehidupan madrasah. Nilai Panca Cinta diarahkan untuk membangun lingkungan pendidikan yang mengedepankan kasih sayang, empati, toleransi, kepedulian, penghargaan terhadap martabat peserta didik, serta lingkungan yang aman dan ramah anak. Dengan demikian, implementasi KBC tidak hanya diarahkan pada pembelajaran di kelas, tetapi juga pada pembentukan budaya madrasah dan pola interaksi antarwarga madrasah. Hal ini sejalan dengan kajian Chen dan Shih (2025) yang menempatkan kepedulian sebagai praktik relasional yang harus hadir dalam interaksi pendidikan, bukan hanya prinsip abstrak. Oleh karena itu, budaya madrasah berbasis cinta tidak cukup ditunjukkan melalui kegiatan seremonial atau program pembiasaan, tetapi juga melalui kepedulian dalam pola komunikasi, cara guru memberikan teguran, penyelesaian konflik, pemberian penghargaan, serta perlakuan terhadap peserta didik yang memiliki kebutuhan dan kemampuan berbeda. Konsistensi antara nilai yang diajarkan dan perilaku seluruh warga madrasah menjadi unsur penting dalam membangun ekosistem pendidikan berbasis cinta.

Meskipun memperoleh berbagai dukungan, implementasi KBC masih menghadapi keterbatasan pemahaman dan kesiapan guru dalam menerjemahkan kebijakan ke dalam praktik

pembelajaran. KBC merupakan kebijakan yang relatif baru sehingga pemahaman guru tentang konsep, tujuan, dan bentuk implementasinya belum sepenuhnya merata. Sebagian guru telah mengenal KBC melalui sosialisasi dan Bimtek, tetapi pemahaman konseptual tersebut belum selalu berkembang menjadi kemampuan menerapkan nilai KBC secara konsisten dalam pembelajaran. Guru masih membutuhkan waktu untuk menyesuaikan nilai kasih sayang, empati, toleransi, dan kepedulian dengan karakteristik mata pelajaran serta kondisi kelas yang dihadapi.

Hambatan ini berkaitan dengan perbedaan kemampuan guru dalam mengubah nilai KBC yang bersifat normatif menjadi praktik pedagogis yang konkret. Pemahaman tentang pentingnya kasih sayang dan penghargaan terhadap peserta didik tidak otomatis mengubah strategi pembelajaran maupun pola interaksi di kelas, dan sebagian guru masih terbiasa dengan pola pembelajaran sebelumnya. Guru dapat memahami bahwa pembelajaran harus berlandaskan cinta, kasih sayang, toleransi, kepedulian, dan penghargaan terhadap peserta didik, tetapi masih mengalami kesulitan ketika nilai abstrak tersebut harus diterjemahkan menjadi tujuan pembelajaran, strategi pedagogis, aktivitas peserta didik, pola interaksi guru dan peserta didik, serta asesmen. Tantangan utama implementasi KBC, dengan demikian, bukan hanya penerimaan guru terhadap kebijakan, tetapi juga kemampuan mengoperasionalkan nilai tersebut secara konsisten, sebagaimana diuraikan pada subbagian tentang kesiapan guru.

Faktor penghambat lainnya adalah beban administratif dan tuntutan kurikulum. Guru dituntut menyelesaikan materi sesuai capaian pembelajaran, melaksanakan asesmen, dan memenuhi berbagai administrasi pembelajaran. Kondisi ini membuat waktu pembelajaran relatif terbatas. Dalam situasi tersebut, pembelajaran cenderung diarahkan pada penyampaian materi dan penyelesaian target akademik, sehingga ruang untuk memperhatikan aspek afektif peserta didik secara lebih mendalam menjadi terbatas. Hal ini menunjukkan tantangan dalam menyeimbangkan tuntutan pencapaian akademik dengan tujuan KBC yang juga menekankan pembentukan sikap dan karakter peserta didik. Beban administratif dapat menjadi sumber tekanan bagi guru dan mengurangi perhatian terhadap kualitas pembelajaran serta keterlibatan peserta didik (Norman, 2024), dan semakin tinggi beban administrasi yang dirasakan, semakin rendah intensi mengajar guru (Rahmadani & Ramli, 2025).

Keterbatasan waktu tersebut secara khusus berdampak pada belum optimalnya refleksi dan internalisasi nilai KBC. Setelah penyampaian materi dan pelaksanaan asesmen, waktu pembelajaran sering kali tidak cukup untuk memberi kesempatan kepada peserta didik merefleksikan nilai cinta yang berkaitan dengan materi. Akibatnya, nilai KBC dapat saja telah muncul dalam proses pembelajaran, tetapi belum selalu berkembang menjadi pengalaman belajar yang reflektif. Temuan ini sejalan dengan pendapat bahwa tuntutan kurikulum dapat mengurangi pemenuhan kebutuhan sosial-emosional siswa (Longmuir & McKay, 2024). Kondisi ini memperlihatkan kesenjangan antara pembelajaran yang berorientasi pada aktivitas dan pembelajaran yang berorientasi pada internalisasi nilai.

Secara keseluruhan, berdasarkan perspektif *ethics of care*, faktor pendukung dan penghambat implementasi KBC di kedua madrasah saling berkaitan. Komitmen kepemimpinan, penguatan kompetensi guru, dukungan ekosistem pendidikan, dan budaya madrasah menyediakan kondisi kelembagaan yang memungkinkan nilai cinta diterapkan. Sebaliknya, keterbatasan kesiapan guru, beban administratif, dan minimnya ruang refleksi dapat menghambat penerjemahan dukungan tersebut menjadi pengalaman belajar yang berorientasi pada kepedulian. Temuan ini memperlihatkan bahwa kebijakan dan program pendukung merupakan prasyarat penting, tetapi belum cukup untuk menjamin internalisasi nilai KBC. Efektivitas implementasi sangat ditentukan oleh kesinambungan antara dukungan kelembagaan, kemampuan guru membangun relasi yang responsif, dan kesempatan peserta didik mengalami serta merefleksikan nilai Panca Cinta dalam kehidupan madrasah. Oleh karena itu, penguatan

KBC perlu diarahkan bukan hanya pada perluasan sosialisasi dan pemenuhan program, tetapi juga pada pendampingan pedagogis, penguatan budaya refleksi, dan evaluasi yang memperhatikan kualitas interaksi serta pengalaman peserta didik.

Sintesis Kesenjangan antara Kebijakan dan Praktik

Kedua madrasah telah berupaya menerjemahkan kebijakan KBC ke dalam penyelenggaraan pendidikan. Nilai Panca Cinta telah ditemukan dalam dokumen kurikulum dan program madrasah, tetapi integrasinya belum seragam: sebagian dokumen mencantumkan nilai KBC secara eksplisit, sedangkan sebagian lainnya hanya menunjukkan kesesuaian dengan Panca Cinta melalui kegiatan atau nilai karakter yang telah dilaksanakan sebelumnya. Pada tingkat guru, sosialisasi dan Bimtek telah membangun pemahaman, persepsi positif, dan kesiapan awal, tetapi belum menjamin kemampuan mengoperasionalkan nilai dalam keputusan pedagogis. Pada tingkat peserta didik, pengalaman spiritual, sosial, dan belajar yang positif telah muncul, tetapi internalisasi nilai masih memerlukan refleksi dan pemaknaan.

Ketiga tingkat tersebut menunjukkan pola yang sama, yaitu kesenjangan antara keberadaan nilai dan penerjemahannya secara operasional. Kajian ini menegaskan pentingnya keselarasan antara kebijakan dan praktik pembelajaran agar KBC tidak berhenti pada tataran normatif, tetapi terwujud dalam proses pendidikan yang bermakna. Tantangan implementasi KBC bukan memilih antara pencapaian akademik dan pembentukan karakter, melainkan merancang pembelajaran yang mampu mengintegrasikan keduanya.

Kesimpulan

Penelitian ini menyimpulkan bahwa implementasi Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) di MAN Kota Banjarbaru dan MAN 1 Tabalong telah memperoleh dukungan kelembagaan dan mulai terintegrasi dalam dokumen kurikulum, meskipun tingkat integrasinya belum seragam. Jawaban atas tujuan penelitian menunjukkan bahwa sosialisasi dan Bimbingan Teknis (Bimtek) telah membangun pemahaman, persepsi positif, dan kesiapan awal guru untuk menerapkan KBC yang berorientasi pada Panca Cinta. Pengalaman peserta didik menunjukkan bahwa nilai KBC hadir melalui pembiasaan keagamaan, pembelajaran kolaboratif, penghargaan terhadap perbedaan, kepedulian sosial, serta pembelajaran yang bermakna dan mendorong keterlibatan belajar, meskipun internalisasi nilai secara mendalam masih memerlukan refleksi, pemaknaan, dan perubahan perilaku yang berkelanjutan. Implementasi didukung oleh komitmen kepemimpinan, dukungan kelembagaan, penguatan kompetensi guru, kolaborasi ekosistem pendidikan, dan budaya madrasah, sedangkan keterbatasan pemahaman dan kesiapan guru, beban administratif, serta keterbatasan waktu menjadi faktor penghambat. Secara teoretis, penelitian ini menunjukkan bahwa integrasi nilai perlu dibedakan antara integrasi normatif dalam dokumen dan integrasi operasional dalam pembelajaran, serta bahwa kepedulian sebagai praktik relasional memerlukan dukungan kelembagaan agar berkelanjutan.

Secara praktis, Kementerian Agama perlu memperkuat panduan operasional Panca Cinta dengan indikator konkret yang terintegrasi dalam tujuan, aktivitas, interaksi, dan asesmen pembelajaran. Madrasah perlu mengembangkan pendampingan guru yang berkelanjutan melalui supervisi, peer learning, dan refleksi pedagogis, serta memperkuat monitoring dan evaluasi berbasis praktik nyata dan kolaborasi dengan keluarga serta masyarakat. Penelitian ini terbatas pada dua madrasah, yaitu MAN Kota Banjarbaru dan MAN 1 Tabalong, sehingga temuannya belum merepresentasikan keragaman implementasi KBC pada madrasah dengan konteks berbeda. Penelitian selanjutnya perlu melibatkan lebih banyak madrasah dan wilayah, menggunakan desain longitudinal untuk mengkaji perkembangan praktik pedagogis dan internalisasi nilai Panca Cinta, serta mengembangkan instrumen evaluasi yang valid dan reliabel.

dengan melibatkan perspektif guru, peserta didik, teman sebaya, dan orang tua. Kajian lanjutan juga perlu mengeksplorasi integrasi KBC dengan pembelajaran mendalam (deep learning), asesmen autentik, teknologi digital, dan berbagai mata pelajaran untuk mengidentifikasi pendekatan yang efektif dalam mendorong internalisasi nilai secara berkelanjutan.

Referensi

- Anisa, S., Noor, M., & Andayani, S. (2026). Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta melalui metode deep learning (mindful, meaningful, joyful) dalam pembelajaran Bahasa Indonesia di MIN 10 Bandar Lampung. *Jurnal Pendidikan dan Ilmu Sosial*, 4(2), 378–395. <https://doi.org/10.54066/jupendis.v4i2.4002>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- Chen, M.-K., & Shih, Y.-H. (2025). The implications of Nel Noddings' ethics of care for fostering teacher-student relationships in higher education. *Frontiers in Education*, 10, Article 1602786. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1602786>
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). The case study approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11, Article 100. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-100>
- Fadli, M. R. (2021). Memahami desain metode penelitian kualitatif. *Humanika*, 21(1), 33–54. <https://doi.org/10.21831/hum.v21i1.38075>
- Fahmi, A. G. A. W., Syahid, A. S. M., & Hunaida, W. L. (2026). Analisis pergeseran paradigma disiplin kelas dalam pendidikan agama Islam: Dari Kurikulum Merdeka menuju pendekatan kurikulum cinta. *Paedagogie*, 21(1), 1201–1210. <https://doi.org/10.31603/paedagogie.v21i1.16386>
- Febiana, A. R., Maharani, D. A., & Huda, M. N. (2025). Kurikulum Berbasis Cinta sebagai strategi perencanaan ekosistem pembelajaran mendalam: Model, tantangan, dan implementasi. *Proceedings of the Annual Islamic Conference for Learning and Management (AICLeMa)*, 2, 218–231. <https://doi.org/10.15642/AICLeMa.2025.2.218-231>
- Firdaus, A., Rizki, H., Afifah, Y., Sahanata, M., & Kumala Dewi, F. (2026). Peningkatan kompetensi guru melalui workshop sinergi Kurikulum Berbasis Cinta dan pembelajaran mendalam (deep learning) di MA Laboratorium Kota Jambi. *Jurnal Inovasi Pengabdian dan Pemberdayaan Masyarakat*, 6(1), 113–122. <https://doi.org/10.54082/jipppm.1168>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hikmah, A. D. (2026). What is happening with the Love-Based Curriculum (KBC)? Unpacking the problems in the early stage of implementation. *El-Fata: Jurnal Ilmu Tarbiyah*, 6(1), 125–136.
- Hilmin, H. (2024). Internalisasi nilai-nilai moderasi beragama dalam Kurikulum Merdeka Belajar pendidikan agama Islam. *Muaddib: Islamic Education Journal*, 7(1), 37–45. <https://doi.org/10.19109/muaddib.v7i1.24478>
- Julita, I., Neviyarni, N., & Nirwana, H. (2025). Strategi meningkatkan motivasi belajar peserta didik. *Observasi: Jurnal Publikasi Ilmu Psikologi*, 3(3), 133–139. <https://doi.org/10.61132/observasi.v3i3.1362>

- Kurnia, R., Abidin, M., Suryani, L., Marlina, L., & Febriyanti. (2025). Penerapan kurikulum cinta sebagai strategi membangun empati peserta didik di era digital. *Journal of Innovative and Creativity*, 5(3), 29879–29888. <https://doi.org/10.31004/joecy.v5i3.4488>
- Longmuir, F., & McKay, A. (2024). Teachers workload strain: Considering the density as well as the quantity of teachers work. *Curriculum Perspectives*, 44(4), 561–565. <https://doi.org/10.1007/s41297-024-00279-2>
- Mappe, S. A. A., & Sakka, A. R. (2025). Integrasi konsep mahabbah dalam pembelajaran. *EDULEC: Education, Language, and Culture Journal*, 5(2), 204–216. <https://doi.org/10.56314/edulec.v5i2.343>
- Mukaromah, N., Abila, A. R., Nuranggraeni, R. D. R., Jahlia, E., Destita, S., & Abdurrahmansyah, A. (2025). Permasalahan dan tantangan penerapan Kurikulum Berbasis Cinta di Madrasah Ibtidaiyah. *Jurnal Basicedu*, 9(5), 1633–1641. <https://doi.org/10.31004/basicedu.v9i5.10765>
- Nasution, A. T., Rahmanita, B. N., Muzaini, M. C., & Shaleh, S. (2023). Pengembangan assesmen afektif. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, 9(2), 2841–2853. <https://doi.org/10.36989/didaktik.v9i2.961>
- Nisa, E. N. (2021). Pendidikan karakter dan keteladanan guru dalam kepribadian siswa. *Qathruna*, 8(2), 22–41. <https://doi.org/10.32678/qathruna.v8i2.5306>
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771–781. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.745047>
- Norman, E. (2024). Exploring teacher workload challenges in the Merdeka Curriculum era: A NASA-TLX-based analysis of administrative task impact on performance and well-being. *Proceedings of the International Conference on Education, Society and Humanity*, 2(2), 827–835. <https://ejournal.unuja.ac.id/index.php/icesh/article/view/10110/3840>
- Nugraha, L., Maharani, A., Zainuri, A., & Hamzah, A. (2025). Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta pada Madrasah Ibtidaiyah di Kota Palembang: Sebuah studi literatur. *El Banar: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 8(2), 100–111. <https://doi.org/10.54125/elbanar.v8i2.884>
- Özüdoğru, F., & Sakallıoğlu, G. (2026). Teachers' curriculum fidelity: Analyzing how teachers implement and adapt the curriculum. *International Journal of Educational Studies and Policy*, 7(1), 61–84. <https://doi.org/10.63612/ijesp.1776104>
- Putri, O. R., Zainuri, A., & Yasir, M. G. (2026). Konsep etika kepedulian dalam struktur Kurikulum Berbasis Cinta di MI Al-Islah Palembang. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD STKIP Subang*, 12(1), 126–133. <https://doi.org/10.36989/didaktik.v12i01.12012>
- Rahmadani, S., & Ramli, A. A. (2025). Pengaruh beban administrasi pendidikan terhadap intensi mengajar guru di Sekolah Menengah Atas Negeri 2 Rengat. *SIBLI: Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 1(1), 8–16. <https://stai-rgt.ac.id/ojs/index.php/JPS/article/view/8>
- Rianti, A., & Sujarwo, S. (2025). Factors influencing teachers' readiness in implementing the Independent Curriculum in Indonesia. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 14(2), 454–466. <https://doi.org/10.23887/jpi-undiksha.v14i2.90256>
- Saputra, A., Solikhin, H. N., Balqis, L. H., & Sabarudin, S. (2026). Implementasi kebijakan kurikulum cinta dalam pendidikan agama Islam: Strategi pembentukan karakter religius-humanis di MTs Nurul Ummah. *Jurnal Pendidikan Agama Islam*, 5(1), 182–192. <https://journal.uniga.ac.id/index.php/JPAI/article/view/43594>
- Sari, W. P., Zainuri, A., & Annur, S. (2025). Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta di SMA Islam az-Zahrah Palembang dalam perspektif filsafat dan sosiologi pendidikan Islam. *Al-I'tibar: Jurnal Pendidikan Islam*, 12(3), 217–222. <https://doi.org/10.30599/fqhs9z50>

- Selamet, A. P., Akbar, M. A., Zainuri, A., & Zahra, F. F. (2025). Konsep kearifan lokal Kurikulum Berbasis Cinta pada Madrasah Ibtidaiyah. *Aliansi: Jurnal Hukum, Pendidikan dan Sosial Humaniora*, 2(6), 277–281. <https://doi.org/10.62383/aliansi.v2i6.1393>
- Sofyan, M., Finefter-Rosenbluh, I., & Barnes, M. (2025). Unpacking the ethics of care and safe learning environments in Indonesian vocational higher education settings: A contested space of power and (teaching) effectiveness. *Pedagogy, Culture & Society*, 33(1), 49–68. <https://doi.org/10.1080/14681366.2023.2187437>
- Tajik, O., Golzar, J., & Noor, S. (2024). Purposive sampling. *International Journal of Education and Language Studies*, 2(2), 1–9. <https://doi.org/10.22034/ijels.2025.490681.1029>