

STAKEHOLDER PENDIDIKAN ISLAM: KELEMBAGAAN, KURIKULUM BERBASIS CINTA, PEMBELAJARAN MENDALAM, DAN DAYA TARIK AKHLAK

Asnan Purba¹

¹ Pendidikan IPS/Fakultas Tarbiyah, Universitas Islam Tazkia, Bogor, Indonesia

Email : asnanpurba@tazkia.ac.id

E-Issn: 3063-8313

Received: September 2026

Accepted: September 2026

Published: September 2026

Abstrac:

Islamic education in Indonesia must deliver quality, modern governance, and fidelity to its religious identity at once. In 2025, two curricular policies emerged almost simultaneously: the Love-Based Curriculum (Kurikulum Berbasis Cinta) of the Ministry of Religious Affairs and Deep Learning (Pembelajaran Mendalam) of the Ministry of Primary and Secondary Education. Using a stakeholder lens, this article critiques the governance of Islamic educational institutions, assesses how far both policies meet stakeholder needs, and interprets why parents increasingly choose institutions that promise akhlak (moral character) formation. This qualitative study combines library research, critical policy analysis, and an interpretive phenomenological reading of regulations, national statistics, and recent journal articles, analyzed through data condensation, display, and conclusion drawing with source triangulation. Stakeholder mapping remains managerial and treats parents as passive clients, although they confer institutional legitimacy, while institutional diversity lacks adaptive quality standards and integrated data. Both policies fit the demand for humane, meaningful, character-oriented education, yet depend on teacher readiness and cross-ministry harmonization. Parental preference reflects moral anxiety in the digital age. Quality improvement therefore requires fair stakeholder mapping and masalah-oriented policy integration.

Keywords: stakeholder, Islamic education, Love-Based Curriculum, Deep Learning, character

Abstrak:

Pendidikan Islam di Indonesia dituntut menghadirkan mutu, tata kelola modern, dan kesetiaan pada identitas keagamaan sekaligus. Pada 2025 lahir hampir berbarengan dua kebijakan kurikuler, yaitu Kurikulum Berbasis Cinta dari Kementerian Agama dan Pembelajaran Mendalam dari Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah. Dengan lensa *stakeholder*, artikel ini mengkritisi tata kelola lembaga pendidikan Islam, menakar kesesuaian kedua kebijakan dengan kebutuhan pemangku kepentingan, dan menafsirkan kecenderungan orang tua memilih lembaga yang menjanjikan pembinaan akhlak. Penelitian kualitatif ini memadukan studi kepustakaan, analisis kebijakan kritis, dan pembacaan fenomenologis-interpretif atas regulasi, statistik nasional, dan artikel jurnal mutakhir, yang dianalisis melalui kondensasi, penyajian, dan penarikan simpulan dengan triangulasi sumber. Pemetaan *stakeholder* ternyata masih dikuasai nalar manajerial yang memosisikan orang tua sebagai klien pasif, padahal merekalah pemberi legitimasi lembaga, sementara keragaman lembaga belum diimbangi standar mutu yang adaptif dan data terintegrasi. Kedua kebijakan selaras dengan kebutuhan akan pendidikan yang humanis, bermakna, dan berkarakter, tetapi bergantung pada kesiapan guru dan harmonisasi lintas kementerian. Minat orang tua merupakan respons atas kecemasan moral di era digital. Peningkatan mutu karenanya menuntut pemetaan *stakeholder* yang adil dan integrasi kebijakan yang berorientasi masalah.

Kata Kunci: *stakeholder*, pendidikan Islam, Kurikulum Berbasis Cinta, Pembelajaran Mendalam, akhlak



PENDAHULUAN

Pendidikan Islam di Indonesia sulit dipahami bila hanya diperlakukan sebagai subsistem pendidikan nasional. Di dalamnya bertemu tiga kepentingan sekaligus, yaitu cita-cita keagamaan, kebutuhan pembangunan sumber daya manusia, dan harapan sosial umat. Sebagai negara dengan penduduk muslim terbesar di dunia, Indonesia menaungi jaringan lembaga yang sangat beragam, mulai dari pendidikan anak usia dini berbasis Al-Qur'an, sekolah Islam, madrasah, pesantren, dan *boarding school*, hingga model yang relatif baru seperti *kuttab* dan pondok *tahfidz*. Jaringan seluas itu jelas tidak dapat dikelola dengan baik oleh satu pihak. Keberhasilannya ditentukan oleh tarik-menarik kepentingan banyak pihak, dan karena itulah konsep *stakeholder* menemukan relevansinya. Muhadi, Giyoto, dan Untari (2021) memperlihatkan bagaimana tata kelola *stakeholder* ikut menentukan upaya peningkatan mutu di madrasah tsanawiyah.

Secara kuantitatif, pendidikan Islam memiliki kapasitas yang besar, tetapi basis datanya menyimpan persoalan serius. Data EMIS Kementerian Agama per awal Oktober 2025 mencatat 42.391 pondok pesantren, terbanyak di Jawa Barat, Jawa Timur, dan Banten dengan masing-masing 12.977, 7.347, dan 6.776 lembaga (Kementerian Agama Republik Indonesia [Kemenag RI], 2025c). Yang justru mengundang tanya adalah jumlah santrinya. Pada semester ganjil 2022/2023 tercatat 4.074.011 santri, sedangkan pada semester ganjil 2025/2026 angkanya tinggal 1.378.687 (Kemenag RI, 2025c). Penyusutan hampir dua pertiga dalam tiga tahun ajaran sulit dijelaskan semata-mata oleh surutnya minat masyarakat. Angka itu lebih masuk akal dibaca sebagai gejala pendataan yang belum stabil, yang kemungkinan besar berkaitan dengan pemutakhiran dan sinkronisasi data, termasuk penyesuaian kategori santri dengan kerangka Undang-Undang Nomor 18 Tahun 2019 tentang Pesantren (Republik Indonesia, 2019). Apa pun penyebabnya, fluktuasi sebesar ini menandakan bahwa data *stakeholder* pendidikan Islam belum tertata rapi. Tanpa data yang dapat dipercaya, peta kebutuhan *stakeholder* menjadi kabur dan kebijakan yang disusun di atasnya mudah meleset.

Dinamika serupa terlihat pada jenjang madrasah, tempat pertambahan lembaga tidak selalu berjalan seiring dengan peningkatan mutu. Wahyudin et al. (2024) mencatat bahwa Madrasah Aliyah bertambah 311 lembaga pada 2022 dan 372 lembaga pada 2023; jumlah gurunya melonjak, sementara jumlah siswanya sempat menurun sebelum kembali naik. Madrasah Ibtidaiyah, Tsanawiyah, dan Aliyah yang dibina Kementerian Agama tumbuh berdampingan dengan sekolah yang dibina Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, sehingga lahir dualisme pengelolaan yang menuntut koordinasi *stakeholder* lintas kementerian. Kajian Marzuki, Suryadi, Komari, dan Al-Shreifeen (2023) tentang manajemen madrasah menegaskan pentingnya kepemimpinan yang holistik, yang mencakup aspek profesional, etis, dan spiritual. Tanpa kepemimpinan dan tata kelola semacam itu, pertambahan kuantitas mudah menggerus kualitas.

Ketertarikan penulis pada tema ini berawal dari kajian terdahulu tentang cara lembaga pendidikan Al-Qur'an di tingkat dasar menumbuhkan kecintaan

anak kepada Al-Qur'an sebagai fondasi pembentukan pribadi (Purba & Maturidi, 2019). Kajian di sebuah TPA di Bogor itu memberi isyarat bahwa kekuatan lembaga pendidikan Islam di akar rumput terletak pada pembinaan ruhani dan adab, tidak semata pada transfer pengetahuan. Dari pengalaman itu muncul pertanyaan yang lebih besar: di tengah melimpahnya pilihan pendidikan modern, mengapa sebagian orang tua tetap, bahkan makin, mempercayakan anaknya kepada lembaga pendidikan Islam? Jawaban sementara mengarah pada pembinaan akhlak sebagai nilai khas yang ditawarkan lembaga-lembaga tersebut. Dugaan inilah yang mendorong penelitian ini menempatkan motif orang tua di pusat analisis *stakeholder*.

Secara konseptual, istilah *stakeholder* berakar pada kajian manajemen strategik. Freeman (1984, p. 46) mendefinisikannya sebagai setiap kelompok atau individu yang dapat memengaruhi atau dipengaruhi oleh tercapainya tujuan organisasi. Definisi yang sengaja dibuat luas ini menempatkan relasi sebagai inti keberlangsungan lembaga, sebab tidak ada organisasi yang berdiri sendiri. Mitchell, Agle, dan Wood (1997) kemudian mempertajamnya melalui teori *salience*, yang menimbang kekuasaan, legitimasi, dan urgensi setiap pihak. Pihak yang memiliki ketiga atribut tersebut disebut *definitive stakeholder* dan layak mendapat prioritas, sedangkan pihak yang hanya memiliki satu atribut tergolong laten. Bagi lembaga pendidikan Islam, kerangka ini berguna untuk menempatkan orang tua, pendidik, dan regulator secara proporsional sehingga prioritas tata kelola tidak disusun secara seragam, tetapi rasional dan adil.

Dalam kajian pendidikan, gagasan *stakeholder* bersinggungan dengan manajemen mutu terpadu yang membedakan pelanggan internal dan eksternal. Guru dan tenaga kependidikan termasuk pelanggan internal, sedangkan peserta didik, orang tua, masyarakat, dunia kerja, dan pemerintah termasuk pelanggan eksternal; mutu dimaknai sebagai kemampuan memenuhi kebutuhan dan harapan mereka (Sallis, 2006). Begitu kerangka ini dibawa ke pendidikan Islam, istilah pelanggan yang bernuansa transaksional perlu dilengkapi dengan kerangka amanah dan maslahat. Orientasi pendidikan Islam tidak selesai pada kepuasan duniawi, sebab ia juga mengemban tanggung jawab ukhrawi dan nilai-nilai ilahiah. Orang tua yang menitipkan anaknya ke pesantren tidak sedang membeli jasa, tetapi menyerahkan amanah pembinaan ruhani. Relasi keumatan seperti inilah yang membedakan tata kelola pendidikan Islam dari manajemen pelanggan biasa.

Bertolak dari pembacaan tersebut, peta *stakeholder* pendidikan Islam dapat disusun berlapis. Lapis primer berisi peserta didik, orang tua, dan pendidik yang berinteraksi setiap hari. Lapis kelembagaan mencakup yayasan dan pengelola; lapis regulatif mencakup Kementerian Agama, Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah, serta pemerintah daerah; sedangkan lapis sosial-ekonomi menampung masyarakat, alumni, donatur, organisasi keagamaan, dan dunia kerja. Pemetaan berlapis mencegah lembaga terlalu sibuk melayani pemberi bantuan sambil mengabaikan pemilik amanah yang utama. Pemetaan itu juga perlu berpijak pada prinsip tata kelola dalam Islam, yaitu amanah, keadilan, musyawarah (*syura*), dan maslahat. Dalam bingkai ini, pelibatan *stakeholder*

adalah wujud *syura*, bukan formalitas untuk memenuhi syarat akreditasi. Kerangka *maqashid al-syariah*, yang menjaga agama, jiwa, akal, keturunan, dan harta, dapat pula dipakai untuk menimbang apakah relasi antarpihak sudah membawa maslahat.

Kerangka tersebut berkelindan dengan konsep tri pusat pendidikan yang menuntut sinergi keluarga, lembaga pendidikan, dan masyarakat. Keluarga menanamkan dasar nilai, lembaga mengembangkan ilmu dan keterampilan, dan masyarakat menjadi ruang aktualisasi karakter. Jika ketiganya tidak sejalan, nilai yang ditanam di lembaga mudah luntur di rumah atau di lingkungan pergaulan; karena itu, kualitas kemitraan rumah dan lembaga layak dijadikan salah satu indikator relasi *stakeholder*. Peta itu pun tidak pernah statis. Tumbuhnya kelas menengah muslim perkotaan, meningkatnya partisipasi perempuan, menguatnya media sosial, dan berkembangnya filantropi Islam melahirkan *stakeholder* baru sekaligus menggeser daya tawar yang lama. Donatur dan wakif kini dapat ikut menentukan arah lembaga melalui pendanaan, sementara alumni dan komunitas daring sanggup membentuk reputasi lembaga dalam hitungan hari.

Kajian tentang *stakeholder* pendidikan Islam sebenarnya sudah cukup berkembang, tetapi penekanannya cenderung seragam pada dimensi manajerial. Muhadi et al. (2021) menelaah tata kelola *stakeholder* sebagai jalan meningkatkan mutu madrasah, sementara Ainissyifa, Nasrullah, dan Fatonah (2024) menemukan bahwa partisipasi *stakeholder*, bersama manajemen yang efektif dan ketersediaan sarana, menjadi faktor pendukung penerapan Kurikulum Merdeka di madrasah. Temuan-temuan itu penting, tetapi umumnya memperlakukan *stakeholder* sebagai variabel administratif yang perlu dikelola. Motif dan aspirasi kultural-religius para pemangku kepentingan, khususnya orang tua, masih jarang dibaca secara mendalam.

Sementara itu, kebijakan kurikulum nasional bergeser cukup besar melalui dua keputusan strategis pada 2025. Kementerian Agama meluncurkan Kurikulum Berbasis Cinta (KBC) pada Juli 2025 dengan panduan yang ditetapkan melalui Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 6077 Tahun 2025, lalu memasukkannya ke dalam pedoman implementasi kurikulum madrasah melalui Keputusan Menteri Agama (KMA) Nomor 1503 Tahun 2025 (Kemenag RI, 2025a, 2025b). Hampir bersamaan, Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah memperkuat pendekatan Pembelajaran Mendalam melalui Peraturan Menteri Nomor 13 Tahun 2025 (Gustina, Hanani, & Sesmiarni, 2025; Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia [Kemendikdasmen RI], 2025). Pendekatan ini bertumpu pada tiga prinsip, yakni pembelajaran yang berkesadaran (*mindful*), bermakna (*meaningful*), dan menggembirakan (*joyful*). Kedua kebijakan tumbuh dari keresahan yang mirip, yaitu pendidikan yang terlalu kognitif sehingga meminggirkan dimensi afektif dan spiritual. Pertanyaan yang kemudian mendesak untuk dijawab adalah sejauh mana kedua kebijakan ini benar-benar relevan dengan kebutuhan *stakeholder* pendidikan Islam.

Dari lanskap itulah penelitian ini berangkat untuk mengisi tiga celah.

Pertama, literatur yang ada banyak memetakan *stakeholder* secara operasional, tetapi jarang mengajukan kritik kelembagaan yang menyeluruh atas ragam lembaga pendidikan Islam, termasuk model baru seperti *kuttab* dan pondok *tahfidz*. Kedua, kajian tentang KBC dan Pembelajaran Mendalam yang mulai bermunculan umumnya berfokus pada penerapan di tingkat satuan pendidikan (Hapsari, 2025; Nugraha, Zainuri, Maharani, & Hamzah, 2025; Syaripudin, Sukiman, & Hasna, 2025), sehingga masih sedikit yang menautkan kedua kebijakan dengan analisis kebutuhan *stakeholder* secara terpadu. Ketiga, lebih sedikit lagi studi yang membaca motif akhlak orang tua sebagai sinyal *stakeholder* yang paling autentik. Kebaruan kajian ini terletak pada upaya merangkai kritik kelembagaan, analisis kebijakan kurikulum, dan pembacaan fenomenologis atas aspirasi orang tua dalam satu kerangka analisis.

Satu gejala yang menarik dicermati adalah menguatnya lembaga seperti Kuttab Al-Fatih, yang dalam lebih dari satu dekade terakhir mempopulerkan prinsip “iman sebelum Al-Qur’an, adab sebelum ilmu”. Tidak sedikit orang tua memilih lembaga semacam ini bukan terutama karena fasilitas atau capaian akademiknya, melainkan karena janji penanaman adab dan keimanan yang mereka rasakan mulai memudar dari pendidikan arus utama. Percakapan para orang tua di ruang publik pun memperlihatkan kecemasan moral yang nyata di tengah arus globalisasi dan digitalisasi. Kecenderungan ini menandakan bahwa akhlak telah menjadi nilai yang secara sadar dicari oleh *stakeholder* utama pendidikan. Pada saat yang sama, ia menegaskan pentingnya kurikulum yang berpijak pada karakter dan kasih sayang, sebagaimana dibayangkan dalam gagasan kurikulum cinta (Hapsari, 2025; Ifendi, 2025).

Berdasarkan latar tersebut, penelitian ini menetapkan tiga tujuan yang saling berkaitan. Tujuan pertama adalah mengkritisi lembaga pendidikan Islam dari sisi kelembagaan, tata kelola, basis data, dan capaian mutunya. Tujuan kedua adalah menganalisis kebutuhan *stakeholder* serta kesesuaian KBC dan Pembelajaran Mendalam dengan kebutuhan tersebut. Tujuan ketiga adalah membaca fenomena ketertarikan orang tua pada lembaga pendidikan Islam karena tawaran akhlaknya. Ketiganya diarahkan untuk menopang satu argumen: mutu pendidikan Islam ditentukan oleh keselarasan antara kebijakan, kelembagaan, dan aspirasi *stakeholder*. Dengan cara itu, kajian ini berupaya menjembatani sisi makro berupa tata kelola dan kebijakan dengan sisi mikro berupa motif dan aspirasi pemangku kepentingan, serta menempatkan ketertarikan orang tua pada tawaran akhlak sebagai kompas moral bagi reformasi kelembagaan dan pelaksanaan kurikulum.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif karena persoalan yang dikaji bersifat konseptual, kelembagaan, dan fenomenologis sekaligus. Desainnya memadukan tiga cara kerja. Studi kepustakaan digunakan untuk menelusuri konsep *stakeholder* dan temuan penelitian terdahulu. Analisis kebijakan kritis digunakan untuk membaca regulasi kurikulum beserta asumsi, kepentingan, dan implikasinya bagi para pemangku kepentingan. Lensa

fenomenologis-interpretif digunakan untuk memahami makna di balik kecenderungan orang tua memilih lembaga pendidikan Islam karena tawaran akhlaknya. Lensa ini diterapkan pada pengalaman yang telah terdokumentasi dalam kebijakan, data, dan hasil penelitian yang terbit, bukan pada wawancara langsung, sehingga yang dihasilkan adalah tafsir atas makna yang telah terekam. Perpaduan ketiganya memungkinkan analisis bergerak dari lapisan konsep, ke lapisan kebijakan dan data, hingga ke lapisan pengalaman pemangku kepentingan.

Data penelitian terdiri atas data primer dokumenter dan data sekunder yang dipilih secara purposif. Data primer dokumenter meliputi Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 6077 Tahun 2025 tentang Panduan Kurikulum Berbasis Cinta, KMA Nomor 1503 Tahun 2025, Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 13 Tahun 2025, Undang-Undang Nomor 18 Tahun 2019 tentang Pesantren, serta data statistik pesantren dalam EMIS Kementerian Agama (Kemenag RI, 2025a, 2025b, 2025c; Kemendikdasmen RI, 2025; Republik Indonesia, 2019). Data sekunder berupa artikel jurnal pendidikan Islam yang membahas *stakeholder*, kebijakan kurikulum, dan pembinaan akhlak. Sumber dipilih berdasarkan tiga kriteria, yaitu relevansi dengan fokus kajian, kebaruan dengan prioritas terbitan lima tahun terakhir, dan kredibilitas penerbit. Karena bertumpu pada dokumen, penelitian ini tidak memiliki lokasi lapangan. Subjeknya adalah teks kebijakan dan literatur yang terbit hingga akhir 2025, sedangkan kehadiran peneliti diwujudkan dalam kerja membaca, mengodekan, dan menafsirkan dokumen tersebut.

Data dikumpulkan melalui dokumentasi dan penelaahan literatur secara terstruktur. Setiap dokumen dibaca, dikodekan, lalu dikelompokkan ke dalam empat tema, yaitu konsep *stakeholder*, kondisi kelembagaan, kebijakan kurikulum, dan motif akhlak. Analisis mengikuti model interaktif Miles, Huberman, dan Saldaña (2014) yang berjalan melalui kondensasi data, penyajian data, serta penarikan dan verifikasi simpulan secara berulang. Khusus untuk kritik kelembagaan, analisis diperkuat dengan kerangka *salience* (Mitchell et al., 1997) guna menakar kekuasaan, legitimasi, dan urgensi setiap pihak. Hasil sintesis disajikan dalam bentuk uraian, tabel, dan gambar agar alur penalarannya dapat ditelusuri kembali.

Keabsahan data dijaga melalui triangulasi sumber, yakni dengan membandingkan data kementerian, artikel jurnal, dan dokumen lain yang relevan. Konfirmabilitas diperiksa dengan menelusuri kembali setiap temuan hingga ke sumber aslinya, dilengkapi pemeriksaan kecukupan referensi (Miles et al., 2014). Peneliti juga menjaga reflektivitas dengan menyadari bahwa latar belakangnya di lingkungan pendidikan Islam berpotensi membawa praanggapan tertentu; karena itu, setiap tafsir selalu dikembalikan kepada bukti tertulis. Prosedur ini ditempuh agar temuan memenuhi tuntutan ketelitian dan dapat ditransfer secara hati-hati ke konteks lembaga pendidikan Islam lain yang serupa.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Kritik Konsep dan Kelembagaan Pendidikan Islam

Membaca *stakeholder* pendidikan Islam perlu dimulai dari satu pengakuan: lembaga pendidikan Islam adalah organisasi nirlaba bermisi keagamaan dengan tujuan yang jamak. Berbeda dari perusahaan yang ukuran keberhasilannya relatif tunggal, lembaga ini sekaligus mengejar kecerdasan intelektual, kematangan ruhani, kesalehan sosial, dan keberlanjutan kelembagaan. Akibatnya, kepentingan antar-*stakeholder* sering tidak sejalan. Orang tua menuntut akhlak, pemerintah menuntut pemenuhan standar, dunia kerja menuntut kompetensi, sedangkan pengelola memikirkan keberlanjutan pembiayaan. Tugas tata kelola pada intinya adalah menyelaraskan kepentingan yang beragam itu tanpa mengkhianati misi utama lembaga (Muhadi et al., 2021).

Kerangka *salience* memperlihatkan distorsi yang kerap terjadi dalam relasi tersebut. Pemerintah, dengan kekuasaan regulatif dan finansial yang besar serta legitimasi formal, cenderung menjadi pihak yang paling didengar. Akibatnya, banyak lembaga lebih sibuk memenuhi tuntutan pemberi izin dan bantuan, sementara orang tua dan santri ditempatkan pada posisi pasif. Padahal, jika ditimbang dari legitimasi moral dan urgensinya, orang tua lah pemilik amanah yang paling berkepentingan. Dalam tipologi Mitchell et al. (1997), posisi orang tua dalam tata kelola semacam ini mendekati *dependent stakeholder*: memiliki legitimasi dan urgensi, tetapi bergantung pada pihak lain agar kepentingannya diperhitungkan. Kekuasaan mereka baru terasa ketika mereka “memilih dengan kaki”, yakni memindahkan anak ke lembaga lain, dan pada saat itulah legitimasi sebuah lembaga dipertaruhkan. Ketimpangan ini menjelaskan mengapa sejumlah lembaga unggul dalam urusan administrasi tetapi lemah dalam memenuhi harapan substantif orang tua.

Ragam lembaga pendidikan Islam di Indonesia juga membawa konfigurasi *stakeholder* yang berbeda-beda, sebagaimana dirangkum pada Tabel 1. Sekolah Islam Terpadu tumbuh pesat sebagai jawaban bagi kelas menengah muslim perkotaan yang menginginkan perpaduan kurikulum nasional dengan penguatan keislaman; keterlibatan orang tuanya tinggi, meskipun biayanya relatif mahal. Madrasah, dari Ibtidaiyah hingga Aliyah, menjadi penopang utama pendidikan Islam formal yang menjangkau lapisan masyarakat luas, termasuk kelompok ekonomi bawah. Kritik terhadap madrasah umumnya berkisar pada keterbatasan pembiayaan, kesenjangan sarana, dan beban kurikulum ganda. Karena itu, pertumbuhan jumlah madrasah seperti yang dicatat Wahyudin et al. (2024) perlu diimbangi penjaminan mutu agar tidak berhenti sebagai pertambahan di atas kertas.

Pesantren, sebagai lembaga tertua dan paling mengakar, unggul dalam pembinaan karakter selama dua puluh empat jam, kemandirian, dan kedalaman ilmu agama. Namun, pesantren menghadapi tantangan modernisasi manajemen, penguatan sains dan keterampilan, serta pendataan, sebagaimana tampak dari fluktuasi jumlah santri yang telah diuraikan. *Boarding school* Islam menempuh jalan lain dengan memadukan keunggulan sekolah modern dan sistem asrama pesantren, terutama bagi kelas menengah atas yang mendambakan lingkungan

terkontrol. Model ini meredakan kecemasan orang tua terhadap pengaruh buruk media digital, tetapi berisiko menjadi eksklusif secara sosial. Perbedaan konfigurasi kekuasaan *stakeholder* pada setiap model menuntut tata kelola yang kontekstual, bukan penyeragaman.

Adapun *kuttab* dan pondok *tahfidz* merupakan model yang menghidupkan kembali tradisi pendidikan Islam klasik dengan titik berat pada adab, iman, dan hafalan Al-Qur'an. Kuttab Al-Fatih, misalnya, mengusung prinsip iman sebelum Al-Qur'an dan adab sebelum ilmu, dan umumnya beroperasi di jalur pendidikan nonformal dengan izin pusat kegiatan belajar masyarakat (PKBM). Daya tariknya terletak pada janji pembinaan akhlak yang dirasa hilang dari arus utama, sehingga banyak orang tua memilihnya dengan penuh kesadaran. Persoalannya, posisi lembaga semacam ini berada di pinggir arus regulasi. Penjaminan mutu dan kesetaraan ijazahnya belum tuntas, sementara dilema menyeimbangkan hafalan dengan penguasaan ilmu umum masih terbuka. Kritik kelembagaan yang paling pokok, dengan demikian, adalah bahwa pertumbuhan kuantitas lembaga belum diiringi sistem mutu yang adaptif terhadap keragaman.

Tabel 1. Ragam Lembaga Pendidikan Islam: Basis *Stakeholder*, Keunggulan, dan Catatan Kritis

Model Lembaga	Basis <i>Stakeholder</i> Utama	Keunggulan	Catatan Kritis Kelembagaan
Sekolah Islam Terpadu	Kelas menengah muslim perkotaan; keterlibatan orang tua tinggi	Perpaduan kurikulum nasional dan penguatan keislaman	Biaya relatif mahal
Madrasah (MI, MTs, MA)	Lapisan masyarakat luas, termasuk kelompok ekonomi bawah	Penopang utama pendidikan Islam formal dengan jangkauan luas	Pembiayaan terbatas, kesenjangan sarana, beban kurikulum ganda
Pesantren	Keluarga yang menghendaki pembinaan karakter dan ilmu agama secara menyeluruh	Pembinaan karakter 24 jam, kemandirian, kedalaman ilmu agama	Modernisasi manajemen, penguatan sains dan keterampilan, akurasi pendataan
<i>Boarding school</i> Islam	Kelas menengah atas yang mendambakan lingkungan terkontrol	Perpaduan sekolah modern dan sistem asrama	Risiko eksklusivitas sosial
<i>Kuttab</i> dan pondok <i>tahfidz</i>	Orang tua yang memprioritaskan adab, iman, dan hafalan Al-Qur'an	Pembinaan adab dan iman berbasis tradisi klasik	Di pinggir arus regulasi; penjaminan mutu dan kesetaraan ijazah belum tuntas; keseimbangan hafalan dan ilmu umum

Sumber: sintesis penulis dari dokumen kebijakan dan literatur yang dikaji.

Kurikulum Berbasis Cinta: Kebutuhan dan Kesesuaiannya dengan *Stakeholder*

KBC merupakan kebijakan transformatif Kementerian Agama yang

diluncurkan pada Juli 2025. Panduannya ditetapkan melalui Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 6077 Tahun 2025, kemudian dikukuhkan dalam KMA Nomor 1503 Tahun 2025 yang mengubah pedoman implementasi kurikulum madrasah sebelumnya, yakni KMA Nomor 450 Tahun 2024 (Kemenag RI, 2025a, 2025b). Kurikulum ini menjadikan cinta sebagai ruh pendidikan dan menjabarkannya ke dalam lima dimensi yang disebut Panca Cinta, yaitu cinta kepada Allah dan Rasul-Nya, cinta ilmu, cinta diri dan sesama, cinta lingkungan, serta cinta tanah air (Kemenag RI, 2025a). Kelahirannya dilatari keresahan terhadap krisis kemanusiaan, intoleransi, dan dehumanisasi pendidikan yang terlalu kognitif, dengan sasaran akhir generasi yang humanis, toleran, dan berakhlak menuju Indonesia Emas 2045. Sebelum regulasinya terbit pun, gagasan pendidikan berbasis kasih sayang sudah dibaca sebagai paradigma baru madrasah yang bertumpu pada empati, toleransi, keadilan, dan kerja sama (Ifendi, 2025). Orientasi nilai semacam ini membuat KBC secara filosofis sangat dekat dengan jati diri pendidikan Islam.

Dilihat dari kebutuhan *stakeholder*, KBC menyentuh tuntutan paling mendasar orang tua, yaitu pembentukan karakter dan akhlak mulia. Sebagai pihak dengan legitimasi moral tertinggi, orang tua sejak lama mendambakan pendidikan yang menyentuh hati dan membentuk adab, tidak sekadar mengejar nilai ujian. KBC menempatkan guru sebagai teladan kasih sayang, empati, kejujuran, dan toleransi dalam perilaku sehari-hari, sehingga keteladanan menjadi jantung pembelajaran. Penekanan pada ikatan emosional antara guru dan murid juga memperkuat relasi *stakeholder* internal yang selama ini kurang diperhatikan. Hapsari (2025) menunjukkan bahwa perpaduan kurikulum cinta dengan strategi pembelajaran mendalam mampu menumbuhkan motivasi belajar siswa dan komunitas belajar yang kolaboratif di madrasah. Singkatnya, semangat KBC dan aspirasi *stakeholder* pendidikan Islam berada pada gelombang yang sama.

Kesesuaian itu makin jelas ketika KBC dipertemukan dengan kerangka *maqashid al-syariah* dan konsep tri pusat pendidikan. Cinta kepada Allah dan cinta ilmu merawat dimensi agama dan akal, sedangkan cinta kepada sesama dan lingkungan menjaga dimensi sosial dan ekologis yang menjadi masalah bersama. KBC juga menghendaki keterlibatan keluarga dan masyarakat sebagai mitra pembinaan, selaras dengan prinsip keselarasan tri pusat. Penilaian autentik yang menekankan proses, sikap, dan pemahaman, bukan hanya hasil akhir, mempertegas orientasi karakternya. Dukungan pendidik terhadap arah ini pun cukup kuat: Syaripudin et al. (2025) mencatat bahwa 92% guru yang mereka teliti menyetujui pentingnya kurikulum berbasis cinta. Orientasi holistik inilah yang membuat KBC relevan bagi *stakeholder* yang merindukan keseimbangan ilmu dan adab.

Meski demikian, kesesuaian filosofis tidak otomatis menjamin keberhasilan di lapangan. Tantangan terbesarnya terletak pada kesiapan guru menerjemahkan nilai cinta menjadi praktik pembelajaran yang konkret dan terukur. Kajian tentang penerapan KBC di madrasah ibtidaiyah di Palembang, misalnya, menemukan dampak positif pada keterlibatan dan kedisiplinan siswa,

tetapi juga mencatat kendala pelatihan guru dan keterbatasan sumber daya (Nugraha et al., 2025). Syaripudin et al. (2025) menemukan kendala serupa berupa minimnya pelatihan resmi dan modul ajar. Sebagian besar literatur juga masih berada pada tataran konseptual, sementara riset empiris tentang praktik nyata di madrasah masih tipis. Tanpa pelatihan dan pendampingan yang memadai, KBC berisiko mengeras menjadi retorika kebijakan, sehingga pengembangan kapasitas guru yang berbasis bukti menjadi prasyarat agar kebutuhan *stakeholder* sungguh terpenuhi.

Cakupan penerapannya yang luas turut menjadikan KBC kebijakan strategis bagi seluruh *stakeholder* pendidikan Islam. Panduannya ditujukan bagi jenjang Raudhatul Athfal hingga Madrasah Aliyah, dan semangatnya diarahkan pula ke perguruan tinggi keagamaan Islam (Kemenag RI, 2025a). Landasan teoretisnya bersandar pada kurikulum humanistik yang menghargai perkembangan pribadi dan memandang murid sebagai individu yang unik dan berharga. Dengan begitu, kebutuhan *stakeholder* di setiap jenjang dapat ditampung dalam satu kerangka nilai yang koheren dan berkelanjutan, sebuah keunggulan yang jarang dimiliki kebijakan kurikulum sebelumnya.

Pembelajaran Mendalam: Kebutuhan dan Kesesuaiannya dengan Stakeholder

Pembelajaran Mendalam ditetapkan Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah melalui Peraturan Menteri Nomor 13 Tahun 2025, yang mengubah Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum (Kemendikdasmen RI, 2025). Perlu ditegaskan bahwa Pembelajaran Mendalam bukan kurikulum baru, melainkan pendekatan yang mempertajam pelaksanaan Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka. Pendekatan ini bertumpu pada tiga prinsip: pembelajaran berkesadaran (*mindful learning*), bermakna (*meaningful learning*), dan menggembirakan (*joyful learning*). Gagasannya berangkat dari keprihatinan terhadap siswa yang hadir secara fisik, tetapi tidak sungguh-sungguh terlibat dalam proses belajar. Dengan menekankan pemahaman yang mendalam alih-alih hafalan, pendekatan ini menjanjikan perbaikan mutu pembelajaran (Gustina et al., 2025).

Dari sisi kebutuhan *stakeholder*, Pembelajaran Mendalam menjawab tuntutan dunia kerja dan masyarakat akan lulusan yang mampu berpikir kritis, kreatif, dan memecahkan masalah secara mandiri. Prinsip *meaningful learning* mengharuskan materi dikaitkan dengan kehidupan nyata, sehingga relevansi pendidikan terhadap kebutuhan sosial meningkat. Prinsip *joyful learning* berpeluang menekan kejenuhan dan risiko putus sekolah karena belajar menjadi pengalaman yang menyenangkan. Bagi lembaga pendidikan Islam, pendekatan ini dapat menjadi jawaban atas kritik lama tentang dominasi metode hafalan yang kurang mengasah nalar. Dalam hal ini, kesesuaian antara Pembelajaran Mendalam dan kebutuhan *stakeholder* akan pembelajaran yang bermakna dan kontekstual cukup jelas.

Menariknya, Pembelajaran Mendalam bersinggungan erat dengan KBC walaupun keduanya lahir dari kementerian yang berbeda. Prinsip berkesadaran beririsan dengan kesadaran spiritual, prinsip bermakna dengan penghayatan

nilai, dan prinsip menggembirakan dengan suasana belajar yang penuh kasih sayang. Pada mata pelajaran Al-Qur'an Hadis, misalnya, peserta didik tidak hanya menghafal ayat, tetapi juga menelaah makna, menggali hikmah, dan menerapkannya dalam keseharian. Pada Akidah Akhlak, pembelajaran dapat ditempuh melalui pengalaman langsung seperti praktik empati dan kegiatan sosial. Titik temu ini membuka ruang sinergi yang besar bagi madrasah, yang dibina Kementerian Agama tetapi tetap mengacu pada standar nasional pendidikan (Hapsari, 2025; Syaripudin et al., 2025).

Seperti halnya KBC, keberhasilan Pembelajaran Mendalam sangat bergantung pada kesiapan guru sebagai *stakeholder* internal kunci. Gustina et al. (2025) menemukan bahwa guru Pendidikan Agama Islam memandang Pembelajaran Mendalam secara positif, tetapi kesiapan mereka beragam, bergantung pada kompetensi, akses pelatihan, dan dukungan lembaga. Pengalaman madrasah ibtidaiyah ketika menghadapi Kurikulum Merdeka memberi pelajaran serupa: kesiapan sumber daya manusianya masih minim dan ketersediaan buku siswa terbatas (Sekarinasih, 2023). Keterbatasan sarana, perbedaan kesiapan antarsekolah, dan paradigma lama yang sulit berubah menjadi hambatan yang nyata di lapangan. Bila pendampingannya tidak sistematis, pendekatan ini mudah dijalankan setengah hati hingga kehilangan ruhanya. Investasi pada pengembangan profesional guru karenanya menjadi syarat mutlak agar kebutuhan *stakeholder* akan mutu pembelajaran benar-benar tercapai.

Pembelajaran Mendalam juga membawa muatan baru berupa penguatan keterampilan abad ke-21, antara lain melalui mata pelajaran pilihan Koding dan Kecerdasan Artifisial yang juga diakomodasi dalam pedoman kurikulum madrasah (Kemenag RI, 2025b; Kemendikdasmen RI, 2025). Bagi dunia kerja, muatan ini menjawab kebutuhan akan lulusan yang cekatan beradaptasi dengan era digital. Bagi lembaga pendidikan Islam, tantangannya adalah memadukan literasi digital dengan penguatan nilai agar teknologi tidak menggerus identitas keislaman. Pesantren, *kuttab*, dan pondok *tahfidz*, misalnya, perlu memanfaatkan teknologi untuk belajar sekaligus melindungi santri dari dampak buruknya. Pada titik ini, tata kelola berbasis nilai menjadi kunci agar digitalisasi memperkuat, bukan mengikis, ruh pendidikan Islam.

Sintesis Kesesuaian Kedua Kebijakan dengan Kebutuhan Stakeholder

Jika disandingkan, kedua kebijakan ini saling melengkapi, bukan saling meniadakan. KBC menyumbang orientasi nilai dan ruh afektif-spiritual, sedangkan Pembelajaran Mendalam menyediakan metode pedagogis yang berkesadaran dan bermakna. Pada tingkat regulasi, konvergensi itu mulai tampak ketika KMA Nomor 1503 Tahun 2025 menempatkan KBC dan Pembelajaran Mendalam dalam satu pedoman implementasi kurikulum madrasah (Kemenag RI, 2025b). Bagi madrasah yang dibina Kementerian Agama sekaligus mengacu pada standar nasional, perpaduan keduanya membuka jalan bagi ekosistem pendidikan yang holistik. Nilai cinta yang dijalin ke dalam metode pembelajaran mendalam berpotensi melahirkan pembelajaran yang berkarakter sekaligus mengasah daya pikir (Hapsari, 2025). Sinergi inilah yang

paling sesuai dengan kebutuhan *stakeholder* pendidikan Islam yang menghendaki keseimbangan iman, ilmu, dan amal.

Dari sisi orang tua, kedua kebijakan menjawab kerinduan akan pendidikan yang membentuk akhlak tanpa mengorbankan kompetensi akademik. Orang tua tidak lagi dipaksa memilih secara hitam-putih antara lembaga yang menekankan adab dan lembaga yang mengejar prestasi. Dari sisi pendidik, kebijakan ini menuntut guru berperan ganda sebagai teladan sekaligus fasilitator, sehingga penguatan kapasitas menjadi kebutuhan bersama. Dari sisi pemerintah, sinergi ini menuntut harmonisasi regulasi dan data lintas kementerian agar pelaksanaannya tidak tumpang tindih. Kesesuaian multidimensi tersebut, beserta titik rawannya, dirangkum pada Tabel 2.

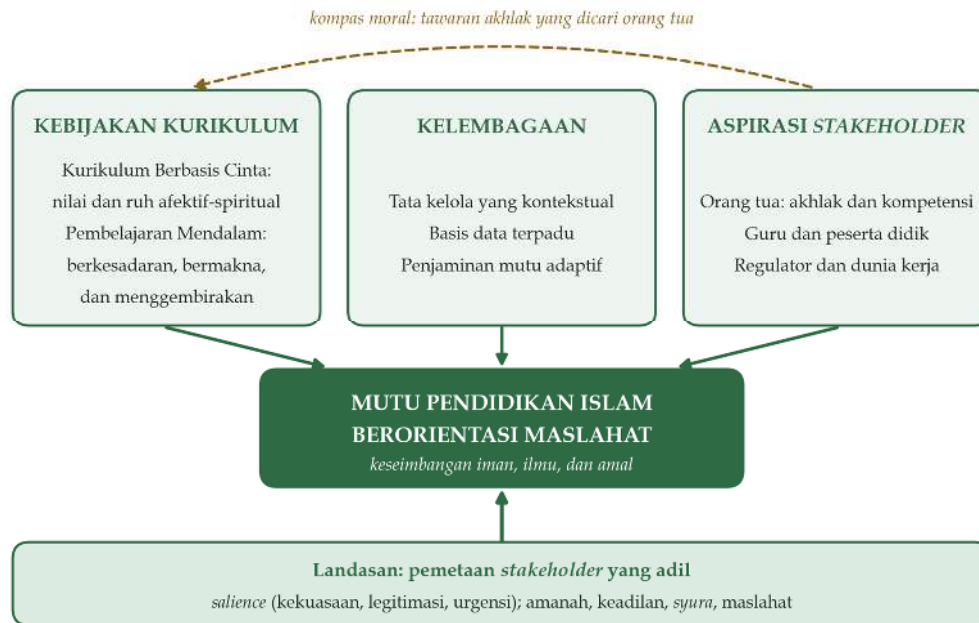
Tabel 2. Kesesuaian Kurikulum Berbasis Cinta dan Pembelajaran Mendalam dengan Kebutuhan Stakeholder

<i>Stakeholder</i>	Kebutuhan Utama	Respons KBC	Respons Pembelajaran Mendalam	Titik Rawan
Orang tua	Akhlak mulia tanpa mengorbankan kompetensi akademik	Panca Cinta, keteladanan guru, kemitraan dengan keluarga	Pemahaman mendalam dan kecakapan berpikir	Akhlak dijadikan slogan pemasaran
Peserta didik	Belajar yang bermakna dan menggembirakan	Relasi guru-murid yang hangat dan penuh kasih	Prinsip berkesadaran, bermakna, dan menggembirakan	Beban administratif menyita interaksi guru dan murid
Guru	Kapasitas sebagai teladan sekaligus fasilitator	Menuntut keteladanan kasih sayang, empati, dan kejujuran	Menuntut pedagogi yang integratif dan reflektif	Pelatihan dan pendampingan belum merata
Pemerintah	Mutu terukur dan kebijakan yang koheren	Kerangka nilai lintas jenjang RA-MA	Penguatan Kurikulum 2013 dan Kurikulum Merdeka	Tumpang tindih regulasi dan data antarkementerian
Dunia kerja dan masyarakat	Lulusan kritis, adaptif, dan berkarakter	Toleransi, kepedulian sosial, cinta tanah air	Berpikir kritis, pemecahan masalah, koding dan kecerdasan artifisial	Literasi digital tanpa penguatan nilai

Sumber: sintesis penulis.

Walaupun demikian, risiko ketidaksesuaian tetap terbuka apabila implementasi tidak dikelola secara partisipatif dan berbasis bukti di setiap lembaga. Risiko pertama adalah beban administratif berlebih yang justru menjauhkan guru dari interaksi bermakna dengan murid. Risiko kedua adalah kesenjangan kapasitas antarlembaga, terutama antara madrasah perkotaan yang mapan dan madrasah pinggiran yang serba terbatas. Risiko ketiga adalah kebingungan di tingkat satuan pendidikan; payung regulasinya memang sudah

tersedia, tetapi panduan operasional yang jernih tentang cara memadukan KBC dan Pembelajaran Mendalam di ruang kelas masih dibutuhkan. Pengalaman penerapan Kurikulum Merdeka di madrasah menunjukkan bahwa partisipasi *stakeholder* termasuk faktor penentu keberhasilan (Ainissyifa et al., 2024). Karena itu, pelibatan *stakeholder* dalam perencanaan dan evaluasi pada akhirnya menentukan apakah kedua kebijakan ini sungguh membawa maslahat. Gambar 1 merangkum hubungan antara kebijakan, kelembagaan, dan aspirasi *stakeholder* yang menjadi argumen pokok kajian ini.



Gambar 1. Kerangka Keselarasan Kebijakan, Kelembagaan, dan Aspirasi Stakeholder Pendidikan Islam

Membaca Fenomena Ketertarikan Orang Tua pada Tawaran Akhlak

Fenomena yang paling layak dibaca dari sudut pandang *stakeholder* adalah menguatnya keputusan orang tua memilih lembaga pendidikan Islam justru karena tawaran akhlaknya. Dari kacamata fenomenologis, keputusan ini bukan sekadar preferensi konsumtif, melainkan ekspresi kegelisahan eksistensial di era digital. Banyak orang tua menyaksikan sendiri bahwa kepandaian akademik tidak serta-merta berbuah perilaku terpuji, sehingga mereka mencari lembaga yang menjanjikan adab dan keimanan. Demi pembinaan akhlak yang dirasa lebih mendesak, sebagian dari mereka rela menanggung biaya lebih besar dan melepaskan kenyamanan. Pergeseran pilihan ini pada hakikatnya merupakan sinyal *stakeholder* yang paling autentik tentang arah ideal pendidikan.

Pembacaan ini menguatkan premis bahwa orang tua adalah *stakeholder* dengan legitimasi moral dan urgensi tertinggi yang semestinya didengar. Ketika orang tua secara kolektif memilih *kuttab*, pondok *tahfidz*, atau *boarding school* berbasis adab, mereka sesungguhnya sedang menyampaikan kritik terhadap

pendidikan arus utama yang dianggap terlalu kognitif. Kehadiran KBC dapat dibaca sebagai respons kebijakan atas aspirasi tersebut, karena menempatkan cinta dan akhlak sebagai intinya (Ifendi, 2025; Kemenag RI, 2025a). Kebijakan dari atas dan aspirasi dari akar rumput, dengan kata lain, sebenarnya bertemu di titik yang sama. Pertemuan ini membuka peluang besar bagi penjaminan mutu yang benar-benar berangkat dari kebutuhan *stakeholder*.

Namun, pembacaan yang jujur juga menuntut kewaspadaan terhadap kemungkinan akhlak dikomodifikasi menjadi sekadar daya jual. Harus diakui, sebagian lembaga memanfaatkan kerinduan orang tua akan akhlak sebagai strategi pemasaran tanpa ditopang sistem pembinaan yang teruji dan berkelanjutan. Akhlak hanya dapat ditanamkan oleh pendidik yang berakhlak, dalam ekosistem yang konsisten antara rumah dan lembaga. Karena itu, relasi orang tua dan lembaga perlu bergeser dari transaksi menuju kemitraan *tarbiyah* yang bermakna. Idealnya, suara orang tua tentang perkembangan akhlak anak menjadi bagian dari sistem penjaminan mutu lembaga, sejalan dengan gagasan tata kelola *stakeholder* untuk peningkatan mutu (Muhadi et al., 2021).

Lebih jauh, antusiasme terhadap akhlak perlu dirawat agar tidak berbalik menjadi pengabaian terhadap penguasaan ilmu dan keterampilan. Lembaga yang terlalu menekankan hafalan dan adab, tetapi lemah dalam sains, bahasa, dan literasi digital, berisiko menghasilkan lulusan yang saleh tetapi kurang berdaya saing. Dalam konteks ini, Pembelajaran Mendalam dapat berperan sebagai penyeimbang dengan mendorong pemahaman yang dalam dan kecakapan berpikir (Gustina et al., 2025). Akhlak yang sejati justru mendorong kesungguhan menuntut dan mengamalkan ilmu, sehingga adab dan kompetensi tidak perlu dipertentangkan. Keseimbangan inilah yang dikehendaki *stakeholder* yang paling progresif sekaligus menjadi arah ideal pendidikan Islam.

KESIMPULAN

Kajian ini menyimpulkan bahwa keragaman sekolah Islam, madrasah, pesantren, *boarding school*, *kuttab*, dan pondok *tahfidz* merupakan kekayaan yang belum dipayungi sistem penjaminan mutu yang adaptif dan basis data terpadu yang andal. Relasi *stakeholder* di dalamnya masih dibentuk oleh nalar manajerial yang lebih mendengar regulator dan pemberi dana daripada orang tua sebagai pemilik amanah. Kurikulum Berbasis Cinta dan Pembelajaran Mendalam dinilai selaras dengan kebutuhan *stakeholder* akan pendidikan yang humanis, bermakna, dan berkarakter. Keduanya saling melengkapi sebagai sumber nilai dan metode, tetapi keberhasilannya bergantung pada kesiapan guru serta harmonisasi regulasi dan data lintas kementerian. Ketertarikan orang tua pada tawaran akhlak merupakan ekspresi kebutuhan moral yang sepatutnya dijadikan kompas reformasi, selama akhlak tidak direduksi menjadi komoditas pemasaran dan tidak dipertentangkan dengan kompetensi. Seluruh temuan itu bermuara pada satu simpulan konseptual: mutu pendidikan Islam ditentukan oleh keselarasan kebijakan, kelembagaan, dan aspirasi *stakeholder*, yang hanya dapat dicapai melalui pemetaan *stakeholder* yang adil dan integrasi kebijakan kurikulum yang berorientasi maslahat.

Sebagai studi kepustakaan dan analisis dokumen, penelitian ini belum menghadirkan data lapangan primer seperti wawancara mendalam dengan orang tua, guru, dan pengelola lembaga. Data statistik nasional yang digunakan juga masih bersifat indikatif karena proses pemutakhirannya belum tuntas, dan cakupan lembaga yang dibahas belum mewakili seluruh varian pendidikan Islam di Indonesia, sehingga generalisasi temuan perlu dilakukan secara hati-hati. Penelitian lanjutan dapat menggali langsung motif orang tua dan praktik implementasi kedua kebijakan melalui studi fenomenologi atau studi kasus multisitus, menguji secara kuantitatif hubungan antara keterlibatan *stakeholder*, implementasi kurikulum, dan mutu lulusan, serta membandingkan model-model lembaga dan menelaah harmonisasi data lintas kementerian. Pengembangan instrumen penilaian karakter yang sahih juga layak menjadi agenda mendesak.

Secara praktis, Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah perlu memperkuat keberpihakan pada sekolah berciri keislaman, mengembangkan instrumen penilaian yang mengakomodasi karakter, dan membangun interoperabilitas data dengan Kementerian Agama. Kementerian Agama perlu membenahi basis data secara konsisten, mengembangkan sistem penjaminan mutu yang adaptif terhadap keragaman lembaga, dan menerjemahkan KMA Nomor 1503 Tahun 2025 ke dalam panduan operasional integrasi KBC dan Pembelajaran Mendalam di tingkat kelas. Lembaga pendidikan Islam sendiri perlu memetakan *stakeholder* secara adil, membangun kemitraan *tarbiyah* dengan orang tua, dan berinvestasi pada pengembangan kapasitas guru agar tawaran akhlak benar-benar terwujud dalam pembinaan. Semua langkah itu menuntut komitmen kolektif dari seluruh pemangku kepentingan.

DAFTAR PUSTAKA

- Ainissyifa, H., Nasrullah, Y. M., & Fatonah, N. (2024). Empowering Educational Autonomy to Implement Kurikulum Merdeka in Madrasah. *Jurnal Pendidikan Islam*, 10(1), 25–40. <https://doi.org/10.15575/jpi.v10i1.35133>
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.
- Gustina, E., Hanani, S., & Sesmiarni, Z. (2025). Active Learning Based on Deep Learning: A Critical Review of the Role and Readiness of Islamic Religious Education Teachers. *International Journal of Islamic Educational Research*, 2(3), 54–60. <https://doi.org/10.61132/ijier.v2i3.331>
- Hapsari, T. A. R. (2025). Membangun Budaya Belajar Menyenangkan di Madrasah melalui Kurikulum Cinta dan Strategi Pembelajaran Mendalam. *Progressive of Cognitive and Ability*, 4(2), 86–92. <https://doi.org/10.56855/jpr.v4i2.1441>
- Ifendi, M. (2025). Kurikulum Cinta: Membangun Paradigma Pendidikan Berbasis Kasih Sayang di Madrasah. *As-Sulthan Journal of Education*, 1(4), 698–711.
- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2025a). *Keputusan Direktur Jenderal Pendidikan Islam Nomor 6077 Tahun 2025 tentang Panduan Kurikulum Berbasis Cinta*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Islam.

- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2025b). *Keputusan Menteri Agama Nomor 1503 Tahun 2025 tentang Perubahan atas Keputusan Menteri Agama Nomor 450 Tahun 2024 tentang Pedoman Implementasi Kurikulum pada Raudhatul Athfal, Madrasah Ibtidaiyah, Madrasah Tsanawiyah, Madrasah Aliyah, dan Madrasah Aliyah Kejuruan*. Jakarta: Kementerian Agama Republik Indonesia.
- Kementerian Agama Republik Indonesia. (2025c). *Statistik Pondok Pesantren* [Data set]. Education Management Information System (EMIS). Retrieved from <https://emis.kemenag.go.id/pontren/statistik/pontren>
- Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia. (2025). *Peraturan Menteri Pendidikan Dasar dan Menengah Nomor 13 Tahun 2025 tentang Perubahan atas Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Nomor 12 Tahun 2024 tentang Kurikulum pada Pendidikan Anak Usia Dini, Jenjang Pendidikan Dasar, dan Jenjang Pendidikan Menengah*. Jakarta: Kementerian Pendidikan Dasar dan Menengah Republik Indonesia.
- Marzuki, Suryadi, Y., Komari, & Al-Shreifteen, I. A. (2023). Islamic Education Leadership: Study on Madrasah Management in Indonesia. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, 3(1), 25–38.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853–886. <https://doi.org/10.5465/amr.1997.9711022105>
- Muhadi, I., Giyoto, & Untari, L. (2021). Tata Kelola Stakeholder dalam Meningkatkan Mutu Pendidikan pada Madrasah Tsanawiyah. *Jurnal Ilmiah Ekonomi Islam*, 7(1), 256–265.
- Nugraha, L., Zainuri, A., Maharani, A., & Hamzah, A. (2025). Implementasi Kurikulum Berbasis Cinta pada Madrasah Ibtidaiyah di Kota Palembang: Sebuah Studi Literatur. *Linear: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 9(2). Retrieved from <https://ojs.untika.ac.id/index.php/linear/article/view/1062>
- Purba, A., & Maturidi. (2019). Mendidik Anak dalam Mencintai Al-Quran: Studi Kasus di TPA Darussalam Al-Hamidiyah Bogor. *Edukasi Islami: Jurnal Pendidikan Islam*, 8(2), 347–368. <https://doi.org/10.30868/ei.v8i2.508>
- Republik Indonesia. (2019). *Undang-Undang Nomor 18 Tahun 2019 tentang Pesantren*. Jakarta: Sekretariat Negara.
- Sallis, E. (2006). *Total Quality Management in Education: Manajemen Mutu Pendidikan* (A. A. Riyadi & Fahrurrozi, Trans.). Yogyakarta: IRCiSoD.
- Sekarinasih, A. (2023). Kesiapan Madrasah Ibtidaiyah dalam Mengimplementasikan Kurikulum Merdeka. *J-PGMI: Jurnal Pendidikan Guru MI*, 6(2), 197–207.
- Syaripudin, A., Sukiman, & Hasna, R. (2025). Kurikulum 2013 dan Kurikulum Cinta Kemenag: Strategi Integratif dalam Pendidikan Karakter dan Spiritual. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 10(2). <https://doi.org/10.23969/jp.v10i02.24768>

Wahyudin, C., Fauziah, R. S. P., Apriliani, A., Ramdani, F. T., Purnamasari, I., Multipurnomo, A., . . . Pangestu, B. S. A. (2024). Dynamics of Madrasah Aliyah in Indonesia: Insights from Schools, Educators, and Student. *Jurnal Pendidikan Islam*, 10(2), 248–259. <https://doi.org/10.15575/jpi.v10i2.39153>