P-ISSN 2962-9284
E-ISSN 2829-4106
Ihtirom Jurnal Manajemen Pendidikan Islam Vol. 5 No. 2 Edisi Oktober 2026

DARI ASESMEN KE KEPUTUSAN KURIKULUM: KERANGKA KONSEPTUAL UMPAN BALIK BERBASIS AMANAH DALAM MANAJEMEN MADRASAH

Dewi Rakhmawati[1], Nadia Nurul Fauziah[2], Nunung Nurohmah[3], Veni Ayu Rahmayanti[4], Ujang Nurjaman[5]
[1,2,3,4,5,] Universitas Islam Negeri Sunan Gunung Djati Bandung
drakhmawatisuharto73@gmail.com, nadianurulfauziah123@gmail.com, bununung.bnn@gmail.com, ayuraveni@gmail.com, ujangn485@gmail.com

Diterima : 20-06-2026 **Disetujui 07-08-2026** **Diterbitkan : 31-10-2026**

Abstrak: Pemanfaatan hasil asesmen di madrasah sering berhenti pada pelaporan capaian belajar dan belum selalu menghasilkan keputusan perbaikan kurikulum. Penelitian ini bertujuan menganalisis hambatan transformasi bukti asesmen menjadi keputusan kurikulum serta merumuskan kerangka konseptual umpan balik berbasis amanah dalam manajemen madrasah. Penelitian menggunakan pendekatan kualitatif melalui studi kepustakaan dengan menelaah literatur mengenai asesmen formatif, pengambilan keputusan berbasis data, manajemen kurikulum, akuntabilitas pendidikan, dan kepemimpinan pendidikan Islam. Literatur dipilih berdasarkan relevansi tematik, keterlacakan publikasi, dan kontribusi konseptual, kemudian dianalisis melalui analisis isi, perbandingan argumen, dan sintesis tematik-kritis. Hasil kajian mengidentifikasi empat persoalan yang saling terkait, yaitu keterbatasan interpretasi bukti, kapasitas profesional pendidik, koordinasi kelembagaan, dan akuntabilitas tindak lanjut. Kajian juga merumuskan lima dimensi amanah: integritas informasi, keadilan pendidikan, partisipasi profesional, transparansi keputusan, dan tanggung jawab atas dampak kebijakan. Integrasi temuan tersebut menghasilkan kerangka umpan balik enam tahap yang mencakup penghimpunan bukti asesmen, verifikasi informasi dan konteks, interpretasi kolaboratif, penetapan keputusan kurikulum, implementasi dan pendampingan, serta evaluasi dampak. Setiap tahap dilengkapi usulan peran, sumber bukti, keluaran, dan indikator peninjauan agar keputusan dapat ditelusuri dan dievaluasi secara berkelanjutan. Secara khusus, model mengaitkan keputusan tingkat kelas dengan kewenangan manajerial madrasah melalui musyawarah, dokumentasi alasan, pemeriksaan kesetaraan dukungan belajar, serta penilaian konsekuensi kebijakan yang diambil. Kerangka ini menawarkan kontribusi berupa penerjemahan amanah dari prinsip normatif menjadi kriteria evaluatif pengambilan keputusan kurikulum. Karena belum diuji secara empiris, penerapannya memerlukan pengujian pada madrasah dengan karakteristik kelembagaan yang beragam.

Kata kunci: Asesmen Formatif, Amanah, Pengambilan Keputusan Berbasis Data, Manajemen Kurikulum, Madrasah.

***Abstract*:** *Assessment results in madrasahs often remain confined to reporting learning outcomes rather than informing curriculum improvement. This study examines barriers*

that prevent assessment evidence from shaping curriculum decisions and develops an amanah-based conceptual feedback framework for madrasah management. It adopts a qualitative library research approach, reviewing literature on formative assessment, data-informed decision making, curriculum management, educational accountability, and Islamic educational leadership. Sources were selected for thematic relevance, traceable publication details, and conceptual contribution, then examined through content analysis, argument comparison, and critical thematic synthesis. The review identifies four interconnected barriers: limitations in interpreting evidence, educators' professional capacity, institutional coordination, and accountability for follow-up action. It also formulates five dimensions of amanah: information integrity, educational equity, professional participation, decision transparency, and responsibility for policy consequences. These insights inform a six-stage feedback cycle encompassing evidence collection, contextual verification, collaborative interpretation, curriculum decision making, implementation and professional support, and impact evaluation. Each stage specifies proposed responsibilities, evidence sources, expected outputs, and review indicators to strengthen the traceability and continuous evaluation of decisions. In particular, the framework links classroom-level judgments with institutional authority through deliberation, documented reasons, equity considerations, and examination of unintended consequences. Its contribution lies in translating amanah from an overarching ethical principle into evaluative criteria for curriculum decision making. Because the framework has not undergone empirical testing, future research should assess its feasibility and relevance across madrasahs with different organizational characteristics.
Keywords: *Formative Assessment, Amanah, Data-Informed Decision Making, Curriculum Management, Madrasah.*

PENDAHULUAN

Asesmen merupakan komponen penting dalam penyelenggaraan pendidikan karena menyediakan informasi mengenai perkembangan kompetensi, kesulitan belajar, dan ketercapaian tujuan pembelajaran peserta didik. Dalam manajemen pendidikan, informasi tersebut seharusnya tidak berhenti sebagai hasil pengukuran akademik, tetapi menjadi dasar untuk memperbaiki proses pembelajaran dan mengembangkan kurikulum secara berkelanjutan. Namun, ketersediaan hasil asesmen tidak secara otomatis menghasilkan keputusan perbaikan yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Persoalan muncul ketika hasil penilaian lebih banyak digunakan untuk memenuhi kebutuhan pelaporan administratif daripada menjadi dasar penentuan tindakan pedagogis dan manajerial. Sadler (1989) menjelaskan bahwa asesmen formatif berkaitan dengan penggunaan informasi mengenai kesenjangan antara capaian aktual dan standar yang diharapkan untuk menghasilkan tindakan perbaikan. Black dan Wiliam (2009) juga menempatkan asesmen formatif sebagai

proses yang mengintegrasikan bukti pembelajaran dengan penyesuaian tindakan guru dan peserta didik. Kedua pandangan tersebut menegaskan bahwa nilai utama asesmen terletak pada penggunaan informasi untuk memperbaiki pembelajaran, bukan semata-mata pada pengumpulan dan pelaporan hasil penilaian.

Dalam manajemen madrasah, penggunaan informasi asesmen memiliki dimensi yang lebih luas karena melibatkan keputusan pada tingkat pembelajaran dan kelembagaan. Pada tingkat pembelajaran, hasil asesmen digunakan guru untuk mengidentifikasi kesulitan peserta didik, menyesuaikan strategi pembelajaran, serta memberikan dukungan sesuai kebutuhan. Sementara itu, pada tingkat kelembagaan, informasi yang sama dapat menjadi pertimbangan pimpinan madrasah dan tim pengembang kurikulum dalam menentukan prioritas program, mengalokasikan sumber daya, menyusun pengembangan profesional guru, serta mengevaluasi pelaksanaan kurikulum. Schildkamp dan Kuiper (2010) menunjukkan adanya perbedaan kecenderungan pemanfaatan data antara guru dan pimpinan sekolah, ketika guru lebih banyak menggunakan data pada tingkat kelas, sedangkan pimpinan memanfaatkan data untuk pengembangan kebijakan sekolah. Temuan tersebut menunjukkan bahwa hubungan antara keputusan pedagogis dan manajerial memerlukan mekanisme yang memungkinkan informasi asesmen diterjemahkan menjadi tindakan pada tingkat organisasi.

Kajian mengenai asesmen formatif telah memberikan landasan penting bagi pengembangan praktik pembelajaran berbasis bukti. Hattie dan Timperley (2007) menjelaskan bahwa efektivitas umpan balik berkaitan dengan kemampuan informasi tersebut memperjelas tujuan pembelajaran, menunjukkan kesenjangan capaian, dan memberikan arah tindakan berikutnya. Heritage et al. (2009) memperlihatkan bahwa kemampuan mengidentifikasi tingkat pemahaman peserta didik tidak selalu diikuti kemampuan menentukan respons pembelajaran yang sesuai. Sementara itu, Bennett (2011) mengingatkan bahwa keberhasilan asesmen formatif dipengaruhi oleh kualitas inferensi yang dihasilkan dari informasi asesmen. Ketiga kajian tersebut menunjukkan bahwa hubungan antara bukti asesmen dan tindakan perbaikan membutuhkan proses interpretasi yang cermat. Informasi mengenai rendahnya hasil belajar, misalnya, tidak dapat langsung digunakan sebagai dasar perubahan kurikulum tanpa mempertimbangkan kemungkinan pengaruh strategi pengajaran, karakteristik peserta didik, kesesuaian instrumen, dan kondisi pembelajaran.

Persoalan interpretasi tersebut berkaitan dengan kapasitas profesional dan dukungan organisasi dalam pengambilan keputusan pendidikan. Mandinach (2012) menekankan pentingnya kemampuan menggunakan data secara bermakna agar informasi pendidikan dapat mendukung keputusan yang tepat. Schildkamp et al.

(2020), melalui tinjauan sistematis mengenai prasyarat pelaksanaan asesmen formatif, mengidentifikasi pentingnya literasi asesmen, kemampuan pedagogis, dan kolaborasi profesional guru. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa peningkatan kualitas penggunaan asesmen tidak cukup dilakukan melalui penyediaan instrumen atau teknologi pengolahan data, tetapi juga membutuhkan pengembangan kapasitas sumber daya manusia dan lingkungan organisasi yang mendukung. Dalam konteks manajemen kurikulum, keterbatasan kemampuan interpretasi dapat memengaruhi ketepatan identifikasi masalah, sedangkan lemahnya koordinasi kelembagaan dapat menghambat penerjemahan rekomendasi menjadi keputusan dan tindakan yang terencana.

Di samping persoalan kapasitas dan koordinasi, penggunaan hasil asesmen juga menghadapi tantangan akuntabilitas dan keadilan pendidikan. Keputusan yang terlalu berorientasi pada pencapaian indikator numerik berpotensi mengabaikan kebutuhan peserta didik yang tidak langsung tercermin dalam hasil pengukuran. Booher-Jennings (2005), melalui kajian mengenai sistem akuntabilitas pendidikan di Texas, menunjukkan adanya praktik *educational triage*, yaitu kecenderungan memprioritaskan kelompok peserta didik tertentu karena dianggap lebih berpotensi meningkatkan capaian indikator kinerja lembaga. Biesta (2007) mengkritik pendekatan pendidikan yang hanya menempatkan bukti empiris sebagai dasar keputusan tanpa mempertimbangkan tujuan dan nilai pendidikan. Kedua kajian tersebut memperlihatkan bahwa keputusan berbasis data tidak selalu identik dengan keputusan yang adil. Bukti asesmen tetap membutuhkan pertimbangan normatif agar kebijakan pendidikan tidak hanya berorientasi pada peningkatan hasil pengukuran, tetapi juga memperhatikan pemerataan kesempatan belajar, kebutuhan individual, dan perlindungan hak peserta didik.

Persoalan tersebut memperoleh dimensi khusus dalam penyelenggaraan pendidikan madrasah yang menempatkan nilai-nilai Islam sebagai bagian dari orientasi kelembagaan. Manajemen kurikulum madrasah tidak hanya berkaitan dengan pengorganisasian kegiatan pembelajaran dan pencapaian kompetensi, tetapi juga dengan tanggung jawab moral dalam penggunaan kewenangan dan penyelenggaraan layanan pendidikan. Brooks dan Mutohar (2018) menunjukkan bahwa nilai dan keyakinan keagamaan memiliki keterkaitan dengan pembentukan orientasi kepemimpinan sekolah Islam. Sementara itu, Parker dan Raihani (2011) menemukan bahwa partisipasi dalam tata kelola madrasah di Indonesia masih menghadapi persoalan ketimpangan keterlibatan antara unsur pimpinan, guru, orang tua, dan masyarakat. Temuan tersebut menegaskan pentingnya mekanisme pengambilan keputusan yang tidak hanya mempertimbangkan kewenangan formal pimpinan, tetapi

juga menyediakan ruang bagi pertimbangan profesional dan kepentingan pihak yang terdampak oleh keputusan pendidikan.

Dalam perspektif manajemen pendidikan Islam, prinsip amanah dapat digunakan sebagai landasan etis untuk menghubungkan penggunaan informasi dengan pertanggungjawaban atas keputusan yang dihasilkan. QS. an-Nisā' [4]: 58 memberikan dasar normatif mengenai kewajiban menunaikan amanah dan menetapkan keputusan secara adil, sedangkan QS. al-Ḥujurāt [49]: 6 menekankan pentingnya pemeriksaan informasi sebelum mengambil tindakan yang dapat menimbulkan kerugian. Kedua prinsip tersebut memiliki relevansi konseptual dengan pengelolaan informasi asesmen dan pengambilan keputusan kurikulum. Dalam konteks manajemen madrasah, amanah dapat dielaborasi menjadi tanggung jawab untuk memeriksa kualitas informasi, mempertimbangkan kebutuhan peserta didik secara berkeadilan, melibatkan pertimbangan profesional, mendokumentasikan alasan keputusan, serta mengevaluasi akibat kebijakan yang dilaksanakan. Elaborasi tersebut merupakan penerjemahan analitis terhadap nilai-nilai Islam dalam konteks manajemen pendidikan, bukan penafsiran bahwa kedua ayat secara langsung mengatur prosedur asesmen dan pengembangan kurikulum modern.

Apabila dibandingkan secara kritis, kajian asesmen formatif yang dikembangkan Sadler (1989) serta Black dan Wiliam (2009) memberikan landasan mengenai pemanfaatan bukti untuk perbaikan pembelajaran. Mandinach (2012) menekankan kapasitas penggunaan data dalam pengambilan keputusan pendidikan, sedangkan Schildkamp dan Kuiper (2010) menjelaskan keterkaitan antara pemanfaatan data dan pengembangan kurikulum pada tingkat sekolah. Di sisi lain, Brooks dan Mutohar (2018) mengembangkan kerangka konseptual kepemimpinan sekolah Islam yang berorientasi pada nilai dan keyakinan keagamaan. Meskipun kajian-kajian tersebut menyediakan landasan yang saling melengkapi, hubungan antara bukti asesmen, interpretasi profesional, pengambilan keputusan kurikulum, dan pertanggungjawaban etis belum dijelaskan secara terpadu sebagai satu mekanisme operasional dalam konteks manajemen madrasah pada literatur yang ditelaah. Secara khusus, masih diperlukan penjelasan mengenai bagaimana validitas informasi diperiksa, siapa yang bertanggung jawab dalam setiap tahapan keputusan, bagaimana pertimbangan keadilan diterapkan, dan bagaimana dampak keputusan dikembalikan menjadi dasar evaluasi kurikulum berikutnya.

Berdasarkan sintesis tersebut, integrasi nilai amanah dalam mekanisme umpan balik kurikulum perlu diarahkan pada pembentukan proses pengambilan keputusan yang dapat ditelusuri dan dievaluasi. Kerangka yang dikembangkan dalam penelitian ini menghubungkan enam tahapan, yaitu penghimpunan bukti asesmen, verifikasi

informasi dan konteks, interpretasi kolaboratif, penetapan keputusan kurikulum, implementasi dan pendampingan, serta evaluasi dampak. Urutan tahapan tersebut bukan keseluruhannya merupakan konsep baru, melainkan disusun dengan mengintegrasikan prinsip asesmen formatif dan pengambilan keputusan berbasis data dengan pertanggungjawaban etis dalam manajemen pendidikan Islam. Unsur pembeda yang dikembangkan mencakup pemeriksaan validitas bukti sebelum keputusan, penentuan peran dan tanggung jawab pengambil keputusan, pencatatan alasan keputusan berdasarkan kebutuhan peserta didik, pertimbangan keadilan dalam distribusi dukungan pembelajaran, serta hubungan timbal balik antara evaluasi dampak dan penghimpunan bukti berikutnya. Dengan demikian, amanah tidak hanya ditempatkan sebagai orientasi moral, tetapi diterjemahkan menjadi kriteria untuk menilai kualitas proses pengambilan keputusan kurikulum.

Berangkat dari persoalan tersebut, penelitian ini bertujuan menganalisis hambatan yang menyebabkan informasi asesmen tidak selalu berkembang menjadi keputusan perbaikan kurikulum, merumuskan prinsip pengelolaan umpan balik yang akuntabel dan berkeadilan, serta mengembangkan kerangka konseptual umpan balik berbasis amanah dalam manajemen madrasah. Penelitian dilakukan melalui studi kepustakaan dengan mempertemukan literatur mengenai asesmen formatif, keputusan pendidikan berbasis data, manajemen kurikulum, akuntabilitas, dan kepemimpinan pendidikan Islam. Hasil kajian diarahkan untuk menghasilkan kerangka yang menjelaskan hubungan antartahapan pengambilan keputusan beserta pertimbangan etis yang menyertainya. Kerangka tersebut merupakan konstruksi konseptual yang memerlukan pengujian empiris untuk menilai keterlaksanaan, relevansi, dan kontribusinya terhadap peningkatan kualitas keputusan kurikulum dalam konteks madrasah.

METODE PENELITIAN

Penelitian ini menggunakan pendekatan kualitatif dengan metode studi kepustakaan (library research) yang berorientasi pada sintesis konseptual dan analisis kritis literatur. Pendekatan ini digunakan untuk mengkaji hubungan antara asesmen formatif, pengambilan keputusan berbasis data, manajemen kurikulum, dan prinsip amanah dalam pendidikan Islam. Studi kepustakaan memungkinkan integrasi berbagai perspektif teoretis untuk mengembangkan pemahaman konseptual terhadap suatu persoalan penelitian (Snyder, 2019; Torraco, 2005).

Sumber data berupa artikel jurnal dan publikasi ilmiah yang diperoleh dari kumpulan awal 13 berkas bibliografi berformat RIS serta satu berkas literatur bertema manajemen kurikulum dalam peningkatan mutu pendidikan Islam. Pemilihan literatur dilakukan secara purposif berdasarkan relevansi dengan fokus penelitian, kredibilitas

sumber, keterlacakan identitas publikasi, dan kontribusi terhadap pengembangan kerangka konseptual. Literatur yang membahas asesmen formatif, pemanfaatan data pendidikan, evaluasi kurikulum, akuntabilitas, serta kepemimpinan pendidikan Islam diprioritaskan, sedangkan publikasi yang tidak relevan dengan pendidikan dikeluarkan.

Analisis data dilakukan melalui analisis isi, perbandingan argumentasi, dan sintesis tematik-kritis. Analisis diarahkan pada empat kategori utama, yaitu pemanfaatan bukti asesmen, kapasitas interpretasi dan pengambilan keputusan, akuntabilitas serta keadilan pendidikan, dan prinsip amanah dalam manajemen madrasah. Gagasan dan temuan dari berbagai literatur dibandingkan untuk mengidentifikasi keterkaitan, perbedaan, serta keterbatasan pendekatan sebelumnya (Bowen, 2009). Hasil sintesis digunakan sebagai dasar pengembangan kerangka konseptual umpan balik berbasis amanah yang menghubungkan penghimpunan bukti, verifikasi informasi, interpretasi kolaboratif, penetapan keputusan, implementasi, dan evaluasi dampak. Kerangka yang dihasilkan merupakan konstruksi konseptual dan belum melalui pengujian empiris.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Problematika Transformasi Hasil Asesmen menjadi Keputusan Kurikulum

Asesmen memiliki peran penting dalam pengembangan kurikulum karena menyediakan informasi mengenai capaian kompetensi, kesulitan belajar, dan kebutuhan pembelajaran peserta didik. Namun, hasil kajian literatur menunjukkan bahwa ketersediaan informasi asesmen tidak secara otomatis menghasilkan keputusan perbaikan kurikulum. Persoalan utamanya terletak pada proses transformasi informasi menjadi tindakan pedagogis dan manajerial yang dapat dipertanggungjawabkan. Sadler (1989) menegaskan bahwa asesmen formatif menjadi bermakna ketika informasi mengenai kesenjangan antara capaian aktual dan standar pembelajaran digunakan untuk menentukan tindakan perbaikan. Black dan Wiliam (2009) juga menjelaskan bahwa asesmen formatif merupakan bagian dari proses pembelajaran yang melibatkan interpretasi bukti untuk menyesuaikan langkah pengajaran dan pembelajaran berikutnya. Dengan demikian, keberhasilan pemanfaatan asesmen tidak dapat ditentukan hanya berdasarkan ketersediaan instrumen, kelengkapan nilai, atau pelaksanaan evaluasi, tetapi juga berdasarkan keterhubungan antara informasi yang diperoleh dan keputusan yang dihasilkan.

Berdasarkan sintesis literatur, hambatan transformasi hasil asesmen menjadi keputusan kurikulum dapat dikelompokkan ke dalam empat aspek yang saling berkaitan, yaitu keterbatasan interpretasi bukti, kapasitas profesional pendidik, koordinasi kelembagaan, dan akuntabilitas tindak lanjut. Keempat aspek tersebut tidak

berdiri sendiri, melainkan membentuk rangkaian persoalan yang memengaruhi kualitas pengambilan keputusan. Kelemahan dalam membaca bukti dapat menyebabkan ketidaktepatan identifikasi masalah pembelajaran, sedangkan keterbatasan kemampuan profesional dapat menghambat pemilihan tindakan yang sesuai. Pada tingkat kelembagaan, koordinasi yang kurang memadai dapat menyebabkan informasi hasil asesmen tidak berkembang menjadi keputusan kurikulum. Sementara itu, lemahnya akuntabilitas tindak lanjut berpotensi mengakibatkan keputusan yang telah ditetapkan tidak dilaksanakan atau tidak dievaluasi secara berkelanjutan.

Persoalan pertama berkaitan dengan keterbatasan interpretasi bukti asesmen. Informasi mengenai rendahnya capaian peserta didik tidak selalu dapat ditafsirkan sebagai indikasi bahwa kurikulum perlu diubah. Hasil tersebut dapat dipengaruhi oleh berbagai faktor, seperti ketidaksesuaian strategi pembelajaran, keterbatasan pemahaman konsep, perbedaan kemampuan awal peserta didik, maupun kelemahan instrumen penilaian. Heritage et al. (2009) menemukan bahwa guru dapat memiliki kemampuan yang lebih baik dalam mengidentifikasi tingkat pemahaman peserta didik dibandingkan dalam menentukan langkah pembelajaran berikutnya. Temuan ini memperlihatkan adanya kesenjangan antara kemampuan menghasilkan inferensi dari data dan kemampuan menggunakan inferensi tersebut sebagai dasar tindakan. Bennett (2011) juga menekankan pentingnya kualitas asesmen formatif, termasuk ketepatan interpretasi terhadap bukti yang diperoleh. Oleh karena itu, penggunaan asesmen dalam pengembangan kurikulum memerlukan pemeriksaan terhadap kualitas data, konteks pembelajaran, dan kemungkinan penyebab munculnya kesenjangan capaian sebelum keputusan ditetapkan.

Persoalan kedua berkaitan dengan kapasitas profesional pendidik dalam menggunakan hasil asesmen. Kemampuan membaca informasi tidak selalu disertai kemampuan memilih strategi pembelajaran yang sesuai dengan kebutuhan peserta didik. Mandinach (2012) menjelaskan bahwa pengambilan keputusan berbasis data membutuhkan kemampuan untuk mengubah informasi menjadi pengetahuan yang dapat digunakan dalam praktik pendidikan. Sejalan dengan pandangan tersebut, Schildkamp et al. (2020) menunjukkan bahwa pelaksanaan asesmen formatif dipengaruhi oleh literasi asesmen, literasi data, pengetahuan pedagogis, dan kolaborasi profesional guru. Kedua kajian tersebut menegaskan bahwa peningkatan kualitas pemanfaatan asesmen tidak cukup dilakukan melalui penyediaan instrumen atau sistem pengolahan informasi, tetapi membutuhkan penguatan kapasitas pendidik dalam memahami data dan menentukan tindakan pembelajaran. Dalam manajemen madrasah, kapasitas tersebut menjadi penting karena rekomendasi perbaikan kurikulum harus

didasarkan pada pemahaman terhadap kebutuhan belajar, karakteristik peserta didik, dan kondisi pelaksanaan pembelajaran.

Persoalan ketiga berhubungan dengan koordinasi antara pengambilan keputusan pedagogis dan manajerial. Schildkamp dan Kuiper (2010) menunjukkan bahwa guru cenderung menggunakan data untuk menentukan keputusan pembelajaran pada tingkat kelas, sedangkan pimpinan sekolah lebih banyak memanfaatkan data pada tingkat organisasi dan pengembangan kebijakan. Perbedaan orientasi tersebut menunjukkan pentingnya mekanisme kelembagaan yang menghubungkan informasi pembelajaran dengan keputusan kurikulum. Tanpa koordinasi yang jelas, temuan asesmen berpotensi berhenti pada pembahasan internal guru atau pelaporan administratif tanpa menghasilkan penyesuaian program secara terencana. Dalam konteks madrasah, hubungan tersebut dapat dibangun melalui keterlibatan guru, kepala madrasah, dan tim pengembang kurikulum dalam mengidentifikasi persoalan pembelajaran, menentukan prioritas perbaikan, serta mengalokasikan dukungan yang diperlukan. Penuel et al. (2007) menunjukkan bahwa keberhasilan implementasi kurikulum berkaitan dengan dukungan pengembangan profesional dan kesempatan bagi guru untuk merencanakan penerapan perubahan. Dengan demikian, koordinasi kelembagaan diperlukan agar keputusan kurikulum tidak hanya mencerminkan pertimbangan administratif, tetapi juga merespons kebutuhan pembelajaran yang teridentifikasi melalui asesmen.

Persoalan keempat berkaitan dengan akuntabilitas pelaksanaan dan evaluasi tindak lanjut. Keputusan perbaikan kurikulum belum dapat dianggap berhasil hanya karena telah dirumuskan dalam rapat atau dituangkan dalam dokumen perencanaan. Keputusan memerlukan kejelasan tindakan, pembagian tanggung jawab, dukungan sumber daya, waktu pelaksanaan, serta indikator yang digunakan untuk menilai hasilnya. Ketiadaan unsur tersebut dapat menghambat keberlanjutan perbaikan dan menyebabkan hasil asesmen kembali berfungsi sebagai dokumen administratif. Namun, akuntabilitas tidak seharusnya dipersempit menjadi pencapaian target numerik. Biesta (2007) mengingatkan bahwa keputusan pendidikan perlu mempertimbangkan tujuan dan nilai pendidikan, bukan hanya ukuran keberhasilan yang mudah dihitung. Booher-Jennings (2005) menunjukkan bahwa tekanan akuntabilitas berbasis hasil pengujian dapat mendorong praktik *educational triage*, yaitu kecenderungan mengutamakan peserta didik tertentu karena dianggap lebih berpotensi meningkatkan indikator kinerja lembaga. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa sistem akuntabilitas yang terlalu berorientasi pada angka berisiko menggeser perhatian dari kebutuhan belajar menuju kepentingan pencapaian indikator institusional.

Keempat hambatan tersebut memperlihatkan hubungan yang bersifat saling memengaruhi. Interpretasi bukti yang kurang tepat dapat menghasilkan rekomendasi pembelajaran yang tidak sesuai, sementara keterbatasan kapasitas profesional dapat memperbesar kemungkinan kesalahan dalam menentukan respons. Rekomendasi yang secara pedagogis telah disusun dengan baik juga belum tentu menjadi kebijakan apabila tidak didukung koordinasi antara guru dan pengelola kurikulum. Sebaliknya, keputusan yang telah disepakati dapat kehilangan makna apabila tidak disertai pelaksanaan dan evaluasi yang dapat ditelusuri. Dengan demikian, persoalan pemanfaatan asesmen tidak dapat diselesaikan hanya melalui peningkatan kemampuan guru atau penyempurnaan instrumen penilaian secara terpisah. Perbaikan membutuhkan keterhubungan antara kualitas informasi, kompetensi profesional, proses pengambilan keputusan, dan pertanggungjawaban kelembagaan.

Secara konseptual, hubungan antaraspek tersebut dapat dijelaskan melalui situasi ketika hasil asesmen menunjukkan rendahnya pemahaman peserta didik terhadap suatu materi. Informasi tersebut tidak dapat langsung dijadikan dasar untuk mengurangi cakupan materi atau mengubah struktur kurikulum. Guru perlu memeriksa ketepatan instrumen dan mengidentifikasi kemungkinan penyebab kesulitan belajar. Hasil interpretasi kemudian perlu dibahas bersama pihak yang memiliki kewenangan dalam pengembangan kurikulum untuk menentukan apakah tindakan yang diperlukan berupa penyesuaian strategi pengajaran, penguatan pembelajaran remedial, penambahan alokasi waktu, atau perubahan perencanaan kurikulum. Setelah tindakan dilaksanakan, asesmen berikutnya dapat digunakan untuk meninjau perkembangan hasil belajar dan kesesuaian keputusan sebelumnya. Ilustrasi ini menunjukkan bahwa transformasi hasil asesmen menjadi keputusan kurikulum merupakan proses yang memerlukan penalaran profesional, koordinasi, dan evaluasi, bukan hubungan langsung antara nilai peserta didik dan perubahan kebijakan.

Sintesis tersebut juga memperlihatkan adanya perbedaan antara pengambilan keputusan yang menggunakan data dan pengambilan keputusan yang dapat dipertanggungjawabkan berdasarkan data. Keputusan yang menggunakan data belum tentu memiliki dasar interpretasi yang kuat, mempertimbangkan kebutuhan seluruh peserta didik, atau menghasilkan tindakan yang tepat. Sebaliknya, keputusan yang dapat dipertanggungjawabkan membutuhkan kejelasan sumber informasi, alasan pemilihan tindakan, keterlibatan pihak yang relevan, dan evaluasi terhadap konsekuensi keputusan. Dalam konteks madrasah, pembedaan ini penting karena penggunaan informasi pendidikan perlu dihubungkan dengan tanggung jawab kelembagaan untuk menyediakan layanan pembelajaran yang adil dan memperhatikan kebutuhan peserta didik secara menyeluruh.

Hasil sintesis menunjukkan bahwa hambatan transformasi asesmen menjadi keputusan kurikulum tidak hanya bersifat teknis, tetapi juga berkaitan dengan dimensi organisasi dan etika pengambilan keputusan. Literasi asesmen, kapasitas profesional, koordinasi kelembagaan, dan akuntabilitas tindak lanjut merupakan prasyarat yang perlu diperhatikan secara terpadu. Meskipun demikian, hubungan antarfaktor tersebut dalam konteks madrasah masih merupakan interpretasi konseptual berdasarkan literatur yang ditelaah, sehingga belum dapat dinyatakan sebagai gambaran empiris mengenai kondisi seluruh madrasah. Dalam perspektif manajemen pendidikan Islam, persoalan tersebut memberikan ruang untuk menempatkan prinsip amanah sebagai dasar normatif dalam memeriksa kualitas informasi, menentukan keputusan secara berkeadilan, serta mempertanggungjawabkan pelaksanaan dan dampak kebijakan. Hubungan antara prinsip amanah dan kriteria pengambilan keputusan kurikulum yang akuntabel menjadi fokus pembahasan berikutnya.

Internalisasi Prinsip Amanah dalam Pengambilan Keputusan Kurikulum yang Akuntabel dan Berkeadilan

Hasil sintesis literatur menunjukkan bahwa pengambilan keputusan kurikulum tidak cukup hanya didasarkan pada ketersediaan informasi asesmen dan kemampuan profesional dalam menginterpretasikan data. Keputusan pendidikan juga memerlukan pertimbangan etis untuk memastikan bahwa tindakan yang dihasilkan tidak mengabaikan kebutuhan, hak, dan kepentingan peserta didik. Dalam konteks manajemen madrasah, prinsip amanah memiliki relevansi sebagai landasan moral yang menghubungkan penggunaan informasi dengan tanggung jawab kelembagaan. Amanah tidak hanya berkaitan dengan kejujuran individu dalam menjalankan tugas, tetapi juga dengan penggunaan kewenangan secara bertanggung jawab, keterbukaan terhadap pertimbangan yang relevan, serta kesediaan mempertanggungjawabkan dampak keputusan. Brooks dan Mutohar (2018) menunjukkan bahwa kepemimpinan sekolah Islam memiliki keterkaitan dengan nilai keagamaan yang membentuk orientasi dan praktik kepemimpinan. Perspektif tersebut memberikan dasar untuk memahami bahwa pengelolaan kurikulum madrasah tidak dapat dipisahkan dari nilai-nilai etis yang mendasari penyelenggaraan pendidikan Islam.

Secara normatif, prinsip amanah dan keadilan memiliki landasan dalam QS. an-Nisā' [4]: 58 yang menekankan kewajiban menunaikan amanah dan menetapkan keputusan secara adil. Sementara itu, QS. al-Ḥujurāt [49]: 6 memberikan orientasi mengenai pentingnya memeriksa kebenaran informasi sebelum mengambil tindakan yang berpotensi menimbulkan kerugian. Kedua prinsip tersebut dapat digunakan sebagai landasan konseptual untuk mengembangkan mekanisme pengambilan keputusan kurikulum yang memperhatikan integritas bukti, ketepatan pertimbangan, dan tanggung jawab terhadap peserta didik. Namun, penghubungan nilai-nilai tersebut dengan prosedur asesmen modern merupakan elaborasi konseptual dalam penelitian

ini, bukan pernyataan bahwa kedua ayat secara langsung mengatur mekanisme teknis pengelolaan kurikulum.

Berdasarkan analisis literatur, internalisasi prinsip amanah dalam pengambilan keputusan kurikulum dapat dikembangkan melalui lima dimensi yang saling berkaitan, yaitu integritas informasi, keadilan layanan pendidikan, partisipasi profesional, transparansi pengambilan keputusan, dan tanggung jawab terhadap dampak kebijakan. Kelima dimensi tersebut merupakan hasil pengintegrasian perspektif asesmen formatif, pengambilan keputusan berbasis data, akuntabilitas pendidikan, dan kepemimpinan pendidikan Islam. Integrasi ini diperlukan agar amanah tidak hanya dipahami sebagai nilai normatif yang bersifat abstrak, tetapi dapat diterjemahkan menjadi pertimbangan dan indikator yang memungkinkan kualitas proses pengambilan keputusan kurikulum dievaluasi secara lebih sistematis.

Dimensi pertama adalah integritas informasi, yakni tanggung jawab untuk memastikan bahwa bukti asesmen yang digunakan dalam pengambilan keputusan memiliki kualitas dan relevansi yang memadai. Integritas informasi mencakup pemeriksaan ketepatan instrumen, kesesuaian data dengan tujuan pembelajaran, konsistensi hasil penilaian, serta pertimbangan terhadap konteks yang memengaruhi capaian peserta didik. Sadler (1989) menjelaskan bahwa informasi asesmen memiliki fungsi formatif ketika digunakan untuk mengidentifikasi kesenjangan dan menentukan tindakan perbaikan. Bennett (2011) juga menekankan pentingnya kualitas inferensi dalam pelaksanaan asesmen formatif. Berdasarkan kedua pandangan tersebut, penggunaan hasil asesmen dalam keputusan kurikulum perlu didahului oleh pemeriksaan terhadap sumber dan keterbatasan informasi. Nilai yang rendah, misalnya, belum cukup untuk menyimpulkan bahwa suatu materi terlalu sulit atau bahwa struktur kurikulum harus diubah. Keputusan tersebut memerlukan pemeriksaan terhadap strategi pembelajaran, karakteristik peserta didik, dan kualitas instrumen asesmen. Dalam perspektif amanah, penggunaan informasi yang belum diperiksa berpotensi menghasilkan keputusan yang tidak sesuai dengan kebutuhan pembelajaran.

Dimensi kedua adalah keadilan dalam penyelenggaraan layanan pendidikan. Pengambilan keputusan kurikulum perlu mempertimbangkan perbedaan kemampuan, kondisi sosial, kebutuhan dukungan, dan kesempatan belajar peserta didik. Biesta (2007) mengingatkan bahwa penggunaan bukti dalam pendidikan tidak dapat dilepaskan dari pertimbangan mengenai tujuan dan nilai pendidikan. Sementara itu, Booher-Jennings (2005) menunjukkan bahwa tekanan untuk meningkatkan indikator kinerja dapat mendorong praktik *educational triage*, yaitu kecenderungan memprioritaskan peserta didik tertentu karena dianggap lebih berpotensi meningkatkan hasil pengukuran. Temuan tersebut memperlihatkan bahwa keputusan yang tampak rasional berdasarkan angka belum tentu memberikan manfaat secara adil. Dalam manajemen madrasah, prinsip amanah menuntut agar hasil asesmen tidak digunakan untuk memberi label negatif atau mengabaikan peserta didik dengan capaian rendah. Sebaliknya, informasi tersebut perlu menjadi dasar untuk mengidentifikasi kebutuhan

dukungan dan menentukan distribusi sumber daya pembelajaran secara proporsional. Keadilan dalam konteks ini tidak selalu berarti memberikan perlakuan yang sama kepada seluruh peserta didik, tetapi menyediakan dukungan yang mempertimbangkan kebutuhan belajar mereka.

Dimensi ketiga berkaitan dengan partisipasi profesional dalam proses pengambilan keputusan. Informasi asesmen tidak selalu memiliki makna yang dapat dipahami secara langsung karena hasil penilaian membutuhkan penafsiran berdasarkan pengetahuan pedagogis dan kondisi pembelajaran. Mandinach (2012) menegaskan bahwa pengambilan keputusan berbasis data memerlukan kemampuan untuk menghubungkan informasi dengan pengetahuan profesional. Dalam tata kelola pendidikan Islam, keterlibatan berbagai pihak juga menjadi perhatian penting. Parker dan Raihani (2011) menunjukkan bahwa partisipasi masyarakat dalam pengelolaan pendidikan Islam di Indonesia masih menghadapi tantangan terkait distribusi peran dan kesempatan menyampaikan pandangan. Dalam konteks pengambilan keputusan kurikulum, temuan tersebut memperlihatkan pentingnya menyediakan ruang pertimbangan yang tidak hanya didominasi oleh otoritas formal. Musyawarah profesional antara guru, kepala madrasah, dan tim pengembang kurikulum dapat digunakan untuk memeriksa interpretasi hasil asesmen, mempertimbangkan penyebab masalah, serta mengevaluasi alternatif tindakan. Namun, partisipasi yang bermakna harus memberikan kesempatan bagi pihak terkait untuk menyampaikan pandangan dan menguji argumentasi sebelum keputusan ditetapkan, bukan sekadar menjadi mekanisme formal untuk mengesahkan keputusan yang telah ditentukan sebelumnya.

Dimensi keempat adalah transparansi dan keterlacakan alasan keputusan. Akuntabilitas dalam manajemen kurikulum tidak cukup diwujudkan melalui penyusunan laporan atau dokumentasi kegiatan, tetapi memerlukan kejelasan hubungan antara bukti, pertimbangan, dan tindakan yang dipilih. Schildkamp dan Kuiper (2010) menunjukkan bahwa penggunaan data untuk pengembangan kurikulum dipengaruhi oleh tujuan pemanfaatan informasi serta kondisi organisasi yang mendukung atau menghambat proses tersebut. Berdasarkan pandangan tersebut, keputusan kurikulum perlu disertai penjelasan mengenai masalah pembelajaran yang diidentifikasi, sumber informasi yang digunakan, alternatif tindakan yang dipertimbangkan, dan alasan pemilihan kebijakan. Dokumentasi tersebut memungkinkan keputusan ditinjau kembali ketika ditemukan informasi baru atau hasil yang tidak sesuai dengan harapan. Transparansi juga perlu dibedakan dari keterbukaan seluruh informasi tanpa batas. Data pribadi peserta didik harus tetap dilindungi, sedangkan alasan dan prosedur pengambilan keputusan dapat dikomunikasikan kepada pihak yang berkepentingan sesuai kewenangannya. Dengan demikian, transparansi dalam perspektif amanah menghubungkan keterbukaan pertanggungjawaban dengan perlindungan kerahasiaan informasi peserta didik.

Dimensi kelima adalah tanggung jawab terhadap pelaksanaan dan dampak keputusan. Amanah tidak berhenti ketika keputusan kurikulum telah ditetapkan, tetapi

mencakup kewajiban untuk memastikan bahwa tindakan dilaksanakan dan konsekuensinya dievaluasi. Hattie dan Timperley (2007) menjelaskan bahwa umpan balik yang bermakna memberikan informasi mengenai tujuan pembelajaran, kondisi capaian, serta langkah perbaikan berikutnya. Dalam pengembangan kurikulum, prinsip tersebut mengisyaratkan perlunya menghubungkan keputusan dengan pelaksanaan tindakan dan peninjauan hasil. Keputusan untuk memperbaiki pembelajaran, misalnya, perlu disertai kejelasan penanggung jawab, dukungan yang diperlukan, waktu pelaksanaan, dan indikator evaluasi. Evaluasi tidak hanya diarahkan pada peningkatan capaian akademik secara agregat, tetapi juga pada kemungkinan adanya kelompok peserta didik yang belum memperoleh manfaat atau mengalami hambatan akibat kebijakan yang diterapkan. Melalui pendekatan tersebut, tanggung jawab kelembagaan mencakup kesediaan memperbaiki keputusan ketika hasil evaluasi menunjukkan bahwa tindakan sebelumnya belum memenuhi kebutuhan belajar secara memadai.

Kelima dimensi tersebut memperlihatkan bahwa prinsip amanah memiliki keterkaitan dengan proses pengambilan keputusan yang berorientasi pada kualitas bukti, keadilan, partisipasi, keterbukaan pertimbangan, dan evaluasi konsekuensi. Hubungan antardimensi bersifat saling melengkapi. Integritas informasi menyediakan dasar untuk memahami persoalan pembelajaran, sedangkan keadilan memberikan orientasi mengenai pihak yang perlu memperoleh perhatian dalam keputusan. Partisipasi profesional membantu menguji interpretasi dan mempertimbangkan alternatif tindakan, sementara transparansi memungkinkan alasan keputusan dipertanggungjawabkan. Tanggung jawab terhadap dampak kemudian memastikan bahwa keputusan tidak berhenti pada penetapan kebijakan, tetapi terus diperiksa berdasarkan perubahan kondisi pembelajaran. Dengan demikian, kelemahan pada salah satu dimensi dapat memengaruhi kualitas keseluruhan proses pengambilan keputusan.

Untuk memperjelas penerjemahan prinsip amanah ke dalam manajemen kurikulum madrasah, penelitian ini merumuskan indikator konseptual sebagaimana disajikan dalam Tabel 1. Indikator tersebut tidak dimaksudkan sebagai gambaran praktik yang telah berlangsung pada madrasah tertentu, tetapi merupakan usulan kriteria yang dapat digunakan dalam pengembangan instrumen evaluasi dan penelitian empiris berikutnya.

Tabel 1. Operasionalisasi Prinsip Amanah dalam Pengambilan Keputusan Kurikulum

Dimensi amanah	Indikator operasional	Bukti yang dapat diperiksa
Integritas informasi	Pemeriksaan kesesuaian instrumen, validitas interpretasi, dan konteks hasil asesmen	Instrumen asesmen, rubrik, catatan pemeriksaan, dan analisis hasil belajar

Keadilan pendidikan	Identifikasi perbedaan kebutuhan belajar dan pertimbangan pemerataan dukungan	Pemetaan kebutuhan peserta didik dan rencana layanan pembelajaran
Partisipasi profesional	Keterlibatan pihak terkait dalam interpretasi data dan pembahasan alternatif keputusan	Catatan rapat, masukan guru, dan dokumentasi pertimbangan profesional
Transparansi keputusan	Pencatatan dasar informasi, alasan pemilihan tindakan, dan penanggung jawab	Dokumen keputusan, rencana tindak lanjut, dan pembagian tanggung jawab
Tanggung jawab terhadap dampak	Pemantauan pelaksanaan, evaluasi hasil, serta peninjauan dampak terhadap kelompok peserta didik	Laporan monitoring, evaluasi hasil belajar, dan rekomendasi perbaikan

Sumber: Sintesis konseptual berdasarkan Sadler (1989), Biesta (2007), Mandinach (2012), Schildkamp dan Kuiper (2010), serta Brooks dan Mutohar (2018).

Matriks tersebut menunjukkan bahwa penerapan amanah dalam manajemen kurikulum dapat dirumuskan melalui indikator yang dapat diamati dan bukti yang dapat diperiksa. Meskipun demikian, keberadaan dokumen atau terlaksananya suatu prosedur belum dengan sendirinya membuktikan bahwa keputusan telah memenuhi prinsip amanah. Catatan rapat, misalnya, dapat menunjukkan adanya forum pembahasan, tetapi belum tentu menggambarkan keterlibatan peserta secara setara. Demikian pula, laporan hasil belajar dapat menunjukkan perubahan capaian akademik, tetapi belum cukup untuk menjelaskan apakah seluruh kelompok peserta didik memperoleh dukungan secara adil. Oleh karena itu, evaluasi penerapan amanah perlu mempertimbangkan kualitas proses dan substansi keputusan, bukan sekadar kelengkapan administratif.

Secara konseptual, internalisasi prinsip amanah memberikan perspektif tambahan terhadap pengambilan keputusan berbasis data dalam manajemen kurikulum. Apabila kerangka asesmen formatif menekankan penggunaan bukti untuk memperbaiki pembelajaran dan pendekatan manajemen berbasis data menekankan kemampuan mengubah informasi menjadi keputusan, perspektif amanah memperluas perhatian pada tanggung jawab etis atas informasi, kewenangan, dan konsekuensi tindakan. Kontribusi tersebut tidak dimaksudkan untuk menggantikan prinsip asesmen formatif maupun pendekatan pengambilan keputusan berbasis data yang telah dikembangkan sebelumnya, melainkan mengintegrasikannya dengan orientasi etis yang relevan bagi penyelenggaraan pendidikan Islam.

Dengan demikian, hasil sintesis menunjukkan bahwa prinsip amanah dapat dikembangkan menjadi kerangka evaluatif dalam pengambilan keputusan kurikulum yang akuntabel dan berkeadilan. Kelima dimensi yang dirumuskan memberikan dasar konseptual untuk menilai apakah keputusan telah didukung oleh informasi yang memadai, mempertimbangkan kebutuhan peserta didik, melibatkan pertimbangan

profesional, memiliki alasan yang dapat ditelusuri, dan disertai tanggung jawab terhadap dampaknya. Namun, efektivitas dan kelayakan indikator tersebut masih memerlukan pengujian empiris pada konteks madrasah yang beragam. Integrasi kelima dimensi ke dalam mekanisme umpan balik yang menghubungkan asesmen dengan perbaikan kurikulum selanjutnya dikembangkan pada subbahasan ketiga.

Kerangka Konseptual Umpan Balik Berbasis Amanah dalam Manajemen Kurikulum Madrasah

Hasil sintesis literatur menunjukkan bahwa pengembangan kurikulum berbasis asesmen membutuhkan mekanisme yang mampu menghubungkan informasi hasil belajar dengan penalaran profesional, pengambilan keputusan, pelaksanaan tindakan, dan evaluasi berkelanjutan. Hubungan tersebut tidak dapat dipahami sebagai proses administratif yang hanya memindahkan informasi dari guru kepada pimpinan madrasah, tetapi merupakan rangkaian kegiatan yang melibatkan pemeriksaan bukti, interpretasi, pertimbangan alternatif, serta pertanggungjawaban terhadap keputusan. Black dan Wiliam (2009) menekankan bahwa asesmen formatif memperoleh maknanya ketika informasi digunakan untuk menyesuaikan proses pembelajaran, sedangkan Mandinach (2012) menunjukkan pentingnya kemampuan mengubah data pendidikan menjadi informasi yang mendukung pengambilan keputusan. Dalam konteks pengembangan kurikulum, Schildkamp dan Kuiper (2010) memperlihatkan bahwa penggunaan data mencakup keputusan pada tingkat pembelajaran maupun kebijakan sekolah. Ketiga perspektif tersebut memberikan dasar untuk mengembangkan mekanisme yang menghubungkan asesmen dengan keputusan kurikulum secara lebih terstruktur.

Berdasarkan integrasi temuan tersebut, penelitian ini merumuskan kerangka konseptual umpan balik berbasis amanah yang terdiri atas enam tahap, yaitu penghimpunan bukti asesmen, verifikasi informasi dan konteks, interpretasi kolaboratif, penetapan keputusan kurikulum, implementasi dan pendampingan, serta evaluasi dampak. Keenam tahap diposisikan sebagai satu siklus yang saling berhubungan, bukan sebagai prosedur linear yang berakhir setelah keputusan dilaksanakan. Prinsip amanah ditempatkan sebagai landasan etis yang menyertai seluruh tahapan melalui lima dimensi, yaitu integritas informasi, keadilan pendidikan, partisipasi profesional, transparansi keputusan, dan tanggung jawab terhadap dampak. Pengintegrasian dimensi tersebut bertujuan memastikan bahwa keputusan tidak hanya didasarkan pada informasi yang tersedia, tetapi juga mempertimbangkan kualitas bukti, kebutuhan peserta didik, serta konsekuensi kebijakan bagi penyelenggaraan pendidikan.

Tahap pertama adalah penghimpunan bukti asesmen, yaitu pengumpulan informasi yang menggambarkan ketercapaian kompetensi dan kebutuhan belajar peserta didik. Sumber informasi dapat mencakup hasil tes, penilaian formatif, rubrik, portofolio, tugas pembelajaran, dan catatan perkembangan peserta didik. Informasi

tersebut perlu dipilih berdasarkan relevansinya dengan tujuan pembelajaran serta masalah kurikulum yang hendak dianalisis. Sadler (1989) menjelaskan bahwa informasi asesmen menjadi bermakna apabila dapat digunakan untuk mengidentifikasi kesenjangan antara capaian aktual dan tujuan yang diharapkan. Dalam kerangka ini, guru bertanggung jawab menyediakan bukti pembelajaran yang relevan, sedangkan tim kurikulum berperan mengorganisasikan informasi yang diperlukan untuk mengidentifikasi persoalan pada tingkat kelembagaan. Prinsip amanah diterapkan dengan memastikan kejujuran pencatatan, kelengkapan informasi yang relevan, dan perlindungan kerahasiaan data peserta didik.

Tahap kedua adalah verifikasi informasi dan konteks pembelajaran. Tahap ini bertujuan memastikan bahwa informasi asesmen memiliki kualitas yang memadai sebelum digunakan sebagai dasar pengambilan keputusan. Verifikasi mencakup pemeriksaan kesesuaian instrumen dengan tujuan pembelajaran, konsistensi hasil penilaian, kondisi pelaksanaan asesmen, serta kemungkinan faktor lain yang memengaruhi capaian peserta didik. Bennett (2011) menekankan bahwa penggunaan asesmen formatif membutuhkan perhatian terhadap kualitas inferensi yang dihasilkan dari bukti penilaian. Dalam konteks pengembangan kurikulum, hasil asesmen yang rendah tidak selalu menunjukkan kelemahan struktur kurikulum karena kondisi tersebut dapat dipengaruhi oleh strategi pembelajaran, keterbatasan fasilitas, maupun kesulitan individual peserta didik. Oleh karena itu, verifikasi menjadi tahapan penting untuk menghindari keputusan yang didasarkan pada interpretasi tunggal atau informasi yang belum cukup diperiksa. Prinsip amanah diwujudkan melalui kehati-hatian dalam menggunakan data dan kesediaan mengakui keterbatasan informasi yang tersedia.

Tahap ketiga adalah interpretasi kolaboratif, yaitu proses pemaknaan hasil asesmen melalui pertimbangan profesional antara guru, kepala madrasah, dan tim pengembang kurikulum. Pada tahap ini, informasi yang telah diverifikasi digunakan untuk mengidentifikasi penyebab masalah pembelajaran, membandingkan alternatif penjelasan, serta merumuskan kemungkinan tindakan perbaikan. Heritage et al. (2009) menunjukkan bahwa kemampuan mengidentifikasi tingkat pemahaman peserta didik tidak selalu diikuti kemampuan menentukan tindakan pembelajaran yang tepat. Kondisi tersebut menunjukkan pentingnya dialog profesional dalam menghubungkan bukti asesmen dengan pilihan tindakan. Interpretasi kolaboratif juga memberikan ruang untuk menguji asumsi, mempertemukan pengalaman pembelajaran, dan mempertimbangkan kebutuhan peserta didik yang beragam. Dalam perspektif amanah, musyawarah profesional tidak hanya dipahami sebagai prosedur organisasi, tetapi juga sebagai bentuk tanggung jawab bersama untuk menghindari keputusan sepihak dan memperkuat kualitas pertimbangan.

Tahap keempat adalah penetapan keputusan kurikulum, yaitu pemilihan tindakan perbaikan berdasarkan hasil interpretasi dan kebutuhan pembelajaran yang telah diidentifikasi. Keputusan dapat berupa penyesuaian strategi pembelajaran, penguatan program remedial, perubahan alokasi waktu, penyusunan dukungan belajar,

pengembangan kompetensi guru, maupun peninjauan komponen kurikulum apabila bukti menunjukkan adanya masalah yang lebih luas. Keputusan pada tingkat kelas dapat dilakukan melalui kewenangan profesional guru, sedangkan perubahan yang berkaitan dengan kebijakan kurikulum madrasah memerlukan keterlibatan pihak yang memiliki kewenangan kelembagaan. Schildkamp dan Kuiper (2010) menunjukkan pentingnya memahami perbedaan penggunaan data antara guru dan pimpinan sekolah. Oleh karena itu, kerangka ini menempatkan kejelasan kewenangan sebagai bagian dari mekanisme keputusan. Setiap keputusan perlu disertai alasan yang dapat ditelusuri, tindakan yang akan dilakukan, pihak yang bertanggung jawab, dukungan yang diperlukan, serta kriteria evaluasi. Prinsip amanah diterapkan melalui keputusan yang mempertimbangkan kecukupan bukti, keadilan layanan pendidikan, dan tanggung jawab atas penggunaan kewenangan.

Tahap kelima adalah implementasi dan pendampingan, yaitu pelaksanaan keputusan kurikulum melalui tindakan yang terencana dan didukung sumber daya yang memadai. Keputusan yang telah dirumuskan perlu diterjemahkan menjadi kegiatan pembelajaran, penyesuaian program, penyediaan sarana, atau pengembangan profesional guru sesuai kebutuhan. Penuel et al. (2007) menunjukkan bahwa keberhasilan implementasi kurikulum berkaitan dengan dukungan pengembangan profesional, kesempatan perencanaan, dan bantuan teknis dalam pelaksanaan perubahan. Temuan tersebut menunjukkan bahwa kualitas keputusan tidak hanya ditentukan oleh ketepatan perumusannya, tetapi juga oleh kesiapan organisasi untuk melaksanakannya. Dalam konteks madrasah, kepala madrasah dan tim kurikulum berperan mengoordinasikan dukungan kelembagaan, sedangkan guru melaksanakan tindakan pembelajaran sesuai kebutuhan peserta didik. Amanah pada tahap ini diwujudkan melalui konsistensi pelaksanaan, penggunaan sumber daya secara bertanggung jawab, dan perhatian terhadap peserta didik yang membutuhkan dukungan tambahan.

Tahap keenam adalah evaluasi dampak dan peninjauan keputusan. Evaluasi dilakukan untuk menilai keterlaksanaan tindakan, perkembangan capaian pembelajaran, kesesuaian keputusan dengan kebutuhan peserta didik, serta kemungkinan munculnya konsekuensi yang tidak diharapkan. Biesta (2007) menekankan bahwa penilaian terhadap praktik pendidikan tidak dapat hanya didasarkan pada ukuran keberhasilan yang bersifat teknis, tetapi juga harus memperhatikan tujuan dan nilai pendidikan. Oleh karena itu, evaluasi dalam kerangka ini tidak terbatas pada perubahan rata-rata nilai, melainkan juga memperhatikan keberagaman perkembangan peserta didik, distribusi dukungan pembelajaran, dan keberlanjutan tindakan perbaikan. Hasil evaluasi digunakan untuk menentukan apakah keputusan perlu dilanjutkan, disesuaikan, diganti, atau dihentikan. Apabila bukti yang tersedia belum memadai, tindak lanjut yang lebih bertanggung jawab adalah memperbaiki pengumpulan informasi dan pemeriksaan data sebelum menetapkan perubahan berikutnya.

Hubungan antartahap tersebut membentuk siklus umpan balik berkelanjutan. Evaluasi dampak tidak diposisikan sebagai akhir kegiatan, tetapi menjadi sumber informasi bagi penghimpunan bukti pada siklus berikutnya. Hasil peninjauan dapat memperlihatkan perkembangan positif, keterbatasan pelaksanaan, atau kebutuhan baru yang sebelumnya belum teridentifikasi. Informasi tersebut kemudian diperiksa kembali, dibahas secara kolaboratif, dan digunakan untuk menentukan penyesuaian keputusan. Dengan demikian, mekanisme umpan balik memungkinkan madrasah memperbaiki kebijakan berdasarkan perkembangan pembelajaran sekaligus meninjau kembali asumsi yang mendasari keputusan sebelumnya. Prinsip amanah menjaga agar proses tersebut dilaksanakan melalui penggunaan bukti yang dapat dipertanggungjawabkan dan perhatian terhadap konsekuensi keputusan bagi peserta didik.

Secara operasional, kerangka enam tahap tersebut membutuhkan kejelasan tujuan, pembagian tanggung jawab, sumber informasi, keluaran, dan indikator evaluasi. Unsur-unsur tersebut diperlukan agar model tidak berhenti sebagai gambaran normatif, tetapi dapat dikembangkan menjadi instrumen analisis dalam pengelolaan kurikulum. Rancangan operasional model disajikan pada Tabel 2.

Tabel 2. Matriks Operasional Kerangka Umpan Balik Berbasis Amanah dalam Manajemen Kurikulum Madrasah

Tahap	Tujuan	Penanggung jawab yang diusulkan	Sumber bukti	Keluaran dan indikator evaluasi
Penghimpunan bukti	Mengidentifikasi capaian dan kebutuhan pembelajaran	Guru dan tim kurikulum	Hasil tes, rubrik, portofolio, catatan belajar	Rekapitulasi hasil asesmen; relevansi dan kelengkapan data
Verifikasi informasi	Memastikan ketepatan dan konteks informasi	Guru, koordinator asesmen, tim kurikulum	Instrumen asesmen, rubrik, hasil pemeriksaan	Catatan verifikasi; temuan ketidaksesuaian dan keterbatasan bukti
Interpretasi kolaboratif	Mengidentifikasi penyebab masalah dan alternatif tindakan	Guru, kepala madrasah, tim kurikulum	Data terverifikasi, analisis pembelajaran, masukan profesional	Rumusan masalah dan alternatif tindakan; kejelasan argumentasi dan keterlibatan pihak terkait
Penetapan keputusan	Menentukan tindakan berdasarkan bukti dan kebutuhan belajar	Guru atau pimpinan sesuai kewenangan	Hasil interpretasi, alternatif kebijakan,	Dokumen keputusan; kejelasan alasan, tanggung jawab,

			pertimbangan sumber daya	dan kriteria evaluasi
Implementasi dan pendampingan	Melaksanakan tindakan perbaikan kurikulum	Guru, kepala madrasah, tim kurikulum	Rencana tindakan, jadwal, catatan pelaksanaan	Catatan implementasi; keterlaksanaan, dukungan, dan kesesuaian tindakan
Evaluasi dampak	Menilai hasil dan menentukan tindak lanjut	Guru, pimpinan, tim evaluasi kurikulum	Asesmen lanjutan, catatan monitoring, umpan balik peserta didik	Laporan evaluasi; perkembangan belajar, pemerataan manfaat, dan rekomendasi perbaikan

Sumber: Konstruksi konseptual berdasarkan sintesis Black dan Wiliam (2009), Heritage et al. (2009), Mandinach (2012), Schildkamp dan Kuiper (2010), Penuel et al. (2007), serta Brooks dan Mutohar (2018).

Matriks tersebut memperlihatkan bahwa setiap tahapan mempunyai fungsi dan keluaran yang berbeda, tetapi tetap saling mendukung dalam pengambilan keputusan kurikulum. Pembagian tanggung jawab ditujukan untuk menghindari ketidakjelasan kewenangan, sedangkan indikator evaluasi memungkinkan pelaksanaan setiap tahap ditinjau berdasarkan bukti yang tersedia. Namun, pembagian peran tersebut merupakan usulan konseptual dan perlu disesuaikan dengan struktur organisasi, kewenangan formal, dan karakteristik masing-masing madrasah. Demikian pula, indikator yang dirumuskan masih memerlukan pengembangan instrumen dan pengujian untuk memastikan keterukuran serta relevansinya dalam praktik.

Sebagai ilustrasi konseptual, apabila hasil asesmen memperlihatkan rendahnya pemahaman peserta didik terhadap suatu kompetensi, madrasah terlebih dahulu menghimpun hasil penilaian dan catatan pembelajaran. Informasi kemudian diverifikasi untuk memastikan kesesuaian instrumen dan mengidentifikasi faktor yang mungkin memengaruhi capaian. Guru dan tim kurikulum selanjutnya membahas kemungkinan penyebab kesulitan dan menentukan bentuk intervensi yang sesuai. Apabila masalah terbatas pada kelompok peserta didik tertentu, tindakan dapat diarahkan pada diferensiasi pembelajaran atau penguatan remedial. Sebaliknya, apabila pola kesulitan ditemukan secara konsisten pada berbagai kelas dan didukung bukti yang memadai, peninjauan terhadap perencanaan kurikulum dapat dipertimbangkan. Setelah tindakan dilakukan, hasil asesmen berikutnya digunakan untuk mengevaluasi perkembangan dan memperbaiki keputusan. Ilustrasi tersebut bukan hasil pengamatan lapangan, melainkan gambaran mengenai kemungkinan penerapan kerangka konseptual yang diusulkan.

Dibandingkan dengan pendekatan asesmen formatif yang menekankan hubungan antara bukti dan perbaikan pembelajaran (Black & Wiliam, 2009), kerangka

ini memperluas perhatian pada keterhubungan keputusan pedagogis dengan mekanisme manajerial madrasah. Sementara itu, dibandingkan dengan pendekatan pengambilan keputusan berbasis data yang menekankan literasi dan pemanfaatan informasi (Mandinach, 2012; Schildkamp & Kuiper, 2010), model ini menambahkan kriteria pertanggungjawaban etis yang terintegrasi dalam setiap tahap. Perspektif kepemimpinan sekolah Islam yang dikembangkan Brooks dan Mutohar (2018) memberikan landasan mengenai pentingnya nilai keagamaan dalam kepemimpinan, sedangkan kerangka yang diusulkan dalam penelitian ini menerjemahkan orientasi amanah menjadi indikator pemeriksaan bukti, keadilan keputusan, partisipasi profesional, dokumentasi alasan, dan evaluasi konsekuensi pada tingkat manajemen kurikulum.

Dengan demikian, kontribusi konseptual penelitian ini tidak terletak pada klaim bahwa enam tahap tersebut sepenuhnya baru, tetapi pada pengintegrasian proses asesmen, pengambilan keputusan kurikulum, dan pertanggungjawaban berbasis amanah dalam satu kerangka yang memiliki indikator operasional. Integrasi tersebut memungkinkan prinsip amanah dipahami bukan hanya sebagai karakter moral individu, melainkan sebagai orientasi yang dapat digunakan untuk menilai kualitas proses manajerial. Namun, model ini masih merupakan proposisi konseptual yang dikembangkan melalui sintesis literatur dan belum dapat dinyatakan efektif dalam meningkatkan kualitas pengambilan keputusan kurikulum madrasah.

Pengujian empiris diperlukan untuk menilai keterlaksanaan setiap tahap, kesesuaian pembagian tanggung jawab, kualitas keputusan yang dihasilkan, serta implikasinya terhadap pemerataan dukungan belajar dan perbaikan kurikulum. Penelitian berikutnya dapat menggunakan studi kasus pada beberapa madrasah, observasi proses pengambilan keputusan, analisis dokumen kurikulum, dan wawancara dengan pihak yang terlibat. Pengujian tersebut juga perlu memperhatikan variasi karakteristik kelembagaan, kapasitas profesional, dan ketersediaan sumber daya. Melalui pengembangan tersebut, kerangka umpan balik berbasis amanah diharapkan dapat menjadi dasar untuk memahami dan mengevaluasi hubungan antara asesmen, keputusan kurikulum, dan tanggung jawab etis dalam manajemen pendidikan Islam.

KESIMPULAN DAN SARAN

Hasil penelitian menunjukkan bahwa transformasi hasil asesmen menjadi keputusan kurikulum tidak hanya bergantung pada ketersediaan data, tetapi juga pada kemampuan interpretasi bukti, kapasitas profesional pendidik, koordinasi kelembagaan, dan akuntabilitas tindak lanjut. Keempat aspek tersebut saling berkaitan dalam menentukan kualitas pengambilan keputusan. Oleh karena itu, pemanfaatan asesmen dalam manajemen madrasah perlu diarahkan pada proses yang menghubungkan informasi hasil belajar dengan tindakan perbaikan kurikulum secara sistematis, kolaboratif, dan berkelanjutan.

Penelitian ini mengidentifikasi lima dimensi prinsip amanah yang relevan dengan pengambilan keputusan kurikulum, yaitu integritas informasi, keadilan

pendidikan, partisipasi profesional, transparansi keputusan, dan tanggung jawab terhadap dampak kebijakan. Integrasi kelima dimensi tersebut menghasilkan kerangka konseptual umpan balik berbasis amanah yang terdiri atas enam tahap, meliputi penghimpunan bukti asesmen, verifikasi informasi dan konteks, interpretasi kolaboratif, penetapan keputusan kurikulum, implementasi dan pendampingan, serta evaluasi dampak. Kontribusi teoretis penelitian terletak pada pengintegrasian pendekatan asesmen formatif dan pengambilan keputusan berbasis data dengan prinsip amanah sebagai dasar pertanggungjawaban etis dalam manajemen kurikulum madrasah. Kerangka tersebut memperluas pemahaman mengenai amanah dari nilai normatif menjadi kriteria konseptual yang dapat digunakan untuk mengevaluasi proses pengambilan keputusan pendidikan.

Penelitian ini memiliki keterbatasan karena menggunakan studi kepustakaan sehingga kerangka yang dikembangkan belum melalui pengujian empiris. Selain itu, sintesis literatur belum dapat memastikan kesesuaian seluruh indikator dengan karakteristik kelembagaan dan kapasitas sumber daya madrasah yang beragam. Oleh karena itu, penelitian selanjutnya disarankan menguji kerangka tersebut melalui studi kasus atau penelitian pengembangan dengan melibatkan kepala madrasah, guru, dan tim pengembang kurikulum. Pengujian dapat difokuskan pada keterlaksanaan enam tahap, kejelasan tanggung jawab, kualitas keputusan, keadilan distribusi dukungan pembelajaran, serta dampaknya terhadap perbaikan kurikulum. Secara praktis, kerangka ini dapat dijadikan dasar awal bagi madrasah untuk mengembangkan prosedur pemanfaatan hasil asesmen yang lebih transparan, partisipatif, dan dapat dipertanggungjawabkan.

DAFTAR PUSTAKA

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18(1), 5–25. https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678

Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. Educational Theory, 57(1), 1–22. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Booher-Jennings, J. (2005). Below the bubble: “Educational triage” and the Texas accountability system. American Educational Research Journal, 42(2), 231–268. https://doi.org/10.3102/00028312042002231

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Brooks, M. C., & Mutohar, A. (2018). Islamic school leadership: A conceptual framework. Journal of Educational Administration and History, 50(2), 54–68. https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1426558

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? Educational Measurement: Issues and Practice, 28(3), 24–31. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.00151.x

Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. Educational Psychologist, 47(2), 71–85. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.667064

Parker, L., & Raihani, R. (2011). Democratizing Indonesia through education? Community participation in Islamic schooling. Educational Management Administration & Leadership, 39(6), 712–732. https://doi.org/10.1177/1741143211416389

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. American Educational Research Journal, 44(4), 921–958. https://doi.org/10.3102/0002831207308221

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119–144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. Teaching and Teacher Education, 26(3), 482–496. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.007

Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. International Journal of Educational Research, 103, Article 101602. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. Human Resource Development Review, 4(3), 356–367. https://doi.org/10.1177/1534484305278283