

BAHAN AJAR

Evaluasi Kurikulum



Bahan Ajar
**Evaluasi
Kurikulum**

Penyusun:

Andi Ahmad Rifki

Dr. Arnidah, S.Pd., M.Si.

Setting Layout:

Andi Ahmad Rifki

Desain Cover:

Andi Ahmad Rifki

Kata Pengantar

Alhamdulillah, segala puji bagi Allah yang telah menciptakan manusia dengan sebaik-baik bentuk ciptaannya sehingga dapat terus berkarya dan berkembang dengan menggunakan akal dan pikiran yang telah diberikan oleh-Nya. Shalawat dan salam kami limpahkan kepada Nabi junjungan kita, Nabi Muhammad SAW, keluarga, sahabat, dan seluruh umatnya hingga akhir zaman.

Tak lupa pula, penulis sampaikan banyak terimakasih kepada semua pihak yang telah membantu, memberikan support, dan memfasilitasi penyusunan bahan ajar ini sehingga dapat diterima dan dimanfaatkan oleh mahasiswa.

Bahan ajar “Evaluasi Kurikulum” ini disajikan dalam bentuk digital, agar dapat mempermudah mahasiswa dalam menangkap materi-materi melalui berbagai media di dalamnya seperti teks, gambar, dan video dan mempermudah pengajar dalam menyampaikan materinya berdasarkan beberapa metode pengajaran.

Penulis menyadari bahwa bahan ajar ini belum tentu sempurna, maka penulis mengharapkan kepada semua pihak untuk menilai dan memberikan kritik maupun saran kepada kami sehingga dapat menjadi bahan evaluasi bagi kami agar lebih meningkatkan kualitas bahan ajar ini.

Akhir kata, semoga karya ini dapat memberikan manfaat bagi kami sebagai penulis, pembaca, masyarakat, dan bangsa Indonesia.

Makassar, 25 November 2021

Tim Penyusun

DAFTAR ISI

Pengertian Evaluasi Kurikulum

Delineasi Bidang Evaluasi Kurikulum

Landasan Evaluasi Kurikulum

Tujuan Evaluasi Kurikulum

Fungsi Evaluasi Kurikulum

Kriteria Evaluasi Kurikulum

Model Black Box Tyler

Model Teoritik Taylor dan Maguire

Model Sistem Pendekatan Alkin

Model Countenance Stake

Model CIPP

Model Studi Kasus

Model Illuminatif

Model Responsif

EVALUASI KURIKULUM

A. Pengertian Evaluasi Kurikulum

Evaluasi dan penilaian pada hakikatnya merupakan suatu proses membuat keputusan tentang nilai suatu objek. Keputusan penilaian tidak hanya didasarkan pada hasil pengukuran tetapi dapat pula didasarkan pada hasil pengamatan dan wawancara. Dalam konteks sistem kurikulum, istilah evaluasi kemudian lebih tepat digunakan dalam menggambarkan penilaian hasil kurikulum.

Zainal Arifin (2013), kemudian mengungkapkan bahwa evaluasi kurikulum adalah suatu tindakan pengendalian, penjaminan dan penetapan mutu kurikulum, berdasarkan pertimbangan dan kriteria tertentu, sebagai bentuk akuntabilitas pengembangan kurikulum dalam rangka menentukan keefektifan kurikulum sedangkan Hasan (2008), mengartikan evaluasi kurikulum sebagai usaha sistematis mengumpulkan informasi mengenai suatu kurikulum untuk digunakan sebagai pertimbangan mengenai nilai dan arti dari kurikulum dalam suatu konteks tertentu.

Rumusan evaluasi menurut Gronlund (Rusman,2009) adalah suatu proses yang sistematis dari pengumpulan, analisis, dan interpretasi informasi/data untuk menentukan sejauh mana siswa telah mencapai tujuan pembelajaran. Sementara itu, Tyler(Rusman, 2009) mengemukakan bahwa evaluasi berfokus pada upaya untuk

menentukan tingkat perubahan yang terjadi pada hasil belajar yang biasanya diukur dengan tes.

Dalam PP Nomor 32 Tahun 2013 tentang penataan Standar Nasional Pendidikan menyebutkan pengertian evaluasi kurikulum adalah upaya mengumpulkan dan mengelolah informasi dalam rangka meningkatkan efektivitas pelaksanaan kurikulum pada tingkat nasional, daerah, dan satuan pendidikan.

Berdasarkan beberapa pengertian di atas dapat ditarik kesimpulan bahwa evaluasi kurikulum merupakan usaha yang dilakukan dalam mengumpulkan data/informasi terkait dengan kurikulum yang berguna untuk meningkatkan efektivitas pelaksanaan kurikulum serta menjadi bahan dalam pengembangan kurikulum berikutnya.

B. Delineasi Bidang Evaluasi Kurikulum

Delineasi merupakan penjelasan mengenai suatu bidang kajian, dan bidang kajian yang dimaksudkan di sini adalah bidang evaluasi kurikulum. Delineasi memberi gambaran mengenai kehadiran, ruang lingkup, dan perbedaan suatu bidang dengan bidang lainnya. Ada beberapa bidang kajian evaluasi sebagai berikut:

1. Evaluasi Sebagai Kajian Akademik

Bidang kajian akademik adalah bidang yang banyak digeluti oleh para akademisi di perguruan tinggi. Mereka membahas berbagai aspek filosofis, teoritis, pendekatan, prosedur, dan model evaluasi kurikulum. Mereka membahas itu dalam ruang-ruang kuliah yang menjadi wilayah kerja mereka tapi tidak jarang dari mereka menjadi pelaksana evaluasi kurikulum. Oleh karena itu tidak mengherankan jika mereka yang menjadi anggota profesi evaluasi

2. Evaluasi Sebagai Profesi

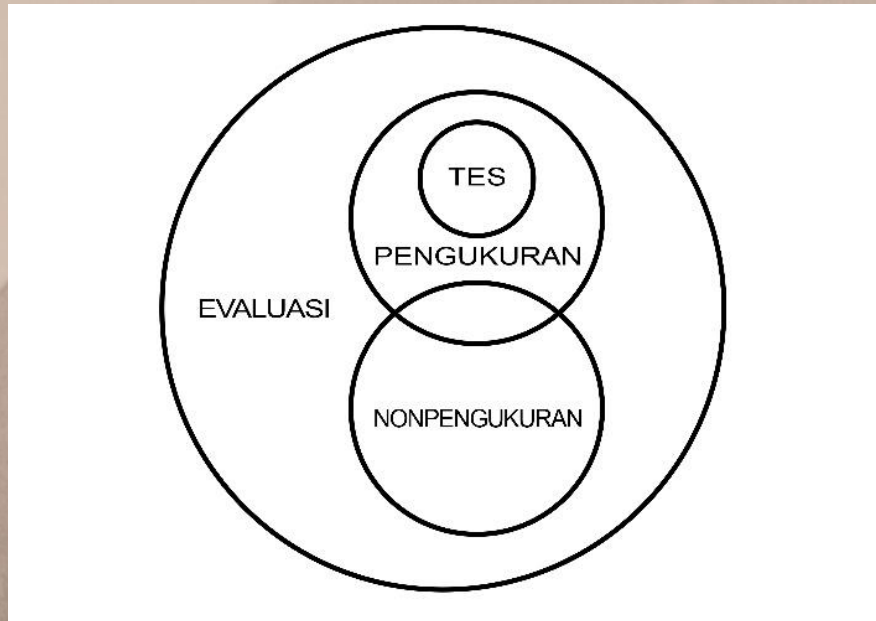
Bidang profesi evaluasi kurikulum adalah bidang yang digeluti oleh para evaluator yang berpikir, bekerja, dan melaksanakan evaluasi dilapangan. Mereka juga kelompok orang yang melakukan pemikiran mengenai filosofi, tujuan, pendekatan, prosedur, model, dan etika evaluasi. Terkadang mereka lebih memperhatikan dalam pelaksanaan kegiatan evaluasi dibanding berpikir mengenai aspek filosofis, teoritis, dan pengembangan model. Mereka sangat terikat dengan etika profesi dalam melakukan tugasnya.

3. Evaluasi Sebagai Kebijakan Publik

Bidang kebijakan publik terutama berkenaan dengan upaya hukum para akademisi, pemegang profesi, dan pengambilan keputusan untuk memperjuangkan kebijakan mengenai evaluasi kurikulum. Keberadaan ketentuan-ketentuan legal yang berkenaan dengan kewajiban menggunakan evaluasi untuk suatu pertanggungjawaban publik dari suatu upaya pengembangan kurikulum adalah produk yang dihasilkan oleh mereka yang bekerja untuk kurikulum sebagai kebijakan publik.

4. Evaluasi, Pengukuran dan Tes

Meskipun evaluasi terkait erat dengan pengukuran dan tes tetapi antara ketiganya terdapat ruang perbedaan yang menyebabkan satu tidak tumpang tindih dengan lainnya. Keterkaitan antara evaluasi, pengukuran dan tes dapat digambarkan sebagai berikut:



Gambar perbedaan evaluasi, pengukuran dan tes

Gambar diatas menunjukkan bahwa tes berada pada posisi utama dalam pengukuran. Sedangkan pengukuran merupakan satu bagian dari evaluasi. Gambar tersebut menunjukkan bahwa pengukuran tidak memiliki posisi sentral dalam evaluasi. Selain pengukuran, evaluasi memiliki pendekatan kualitatif yang tidak mendasarkan menggunakan teori pengukuran dan tidak juga menggunakan tes. Lingkungan nonpengukuran yang memiliki wilayah tumpang tindih dengan lingkaran pengukuran menggambarkan posisi tersebut. Dari gambar diatas jelas bahwa ruang lingkup tes lebih sempit dibandingkan pengukuran dan ruang lingkup tes lebih sempit dibanding pengukuran dan ruang lingkup pengukuran lebih sempit dibanding evaluasi.

5. Evaluasi dan Penelitian

Evaluasi tidak sama dengan penelitian dan keduanya memiliki banyak perbedaan sehingga keduanya merupakan dua bidang yang berbeda. Persamaan yang ada pada keduanya terutama pada filosofi dan alat pengumpulan data. Metodologi yang dikembangkan dari filosofi yang sama melahirkan model evaluasi

yang berbeda dengan prosedur penelitian. Perbedaan-perbedaan tersebut dapat diringkas dalam bentuk tabel berikut ini

Aspek	Evaluasi	Penelitian
Tujuan	Menentukan keunggulan dan kelemahan	Menemukan kebenaran
Fokus kajian	Untuk fenomena masa sekarang	Tak terbatas pada masa sekarang tetapi juga untuk masa mendatang
Pemanfaatan	Untuk waktu yang terbatas dengan keberlakuan suatu kurikulum atau program; bersifat praktis	Untuk waktu yang tak terbatas selama fenomena yang dikaji masih ada; bersifat teoritis dan praktis
Kemandirian	Tidak sepenuhnya bebas karena pemakai jasa evaluasi ikut menentukan tujuan, waktu, dan terkadang metodologi evaluasi	Kebebasan penuh ada pada peneliti walau pun terkadang ada pengaruh dari penyanggah dana
Sifat pekerjaan	Berdasarkan minat (interest) evaluator dan pemakai jasa	Berdasarkan minat peneliti

Gambar tabel perbedaan evaluasi dan penelitian

C. Landasan Evaluasi Kurikulum

1. Akuntabilitas (Accountability)

Akuntabilitas kemudian menjadi dasar lahirnya evaluasi sebagai profesi. Hasan (2008) dalam bukunya mengungkapkan beberapa macam akuntabilitas yang dirangkum dari berbagai pendapat ahli seperti berikut:

a. Akuntabilitas Legal

Akuntabilitas legal berkaitan dengan kegiatan pengembangan kurikulum yang secara hukum dapat dipertanggungjawabkan. Artinya kegiatan pengembangan kurikulum tersebut haruslah merupakan kegiatan yang sah baik ketika proses konstruksi kurikulum, implementasi kurikulum, dan evaluasi kurikulum. Setiap kegiatan yang

terjadi tidak boleh melanggar isu seperti agama, budaya, sosial, ekonomi, jenis kelamin (*gender*), ketunaan, dan sebagainya.

b. Akuntabilitas Akademik

Akuntabilitas akademik berkaitan dengan filosofi, teori, prinsip dan prosedur yang digunakan dalam pengembangan kurikulum. Pertanyaan mendasar yang kemudian dikemukakan dalam akuntabilitas akademik adalah apakah filosofi, teori, prinsip, dan prosedur yang digunakan dalam pengembangan kurikulum dapat dipertanggungjawabkan secara akademik. Artinya, apakah filosofi yang digunakan adalah filosofi yang dikenal oleh dunia akademik. Jika dikenal maka tentu saja substansif dari filosofi tersebut dapat dikaji dan mungkin saja dibahas dalam banyak buku. Jika filosofi itu baru, maka akuntabilitas akademik adalah akuntabilitas yang tidak saja terkait dengan kepentingan publik tetapi juga dengan kelompok komunitas pengembang kurikulum.

c. Akuntabilitas Finansial

Akuntabilitas finansial adalah akuntabilitas yang dianggap sebagai cikal bakal lahirnya akuntabilitas. Secara mendasar akuntabilitas finansial berkenaan dengan pertanggungjawaban keuangan yang diperoleh untuk mengembangkan suatu kurikulum. Dalam pertanggungjawaban ini maka setiap dana yang diterima harus dapat dipertanggungjawabkan berdasarkan prosedur yang berlaku, jumlah dana untuk suatu aktivitas, dan efisiensi penggunaan dana. Pertanggungjawaban berdasarkan

prosedur adalah pertanggungjawaban berkenaan dengan cara dana tersebut digunakan.

d. Akuntabilitas Pemberian Jasa

Akuntabilitas ini seolah-olah merupakan sesuatu yang aneh dalam dunia pendidikan terlebih-lebih kurikulum. Lembaga pendidikan dan kurikulum secara tradisional memberikan pelayanan terhadap para peserta didik tanpa perlu menegakkan akuntabilitas di bidang ini. Kealpaan memberikan perhatian pada bidang ini ternyata sangat fatal karena para pengambil keputusan tidak mendapatkan gambaran yang sesungguhnya mengenai pendidikan dan proses pendidikan. Akuntabilitas pelayanan meliputi pemberian jasa pendidikan kepada kelompok masyarakat yang seharusnya mendapatkan pelayanan tersebut.

e. Akuntailitas Dampak

Pada masa sekarang, dampak sudah merupakan sesuatu yang mendapatkan perhatian evaluasi kurikulum karena kurikulum tidak saja berkenaan dengan hasil belajar yang dimiliki peserta didik. Kurikulum harus pula memperlihatkan hasilnya dalam bentuk dampak pada masyarakat dan pada kualitas lulusan setelah beberapa waktu mereka berada di masyarakat. Hal ini mengandung arti bahwa hasil belajar yang diperoleh peserta didik dari suatu kurikulum harus dapat diterapkan ke dalam kehidupan sehari-hari.

2. Rasa Ingin Tahu Akademik (Academic Curiosity)

- a. Rasa ingin tahu akademisi mengenai pengembangan kurikulum (*curriculum construction*)

- b. Rasa ingin tahu akademisi mengenai implementasi kurikulum (*curriculum implementation*)
- c. Rasa ingin tahu akademisi mengenai evaluasi kurikulum (*curriculum evaluation*),
- d. Rasa ingin tahu akademisi mengenai hasil kurikulum (*curriculum outcomes*)

D. Tujuan Evaluasi Kurikulum

Tujuan evaluasi kurikulum berbeda-beda tergantung dari konsep atau pengertian seseorang tentang evaluasi. Konsep seseorang tentang evaluasi dipengaruhi oleh pandangan filosofis seseorang tentang posisi evaluasi sebagai suatu bidang kajian dan sebagai suatu profesi. Tyler (Nasbi, 2017) menyebutkan tujuan evaluasi untuk menentukan tingkat perubahan yang terjadi, baik secara statistik, maupun secara edukatif. Arifin (2013) menambahkan bahwa tujuan evaluasi kurikulum yaitu untuk mengetahui keefektifan dan ketepatan dalam sistem kurikulum, baik menyangkut tujuan, materi, media, sumber belajar, lingkungan, dan sistem penilaiannya.

Hamdi (2020) menyebutkan Tujuan evaluasi kurikulum secara rinci yaitu mengungkapkan proses pelaksanaan kurikulum secara keseluruhan, ditinjau dari berbagai aspek. Adapun indikator kinerja yang dievaluasi adalah eektivitas, efisiensi, relevansi, dan kelayakan program. Hal ini dimaksudkan untuk memberikan acuan dan gambaran program kedepan.

Secara mendasar tujuan suatu pekerjaan evaluasi kurikulum, dan evaluasi lainnya, bersifat praktis. Hasan(2008) mengelompokkan tujuan tersebut sebagai berikut:

1. Menyediakan informasi mengenai pelaksanaan pengembangan dan pelaksanaan suatu kurikulum sebagai masukan bagi pengambilan keputusan
2. Menentukan tingkat keberhasilan dan kegagalan suatu kurikulum serta faktor-faktor yang berkontribusi dalam suatu lingkungan tertentu.
3. Mengembangkan berbagai alternatif pemecahan masalah yang dapat digunakan dalam upaya perbaikan kurikulum
4. Memahami dan menjelaskan karakteristik suatu kurikulum dan pelaksanaan suatu kurikulum

Dari berbagai pendapat di atas dapat disimpulkan bahwa tujuan evaluasi kurikulum adalah sebagai berikut :

1. Memberikan umpan balik untuk penyempurnaan ide, struktur, desain, dokumen, dan implementasi kurikulum (kelayakan, keterkaitan)
2. Menetapkan tingkat keberhasilan implementasi kurikulum (strategi, ktsp, proses pembelajaran, hasil belajar)
3. Menentukan dampak kurikulum terhadap masyarakat dan bangsa
4. Menentukan akuntabilitas kurikulum

E. Fungsi Evaluasi Kurikulum

Fungsi evaluasi kurikulum yang sangat meluas dan dikenal secara internasional yaitu fungsi formatif dan sumatif. Formatif adalah fungsi evaluasi untuk memberikan informasi dan pertimbangan yang berkenaan dengan upaya untuk memperbaiki suatu kurikulum. Perbaikan itu dapat saja dilakukan waktu konstruksi kurikulum yang menghasilkan suatu dokumen kurikulum dan pada

waktu implementasi kurikulum. Fungsi formatif suatu evaluasi kurikulum hanya dapat dilaksanakan ketika evaluasi itu berkenaan dengan proses dan bukan berfokus pada hasil.

Sebaliknya fungsi sumatif tidak dapat diterapkan ketika kurikulum masih berproses atau masih cair. Fungsi sumatif adalah fungsi kurikulum untuk memberikan pertimbangan terhadap hasil kurikulum. Berdasarkan fungsi sumatif ini maka evaluator dapat memberikan pertimbangan apakah suatu kurikulum perlu dilanjutkan karena keberhasilannya dan masih dianggap relevan dengan perkembangan serta tuntutan masyarakat; atau suatu kurikulum sudah harus diganti karena kegagalannya dan ketidak sesuaiannya dengan tuntutan masyarakat.

Menurut Arifin (2013) fungsi evaluasi secara umum, yaitu:

1. Untuk perbaikan dan penyempurnaan kurikulum yang diarahkan pada semua komponen kurikulum secara keseluruhan
2. Untuk memberikan informasi bagi pembuat keputusan pergantian kurikulum
3. Untuk akreditasi, yaitu menilai kelayakan program dalam satuan pendidikan berdasarkan kriteria yang telah ditentukan

F. Kriteria Evaluasi Kurikulum

Evaluasi berhubungan dengan pemberian pertimbangan dan pemberian pertimbangan harus berkaitan dengan kriteria. Dengan kriteria, evaluator memberikan pertimbangannya mengenai nilai dan harga kurikulum yang sedang dievaluasinya. Dengan kriteria itu pula ia dapat memberikan pertimbangannya mengenai komponen-komponen kurikulum yang masih memerlukan perbaikan dan komponen-komponen yang dianggap sudah memenuhi persyaratan.

Oleh karena itu, tanpa kriteria evaluator sulit dalam melakukan pertimbangan kemudian yang akan dia berikan merupakan pertimbangan tanpa dasar.

Ada dua landasan pokok dalam pengembangan kriteria evaluasi kurikulum. Pertama ialah keterkaitan antara evaluasi dengan kurikulum itu sendiri dan kedua ialah waktu pada saat kriteria untuk evaluasi tersebut dikembangkan. Kedua landasan ini dianggap penting karena keduanya mempunyai hubungan timbal balik, memiliki karakteristik tersendiri dan berhubungan dengan cara kerja evaluasi kurikulum itu sendiri.

Hasan (2008) mengembangkan empat kelompok pengembangan kriteria evaluasi yaitu:

1. Pendekatan Kriteria *Pre-Ordinate*

Dalam mengembangkan kriteria evaluasi kurikulum, pendekatan *pre-ordinate* memiliki dua karakteristik. Pertama, kriteria ditetapkan pada waktu kegiatan evaluasi belum dilaksanakan. Kriteria ini bersifat mengikat karena dipergunakan sejak awal ditetapkan sampai kegiatan evaluasi selesai. Kedua, kriteria tersebut tidak dikembangkan dari karakteristik kurikulum yang dievaluasi karena sudah dianggap baku. Kriteria tersebut dikembangkan berupa instrumen evaluasi yang berhubungan dengan kurikulum sebagai hasil belajar. Pendekatan ini memiliki ciri-ciri seperti berikut:

- a) Kriteria yang bersifat umum
- b) Tidak harus sesuai dengan karakteristik evaluasi
- c) Dapat digunakan untuk membandingkan dua kurikulum atau lebih

d) Dapat digunakan untuk semua dimensi kurikulum

2. Pendekatan Kriteria *Fidelity*

Pendekatan ini juga menggunakan kriteria yang dikembangkan sebelum evaluator terjun ke lapangan. Pendekatan *fidelity* tidak menggunakan kriteria yang bersifat umum. Kriteria yang dikembangkan berasal dari kurikulum itu sendiri. Sebelum Evaluator mengembangkan alat evaluasinya, ia harus mempelajari secara mendalam karakteristik kurikulum yang akan dijadikan objek evaluasi. Berdasarkan karakteristik tersebut, evaluator mengembangkan kriteria yang kemudian dijadikan alat evaluasinya. Evaluator tidak selalu harus mengembangkan alat evaluasinya bila alat yang tersedia memang didesain untuk kurikulum yang dievaluasinya. Pendekatan ini memiliki ciri-ciri seperti berikut:

- a) Dikembangkan berdasarkan karakteristik evaluasi
- b) Digunakan dalam *internal evaluation* untuk dimensi ide, dokumen, implementasi, dan hasil
- c) Digunakan dalam *external evaluation* untuk seluruh dimensi kurikulum

3. Pendekatan Kriteria *Mutually Adaptive*

Evaluasi dengan pendekatan ini menggunakan sumber gabungan, yaitu suatu kriteria baik yang dikembangkan dari karakteristik kurikulum maupun dari luar. Kriteria dari luar kurikulum tersebut dapat saja berasal dari suatu pandangan teoritis tertentu seperti pada pengembangan kriteria berdasarkan *pre-ordinate*. Kriteria luar itupun dapat pula berasal dari lapangan, terutama dari para pelaksana dan

pemakai kurikulum, seperti yang nantinya digunakan dalam pengembangan kriteria berdasarkan pendekatan proses. Pendekatan ini memiliki ciri-ciri seperti berikut:

- a) Dikembangkan berdasarkan karakteristik evaluasi dan adaptasi dengan kriteria dari pemakai kurikulum
- b) Digunakan untuk external evaluation
- c) Sulit untuk membandingkan dua kurikulum

4. Pendekatan Kriteria *Process (Field Base)*

Jika dibandingkan dengan dua pendekatan sebelumnya (*pre-ordinate dan fidelity*) pendekatan proses dapat dikatakan masih relatif baru. Pendekatan proses berkembang sebagai konsekuensi logis dari pandangan baru tentang evaluasi dan penggunaan metode *naturalistic inquiry* atau kualitatif. Dasar pemikiran pendekatan ini adalah adanya ketidakpuasan terhadap hasil evaluasi yang kurang membantu para pelaksana terutama guru. Pengembangan kriteria evaluasi yang dilaksanakan sebelum evaluator mengumpulkan data sering kali dirasakan tidak sesuai dengan kenyataan di lapangan. Pengembangan kriteria dari evaluator, membuat pelaksana kurikulum seolah-olah hanya menjadi objek evaluasi dan tidak mendapatkan tempat yang sewajarnya. Seharusnya, evaluasi menempatkan mereka sebagai subjek dari kegiatannya. Pendekatan ini memiliki ciri-ciri seperti berikut:

- a) Dikembangkan berdasarkan masalah evaluasi yang muncul di lapangan
- b) Ditentukan berdasarkan kesepakatan dengan pemakai kurikulum

c) Berkenaan dengan dimensi implementasi dan hasil

d) Tidak dapat digunakan untuk membandingkan dua kurikulum atau lebih

Model Evaluasi Kuantitatif

Model kuantitatif ditandai oleh ciri yang menonjol dalam penggunaan prosedur kuantitatif untuk mengumpulkan data sebagai konsekuensi penerapan pemikiran positivistic. Meskipun termasuk dalam satu kelompok model kuantitatif, model yang dibahas di bagian ini berbeda-beda dalam penggunaan kriteria evaluasi. Ada di antara model-model tersebut yang menggunakan kriteria *pre-ordinate* dan ada model yang menggunakan kriteria *fidelity*. Meskipun demikian, tidak ada di antara model-model kuantitatif yang menggunakan pendekatan proses dalam mengembangkan kriteria evaluasinya. Hasan (2008) mengelompokkan beberapa model evaluasi kuantitatif yang akan dijelaskan secara singkat pada uraian berikut ini.

A. Model Black Box Tyler

Nama model ini diambil dari nama pengembangnya, yaitu *Tyler*. Model ini dibangun atas dua dasar pemikiran. Pertama, evaluasi ditujukan pada tingkah laku peserta didik. Kedua, evaluasi harus dilakukan pada tingkah laku awal peserta didik sebelum melaksanakan kurikulum dan sesudah melaksanakan kurikulum (hasil). Dasar pemikiran yang kedua ini menunjukkan bahwa seorang evaluator kurikulum yang harus dapat menentukan perubahan tingkah laku apa yang terjadi setelah peserta didik mengikuti

pengalaman belajar tertentu, dan menegaskan bahwa perubahan yang terjadi merupakan perubahan yang disebabkan oleh kegiatan kurikulum.

Penggunaan model Tyler memerlukan informasi perubahan tingkah laku terutama pada saat sebelum dan sesudah terjadinya pelaksanaan kurikulum. Atau istilah lain adalah tes awal (*pre-test*) dan tes akhir (*post-test*). Model ini mensyaratkan validitas informasi pada tes akhir. Untuk menjamin validitas ini, maka perlu adanya kontrol dengan menggunakan desain eksperimen. Model tyler ini disebut juga model *black box* karena model ini sangat menekankan adanya tes awal dan tes akhir. Dengan demikian, apa yang terjadi dalam proses tidak perlu diperhatikan. Dimensi proses ini dianggap sebagai “kotak hitam” yang menyimpan segala macam teka-teki. Ada tiga langkah pokok yang harus dilakukan pengembang kurikulum, yaitu:

1. Menentukan tujuan kurikulum yang akan dievaluasi
2. Menentukan situasi di mana peserta didik memperoleh kesempatan untuk menunjukkan tingkah laku yang berhubungan dengan tujuan
3. Menentukan alat evaluasi yang akan digunakan untuk mengukur tingkah laku peserta.

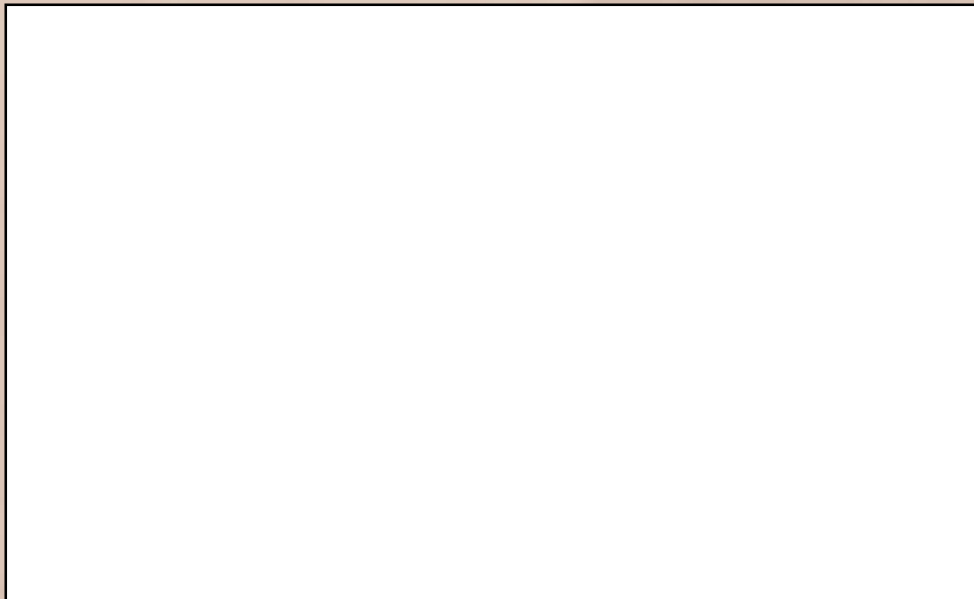
Pengembangan tujuan kurikulum/program yang dipersyaratkan oleh behavioral objectives seperti yang dikemukakan Tyler memang sudah umum dilakukan di Indonesia. Model tujuan behavioral ini diperkenalkan sejak diberlakukannya kurikulum 1975 yang mewajibkan guru mengembangkan satuan pembelajaran dengan Prosedur Pengembangan Sistem Instruksional (PPSI). Langkah kedua dari model ini tampak sederhana tetapi sangat menentukan keberhasilan evaluasi model Tyler. Apabila situasi yang ditentukan

tidak tepat, tingkah laku peserta didik yang diharapkan tidak akan terungkap dengan baik. Artinya proses pembelajaran yang terjadi tidak mengungkapkan hasil belajar yang dirancang kurikulum. Dengan kata lain, tujuan kurikulum tidak terevaluasi sebagai mana mestinya. Oleh karena itu, walaupun tampaknya sederhana, sebaiknya evaluator memberikan perhatian yang seksama terhadap pelaksanaan langkah kedua ini.

Pada waktu evaluator menentukan situasi dalam langkah kedua secara implisit sebenarnya evaluator telah menentukan langkah ketiga yaitu penentuan alat evaluasi yang akan digunakan. Alat evaluasi dapat berbentuk tes dan alat ini adalah alat yang paling banyak digunakan orang. Tapi alat evaluasi dapat pula berbentuk lain seperti panduan observasi, kuesioner, panduan wawancara, dan sebagainya. Ketika evaluator menentukan situasi dimana peserta didik diharapkan dapat mengemukakan hasil belajar yang baik, evaluator harus memiliki pengetahuan tentang karakteristik alat tersebut, kekuatan dan kelemahan yang ada dihubungkan dengan tujuan yang akan diukur.

Model evaluasi *Tyler* memiliki keunggulan dalam kesederhanaannya. Evaluator mampu memfokuskan kajian evaluasinya hanya pada satu dimensi kurikulum yaitu dimensi hasil belajar. Keunggulan model ini pada sisi lain menjadi titik lemah model ini. Fokus pada hasil belajar dan mengabaikan dimensi proses adalah sesuatu yang tidak sejalan dengan pendidikan. Hasil belajar adalah produk dari proses belajar dan oleh karena itu hasil belajar yang diperoleh peserta didik hanya dapat dijelaskan dari proses belajar yang mereka alami.

Untuk lebih lanjut dapat disaksikan video berikut mengenai penjelasan model evaluasi Black box



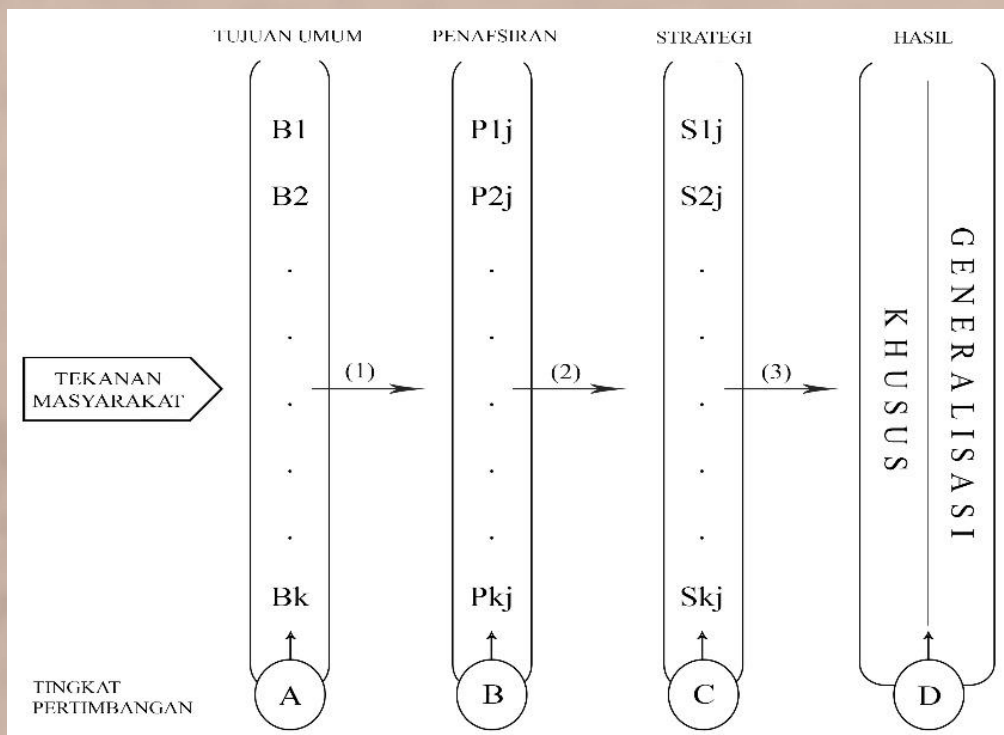
Video Penjelasan Model Black Box

B. Model Teoritik Taylor dan Maguire

Model ini lebih mendasarkan dirinya pada pertimbangan teoritik suatu model evaluasi kurikulum. Meskipun demikian hal ini tidak berarti bahwa pertimbangan praktik tidak diberikan dalam menerapkan beberapa langkah model tersebut. Dengan pertimbangan teoritik, *Taylor* dan *Maguire* mencoba menerapkan apa yang seharusnya secara teoritik terjadi dalam suatu proses pelaksanaan evaluasi kurikulum. Misalnya model ini melibatkan variabel dan langkah yang ada dalam proses pengembangan kurikulum sebagai variabel dan langkah yang juga harus ada dalam evaluasi.

Dalam menggunakan model ini, secara tegas ada dua kegiatan utama yang harus dilakukan evaluator. Pertama, mengumpulkan data objektif yang dihasilkan dari berbagai sumber mengenai komponen tujuan, lingkungan, personalia, metode dan konten, serta hasil belajar, baik hasil belajar langsung maupun hasil belajar dalam jangka panjang.

Data itu dikatakan data objektif karena mereka berasal dari luar pertimbangan evaluator. Kedua, pengumpulan data yang merupakan hasil pertimbangan individual terutama mengenai kualitas tujuan, masukan, dan hasil belajar. Unsur-unsur ini merupakan variabel model ini, dimasukkan dalam suatu diagram yang terdiri atas 4 matriks , yaitu matriks tujuan, penafsiran, strategi, dan hasil belajar seperti tertera berikut ini.



Gambar Model Teoritik Taylor & Maguire

Cara kerja dari model ini dimulai dari adanya keinginan tertentu dalam masyarakat, baik masyarakat dalam pengertian umum ataupun masyarakat dalam pengertian kelompok profesional. Selanjutnya keinginan tersebut memanifestasikan dirinya berupa tekanan-tekanan atau tuntutan terhadap pendidikan. Tekanan atau tuntutan masyarakat ini dikembangkan menjadi tujuan. Setiap tujuan tersebut dianggap sebagai unsur vektor B yang terdapat dalam matriks pertama. Seperti terlihat dalam gambar diatas, vektor B dari B1, B2,

Bk dan seterusnya. Tujuan dari masyarakat tadi dikembangkan menjadi tujuan yang ingin dicapai oleh kurikulum. Meskipun demikian, tujuan tersebut masih sangat umum. Oleh karena itu, tujuan tadi harus dikembangkan lebih lanjut sehingga mencapai tingkat operasional tertentu yang dapat digunakan untuk mengembangkan kurikulum.

Tugas evaluator yang kedua ialah mencari data mengenai keserasian antara tujuan umum dengan tujuan behavioral dan hasilnya dimasukkan menjadi vektor lajur matriks penafsiran (P). Jadi tugas evaluator disini bukan lagi mencari relevansi antara tujuan dengan perkembangan yang ada dalam masyarakat, tetapi mencari relevansi antara tujuan satuan pendidikan, kurikulum dan mata pelajaran yang berbeda dalam tingkat-tingkat abstraksinya. Dalam menjalankan tugas ini evaluator harus dapat menggunakan informasi yang dikumpulkannya untuk menentukan apakah tujuan yang telah dikembangkan secara behavioral tersebut merupakan keuntungan ataukah kerugian dibandingkan dengan tujuan umum dalam matriks pertama.

Hasil pengembangan tujuan umum menjadi tujuan yang lebih khusus sebenarnya adalah merupakan penafsiran tujuan kurikulum menjadi tujuan mata pelajaran dalam proses pengembangan kurikulum tingkat satuan pendidikan. Tafsiran dari setiap tujuan umum itu menjadi vektor lajur dari matriks kedua yaitu matriks penafsiran tentu saja satu tujuan umum dapat dikembangkan menjadi lebih dari satu tujuan yang lebih operasional. Taylor dan Maguire mensyaratkan penafsiran tersebut dalam rumusan tujuan yang behavioral. Sampai pada tingkat ini tugas evaluator adalah pertama memberikan pertimbangan mengenai nilai tujuan umum yang

terdapat pada matriks pertama. Dalam gambar di atas tugas ini dinyatakan dengan tingkat pertimbangan A. Dasar pertimbangan mengenai nilai tujuan umum itu mungkin saja berupa pendapat yang diberikan oleh para ahli filsafat pendidikan dan ahli ilmu sosial. Tapi mungkin pula pertimbangan tersebut diberikan dengan membandingkan data observasi yang dilakukan evaluator terhadap pola kehidupan masyarakat mungkin pula didasarkan atas perbandingan antara rumusan tujuan yang ada dengan data yang diperoleh dari hasil pengumpulan pendapat masyarakat umum. Pertimbangan dapat pula dilakukan berdasarkan bandingan antara rumusan tujuan umum tersebut dengan data yang diperoleh dari berbagai sumber.

Dalam tingkat pertimbangan B, tugas evaluator memberikan pertimbangan mengenai kegunaan dan kesesuaian dari tujuan tujuan mata pelajaran. Untuk itu Taylor dan Maguire mengemukakan dua kriteria dalam memberikan pertimbangan, yaitu (a) kesesuaian dengan tugas utama sekolah, dan (b) tingkat pentingnya tujuan kurikulum untuk dijadikan program sekolah. Tujuan behavioral yang dikembangkan untuk setiap mata pelajaran harus memenuhi kedua kriteria ini diterima sedangkan tujuan yang tidak memenuhi kriteria ini harus ditolak. Hasil dari kegiatan ini ialah sejumlah tujuan behavioral yang sudah tersaring dan akan dijadikan Tujuan yang akan dicapai oleh mata pelajaran yang bersangkutan.

Tugas evaluator yang selanjutnya adalah mengevaluasi pengembangan tujuan tersebut menjadi pengalaman belajar. Dalam gambar di atas perkembangan tersebut dinyatakan oleh panah (2). Para pengembang tersebut mungkin saja ahli kurikulum, guru, penulis buku teks, dan sebagainya. Dalam proses pengembangan KTSP maka

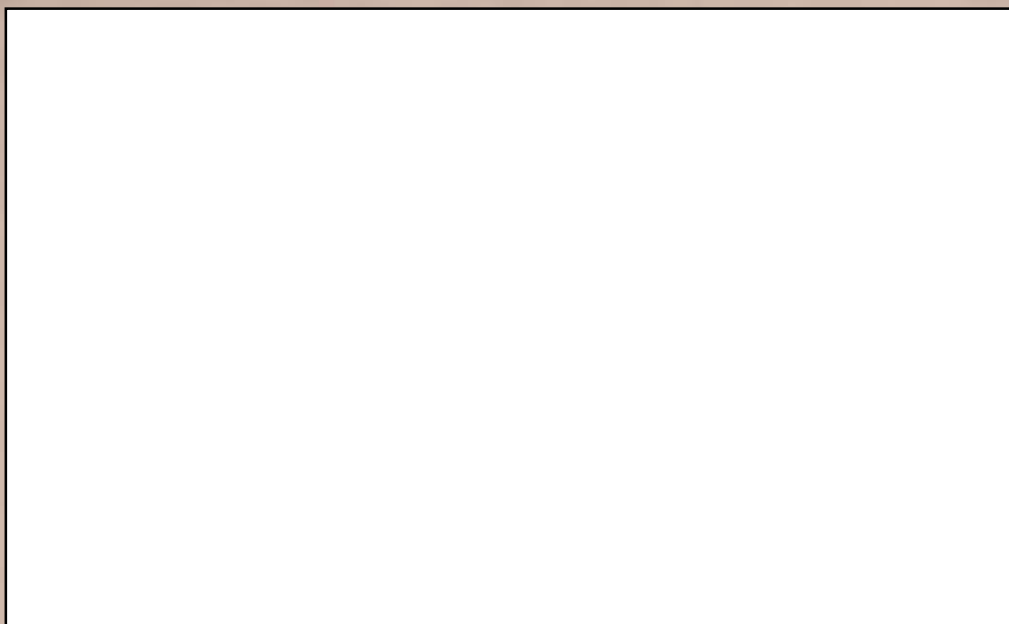
para pengembang tadi adalah kepala sekolah, guru, dan perwakilan dari komite sekolah. Hasil pengembangannya dalam bentuk dokumen tertulis menjadi vektor S dalam matriks (S) trategi. Hasil pengembangan dalam bentuk aktivitas (kelas) menjadi vektor P . E dan P merupakan submatriks- bagian (submatriks) dari matriks S . Menurut model ini, tugas evaluator pada tingkat pertimbangan C ini terbagi atas dua kegiatan. Kegiatan pertama berhubungan dengan penelaahan pengembangan dokumen tertulis. Kegiatan kedua berkenaan dengan keterhubungan antara S dan P .

Dalam memberikan pertimbangan pada kegiatan pertama, evaluator harus dapat menentukan keterhubungan antara tujuan dengan strategi yang dikembangkan. Apakah strategi yang dihasilkan memang merupakan konsekuensi dari tujuan yang akan dicapai ataukah sesuatu yang kurang mampu untuk mencapai tujuan. Apabila strategi yang dikembangkan memang sesuai dan mampu mencapai tujuan yang akan dicapai maka strategi terpilih tersebut memang merupakan strategi yang tepat guna kalau tidak memiliki kemampuan mencapai tujuan, Adakah strategi alternatif yang lebih dinilai tepat gunanya dibandingkan strategi yang telah dikembangkan.

Apabila kegiatan pertama dianggap setelah selesai, barulah evaluator memasuki tugas berikutnya yaitu mengevaluasi keterhubungan antara strategi yang dikembangkan dalam dokumen dengan strategi yang dikembangkan dalam realita interaksi. Untuk itu, evaluator harus mencari data mengenai apa yang terjadi di kelas, dan data yang membuktikan bahwa strategi yang digunakan adalah strategi yang dapat meningkatkan derajat pencapaian tujuan.

Tugas terakhir evaluator menurut model ini ialah menelaah hasil belajar peserta didik. Peserta didik, panah (3), adalah subjek terakhir yang menentukan hasil dari suatu kegiatan belajar. Pada tingkat pertimbangan D ini, evaluator tidak hanya melihat hasil belajar yang bersifat langsung (khusus). Evaluator harus pula melihat apakah hasil belajar yang telah diperoleh itu dapat digunakan di lingkungan lain selain satuan pendidikan tersebut. Misalnya, apakah hasil belajar Peserta didik tersebut dapat digunakan dalam kehidupan di masyarakat sekitarnya, masyarakat suatu kota, Kabupaten, provinsi atau dalam kehidupan nasional. Artinya, apabila persoalan khusus dapat dikembangkan menjadi persoalan umum, Apakah hasil belajar yang diperoleh peserta didik tersebut memiliki kemampuan sebagai bekal hidup peserta didik dalam kehidupan dirinya sebagai anggota suatu masyarakat atau suatu bangsa.

Lebih jelasnya, silahkan nonton video di bawah ini mengenai penjelasan tentang model evaluasi teoritik Taylor & Maguire



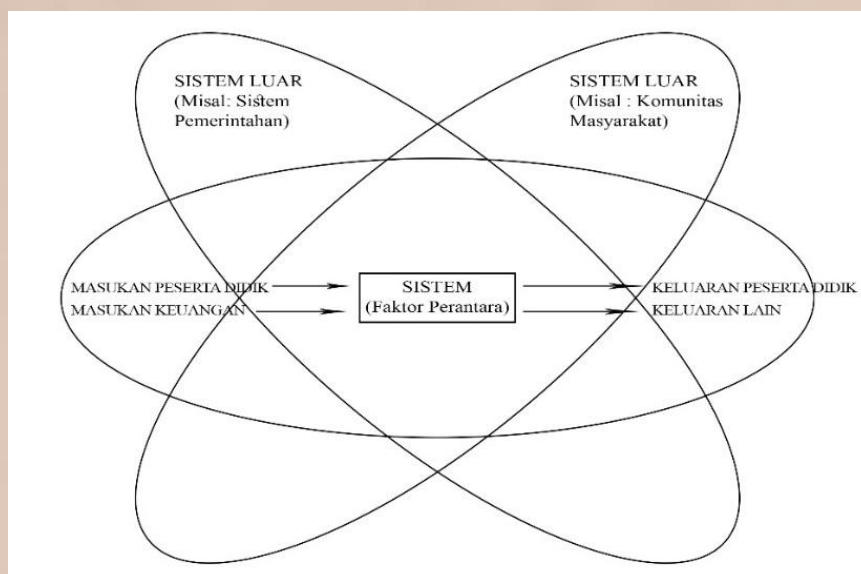
Video penjelasan model Taylor & Maguire

C. Model Pendekatan Sistem Alkin

Alkin termasuk salah seorang yang aktif dalam evaluasi. Pendekatan yang dilakukannya memiliki keunikan dibandingkan pakar evaluasi lainnya dimana ia selalu memasukkan unsur pendekatan ekonomi mikro dalam pekerjaan evaluasi. Dalam model yang dinamakan dengan pendekatan sistem (system approach) Alkin telah memasukkan variabel perhitungan ekonomi dalam modelnya.

Pengaruh psikometrik atau mungkin dapat pula disebut pengaruh ekonometrik sangat terasa dalam model pendekatan sistem yang dikemukakan Alkin ini. Pengukuran dan kontrol variabel merupakan dua hal penting yang harus diperhatikan evaluator. Besar kecilnya unit yang akan diukur harus diperhitungkan agar suatu pekerjaan evaluasi berhasil. Demikian pula dengan kontrol Alkin bahkan beranggapan bahwa evaluator tidak harus puas dengan kontrol pilihan acak tetapi harus pula menerapkan kontrol statistik terutama apabila unit yang dievaluasi sangat kecil.

Secara keseluruhan, model yang diusulkannya digambarkan Alkin sebagai berikut:



Gambar model evaluasi pendekatan sistem Alkin

Sebagaimana pendekatan sistem pada umumnya, Alkin membagi model ini atas tiga komponen yaitu masukan, proses yang dinamakannya istilah perantara (mediating), dan keluaran (hasil). Dalam model ini, Alkin juga mengenal adanya sistem internal yang merupakan interaksi antar komponen yang langsung berhubungan dengan pendidikan, juga sistem luar (eksternal) yang mempunyai pengaruh dan dipengaruhi pendidikan.

Dengan menggambarkannya dalam bentuk elips, Alkin ingin mengemukakan bahwa terdapat tumpang tindih antara sub-sistem yang ada. Walaupun demikian, sub sistem itu memiliki pula karakteristiknya masing-masing sehingga dapat dikaji terpisah. Sistem persekolahan terletak di tengah, sistem luar berpotongan dengan sistem sekolah baik sebagai masukan maupun keluaran.

Model ini dikembangkan berdasarkan empat asumsi. Keempat asumsi tersebut ialah:

1. Variabel perantara adalah merupakan satu-satunya kelompok variabel yang dapat dimanipulasi
2. Sistem luar tidak langsung dipengaruhi oleh keluaran sistem (persekolahan)
3. Para pengambilan keputusan sekolah tidak memiliki kontrol mengenai pengaruh yang diberikan sistem luar terhadap sekolah
4. Faktor masukan mempengaruhi aktivitas faktor perantara dan pada gilirannya faktor perantara berpengaruh terhadap faktor keluaran.

Keempat asumsi tersebut harus terpenuhi sebelum model Alkin dapat digunakan. Pemahaman model Alkin dan penerapannya

memerlukan pengertian yang benar mengenai setiap komponen yang ada dalam model. Sistem luar (eksternal) adalah sistem yang mempengaruhi sistem dalam (internal) maupun sebagai sistem yang dipengaruhi oleh keluaran sistem internal. Faktor masukan terdiri atas komponen masukan peserta didik dan masukan keuangan, dan keduanya adalah masukan penting yang berpengaruh terhadap proses atau faktor perantara. Faktor perantara adalah faktor yang menggambarkan terjadinya suatu proses interaksi dari berbagai komponen pada faktor masukan. Tentu saja proses interaksi ini sangat menentukan hasil belajar atau faktor keluaran. Keluaran sistem terdiri atas keluaran peserta didik maupun keluaran bukan peserta didik.

Sistem luar yang berpengaruh terhadap sekolah adalah lingkungan sosial, politik, budaya, dan ekonomi. Tentu saja lingkungan ini dapat lagi dibagi menjadi lingkungan-lingkungan kecil yang masih dapat dianggap sebagai variabel. Sekolah yang berada dalam suatu lingkungan industri, misalnya, dapat dibagi lagi atas industri rumah tangga, industri canggih, dan sebagainya yang masing-masing memiliki jenjang sebagai persyaratan suatu variabel. Pengaruh sistem luar ini seringkali tidak disadari orang secara seksama ketika ia melakukan evaluasi. Padahal sering dikemukakan dalam hasil-hasil penelitian bahwa sekolah yang berada di lingkungan lapisan sosial tertentu mempunyai karakteristik pengelolaan yang berbeda dengan sekolah yang berada di lingkungan lapisan sosial lainnya. Dalam model ini pengaruh sistem luar dianggap Alkin sebagai variabel kontrol. Dengan adanya variabel kontrol ini, pengaruh masukan terhadap perantara dapat ditelaah secara lebih baik.

Masukan peserta didik yang dimaksudkan di sini bukanlah dalam pengertian jumlah peserta didik yang ada. Masukan peserta

didik adalah deskripsi atau pengukuran mengenai peserta didik yang masuk ke dalam sistem. Jadi masukan peserta didik adalah semua informasi yang berhubungan dengan karakteristik peserta didik seperti kemampuan intelektual, hasil belajar sebelumnya, kepribadian, kebiasaan, latar belakang keluarga, latar belakang lingkungan sosial, dan sebagainya. Semua informasi yang secara teoritis mempengaruhi faktor perantara dan keluaran dari seorang peserta didik merupakan masukan peserta didik.

Masukan keuangan adalah bantuan keuangan yang diterima sekolah. Dengan bantuan keuangan tersebut sekolah dapat menggerakkan faktor perantara yang ada. Dalam konteks pendidikan di Indonesia, bantuan keuangan yang diterima sekolah secara khusus dari Dinas, Departemen, dan masyarakat untuk satuan pendidikan. Uang yang diterima dari masyarakat tersebut dapat berasal dari Komite Sekolah tetapi dapat juga berupa sumbangan lepas yang tidak mengikat dari orangtua peserta didik, anggota masyarakat lain, dan berbagai perusahaan yang peduli kepada satuan pendidikan tersebut. Oleh karena itu, masukan keuangan untuk setiap satuan pendidikan bisa berbeda dan perbedaan ini sangat mungkin berpengaruh terhadap proses pelaksanaan kegiatan di sekolah.

Faktor perantara merupakan kelompok variabel yang secara langsung menentukan keluaran. Dalam faktor perantara ini rasio guru-peserta didik, jumlah peserta didik dalam satu kelas, pengaturan administrasi akademis, penyediaan buku pelajaran dan buku bacaan, kurikulum yang digunakan, prosedur pengajaran, bantuan profesional dalam belajar yang diberikan guru kepada peserta didik, adalah variabel-variabel yang dimaksudkan sebagai faktor perantara. Manipulasi terhadap variabel-variabel ini akan memberikan keluaran

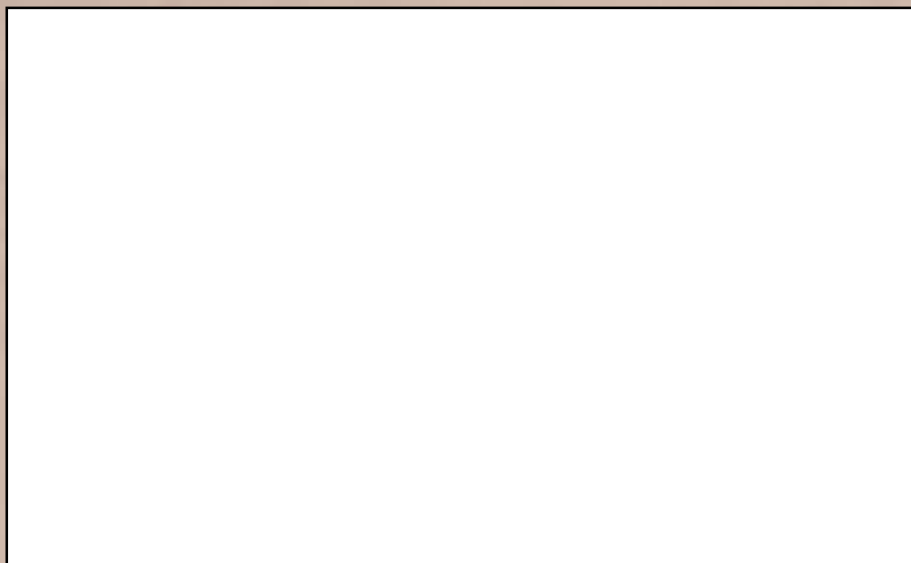
yang berbeda. Oleh karenanya suatu kegiatan evaluasi yang mendasarkan diri pada model ini, harus memberikan perhatian utama pada kelompok variabel ini.

Keluaran peserta didik adalah setiap perubahan yang terjadi pada diri peserta didik sebagai akibat dari pengalaman belajar yang diperolehnya. Perubahan ini harus diikuti sejak peserta didik masuk ke dalam sistem hingga ia keluar dari sistem tersebut. Oleh karena itu, perubahan yang terjadi tidak dapat hanya sekedar diukur dari skor yang diperoleh peserta didik dalam tes-tes kemampuan akademik. Perubahan yang harus diukur meliputi setiap aspek perubahan yang mungkin terjadi termasuk di dalamnya kemampuan peserta didik dalam melanjutkan pelajaran di tingkat pendidikan yang lebih tinggi, pada waktu memasuki lapangan kerja dalam melakukan pekerjaan bahkan termasuk aktivitasnya dalam kehidupan di masyarakat. Dengan perkataan lain, keluaran ini meliputi spektrum hasil yang sangat luas yang dapat diperkirakan sebagai pengaruh dari variabel perantara.

Keluaran bukan-peserta didik sebenarnya adalah kelanjutan dari keluaran peserta didik. Perubahan yang terjadi pada diri peserta didik membawa pula perubahan dalam masyarakat dimana mereka tinggal. Akibatnya masyarakat yang menerima keluaran dari sekolah terpengaruh pula, walaupun tidak langsung, oleh aktivitas dan keputusan yang dilakukan sekolah mengenai variabel perantara. Misalnya, apresiasi masyarakat terhadap sekolah akan berubah karena keluaran peserta didik yang mengalami pendidikan tertentu di sekolah setelah menjadi anggota masyarakat mempunyai pandangan tertentu yang berbeda dengan generasi orangtuanya terhadap sekolah.

Kekuatan model ini ialah keterikatannya dengan sistem. Sudah menjadi pendapat umum kalangan ahli pendidikan bahwa pendidikan merupakan suatu sistem. Karena itu kalau pendidikan itu sendiri suatu sistem, evaluasi yang digunakan wajar apabila menggunakan pendekatan sistem pula. Dengan model pendekatan sistem itu kegiatan sekolah dapat diikuti dengan seksama, mulai dari variabel-variabel yang ada dalam komponen masukan, proses, dan keluaran. Kelemahan model ini terutama keterbatasannya dalam fokus kajian. Sementara model ini dapat menentukan nilai dan arti objek kajiannya, fokus kajian yang ada hanya pada kegiatan persekolahan. Model ini hanya dapat digunakan untuk mengevaluasi kurikulum yang sudah siap dilaksanakan di sekolah. Dimensi kurikulum sebagai rencana sebagai hasil dari konstruksi kurikulum tidak menjadi fokus model ini. Oleh karena itu, pengembang kurikulum tidak dapat mengharapkan informasi masukan pada waktu mereka mengembangkan kurikulum sebagai suatu rencana atau dokumen.

Model evaluasi pendekatan sistem Alkin dapat di jelaskan dalam bentuk video sebagai berikut



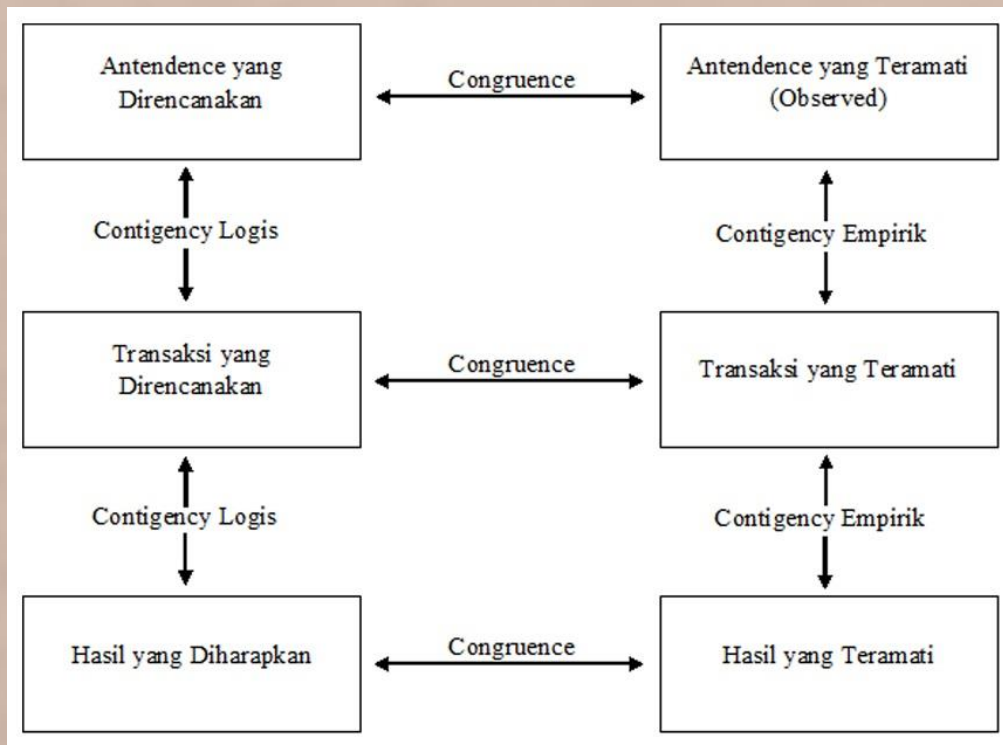
Video penjelasan model evaluasi pendekatan sistem Alkin

D. Model Countenance Stake.

Model countenance adalah model pertama evaluasi kurikulum yang dikembangkan stake. Dalam suatu pengertian ini countenance adalah keseluruhan sedangkan dalam pengertian kata lain kata itu bermakna sesuatu yang disenangi (favourable). Dalam tulisan itu, Stake ingin mengemukakan keseluruhan kegiatan evaluasi yang harus dilakukan dan cara yang diinginkannya bagaimana evaluasi tersebut dilakukan.

Stake mendasarkan modelnya pada evaluasi formal, dimana dikatakannya sebagai suatu kegiatan evaluasi yang sangat tergantung pada pemakaian "checklists, structured visitations by peers, controlled comparisons, and standardized testing of students" Stake (Hasan, 2008). Sebagaimana telah dikemukakan sebelumnya evaluasi formal adalah evaluasi yang dilakukan oleh pihak luar yang tidak terlibat dengan evaluasi. Lebih lanjut, model ini dikembangkan atas keyakinan bahwa suatu evaluasi haruslah memberikan deskripsi dan pertimbangan sepenuhnya mengenai evaluasi. Dalam model ini, Stake sangat menekankan peran evaluator dalam mengembangkan tujuan kurikulum menjadi tujuan khusus yang terukur, sebagaimana berlaku dalam tradisi pengukuran behavioristik dan kuantitatif.

Keseluruhan konsep Countenance ini digambarkan sebagai berikut:



Gambar konsep evaluasi Countenance

Contingency terdiri atas contingency logis dan contingency empirik. Contingency logis adalah hasil pertimbangan evaluator terhadap keterkaitan/keselarasan logis antara kotak antecedents dengan transaksi dan hasil. Ini adalah pertimbangan pertama yang harus dilakukan evaluator. Evaluator juga memberikan pertimbangan keterkaitan empirik berdasarkan data lapangan, antara kondisi awal (antecedents), transaksi, dan hasil. Evaluator harus memberikan pertimbangan mengenai congruence atau perbedaan yang terjadi antara apa yang direncanakan dengan apa yang terjadi di lapangan.

Cara kerja model evaluasi Stake ini adalah sebagai berikut. Evaluator mengumpulkan data mengenai apa yang diinginkan pengembang program baik yang berhubungan dengan kondisi awal (antecedents), transaksi (transaction), dan juga hasil. Data dapat dikumpulkan utamanya melalui studi dokumen tetapi dapat pula dilakukan dengan jalan wawancara jika dokumen tidak dapat

diperoleh karena sesuatu dan lain hal. Bersamaan dengan pengumpulan data mengenai intents (tujuan) ini dapat pula dikumpulkan rasional dari setiap tujuan tersebut. Di sini Stake memperingatkan agar data mengenai rasional janganlah dikumpulkan dengan jalan mendikte pengembang program/guru tersebut.

Analisis logis ini digunakan dalam memberikan pertimbangan mengenai keterhubungan antara persyaratan awal, transaksi, dan hasil dari kotak-kotak tujuan (*intent*). Evaluator harus dapat menentukan apakah persyaratan awal yang telah dikemukakan pengembang/guru akan tercapai dengan rencana transaksi yang dikemukakan. Ataukah sebetulnya ada model transaksi lain yang lebih efektif untuk mencapai apa yang dikemukakan dalam prasyarat. Demikian pula mengenai hubungan antara transaksi dengan hasil yang diharapkan. Analisis kedua adalah analisis empirik. Dasar bekerjanya adalah sama dengan analisis logis tapi data yang digunakan adalah data empirik. Jadi, dalam analisis ini evaluator harus mempertimbangkan keterhubungan tersebut berdasarkan data empirik yang telah dikumpulkannya. Pertanyaan-pertanyaan yang ditujukan adalah analisis logis digunakan untuk analisis empirik ini.

Masih dalam analisis mengenai data deskriptif, pekerjaan evaluator berikutnya ialah mengadakan analisis *congruence* (kesesuaian) antara apa yang dikemukakan dalam tujuan (*intent*) dengan apa yang terjadi dalam kegiatan (observasi). Pertanyaan yang dapat diajukan di sini ialah apakah yang telah direncanakan dalam tujuan memang sesuai dalam pelaksanaannya di lapangan (observasi). Apakah terjadi penyimpangan-penyimpangan antara apa yang direncanakan (*intent*) dengan apa yang terjadi kalau ada

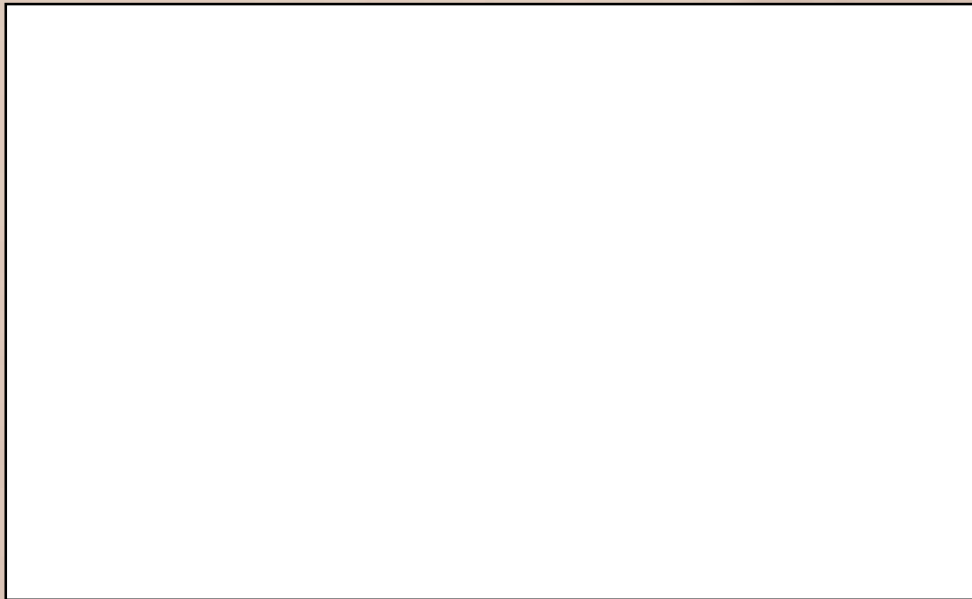
penyimpangan faktor-faktor apa yang berperan dalam penyimpangan tersebut.

Apabila analisis *contingency* dan *congruence* tersebut telah diselesaikan, adalah tugas evaluator untuk menyerahkan hasilnya kepada tim yang terdiri dari para ahli dan orang yang terlibat dalam program. Tim ini yang akan meneliti kesalahan hasil analisis evaluator tersebut. Lebih lanjut tim ini pula yang akan memberikan persepsinya mengenai faktor penting baik dalam *contingency* maupun *congruence*.

Tugas evaluator berikutnya ialah memberikan pertimbangan mengenai program yang sedang dikaji. Untuk itu evaluator melakukan standar. Dalam model keseluruhan digambarkan bahwa dalam matriks pertimbangan ada yang dinamakan standar dan pertimbangan. Standar dapat berbentuk standar mutlak dan relatif. Standar mutlak adalah standar yang dianggap berlaku untuk suatu kurikulum atau program. Standar relatif berhubungan dengan komparansi antara satu program dengan program lainnya dalam satu bidang studi yang sama.

Stake (Hasan, 2008) menyebutkan, evaluator harus menggunakan kedua standar tersebut. Karena evaluator harus memberikan pertimbangan baik yang bersifat mutlak maupun relatif. Dengan kedua pertimbangan tersebut penentuan arti dari suatu kurikulum dapat ditetapkan lebih mantap. Melalui cara ini pada waktu evaluator memberikan umpan balik kepada pembuat keputusan, pertimbangan yang diberikannya adalah pertimbangan yang bersifat menyeluruh (komprehensif).

Model evaluasi Countenance Stake dapat dijelaskan lebih lanjut melalui video di bawah ini



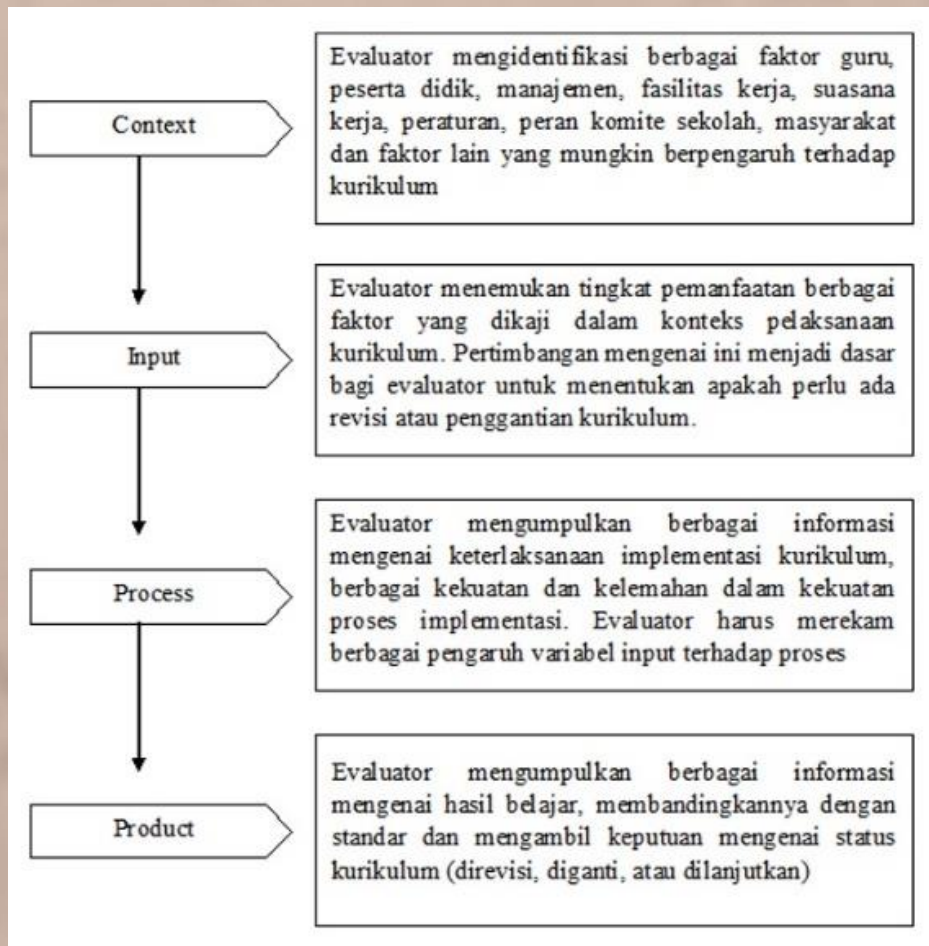
Video penjelasan model evaluasi Countenance Stake

E. Model CIPP

Model ini dikembangkan oleh sebuah tim yang diketuai oleh Stuffelbeam. Nama CIPP, dalam kenyataannya, lebih dikenal masyarakat perguruan tinggi dan kalangan evaluator. Hal ini mungkin sekali disebabkan nama CIPP langsung menunjukkan karakteristik model yang dimaksud. CIPP adalah singkatan dari *Context*, *Input*, *Process*, dan *Product*.

Sesuai dengan namanya, model ini terbentuk dari 4 jenis evaluasi yaitu evaluasi *Context* (Konteks), *Input* (Masukan), *Process* (Proses), dan *Product* (Hasil). Keempat evaluasi ini merupakan suatu rangkaian keutuhan. Tetapi seperti yang dikemukakan Stuffelbeam (Hasan,2008), dalam pelaksanaan seorang evaluator dapat saja hanya melakukan satu jenis atau kombinasi dari dua atau lebih jenis evaluasi itu. Artinya, seorang evaluator tidak selalu harus menggunakan keempatnya. Walaupun dianjurkan demikian, karena model ini dikembangkan berdasarkan suatu pandangan tentang kegiatan kurikulum sebagai sesuatu dalam dimensinya yang utuh, pelaksanaan

keempat jenis evaluasi model ini merupakan hal yang diharapkan. Lagipula, kekuatan model sebetulnya terletak pada rangkaian kegiatan keempat jenis evaluasi itu. Keempat tugas evaluator itu seperti yang tampak pada gambar di bawah ini:



Gambar tabel penjelasan proses evaluasi CIPP

Evaluasi konteks ditujukan untuk menilai keadaan yang sedang dilakukan oleh suatu lembaga pendidikan. Tujuan evaluasi konteks yang utama ialah untuk mengetahui kekuatan dan kelemahan yang dimiliki evaluasi. Dengan mengetahui kekuatan dan kelemahan ini, evaluator dapat memberikan arah perbaikan yang diperlukan. Dalam melakukan evaluasi, evaluator harus dapat menemukan kebutuhan yang diperlukan evaluasi. Oleh karena itu, evaluasi konteks ini sebagian tugasnya ialah *need assessment*. Selain dari pada itu, evaluasi

konteks harus pula dapat memberikan pertimbangan apakah tujuan yang akan dicapai sesuai dengan kebutuhan yang telah diidentifikasi.

Evaluasi masukan penting dalam pemberian pertimbangan terhadap keberhasilan kurikulum. Stufflebeam (Hasan,2008) mengemukakan bahwa orientasi utama evaluasi masukan ialah mengemukakan suatu program yang dapat mencapai apa yang diinginkan lembaga tersebut. Program yang dimaksud adalah program yang membawa perubahan berskala penambahan dan pembaruan. Dengan demikian evaluasi masukan tidak hanya melihat apa yang ada dilingkungan lembaga tersebut (baik material maupun personal) tetapi juga harus dapat memperkirakan kemungkinan-kemungkinan yang akan dihadapi di waktu mendatang ketika inovasi kurikulum diimplementasikan. Evaluator diharapkan dapat menentukan tingkat pemanfaatan faktor-faktor yang diidentifikasi dalam pelaksanaan inovasi kurikulum.

Evaluasi proses adalah evaluasi mengenai pelaksanaan dari suatu inovasi kurikulum. Jadi, kalau evaluasi konteks adalah evaluasi kurikulum dimensi pengertian sebagai ide, evaluasi masukan adalah evaluasi kurikulum dalam dimensi pengertian sebagai rencana, evaluasi proses adalah evaluasi kurikulum dalam dimensi pengertian sebagai realita atau kegiatan. Artinya, evaluasi proses baru dapat dilakukan apabila inovasi kurikulum tersebut telah dilaksanakan; bukan pada waktu dalam proses konstruksi. Dalam pelaksanaannya, evaluasi proses dari model CIPP bertujuan memperbaiki keadaan yang ada. Evaluator diminta untuk menentukan sampai sejauh mana rencana inovasi kurikulum dilaksanakan di lapangan, hambatan-hambatan apa yang ditemui yang tak diperkirakan sebelumnya, dan perubahan-perubahan apa yang harus dilakukan terhadap inovasi

kurikulum tersebut. Informasi yang berhasil dikumpulkan disajikan sebagai umpan balik bagi para pengelola dan juga staf. Dengan demikian, keputusan-keputusan yang diperlukan dalam usaha memperbaiki proses yang berlangsung dapat dilaksanakan.

Evaluasi hasil adalah kegiatan evaluasi berikutnya dalam model CIPP. Stufflebeam (Hasan,2008) menyebutkan tujuan utama dari evaluasi hasil ialah untuk menentukan sampai sejauh mana kurikulum yang diimplementasikan tersebut telah memenuhi kebutuhan kelompok yang menggunakannya. Diharapkan hasil evaluasi memperlihatkan pengaruh program baik yang bersifat langsung maupun tidak langsung. Pengaruh inovasi kurikulum tersebut yang bersifat positif maupun negatif. Evaluasi hasil dalam model CIPP memberikan laporan komprehensif mengenai pengaruh inovasi kurikulum tersebut.

Karena sifatnya yang sangat menekankan fungsi sumatif ketika berkaitan dengan evaluasi produk, adalah sangat berbahaya kalau evaluasi produk dalam model CIPP dilakukan secara terpisah dengan evaluasi proses dan masukan. Keterbatasan ruang lingkup evaluasi produk merupakan hambatan sehingga informasi yang diberikannya tidak cukup kuat untuk digunakan sebagai landasan dalam menentukan nasib suatu inovasi kurikulum. Misalnya, kalaulah evaluasi produk menunjukkan hasil belajar peserta didik sangat rendah dibandingkan apa yang direncanakan, lantas apakah evaluator dapat memutuskan bahwa kurikulum tersebut tidak cukup baik dan demikian harus diganti? Evaluator harus dapat mempertimbangkan dan menentukan pengaruh dari faktor masukan dan proses terhadap produk. Apabila kelemahan terjadi pada faktor masukan tentu kelemahan tersebut akan berpengaruh terhadap proses dan pada

gilirannya proses yang lemah dan di bawah standar yang ditetapkan akan berpengaruh negatif terhadap pencapaian hasil belajar yang tinggi. Dalam kondisi demikian, mengganti kurikulum dengan kurikulum yang baru bukanlah keputusan yang dapat menyelesaikan masalah.

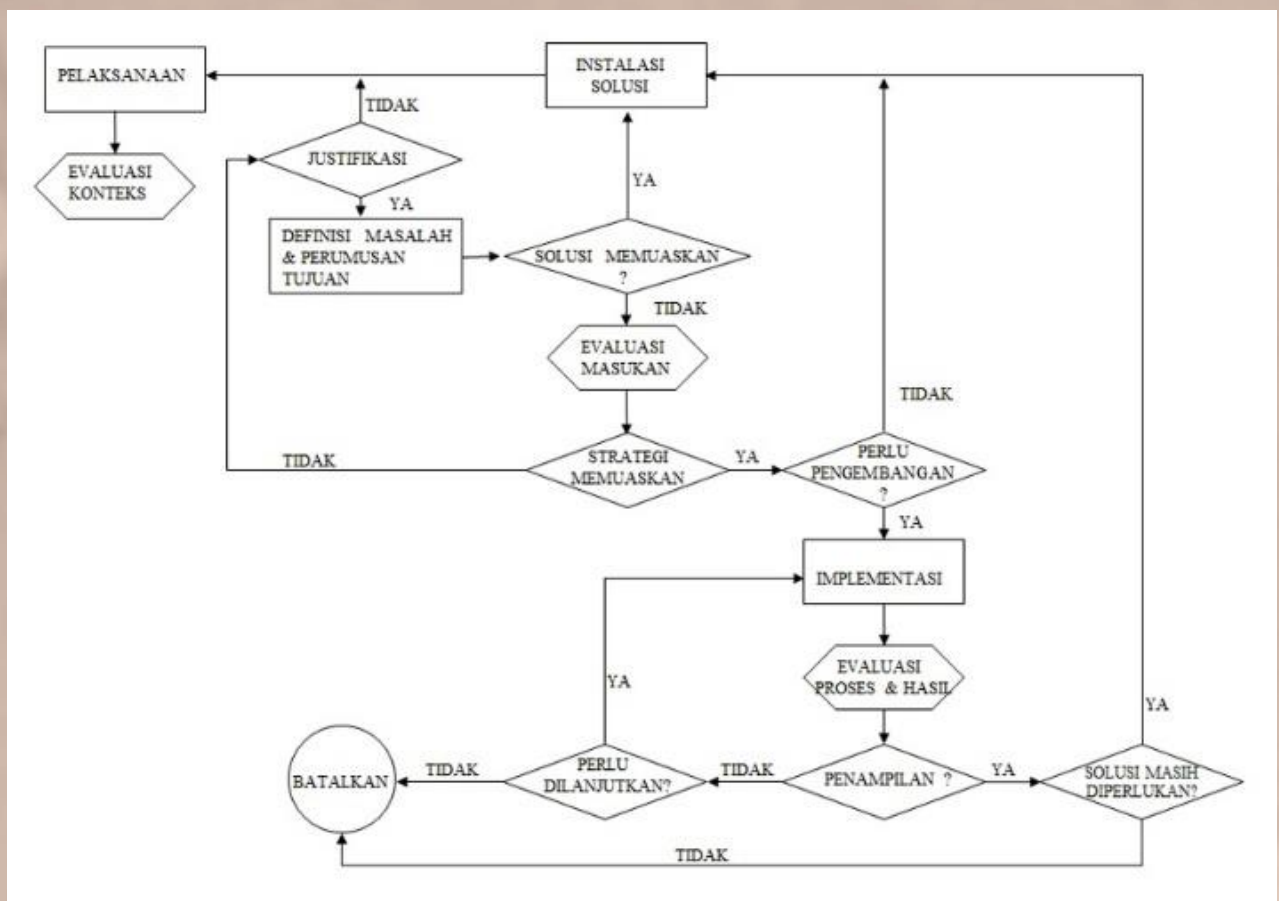
Mungkin kelemahan dalam hasil belajar disebabkan kelemahan kurikulum sejak awal yaitu lemahnya kurikulum sebagai ide? Lemahnya ide kurikulum tentu berpengaruh terhadap konstruksi kurikulum. Lemahnya konstruksi kurikulum, apalagi jika terjadi kesalahan dalam memilih model atau desain kurikulum maka kesalahan pada proses adalah suatu akibat bukan karena desain proses itu.

Adanya kelemahan tersebut bukannya tidak disadari oleh Stufflebeam. Stufflebeam menyadari kelemahan dalam fokus pada evaluasi produk dan oleh karena itu ia menganjurkan, kalaulah jenis-jenis evaluasi yang ada dalam CIPP akan dilakukan tidak secara utuh, sebaiknya pekerjaan evaluasi menggabungkan dua atau lebih dari jenis evaluasi yang ada. Dengan penggabungan tersebut diharapkan kelemahan seperti yang diungkapkan di atas tidak perlu terjadi.

Tampaknya jika tidak keseluruhan model CIPP diterapkan, pemisahan yang paling dapat dipertanggungjawabkan adalah evaluasi konteks sebagai evaluasi mandiri sedangkan evaluasi masukan, proses, dan produk harus dilakukan dalam satu rangkaian. Evaluasi konteks dapat dilakukan secara terpisah karena hasil evaluasi konteks merupakan sesuatu keputusan apakah suatu inovasi kurikulum baru diperlukan ataukah tidak. Keputusan evaluasi konteks bersifat final. Sedangkan rangkaian evaluasi masukan, proses dan produk

merupakan suatu rangkaian logis. Apabila pemisahan fokus evaluasi dilakukan dan evaluator hanya melakukan evaluasi produk tanpa kedua fokus lainnya maka evaluator dalam resiko besar membuat kesalahan. Kombinasi lain yang dapat dilakukan adalah antara evaluasi masukan dan evaluasi proses jika tujuan evaluasi untuk mengkaji pelaksanaan proses sebagai akibat dan hasil evaluasi. Keterkaitan antara kedua fokus ini cukup kuat bagi evaluator untuk menjelaskan apa yang terjadi pada proses berdasarkan apa yang terjadi pada masukan.

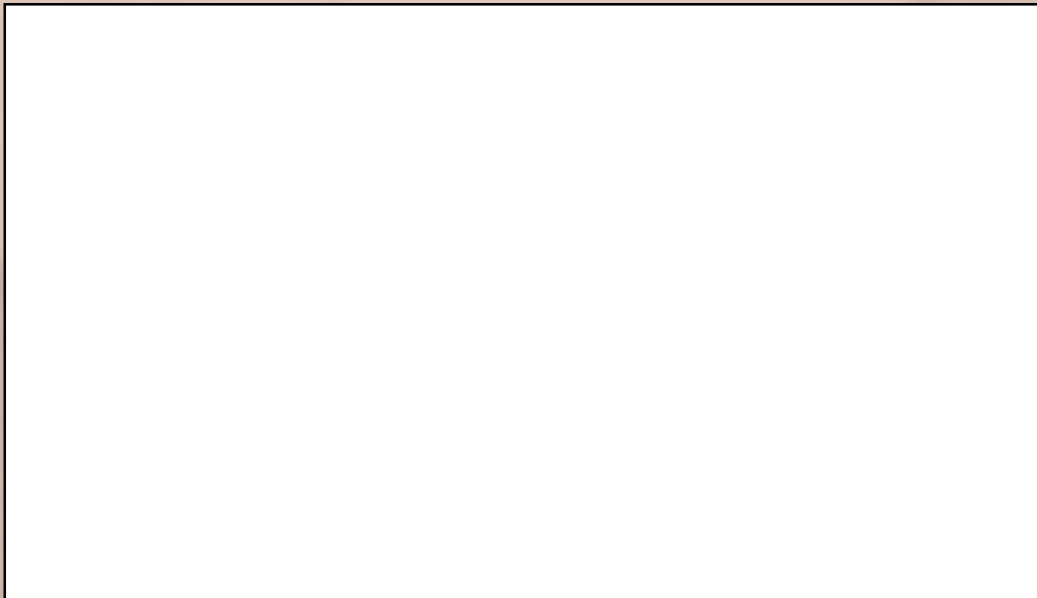
Secara keseluruhan prosedur lengkap evaluasi CIPP digambarkan pada gambar berikut:



Gambar prosedur evaluasi CIPP

Gambar di atas jelas menunjukkan langkah-langkah evaluasi dan fokus evaluasi secara keseluruhan. Alur tersebut merupakan alur kerja yang dapat disederhanakan sesuai dengan pembahasan mengenai pemisahan fokus yang telah dibahas sebelumnya. Evaluator yang akan menggunakan model CIPP dapat menerapkan model dalam mengevaluasi kurikulum yang berlaku saat ini.

Untuk penjelasan lebih lanjut mengenai evaluasi model CIPP, saksikan video berikut



Video penjelasan model evaluasi CIPP

MODEL EVALUASI KUALITATIF

Model evaluasi kualitatif menggunakan metodologi kualitatif dalam pengumpulan data evaluasi. Selain penggunaan metodologi kualitatif, ciri khas lain dari model evaluasi kualitatif ialah selalu menempatkan proses pelaksanaan kurikulum sebagai fokus utama evaluasi. Oleh karena itu, kurikulum dalam dimensi kegiatan atau proses lebih mendapatkan perhatian dibandingkan dimensi lain suatu kurikulum walaupun harus dikatakan bahwa perhatian utama terhadap proses tidak menyebabkan model kualitatif mengabaikan evaluasi terhadap dimensi lain. Arifin (2008) mengelompokkan beberapa model evaluasi kualitatif yang akan dijelaskan secara singkat pada uraian berikut ini.

A. Model Studi Kasus

Sesuai dengan namanya, evaluasi yang menggunakan model studi kasus memusatkan perhatiannya kepada kegiatan pengembangan kurikulum di satu satuan pendidikan. Unit tersebut dapat saja berupa satu sekolah, satu kelas, bahkan hanya terdapat seorang guru atau kepala sekolah. Dalam menggunakan model evaluasi studi kasus, tindakan pertama yang harus dilakukan evaluator ialah familiarisasi dirinya terhadap kurikulum yang dikaji. Familiarisasi ini sangat penting sehingga dapat dikatakan bahwa evaluator yang tidak familiar terhadap kurikulum dan lingkungan satuan pendidikan yang

mengembangkan dan melaksanakan kurikulum tidak boleh melakukan evaluasi.

Ada dua jenis familiarisasi yang harus dilakukan dan keduanya mempunyai fungsi dan waktu yang berbeda. Kedua familiarisasi tersebut saling berhubungan dan saling mendukung. Familiarisasi pertama adalah familiarisasi terhadap kurikulum sebagai ide dan sebagai rencana. Evaluator harus mempelajari dasar-dasar pikiran yang melahirkan kurikulum sebagai rencana dan kurikulum sebagai rencana. Familiarisasi ini akan memberikan "*frame of reference*" bagi evaluator pada waktu ia mengunjungi lapangan. *Frame of reference* itu memang tidak menjadi dasar bagi evaluator untuk membuat instrumen tetapi *frame* tersebut akan membantu evaluator dalam berhubungan dan berkomunikasi dengan lapangan. Familiarisasi kedua dilakukan ketika evaluator sudah berada di lapangan. Di sini untuk beberapa waktu, tergantung dari keadaan lapangan dan pendekatan yang dilakukan evaluator, evaluator harus menguasai keadaan lapangan dengan seluk beluknya yang rumit. Evaluator harus menguasai kebiasaan-kebiasaan yang ada di satuan pendidikan yang dievaluasi sehingga ia tidak lagi merasa pendidikan yang dievaluasi sehingga ia tidak lagi merasa sebagai orang asing di tempat tersebut. Dia harus dapat berkomunikasi dalam bahasa yang sama dengan yang digunakan di lapangan.

Dengan familiarisasi tersebut barulah evaluator dapat mengobservasi lapangan dengan baik. Persoalan-persoalan pokok yang penting akan muncul ke permukaan karena kehadiran evaluator tidak lagi menjadi penghalang keterbukaan para evaluasi. Dalam posisi dimana evaluator sudah menjadi "orang dalam" maka evaluator dapat mengumpulkan informasi yang sangat "*grounded*". Stake

menggunakan istilah isu bagi persoalan-persoalan pokok yang terungkap dari lapangan. Dengan dasar pengetahuan mengenai persoalan-persoalan pokok tersebut maka evaluator dapat menempatkan dirinya sebagai instrumen yang canggih dan dinamik. Jadi sebagai instrumen dirinya betul-betul menghayati proses yang sedang terjadi, melakukan "*unfolding*" untuk mendapatkan informasi yang paling dalam dan tidak mungkin dihasilkan instrumen formal yang dikenal dalam tradisi kuantitatif.

Instrumen yang dikembangkan bukanlah instrumen yang terinci seperti yang umumnya dikehendaki oleh teori pengukuran. Instrumen yang digunakan evaluator harus memiliki kemungkinan terbuka baik dalam isu maupun masalah. Jawaban untuk setiap pertanyaan harus memiliki kemungkinan jawaban yang terbuka sehingga tidak membatasi pertanyaan yang ada maupun dimensi jawaban yang diberikan oleh responden atau sumber data lainnya. Dengan karakteristik pertanyaan dan kemungkinan jawaban seperti itu, evaluator dapat pula mengembangkan pertanyaan pengarah aspek khusus (*probing*). Dengan pertanyaan "*probing*", evaluator dapat melakukan pendalaman lebih lanjut terhadap masalah atau isu yang sedang dikaji. Pertanyaan *probing* dapat dikembangkan secara tertulis ketika evaluator menuliskan pertanyaan tetapi dapat juga dikembangkan di lapangan ketika evaluator melihat ada dimensi hal-hal yang berkaitan dengan masalah yang memerlukan penjelasan lebih lanjut, informasi baru yang sangat relevan dengan masalah, atau sub-masalah yang tidak terlihat sebelumnya. Posisi evaluator sebagai instrumen memungkinkan evaluator mengubah, *refocusing*, ataupun *probing* dari masalah atau isu yang sudah teridentifikasi sebelumnya.

Observasi merupakan teknik pengumpulan data yang sangat dianjurkan dalam model studi kasus. Observasi adalah alat yang memiliki fokus utama pada proses dan proses adalah kepedulian utama model evaluasi kualitatif. Oleh karena itu, penggunaan observasi sejalan dengan fokus model evaluasi kualitatif. Selain itu, observasi memungkinkan evaluator menangkap suasana yang terjadi secara langsung ketika proses yang diobservasi sedang berlangsung. Sementara itu, sebagai suatu prinsip dasar dalam model evaluasi kualitatif, masalah dan instrumen dalam studi kasus harus selalu terbuka untuk mengumpulkan informasi penting yang tidak terdeteksi sebelumnya. Kedua faktor tersebut, kepedulian pada proses dan pengalaman langsung dalam menghayati suasana dimana suatu proses terjadi, menempatkan observasi sebagai teknik pengumpulan data yang prima di lingkungan model evaluasi studi kasus.

Keunggulan observasi tersebut menghendaki persyaratan khusus bagi evaluator yang menggunakan model-model evaluasi kualitatif terutama model studi kasus. Persyaratan pertama adalah evaluator harus orang yang memiliki visi dan pengetahuan luas mengenai fokus observasi. Persyaratan pertama ini penting bagi evaluator untuk dapat melihat proses yang terjadi dan berlangsung dalam waktu yang cepat, singkat, dan tidak mungkin diulangi. Dengan persyaratan tersebut evaluator dapat melakukan refocussing, mencatat hal-hal penting dalam proses, dan dalam suasana kelas atau lingkungan belajar tertentu.

Persyaratan kedua adalah kecepatan berpikir. Persyaratan kedua ini penting karena evaluator berfungsi sebagai instrumen yang selalu terbuka untuk sesuatu yang baru untuk refocusing

ataupun membuka dimensi baru dari masalah yang sedang diamati. Ketika evaluator menerima informasi dari responden atau sumber lainnya, dalam waktu yang singkat terjadi proses pengolahan data pada diri evaluator, menempatkan informasi yang baru diterima dalam framework yang ada, mengidentifikasi dimensi baru yang ditimbulkan dari informasi yang diterima.

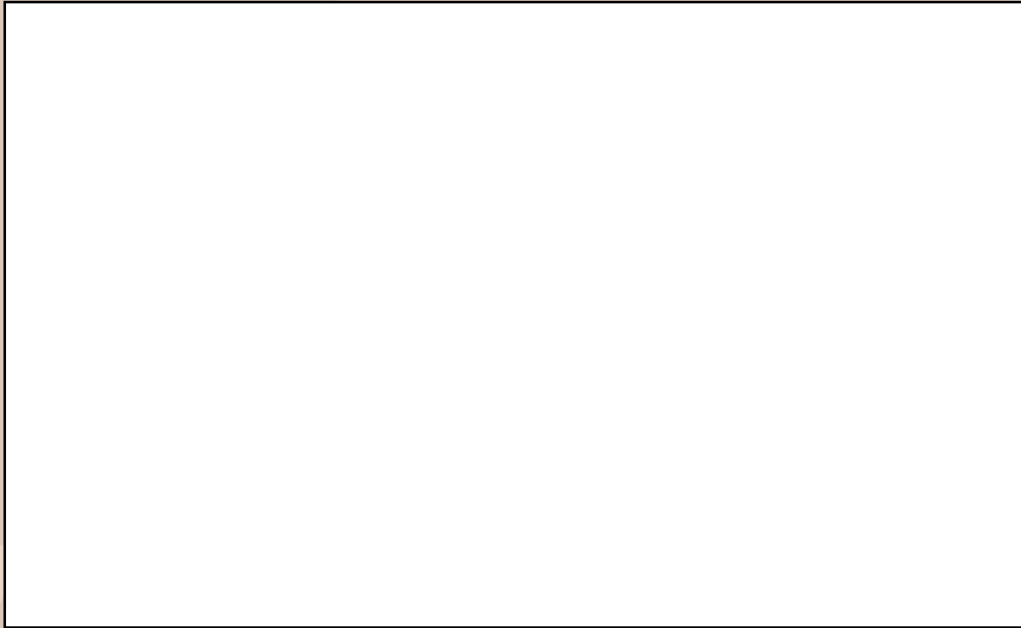
Persyaratan ketiga evaluator harus cermat dalam menangkap informasi yang diterimanya. Kecermatan itu ditandai oleh tiga hal yaitu informasi tertulis sebagaimana yang disampaikan oleh responden atau sumber lain, bukan sebagaimana yang diterima evaluator, pemaknaan informasi, dan keterkaitan informasi dengan konteks yang lebih luas. Perbedaan antara yang disampaikan dengan yang diterima sangat dimungkinkan karena distorsi yang ada pada diri evaluator seperti kelelahan, kehilangan konsentrasi, atau materi yang dikemukakan dianggap tidak penting. Pemaknaan informasi yang berbeda antara evaluator dan narasumber terjadi karena "*insight*" dan penjiwaan yang berbeda antara evaluator dan responden atau sumber lain dalam hal yang dibiarkan. Keterkaitan antara informasi yang diterima dengan konteks yang lebih luas dapat terjadi sebagai akibat dari "*insight*" dan penjiwaan yang berbeda. Evaluator memiliki "*insight*" dan penjiwaan luas karena mencakup "*case*" lain tetapi kurang mendalam mengenai "*case*" yang sedang dipelajari karena intensitas keterlibatannya kurang dibandingkan responden atau sumber data lainnya.

Kuesioner dapat pula digunakan dalam pengumpulan data kualitatif. Apabila seorang evaluator ingin mengetahui persepsi guru tentang kurikulum yang berlaku, ia dapat mengumpulkan data tersebut dengan wawancara. Demikian pula kalau evaluator ingin

mengetahui tentang pendapat guru mengenai sesuatu yang berhubungan dengan kualitas lingkungan kerja yang ada. Apabila seorang evaluator ingin mendapatkan informasi tentang murid yang dianggap guru sangat potensial, ia dapat melakukan wawancara.

Data yang sudah dikumpulkan langsung diolah. Pengolahan data dilakukan sebaiknya ketika evaluator masih berada di lapangan dan masih dalam proses pengumpulan data. Cara ini memiliki beberapa keuntungan diantaranya apabila ada persoalan baru yang muncul dari hasil analisis data evaluator masih memiliki kesempatan untuk segera menelusuri informasi yang diperlukan. Kedua, apabila ada hal-hal yang tidak jelas dapat segera dikomunikasikan kembali ke responden sehingga evaluator menjadi jelas. Ketiga, waktu untuk kegiatan evaluasi dapat dipersingkat karena data sudah terolah. Harus diingat bahwa data kualitatif adalah data yang meminta banyak waktu dalam pengolahan. Evaluator harus memahami satu persatu data yang dikumpulkan untuk dapat di klasifikasi. Proses pemahaman ini yang menyita cukup banyak waktu. Apabila analisis data dilakukan ketika evaluator masih dilapangan, pekerjaan tersebut dimulai dari data yang masih sedikit sehingga pekerjaan lebih mudah dan proses klasifikasi dapat dilakukan secara progresif. Artinya, klasifikasi berjalan terus sejalan dengan data yang masuk dan kelompok data yang baru muncul bersamaan dengan masuknya data tadi.

Penjelasan mengenai model evaluasi studi kasus dapat disaksikan dalam video berikut ini



Video penjelasan model evaluasi studi kasus

B. Model Illuminatif

Model illuminatif sebenarnya sudah dilaporkan penggunaannya pada tahun 1969 oleh Hanley tetapi menjadi terkenal karena tulisan Parlet dan Hamilton (1976). Model evaluasi illuminatif mendasarkan dirinya pada paradigma antropologi sosial. Model illuminatif memberikan perhatian terhadap lingkungan luas dan bukan hanya kelas dimana suatu inovasi kurikulum dilaksanakan. Perhatian terhadap lingkungan luas ini merupakan salah satu kekuatan model illuminatif. Bagi Indonesia, perhatian yang luas dari model illuminatif memberikan kemungkinan pemahaman terhadap kurikulum suatu satuan pendidikan lebih baik.

Model evaluasi illuminatif dikembangkan atas dua dasar konsep utama, yaitu sistem instruksi (*instrutional system*) dan lingkungan belajar (*learning milieu*). Parlet & Hamilton (Hasan, 2008) mengemukakan bahwa sistem instruksional diartikan sebagai "katalog, perspektus, dan laporan-laporan kependidikan yang secara khusus berisi berbagai macam rencana dan pernyataan yang resmi

berhubungan dengan pengaturan suatu pengajaran”. Standar isi dan Standar Kompetensi Lulusan, misalnya, adalah suatu sistem instruksi. Kurikulum sebagai hasil pengembangan Standar Isi dan Standar Kompetensi Lulusan di suatu satuan pendidikan adalah suatu sistem instruksi. Sedangkan lingkungan belajar menurut Parlet & Hamilton (Hasan,2008) adalah “lingkungan sosial-psikologis dan materi dimana guru dan peserta didik berinteraksi”. Sifat lingkungan sosial-psikologis adalah unik.

Dalam pengertian metodologis dikatakan bahwa model evaluasi illuminatif bukanlah suatu paket model yang standar. Menurut kedua pengembangnya, model illuminatif bersifat adaptif dan eklektik. Oleh karena itu, berbagai metode yang tersedia dapat digunakan dalam model evaluasi illuminatif asalkan metode tersebut sesuai dengan persoalan yang sedang dihadapi. Juga model illuminatif tidak mengikat diri pada suatu jenis data yang harus dikumpulkan. Baik data kualitatif maupun data kuantitatif mempunyai kedudukan yang sama. Keduanya digunakan untuk saling mengisi.

Dalam langkah pelaksanaannya, model evaluasi iluminatif memiliki tiga kegiatan. Ketiganya merupakan suatu rangkaian yang mandiri tapi berhubungan, tidak terpisah secara tajam. Ketiga langkah tersebut ialah observasi, inkuiri lanjutan, dan usaha penjelasan. Ketiganya ini merupakan sesuatu yang dapat dikatakan baku dalam model evaluasi illuminatif. Artinya, karakteristik model ini diwarnai oleh ketiga langkah metodologi ini.

Evaluator yang akan menggunakan model illuminatif harus melakukan tugasnya dimulai dengan kegiatan kegiatan observasi. Dalam observasi evaluator dapat mengamati langsung apa yang sedang berlangsung di suatu satuan pendidikan. Evaluator dapat

melakukan studi dokumen, wawancara, menyebarkan kuesioner, dan melakukan tes untuk mengumpulkan informasi yang diperlukan. Dari data yang berhasil dikumpulkan evaluator menemukan isu pokok; kecenderungan yang sering muncul, dan persoalan-persoalan penting lain yang terjadi dalam pelaksanaan kurikulum di suatu satuan pendidikan. Isu pokok, kecenderungan, serta persoalan yang teridentifikasi merupakan pedoman bagi evaluator untuk masuk ke dalam langkah berikutnya. Isu, kecenderungan dan persoalan tersebut yang diteliti lebih lanjut dalam langkah kedua.

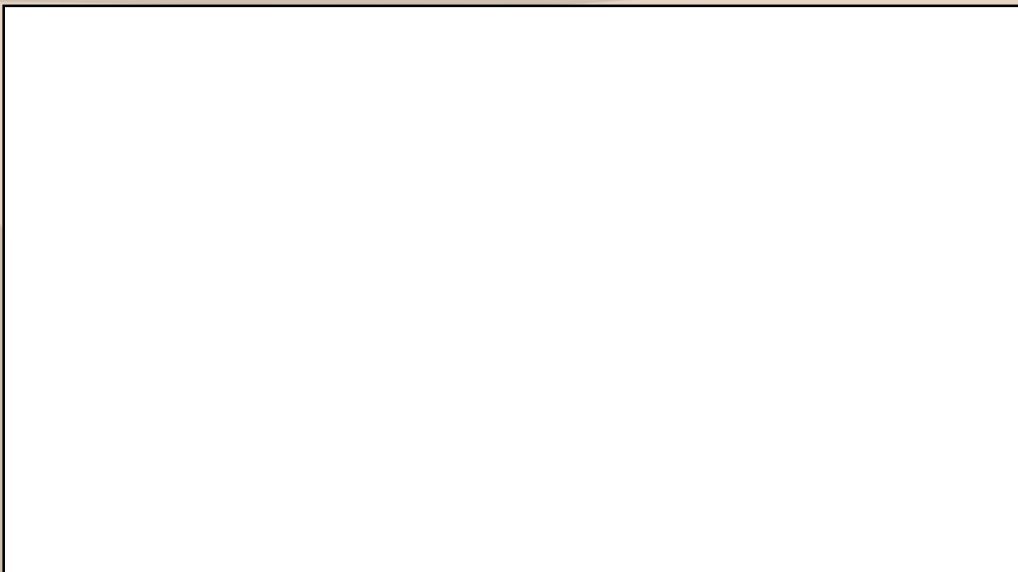
Dalam langkah kedua, inkuiri lanjutan, evaluator tidak berpegang teguh terhadap temuannya dalam langkah pertama. Seperti telah dikemukakan sebelumnya, temuan tersebut hanyalah bersifat pedoman bagi evaluator. Dalam langkah kedua perubahan-perubahan dari hasil langkah pertama masih dimungkinkan. Misalnya, isu yang telah ditemukan dalam langkah pertama harus diganti dengan isu baru karena isu yang ditemukan di langkah pertama sudah tidak lagi relevan. Ada isu baru yang berkembang dan lebih relevan. Dengan demikian terjadi fokus baru evaluasi.

Dalam inkuiri lanjutan, evaluator memantapkan isu, kecenderungan, serta persoalan-persoalan yang ada sampai suatu titik dimana evaluator menarik kesimpulan bahwa tidak ada lagi persoalan baru yang muncul. Pada titik tersebut evaluator yakin bahwa sudah tidak lagi persoalan lain yang muncul lebih penting dibandingkan dengan persoalan yang sudah diidentifikasi. Artinya, persoalan yang ada pada evaluator sudah memiliki validitas permasalahan yang sudah tidak diragukan lagi.

Berdasarkan data yang terkumpul, evaluator kemudian memasuki langkah ketiga yaitu penjelasan. Dalam langkah

memberikan penjelasan, evaluator harus dapat menemukan prinsip-prinsip umum yang mendasari kurikulum di satuan pendidikan tersebut. Di samping itu, evaluator harus dapat menemukan pola hubungan sebab akibat untuk menjelaskan mengapa suatu kegiatan dapat dikatakan berhasil dan mengapa kegiatan lainnya dikatakan gagal.

Model evaluasi Illuminatif dapat dilihat penjelasannya dalam video berikut ini



Video penjelasan model evaluasi Illuminatif

C. Model Responsif

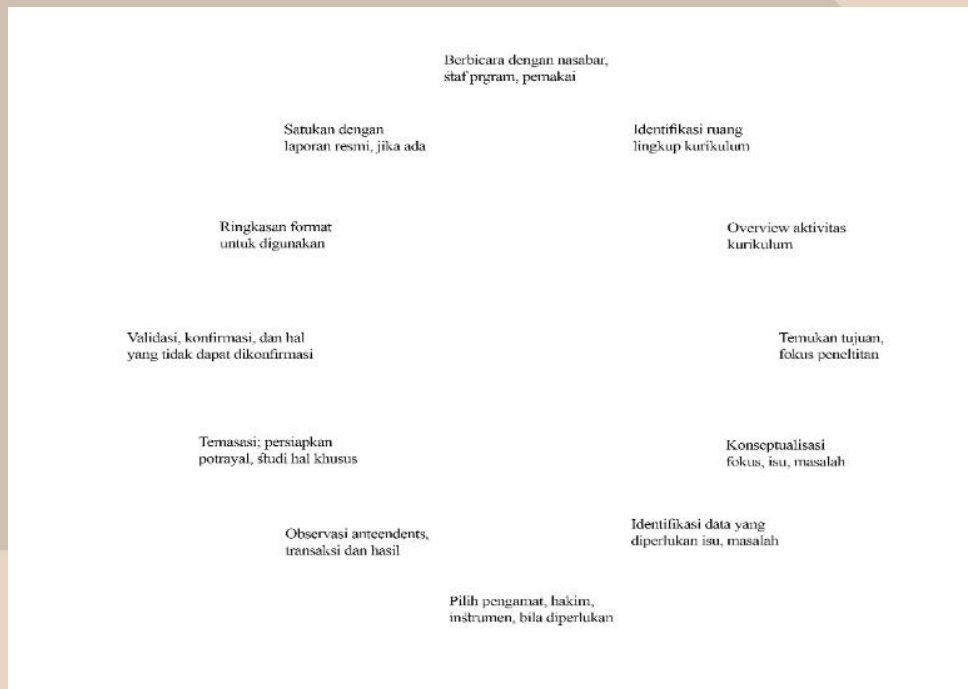
Model responsif dikembangkan oleh Stake. Model ini merupakan pengembangan lebih lanjut dari model countenance-nya, meskipun dalam beberapa hal terdapat perbedaan yang prinsipil. Perbedaan-perbedaan yang ada menyebabkan model ini layak untuk didiskusikan.

Perbedaan pertama adalah dalam fokus. Model countenance mempunyai fokus yang lebih dibandingkan dengan model responsif.

Model countenance memberikan perhatian terhadap kurikulum sebagai suatu rencana. Dalam model responsif, fokus yang demikian sudah ditinggalkan. Seperti yang dikatakan Stake (Hasan, 2008) fokus model responsif adalah pada kurikulum dalam dimensi proses. Apa yang terjadi di lapangan dalam pengembangan proses kurikulum dijadikan dasar dalam mengembangkan model ini.

Perbedaan kedua ialah dalam pendekatan pengembangan kriteria. Model countenance berdasarkan pengembangan kriteria fidelity, model responsif mengembangkan kriterianya berdasarkan pendekatan proses. Perbedaan pandangan dari orang-orang yang terlibat di lapangan dalam melaksanakan kurikulum menjadi sumber untuk mengembangkan kriteria evaluasi. Konsekuensinya, model responsif tidak berbicara tentang pemakaian instrumen standar. Bahkan dapat dikatakan bahwa segala sesuatu yang berbau standar dihindari model responsif.

Dengan keperhatiannya yang besar terhadap pelaksanaan kurikulum di lapangan, model responsive memberikan perhatian terhadap interaksi antara evaluator dengan pelaksanaan kurikulum. Tanpa interaksi tersebut seorang evaluator jangan mengharapkan berhasil menerapkan model ini. Tanpa interaksi tidak ada satupun "issue" yang dapat diungkapkan. Gambar di bawah menunjukkan 12 peristiwa (*event*) evaluasi yang merupakan kegiatan yang harus dilakukan evaluator dalam menerapkan model responsif.

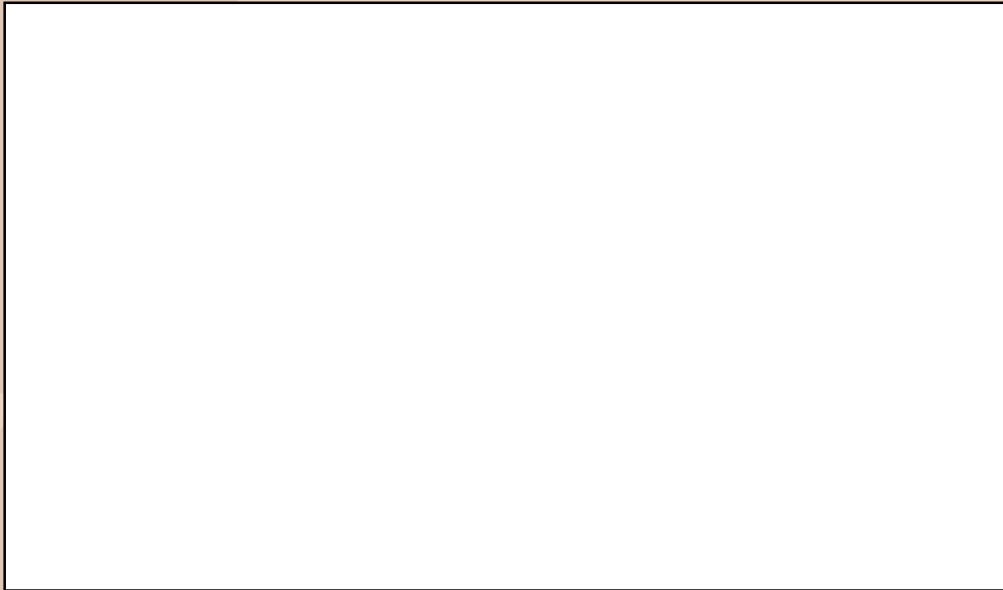


Gambar peristiwa penting model evaluasi responsif

Keduabelas peristiwa penting evaluasi dalam model responsif Stake bukan merupakan suatu tata urutan. Seorang evaluator dapat memulai kegiatan evaluasi dari suatu peristiwa tertentu dan kemudian melakukan kegiatan untuk peristiwa lainnya yang bukan merupakan peristiwa berikutnya. Misalnya, seorang evaluator melakukan kegiatan yang berhubungan dengan peristiwa “identifikasi data yang diperlukan” setelah selesai dengan peristiwa “overview aktivitas program”. Setelah itu evaluator tadi dapat melakukan “temasasi” dan kembali pada kegiatan “memilih pengamat”, dan seterusnya.

Meskipun daftar kegiatan yang seperti muka jam tersebut tidak membentuk suatu urutan konsekutif, berbicara dengan para nasabah, staf yang terlibat dalam program, dan para pelaksana program, merupakan suatu kegiatan pokok yang harus dilakukan evaluator. Dengan kegiatan inilah, evaluator dapat melakukan kegiatan-kegiatan lain yang dikemukakan dalam model responsif ini.

Penjelasan mengenai model evaluasi responsif dapat disaksikan dalam video berikut:



Video penjelasan model evaluasi responsif

DAFTAR PUSTAKA

- Arifin, Zainal. 2013. *Konsep dan Model Pengembangan Kurikulum*. Bandung: Remaja Rosdakarya.
- Nasbi, Ibrahim. 2017. Manajemen Kurikulum: Sebuah Kajian Teoritis. *Jurnal Idaara*, (Online), Vol. 1 No.2, <http://journal.uin-alauddin.ac.id/index.php/idaarah/article/view/4274>. (diakses 14 Oktober 2021).
- Hamdi, Mohammad Mustafi. 2020. Evaluasi Kurikulum Pendidikan. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, (Online), Vol.4 No.1, <https://ejournal.staida-krempyang.ac.id/index.php/intizam/article/download/248/163> (diakses 14 Oktober 2021).
- Rusman. 2009. *Manajemen Kurikulum*. Jakarta: RajaGrafindo Perkasa.
- Peraturan Pemerintah Republik Indonesia Nomor 32 Tahun 2013 Tentang Standar Nasional Pendidikan. Jakarta.

Tim Penyusun



Andi Ahmad Rifki

Lahir di Parepare pada bulan Januari 1999. Saat ini sedang menempuh pendidikan strata 1 di Prodi Teknologi Pendidikan Universitas Negeri Makassar sejak tahun 2017. Memiliki ketertarikan pada bidang IT.

Dr. Arnidah, S.Pd., M.Si.

Telah menempuh pendidikan di Strata 1 di IKIP Ujung Pandang, Strata 2 di Universitas Negeri Malang, kemudian melanjutkan Strata 3 di Universitas Pendidikan Indonesia. Saat ini beliau menjadi dosen tetap di Program Studi Teknologi Pendidikan Universitas Negeri Makassar. Salah satu mata kuliah yang ia ampu adalah Evaluasi Kurikulum

