

Prof. Dr. Syaifuddin Sabda, M.Ag.

**PENGEMBANGAN
KURIKULUM
(Tinjauan Teoritis)**

PENGEMBANGAN KURIKULUM (Tinjauan Teoritis)
Prof. Dr. Syaifuddin Sabda, M.Ag.

All right reserved

Hak cipta dilindungi oleh undang-undang
Dilarang mengutip atau memperbanyak sebagian atau seluruh isi
buku ini dengan cara apapun, tanpa izin tertulis dari penerbit

viii + 350 Halaman; 14.5 x 20.5 cm

Cetakan I: Juni 2016

ISBN: 978-602-6791-55-9

Cover :

Agung Istiadi

Layout :

Iqbal Novian

Diterbitkan oleh:

Aswaja Pressindo

Anggota IKAPI No. 071/DIY/2011

Jl. Plosokuning V/73, Minomartani,

Sleman, Yogyakarta

Telp. (0274)4462377

E-mail : aswajapressindo@gmail.com

Website : www.aswajapressindo.co.id

KATA PENGANTAR

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Sekalipun keberadaan guru dan peserta didik sebagai subsistem pendidikan dianggap yang paling menentukan dalam proses dan keberhasilan pendidikan, namun keberadaan kurikulum yang diposisikan sebagai isi dan sekaligus sebagai proses pendidikan juga sangat menentukan. Dalam kata lain, bahwa eksistensi kurikulum dalam proses dan keberhasilan pendidikan juga tidak kalah pentingnya dibandingkan guru dan siswa. Bahkan sebuah upaya pendidikan tanpa adanya kurikulum dapat dikatakan upaya pendidikan tersebut tidak memiliki isi dan arah yang jelas.

Meskipun keberadaan kurikulum dalam upaya pendidikan dianggap begitu penting, hanya saja dalam praktiknya konsep, implementasi dan evaluasi kurikulum banyak kurang dan bahkan kadangkala tidak dipahami secara baik oleh guru dan peserta didik, dan stakeholder pendidikan lainnya. Akibatnya keberadaan atau fungsi dan peran kurikulum menjadi tidak signifikan atau dipandang

tidak membawa pengaruh yang berarti bagi proses pendidikan. Bahkan sebaliknya, keberadaan kurikulum yang tidak dipahami konsep, implementasi dan evaluasinya sering dianggap sebagai sesuatu yang menyulitkan bagi pelaku pendidikan. Oleh karena itu, pemahaman seluruh stakeholder pendidikan, para guru, siswa, orang tua, pimpinan lembaga pendidikan dan lainnya terhadap kurikulum menjadi sangat urgen untuk diperhatikan.

Dalam perjalanan sejarahnya, kurikulum senantiasa berubah dan berganti. Hal itu telah menjadi sebuah keniscayaan, karena kurikulum sebagai isi dan proses pendidikan harus senantiasa menyesuaikan dengan situasi dan kondisi dimana dan kapan kurikulum tersebut digunakan. Hal ini menambah penting pemahaman terhadap konsep setiap kurikulum yang ada, agar pengimplementasiannya sesuai dengan apa yang diharapkan oleh kurikulum itu sendiri.

Selain itu, semakin terbukanya penerapan desentralisasi dan otonomi di bidang pendidikan yang berdampak pada makin besarnya kewenangan sekolah dan guru dalam pengelolaan pendidikan, termasuk di dalamnya pembagian kewenangan untuk mengembangkan dan menerjemahkan kurikulum dalam kegiatan pendidikan di masing-masing lembaga pendidikan, menuntut kepada semua stakeholder pendidikan, utamanya para guru, pimpinan lembaga pendidikan, dan pengawas pendidikan untuk bukan saja sekedar memahami konsep kurikulum, tetapi juga konsep dan pengembangan kurikulum. Oleh karena itu, pemahaman terhadap konsep dan teori pengembangan kurikulum juga menjadi sangat urgen untuk diperhatikan.

Buku ini adalah salah satu buku yang mencoba mengetengahkan bahasan secara lebih komprehensif tentang konsep kurikulum dan pengembangan kurikulum dalam tinjauan teoritis. Sebagai bahasan teoritik yang diarahkan untuk memberikan pemahaman yang lebih luas kepada para pembacanya, maka berbagai konsep dan teori kurikulum dan pengembangan kurikulum sengaja diperkaya dengan berbagai pandangan dan konsep yang dikemukakan oleh berbagai ahli kurikulum.

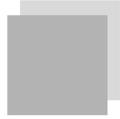
Disadari bahwa apa yang dikemukakan ini masih tidak begitu sempurna, namun diharapkan setidaknya dapat dijadikan sebagai bahan awal untuk mengkajian dan pembahasan lebih jauh lagi. Semoga ada manfaatnya.

Banjarmasin, Desember 2015
Penulis,

SYAIFUDDIN SABDA

DAFTAR ISI

HALAMAN JUDUL	i
KATA PENGANTAR	iii
DAFTAR ISI	vii
BAB I PENDAHULUAN	1
BAB II KONSEP KURIKULUM	21
BAB III MODEL-MODEL KURIKULUM	43
BAB IV ANATOMI KURIKULUM	69
BAB V MODEL-MODEL DESAIN KURIKULUM	113
BAB VI MODEL-MODEL ORGANISASI KURIKULUM	153
BAB VII PENGEMBANGAN KURIKULUM	177
BAB VIII IMPLEMENTASI KURIKULUM	257
BAB IX EVALUASI KURIKULUM	295
DAFTAR PUSTAKA	341
BIODATA PENULIS	347



BAB I

PENDAHULUAN

Eksistensi kurikulum dalam pendidikan telah menjadi perhatian sejak masa Yunani klasik. Sebagaimana dikemukakan oleh Robert S. Zais dalam bukunya *Curriculum Principles and Foundation* (1976), bahwa konsep kurikulum telah dibicarakan sejak abad keempat sebelum masehi, yakni oleh para filosof Yunani khususnya Plato. Sebagaimana juga ditulis dalam *Encyclopedia of Educational Research* (Alkin: 1992:227) bahwa ketika itu Plato telah menyusun materi aritmatika sebagai ringkasan belajar yang didalamnya mencakup geometri, astronomi, dan geometri, yang kesemuanya terkait dengan pelajaran matematika. Argumen bahwa konsep kurikulum ini telah diperbincangkan sejak masa Yunani tersebut didukung pula oleh catatan sejarah bahwa istilah kurikulum berasal dari bahasa Yunani (Latin), yakni *curre* (*infinitif*) atau *corro* (*present active*), yang berarti *run, hurry, hasten, speed, move, travel, processed (transitive)* dan *of a race (transitive)*. Selanjutnya istilah tersebut diadopsi ke dalam bahasa Inggris, melahirkan istilah '*course*', '*racecourse*' atau '*racetrack*'.

Istilah *`course`* berarti "*a direction or route taken or to be taken*". Dalam kamus Webster istilah *course* tersebut diartikan dengan istilah *currere (infinitif)* atau *corro (present active)* dalam bahasa Yunani di atas, yaitu: lapangan pacuan kuda, jarak tempuh untuk lomba lari, perlombaan, pacuan balapan, peredaran, gerak berkeliling, lapangan perlombaan, gelanggang, kereta balap, dan lain-lain" (Webster, 1989:340).

Eksistensi kurikulum selanjutnya secara lebih nyata dan terkonsepsi dalam pendidikan dapat dilihat ketika kiblat kemajuan peradaban dan pendidikan berada di dunia Islam. Pada masa hidup Nabi Muhammad SAW (570 M-632 M) materi pendidikan Islam atau kurikulum pendidikan Islam juga sudah ada meski dalam bentuk yang sangat terbatas, karena pendidikan pada saat itu masih dilaksanakan dalam bentuk informal (di rumah-rasul dan rumah-rumah para sahabat) dan sedikit dalam bentuk non formal (tempat-tempat tertentu yang dijadikan tempat belajar seperti halakah di masjid). Isi pendidikan atau kurikulum pada saat itu berupa ayat-ayat al-quran dan hadis-hadis Nabi yang berisikan aqidah, syari'ah, dan mu'amalah, pelajaran sastra dan tata bahasa Arab, pelajaran membaca, menulis, dan Sya'ir-syair Arab. Menurut Ali Ashraf (1985: 29-30) kurikulum pendidikan Islam saat itu berupa: al-Quran, al-Hadis, Tata Bahasa. Ahmad Salabi (1954: 16) menambahkan bahwa kurikulum pendidikan Islam saat itu berupa: Retorika dan Prinsip-prinsip Hukum, Membaca, Menulis, dan Sya'ir Arab. Pada peristiwa perang *Badr* (tahun 2 H.) Rasulullah dapat menawan beberapa orang musuh dan kemudian membebaskannya setelah mereka mengajarkan membaca dan menulis bagi kaum muslimin.

Kurikulum pendidikan Islam yang ada pada masa awal pendidikan Islam seperti tergambar di atas, selanjutnya berkembang sejalan dengan perkembangan peradaban Islam, khususnya di bidang ilmu pengetahuan dan pendidikan. Ilmu pengetahuan Islam dan pendidikan Islam berkembang pesat setelah adanya kontak yang intensif dengan pemikiran filsafat Yunani yang dilakukan oleh sejumlah ilmuan dan filosof Muslim pada masa pemerintahan Khalifah Abbasyiyah. Pengkajian filsafat dan ilmu pengetahuan Yunani secara besar-besaran terjadi pada masa pemerintahan Abasyiyah (750-1250 M). Pada masa ini lahir sejumlah filosof, seperti al-Kindi (801-873 M), al-Razi (865-925 M), al-Farabi (870-950 M), Ibn Miskawaih (923-1030 M), Ibn Sina (980-1037 M), Ibn Bajjah (w.1138 M), Ibn Tufail (1101-1185 M), Ibn Rusyd (1126-1198 M), al-Tusi (1201-1258 M), kelompok Ikhwa-an al-Safa dan al-Ghazali (1058-1111 M). (Abd. al-Ghaniy Abud, 1977:125).

Pemikiran tentang kurikulum pendidikan Islam yang pertama dapat dikatakan dimulai oleh seorang filosof, ilmuan dan ulama, yakni al-Farabi (870-950 M), khususnya ketika dia mengemukakan klasifikasi ilmu pengetahuan, sebagaimana dikemukakan dalam bukunya *Enumeration of the Sciences (Ihs al-'Ulum)* yang di Barat dikenal dengan judul *De Scientiis*. (Syed Ali Ashraf, 1985: 29)

Al-Farabi mengklasifikasikan ilmu pengetahuan Islam atau kurikulum pendidikan Islam, sebagai berikut:

1. Ilmu bahasa dan cabang-cabangnya, seperti: Tata Bahasa, Pengucapan, Cara Berbicara, Ilmu Persajakan;
2. Logika, yang meliputi: Pembagian, Definisi, Retorika, Topik, Analisa Komposisi Pikiran Secara Sederhana dan Tinggi;

3. Ilmu propaedeutic: Ilmu Hitung, Ilmu Ukur, Optik, Astronomi, Musik, Ilmu Gaya Berat, Mekanika;
4. Fisika (ilmu alam) dan Metafisika (ilmu tentang Tuhan dan prinsip-prinsip benda); dan
5. Ilmu kemasyarakatan: Yurisprudensi dan Ilmu Kalam. (Seyyed Hossen Nasr, 1976:15).

Sebagaimana terlihat di atas, al-Farabi tidak memasukkan ilmu-ilmu keagamaan secara eksplisit, tetapi ia mencoba mengintegrasikannya dengan pengetahuan non keagamaan. Secara khusus dimasukkan dalam cabang ilmu Metafisika dan Ilmu Kemasyarakatan. Klasifikasi semacam itu dilatarbelakangi oleh dasar pemikiran filsafat yang ia kembangkan, yaitu pemikiran filsafat yang diintrudisir dari pemikiran-pemikiran Yunani yang lebih menekankan supremasi rasio dibandingkan dengan wahyu. Secara terbuka al-Farabi menekankan, bahwa filsafat lebih dahulu dari agama dalam hal waktu, dan agama adalah imitasi filsafat. Filosof sempurna adalah penguasa tertinggi yang salah satu tugasnya adalah menanamkan agama. (Seyyed Hossen Nasr, 1976: 31).

Filosof lain yang juga berbicara tentang bentuk dan klasifikasi ilmu pengetahuan ialah para filosof yang tergabung dalam *Ikhwan al-Safa*. Sebagai kelompok filosof yang mencoba menggunakan pemikiran filsafat untuk membersihkan agama dari kebekuan, fanatisme dan kejumudan. *Ikhwan al-Safa* adalah kelompok filosof yang juga terlibat dalam kegiatan politik "bawah tanah". Mereka bergerak dalam bidang pemikiran dan ilmu berbagai disiplin, merumuskan klasifikasi ilmu pengetahuan yang juga banyak dilatarbelakangi oleh filsafat Yunani, tetapi memberikan porsi secara eksplisit terhadap ilmu

pengetahuan keagamaan. Klasifikasi ilmu pengetahuan Islam mereka bagi atas tiga tingkatan, yaitu:

1. Pendahuluan: Menulis, Membaca, Bahasa, Ilmu Hitung, Puisi dan Ilmu Persajakan, Pengetahuan tentang Pertanda dan yang Gaib, Keahlian dan Profesi;
2. Religius atau Positif: Al-Quran, Penafsiran Alegoris, Hadis, Sejarah, Hukum, Tasawuf dan Penafsiran Mimpi;
3. Filosofis atau Faktual (*Haqiqiy*): Metafisika - Teori Angka, Ilmu Ukur, Astronomi, Musik, Logika dengan Retorika dan Sofistikasi, Fisika - Prinsip (zat dan bentuk), Cakrawala, Elemen-elemen, Meteorologi, Geologi, Botani, Zoologi, Metafisika (Teologi) - Tuhan, Kecerdasan, Jiwa (dari lingkungan ke bawah) pemerintah - Nabi-nabi - Raja-raja, Jenderal, Khusus, Individual, dan Alam Baka. (Seyyed Hossen Nasr, 1976: 31-33)

Meskipun *Ikhwan al-Safa* telah mencoba mewujudkan ilmu pengetahuan keagamaan secara eksplisit, namun dominasi filsafat masih jauh lebih besar dibandingkan pengetahuan keagamaan. Bahkan, ilmu pengetahuan keagamaan juga didekati dan dilihat secara filosofis.

Sejalan dengan perkembangan ilmu pengetahuan dan peradaban Islam tersebut, khususnya ketika pendidikan Islam dilaksanakan juga dalam bentuk formal, kurikulum lembaga-lembaga pendidikan Islam juga mengalami penyesuaian dan perkembangan. Lembaga-lembaga pendidikan Islam telah memiliki kurikulum yang memuat sejumlah ilmu pengetahuan, baik pengetahuan *syar'iyah* maupun *ghairu syar'iyah*. Menurut Nakosteen (1996: 71) mata atau materi pelajaran pada lembaga pendidikan Islam pada masa itu berupa: Matematika (Aljabar, Trigonometri

dan Geometri); Sains (Kimia, Fisika dan Astronomi); Ilmu Kedokteran (Anatomi, Pembedahan, Farmasi, dan cabang-cabang ilmu kedokteran khusus); Filasafat (Logika, Etika dan Metafisika); Kesusastaan (Filologi, Tata Bahasa, Puisi dan Ilmu Persajakan) ilmu-ilmu sosial (Sejarah, Geografi, disiplin-disiplin yang berhubungan dengan politik, Hukum, Sosiologi, Psikologi dan Jurisprudensi (Fikih), Teologi (Perbandingan Agama, Sejarah Agama, Studi al-Quran, tradisi religius (Hadis) dan topik-topik religus lainnya).

Klasifikasi ilmu pengetahuan yang dikemukakan oleh para filosof di atas umumnya pemikiran yang berpijak pada pemikiran rasionalistik yang lebih mengutamakan ilmu pengetahuan rasional dan cenderung melemahkan ilmu pengetahuan yang bersumber dari wahyu. Hal semacam ini menurut al-Ghazali sangat berbahaya bagi keselamatan agama masyarakat Islam. (Al-Ghazali, *Al-Munqiz*:: t.th.:39). Dalam rangka upaya mengkonter pemikiran seperti itulah, al-Ghazali merumuskan klasifikasi ilmu pengetahuan yang diintrodusir dari wahyu (al-qur'an dan hadis) dan spirit sebagai landasan pokok.

Al-Ghazali, merumuskan klasifikasi ilmu pengetahuannya dengan berdasarkan pada mengembalikan dominasi spirit dan memberi status dan keunggulan wahyu sebagai sumber pengetahuan. Ia mencoba membuktikan bahwa rasa, nalar dan intelek manusia tanpa bantuan pengetahuan yang diwahyukan dan spirit tidak akan mencapai kepastian. Sumber pengetahuan tersebut disebutnya dengan *al-nubuwwah*, yang pada nabi-nabi berbentuk wahyu dan pada manusia biasa berbentuk ilham. (Al-Ghazali, *Al-Iqtisad*: 1962:189).

Berdasarkan landasan berpikir inilah, al-Ghazali merumuskan klasifikasi ilmu pengetahuannya, sebagaimana dikemukakannya dalam *Ihya' 'Ulum al-Din* (Al-Ghazali, Ihya juz I, t.th:14-32), sebagai berikut:

1. Ilmu Syar'iyah *fard 'ain*.

Ilmu ini adalah yang berhubungan dengan kewajiban pribadi yang berkaitan dengan *i'tiqad* (kepercayaan), melakukan dan meninggalkan, yaitu tentang teori dan cara pengamalan rukun Islam (Syahadat, salat, puasa, zakat dan haji), hal-hal yang diwajibkan dan diharamkan dalam waktu dekat, hal-hal yang menyangkut dengan amaliah terpuji dan tercela dan tentang iman kepada hari akhir.

2. Ilmu syar'iyah *fard kifayah*

- a. 'Ilmu al-Usul terdiri dari: Kitab Allah (Alquran), Sunnah Rasul saw., Ijma`al Umah (pendapat kolektif), dan Ijma` al-Sahabah (Pendapat para sahabat).
- b. 'Ilm al-Furu` terdiri dari: Ilmu fiqih (ilmu yang berhubungan dengan kepentingan dunia) dan Akhlaq (ilmu yang berhubungan dengan kepentingan akhirat).
- c. 'Ilm al-Muqaddimah (sebagai alat dasar yang tak dapat ditinggalkan dalam mengejar ilmu usul), terdiri dari: Ilmu Bahasa dan Ilmu Nahwu.
- d. 'Ilm al-Mutammimah (ilmu pelengkap), terdiri dari: 1) `Ulum al-Qur`an, `Ulum al-Hadis, 2) `Ulum al-Fiqh dan 3) 'Usul Fiqh dan Tarikh (Sejarah).

3. Ilmu gair syar'iyah ('aqliyyah).

- a. Ilmu *fard kifayah* yang terpuji. Ilmu ini terdiri dari:

- 1) Ilmu yang merupakan soko guru kehidupan dunia, yaitu Pangan, Sandang, Papan, dan Politik;
 - 2) Ilmu penunjang soko guru kehidupan Dunia, yaitu Pandai Besi (ilmu teknik), Teknik Pemintalan Kapas dan Pemintalan benang;
 - 3) Ilmu pelengkap bagi keahlian pokok, yaitu Penggilingan dan Pabrik Roti (makanan pokok), teknik kompeksi dan pertenunan.
- b. Ilmu terpuji tetapi tidak termasuk *fard kifayah*, yaitu pendalaman dan pengembangan dari semua ilmu fardu kipayah tersebut dalam bentuk spesialisasi, kedokteran, matematika, teknik, astronomi dan perindustrian.
 - c. Ilmu yang dibolehkan, seperti ilmu budaya, sastra dan syair yang bertujuan meningkatkan sifat keutamaan dan akhlak yang mulia.
 - d. Ilmu-ilmu yang tercela, seperti: ilmu sihir dan ilmu guna-guna. Tercelanya ilmu dikarenakan mendatangkan kemudharatan bagi pemiliknya maupun untuk orang lain.
 - e. Ilmu yang dapat menjadi ilmu terpuji dan dapat pula menjadi ilmu yang tercela, yaitu ilmu kalam. Kedua ilmu ini terpuji apabila berdasar al-Quran dan al-hadist. Keduanya menjadi tercela bila keluar dari kedua dasar itu.
4. Filsafat. Al-Ghazali membagi filsafat kepada empat bagian, yaitu ilmu ukur dan hitung (matematika), ilmu mantiq, ilmu ketuhanan (*ilahiyyah*) dan ilmu alam. Menurutnyanya semua ilmu itu bisa menjadi terpuji selama berdasar Al-quran dan hadis dan dipelajari oleh yang telah memiliki kemampuan. Akan tetapi dapat pula

menjadi, tercela sebaliknya, jika tidak didasari oleh apalagi bertentangan dengan al-qur'an dan al-hadist. Khusus filsafat ketuhanan sebagian ada yang kufur dan sebagian bid'ah, semua ilmu/atau pemikiran filsafat ini tercela.

Setelah al-Ghazali mengemukakan pemikirannya tentang ilmu pengetahuan yang dapat diajarkan di lembaga pendidikan Islam, pemikiran-pemikiran filosof yang diintrodusir dari filsafat, baik yang sebelumnya maupun yang sesudahnya menjadi melemah bahkan sebagian kaum Muslimin meninggalkannya. Pemikiran al-Ghazali tersebut memberikan pengaruh yang sangat besar dan mendalam di kalangan Islam, khususnya kalangan Islam Sunni. Begitu besarnya pengaruh al-Ghazali, Montgomery Watt mengatakan bahwa popularitas al-Ghazali di kalangan sebagian besar penganut Islam menempati posisi kedua setelah Nabi Muhammad (Montgomery Watt: 1963:180).

Ketika Islam memasuki zaman kemundurannya (1000-1800), kurikulum lembaga pendidikan Islam mengalami perubahan. Salah satu perubahan yang sangat mendasar ialah adanya dikotomisasi dan pembedaan pandangan dan sikap atas ilmu pengetahuan agama dan umum. Menurut Nasution, (986:987-99), sejak kurun itu pengetahuan umum (mata pelajaran umum) dianggap terpisah dari pengetahuan keagamaan dan dianggap sebagai pengetahuan pelengkap dan bahkan "dimakruhkan". Lebih jauh, menurut Azra (Stanton,1994: vii), setelah terjadi pergantian dominasi dari Mu'tazilah ke Sunni, ilmu pengetahuan umum yang sangat dicurigai dan dianggap "makruh" itu dihapuskan dari kurikulum lembaga pendidikan Islam,

khususnya di madrasah. Mereka yang berminat mempelajari ilmu-ilmu umum terpaksa mempelajarinya secara sendiri-sendiri dan secara sembunyi-sembunyi atau “di bawah tanah”, karena ilmu-ilmu tersebut dipandang sebagai ilmu-ilmu “subversif” yang dapat dan akan menggugat keamanan doktrin Sunni, terutama dalam bidang Kalam (Teologi) dan Fikih.

Akibat adanya pandangan dan sikap seperti di atas, maka kurikulum lembaga-lembaga pendidikan Islam, khususnya kurikulum pada madrasah, umumnya hanya berisi ilmu-ilmu keagamaan saja, bahkan adakalanya dibatasi pada ilmu-ilmu keagamaan menurut mazhab tertentu saja. Bentuk kurikulum madrasah seperti itu dapat dilihat pada madrasah yang dikembangkan di masa pemerintahan Nizham al-Muluk yang berorientasi pada pengembangan ilmu Fiqh menurut mazhab Syafi’ie dan teologi Asy’ariyah saja. (Maqdisi, 1961: 1-56).

Ketika pendidikan Islam beada dalam masa kemundurannya, utamanya ketika bangsa Erofa memasuki era “*renaisant*” (kebangkitan) yang dimulai antara abad ke 14 hingga abad ke 17, kajian kurikulum mulai dilakukan. Bahkan mulai kurun abad ke 15 kajian kurikulum disamping masih menjadi bagian dari kajian filsafat atau filsafat ilmu, tetapi juga mulai lahir kajian kurikulum sebagai cabang kajian tersendiri.

Dalam banyak literatur yang ditulis oleh sarjana-sarjana pendidikan Barat dinyatakan bahwa kurikulum mulai masuk ke sekolah baru dapat ditelusuri sejak abad ke 16. Terdapat kekosongan catatan perkembangan kurikulum yang cukup panjang dari masa klasik ke masa renaissant. Hal itu dapat dipahami karena kebangkitan ilmu pengetahuan Barat diawali sejak abad ke 16 tersebut

atau ketika terjadi gerakan tranmisi ilmu pengetahuan dari sunia Islam ke Barat yang kemudian melahirkan abad kebangkitan (*renaissans*) dan revolusi sains di dunia Barat. Kebangkitan ilmu pengetahuan Barat tersebut dimulai oleh pengaruh yang besar dari pemikiran Rene Descartes (1596-1650) dan Sir Isaac Newton (1642-1727) yang didaulat sebagai bapak peradaban dunia modern. Sebagaimana banyak ditulis bahwa Descartes dipandang sebagai bapak filsafat modern yang sukses membangun sistem filsafat secara sistematis dalam konsep “keterpilahan” (dualisme), yakni keterpilahan antara jiwa dan tubuh atau *res cogitans* dan *res extensa*. Descartes mengajukan sebuah adagium terkenal yang merupakan *primum philopficum* (kebenaran filsafat yang pertama): “*Cogito ergo sum*”; *I think, hence I am*” (Saya berpikir, maka saya ada). Dalil ini mengandung konsep pembedaan yang mencolok antara rasio (*cogito, think, mind*) dengan tubuh (*body*); substansi rasio adalah *res cogitans* (pemikiran), sedangkan substansi tubuh adalah *res extensa* (berkeluasan). *Cogitans* merupakan bidang jiwa, sedangkan *extensa* merupakan bidang materi, bidang ilmu alam. Selain itu kata *cogito* bermakna berpikir atau sadar dalam arti yang lebih luas, kesadaran *cogito* ini oleh Descartes dicanangkan sebagai kesadaran “subjek yang rasional”. *Cogito* adalah atribut khas manusia. Pikiran adalah bebas dan dapat menentukan tindakan tubuh (*body*). Konsekuensi dari dalil ini adalah konsep tentang adanya kejelasan (*clearly*) dan keterpilahan (*distinctly*). Dengan demikian bagi Descartes segala sesuatu yang mengandung “kejelasan dan keterpilahan” adalah kebenaran. Ia berkata: “Segala sesuatu yang kita pahami dengan sangat jelas dan terlipah pasti benar”. Untuk menunjukkan keapriorian *cogito*, ia menggunakan “metode kesangsaan”. Desacartes

menyebut kesangsian itu sebagai “kesangsian metodis universal”. Menurutnya eksistensi segala sesuatu dapat diragukan, termasuk tubuhnya sendiri. Kesadaran tidak dapat menyangkal akan keraguan itu sendiri. Karena keraguan itu menunjukkan aktivitas berpikir, maka eksistensi rasio terbukti dengan sendirinya (*self-evident*). Dengan kata lain, segala sesuatu dapat diragukan kebenarannya kecuali kesadaran subjek itu sendiri.

Untuk mencapai pengetahuan yang universal Descartes menggunakan metode universal yang memberi pendasaran bagi kesatuan ilmu-ilmu. Ia membuat empat prinsip, sebagaimana disarikan oleh Heriyanto (2003: 33-34). *Pertama*, jangan pernah menerima apa pun sebagai benar hal-hal yang tidak diketahui secara jelas dan terpilah (*clearly and distinctly*), dan hindari ketergesa-gesaan dan prasangka. *Kedua*, membagi setiap kesulitan yang akan diuji atau diteliti menjadi bagian-bagian sekecil mungkin agar dapat dipecahkan lebih baik. *Ketiga*, menata urutan pikiran mulai dari objek yang paling sederhana dan paling mudah untuk dimengerti, kemudian maju sedikit demi sedikit menurut tingkatannya sampai pada pengetahuan yang lebih kompleks. *Keempat*, merinci keseluruhan dan meninjau kembali semua secara umum sedemikian sehingga diyakini tidak ada yang terabaikan.

Pandangan Descartes tersebut selanjutnya di-*blow up* dan didukung oleh pemikiran Sir Isaac Newton (1642-1727). Newton membuat pandangan dunia Cartesian (Descartes) dapat dipertahankan melalui falsifikasi pada detail-detailnya. Dengan kata lain, meskipun fakta-fakta (ilmiah) Descartes dinilai salah dan teori-teorinya tidak didukung oleh Newton, namun pandangan Descartes bahwa dunia ini adalah sebuah mesin besar yang terdiri

dari materi dan gerak yang tunduk kepada hukum-hukum matematika sepenuhnya divalidisasi oleh karya Newton. Begitu juga, sejalan dengan pandangan mekanistik Descartes, Newton mereduksi semua fenomena fisik menjadi gerak partikel benda, yang disebabkan oleh kekuatan yang tarik-menarik, kekuatan gravitasi.

Di tangan Newton, pandangan dualisme menjadi bersifat linear-deterministik-reduksionistik-atomistik-instrumentalistik. Pandangan ini melihat segala sesuatu secara serba terpilah dan dikotomis. Realitas yang kompleks, kesalinghubungan dipandang hanya sebagai kumpulan balok atom. Layaknya *puzzle* realitas dicopot satu per satu, kemudian dari pengamatan terpilah tersebut digabungkan, dan kemudian dikuantifikasikan. Singkatnya cara pandang “Cartesian-Newtonian” ini telah menjelma sebagai cara pandang yang berkarakter dualistik, mekanistik, atomistik, oposisi biner, reifikasi, dan materialistik. Paradigma ini memperlakukan manusia dan sistem sosial seperti mesin besar yang diatur menurut hukum-hukum objektif, mekanis, deterministik, linier, dan materialistik. Cara pandang ini juga menempatkan “materi” sebagai dasar dari semua bentuk eksistensi, dan menganggap alam kosmos sebagai suatu kumpulan “objek-objek yang terpisah” yang dirakit menjadi sebuah mesin raksasa. Fenomena yang kompleks selalu dipahami dengan cara “mereduksinya” menjadi balok-balok bangunan dasarnya dan dengan mencari “mekanisme interaksinya”. (Heriyanto; 2003). Selanjutnya kebenaran suatu ilmu pengetahuan atau sains harus diukur dari sejauh mana ia dapat digunakan untuk memenuhi kepentingan-kepentingan material dan praktis. Oleh karena itu menurut John Ziman (1984: 1), sains modern menjadi terkait erat

dengan teknologi, karena dengan hal itu manusia modern makin dapat mendominasi dan mengeksploitasi alam. Dalam konteks ini sains telah memiliki fungsi instrumentalis atau masuk dalam wilayah instrumentalisme.

Cara pandang yang berkarakter dualistik, mekanistik, deterministik, reduksionistik, atomistik, instrumentalistik, materialistik, dan saintifik yang dikembangkan oleh “Cartesian-Newtonian” tersebut selanjutnya memberi pengaruh yang besar terhadap dunia ilmu pengetahuan semasa dan sesudahnya dalam berbagai bidang ilmu pengetahuan dan praktik kehidupan, termasuk dalam bidang pendidikan, baik pada tataran filosofi maupun praktis, termasuk di dalamnya menyangkut paradigma dan konsep kurikulum.

Konsep-konsep pendidikan dan kurikulum yang didasari oleh pandangan Descartes dan Issac Newton tiga dasar pemikiran itulah yang pada akhirnya melahirkan pendidikan modern yang berlandaskan liberalisme, yang oleh William F. O’neil digambarkan dalam beberapa dalil pokoknya yang meliputi hal-hal sebagai berikut:

1. Seluruh hasil kegiatan belajar adalah pengetahuan melalui pengalaman personal.
2. Seluruh kegiatan belajar bersifat subjektif dan selektif.
3. Seluruh hasil kegiatan belajar berakar pada keterlibatan pengertian inderawi.
4. Seluruh hasil-hasil kegiatan belajar didasari oleh proses pemecahan masalah secara aktif dalam pola “coba benar-salah” (*trial and error*).
5. Cara belajar terbaik diatur oleh perintah-perintah ekspremental yang mencirikan metode ilmiah.

6. Pengetahuan terbaik adalah yang paling selaras dengan (atau yang paling mungkin berdasarkan) pembuktian ilmiah yang sudah dianggap benar sebelumnya.
7. Pengalaman paling dini adalah yang paling berpengaruh terhadap perkembangan selanjutnya dan karena itu juga paling penting artinya.
8. Kegiatan belajar diarahkan dan dikendalikan oleh konsekuensi-konsekuensi emosional dari perilaku.
9. Sifat-sifat hakiki dan isi pengalaman sosial mengarahkan dan mengendalikan sifat-sifat hakiki dan isi pengalaman personal serta mengendalikannya.
10. Penyelidikan kritis yang mempunyai arti penting hanya bisa berlangsung dalam masyarakat yang demokratis dan memiliki komitmen terhadap ungkapan umum pemikiran dan perasaan individual.

Paradigma atau cara pandang dunia “Cartesian-Newtonian” telah menghegemoni dunia ilmu pengetahuan dan bidang kehidupan manusia modern dalam segala bidang dan telah menjadi cara pandang dunia manusia modern. Pervasifnya pengaruh paradigma Cartesian-Newtonian itu, menurut Heriyanto (2003:25-26) telah berlangsung sedemikian rupa sehingga paradigma ini telah menyatu dan *built-in* dalam berbagai sistem dan dimensi kehidupan modern, baik dalam kegiatan dan wacana ilmiah maupun dalam kehidupan sosial-budaya sehari-hari. Bahkan paradigma ini telah menjadi kesadaran kolektif (*collective consciousness*) manusia modern *berabad-abad sesudahnya, bahkan masih terasa hingga sekarang, termasuk dalam konsep kurikulum*. Hamilton menyatakan bahwa peran Descartes sangat besar dalam mengkonstruksi

kurikulum lembaga-lembaga pendidikan sesuai dengan pandangan filosofinya.

Meskipun pembicaraan tentang kurikulum telah ada sejak abad ke 16 di Barat atas pengaruh pemikiran “Cartesian-Newtonian”, namun konsep yang mereka kemukakan masih sangat terbatas. Sebagaimana ditulis dalam *Encyclopedia of Educational Research* bahwa: “*the specialization and modern views that the natural order of the curriculum is not to be found in knowledge but in the biological and psychological make up the learner.*” (Alkin: 1992).

Robert S. Zais (1978) selanjutnya mencatat bahwa setelah abad ke 16 pembahasan tentang kurikulum dalam pendidikan berlanjut terus pada abad-abad berikutnya dengan tokoh-tokoh yang menonjol. Dia mencaatat Comenius seorang Uskup Moravian dan pendidik pada abad ke 17. Kajian tentang kurikulum yang lebih intensif mulai subur pada abad ke 17 ini, Fleury dalam bukunya yang berjudul *The History of Choice and Method of Studies* terbit tahun 1686, yang kemudian diterbitkan dalam bahasa Inggris pada tahun 1695, menyatakan bahwa kurikulum telah menjadi topik mpembahasan dalam praktik pendidikan di Prancis. Selanjutnya, sebagaimana dikemukakan Robert S. Zais (1978: 4), bahwa pembicara yang yang agak serius dan secara khusus dan sistematis, baru dimulai di akhir abad ke 19 dan sepanjang abad ke 20. Pada semenjak hingga akhir abad ke 19 ketika pemikiran atau ide-ide tentang pendidikan dari seorang filosof Jerman Johann Friederich Herbart (1776-1841) banyak diterima di Amerika serikat (United State) pembicaraan tentang konsep kurikulum sangat intensif diperbincangkan. Teori Herbart tentang belajar dan mengajar (*teaching and learning*) yang mengemukakan pentingnya perhatian yang sistematis

terhadap seleksi dan organisasi materi pelajaran, membangun kembali akan pentingnya materi kurikulum (*curriculum content*) dalam pendidikan Amerika.

Sepanjang abad ke 19 dan abad ke 20, sejumlah *event* pendidikan yang konsern telah membahas tentang kurikulum telah berlangsung. Berkembangnya kurikulum sebagai sebuah kajian yang mandiri dan dilakukan secara intensif tersebut ditandai dengan lahirnya berbagai karya tentang kurikulum. Pertama, pada tahun 1893 *The Committee of Ten* sebuah kelompok praktisi dan ahli pendidikan di Amerika yang dipimpin oleh Charles W Eliot presiden Harvard University telah merekomendasikan berbagai hal yang terkait dengan kurikulum, seperti perlunya materi-materi yang diperlukan dalam pembelajaran, materi untuk sekolah persiapan ke perguruan tinggi, dan materi-materi praktis (Robert S. Zais (1978:4). Pada tahun 1902 John Dewey (1859-1952) telah menulis sebuah buku yang berjudul "*The Child and Curriculum*". Pada tahun 1918 John Franklin Bobbitt (1876-1956) telah menerbitkan sebuah buku yang membahas kurikulum lebih sistematis dan fokus, yang diberinya judul "*The Curriculum*". Selanjutnya beberapa buku lain yang yang berbicara atau terkait dengan kurikulum di antaranya: *How To Make a Curriculum* (1924); *Curriculum Making in Los Angeles* (1922); *Curriculum Investigations* (1926); *The Curriculum of Modern Education* (1941). Setelah itu tokoh atau ahli pendidikan yang sangat berjasa untuk pengembangan kurikulum adalah W.W Charters (1875-1952) dengan kiprah dan karyanya yang luar biasa. Buku yang menjadi *magnum opus* dan sangat besar pengaruhnya bagi lahirnya tokoh-tokoh kurikulum selanjutnya ialah *Curriculum Construction* (1923). Sebagai seorang dosen dia telah melahirkan para pakar

kurikulum sesudahnya, seperti George S Counts, Ralph W. Tylor, dan Hilda Taba yang dikenal sebagai ahli kurikulum.

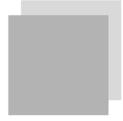
Apa yang berkembang di Eropa (Barat) tersebut disahuti juga oleh dunia pendidikan Islam, khususnya ketika dunia Islam dihadapkan pada realitas adanya kemajuan yang pesat bangsa Barat, umat Islam menjadi sadar akan kemunduran dan ketertinggalannya dari bangsa yang sebelumnya jauh tertinggal dari bangsa Islam. Realitas tersebut pertama kali ditunjukkan oleh bangsa Perancis dalam bentuk kemajuan di bidang persenjataan, pendidikan dan teknologi yang dibawa bersama-sama dengan pasukan penaklukannya di Mesir pada tahun 1798 M, Kesadaran itulah yang mendorong lahirnya semangat pembaharuan, utamanya pembaharuan di bidang pendidikan Islam (Nasution, 1985). Sejak kurun itu lahirlah para tokoh pembaharu pendidikan Islam di berbagai belahan negara Muslim.

Pembaharu yang pertama kali muncul di Mesir ialah Muhammad Ali Pasya (1765-1848 M) dengan upayanya mengirim kader-kader muslim yang potensial untuk belajar ke Eropa (Inggris dan Perancis) dan mendirikan lembaga-lembaga pendidikan baru di Mesir, yang diorientasikan untuk mengejar keter-tinggalan umat Islam di bidang ilmu pengetahuan umum dan teknologi. Pembaharu Mesir lain yang sangat konsern dengan pendidikan adalah Rifa'ah Badawi Rafi' Al-Tahtawi (1801-1873 M). Diantara pemikirannya ialah: 1) bahwa ajaran Islam bukan hanya mementingkan soal akhirat tetapi juga soal hidup di dunia. Umat Islam juga harus memperhatikan hidup duniawinya; 2) Kaum ulama harus mempelajari filsafat dan ilmu-ilmu pengetahuan modern agar dapat menyesuaikan syari'at dengan kebutuhan-kebutuhan masyarakat mod-

ern; 3) Pendidikan harus bersifat universal dan sama untuk semua golongan (Tahtawi, 1873). Atas dasar pemikiran Tahtawi inilah lembaga-lembaga pendidikan Islam kembali memakai kurikulum yang lebih komprehensif yang meliputi ilmu-ilmu *syar'iyah* (keagamaan) dan *ghairu syar'iyah* (ilmu pengetahuan umum).

Setelah Ali Fasya dan Tahtawi, pembaharu-pembaharu pendidikan Islam yang memiliki misi yang sama terus berlanjut. Dari sekian pembaharu pendidikan Islam tersebut dikenal nama-nama seperti: Muhammad Abduh (1849-1905 M) dan muridnya Rasyid Ridha (1865-1935) di Mesir. Di Turki dikenal Sultan Mahmud II ('1808-1839 M) dan Sadik Rif'at (1807-1856 M). Di India juga muncul tokoh pembaharu pendidikan yang dimulai oleh Sir Sayyid Ahmad Khan (1817-1898 M), Nawab Muhsin Al Mulk, Viqar Al-Mulk, Altaf Husien Ali, Sayid Amir Ali, Salah Al-Din Khuda Bakhs dan Aga Khan, dan Muhammad Iqbal (1873-1938 M). Di Indonesia, pembaharuan pendidikan banyak dilakukan baik oleh individu dan oleh organisasi Islam seperti Jami'at al-Khair, Muhammadiyah, Perti, Nahdatul Ulama, Jam'iyatul Washliyah dan sebagainya. Masing-masing tokoh dan kelompok tersebut memiliki konsep dan pandangan masing-masing tentang praktik kurikulum. Hanya saja kajian tentang filosofi, teori dan konsep kurikulum tidak banyak muncul di kalangan ilmuan muslim.

Dengan adanya sejumlah kajian yang intensif dan mendalam tersebut yang berlangsung hingga kini telah menjadikan kurikulum menjadi sebuah bidang kajian yang berdiri sendiri (*The subject of curriculum studies*) dan telah menjadi sebagai bidang kajian yang berkembang baik secara teoritis maupun praktis.



BAB II

KONSEP KURIKULUM

A. Pengertian Kurikulum

Pengertian kurikulum dapat dilihat pada tiga sudut pandang; *Pertama* pengertian kurikulum dari sudut pandang etimologis (kebahasaan); *Kedua* pengertian kurikulum dari sudut pandang termenologis (menurut pengertian) tradisional; dan *ketiga* pengertian kurikulum dari sudut pandang termenologis modern.

1. Pengertian Etimologis Kurikulum

Dari sudut pandang etimologis (kebahasaan), istilah kurikulum dinyatakan berasal dari kata-kata dalam bahasa Latin, yakni *currere* (*infinitif*) atau *corro* (*present active*), yang berarti *run, hurry, hasten, speed, move, travel, processed (transitive)* dan *of a race (transitive)*. Selanjutnya istilah tersebut diadopsi ke dalam bahasa Inggris, melahirkan istilah '*course*', '*racecourse*' atau '*racetrack*'. Istilah '*course*' berarti "*a direction or route taken or to be taken*". Dalam kamus Webster istilah *course* tersebut diartikan: lapangan pacuan

kuda, jarak tempuh untuk lomba lari, perlombaan, pacuan balapan, peredaran, gerak berkeliling, lapangan perlombaan, gelanggang, kereta balap, dan lain-lain” (Webster, 1989:340). Sedangkan istilah *‘racecourse’* atau *‘racetrack’* berarti: *a long broad track, usually of grass, enclosed between rails, and with starting and finishing points marked upon it, over which hourse are raced* (Collins English Dictionary, 2009). Pemakaian dan asimilasi istilah tersebut disebutkan oleh Schubert (1986:33): *“its interpretation from the race course etymology of curriculum, currere refers to the running of the race...”*. Selanjutnya dalam dunia pendidikan muncul istilah *curriculum* (kata tunggal/ *singular*), *curricula* atau *curriculum*s (kata jamak/ *plural*) yang berarti: (1) *a course of study in one subject at school or college*; (2) *a list of all the courses of study offered by a school or college*; (3) *any programme or plan of activities* (Collins English Dictionary, 2009).

Dari gambaran di atas terlihat adanya asimilasi istilah bahasa dari bahasa latin ke bahasa Inggris dan kemudian ditransformasi ke dalam istilah yang dipakai dalam dunia pendidikan. Hal tersebut sebagaimana dikemukakan oleh Brobacher (1962: 237): *“according to its Latin origin a curriculum is a “runway”, a course which one runs to reach a goal, as in a race. This figure of a course has been carried over into educational parlance, where it is sometimes called a curriculum, sometimes a course of study.* Dalam hal ini Brobacher menyatakan bahwa istilah kurikulum berasal dari bahasa Latin yang diartikan *“runway”* (landasan pacu) atau sebagai sebuah lapangan tempat berlari, dimana seseorang berlari dari satu titik *start* (tempat memulai) untuk menuju atau mencapai tujuan (*goal*). Kemudian setelah diadopsi ke dalam dunia pendidikan, kadangkala diistilahkan dengan

istilah kurikulum (*curriculum*) dan kadangkala disebut dengan istilah mata/materi pelajaran yang dipelajari (*a course of study*). Pemakaian istilah, yang semula dipakai dalam dunia olah raga tersebut, sepertinya didasarkan pada persesuaian makna atau hakikat yang dikandung oleh istilah tersebut, baik yang dipakai dalam dunia olahraga dan yang dilakukan dalam dunia pendidikan, yaitu adanya tempat dan jarak yang harus ditempuh untuk mencapai tujuan, yang di dalamnya terdapat proses yang harus dilalui mulai dari garis *start* sampai ke *finish* atau tujuan.

Pemakaian istilah kurikulum atas dasar persesuaian makna tersebut juga dipakai dalam bahasa Arab. Dalam bahasa Arab istilah kurikulum disebut "*minhaj*" yang berarti "jalan yang terang"; cara, metode, bagan, rencana. Dari istilah itu dikenal istilah "*minhaj al ta`lim*" yang berarti "rencana pengajaran atau kurikulum pembelajaran (Munawwir, 1984: 1567) Dalam bentuk lain dikenal pula istilah "*minjah al diraasi*" (kurikulum mata pelajaran) atau "*minjah al mardasah*" (kurikulum sekolah/madrasah).

2. Pengertian Terminologis Kurikulum Menurut Pandangan Tradisional

Menurut pandangan tradisional, kurikulum dimaknai sesuai arti etimologis kurikulum, yaitu sebagai sejumlah mata/materi pelajaran yang harus dikuasai oleh peserta didik pada suatu sekolah. Hal itu sebagaimana dikemukakan oleh Zais, (1976:7) dan Giroux (1981:35) bahwa kurikulum adalah: "*a recourse of subject matters to be mastered*". Senada dengan pemaknaan di atas, al-Syaibani (1979), sebagai tokoh pendidikan Islam, menggambarkan pengertian *minhaj* sebagai padanan istilah kurikulum dalam bahasa Arab yakni berupa pengetahuan-

pengatahuan yang dikemukakan oleh guru atau sekolah dalam bentuk mata pelajaran-mata pelajaran atau kitab-kitab karya ulama terdahulu, yang dikaji begitu lama oleh para peserta didik dalam setiap tahapan pendidikannya.

Dalam pandang tradisional ini kurikulum diartikan hanya sebatas apa yang menjadi isi pendidikan atau pembelajaran yang harus dikuasai dan diberikan dalam sebuah proses pendidikan, khususnya pendidikan yang dilaksanakan di sekolah sekolah. Dengan demikian, pengertian tradisional ini disebut juga pengertian kurikulum dalam pengertian yang sempit. Dinyatakan sebagai kurikulum dalam pandangan sempit karena kurikulum dipandang sekedar atau sebatas sebagai isi/materi pendidikan/pembelajaran, yakni terbatas pada materi atau bahan yang diberikan dan harus dikuasai oleh peserta didik dalam sebuah kegiatan pendidikan atau pembelajaran yang diberikan secara formal di sekolah atau kelas. Sedangkan disebut sebagai pengertian tradisional, dikarenakan kurikulum dalam arti sempit ini umumnya dianut atau dipakai pada konsep dan praktik pendidikan masa lalu. Akan tetapi, tidak berarti bahwa konsep dan praktik pendidikan pada saat ini tidak memakai lagi pengertian dalam pandangan sempit ini. Masih banyak lembaga pendidikan dan dalam kondisi tertentu masih menggunakan pengertian kurikulum dalam pandangan sempit ini. Tegasnya jika sebuah lembaga pendidikan atau sebuah mata pelajaran dalam pengembangan kurikulumnya hanya memperhatikan isi atau materi saja sebagai sesuatu yang harus diajarkan atau dikuasai oleh siswa, maka kurikulum yang bersangkutan dapat dikategorikan sebagai kurikulum yang memakai pandangan tradisional atau sempit.

Kurikulum dalam pengertian tradisional atau sempit ini, menurut Giroux (1981:35) biasanya berupa: *“the data or information recorded in guides or textbooks and overlooks many additional element that need to be provided for in a learning plan”*. Dalam hal ini kurikulum merupakan sesuatu yang berisikan sejumlah data atau informasi yang dipakai sebagai petunjuk pembelajaran atau dalam bentuk buku teks yang berisikan sejumlah materi yang diperlukan untuk dicapai dalam sebuah rencana pembelajaran.

Dalam dunia pendidikan, pengertian kurikulum dalam pengertian tradisional atau sempit ini juga banyak dipakai, bukan saja pada lembaga-lembaga pendidikan masa lalu, tetapi juga masih ada pada lembaga-lembaga pendidikan hingga saat ini. Masih banyak kurikulum yang dikembangkan oleh lembaga pendidikan Islam hingga kini hanya berisikan sejumlah mata/materi pelajaran yang diprogramkan harus dikuasai oleh siswa.

3. Pengertian Kurikulum dalam Pandangan Modern

Menurut pandangan modern kurikulum tidak hanya sebatas isi atau mata/materi pelajaran yang harus dikuasai siswa, tetapi juga memuat hal-hal lain yang dipandang dapat mempengaruhi proses pencapaian tujuan pendidikan atau pembentukan siswa sesuai yang diinginkan. Hal tersebut dapat dilihat pada definisi kurikulum yang dikemukakan oleh para ahli sebagai berikut.

Stratemyer (1957:9) mendefinisikan kurikulum sebagai: *“the sum total of the school’s effort to influence learning wither in the classroom, on playground or on out of school”*. Dalam hal ini Stratemyer memandang kurikulum sebagai sejumlah usaha sekolah untuk mempengaruhi pembelajaran, baik di dalam kelas, lapangan bermain, atau di

luar sekolah. Lebih jauh menurut Krug (1956:4), kurikulum adalah seluruh kegiatan yang dilakukan oleh sekolah untuk memberikan pengalaman belajar siswa, sebagaimana dinyatakan: *“all the means employed by the school to provide students with opportunities for desirable learning experience”*. Sedangkan Beaucham (1964:4), memandang kurikulum sebagai: *“all activities of children under the jurisdiction of the school”* (seluruh aktivitas anak di bawah tanggung jawab sekolah).

Berdasarkan berbagai pengertian kurikulum, menurut Stratemeyer (1957:9) konsep kurikulum yang digunakan dalam praktek pendidikan dapat dikelompokkan dalam tiga konsep, yaitu sebagai sejumlah mata/ materi pelajaran dan aktivitas kelas, sejumlah pengalaman kelas yang disponsori oleh sekolah, dan seluruh pengalaman hidup yang dialami para pelajar, sebagaimana dinyatakan berikut: *“The curriculum is currently defined in three ways: the courses and class activities in which children and youth engage; the total range of in-class and out of class experience sponsored by the school; and the total life experiences of the learner”*.

Dari definisi-definisi kurikulum di atas dapat dilihat bahwa kurikulum mengalami pergeseran dan perluasan makna. Hal itu sejalan dengan perkembangan filosofi, teori dan konsep pendidikan dan kurikulum yang mengalami perkembangan dan pergeseran makna dari hanya sebagai isi (konten) pendidikan atau pembelajaran ke pengertian sebagai sebuah proses, dan pergeseran dari pengertian sempit ke konsep kurikulum dalam makna yang luas.

Kurikulum dalam pengertian sebagai sebuah proses ini tidak hanya diartikan sebagai sekedar seperangkat materi atau mata pelajaran yang harus diberikan atau dikuasai oleh peserta didik secara formal di sekolah atau

di kelas saja, tetapi juga mencakup segala hal yang terjadi atau dilakukan dalam proses pendidikan atau pembelajaran secara keseluruhan. Dalam kata lain telah terjadi pergeseran pandangan kurikulum dari sekedar sebagai isi (konten) pendidikan atau pembelajaran kepada proses pendidikan atau pembelajaran secara keseluruhan, baik dalam bentuk *intra*, *ko*, *ekstra* dan *hidden curriculum* (kurikulum yang tersembunyi atau tidak tertulis). Hal itu sebagaimana dikemukakan oleh Doll (1964:15) bahwa: *“The commonly accepted definition of the curriculum has changed from content of courses of study and list of subjects and courses to all experiences which are offered to learners under the auspices or direction of the school”*. Doll menyatakan bahwa telah terjadi perubahan pengertian kurikulum dari sekedar isi (konten) pendidikan atau pembelajaran kepada seluruh pengalaman yang diberikan kepada peserta didik (siswa) yang ada di bawah tanggung jawab atau arahan sekolah. Sejalan dengan pengertian Doll tersebut, Al-Kualy (1981) salah seorang pakar pendidikan Islam, menjelaskan pengertian *minhaj* sebagai padanan istilah kurikulum dalam bahasa Arab sebagai seperangkat rencana dan media serta cara untuk mengantarkan lembaga pendidikan untuk mewujudkan tujuan pendidikan yang diinginkan. Dalam definisi al-Kualy ini memandang kurikulum tidak hanya sekedar mengandung materi atau mata pelajaran yang harus diberikan tetapi juga mengandung media dan cara memberikannya (proses).

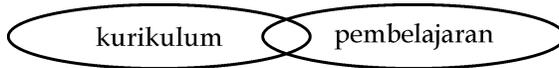
Meskipun telah terjadi perkembangan pemahaman dan pandangan terhadap pengertian dan konsep kurikulum dari definisi dan pandangan tradisional ke modern atau dari definisi sempit ke luas, namun konsep kurikulum tradisional atau sempit tidak berarti telah

ditinggalkan sama sekali. Pada hal-hal tertentu atau pada situasi tertentu masih tetap digunakan. Bahkan secara real dalam dunia pendidikan, para praktisi pendidikan umumnya masih menggunakan konsep kurikulum yang sempit atau pengertian tradisional, di samping juga telah melaksanakan pengertian kurikulum modern. Dalam konteks ini, jika para praktisi pendidikan seperti: guru, siswa, dan praktisi pendidikan lainnya ditanya tentang kurikulum, maka mereka pada umumnya memberikan jawaban sebagaimana digambarkan dalam pengertian sempit atau tradisional di atas, yakni sejumlah mata pelajaran. Begitu juga, kegiatan belajar yang dilaksanakan dan dihargai sebagai hasil belajar mayoritas dalam lingkup pemberian sejumlah mata/materi pelajaran yang dilaksanakan oleh para guru di sekolah, atau lebih khusus lagi, yang diberikan dalam kegiatan tatap muka di dalam kelas (jam terjadwal).

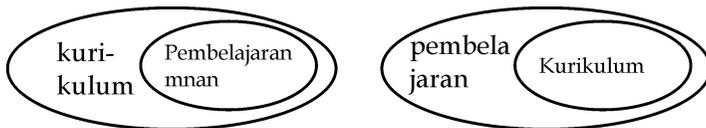
4. Konsep Kurikulum dan Pembelajaran

Sering terjadi kerancuan dalam membedakan antara istilah dan konsep kurikulum dan pembelajaran. Hal itu disebabkan keduanya merupakan dua istilah yang tidak bisa dipisahkan atau merupakan dua hal yang saling terkait. Saylor and Alexander (1974:245) menyatakan bahwa pembelajaran adalah merupakan implementasi kurikulum yang berlangsung dalam bentuk interaksi guru-siswa di sekolah, sebagaimana ditekankannya: *"Instruction is ...the implementation of the curriculum plan, usually, but not necessarily, involving teaching in the sense of student-teacher interaction in a school setting.* Adapun Robert S Zais dalam Giroux (1981: 38) menyatakan: *"all other planning (for example, of content, learning, activities, and evaluation procedures)*

2. Model Berkaitan: kurikulum dan pembelajaran merupakan dua konsep yang saling terkait.



3. Model Konsentris: kurikulum dan pembelajaran saling menyatu dengan kemungkinan pembelajaran berada dalam kurikulum atau kurikulum berada dalam pembelajaran



4. Model Siklus: kurikulum dan pembelajaran memiliki hubungan timbal balik dan saling mempengaruhi.



B. Konsep Kurikulum

Menurut Schubert (1985:26-33) pandangan (*image*) tentang kurikulum hingga kini masih sangat beragam. Ia menyebutkan, ada delapan pandangan atau pemahaman tentang kurikulum, yakni sebagai berikut:

- 1) *curriculum as content or subject matter* (kurikulum sebagai isi atau materi pelajaran);
- 2) *curriculum as a program of planned avtivity* (kurikulum sebagai sebuah program aktivitas yang direncanakan);
- 3) *curriculum as intended learning outcomes* (kurikulum sebagai hasil belajar);

- 4) *curriculum as cultural reproduction* (kurikulum sebagai reproduksi budaya);
- 5) *curriculum as experience* (kurikulum sebagai sesuatu yang dialami siswa);
- 6) *curriculum as discrete tasks and concepts* (kurikulum sebagai tugas dan konsep-konsep khusus);
- 7) *curriculum as an agenda for social reconstruction* (kurikulum sebagai sebuah agenda untuk rekonstruksi sosial masyarakat); dan
- 8) *curriculum as "currere"* (kurikulum sebagai sesuatu yang harus dijalani oleh siswa).

Adapun Oliva (1991:5-6) dalam bukunya "*Developing the Curriculum*" mengemukakan sejumlah pandangan atau pemahaman tentang kurikulum yang dipakai hingga saat ini menurutnya, adalah:

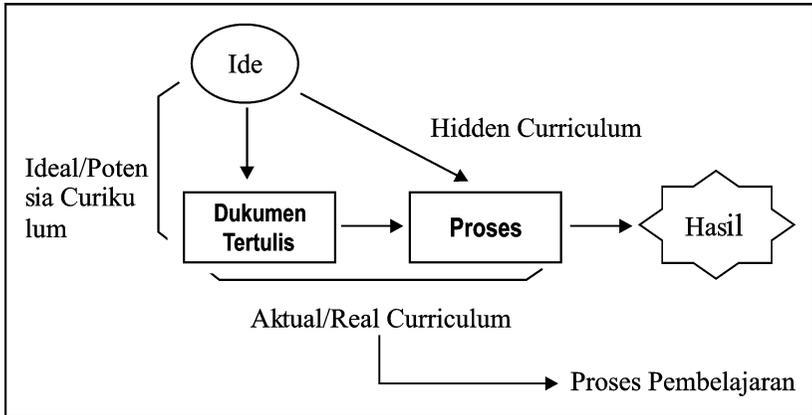
- 1) *Curriculum is that which is taught in school* (kurikulum adalah apa yang diajarkan di dalam sekolah);
- 2) *Curriculum is a set of subjects* (kurikulum adalah sejumlah mata pelajaran);
- 3) *Curriculum is content* (kurikulum adalah isi materi);
- 4) *Curriculum is a program of studies* (kurikulum adalah suatu program studi/kajian);
- 5) *Curriculum is a set of materials* (kurikulum adalah sejumlah materi pelajaran);
- 6) *Curriculum is a sequence of courses* (kurikulum adalah suatu urutan materi pelajaran);
- 7) *Curriculum is a set of performance objectives* (kurikulum adalah sejumlah tujuan yang ingin dicapai);

- 8) *Curriculum is a course of study* (kurikulum adalah sejumlah mata pelajaran yang dipelajari);
- 9) *Curriculum is everything that goes on within the school, including extra-class activities, guidance, and interpersonal relationships* (kurikulum adalah segala sesuatu yang dilakukan di dalam sekolah, termasuk aktivitas di luar (ekstra) kelas, bimbingan, dan hubungan antar pribadi siswa);
- 10) *Curriculum is that which is taught both inside and outside of school directed by the school* (kurikulum adalah apa yang diajarkan baik di dalam dan di luar sekolah yang diarahkan oleh sekolah);
- 11) *Curriculum is everything that is planned by school personnel* (kurikulum adalah segala sesuatu yang direncanakan oleh sekolah);
- 12) *Curriculum is a series of experiences undergone by learners in school* (kurikulum adalah serangkaian pengalaman yang dilakukan oleh siswa di sekolah);
- 13) *Curriculum is that which an individual learner experiences as a result of schooling* (kurikulum adalah apa yang dialami oleh seorang individu siswa sebagai hasil dari sekolah).

Dari berbagai pemaknaan tentang kurikulum di atas, menurut Hasan (1988:28) secara konseptual kurikulum dapat dilihat pada empat sudut pandang (dimensi) lain, yakni: 1) kurikulum sebagai ide atau gagasan, 2) kurikulum sebagai rencana tertulis, 3) kurikulum sebagai kegiatan (proses), dan 4) kurikulum sebagai hasil belajar. Konsep kurikulum pada empat dimensi ini merujuk pada sudut pandang keberadaan kurikulum dalam tahapan pengembangannya, yakni mulai pengembangan idea atau gagasan,

kurikulum tertulis (desain kurikulum), implementasi kurikulum, dan hasil kurikulum (kurikulum sebagai hasil).

Empat dimensi kurikulum di atas dapat digambarkan sebagaimana gambar berikut:



Pada gambar di atas terlihat bahwa keempat dimensi kurikulum adalah nyata adanya dan satu sama lain saling berkaitan atau merupakan sebuah sistem dan rangkaian yang berkesinambungan antara ide, rencana, proses dan hasil. Dalam hal ini, ide adalah merupakan dimensi awal yang kemudian dituangkan dalam bentuk kurikulum rencana tertulis. Rencana tertulis itu kemudian diimplementasikan dalam proses pembelajaran, yang kemudian dari implementasi tersebut diharapkan menghasilkan hasil yang sesuai dengan apa yang direncanakan atau digagas.

1. Kurikulum sebagai ide atau gagasan

Secara etimologis ide (*idea*) berarti: "A plane of action; an intention' something imagined or pictured in the mind; a notion; an opinion; a fancy...(Webster, 1961:237)" Dalam definisi ini, ide atau gagasan adalah sebagai sesuatu yang

direncanakan yang ada dalam benak atau tergambar dalam pikiran. Sesuai dengan definisi tersebut, dapat dinyatakan bahwa kurikulum sebagai ide atau gagasan adalah merupakan sesuatu rencana atau keinginan yang ada dalam benak atau dalam pikiran dalam bentuk gagasan kurikulum yang bersifat umum. Oleh karena itu, sebagaimana dikemukakan oleh Hasan (1988:28-31), bahwa kurikulum sebagai sebuah ide atau gagasan adalah konsep kurikulum yang ada pada pikiran atau benak para perancang kurikulum maupun para praktisi, pelaksana, dan pemakai kurikulum. Ia ada bias berada pada pikiran kepala sekolah, guru, siswa, masyarakat, dan pada stakeholder pendidikan lainnya.

Idea tau gagasan pada umumnya ada pada saat proses awal perancangan kurikulum, atau pada ajang pendapat (*deliberation*), atau yang mendahului rancangan/desain tertulis kurikulum. Akan tetapi, dalam peraktiknya idea atau gagasan dapat juga muncul ketika kurikulum tersebut dirancang dan dituangkan dalam program tertulis, atau pada saat diimplementasikan, atau bahkan pada saat dilakukan evaluasi (penilaian). Menurut Beaucham (1981) ide atau gagasan tersebut mesti sebagai sebuah rencana atau gagasan dalam bentuk yang tidak tertulis. Oleh karena itu, kurikulum dalam dimensi idea atau gagasan ini tidak lain adalah sesuatu yang diharapkan atau diangankan untuk dicapai dan dilaksnakan oleh guru, sekolah, masyarakat, dan stakeholder lainnya. Karenanya pada umumnya kurikulum dalam bentuk idea tau gagasan ini bersifat sangat idealis dan perfeksionis (sangat sempurna), yang kadang tidak sesuai atau susah untuk dijangkau dalam realitasnya.

2. Kurikulum sebagai rencana tertulis

Pada dasarnya kurikulum sebagai rencana tertulis ini menurut Hasan (1988:31) adalah terjemahan dari kurikulum dalam dimensi ide atau gagasan. Dalam kata lain, kurikulum dalam bentuk tertulis ini merupakan penulisan segenap idea tau gagasan yang telah digagas. Beaucham (1981), sebagaimana dikemukakan di atas, menyebutnya sebagai kurikulum dalam bentuk dokumen tertulis. Karenanya ia sering juga disebut sebagai *ideal curriculum* (kurikulum yang diharapkan), sebagai lawan dari kurikulum *real curriculum*. Akan tetapi, dalam kenyataannya tidak selalu kurikulum dalam bentuk tertulis ini sama persis dengan kurikulum dalam dimensi idea tau gagasan. Ketidaksamaan itu bias terjadi karena keterbatasan dalam penuangan idea tau gagasan tersebut dalam bentuk tertulis atau karena berbagai kondisi lain, seperti karena dipandang perlu pembatasan atau dipandang perlu ada pentahapan dalam perencanaannya.

Sebagai sebuah dokumen tertulis, kurikulum dalam dimensi rencana harus memenuhi berbagai kriteria tentang bentuk dan lingkup cakupannya (Hasan, 1988:32). Banyak model dan cakupan kurikulum sebagai dokumen tertulis ini, namun secara umum sebagai rencana tertulis pada umumnya, sebagaimana Tyler (1950:1-2), sebuah dokumen kurikulum minimal bersisi empat komponen yang merupakan empat pertanyaan dasar yang harus dijawab, yaitu:

- (1) *What educational purposes should the school seek to attain?*
- (2) *What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?*

- (3) *How can these educational experiences be effectively organized?*
- (4) *How can we determine whether these purposes are being attained?*

Sedangkan menurut Meller & Siller (1985:175), komponen yang terdapat dalam dokumen kurikulum meliputi: 1) *aims and objectives*, 2) *content*, 3) *teaching strategies/learning experiences*, 4) *organization of content an teaching strategies*, and 5) *evaluation (sometimes included and sometimes separated)*.

Berdasarkan pendapat Tyler dan Meller & Siller di atas, anatomi sebuah kurikulum minimal meliputi: tujuan yang harus dicapai, pengamalan pendidikan atau isi/materi yang dianggap dapat memenuhi tujuan yang ingin dicapai, pedoman dan strategi pengorganisasian materi (pelaksanaan) sehingga dapat mencapai tujuan yang diinginkan, dan yang terakhir adalah bagaimana mengevaluasi pelaksanaan kegiatan dan hasil pencapaian kegiatan tersebut. Keempat komponen anatomi kurikulum tersebut merupakan suatu sistem atau suatu yang saling berkaitan antara satu sama lain dan saling mempengaruhi pelaksanaan dan ketercapaian masing-masing.

3. Kurikulum sebagai kegiatan (proses)

Kurikulum sebagai suatu kegiatan (proses) ini kadang disebut juga: *real curriculum* (kurikulum sesungguhnya), *actual curriculum* (kurikulum yang nyata), *functional curriculum* (kurikulum yang terlaksana), dan *operational curriculum* (kurikulum yang dilaksanakan). Dengan mengutip dari Cohen, Deer, Harrison, dan Josephson, (1982), dan Goodlad (1978) kurikulum dapat juga berupa kurikulum

realita atau sebagai eksperiensial. Istilah realita dipergunakan karena kurikulum dalam dimensi ini adalah kurikulum yang sesungguhnya terjadi di lapangan. Sedangkan eksperiensial dipergunakan karena kurikulum ini merupakan sesuatu yang dialami siswa.

Di kalangan pakar kurikulum terjadi perbedaan pendapat mengenai apakah dimensi ini termasuk kurikulum atau bidang yang berdiri sendiri. Bagi Mcdonal (1965) kurikulum (*curriculum*) hanyalah sebagai: *a plane for action, that is, a plane that guides instruction*". Jadi, kurikulum hanya dipandang sebagai sebuah rencana untuk tindakan pembelajaran, bukan sesuatu yang dialami secara nyata oleh siswa. Beaucham (1981:7), sebagaimana dikemukakan di atas juga memandang kurikulum sebagai sebuah dokumen tertulis atau tidak tertulis. Dalam hal ini ia memandang kurikulum hanya dalam bentuk ide dan rencana tertulis saja. Dalam kata lain kedua pakar inimemandang proses atau kegiatan pelaksanaan kurikulum ini tidak disebutnya sebagai kurikulum. Sementara itu, Johnson (1967) memandang situasi nyata di dalam kelas dipandang sebagai implementasi dari rencana pembelajaran, bukan rencana kurikulum. Kurikulum hanya dalam bentuk pencapaian tujuan belajar (Zais, 1976:9). Di pihak lain, Johnson juga memandang bahwa kurikulum adalah merupakan hasil (*output*) dari sistem pengembangan kurikulum dan menjadi bahan masukan (*input*) bagi sistem pembelajaran. Demikian ia juga tidak menyatakan proses sebagai sebuah kurikulum.

Terlepas dari berbagai perbedaan pandangan tentang konsep kurikulum tersebut, namun dalam prakteknya kurikulum sebagai proses adalah merupakan implementasi kurikulum. Fullan (1982), dan Leithwood (1982) adalah di

antara para pakar kurikulum yang memandang bahwa implementasi adalah sebagai sebuah kurikulum dalam dimensi proses. Sebagaimana definisi yang dikemukakan oleh Fullan (1982:54) bahwa implementasi adalah: “*the process of putting into practice an idea, program, or set of activities new to the people attempting or expected to change*”.

Sementara itu, istilah implementasi kurikulum ini sering pula disamakan dengan pembelajaran (*instruction*). Dalam bahasa lain, bahwa sebuah kurikulum yang ada pada aide atau gagasan yang kemudian dituangkan dalam bentuk rancangan tertulis kelanjutannya akan diimplementasikan. Dengan demikian implementasi (proses) adalah merupakan pelaksanaan kurikulum ide dan kurikulum tertulis.

Meskipun pada dasarnya atau idealnya kurikulum dalam dimensi proses ini merupakan implementasi dari apa yang telah digagas dan dituangkan dalam program tertulis, namun bukan berarti kurikulum dalam dimensi proses ini semata mengimplementasikan apa yang digagas dan telah diprogramkan secara tertulis, sebaliknya adakalanya dalam proses ini dapat muncul hal-hal baru, merubah dan meniadakan apa yang telah digagas dan diprogramkan secara tertulis tersebut, karena ada situasi dan kondisi yang mengharuskannya untuk terjadi dan dilakukan perubahan.

4. Kurikulum sebagai hasil.

Kurikulum sebagai suatu produk atau hasil belajar, sebagaimana dikemukakan oleh Leithwood (1982), pada dasarnya merupakan kelanjutan dan dipengaruhi oleh kurikulum sebagai kegiatan. Ia juga merupakan dimensi kurikulum yang dipengaruhi secara langsung oleh

kurikulum sebagai ide, terutama ide yang ada pada diri guru. Dengan demikian ia merupakan dimensi kurikulum tersendiri (Hasan, 1988).

Sebagai dimensi kurikulum tersendiri, ia merupakan dimensi kurikulum yang banyak dibicarakan orang, sehingga dalam kenyataan sehari-hari orang mempergunakan produk ini sebagai indikator dan tolok ukur untuk menentukan keberhasilan pendidikan siswa. Bahkan ia juga digunakan orang untuk menentukan keberhasilan karier siswa tersebut dimasa pasca pendidikan. Dengan perkataan lain, kurikulum sebagai dimensi hasil ini sama pentingnya dengan kurikulum dalam dimensi lain, atau bahkan ada yang menganggap lebih penting dari dimensi lainnya (Hasan, 1988:36).

Kurikulum sebagai hasil belajar ini juga menjadi perbincangan para pakar dan praktisi kurikulum, apakah ia merupakan sebuah dimensi sendiri atau hanya merupakan bagian dari sistem atau aspek kurikulum. Hasan (1988) mengemukakan sebagai berikut:

...pada waktu kegiatan evaluasi secara formal dilakukan, evaluasi kurikulum berhubungan dengan hasil belajar tetapi orang tidak mengaitkan hasil belajar itu sebagai salah satu dimensi pengertian kurikulum. Meskipun demikian, hasil evaluasi itu digunakan untuk memperbaiki ataupun mengganti kurikulum dalam dimensi sebagai rencana. Usaha paling jauh yang dilakukan ialah memasukkan hasil belajar sebagai salah satu komponen kurikulum sebagai rencana. Artinya, ia harus dikembangkan tetapi tidak dianggap sebagai kurikulum dalam dimensi sendiri.

Banyak pakar yang mengaggap hasil belajar hanya merupakan bagian dari aspek kurikulum sebagai rencana, diantaranya Tyler (1950), Beaucham (1981), Zais (1976).

Sebaliknya tidak sedikit juga yang memandang hasil belajar sebagai dimensi kurikulum tersendiri. Miller & Seller (1985) adalah salah satu pakar kurikulum yang menjadikan evaluasi sebagai salah satu dimensi tersendiri dari kurikulum. Dalam bukunya "*Curriculum Perspektif and Practice (1985)*", ia tidak memasukkan evaluasi sebagai salah satu aspek kurikulum sebagai rencana, ia membahasnya tersendiri. Pakar yang lebih tegas memandang kurikulum sebagai sebuah hasil belajar adalah Johnson (1967). Sebagaimana dikemukakan di atas, ia memandang kurikulum hanya merupakan "*a structured series of intended learning outcomes*" (Zais, 1976:9). Pakar lain, menurut Hasan (1988:35), seperti McDonal, Popham dan Baker, serta Inlow, juga menganggap kurikulum hanya sebagai hasil belajar, sedangkan dimensi pengertian lainnya tidak diakui.

Meskipun idealnya kurikulum demikian itu, namun dalam prakteknya keempat dimensi tersebut tidak selalu sejalan, sehingga dipandang sebagai kurikulum dalam dimensinya sendiri yang tidak sama antara satu dengan yang lain. Dalam hal ini, sering terjadi ide tidak persis sama dengan apa yang direncanakan secara tertulis; rencana tertulis tidak persis sama dengan apa yang dilaksanakan (proses); dan apa yang dilaksanakan tidak persis sama dengan apa yang dihasilkan. Ketidak sesuaian dan ketidak sejalan tersebut biasanya disebabkan kondisi-kondisi dan tuntutan pada setiap tahap dimensi yang berbeda atau muncul belakangan. Kondisi dan tuntutan ketika ide kurikulum digagas sering tidak sama dengan ketika kurikulum tersebut dirancang secara tertulis, dan seterusnya. Meskipun idealnya antara ide dan rancangan tertulis semestinya sama karena keduanya merupakan ideal/potensial kurikulum, namun sering keduanya tidak

bisa sama persis, karena ketika ide dituangkan dalam sebuah rencana tertulis sering terdapat hal-hal teknis yang mengharuskan adanya penyesuaian dengan kondisi dimana ide itu akan dilaksanakan. Oleh karena itu kurikulum dalam bentuk tertulis adalah merupakan dimensi lain dari sebuah kurikulum yang sama.

Begitu juga ketika kurikulum dalam dimensi rancangan/domumen tertulis diimplementasikan dalam bentuk proses atau aktual kurikulum, sering kali terjadi ketidaksejajaran atau mengharuskan adanya perubahan yang dikarenakan adanya kondisi dan situasi real ketika kurikulum diimplementasikan. Dengan demikian, impelemntasi kurikulum atau kurikulum dalam bentuk proses ini juga dipandang sebagai kurikulum dalam dimensi proses atau actual kurikulum. Tidak jarang pengaruh *hidden curriculum* (kurikulum tersembunyi) sangat dominan atau paling tidak memberikan warna tersendiri sebuah proses implementasi kurikulum. *Hidden curriculum* (kurikulum tersembunyi) adalah kurikulum yang pada dasarnya ada dalam setiap proses pendidikan, namun ia tidak dinampakkan dalam sebuah konsep dalam dimensi sendiri. Ia dapat berupa sesuatu yang memang direncanakan untuk dilaksanakan dan dicapai dalam sebuah proses pendidikan atau dapat pula berupa sesuatu yang muncul dengan sendirinya dalam situasi dan kondisi tertentu, khususnya ketika proses pelaksanaan kurikulum. Kurikulum tersembunyi yang tidak direncanakan, kemunculannya bias dipicu oleh kehadiran factor-faktor pendidikan/ pembelajaran atau interaksi dan sistuasi serta kondisi yang tercipta pada saat sebuah kurikulum diimplementasikan dalam proses pendidikan/pembelajaran. Hanya saja kurikulum tersembunyi tidak diwujudkan

dalam rancangan tertulis bahkan kadang-kadang dalam ide sekalipun. Kurikulum tersembunyi akan terbukti benar-benar ada ketika proses implementasi kurikulum dan hasil yang didapat.

Selanjutnya hasil yang didapatkan juga sering tidak sesuai dengan aktual kurikulum, rancangan tertulis dan ideal kurikulum, karena hasil juga dipengaruhi oleh berbagai kondisi internal dan eksternal guru dan siswa itu sendiri. Tidak jarang pengaruh *hidden curriculum* (kurikulum tersembunyi) yang muncul ketika ide akan diimplementasikan memberikan pengaruh dominan terhadap proses dan hasil yang dicapai atau kurikulum sebagai sebuah hasil.



BAB III

MODEL-MODEL KURIKULUM

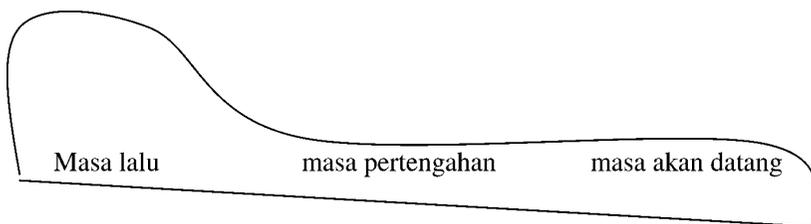
Secara teoritis setidaknya kurikulum dapat dikelompokkan dalam empat model, yaitu: (1) Kurikulum Subyek Akademik; (2) Kurikulum Humanistik; (3) Kurikulum Rekonstruksi Sosial; dan (4) Kurikulum Teknologis. Meskipun secara teoritis kurikulum umumnya dikelompokkan dalam empat model tersebut, namun dalam kenyataannya terdapat juga model kurikulum yang merupakan perpaduan dari keempat model tersebut, seperti model kurikulum yang berbasis kemampuan standar yang juga akan diuraikan pada akhir bab ini.

A. Model Kurikulum Subyek Akademik

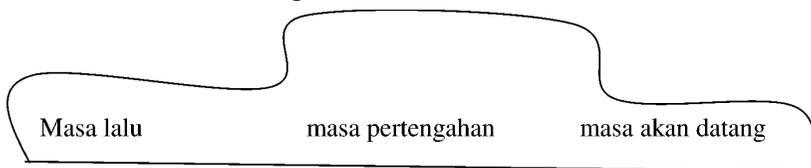
Kurikulum subjek akademik adalah kurikulum yang dikembangkan berdasarkan/berbasis pada mata/materi pelajaran dan bertujuan untuk memberikan pengetahuan yang sebanyak-banyaknya kepada peserta didik. Model kurikulum ini sangat menonjolkan atau mengutamakan isi atau materi pengajaran dalam pendidikan. Materi yang

menjadi isi kurikulum dalam model kurikulum subjek akademik ini umumnya adalah materi-materi yang berkembang dimasa lalu atau merupakan warisan budaya masa lalu yang telah diakui dan dianggap harus dimiliki oleh setiap orang. Dalam kata lain model kurikulum ini berorientasi pada pewarisan ilmu pengeahuan dan nilai/ budaya masa lalu (zaman klasik dan pertengahan). Isi kurikulum yang menjadi materi pendidikan diambil dari setiap disiplin ilmu yang bersumber dari teori pendidikan klasik, yaitu pandangan pendidikan perennialisme dan esensialisme. Gambaran tersebut dapat dilihat sebagai mana gambar berikut ini.

Aliran Filsafat Essensialisme



Aliran Filsafat Perennialisme

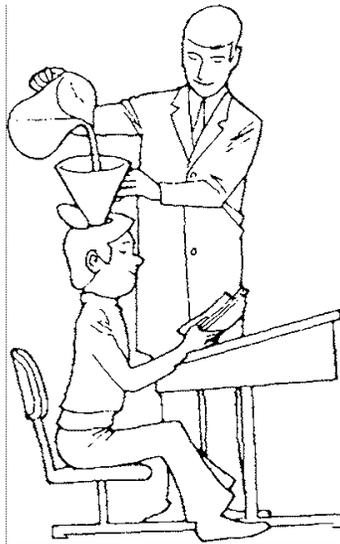


Karena model kurikulum ini menekankan pada pentingnya pemberian atau transfer materi atau ilmu pengetahuan kepada peserta didik, maka pendidikan menurut konsep model ini harus berusaha memberikan pengetahuan dan penguasaan materi pengetahuan se-

banyak-banyaknya. Anak yang berhasil dalam pendidikan adalah anak yang menguasai seluruh atau sebagian besar isi atau materi pendidikan yang disiapkan oleh guru atau lembaga pendidikan yang bersangkutan. Lembaga pendidikan yang baik dan berhasil adalah lembaga pendidikan yang dapat memberikan ilmu pengetahuan sebanyak-banyaknya kepada peserta didiknya. Hal itu digambarkan sebagaimana gambar berikut:



Pada gambar di atas terlihat bahwa isi atau materi pelajaran adalah suatu komponen yang paling diutamakan (digambarkan secara menonjol) dari komponen lainnya. Selain itu, karena sangat mengutamakan pada penguasaan materi, maka peran guru menjadi sangat dominan, khususnya jika dibandingkan dengan peran siswa. Guru adalah pelaku pendidikan yang sangat berkuasa, sementara peserta didik adalah pihak yang hampir tidak berdaya dan harus siswa menerima segala apapun yang diberikan oleh guru. Secara ekstrem model kurikulum ini sering digambarkan sebagaimana gambar berikut:



Meskipun model kurikulum ini sangat mengutamakan pengetahuan, namun tidak berarti hanya menekankan pada materi yang disampaikan. Dalam pelaksanaannya juga memperhatikan kepada proses belajar yang dialami siswa. Proses belajar yang dilakukan tergantung kepada segi apa yang dipentingkan di dalam materi pelajaran tersebut. Beberapa kegiatan belajar memberi kemungkinan untuk mengadakan generalisasi, suatu pengetahuan dapat digunakan dalam konteks yang lain daripada hanya sekedar yang dipelajarinya, siswa dibawa untuk menghubungkan dengan masalah lain.

Model kurikulum ini ternyata juga berkembang. Sekarang-kurangnya, sebagaimana dikemukakan oleh Nana Syaodih (1988:88-89), ada tiga kecenderungan dalam perkembangannya. *Pertama*, melanjutkan pendekatan struktur pengetahuan. Murid-murid belajar bagaimana memperoleh dan menguji fakta-fakta dan bukan hanya

sekedar mengingat-ingannya. *Kedua*, studi yang bersifat integratif, dimana batas ilmu menjadi hilang. Pelajaran tersusun atas satuan-satuan pelajaran dan tema-tema mata pengajaran yang dikembangkan atas dasar fenomena-fenomena alam, proses kerja ilmiah dan problema-problema yang ada. *Ketiga*, mata pelajaran yang dilaksanakan sebagaimana apa yang berkembang pada sekolah-sekolah fundamental. Pelajaran ditekankan pada membaca, menulis, dan memecahkan masalah-masalah metematis. Pelajaran lain seperti ilmu kealaman, ilmu sosial, dll, dipelajari tanpa dihubungkan dengan kebutuhan praktis pemecahan masalah dalam kehidupan.

Model kurikulum subyek akademik ini dilihat dari desain anatomi kurikulumnya dapat digambarkan sebagai berikut:

a. Tujuan

Tujuan dari kurikulum subyek akademik adalah melatih para siswa untuk menggunakan ide-ide dan proses “penelitian”. Dengan menjadikan para siswa ber-pengathuan di dalam berbagai disiplin ilmu, para siswa diharapkan memiliki konsep-konsep dan cara-cara yang dapat terus dikembangkan dalam masyarakat yang lebih luas setelah selesai. Sekolah harus memberikan kesempatan kepada para siswa untuk merealisasikan kemampuan menguasai warisan budaya dan jika mungkin memperkayanya (nana Syaodih, 1988:90).

b. Materi

Karena model kurikulum ini sangat mengutamakan isi atau materi pelajaran, maka kurikulum ini memberikan perhatian yang sangat besar pada ilmu pengetahuan yang

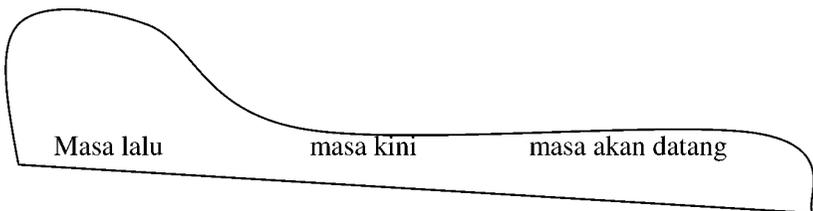
akan diberikan. Oleh karena itu, nama-nama mata pelajaran yang menjadi isi kurikulum hampir sama dengan nama dan cakupan disiplin ilmu pengetahuan yang berkembang pada zamannya. Dalam kurikulum klasik dikenal nama mata pelajaran seperti aljabar, aritmatik, astronomi, seni, bahasa, dan sebagainya. Dalam pendidikan Islam, pada zaman Nabi Muhammad, dikenal nama mata pelajaran seperti al-Quran, al-Hadis, Tata Bahasa, Retorika dan Prinsip-prinsip Hukum (Ashraf, 1985: 29-30), Membaca, Menulis, dan Sya'ir Arab (Salabi, 1954: 16). Pada masa berikutnya, sejalan dengan perkembangan pendidikan Islam, khususnya ketika pendidikan Islam dilaksanakan dalam bentuk formal, isi kurikulum pada lembaga-lembaga pendidikan Islam tersebut juga mengalami perkembangan. Pada masa kemajuan peradaban Islam, khususnya pada masa pemerintahan al-Ma'mun (813-833 M), lembaga-lembaga pendidikan Islam telah memiliki kurikulum yang memuat sejumlah ilmu pengetahuan. Menurut Nakosteen (1996: 71) lembaga pendidikan Islam pada masa itu mengajarkan:

Matematika (Aljabar, Trigometri dan Geometri); Sains (Kimia, Fisika dan Astronomi); Ilmu Kedokteran (Anatomi, Pembedahan, Farmasi, dan cabang-cabang ilmu kedokteran khusus); Filasafat (Logika, Etika dan Metafisika); Kesusastraan (Filologi, Tata Bahasa, Puisi dan Ilmu Persajakan) ilmu-ilmu sosial (Sejarah, Geografi, disiplin-disiplin yang berhubungan dengan politik, Hukum, Sosiologi, Psikologi dan Jurisprudensi (Fikih), Teologi (Perbandingan Agama, Sejarah Agama, Studi al-Quran, tradisi religius (Hadis) dan topik-topik religius lainnya).

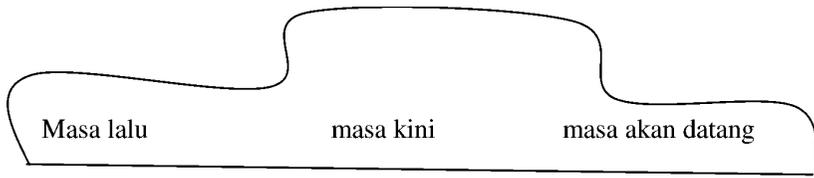
Mata pelajaran yang menjadi isi kurikulum dalam model kurikulum subyek akademik ini selalu berkembang,

namun pada intinya selalu melingkupi tiga bidang ilmu pengetahuan, yaitu dalam bidang ilmu pengetahuan kealaman, sosial, dan humaniora. Selain itu, tekanan ilmu pengetahuan yang diberikan dalam kurikulum subyek akademik ini sangat dipengaruhi oleh pandangan filosofis yang melatar belakanginya. Lembaga pendidikan atau pelaku pendidikan yang beraliran essensialisme memandang bahwa ilmu pengetahuan yang harus diberikan kepada peserta didiknya atau yang menjadi isi kurikulum yang terpenting adalah ilmu pengetahuan yang telah ada dan berkembang pada masa lalu, sedangkan ilmu pengetahuan masa untuk kepentingan masa kini apalagi untuk yang diprediksi penting untuk kehidupan mendatang tidak dianggap perlu. Adapun bagi lembaga atau pelaku pendidikan yang beraliran perennialisme, ilmu pengetahuan yang penting untuk diberikan kepada peserta didik adalah ilmu pengetahuan yang ada sekarang dan diperlukan untuk saat ini, pengetahuan masa lalu tidak begitu penting, begitu juga yang akan datang. Gambaran tersebut dapat dilihat sebagaimana gambar berikut ini.

Aliran Filsafat Essensialisme



Alirang Filsafat Perennialisme



Materi pelajaran yang diberikan dalam kurikulum model subyek akademik tersebut diorganisir dalam berbagai bentuk. Pola organisasi yang sering digunakan umumnya sebagai berikut:

- 1) *Sprataed subject*, materi pelajaran diberikan sendiri-sendiri tanpa dihubungkan dengan mata pelajaran lainnya.
- 2) *Correlated*, materi atau konsep yang dipelajari dihubungkan dengan pelajaran lainnya.
- 3) *Integrated*, suatu konsep atau keterampilan dipelajari dalam suatu kesatuan bahasan dari berbagai disiplin yang serumpun atau berbeda.
- 4) *Unified* atau *Concentrated*, bahan pelajaran tersusun dalam tema-tema pelajaran tertentu yang menjadi satu kesatuan, mencakup materi dari berbagai pelajaran disiplin ilmu.
- 5) *Problem Solving*, memecahkan masalah sosial yang dihadapi dalam kehidupan nyata dengan menggunakan pengetahuan dan keterampilan yang dipelajari dari berbagai mata pelajaran/ disiplin ilmu.

c. Metode

Metode yang paling banyak digunakan dalam kurikulum subyek akademik adalah metode ceramah dan

hapalan yang bertujuan agar peserta didik dapat menguasai pengetahuan yang sebanyak-banyaknya. Di samping itu metode yang juga sering digunakan adalah metode ekspositori dan inkuiri. Dalam metode ini ide-ide diberikan oleh guru lalu dielaborasi oleh siswa sehingga dapat mereka kuasai. Konsep-konsep utama disusun secara sistematis, diberi ilustrasi yang jelas untuk selanjutnya dikaji bersama. Dalam disiplin ilmu yang diberikan dicari berbagai masalah yang penting, untuk kemudian dirumuskan dan dicari cara pemecahannya. Mereka mempelajari buku-buku standar untuk memperkaya pribadinya, untuk memahami budaya masa lalu dan mengerti keadaan masa kini. Oleh karena itu metode pembelajaran yang digunakan lebih banyak dalam bentuk, ceramah, penugasan, dan tanya jawab.

d. Evaluasi

Secara umum evaluasi lebih diarahkan pada upaya untuk menguji penguasaan ilmu pengetahuan yang diberikan (akademik-kognitif). Dengan demikian sangat kurang memperhatikan pada penalaran dan pengembangan pengetahuan yang dikuasai peserta didik. Kurikulum subyek akademik menggunakan bentuk evaluasi yang bervariasi disesuaikan dengan tujuan dan sifat mata pelajaran. Di dalam pelajaran humaniora lebih senang menggunakan uraian (essay) daripada obyektif. Dalam mata pelajaran matematika lebih menekankan pada penilaian untuk menguji penguasaan landasan aksiomanya dan benar operasi penghitungannya. Dalam ilmu kealaman menekankan pada jawaban yang benar tetapi juga kepada proses berfikir yang siswa lakukan (Nana Syaodih: 1988:91).

B. Model Kurikulum Humanistik

Berbeda dengan model kurikulum subyek akademik yang sangat menekankan pada penguasaan materi atau pengetahuan pada anak, model kurikulum humanistik sangat menekankan pada pengembangan potensi-potensi yang ada pada masing-masing individu anak secara keseluruhan. Hal ini tentu sesuai dengan namanya “humanistik” yang berarti sesuatu yang lebih bersifat kemanusiaan. Dengan demikian konsep kurikulum humanistik ini dimaksudkan untuk mendidik anak sesuai dengan hakekat kemanusiaannya.

Model kurikulum ini dikembangkan oleh para ahli yang berpandangan atau beraliran pendidikan humanistik. Ada beberapa aliran yang termasuk dalam aliran pendidikan humanistik, yaitu: aliran pendidikan Konfluen, Kritikisme Radikal, dan Mistikisme Modern. Pendidikan Konfluen menekankan keutuhan pribadi, individu harus merespon secara utuh (baik dari segi pikiran, perasaan maupun tindakan), terhadap kesatuan yang menyeluruh dari lingkungan. Pendidikan Kritikisme Radikal memandang pendidikan sebagai upaya untuk membantu anak menemukan dan mengembangkan sendiri segala potensi yang dimilikinya. Pendidikan merupakan upaya untuk menciptakan situasi yang memungkinkan anak berkembang optimal. Pendidikan mistikisme modern menekankan latihan dan pengembangan kepekaan perasaan, kehalusan budi pekerti, melalui *sensitivity training*, yoga, meditasi dan sebagainya.

Dilihat dari sisi psikologis, model kurikulum humanistik ini banyak dipengaruhi oleh psikologi Gestalt, yang memandang anak sebagai satu kesatuan yang

menyeluruh. Sedangkan dari sisi filosofis, kurikulum ini banyak dipengaruhi oleh filsafat progressivisme dan Romantisme.

Aliran filsafat progressivisme memandang bahwa pendidikan adalah sebagai *cultural transition*, yang berarti bahwa pendidikan dianggap mampu merubah, dalam arti membina kebudayaan baru yang dapat menyelamatkan manusia untuk hari depan yang makin kompleks dan menantang. Pendidikan adalah lembaga yang mampu membina manusia untuk menyesuaikan diri dengan perubahan-perubahan kultural dan tantangan-tantangan zaman, demi survive-nya manusia. Progressivisme juga percaya bahwa pendidikan dapat menolong manusia dalam menghadapi periode transisi antara zaman tradisional yang segera berakhir untuk memasuki zaman yang progressif (modern). Progressivisme mempunyai ciri utama, yakni mempercayai manusia sebagai subyek yang memiliki kemampuan untuk menghadapi dunia dan lingkungan hidupnya yang multikompleks dengan skill dan kekuatan sendiri. Dengan kemampuan itu manusia dapat memecahkan semua problemnya secara intelegen, dengan intelegensi yang aktif (Nursyam, 1986:227). Belajar sesungguhnya adalah pengalaman yang wajar dan dalam prosesnya harus disadari bahwa yang aktif adalah "*the whole child*" bukan hanya "*mind*" saja. Seluruh tingkah laku adalah pula perwujudan dari seluruh aspek kepribadian-nya secara utuh. Belajar selalu berkembang menurut level dan kompleksitasnya, dan tingkat tertinggi dari fungsi itu ialah intelegensi. Belajar sesungguhnya bukan semata-mata terjadi di dalam sekolah, tetapi belajar terjadi dalam semua kesempatan dan tempat. Berdasarkan pandangan dasar

ini, maka menurut progressivesme, kurikulum pendidikan yang baik adalah:

1. Kurikulum harus mempunyai nilai edukatif dan sekolah yang baik ialah yang memperhatikan dengan sungguh-sungguh semua jenis belajar (dan bahannya) yang emmbantu murid, pemuda, an orang dewasa, untuk berkembang (Dewey, 1961).
2. Pendidikan yang baik hendaknya memiliki kurikulum yang berfungsi sebagai laboratorium, dimana guru dan muridnya mendapatkan keleluasaan untuk melakukan fungsi ilmiah. Karenanya kurikulum tidak boleh kaku, standar yang mekanis, penyelesaian-penyelesaian tradisional. Kurikulum pendidikan tidak boleh rigid tetapi harus bervariasi dan isi kurikulum harus kaya, karena tidak ada suatu isi tertentu, sistem pengajaran, metode yang universal dalam pengajaran yang selalu tepat untuk semua jenis sekolah.

Berdasarkan pandangan filosofis dan psikologis yang melatarbelakangi konsep kurikulum humanistik di atas, maka ada beberapa asumsi yang diperpegangi dalam dalam model kurikulum ini, yaitu: (1) anak atau siswa adalah sosok pribadi yang mempunyai potensi-potensi, kemampuan dan kekuatan untuk berkembang sendiri; (2) anak atau siswa merupakan pribadi yang utuh sebagai suatu kesatuan yang menyeluruh; (3) anak atau siswa adalah sebagai subyek utama dan menjadi pusat kegiatan pendidikan. Berdasarkan asumsi-asumsi itu, maka pendidikan humansitik diarahkan kepada pembinaan manusia secara utuh, bukan saja dari segi fisik dan intelektual, tetapi juga segi emosional, spiritual, dan lain-lain. Dalam kata lain, pendidikan dalam pandangan

humanistik lebih kepada penumbuhkembangkan potensi-potensi yang ada pada anak didik ke arah pertumbuhan atau perkembangan yang sempurna. Dengan demikian konsep kurikulum humanistik agak bertolak belakang dengan konsep kurikulum Subyek Akademik yang sangat menakan pada materi atau penguasaan materi. Dalam model kurikulum ini lebih menekankan pada pembinaan pribadi anak atau dengan kata lain menekankan pada upaya “memanusiakan manusia”. Gambaran model kurikulum ini dapat digambarkan sebagai berikut:

Progressive



Romatik



Pada gambar di atas terlihat ada dua aliran yang mendasari model kurikulum ini, yaitu aliran progressive dan Romatik. Kedua aliran ini meskipun memiliki kesamaan dalam memandang pendidikan, namun terdapat perbedaan dari substansi materi yang diberikan dan pendekatan yang dilakukan. Pendidikan menurut aliran progressivisme



FIGURE 1-12.

Berdasarkan konsep dan visualisasi di atas dapat disimpulkan karakteristik model kurikulum humanistik adalah sebagai berikut:

- a. Fungsi kurikulum menurut model kurikulum humanistik ini adalah menyediakan pengalaman-pengalaman yang berharga bagi setiap anak didik untuk membantu memperlancar dan mengoptimalkan perkembangan pribadi anak didik.
- b. Tujuan pendidikan menurut konsep kurikulum humanistik ini adalah mengoptimalkan pertumbuhan potensi dan tercapainya harmoni (keseimbangan) perkembangan seluruh aspek kepribadian, baik aspek kognitif, estetika, moral, bahkan spiritual.
- c. Materi kurikulum harus mampu memberikan pengalaman yang menyeluruh, bukan pengalaman yang terpecah-pecah. Bahan-bahan yang akan dibahas dalam setiap kegiatan pembelajaran mencakup topik-topik, bahan ajar, dan kegiatan belajar yang dapat

membantu siswa dalam merumuskan apa yang ingin mereka pelajari. Kegiatan yang diutamakan adalah sesuatu yang dapat membangkitkan rasa ingin tahu dari pemahaman. Orientasi materi kurikulum lebih mengutamakan pengembangan untuk masa yang akan datang.



- d. Pelaksanaan kegiatan pembelajaran dalam bentuk pemberian pengalaman-pengalaman yang menyenangkan dan menuntut hubungan emosional yang baik antara guru dengan siswa. Guru harus dapat menciptakan hubungan yang hangat dengan siswa selain juga mampu menjadi manusia sumber. Guru harus mampu memberikan materi yang menarik dan mampu menciptakan situasi yang memperlancar proses pembelajaran. Guru harus dapat memberikan dorongan kepada siswa atas dasar saling percaya. Guru tidak boleh memaksakan sesuatu yang tidak disenangi siswa.
- e. Dalam evaluasi, kurikulum humanistik lebih mengutamakan proses daripada hasil. Oleh karena itu berbeda dengan kurikulum subyek akademik yang memupynai kriteria pencapaian, dalam kurikulum humanistik tidak ada kriteria pencapaian. Sasaran kurikulum ini adalah perkembangan siswa supaya menjadi manusia yang lebih terbuka, mandiri. Kegiatan belajar yang baik adalah yang memberikan pengalaman yang akan membantu para siswa memperluas kesadaran akan dirinya dan orang lain serta dapat

mengembangkan potensi-potensi yang dimilikinya. Oleh karena itu penilaiannya bersifat subyektif baik dari guru maupun para siswa.

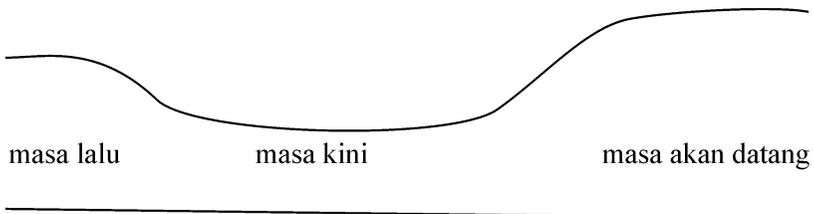
C. Model Rekonstruksi Sosial

Berbeda dengan dua model kurikulum di atas, model ini lebih menekankan pada pembekalan anak didik untuk dapat menghadapi berbagai persoalan dalam kehidupannya di masyarakat. Hal ini sesuai dengan namanya “rekonstruksi sosial” yang berarti membangun kembali kehidupan masyarakat menjadi lebih baik. Gagasan ini muncul di tahun 1920-an, antara lain dipelopori oleh Harold Rug. Ia berpandangan bahwa telah terdapat kesenjangan dan *gap* antara kurikulum dengan masyarakat pada saat itu. Oleh karena itu ia ingin para siswa memiliki pengetahuan dan konsep baru. Dengan pengetahuan dan konsep baru tersebut dapat mengidentifikasi dan memecahkan berbagai permasalahan sosial, dan pada gilirannya diharapkan dapat menciptakan masyarakat baru yang lebih baik. Theodore Brameld, pada awal tahun 1950-an mengemukakan gagasan, bahwa di dalam masyarakat demokratis, seluruh warga masyarakat harus turut serta dalam perkembangan dan pembaharuan masyarakat. Untuk itu sekolah mempunyai posisi dan peran yang sangat strategis dan penting. Oleh karena itu, sekolah bukan saja harus dapat membantu individu mengembangkan kemampuan sosialnya, tetapi juga harus dapat membantu bagaimana berpartisipasi dengan sebaik-baiknya dalam kegiatan sosial. Siswa harus disiapkan untuk mempunyai pengetahuan yang cukup tentang masalah-masalah sosial yang mendesak atau krusial dan bekerjasama atau bergotong royong untuk memecahkannya.

Selain pandangan di atas, kurikulum rekonstruksi sosial ini juga didasari oleh aliran pendidikan “Interaksionis”, yang mempunyai pandangan bahwa pendidikan haruslah merupakan interaksi, kerjasama antara guru dan siswa,c antara siswa dengan siswa, maupun antara siswa dengan sumber-sumber belajar lainnya. Dengan demikian kurikulum ini lebih menakankan pada kerjasama atau interaksi antara guru dan siswa dalam menyesuaikan program, sebagaimana dapat digambarkan sebagaimana gambar berikut:



Dari gambar di atas terlihat bahwa penguasaan materi bukanlah sesuatu dituju untuk dikuasai, tetapi lebih pada pemberian kemampuan pada siswa untuk memecahkan berbagai problem sosial yang dihadapi yang akan datang dengan berbekal pada pengetahuan masa lalu. Hal ini sebagaimana tergambar sebagai berikut:



Guna merealisasikan gagasan tersebut kurikulum pendidikan harus dirancang sebagai berikut:

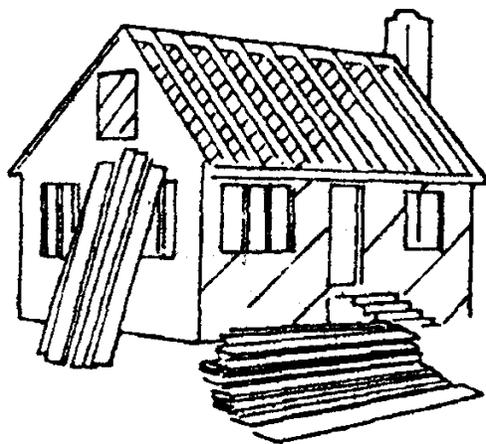
- a. Tujuan utama dari pendidikan atau pembelajaran adalah menghadapkan para siswa pada berbagai persoalan, tantangan, ancaman, hambatan, gangguan yang dihadapi manusia dalam kehidupan sosialnya pada berbagai bidangnya (ekonomi, sosial, psikologi, estetika, etika, pengetahuan dan teknologi). Para siswa diberikan pengetahuan untuk menggali dan menemukan jalan pemecahannya yang terbaik.
- b. Isi kurikulum merupakan sejumlah program pendidikan yang berisikan sejumlah persoalan-persoalan sosial nyata yang krusial dan mendesak untuk dipecahkan. Program-program tersebut diorganisir atau disusun seperti sebuah roda. Ditengah-tengahnya terdapat tema utama. Dari tema utama dijabarkan dalam bentuk sub-sub tema. Semuanya dirangkum dalam satu kesatuan. Materi yang menjadi tema bahasan disesuaikan dengan tingkatan pendidikannya, makin tinggi persoalan dan pembahasan masalah sosialnya makin kompleks.
- c. Pola kegiatan dalam kurikulum rekonstruksi sosial lebih menekankan pada kerjasama antara guru dan siswa (interaksionis). Guru berusaha membantu para siswa menemukan minat dan kebutuhannya. Para siswa sesuai dengan minatnya masing-masing berusaha memecahkan masalah sosial yang diminati atau dihadapinya. Kerjasama antar siswa sangat diutamakan, baik dalam kegiatan pleno, antar kelompok, maupun kelompok. Kerjasama ini juga terjadi antara para siswa dengan nara sumber dari masyarakat. Dalam kegiatan belajar tidak ada "kompetisi", yang ada adalah

“kooperasi” atau kerjasama, saling pengertian dan konsensus. Anak-anak sejak sekolah dasar pun diharuskan turut serta dalam survei masyarakat serta kegiatan sosial lainnya. Untuk kelas tertinggi selain mereka dihadapkan pada situasi nyata juga mereka diperkenalkan dengan situasi-situasi ideal. Dengan itu siswa diharapkan siswa dapat menciptakan model-model kasar dari situasi yang akan datang. Sebagai contoh kegiatan untuk program pendidikan ekonomi-politik dengan tujuan membangun kembali dunia ekonomi-politik yang baik. Program kegiatan yang dilakukan meliputi: (1) mengadakan survei kritis terhadap masyarakat, (2) mengadakan studi tentang hubungan antara keadaan ekonomi lokal dengan ekonomi nasional dan dunia, (3) mengadakan studi tentang latar belakang historis dan kecenderungan-kecenderungan perkembangan ekonomi, hubungannya dengan ekonomi lokal, (4) mengkaji praktek politik dalam hubungannya dengan faktor ekonomi, (5) mamantapkan rencana prubahan praktek politik, (6) mengevaluasi semua rencana dengan kriteria apakah jelas memenuhi kepentingan sebagian terbesar orang.

- d. Evaluasi dalam kurikulum rekonstruksi sosial dilakukan secara bersama. Para siswa dapat langsung berpartisipasi dalam mengevaluasi berbagai hal yang terkait dengan kurikulum dan kegiatan yang dilakukan. Partisipasi siswa terutama dalam memilih, menyusun dan menilai bahan yang akan diujikan. Soal-soal yang akan diujikan diuji lebih dahulu baik ketepatan maupun keluasan isinya, juga keampuannya menilai pencapaian tujuan-tujuan pembangunan masyarakat yang sifatnya kualitatif. Evaluasi tidak hanya menilai

apa yang dikuasai siswa, tetapi juga menilai pengaruh dari kegiatan sekolah terhadap masyarakat. Pengaruh tersebut terutama menyangkut perkembangan masyarakat dan peningkatan tingkat kehidupan masyarakat.

Berdasarkan gambaran di atas, desain anatomi kurikulum rekonstruksi sosial dapat divisualisasikan sebagai berikut:



D. Model Teknologis

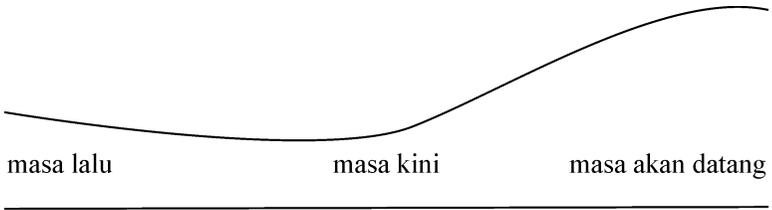
Sesuai dengan namanya, model kurikulum ini lebih menonjolkan aspek pemanfaatan teknologi dalam pembelajarannya. Penggunaan teknologi dimaksud, baik teknologi dalam bentuk perangkat keras (hardware) maupun perangkat lunak (software). Penerapan perangkat keras dalam pendidikan, sesungguhnya telah ada sejak dahulu, seperti papan tulis, buku tulis, kapur dan alat tulis lainnya. Akan tetapi semuanya masih dalam bentuk alat yang sangat sederhana dan perannyapun masih sangat

sederhana dan terbatas. Dewasa ini sesuai dengan perkembangannya, alat-alat yang digunakan semakin canggih, seperti: film, video, komputer, internet, dan lain-lain.

Penerapan teknologi perangkat keras dalam pendidikan dikenal sebagai teknologi alat (*tools technology*), sedangkan penerapan teknologi perangkat lunak disebut juga dengan teknologi sistem (*system technology*). Penggunaan teknologi alat (*tools technology*) lebih menekankan kepada penggunaan alat-alat teknologi untuk menunjang efisiensi dan efektivitas pendidikan. Di dalam kurikulumnya berisikan rencana dan pedoman penggunaan berbagai alat dan media, juga model-model pembelajaran yang banyak menggunakan alat. Contoh dari model pembelajaran tersebut adalah: Pembelajaran jarak jauh (*distance learning*), Pengajaran Modul, Pengajaran berbantuan Komputer, Pengajaran Berbantuan Internet, dan lain-lain. Adapun penggunaan teknologi sistem (*system technology*), lebih menekankan kepada penyusunan program pembelajaran atau rencana pembelajaran dengan menggunakan pendekatan sistem. Program pembelajaran ini bisa semata-mata program sistem, bisa juga program sistem, yang ditunjang atau dipadukan dengan alat dan media. Contoh yang pertama antara lain: model pembelajaran dengan sistem PPSI (Prosedur Pengembangan Sistem Intruksional), sistem CBSA (Cara Belajar Siswa Aktif), Sistem Belajar Tuntas (*mastery learning*). Contoh program pembelajaran yang menggabungkan teknologi sistem dengan teknologi alat, antara lain: pembelajaran jarak jauh (*distance learning*), pembelajaran berbantuan komputer.

Sebagaimana hakekat teknologis yang sangat menekankan hal-hal yang berbau empirik sensual (teramati), tereduksi (terpecah dalam bagian-bagian kecil dan detail), memiliki kekhususan-kekhususan (terspesialisasi), dan memiliki program yang jelas, maka model kurikulum ini didesain sebagaimana hakekat teknologi tersebut. Gambaran desain kurikulum teknologis tersebut dapat dilihat sebagai berikut:

- a. Tujuan dalam kurikulum teknologis harus berbentuk perilaku yang dibedakan dalam bentuk tujuan umum dan khusus yang terinci dan menggambarkan keterampilan-keterampilan yang jelas dan khusus. Tujuan tersebut hendaknya dapat diamati dan diukur. Tujuan pembelajaran harus ditentukan sebelumnya dan akan diukur keberhasilannya secara jelas dan pasti. Kompetensi sebagai tujuan kurikulum ini diwujudkan dalam bentuk penguasaan materi yang di ajarkan.
- b. Bahan pembelajaran atau isi kurikulum banyak diambil dari disiplin ilmu, dan disusun dengan menggunakan pendekatan kompetensi. Akan tetapi berbeda dengan kurikulum subjek akademik yang menekankan pada materi masa lalu, kurikulum ini lebih menekankan pada materi yang berguna untuk masa yang akan datang. Satu bahan ajar atau kompetensi yang luas atau besar harus dirinci menjadi bagian-bagian atau sub-sub kompetensi yang lebih kecil sehingga akhirnya berbentuk suatu obyektif. Urutan obyektif-obyektif ini pada dasarnya menjadi inti dari organisasi bahan.

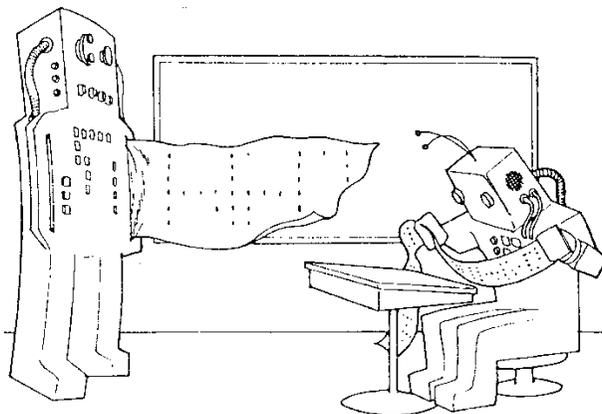


- c. Kegiatan pembelajaran diprogram sedemikian rupa dalam bentuk program yang yang jelas dan runtut. Setiap siswa secara individual menghadapi atau dihadapkan dengan serentetan tugas yang harus dikerjakan sesuai dengan yang telah diprogramkan. Kemajuan belajar siswa ditentukan berdasarkan kecepatan masing-masing. Pada saat tertentu ada juga tugas-tugas yang harus dikerjakan secara kelompok. Setiap siswa dituntut untuk menguasai secara tuntas tujuan-tujuan dari program pembelajaran. Semua kegiatan telah tertuang dalam lembar kerja siswa (LKS) Dalam hal tertentu guru juga memiliki program kegiatan yang telah terprogram dalam bentuk lembar kerja guru (LKG). Dengan demikian baik siswa maupun guru telah terikat dengan program yang telah dirancang sedemikian ketat dan penuh perhitungan sebelumnya. \ guna mencapai target atau tujuan yang telah ditetapkan. Dengan demikian dalam kurikulum ini lebih berpusat pada materi yang telah diprogramkan daripada pada aktivitas guru dan siswa. Hal ini dapat digambarkan sebagai berikut:



- d. Evaluasi dalam model kurikulum teknologis diprogramkan secara bertahap. Evaluasi keberhasilan pembelajaran dilakukan pada setiap saat, pada akhir suatu pembelajaran (formatif) , suatu unit atau semester (sumatif). Evaluasi yang digunakan umumnya berbentuk tes obyektif. Sama halnya dengan rumusan tujuan, rumusan evaluasi juga harus terinci, terspesialisasi, dan terukur dengan jelas.

Model kurikulum ini dapat digambarkan sebagaimana gambar berikut:



Dari gambar di atas dapat dilihat bahwa model kurikulum teknologis sangat menekankan pada peran teknologi baik dalam bentuk teknologi alat maupun teknologi system (program) yang dirancang untuk mengatur kegiatan guru dan siswa dalam proses pendidikan/ pembelajaran secara terprogram.

Teknologi alat adalah kurikulum yang dirancang dengan dukungan teknologi alat (*hard ware*) seperti program kurikulum dengan dukungan teknologi komputer,

internet, dan sebagainya. Sedangkan kurikulum yang dirancang dengan teknologi sistem (program) adalah kurikulum yang dirancang dengan dukungan system (program) yang menggunakan prinsip-prinsip kerja teknologi yang serba terprogram, terukur, terinci (khusus). Segenap komponen kurikulum dirancang dengan program yang terinci, terukur dan rigid. Tujuan yang dirancang dalam bentuk tujuan instruksional khusus atau kompetensi khusus adalah merupakan contoh dari kurikulum teknologis.



BAB IV

ANATOMI KURIKULUM

Anatomi kurikulum menggambarkan tentang jenis dan komponen-komponen yang seharusnya ada pada kurikulum atau batang tubuh setiap kurikulum. Adapun desain kurikulum menggambarkan tentang bentuk desain suatu kurikulum yang dapat dipilih dan dipakai pada sebuah kurikulum.

A. Anatomi Kurikulum

Masing-masing kurikulum pada dasarnya memiliki anatomi yang tidak sama, ada yang simpel dan ada pula yang sangat rinci. Meskipun demikian, menurut Tyler (1950:1-2) sebuah kurikulum minimal mengandung empat komponen. Empat komponen tersebut merupakan komponen-komponen pokok dan mesti ada pada setiap kurikulum, baik secara tersurat maupun secara tersirat. Empat komponen tersebut merujuk pada empat pertanyaan dasar dalam sebuah kegiatan pendidikan atau pembelajaran, yaitu:

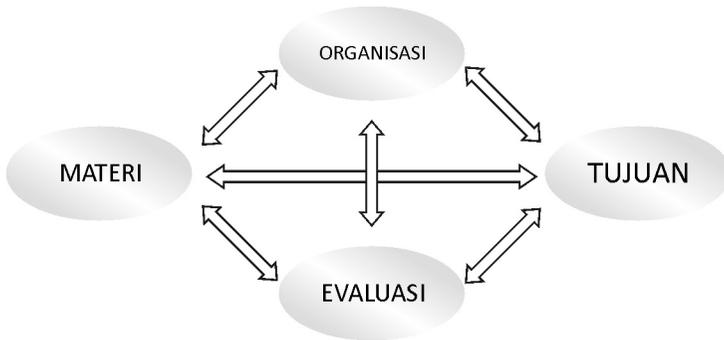
- (1) *What educational purposes should the school seek to attain?*
- (2) *What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?*
- (3) *How can these educational experiences be effectively organized?*
- (4) *How can we determine whether these purposes are being attained?*

Dari apa yang dikemukakan oleh Tyler di atas, sebuah kurikulum minimal berisikan: 1. perumusan tujuan yang ingin dicapai; 2. pengamalan pendidikan atau isi/materi yang dianggap dapat memenuhi tujuan yang ingin dicapai; 3) bagaimana pengorganisasian kegiatan (pelaksanaan) kurikulum tersebut sehingga dapat mencapai tujuan yang diinginkan; dan 3). Bagaimana memastikan atau mengevaluasi tercapainya tujuan yang telah dirumuskan tersebut. Ringkasnya, sebuah kurikulum, menurut Tyler harus berisikan tujuan, materi, organisasi pelaksanaan, dan evaluasi. Rumusan lain namun hampir sama dan lebih tegas dikemukakan oleh Meller dan Siller (1985:175), yang menurutnya sebuah dokumen kurikulum setidaknya berisikan lima komponen, yaitu: 1) *aims and objectives*, 2) *content*, 3) *teaching strategies/learning experiences*, 4) *organization of content and teaching strategies*, and 5) *evaluation*.

Dalam konsep kurikulum nasional (Indonesia), hal-hal yang terkait dengan komponen kurikulum ini dikenal dengan istilah beberapa standar nasional, yaitu: 1. Standar Hasil (Tujuan); 2. Standar Isi (Materi); 3. Standar proses (organisasi dan strategi pelaksanaan); dan 4. Standar Evaluasi (Evaluasi).

Berdasarkan dua pendapat tersebut dapat disimpulkan bahwa sebuah kurikulum minimal berisikan empat

komponen atau yang lebih terinci lima komponen, yaitu: 1. Tujuan; 2. Isi/materi; 3. Proses (Strategi pengajaran dan pengalaman belajar dan Organisasi isi/materi), dan 4. Evaluasi. Secara sederhana dapat digambarkan sebagai berikut:



Berdasarkan gambar di atas perlu dipahami bahwa kelima komponen/anatomi kurikulum tersebut adalah merupakan sebuah sistem yang menyatu dimana antar komponen saling terkait dan harus sinkron, dalam arti antara satu sama lain merupakan satu kesatuan yang saling terkait.

Masing-masing komponen kurikulum tersebut memiliki karakteristik dan ketentuan atau persyaratan yang harus dipenuhi dengan baik. Gambaran dari ketentuan dan persyaratan masing-masing komponen kurikulum tersebut adalah sebagaimana uraian berikut.

1. Komponen Tujuan

Secara teoritik dan praktis istilah tujuan yang sering dipakai dalam perumusan tujuan dalam kurikulum adalah *objectives*, *goals* dan *aims*. Istilah *objectives* dalam konteks

perumusan sebuah tujuan memiliki makna yang khas dibandingkan dengan istilah *aims* dan *goals*. Menurut Zais (1976:306), istilah *objectives* berarti “*as the most immediate specific outcomes of classroom instruction*”. Dalam hal ini tujuan memiliki pengertian bentuk keluaran (*out put*) yang langsung dan bersifat spesifik dari sebuah kegiatan pendidikan/ pembelajaran atau implementasi kurikulum di kelas. Oleh karena itu menurutnya “*in general, they refer to the everyday business of the operative curriculum*”, yakni secara umum tujuan dalam term *objective* merujuk kepada kegiatan operasional kurikulum sehari-hari. Sebagai sebuah target rumusannya bersifat tertutup, dapat diukur (*assessable*) dan sangat *visible* (dapat diamati).

Berbeda dengan istilah *objectives*, istilah *goals* menurut Zais (1976:306) memiliki pengertian yang lebih luas, yakni “*refer to school outcomes*” bahkan kadang-kadang “*refer to outcomes specified at the individual level*”. Sebagai sebuah target *goals* lebih merujuk pada upaya pencapaian tujuan pada tingkat kelas atau institusi yang merupakan pengukuran tujuan kelas secara langsung atau bahkan tujuan dari sebuah lembaga pendidikan.

Selanjutnya istilah *aims* memiliki pengertian yang lebih luas lagi ketimbang istilah *goals* dan *objectives*, atau berada lebih tinggi dari *goals* dan *objective*. Menurut Zais (1976:306), dengan mengutip pendapat Broudy, (1971:13), *aims* memiliki arti yang sangat umum sebagaimana dikemukakan-kannya: “*In general, curriculum aims are statements that describe expected life outcomes based on some value schema either consciously or unconsciously borrowed from philosophy*”. Tujuan dalam bentuk *aims* adalah merupakan pernyataan-pernyataan yang menggambarkan harapan dari tujuan hidup yang secara sadar atau tidak banyak dipengaruhi

oleh pandangan filosofis. Dalam hal ini meskipun *aims*, secara langsung tidak berhubungan dengan rumusan tujuan sekolah atau tujuan kelas (*school or classrooms outcomes*) tetapi ia harus diterjemahkan ke dalam keduanya.

Penggunaan istilah-istilah di atas (*aims, goals, dan objectives*) dalam konsep kurikulum, khususnya konsep kurikulum pendidikan di kita (Indonesia) sering dirancukan. Khususnya ketika dipakai dalam penyebutan istilah tujuan pendidikan, tujuan kurikulum, dan tujuan pembelajaran. Meskipun dalam tataran terminologis dan konsep ketiga istilah bisa dibedakan sebagaimana penjelasan di atas, namun dalam penggunaannya sering dirancukan dan tidak dibedakan, dalam arti kadang-kadang apa yang disebut tujuan pendidikan adalah merupakan tujuan kurikulum dan sebaliknya. Begitu juga apa yang disebut tujuan pembelajaran juga pada dasarnya hal itulah yang menjadi tujuan kurikulum dan sebaliknya. Misalnya ketika disebutkan tujuan pendidikan nasional, maka pada hakekatnya itulah yang menjadi tujuan kurikulum secara nasional atau pada tataran kurikulum pendidikan nasional. Apa yang disebut dengan tujuan institusional/lembaga, pada dasarnya rumusan itulah juga menjadi tujuan kurikulum tingkat institusi. Begitu juga ketika menyebut tujuan penguasaan mata pelajaran, pada dasarnya itulah yang menjadi tujuan kurikuler untuk setiap mata pelajaran. Lebih jauh, apa yang disebut tujuan instruksional/pembelajaran untuk setiap satuan materi pembelajaran, pada dasarnya itu adalah merupakan rumusan tujuan kurikulum untuk setiap satuan bahasan. Oleh karena itu, membicarakan tentang tujuan kurikulum sesungguhnya tidak bisa lepas dari tujuan pendidikan dan tujuan pembelajaran. Hal ini tentu ditentukan pada tataran mana

tujuan kurikulum itu berada. Penyebutannya pun tidak selalu inklusif dengan istilah tujuan kurikuler. Penyebutannya kadangkala bisa disebut sebagai tujuan pendidikan atau tujuan pembelajaran, namun hakekat yang dikandungnya adalah merupakan tujuan kurikulum.

Dalam konsep pendidikan nasional kita (Indonesia), istilah-istilah tujuan tersebut dapat dilihat pada beberapa rumusan tujuan pendidikan menurut jenjang dan hirarki kurikulum, yaitu kurikulum tingkat nasional, lokal, institusional, mata pelajaran, dan instruksional.

1. Tujuan Kurikulum/pendidikan Tingkat Nasional

Tujuan kurikulum tingkat nasional ini pada hakekatnya merupakan tujuan pendidikan nasional. Tujuan ini merupakan tujuan umum pendidikan yang ingin diwujudkan secara nasional dan berlaku secara nasional. Rumusannya bersifat umum yang merupakan cita-cita bangsa dalam bidang pendidikan. Oleh karena itu, secara teoritik atau konsepsional rumusan tujuan ini dapat disebut sebagai *aim*, yang dirumuskan berdasarkan filosofi bangsa. Rumusan tujuan kurikulum pada tingkat nasional ini dapat dilihat pada rumusan tujuan pendidikan nasional sebagaimana tercantum dalam Undang-Undang Nomor 20 Tahun 2003 tentang Sistem Pendidikan Nasional, yaitu:

“Pendidikan nasional berfungsi mengembangkan kemampuan dan membentuk watak serta peradaban bangsa yang bermartabat dalam rangka mencerdaskan kehidupan bangsa, bertujuan untuk berkembangnya potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri, dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab”.

2. Tujuan Kurikulum/pendidikan Tingkat lokal dan Regional

Pada beberapa negara, di bawah tujuan pendidikan nasional terdapat pula tujuan pendidikan untuk tingkat lokal dan regional. Tujuan kurikulum/pendidikan tingkat lokal adalah rumusan tujuan kurikulum/pendidikan yang dirumuskan oleh daerah tertentu (di Indonesia disebut juga tujuan pendidikan tingkat kabupaten/kota). Rumusan tujuan ini untuk memberikan bobot dan kualitas peserta didik dalam takaran dan tuntutan kompetensi yang dituntut oleh daerah yang bersangkutan, demi kepentingan pembangunan daerah yang bersangkutan. Tujuan kurikulum/pendidikan regional merupakan gabungan dari beberapa daerah tertentu yang berada pada satu kawasan yang memiliki kesamaan dan kesatuan wilayah, misalnya tujuan pendidikan/kurikulum untuk kawasan Jawa, Kalimantan, Sulawesi, dan lain-lain.

3. Tujuan Kurikulum Tingkat Institusional

Tujuan kurikulum institusional adalah tujuan pendidikan yang hendaknya dicapai oleh setiap satuan jenis dan tingkat pendidikan masing-masing. Tujuan pendidikan nasional yang merupakan pendidikan pada tataran makroskopik tersebut selanjutnya dijabarkan ke dalam tujuan institusional yaitu tujuan pendidikan yang ingin dicapai dari setiap jenis maupun jenjang sekolah atau satuan pendidikan tertentu. Dalam rangka penerapan kurikulum tingkat dasar dan menengah ditetapkan dalam bentuk keputusan menteri tentang Standar Kompetensi Lulusan (SKL) untuk masing-

masing tingkat satuan pendidikan yang mengacu pada Kualifikasi Kompetensi Nasional Indonesia (KKNI).

Berdasarkan Keputusan Presiden RI No.8 Tahun 2012 tentang Kerangka Kompetensi Nasional Indonesia harus menjadi acuan perumusan tujuan kurikulum pada setiap jenjang pendidikan. Hal itu sejalan dengan pengertian dan maksud dari KKNI tersebut, yaitu

- a. Kerangka Kualifikasi Nasional Indonesia, yang selanjutnya disingkat KKNI, adalah kerangka penjenjangan kualifikasi kompetensi yang dapat menyandingkan, menyetarakan, dan mengintegrasikan antara bidang pendidikan dan bidang pelatihan kerja serta pengalaman kerja dalam rangka pemberian pengakuan kompetensi kerja sesuai dengan struktur pekerjaan di berbagai sektor.
- b. Capaian pembelajaran adalah kemampuan yang diperoleh melalui internalisasi pengetahuan, sikap, ketrampilan, kompetensi, dan akumulasi pengalaman kerja.

Pada lampiran KKNI tersebut telah dirumuskan kerangka kualifikasi untuk setiap jenjang pendidikan, yaitu:

- a. Bertaqwa kepada Tuhan Yang Maha Esa.
- b. Memiliki moral, etika dan kepribadian yang baik di dalam menyelesaikan tugasnya.
- c. Berperan sebagai warga negara yang bangga dan cinta tanah air serta mendukung perdamaian dunia.
- d. Mampu bekerja sama dan memiliki kepekaan sosial dan kepedulian yang tinggi terhadap masyarakat dan lingkungannya.

- e. Menghargai keanekaragaman budaya, pandangan, kepercayaan, dan agama serta pendapat/temuan original orang lain.
- f. Menjunjung tinggi penegakan hukum serta memiliki semangat untuk mendahulukan kepentingan bangsa serta masyarakat luas.

Selanjutnya kerangka kompetensi disusun secara berjenjang mulai dari jenjang 1 hingga jenjang 9, yakni sebagai berikut:

- a. Jenjang kualifikasi 1: 1) Mampu melaksanakan tugas sederhana, terbatas, bersifat rutin, dengan menggunakan alat, aturan, dan proses yang telah ditetapkan, serta di bawah bimbingan, pengawasan, dan tanggung jawab atasannya; 2) Memiliki pengetahuan faktual; dan 3) Bertanggung jawab atas pekerjaan sendiri dan tidak bertanggung jawab atas pekerjaan orang lain.
- b. Jenjang kualifikasi 2: 1) Mampu melaksanakan satu tugas spesifik, dengan menggunakan alat, dan informasi, dan prosedur kerja yang lazim dilakukan, serta menunjukkan kinerja dengan mutu yang terukur, di bawah pengawasan langsung atasannya; 2) Memiliki pengetahuan operasional dasar dan pengetahuan faktual bidang kerja yang spesifik, sehingga mampu memilih penyelesaian yang tersedia terhadap masalah yang lazim timbul; 3) Bertanggung jawab pada pekerjaan sendiri dan dapat diberi tanggung jawab membimbing orang lain.
- c. Jenjang kualifikasi 3: 1) Mampu melaksanakan serangkaian tugas spesifik, dengan menerjemahkan

- informasi dan menggunakan alat, berdasarkan sejumlah pilihan prosedur kerja, serta mampu menunjukkan kinerja dengan mutu dan kuantitas yang terukur, yang sebagian merupakan hasil kerja sendiri dengan pengawasan tidak langsung; 2) Memiliki pengetahuan operasional yang lengkap, prinsip-prinsip serta konsep umum yang terkait dengan fakta bidang keahlian tertentu, sehingga mampu menyelesaikan berbagai masalah yang lazim dengan metode yang sesuai; 3) Mampu bekerja sama dan melakukan komunikasi dalam lingkup kerjanya; 4) Bertanggung jawab pada pekerjaan sendiri dan dapat diberi tanggung jawab atas kuantitas dan mutu hasil kerja orang lain.
- d. Jenjang kualifikasi 4: 1) Mampu menyelesaikan tugas berlingkup luas dan kasus spesifik dengan menganalisis informasi secara terbatas, memilih metode yang sesuai dari beberapa pilihan yang baku, serta mampu menunjukkan kinerja dengan mutu dan kuantitas yang terukur; 2) Menguasai beberapa prinsip dasar bidang keahlian tertentu dan mampu menyelaraskan dengan permasalahan faktual di bidang kerjanya; 3) Mampu bekerja sama dan melakukan komunikasi, menyusun laporan tertulis dalam lingkup terbatas, dan memiliki inisiatif; 4) Bertanggung jawab pada pekerjaan sendiri dan dapat diberi tanggung jawab atas hasil kerja orang lain.
- e. Jenjang kualifikasi 5: 1) Mampu menyelesaikan pekerjaan berlingkup luas, memilih metode yang sesuai dari beragam pilihan yang sudah maupun belum baku dengan menganalisis data, serta mampu

- menunjukkan kinerja dengan mutu dan kuantitas yang terukur; 2) Menguasai konsep teoritis bidang pengetahuan tertentu secara umum, serta mampu memformulasikan penyelesaian masalah prosedural; 3) Mampu mengelola kelompok kerja dan menyusun laporan tertulis secara komprehensif; 4) Bertanggung jawab pada pekerjaan sendiri dan dapat diberi tanggung jawab atas pencapaian hasil kerja kelompok.
- f. Jenjang kualifikasi 6: 1) Mampu mengaplikasikan bidang keahliannya dan memanfaatkan ilmu pengetahuan, teknologi, dan/atau seni pada bidangnya dalam penyelesaian masalah serta mampu beradaptasi terhadap situasi yang dihadapi; 2) Menguasai konsep teoritis bidang pengetahuan tertentu secara umum dan konsep teoritis bagian khusus dalam bidang pengetahuan tersebut secara mendalam, serta mampu memformulasikan penyelesaian masalah prosedural; 3) Mampu mengambil keputusan yang tepat berdasarkan analisis informasi dan data, dan mampu memberikan petunjuk dalam memilih berbagai alternatif solusi secara mandiri dan kelompok; 4) Bertanggung jawab pada pekerjaan sendiri dan dapat diberi tanggung jawab atas pencapaian hasil kerja organisasi.
- g. Jenjang kualifikasi 7: 1) Mampu merencanakan dan mengelola sumberdaya di bawah tanggung jawabnya, dan mengevaluasi secara komprehensif kerjanya dengan memanfaatkan ilmu pengetahuan, teknologi, dan/atau seni untuk menghasilkan langkah-langkah pengembangan strategis organisasi; 2) Mampu memecahkan permasalahan ilmu penge-

- tahuan, teknologi, dan/atau seni di dalam bidang keilmuannya melalui pendekatan monodisipliner; 3) Mampu melakukan riset dan mengambil keputusan strategis dengan akuntabilitas dan tanggung jawab penuh atas semua aspek yang berada di bawah tanggung jawab bidang keahliannya.
- h. Jenjang kualifikasi 8: 1) Mampu mengembangkan pengetahuan, teknologi, dan/atau seni di dalam bidang keilmuannya atau praktek profesionalnya melalui riset, hingga menghasilkan karya inovatif dan teruji; 2) Mampu memecahkan permasalahan ilmu pengetahuan, teknologi, dan/atau seni di dalam bidang keilmuannya melalui pendekatan inter atau multidisipliner; 3) Mampu mengelola riset dan pengembangan yang bermanfaat bagi masyarakat dan keilmuan, serta mampu mendapat pengakuan nasional dan internasional.
 - i. Jenjang kualifikasi 9: 1) Mampu mengembangkan pengetahuan, teknologi, dan/atau seni baru di dalam bidang keilmuannya atau praktek profesionalnya melalui riset, hingga menghasilkan karya kreatif, original, dan teruji; 2) Mampu memecahkan permasalahan ilmu pengetahuan, teknologi, dan/atau seni di dalam bidang keilmuannya melalui pendekatan inter, multi, dan transdisipliner.

Mengacu pada rumusan KKNi tersebut selanjutnya dirumuskan tujuan tingkat satuan pendidikan atau standar kompetensi lulusan (SKL) masing-masing lembaga pendidikan yang disesuaikan dengan karakter lembaga pendidikan pada tingkat dan jenjang masing-masing.

4. Tujuan Kurikulum Tingkat Mata Pelajaran

Tujuan tingkat mata pelajaran ini biasanya disebut dengan tujuan kurikuler yakni tujuan yang hendaknya dicapai dalam setiap mata pelajaran/bidang studi setelah penyelesaian pelaksanaan mata mata pelajaran/ bidang studi masing-masing.

Pada berbagai konsep kurikulum, terkait dengan tujuan kurikulum tingkat mata pelajaran istilah: 1. Tujuan kurikuler atau standar kompetensi lulusan masing-masing mata pelajaran; 2. Kompetensi Inti; 3. Tujuan Instruksional/ pembelajaran umum; dan 4. Tujuan instruksional/ Pembelajaran khusus. Pada kurikulum 2013, ada beberapa jenis tujuan yang terdapat pada masing mata pelajaran, yaitu: 1. Standar Kompetensi Lulusan (SKL) masing-masing mata pelajaran, 2. Kompetensi Inti, dan 3. Kompetensi dasar.

Standar kompetensi lulusan adalah kriteria mengenai kualifikasi kemampuan lulusan yang mencakup sikap, pengetahuan, dan keterampilan. Standar Kompetensi Lulusan digunakan sebagai acuan utama pengembangan standar isi, standar proses, standar penilaian pendidikan, standar pendidik dan tenaga kependidikan, standar sarana dan prasarana, standar pengelolaan, dan standar pembiayaan.

5. Tujuan Tingkat Materi Pelajaran

Tujuan pada tingkat mata pelajaran ini disebut juga dengan instruksional (Tujuan Instruksional Umum dan Tujuan Instruksional Khusus), yakni tujuan yang hendaknya dicapai dalam setiap penyelesaian pelaksanaan setiap materi pelajaran/pokok bahasan.

Tujuan pendidikan institusional tersebut diatas kemudian dijabarkan lagi ke dalam tujuan kurikuler; yaitu tujuan pendidikan yang ingin dicapai dari setiap mata pelajaran yang dikembangkan di setiap sekolah atau satuan pendidikan. Beberapa contoh tujuan kurikuler yang berkaitan dengan pembelajaran ekonomi, sebagaimana diisyaratkan dalam Permendiknas No. 23 Tahun 2007 tentang Standar Kompetensi:

Tujuan-tujuan pendidikan mulai dari pendidikan nasional sampai dengan tujuan kurikuler atau mata pelajaran yang masih bersifat abstrak dan konseptual selanjutnya dioperasionalkan dan dijabarkan lebih lanjut dalam bentuk tujuan instruksional (pembelajaran). Tujuan ini merupakan tujuan pendidikan yang lebih operasional, yang hendak dicapai dari setiap kegiatan pembelajaran dari setiap mata pelajaran. Rumusan tujuan dirumuskan dalam bentuk tujuan instruksional umum dan khusus atau dalam istilah sekarang disebut kompetensi dasar. Dalam konteks diberlakukannya kurikulum tingkat satuan pendidikan (KTSP) sekarang, rumusan tujuan ini dapat dilihat pada rumusan Standar Kompetensi (KS) dan Kompetensi Dasar (KD) pada setiap satuan materi/konsep bahan pembelajaran.

Rumusan tujuan pada tingkat SK dan KD yang operasional ini dirumuskan lebih bersifat spesifik dan lebih menggambarkan tentang apa yang dapat dicapai oleh peserta didik. Sebagaimana dikemukakan oleh Rowntree dalam Nana Syaodih Sukmadinata (1997) sebagai "*what will the student be able to do as result of the teaching that he was unable to do before*". Dengan kata lain, tujuan pendidikan tingkat operasional ini lebih menggambarkan perubahan perilaku spesifik apa yang

hendak dicapai peserta didik melalui proses pembelajaran.

Rumusan tujuan instruksional atau pembelajaran umumnya dirancang dengan memperhatikan taksonomi Gagne dan Briggs (1974:23-24) yaitu: *“intellectual skill, cognitive strategies, verbal information, motor skill and attitudes.”* Atau taksonomi Bloom (1956) Krathwohl, Bloom, dan Masia (1964), yaitu: *cognitive, affective, dan psychomotor.*

Kognitif domain (*cognitive domain*) adalah bentuk-bentuk tujuan yang melingkupi tugas-tugas yang bersifat intelektual (*intellectual talks*). Domain ini melingkupi hal-hal sebagai berikut:

- (1) *Knowledge: the simple recall of specifics, method, structure, etc.*
- (2) *Comprehension: understanding of a type which does not include the ability to see its fullest implications*
- (3) *Application: the ability to use generalizations or rules in specific situations*
- (4) *Analysis: the ability to divide a communication into a hierarchically arranged organization of its component ideas*
- (5) *Synthesis: the ability to arrange and combine a number of unstructured elements into an organized whole*
- (6) *Evaluation: the assessment of material, method, etc, using selected criteria.*

Afektif domain (*affective domain*) adalah bentuk-bentuk tujuan yang melingkupi tujuan-tujuan yang berhubungan dengan dimensi perasaan (*feelling*), sikap

(*attitudinal*), atau penilaian (*valuing*). Domain ini melingkupi hal-hal sebagai berikut:

- (1) *Receiving: sensitivity to the existence of certain phenomena*
- (2) *Responding: active attention to phenomena, reflecting interest but not commitment*
- (3) *Valuing: perception of worth or value in phenomena*
- (4) *Organization: arrangement of value as organized system*
- (5) *Characterization: the development and internalization of the "organization" level to extent of representing a philosophy of life.*

Psikomotor domain (*psychomotor domain*) adalah bentuk-bentuk tujuan yang melingkupi pengembangan keterampilan motorik, seperti mengoperasikan sebuah mesin dengan benar. Domain ini melingkupi hal-hal sebagai berikut:

- (1) *Observing: attending to the performance of more experienced person*
- (2) *Imitating: basic rudiments of the skill acquired*
- (3) *Practicing: repetition of the sequence of phenomena as conscious effort decreases*
- (4) *Adapting: perfection of the skill, although further improvement is possible (Bloom 1956).*

Selain berbagai hal di atas, pembahasan tentang tujuan kurikulum terkait pula dengan filsafat yang melandasinya. Jika kurikulum yang dikembangkan menggunakan dasar filsafat klasik (perennialisme, essentialisme, eksistensialisme) sebagai pijakan utamanya maka tujuan kurikulum lebih banyak

diarahkan pada pencapaian penguasaan materi dan cenderung menekankan pada upaya pengembangan aspek intelektual atau aspek kognitif. Apabila kurikulum yang dikembangkan menggunakan filsafat progresivisme sebagai pijakan utamanya, maka tujuan pendidikan lebih diarahkan pada proses pengembangan dan aktualisasi diri peserta didik dan lebih berorientasi pada upaya pengembangan aspek afektif. Pengembangan kurikulum dengan menggunakan filsafat rekonstruktivisme sebagai dasar utamanya, maka tujuan pendidikan banyak diarahkan pada upaya pemecahan masalah sosial yang krusial dan kemampuan bekerja sama. Sementara kurikulum yang dikembangkan dengan menggunakan dasar filosofi teknologi pendidikan dan teori pendidikan teknologis, maka tujuan pendidikan lebih diarahkan pada pencapaian kompetensi.

Meskipun pengaruh yang mendasari pengembangan tujuan kurikulum tersebut ada, namun dalam implementasinya hampir tidak mungkin untuk merumuskan tujuan-tujuan kurikulum dengan hanya berpegang pada satu filsafat, teori pendidikan atau model kurikulum tertentu secara konsisten dan konsekuen. Oleh karena itu, dalam realitasnya akomodasi dan upaya mengambil hal-hal yang terbaik dan memungkinkan dari seluruh aliran filsafat dan teori yang ada mutlak harus dilakukan, sehingga dapat melahirkan tujuan-tujuan pendidikan yang lebih luwes dan efektif serta tepat harapan bisa diwujudkan.

2. Komponen Isi Kurikulum

Pemaknaan terhadap isi atau materi kurikulum (*curriculum content*) pada dasarnya adalah merupakan sebuah jawaban atas pertanyaan sebagaimana yang diajukan oleh Tyler, yakni: *What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?*. Dalam hal ini Tyler menggambarkan bahwa yang dimaksud dengan materi atau isi kurikulum adalah berupa pengalaman pendidikan (*educational experiences*). Hal ini mengandung makna bahwa yang dimaksud isi atau materi kurikulum bukan dalam bentuk materi atau mata pelajaran yang tertuang dalam fisik buku teks dan bahan ajar lainnya atau apa yang diberikan oleh guru semata, tetapi apa yang ada di balik itu semua yaitu apa yang dapat dialami dan didapat dalam proses interaksi peserta didik dengan segenap pihak dan dalam berbagai hal keadaan. Berdasarkan hal itu, dapat dinyatakan bahwa isi atau materi kurikulum dapat berupa segala sesuatu yang terdapat dalam proses pendidikan atau pembelajaran berupa: buku teks, media pembelajaran, interaksi antara siswa dengan guru, interaksi antar siswa, dan dengan lingkungan pembelajaran.

Pemaknaan isi kurikulum yang direfresentasikan sebagai segala apa saja yang dialami dan mempengaruhi pembentukan peserta didik di bawah tanggung jawab sekolah adalah merupakan pemaknaan isi kurikulum yang memandang bahwa kurikulum adalah segala apa saja yang mempengaruhi proses pendidikan/pembalajaran dalam sebuah proses pendidikan atau yang disebut dengan pengertian kurikulum dalam arti luas (modern). Sedangkan pemaknaan isi kurikulum dalam pengertian yang sempit (tradisional), isi kurikulum tidak lain adalah sebatas pada materi atau mata pelajaran yang diberikan dalam

proses pendidikan. Dalam konteks kurikulum pendidikan nasional, sebagaimana disebutkan pada PP 19 Tahun 2005 tentang Standar Nasional Pendidikan, Bab I pasal 1 ayat 5, bahwa:

Standar isi adalah ruang lingkup materi dan tingkat kompetensi yang dituangkan dalam kriteria tentang kompetensi tamatan, kompetensi bahan kajian, kompetensi mata pelajaran, dan silabus pembelajaran yang harus dipenuhi oleh peserta didik pada jenjang dan jenis pendidikan tertentu.

Selanjutnya lebih tegas dijelaskan pada Bab III pasal 5 tentang Standar Isi disebutkan:

- (1) Standar isi mencakup lingkup materi dan tingkat kompetensi untuk mencapai kompetensi lulusan pada jenjang dan jenis pendidikan tertentu.
- (2) Standar isi sebagaimana dimaksud pada ayat (1) memuat kerangka dasar dan struktur kurikulum, beban belajar, kurikulum tingkat satuan pendidikan, dan kalender pendidikan/akademik.

Selain itu, isi kurikulum juga sangat ditentukan oleh model kurikulum yang dipakai. Isi atau bahan kurikulum model klasik adalah materi-materi yang merupakan warisan masa lalu (zaman klasik) dan sedikit sekali materi-materi yang merepresentasikan untuk masa kini dan akan datang. Isi atau materi kurikulum dengan model humanistik lebih bentuk pengalaman belajar anak atau apa yang dialami oleh siswa untuk pembentukan potensi dirinya. Isi kurikulum dalam bentuk rekonstruksi sosial adalah pada berbagai kasus yang berkembang atau actual di masyarakat sebagai bahan pembelajaran untuk memecahkan masalah-masalah sosial kemasyarakatan. Sedangkan isi

kurikulum dalam bentuk teknologis lebih pada ilmu-ilmu pengetahuan yang berkembang sekarang dan akan datang.

Dalam menentukan isi atau materi kurikulum tidak bisa dilepaskan dari filsosofi dan teori pendidikan yang digunakan. Seperti telah dikemukakan di atas bahwa pengembangan kurikulum yang didasari filsafat klasik (perennialisme, essentialisme, eksistensialisme) penguasaan materi menjadi hal yang utama. Dalam hal ini, materi kurikulum disusun secara logis dan sistematis, dalam bentuk :

1. *Teori*; seperangkat konstruk atau konsep, definisi atau preposisi yang saling berhubungan, yang menyajikan pendapat sistematis tentang gejala dengan menspesifikasi hubungan - hubungan antara variabel-variabel dengan maksud menjelaskan dan meramalkan gejala tersebut.
2. *Konsep*; suatu abstraksi yang dibentuk oleh organisasi dari kekhususan-kekhususan, merupakan definisi singkat dari sekelompok fakta atau gejala.
3. *Generalisasi*; kesimpulan umum berdasarkan hal-hal yang khusus, bersumber dari analisis, pendapat atau pembuktian dalam penelitian.
4. *Prinsip*; yaitu ide utama, pola skema yang ada dalam materi yang mengembangkan hubungan antara beberapa konsep.
5. *Prosedur*; yaitu seri langkah-langkah yang berurutan dalam materi pelajaran yang harus dilakukan peserta didik.
6. *Fakta*; sejumlah informasi khusus dalam materi yang dianggap penting, terdiri dari terminologi, orang dan tempat serta kejadian.

7. *Istilah*, kata-kata perbendaharaan yang baru dan khusus yang diperkenalkan dalam materi.
8. *Contoh/ilustrasi*, yaitu hal atau tindakan atau proses yang bertujuan untuk memperjelas suatu uraian atau pendapat.
9. *Definisi*: yaitu penjelasan tentang makna atau pengertian tentang suatu hal/kata dalam garis besarnya.
10. *Preposisi*, yaitu cara yang digunakan untuk menyampaikan materi pelajaran dalam upaya mencapai tujuan kurikulum.

Isi atau materi pembelajaran yang didasarkan pada filsafat progresivisme lebih memperhatikan tentang kebutuhan, minat, dan kehidupan peserta didik. Oleh karena itu, materi pembelajaran harus diambil dari dunia peserta didik dan oleh peserta didik itu sendiri. Materi pembelajaran yang didasarkan pada filsafat konstruktivisme, materi pembelajaran dikemas sedemikian rupa dalam bentuk tema-tema dan topik-topik yang diangkat dari masalah-masalah sosial yang krusial, misalnya tentang ekonomi, sosial bahkan tentang alam. Materi pembelajaran yang berlandaskan pada teknologi pendidikan banyak diambil dari disiplin ilmu, tetapi telah diramu sedemikian rupa dan diambil hal-hal yang esensialnya saja untuk mendukung penguasaan suatu kompetensi. Materi pembelajaran atau kompetensi yang lebih luas dirinci menjadi bagian-bagian atau sub-sub kompetensi yang lebih kecil dan obyektif.

Isi atau bahan kurikulum juga dapat dilihat dari tingkatannya kurikulumnya. Dilihat dari tingkatannya, isi kurikulum biasanya disusun mulai dari kurikulum tingkat nasional, lokal, institusional, dan mata pelajaran. Isi

kurikulum pada tingkat kurikulum nasional adalah merupakan materi-materi/ mata pelajaran dan pengalaman-pengalaman inti yang wajib dimiliki oleh segenap peserta didik di suatu Negara. Sebagai contoh, Negara telah menetapkan bahwa setiap siswa harus memiliki pengetahuan, keterampilan, dan sikap dalam hal beragama (pelajaran agama); berbahasa (bahasa Indonesia), berkewarganegaraan yang baik (kewarganeraan), dan berpengatahuan (sain dan teknologi). Adapun isi kurikulum pada tingkat Institusional (lembaga) adalah materi-materi atau pengalaman-pengalaman yang harus dimiliki oleh seluruh siswa sesuai dengan jenjang dan jenis lembaga pendidikannya. Dalam konteks kurikulum nasional negara kita telah ditetapkan jenis-jenis bidang pelajaran yang wajib diberikan kepada siswa. Sebagai contoh, berdasarkan UUSPN Nomor 20 Tahun 2003 adalah sebagai berikut:

1. Kurikulum disusun sesuai dengan jenjang pendidikan dalam kerangka Negara Kesatuan Republik Indonesia dengan memperhatikan:
 - a. peningkatan iman dan takwa;
 - b. peningkatan akhlak mulia;
 - c. peningkatan potensi, kecerdasan, dan minat peserta didik;
 - d. keragaman potensi daerah dan lingkungan;
 - e. tuntutan pembangunan daerah dan nasional;
 - f. tuntutan dunia kerja;
 - g. perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni;
 - h. agama;
 - i. dinamika perkembangan global; dan

j. persatuan nasional dan nilai-nilai kebangsaan.

Selanjutnya disebutkan bahwa:

2. Kurikulum pendidikan dasar dan menengah wajib memuat:

- a. pendidikan agama;
- b. pendidikan kewarganegaraan;
- c. bahasa;
- d. matematika;
- e. ilmu pengetahuan alam;
- f. ilmu pengetahuan sosial;
- g. seni dan budaya;
- h. pendidikan jasmani dan olahraga;
- i. keterampilan/kejuruan; dan
- j. muatan lokal.

2. Kurikulum pendidikan tinggi wajib memuat:

- a. pendidikan agama;
- b. pendidikan kewarganegaraan; dan
- c. bahasa.

Selain itu, berdasarkan prinsip pengembangan kurikulum yang telah digariskan oleh UUSPN No 20 tahun 2003 bahwa kurikulum pada semua jenjang dan jenis pendidikan dikembangkan dengan prinsip diversifikasi sesuai dengan satuan pendidikan, potensi daerah, dan peserta didik, maka dalam penentuan isi kurikulum diberikan ruang untuk memasukkan unsur dan kebutuhan daerah (muatan lokal) di samping dikembangkan lebih jauh dalam bentuk yang sesuai dengan satuan pendidikan

masing-masing atau yang disebut sekarang dengan istilah “Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan (KTSP)”. Dengan demikian, isi kurikulum untuk setiap jenis dan jenjang pendidikan di samping tetap mempertahankan standar isi yang berlaku secara nasional, setiap jenis dan jenjang pendidikan dapat mengembangkan dan menyesuaikan dengan kebutuhan daerah dan lembaga pendidikan masing-masing.

3. Strategi Pelaksanaan Kurikulum

Komponen kurikulum yang ketiga menurut Tyler adalah, “How can these educational experiences be effectively organized?” yaitu bagaimana semua itu dapat diorganisir dan dikelola dengan sebaik-baiknya. Sedangkan Meller dan Siller (1985:175), menyebutnya dengan *teaching strategies/learning experiences*. Menurut Hasan (1988) komponen ini sebagai kegiatan (proses), dan sebagai hasil belajar. Mengacu pada pendapat tersebut, tampaknya strategi pelaksanaan kurikulum dapat dimasukkan pada tataran konsep kurikulum sebagai kegiatan (proses). Hal ini sejalan dengan penjelasan Hasan (1988:34) bahwa pada hakekatnya dilihat dari sudut pengembangan kurikulum, kurikulum sebagai proses sebenarnya adalah implementasi kurikulum sebagai rencana.

Pandangan bahwa implementasi kurikulum sebagai proses dapat juga dilihat dari berbagai pengertian implementasi kurikulum yang dikemukakan oleh beberapa pakar. Beaucham (1975:164) menyatakan bahwa implementasi kurikulum adalah: “*putting the curriculum to work*”. Pengertian membawa kurikulum ke dalam bentuk kerja tersebut tidak lain adalah merupakan penerapan atau pelaksanaan konsep kurikulum. Fullan (1982: 54) lebih

tegas sebagaimana definisi implementasi kurikulum yang dikemukakannya, bahwa *“implementation as the process of putting into the practice an idea, program, or set of activities new to the people attempting or expected to change”*. Dalam definisi ini Fullan memandang implementasi sebagai sebuah “proses” menerapkan sebuah ide atau program baru dengan harapan akan terjadi sebuah perubahan. Pandangan yang senada dikemukakan oleh Leithwood (1982:253), ia mendefinisikan implementasi sebagai *“a process of behavioral change in direction suggested by the innovation, occurring in stages, over time, if obstacles to such growth are overcome”*. Di samping itu ia menjelaskan bahwa implementasi kurikulum: *“involves reducing the differences between existing practices and practices suggested by the innovation”*.

Dalam tataran praktis makna implementasi kurikulum dimaknai oleh Saylor dan Alexander (1974:245) sebagai kegiatan pembelajaran (*instruction*). Hal ini sebagaimana definisi Pembelajaran (*instruction*) yang dikemukakannya, yakni: *“the implementation of curriculum plan, usually, but not necessarily, involving teaching in the sense of student-teacher interaction in school setting”*.

Beberapa definisi di atas menyatakan bahwa implementasi disamping dipandang sebagai sebuah proses, implementasi juga dipandang sebagai penerapan sebuah inovasi dan senantiasa melahirkan adanya perubahan ke arah inovasi atau perbaikan, implementasi dapat berlangsung terus menerus sepanjang waktu, implementasi harus dapat menyelesaikan perbedaan antara praktek yang diharapkan dengan kenyataan.

Berangkat dari berbagai pengertian implementasi kurikulum, Miller & Seller (1985:246-247) menyimpulkan,

bahwa pada dasarnya ada tiga pendekatan dalam mendefinisikan istilah "*implementation*", yakni: Pertama, Implementasi didefinisikan sebagai sebuah peristiwa (*event*). Peristiwa itu terjadi, sebagai sebuah aktivitas pengembangan profesional, ketika sebuah dokumen program baru didistribusikan kepada guru; Kedua, implementasi dipandang sebagai proses interaksi antara pengembang kurikulum dengan para guru. Proses interaksi itu berlangsung ketika pengembang kurikulum ingin melaksanakan sebuah konsep baru dan meminta kepada para guru untuk mengujicobanya dan memberikan masukan guna menyempurnaan konsep kurikulum baru tersebut; Ketiga, implementasi kurikulum dipandang sebagai komponen yang terpisah dalam siklus kurikulum. Dalam rangka pengembangan dan adopsi sebuah program baru, diperlukan sebuah perencanaan yang terorganisir, yang memerlukan pengkajian terhadap berbagai alternatif, sumber dan strategi. Sebuah program baru pertama kali digambarkan dan dijabarkan, kemudian dipresentasikan kepada guru dalam bentuk dokumen.

Dalam praktek penerapan kurikulum di Indonesia strategi implementasi adalah merupakan sejumlah pedoman penjabaran atau pengembangan kurikulum di bawahnya. Dengan demikian pengembangan kurikulum pada tataran instruksional dalam bentuk pengembangan desain perencanaan pembelajaran adalah merupakan bentuk implementasi dari kurikulum setiap mata pelajaran. Penjabaran kurikulum dalam bentuk mata pelajaran adalah merupakan bentuk implementasi kurikulum tingkat institusional. Begitu juga pengembangan kurikulum pada tingkat institusional adalah merupakan pengembangan atau implemementasi dari kurikulum tingkat nasional.

Pada dekade terakhir ini kita mengenal KTSP yang pada dasarnya adalah bentuk implementasi atau penjabaran dari kurikulum kurikulum tingkat nasional yang dirumuskan dalam bentuk “standar kompetensi” dan “standar isi/materi”, dan “standar hasil/evaluasi” serta “kompetensi-kompetensi dasar” yang terdapat dalam setiap materi pelajaran. Dalam hal ini, sesuai dengan namanya (KTSP), maka strategi implementasi kurikulumnya disesuaikan dengan kebutuhan dan kondisional masing-masing satuan pendidikan di mana kurikulum tersebut dilaksanakan. Akan tetapi, meskipun demikian, strategi implementasi yang dikembangkan di satuan pendidikan manapun, secara umum harus tetap mengacu pada kaedah-kaedah, konsep-konsep dan teori-teori yang dipandang tepat untuk setiap kondisi jenjang dan jenis pendidikan yang bersangkutan.

Syaodih (1980), Joni (1995) mengemukakan bahwa dalam proses implementasi setidaknya ada tiga tahapan atau langkah yang harus dilaksanakan, yaitu: tahap perencanaan, pelaksanaan, dan evaluasi kulminasi. Sedangkan Joni (1995) juga mengemukakan tiga tahapan atau langkah yang harus dilakukan, yaitu: tahap perencanaan, pelaksanaan, dan kulminasi. Kedua pendapat ini meskipun memiliki istilah yang berbeda untuk tahapan ketiga, namun pada intinya dilihat dari segi maksud dan isinya tidak berbeda, sebab dalam kulminasi kegiatan utamanya adalah evaluasi dan evaluasi pada hakekatnya merupakan kegiatan kulminasi.

Realisasi aspek-aspek perencanaan di atas dapat diwujudkan dalam bentuk perencanaan tertulis dan tidak tertulis. Perencanaan tidak tertulis adalah perencanaan dalam bentuk kesiapan mental dan ilmu pengetahuan (baik

berupa ilmu pengetahuan yang berhubungan dengan materi pembelajaran maupun ilmu pengetahuan yang berhubungan dengan berbagai ilmu terkait sebagai wawasan). Sedangkan persiapan tertulis adalah persiapan yang berbentuk dokumen tertulis yang secara praktis persiapan tertulis yang harus dipersiapkan untuk penerapan kurikulum meliputi menurut pedoman proses pembelajaran meliputi: pembuatan Analisis Materi Pembelajaran (AMP), Rencana Pembelajaran, dan berbagai perangkat pembelajaran, seperti lembar kerja siswa dan lembar evaluasi. Atau berdasarkan tuntutan kurikulum KBK sekarang, setidaknya harus direncanakan mulai dari rekayasa silabus, pengembangan skenario pembelajaran, dan perangkat pembelajaran lainnya, seperti lembar kerja siswa dan lembar evaluasi. Pelaksanaan adalah merupakan bentuk kegiatan pembelajaran yang ditempuh, baik menyangkut pengaturan penyampaian informasi, pengaturan aktivitas guru dan aktivitas siswa. Sebagai tahapan terakhir dari kegiatan implementasi kurikulum dituntut adanya ketuntasan aktivitas dan keterukuran hasil yang dicapai. Oleh karena itu pada tahap ini diperlukan adanya kegiatan evaluasi.

4. Evaluasi Kurikulum

Perlu dibedakan antara evaluasi pembelajaran dengan evaluasi kurikulum. Evaluasi pembelajaran adalah evaluasi yang dilakukan dalam kegiatan pembelajaran, baik di awal (pre-test, proses, dan post-test). Sedangkan evaluasi kurikulum adalah kegiatan evaluasi atas dokumen, proses, dan hasil implementasi kurikulum.

Para pakar kurikulum sepakat bahwa evaluasi kurikulum adalah salah satu dimensi kurikulum atau

pengembangan kurikulum yang sangat penting. Hanya saja, mereka berbeda pendapat dalam hal memaknai dan memandang kedudukan serta lingkup cakupan kajian evaluasi kurikulum.

Hasan (1988:27) menunjukkan bahwa adanya perbedaan pendapat tentang batasan kurikulum telah mempengaruhi batasan tentang evaluasi kurikulum. Menurutnya Tyler (1949) dalam bukunya *Basic Principles of Curriculum and Instruction* menunjukkan pengertian kurikulum sebagai evaluasi terhadap pencapaian hasil belajar, karenanya evaluasi kurikulum juga berkenaan dengan evaluasi terhadap pencapaian hasil belajar tersebut. Phopham (1970) memandang evaluasi kurikulum hampir sama dengan Tyler, Bagi Phopham kurikulum adalah rumusan tujuan yang akan dicapai dan karenanya evaluasi kurikulum adalah berhubungan dengan upaya pencapaian tujuan tersebut. Sedangkan Stake (1967) dalam tulisannya mengenai *Countenance evaluation* mengemukakan pengertian yang berbeda dari Tyler. Bagi Stake kurikulum adalah termasuk apa yang direncanakan oleh guru, proses pelaksanaan rencana tersebut, serta hasil dari pelaksanaan rencana tersebut. Oleh karena itu, evaluasi kurikulum menurutnya bukan hanya sekedar evaluasi terhadap hasil belajar, tetapi mencakup juga evaluasi terhadap apa yang direncanakan dan proses pelaksanaan rencana tersebut. Pakar lain yang melihat kurikulum dalam pengertian yang lebih luas adalah Lewy (1977). Baginya evaluasi kurikulum sesuai dengan aspek-aspek kegiatan kurikulum, yakni meliputi: perencanaan, pengembangan komponen, implementasi serta hasil belajar.

Selain perbedaan dalam memberi makna kurikulum, sebagaimana dikemukakan di atas terdapat juga

perbedaan dalam memandang kedudukan evaluasi kurikulum khususnya dalam hubungannya dengan kurikulum itu sendiri. Madaus & Kelleghan (dalam Jackson, 1992: 14) menyatakan bahwa terdapat dua pandangan tentang kedudukan evaluasi kurikulum. Tyler (1949) dan beberapa pakar kurikulum lain yang sejalan (Tylerian) memandang evaluasi kurikulum adalah merupakan bagian integral dari kurikulum itu sendiri. Oleh karena itu evaluasi kurikulum dipandang sebagai: *"...being defined by the curriculum, following from its goals, and reflecting instruction that has taken place."* Dalam kaitan ini evaluasi kurikulum tidak lain merupakan bagian dari kurikulum itu sendiri dan evaluasi kurikulum sebagai evaluasi terhadap pencapaian hasil belajar. Karenanya evaluasi kurikulum juga berkenaan dengan evaluasi terhadap pencapaian hasil belajar tersebut. Sementara itu, terdapat sejumlah pakar kurikulum lain yang memandang kedudukan evaluasi kurikulum merupakan suatu yang berdiri sendiri. Para pakar yang tergabung dalam pandangan ini antara lain: Phopham, Cruse, Ranjin, Sandifer, dan William (1992). Phopham (1970) meskipun memandang evaluasi kurikulum hampir sama dengan Tyler, yakni bahwa evaluasi kurikulum adalah usaha untuk mengevaluasi pencapaian tujuan kurikulum. Akan tetapi, bagi Phopham evaluasi kurikulum bukan merupakan bagian integral dari kurikulum.

Hasan (1988), sesuai dengan pandangannya tentang empat dimensi kurikulum yang saling berhubungan satu dengan lainnya, yakni: dimensi ide atau konsepsi, dimensi rencana tertulis, dimensi kegiatan (proses), dan dimensi hasil belajar, maka evaluasi kurikulum juga melingkupi empat dimensi tersebut, yakni (1) evaluasi terhadap

kurikulum sebagai suatu ide atau konsepsi; (2) evaluasi terhadap kurikulum sebagai suatu rencana tertulis; (3) evaluasi terhadap kurikulum sebagai suatu kegiatan (proses); dan (4) evaluasi terhadap kurikulum sebagai suatu hasil belajar.

Berdasarkan berbagai pandangan para pakar di atas tentang makna dan kedudukan, dapat dilihat perbedaan dalam hal apa yang menjadi lingkup atau wilayah evaluasi kurikulum. Kelompok yang memaknai kurikulum terbatas pada hasil belajar cenderung memandang lingkup evaluasi kurikulum secara sempit. Kelompok pertama ini diantaranya diwakili oleh Tyler dan Phopham di atas. Sedangkan kelompok yang memaknai kurikulum secara luas, memandang lingkup evaluasi kurikulum secara lebih luas. Zais (1976:378) menyebutnya dengan istilah "*comprehensive curriculum evaluation*". Evaluasi ini menurutnya: *involves not only the assessment of a written document (the "inert curriculum: or curriculum plane) but more important, of the implemented curriculum as a functional corpus of phenomena involving the interaction of students, teachers, materials, and environments."* Dengan demikian, kelompok terakhir ini memandang lingkup evaluasi kurikulum tidak terbatas pada evaluasi hasil tetapi mencakup proses, rancangan program dan bahkan ide atau konsepsi kurikulum itu sendiri. Kelompok ini diantaranya diwakili oleh Stake, Lewy Zais dan juga Hasan.

Dengan mengutip berbagai pendapat para pakar (seperti Tyler) dan berbagai data kegiatan evaluasi yang dilakukan pada berbagai negara, termasuk Indonesia, Hasan (1988:50) mengemukakan bahwa terdapat bahwa pada awalnya evaluasi hasil inilah yang dimaksud dengan evaluasi. Bahkan hasil yang dimaksud terbatas pada

evaluasi hasil belajar dalam pengertian pengetahuan. Dalam hal ini jumlah pengetahuan siswa merupakan indikator keberhasilan suatu kurikulum. Makin banyak/ makin tinggi pengetahuan yang dimiliki siswa makin berhasil suatu kurikulum.

Pandangan tentang evaluasi hasil di atas, walaupun cukup dominan, namun akhir-akhir ini telah terjadi pergeseran pandangan tentang ruang lingkup kegiatan evaluasi hasil. Menurut Hasan (1988:52) Tyler sendiri yang semula berpandangan bahwa evaluasi kurikulum adalah identik dengan evaluasi hasil telah berubah pandangan bahwa evaluasi tidak sekedar hasil pengetahuan. Dalam bukunya yang berjudul *Specific approach Curriculum Development* (1981), Tyler berpandangan bahwa selain evaluasi harus meliputi evaluasi terhadap ide, implementasi dan efektivitas kurikulum, juga berpendapat bahwa evaluasi hasil menentukan sampai sejauh mana perilaku yang ingin dikembangkan kurikulum telah dimiliki siswa.

Lebih lanjut Hasan (1988:52) mengemukakan bahwa evaluasi hasil tidak hanya memperhatikan hasil belajar yang bersifat pengetahuan saja. Akan tetapi banyak aspek kehidupan siswa yang hendak dikembangkan dalam rangka mempersiapkan siswa untuk kehidupannya, baik untuk persiapan kehidupan jangka pendek seperti ujian, melamar pekerjaan, maupun kehidupan jangka panjang, seperti persiapan sebagai anggota masyarakat, persiapan dalam menghadapi perubahan kehidupan, dan lain-lain. Lebih jauh, bidang perhatian evaluasi hasil juga berkenaan dengan dampak kurikulum terhadap masyarakat.

Tyler (1949) sebagaimana dikutip oleh Hasan menyebutkan fungsi evaluasi kurikulum adalah untuk memperbaiki kurikulum. Pendapat yang sama dikemukakan

oleh Provus (1971). Sementara Cronbach (1963) menyatakan bahwa fungsi evaluasi kurikulum adalah memberikan bantuan untuk memperbaiki kurikulum dan untuk memberikan penghargaan. Lewy (1977) sebagaimana dikutip oleh Miller & Seller (1985:302) memberikan gambaran yang lebih luas, yakni:

Evaluation essentially is the provision of information for the sake of facilitating decision making at various stages of curriculum development. This information may pertain to the program as a complete entity or only to some of its components. Evaluation also implies the selection of criteria, the collection of data, and data analysis.

Sementara itu Nana Syaodih (1980:190) secara umum menggambarkan fungsi dan peranan evaluasi kurikulum sebagai berikut:

evaluasi kurikulum memegang peranan penting baik dalam penentuan kebijaksanaan-kebijaksanaan pendidikan pada umumnya, maupun pada pengambilan keputusan dalam kurikulum khususnya. Hasil dari suatu evaluasi kurikulum dapat dipergunakan oleh para pengembang kurikulum dan para pemegang kebijaksanaan pendidikan dalam memilih dan menetapkan kebijaksanaan pengembangan kurikulum dan pengembangan sistem pendidikan. Hasil dari suatu evaluasi kurikulum juga dapat digunakan oleh guru-guru, kepala sekolah dan peleksana pendidikan lainnya dalam memahami dan membantu perkembangan siswa, memilih bahan pelajaran, memilih metode dan alat-alat pelajaran dan sebagainya.

Pakar yang mengemukakan fungsi kurikulum yang lebih konsepsional, menurut Hasan (1988:38) dan Miller & Seller (1985:124) adalah Scriven (1967). Scriven membedakan dua macam fungsi evaluasi. Fungsi pertama dinamakan fungsi *formatif*. Fungsi kedua dinamakan fungsi *sumatif*. Fungsi *formatif* evaluasi dilaksanakan apabila hasil

yang diperoleh dari kegiatan evaluasi diarahkan untuk memperbaiki bagian tertentu atau sebagian besar bagian kurikulum yang sedang dikembangkan. Jadi bukan untuk mengganti kurikulum. Bagian yang diperbaiki tersebut dapat saja kurikulum sebagai ide atau konsepsi, rencana, proses kegiatan ataupun hasil. Perbaikan tersebut dapat dilakukan ketika melakukan evaluasi terhadap bagian lainnya. Fungsi *sumatif* evaluasi dilakukan apabila evaluasi memberikan perhatian terhadap hasil dari suatu kurikulum. Dengan demikian menurut Hasan (1988:38) fungsi *sumatif* baru dapat dilakukan jika kurikulum tersebut telah dianggap final (selesai) pengembangannya. Tujuan utamanya ialah untuk menentukan apakah suatu kurikulum masih dapat dipertahankan atau harus diganti. Jika dinilai masih dapat dipertahankan, maka evaluasi harus dapat menentukan bagian mana yang tetap dipertahankan dan bagian mana yang harus diganti atau diperbaharui.

Pengertian selesai dan tidak selesai sebuah pengembangan kurikulum sangat bersifat relatif, artinya bisa saja satu pihak menganggap pengembangan kurikulum telah selesai, namun bagi pihak yang lain belum selesai. Menurut Hasan (1988:42) ada beberapa patokan yang dapat digunakan: (1) pendapat dari para pengembang kurikulum; (2) Pendapat dari para pengelola pendidikan setelah mereka menilai stabil tidaknya semua komponen kurikulum; (3) adanya perkembangan atau perubahan yang terjadi di masyarakat yang dianggap sebagai dampak dari penerapan kurikulum.

Suatu hal yang perlu mendapat perhatian dalam hal evaluasi *formatif* ialah bahwa evaluasi dilaksanakan ketika kurikulum tersebut belum dianggap sebagai sebuah kuri-

kulum yang sudah final. Pandangan atas apakah kurikulum sudah dianggap final atau tidak ini sangat penting, karena akan menimbulkan perbedaan pendapat tentang pelaksanaan fungsi *formatif* evaluasi. Bagi mereka yang beranggapan bahwa kurikulum telah dianggap final jika telah dilaksanakan secara umum di sekolah, maka evaluasi *formatif* tidak perlu lagi dilaksanakan, yang dilaksanakan adalah fungsi *sumatif* evaluasi (Hasan, 1988: 39).

Menurut Hasan (1988:44), sejalan dengan pandangan tentang dimensi dan fungsi kurikulum, maka jenis evaluasi kurikulum juga dapat dikelompokkan pada empat bentuk, yakni evaluasi reflektif, evaluasi rencana, evaluasi proses, dan evaluasi hasil (fungsi *formatif* dan *sumatif*).

(1) Evaluasi Reflektif

Secara etimologis istilah reflektif berasal dari bahasa Inggris "*reflective*" yang berarti: *tending to think deeply about things* Oxpord (1995:980)." Terjemahan istilah *reflective* dalam bahasa Indonesia: 1. yang memantulkan cahaya. 2 merenung, tepekur (Echols & Shadily, 1983:473). Pengertian tepekur dan merenung tersebut itulah yang barangkali dapat dikaitkan dengan ide atau konsepsi, yakni mencoba untuk mengevaluasi atau merefleksi ide atau konsep yang telah dibuat.

Menurut Hasan (1988:44) istilah evaluasi reflektif sebagai jenis evaluasi kurikulum ini diambil dari tulisan Cohen (1976). Evaluasi reflektif dipergunakan untuk menyebut jenis evaluasi yang memusatkan perhatiannya terhadap kurikulum sebagai ide. Jenis evaluasi ini mencoba mengkaji mengenai ide yang dikembangkan dan dijadikan landasan bagi kurikulum dalam dimensi lainnya.

Evaluasi reflektif terhadap ide tersebut menurut Hasan (1988:44-45) dapat dilakukan dalam beberapa cara:

- (a) Evaluasi reflektif terhadap ide dilakukan pada waktu pertama kali suatu ide dikemukakan oleh seseorang. Dalam hal ini dapat juga dilakukan pada waktu terjadi proses deliberasi ketika suatu kurikulum sebagai rencan akan dikembangkan oleh tim.
- (b) Evaluasi reflektif terhadap ide dilakukan pada waktu kurikulum sebagai rencana sedang dikembangkan atau ketika telah selesai ditulis.
- (c) Evaluasi reflektif terhadap ide dilakukan apabila kurikulum dalam setiap dimensinya telah dikembangkan.

(2) Evaluasi Rencana

Sesuai dengan namanya, evaluasi ini ditujukan kepada kurikulum sebagai sebuah rencana. Akan tetapi, menurut Hasan (1988:45-47), evaluasi rencan ini tidak hanya dilakukan hanya melihat atau mengkaji rencana itu sendiri tetapi dapat pula dilakukan dalam bentuk suatu studi lapangan. Evaluasi terhadap rencana itu sendiri dilakukan untuk melihat, seperti: format, keterbacaan, hubungan antar komponen, organisasi vertikal dan horizontal dari pengalaman belajar. Dalam hal ini studi lebih bersifat studi documenter.

Evaluasi yang dilakukan sebagai studi lapangan, sebagaimana dikutip oleh Hasan (1988:47), bahwa Cronbach (1963) misalnya menunjuk pada studi lapangan untuk melihat apakah dokumen yang telah dikembangkan dapat dilaksanakan atau tidak. Akan tetapi, menurut Hasan sendiri, bahwa bahwa studi

lapangan tidak harus selalu bertujuan untuk melihat apakah suatu dokumen dapat dilaksanakan atau tidak. Studi lapangan dapat juga dilakukan untuk mengetahui pendapat guru mengenai kurikulum. Kalau guru berpendapat negatif terhadap kurikulum, maka harus diketahui bagian mana yang dianggap negatif tersebut. Hal ini penting untuk memperbaiki dokumen kurikulum, karena besar kemungkinan komponen yang tidak disenangi guru tersebut tidak sesuai dengan kebutuhan dan kenyataan di lapangan.

Sebagaimana gambaran di atas, maka evaluasi rencana ini dapat dilakukan baik pada waktu proses penulisan kurikulum sebagai rencana sedang berlangsung maupun pada waktu penulisan itu telah selesai dikerjakan. Evaluasi yang dilakukan pada waktu proses penulisan kurikulum dilakukan tentu akan lebih cepat dapat memberikan umpan balik bagi rencana yang disusun bahkan tahap demi tahap, komponen demi komponen. Hasan (1988:46) mengemukakan, bahwa jika evaluasi dilakukan pada waktu proses pembuatan rencana dapat dilakukan oleh pengembang kurikulum atau oleh evaluator yang merupakan bagian dari tim. Sedangkan apabila evaluasi rencana dilakukan setelah kurikulum berada di lapangan, maka evaluator dapat berada di luar dari tim pengembang.

(3) Evaluasi Proses

Istilah evaluasi proses menurut Hasan (1988:47) dapat disamakan dengan istilah evaluasi implementasi. Oleh karena itu keduanya dapat digunakan secara bergantian. Kedua istilah tersebut memiliki maksud dan tujuan yang sama, yakni mengevaluasi kurikulum

sebagai kegiatan. Meskipun dalam evaluasi proses (implementasi) ini perhatian evaluator tidak hanya diarahkan kepada apa yang terjadi dengan kurikulum sebagai kegiatan, tetapi evaluator juga telah melihat berbagai faktor yang berhubungan dengan pelaksanaan kurikulum sebagai kegiatan. Evaluasi terhadap kepemimpinan kepala sekolah, sikap dan kinerja guru, faktor siswa serta peralatan belajar adalah merupakan fokus yang penting. Demikian pula dengan interaksi yang terjadi dalam proses kegiatan belajar-mengajar. Bahkan sistem supervisi yang dilakukan oleh para pengawas tidak terlepas dari kajian evaluasi proses ini.

Mengutip hasil evaluasi yang dilakukan oleh Beeby (1979) yang mengetengahkan gambaran kesenjangan antara kurikulum sebagai rencana dengan kurikulum sebagai kegiatan, Hasan (1988:49) berkesimpulan bahwa peran evaluasi proses ini sangat penting dan memberikan kontribusi yang sangat besar, utamanya untuk membantu memperkecil kesenjangan yang ada antara dua kurikulum tersebut. Dengan adanya evaluasi proses ini setiap orang yang terlibat dalam pengembangan kurikulum sebagai kegiatan mendapatkan informasi, mana bagian kurikulum yang belum berfungsi dengan baik dan mengapa bagian tersebut belum berfungsi, sehingga perbaikan dapat segera dilakukan. Informasi tentang hal di atas juga berguna waktu evaluator dalam melakukan fungsi sumatif evaluasi, agar gambaran yang lebih tepat tentang hasil kurikulum dapat dikemukakan.

(4) Evaluasi Hasil

Dengan mengutip berbagai pendapat para pakar (seperti Tyler) dan berbagai data kegiatan evaluasi yang dilakukan pada berbagai negara, termasuk Indonesia, Hasan (1988:50) mengemukakan bahwa terdapat bahwa pada awalnya evaluasi hasil inilah yang dimaksud dengan evaluasi. Bahkan hasil yang dimaksud terbatas pada evaluasi hasil belajar dalam pengertian pengetahuan. Dalam hal ini jumlah pengetahuan siswa merupakan indikator keberhasilan suatu kurikulum. Makin banyak/makin tinggi pengetahuan yang dimiliki siswa makin berhasil suatu kurikulum.

Pandangan tentang evaluasi hasil di atas, walaupun cukup dominan, namun akhir-akhir ini telah terjadi pergeseran pandangan tentang ruang lingkup kegiatan evaluasi hasil. Menurut Hasan (1988:52) Tyler sendiri yang semula berpandangan bahwa evaluasi kurikulum adalah identik dengan evaluasi hasil telah berubah pandangan bahwa evaluasi tidak sekedar hasil pengetahuan. Dalam bukunya yang berjudul *Specific approach Curriculum Development* (1981), Tyler berpandangan bahwa selain evaluasi harus meliputi evaluasi terhadap ide, implementasi dan efektivitas kurikulum, juga berpendapat bahwa evaluasi hasil menentukan sampai sejauh mana perilaku yang ingin dikembangkan kurikulum telah dimiliki siswa.

Lebih lanjut Hasan (1988:52) mengemukakan bahwa evaluasi hasil tidak hanya memperhatikan hasil belajar yang bersifat pengetahuan saja. Akan tetapi banyak aspek kehidupan siswa yang hendak dikembangkan dalam rangka mempersiapkan siswa untuk kehidupannya, baik untuk persiapan kehidupan jangka

pendek seperti ujian, melamar pekerjaan, maupun kehidupan jangka panjang, seperti persiapan sebagai anggotam asyarakat, persiapan dalam menghadapi perubahan kehidupan, dan lain-lain. Lebih jauh, bidang perhatian evaluasi hasil juga berkenaan dengan dampak kurikulum terhadap masyarakat.

Dalam PP 19 tahun 2005 tentang “Standar Nasional Pendidikan” disebutkan bahwa evaluasi atau penilaian pendidikan pada pendidikan dasar dan menengah terdiri atas: a. Penilaian hasil belajar oleh pendidik, b. Penilaian hasil belajar oleh satuan pendidikan, dan c. penilaian hasil belajar oleh Pemerintah. Sedangkan penilaian pendidikan pada jenjang pendidikan tinggi terdiri atas: a. Penilaian hasil belajar oleh pendidik, dan penilaian hasil belajar oleh satuan pendidikan tinggi (Bab X pasal 63). Penilaian hasil belajar oleh pemerintah dapat dikategorikan sebagai penilaian kurikulum secara nasional atau pada tingkat kurikulum nasional. Penilaian hasil belajar oleh sekolah adalah penilaian kurikulum pada tingkat institusional atau kurikulum nasional, Sedangkan penilaian hasil belajar oleh guru adalah penilaian kurikulum pada tingkat bidang studi (mata pelajaran) atau kurikuler dan satuan pembelajaran.

Penilaian hasil belajar oleh pendidik atau penilaian kurikuler dan satuan pembelajaran, sebagaimana disebutkan pada pasal 64 disebutkan sebagai berikut:

- (1) Penilaian hasil belajar oleh pendidik dilakukan secara berkesinambungan untuk memantau proses, kemajuan, dan perbaikan hasil dalam bentuk ulangan harian, ulangan tengah semester, ulangan akhir semester, dan ulangan kenaikan kelas.

- (2) Penilaian sebagaimana dimaksud di atas digunakan untuk: menilai pencapaian kompetensi peserta didik; bahan penyusunan laporan kemajuan hasil belajar; dan memperbaiki proses pembelajaran.
- (3) Penilaian hasil belajar kelompok mata pelajaran agama dan akhlak mulia serta kelompok mata pelajaran kewarganegaraan dan kepribadian dilakukan melalui:
 - a. Pengamatan terhadap perubahan perilaku dan sikap untuk menilai perkembangan afeksi dan kepribadian peserta didik, serta
 - b. ujian, ulangan, dan/atau penugasan untuk mengukur aspek kognitif peserta didik.
- (4) Penilaian hasil belajar kelompok mata pelajaran ilmu pengetahuan dan teknologi diukur melalui ulangan, penugasan, dan/atau bentuk lain yang sesuai dengan karakteristik materi yang dinilai.
- (5) Penilaian hasil belajar kelompok mata pelajaran estetika dilakukan melalui pengamatan terhadap perubahan perilaku dan sikap untuk menilai perkembangan afeksi dan ekspresi psikomotorik peserta didik.
- (6) Penilaian hasil belajar kelompok mata pelajaran jasmani, olah raga, dan kesehatan dilakukan melalui:
 - a. Pengamatan terhadap perubahan perilaku dan sikap untuk menilai perkembangan psiko-motorik dan afeksi peserta didik, dan
 - b. Ulangan, dan/atau penugasan untuk mengukur aspek kognitif peserta didik.

Penilaian hasil belajar oleh satuan pendidikan atau

penilaian kurikulum tingkat institusional sebagaimana disebutkan dalam Bab X pasal 65 disebutkan untuk menilai pencapaian “standar kompetensi lulusan untuk semua mata pelajaran.” Pencapaian hasil belajar dimaksudkan adalah penilaian untuk semua mata pelajaran pada kelompok mata pelajaran agama dan akhlak mulia, kelompok mata pelajaran kewarganegaraan dan kepribadian, kelompok mata pelajaran estetika, dan kelompok mata pelajaran jasmani, olah raga, dan kesehatan merupakan penilaian akhir untuk menentukan kelulusan peserta didik dari satuan pendidikan. Selanjutnya disebutkan bahwa:

1. Penilaian untuk semua mata pelajaran di atas dimaksud harus mempertimbangkan hasil penilaian peserta didik oleh pendidik sebagaimana dimaksud dalam pasal 64.
2. Penilaian hasil belajar oleh satuan pendidikan untuk semua mata pelajaran pada kelompok ilmu pengetahuan dan teknologi dilakukan melalui ujian sekolah/madrasah untuk menentukan kelulusan peserta didik dari satuan pendidikan.
3. Untuk dapat mengikuti ujian sekolah/madrasah sebagaimana disebutkan pada poin dua di atas, peserta didik harus mendapatkan nilai yang sama atau lebih besar dari nilai batas ambang kompetensi yang dirumuskan oleh BSNP, pada kelompok mata pelajaran kewarganegaraan dan kepribadian, kelompok mata pelajaran estetika, serta kelompok mata pelajaran jasmani, olah raga, dan kesehatan.

Penilaian hasil belajar oleh Pemerintah atau penilaian kurikulum tingkat nasional, sebagaimana

disebutkan pada Bab X pasal 66, bertujuan untuk menilai pencapaian kompetensi lulusan dalam kelompok mata pelajaran ilmu pengetahuan teknologi dan dilakukan dalam bentuk “ujian nasional.” Hasil ujian nasional digunakan sebagai “salah satu pertimbangan”:

1. pemetaan mutu satuan pendidikan dan/atau program pendidikan;
2. dasar seleksi masuk jenjang pendidikan berikutnya;
3. penentuan kelulusan peserta didik dari program pendidikan dan/atau satuan pendidikan;
4. pembinaan dan pemberian bantuan kepada satuan pendidikan dalam upayanya untuk meningkatkan mutu pendidikan.

Bentuk-bentuk mata pelajaran yang diujikan secara nasional, sebagaimana dalam Bab X pasal 70 ditentukan sebagai berikut:

1. Pada jenjang SD/MI/SLDB, atau bentuk lain yang sederajat, Ujian Nasional mencakup mata pelajaran Bahasa Indonesia, Matematika, dan Ilmu Pengetahuan Alam (IPA).
2. Pada program paket A, Ujian Nasional mencakup mata pelajaran Bahasa Indonesia, Matematika, Ilmu Pengetahuan Alam (IPA), Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS) dan Pendidikan Kewarganegaraan.
3. Pada jenjang SMP/MTs/SMPLB, atau bentuk lain yang sederajat, Ujian Nasional mencakup pelajaran Bahasa Indonesia, Bahasa Inggris, Matematika, dan Ilmu Pengetahuan Alam (IPA).
4. Pada program paket B, Ujian Nasional mencakup mata pelajaran Bahasa Indonesia, Bahasa Inggris,

Pengetahuan Sosial (IPS) dan Pendidikan Kewarganegaraan.

5. Pada SMA/MA/SMALB atau bentuk lain yang sederajat, Ujian Nasional mencakup mata pelajaran Bahasa Indonesia, Bahasa Inggris, Matematika, dan mata pelajaran yang menjadi ciri khas program pendidikan.
6. Pada program paket C, Ujian Nasional mencakup mata pelajaran Bahasa Indonesia, Bahasa Inggris, Matematika, dan mata pelajaran yang menjadi ciri khas program pendidikan.
7. Pada jenjang SMK/MAK atau bentuk lain yang sederajat, Ujian Nasional mencakup pelajaran Bahasa Indonesia, Bahasa Inggris, Matematika, dan mata pelajaran kejuruan yang menjadi ciri khas program pendidikan.

Jika dicermati apa yang dikemukakan dalam undang-undang di atas, dapat disimpulkan bahwa evaluasi dimaksud lebih banyak berkaitan dengan evaluasi hasil, bukan pada evaluasi proses, desain dan ide. Oleh karena itu, setiap lembaga pendidikan dan guru sebagai ujung tombak pelaku pendidikan harus dapat melakukan evaluasi proses, evaluasi desain dan evaluasi ide. Hal ini sangat penting dilakukan dalam konteks implementasi kurikulum tingkat satuan pendidikan.



BAB V

MODEL DESAIN KURIKULUM

Istilah desain kurikulum (*curriculum design*) mengandung arti sebagai pengaturan (*arrangement*) komponen-komponen atau elemen-elemen atau anatomi kurikulum, yang meliputi tujuan, isi/materi, aktivitas pembelajaran, dan evaluasi (Zais, 1976:16). Sedangkan fokus permasalahan dari desain kurikulum adalah berkenaan dengan persoalan *scope, sequence, continuity, and integration* kurikulum (Taba, 1962:382). Menurut Zais (1976:395) desain kurikulum dapat dikelompokkan kedalam dua dimensi, yaitu dimensi *vertical* dan *horizontal*. Dimensi *vertical* merujuk pada permasalahan *sequence* dan *continuity*, atau berkenaan dengan penyusunan sistematika bahan/isi kurikulum berdasarkan tingkat kesulitannya, misalnya dari yang mudah ke yang sulit atau sebaliknya. Dapat pula berdasarkan tingkat kesiapan siswa (kematangan usia maupun intelektual) dalam menerima materinya memiliki tingkat kesulitan yang bertingkat dan berkelanjutan atau memiliki *sequence* dan *continuity*. Adapun dimensi *horizontal* merujuk pada permasalahan *scope* dan *integration*

atau berkenaan dengan penyusunan isi kurikulum yang sering diintegrasikan dalam suatu proses pembelajarannya, misalnya pengintegrasian beberapa materi yang sama dalam kegiatan pembelajaran bersama.

Ada dua hal pokok yang akan dikemukakan dalam pembahasan tentang desain kurikulum ini, pertama tentang model-model desain kurikulum dan kedua tentang problem kritis dalam bagi kurikulum.

MODEL-MODEL DESAIN KURIKULUM

Ada banyak model desain kurikulum yang berkembang, Stratemeyer dan kawan-kawan mengemukakan sejumlah model desain yang berkembang dan menjadi dasar pertimbangan untuk menetapkannya saat itu, sebagai berikut:

Subject centered, experience centered; correlated, integrated, fused; broad field, major social functions, centers of interest; core, unit, problem-in many combinations and under as many logics-these are among the terms used to describe modern curriculum design (Stratemeyer et al, 1957:86).

Berbagai model desain kurikulum di atas, menurut Zais (1976) dapat dikelompokkan pada beberapa model, yaitu: 1. *Subject centered design*; 2. *Learner centered design*; 3. *Problem Centered design*; 4. *The Unencapsulation design*, dan 5. *Beckers's humanistic design* yang akan dijelaskan berikut.

1. *Subject Centered Design*

Desain kurikulum "*subject centered design*" ini berkembang dari konsep pendidikan Klasik yang memandang pentingnya pengetahuan, keterampilan, dan

nilai-nilai masa lalu bagi anak didik. Oleh karena itu pendesainan kurikulum model ini berbasiskan pada materi pelajaran yang telah terstruktur dalam bentuk sejumlah mata-mata pelajaran yang ada masa lalu. Nama atau sebutan lain bagi "*subject centered design*" adalah "*subject academic*". Hal itu dikarenakan sifatnya yang mengutamakan isi atau *subject matter*. Setidaknya ada tiga pola dari "*subject centered design*" ini, yaitu: (1) *The Subject Design*, (2) *The Discipline design*, (3) *The Broad Fields Design*.

1.1. *The Subject Design*

Model ini merupakan bentuk yang paling murni dari *subject centered design* yang benar-benar menitikberatkan pada materi/isi pembelajaran. Pada model desain kurikulum ini mata pelajaran diorganisir secara terpisah-pisah dalam bentuk sejumlah materi/ mata-mata pelajaran. Oleh karenanya kurikulum ini sering disebut pula "*separated subject curriculum*".

Materi atau mata-mata pelajaran pada kurikulum yang didesain dalam bentuk "*subject centered design*" ini diambil atau bersumber dari apa yang berkembang pada masa Klasik atau oleh para ahli masa lalu. Materi atau mata-mata pelajaran yang dianggap penting untuk diwariskan atau ditransfer kepada generasi berikutnya secara turun temurun, seperti logika, retorika, gramatika, matematika, geometri, astronomi, ekonomi, politik, dan lain-lain. Materi atau mata-mata pelajaran tersebut diambil dari warisan orang-orang Yunani dan kemudian Romawi atau pada lembaga pendidikan Islam diambil juga dari warisan masa klasik Islam (sejak masa Rasul Muhammad saw hingga masa kemajuan Islam di masa Dinasti Abbasyiyah. Pada masa Yunani dan Romawi dikenal dengan istilah *Trivium*

dan *Quadrivium*. *Trivium* terdiri dari gramatika, logika, dan retorika. *Quadrivium* terdiri dari: matematika, geometri, astronomi dan musik. Mata-mata pelajaran tersebut ada yang tetap dan selalu dianggap penting hingga sekarang, dan ada pula yang merupakan tambahan baru sesuai dengan perkembangan ilmu pengetahuan pada zamannya.

Kritik terhadap model desain kurikulum dengan model "*subject centered design*" ini, antara lain:

1. model ini dipandang bertentangan dengan kenyataan, bahwa pengetahuan itu sesungguhnya merupakan satu kesatuan yang tidak terpilah.
2. Model ini juga dianggap menjadi pasif bagi siswa karena lebih mengutamakan bahan ajar yang menekankan pada pengetahuan, sehingga dianggap verbalistis dan tidak praktis.
3. Karena isi kurikulum diambil dari masa lalu, maka sering tidak cocok dan terlepas dari kejadian yang dibutuhkan siswa untuk saat ini.
4. Model ini juga dianggap telah mengabaikan minat, kebutuhan dan pengalaman siswa sebagai anak didik.

Meskipun banyak dikritik, model ini sangat banyak dipakai dalam pendidikan, sebab model desain ini kenyataannya lebih mudah disusun, dilaksanakan, dievaluasi dan disempurnakan. Pelaksanannya juga tidak menuntut persiapan dan persyaratan yang rumit. Asalkan menguasai materi siapapun dapat melaksanakan kurikulum model ini. Selain itu, model ini dinilai sangat baik untuk upaya melestarikan dan pewarisan budaya dan pengetahuan masa lalu kepada generasi berikutnya.

1.2. *The Disciplines Design*

Model "*the disciplines design*" adalah sebagai bentuk pengembangan dari dari model kurikulum yang berbasis pada materi atau mata pelajaran (*subject centered design*). Terdapat beberapa perbedaan model ini dengan model "*the subject design*". Pertama, perbedaannya terletak pada ketegasan kriteria tentang apa yang disebut subjek ilmu. Pada "*the subject design*" belum terdapat kriteria yang tegas tentang apa yang disebut *subject* (ilmu), sedangkan pada "*the discipline design*" kriteria subjek (ilmu) sudah cukup tegas. Kalau pada "*the subject design*" belum ada perbedaan antara matematika, psikologi, teknik, ekonomi, atau cara mengemudi, dan lain-lain, semuanya disebut *subject* (ilmu). Pada "*the discipline disain*" kriterianya sudah tegas yang membedakan apakan pengetahuan itu ilmu atau bukan sebagai batang tubuh keilmuan. Nama mata-mata pelajaran dan apa yang disajikan kepada siswa diorganisir berdasarkan nama disiplin ilmu, seperti: fisika, biologi, psikologi dan lain-lain. Kedua, dalam kurikulum "*the discipline design*," kurikulum sudah disusun atau diorganisir berdasarkan disiplin ilmu. Sekolah dipandang sebagai mikrokosmos dari duania intelek dan batu pertama dari hal itu adalah isi kurikulum. Oleh karena itu para penganut ini memegang teguh atas disiplin-disiplin ilmu seperti; fisika, biologi, psikologi dan lain-lain. Perbedaan lain, pada model ini lebih menekankan pada pemahaman, logika, konsep ide dan prinsip (*inquiry* dan *discovery*). Ketiga, pada "*the discipline design*" tidak menggunakan pendekatan ekspositori yang menyebabkan siswa pasif seperti pada model "*the subject design*", tetapi telah menggunakan pendekatan inkuiri dan diskaveri. Dalam hal ini unsur-

unsur progresivisme dari Dewey telah mendapat perhatian dalam model ini.

Model ini jika dibandingkan dengan "*the subject design*" memiliki kelebihan, yakni di samping memiliki organisasi yang sistematik dan efektif, model ini juga dapat memelihara integritas intelektual dari pengetahuan manusia. Di samping itu pula, dengan model ini para siswa tidak hanya menguasai serentetan fakta, prinsip sebagai hasil hafalan, tetapi menguasai konsep, hubungan dan proses-proses intelektual yang berkembang dari diri siswa sendiri.

Meskipun telah menunjukkan beberapa kelebihan, khususnya bila dibandingkan dengan model "*the subject design*", model ini masih memiliki beberapa kekurangan, di antaranya:

1. model desain kurikulum ini belum dapat memberikan pengetahuan yang terintegrasi secara luas;
2. meskipun dibandingkan dengan *subject design* model desain ini sudah cukup luas, namun secara akademis dan intelektual masih sempit.
3. model desain kurikulum ini belum mampu mengintegrasikan sekolah dengan masyarakat atau kehidupan nyata;
4. model desain kurikulum ini belum memberikan perhatian terhadap minat dan kebutuhan atau pengalaman siswa;
5. desain kurikulumnya belum efisien, baik untuk kegiatan belajar maupun untuk penggunaannya;
6. meskipun telah ada pengintegrasian bidang-bidang ilmu, namun pada model desain ini masih menunjuk-

kan dan mempraktikkan pemisahan antara materi pelajaran.

1.3. *The Broad Fields Design*

Secara etimologis "*broad*" berarti luas dan "*field*" dapat diartikan bidang, lapangan, medan. Dengan demikian model ini dapat dipahami sebagai sebuah desain kurikulum yang memiliki atau memperhatikan bidang yang luas. Pada esensinya model ini berupaya menggabungkan dua atau lebih materi atau mata pelajaran yang terfragmentasi menjadi satu kesatuan. Model ini tidak lagi memisahkan antara *subject matter* (materi atau mata pelajaran) sebagaimana yang terjadi pada *the subject design* dan *the discipline design*. Oleh karena itu, ciri utama yang menonjol dari model ini adanya penggabungan diantara bidang studi yang berdekatan seperti; sejarah, geografi, dan ekonomi digabung menjadi Ilmu Pengetahuan Sosial (IPS). Aljabar, ilmu ukur, berhitung menjadi matematik. Tujuan utama dari model ini adalah untuk menyiapkan para siswa agar dapat hidup dalam dunia yang sifatnya spesialis dan memiliki pemahaman yang menyeluruh.

Tujuan utama dari pengembangan model ini adalah dalam rangka menyiapkan dan membekali siswa untuk menghadapi tuntutan dan tantangan hidup dan pekerjaan yang cenderung menuntut spesialisasi pada bidang-bidang keilmuan tertentu. Dengan model seperti itu, model ini menurut para ahlinya, memiliki kelebihan atau keunggulan, di antaranya:

1. Kesiapan siswa yang betul-betul tuntas, sempurna dan menyeluruh pada bidang keilmuannya lebih mudah dan memungkinkan dicapai oleh siswa;

2. dengan desain kurikulum seperti ini diharapkan lembaga pendidikan akan dapat melahirkan siswa yang benar-benar siap dan ahli dibidang disiplinnya masing-masing, seperti ilmu pengetahuan sosial (IPS), ilmu pengetahuan alam (IPA), Matematika, Bahasa, dan lain-lain;
3. karena model ini mengintegrasikan beberapa mata pelajaran memungkinkan siswa melihat dan menguasai hubungan antar berbagai hal, khususnya di bidangnya.
4. meskipun dalam model ini telah terjadi penyatuan antara beberapa mata atau materi pelajaran, namun upaya pewarisan budaya secara sistematis dan teratur masih dimungkinkan;

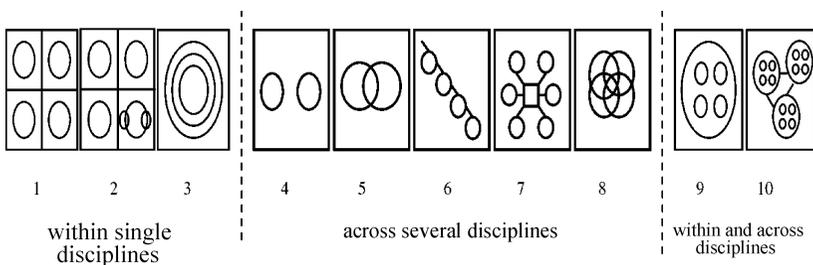
Meskipun tampaknya model ini memiliki keunggulan, akan tetapi oleh banyak pakar masih memiliki kelemahan, di antaranya:

1. meskipun telah terdapat pengintegrasian subjek pelajaran, namun masih terbatas pada bidangnya, sehingga tidak atau belum mampu memberikan pengalaman yang sesungguhnya bagi siswa;
2. karena dengan adanya penggabungan beberapa subjek pelajaran, maka konsekuensinya pembahasan menjadi tidak dapat terlalu mendalam;
3. meskipun memiliki medan bahasan yang cukup luas, namun model ini tetap menekankan tujuan penguasaan bahan dan informasi, kurang menekankan pada proses pencapaian tujuan yang sifatnya afektif dan kognitif tingkat tinggi;
4. meskipun penerapan model ini cocok untuk tingkat sekolah dasar, namun menyiapkan tenaga pendidik

yang memiliki penguasaan dan wawasan keilmuan yang dapat memenuhi persyaratan ideal agak susah, lebih-lebih untuk tingkat yang lebih tinggi seperti tingkat SMP dan SMA dan bahkan di perguruan tinggi.

1.3. *The Integrated Curriculum Design*

Cukup banyak model kurikulum terintegrasi yang dikembangkan oleh para pakar kurikulum yang dapat dimodifikasi menjadi sebuah model kurikulum yang memadukan semua atau sebagian bidang ilmu. Diantara pakar yang paling lengkap mengemukakan model kurikulum terintegrasi tersebut adalah Fogarty (1991). Ia mengemukakan ada 10 model pepaduan kurikulum yang dikelompokkannya dalam tiga kelompok, yaitu: (1) *within single disciplines*, meliputi: (a) *Fragmented*, (b) *Connected*, dan (c) *nested*; (2) *across several disciplines*, meliputi: (d) *sequenced*, (e) *shared*, (f) *webbed*, (g) *threaded*, dan (h) *integrated*; (3) *within and across learners*, meliputi: (i) *immersed* dan (j) *networked*. Kesepuluh model di atas memiliki pola organisasi materi masing-masing sebagaimana gambar berikut:



Dari apa yang dikemukakan oleh Fogarty di atas, model kurikulum yang memadukan sains dengan imtaq yang dapat dikembangkan antara lain, sebagai berikut:

1. Model satu bidang studi

Model kurikulum satu bidang studi adalah model pemaduan sainstek dengan imtaq yang dikembangkan dalam bentuk pemaduan materi/pokok bahasan/sub pokok bahasan, konsep/sub konsep, keterampilan atau nilai yang ada dalam satu bidang studi. Dalam hal ini pemaduan tidak melibatkan bidang studi lain. Pemaduan semacam ini dapat dilakukan jika konsep dan isi kurikulum bidang studi umum (seperti Biologi, Fisika, Kimia) telah didesain dan berisikan materi/pokok bahasan/sub pokok bahasan, konsep/sub konsep, keterampilan atau nilai sainstek dan sekaligus imtaq di dalamnya. Menurut Fogarty ini dapat dilakukan dalam bentuk model *Fragmented*, (b). *Connected*, atau (c) *nested*.

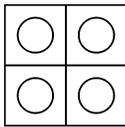
2. Model antar bidang studi

Model kurikulum yang memamdukan antar bidang studi adalah model pemaduan sainstek dengan imtaq yang dikembangkan dalam bentuk pemaduan materi/pokok bahasan/sub pokok bahasan, konsep/sub konsep, keterampilan atau nilai yang ada dalam dua atau beberapa bidang studi/mata pelajaran. Model yang berbentuk antar dua bidang studi/mata pelajaran, seperti antara mata pelajaran Biologi dengan Fikih). Model yang berbentuk antar berbagai bidang studi/mata pelajaran dapat dikembangkan dalam bentuk antar satu mata pelajaran umum dengan beberapa mata pelajaran agama Islam, seperti antar mata pelajaran Biologi dengan fikih, Qur'an Hadits, dan Aqidah-Akhlaq, atau sebaliknya antara satu mata pelajaran agama Islam dengan beberapa mata pelajaran umum.

Model yang berbentuk antar berbagai bidang studi/ mata pelajaran dapat dikembangkan dalam bentuk antar beberapa mata pelajaran umum dengan beberapa mata pelajaran agama Islam.

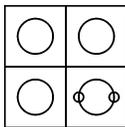
Selanjutnya lebih jauh, jika kesepuluh model kurikulum terintegrasi yang dikembangkan oleh Fogarty di atas tersebut dipakai dalam model kurikulum yang memadukan sains dengan imtaq, maka dapat dilihat sebagai berikut:

(a) *Fragmented*



Sesuai dengan istilah yang digunakan yakni *fragmented*, yang berarti pecahan, maka bentuk organisasi kurikulum ini juga berbentuk pemisahan yang tegas antara berbagai bidang studi. Fogarty (1991:5) menggambarkannya sebagaimana ungkapan berikut: *the fragmented curriculum like a raccination: "math is no science, Science is not English, English is not History"*. Dalam hal ini secara langsung tidak ada penyatuan antara satu mata pelajaran yang satu dengan mata pelajaran lainnya, kecuali hubungan akan mungkin bias terjadi dalam diri siswa sendiri ketika ia telah menerima berbagai materi yang sama atau berhubungan dari berbagai mata pelajaran tersebut.

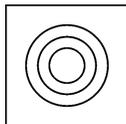
(b). *Connected*



Pemaduan dalam model ini adalah dalam bentuk pemaduan topik dengan topik lainnya, konsep dengan konsep lainnya, skill dengan skill lainnya yang

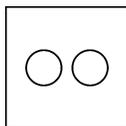
berlangsung dalam rentang satu masa pembelajaran. Pemaduan ini hanya berlangsung di dalam disiplin yang bersangkutan saja tanpa mengaitkan dengan disiplin lain (Fogarty, 1991:14).

(c) *Nested*



Sebagaimana model *fragmented* dan *connected* di atas, model *nested* juga masih dalam satu disiplin atau mata pelajaran. Oleh karenanya maka organisasi materi pada model ini juga hanya dilakukan di dalam atau terbatas pada satu bidang studi saja. Organisasi materi disusun atas dasar upaya menghubungkan berbagai keterampilan belajar siswa (*multiple skill*), baik dalam bentuk konsep (*concepts*), sikap (*attitudes*) dan keterampilan (*skills*) secara berlapis. Dalam konteks ini Fogarty (1991:28) menyatakan sebagai berikut: “*within a content, the teacher uses the subject matter as the frame for a number of skills, concepts, and attitudes. The topic or unit provides the vehicle to carry along learning in related areas*”.

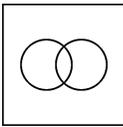
(d) *Sequenced*



Walaupun pada dasarnya masih mengakui adanya pemisahan antar bidang studi atau mata pelajaran, namun dalam model ini telah ada upaya untuk melakukan hubungan antara dua bidang studi atau mata pelajaran yang berbeda. Hanya saja sesuai dengan namanya *sequenced* yang berarti urutan, maka penghubungan keduanya juga masih terbatas dan belum benar-benar menjadi sebagai

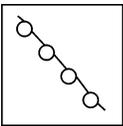
sebuah kesatuan yang utuh. Model ini mencoba untuk melakukan pemaduan melalui pembuatan urutan pada masing-masing (dua) bidang studi yang akan dihubungkan berdasarkan kesamaan ide atau konsep untuk kemudian dapat disajikan secara paralel atau berbarengan dalam waktu yang bersamaan atau berdekatan.

(e) *Shared*



Sesuai dengan namanya *shared* yang berarti saling mengisi atau memberi, maka model ini diatur dengan cara menggabungkan materi yang ada pada dua bidang studi atau mata pelajaran. Konsep (*concepts*), sikap (*attitudes*) dan keterampilan (*skills*) yang memiliki kesamaan atau *overlapping* digabungkan untuk saling melengkapi dan saling mendukung.

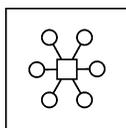
(f) *Webbed*



Model ini merupakan sebuah model kurikulum terintegrasi yang menggabungkan tidak hanya dua mata pelajaran tetapi berbagai mata pelajaran dengan menggunakan sebuah tema subur (*fertile theme*) untuk menjaring konsep, topik dan ide-ide yang dianggap penting. Dalam konteks pemaduan sains dan imtaq, tema subur yang dipilih diharapkan dapat menjadi perajut bagi berbagai konsep, topik dan ide-ide yang terdapat pada mata pelajaran umum (Biologi, Fisika dan Kimia) atau pada mata pelajaran Pendidikan Agama Islam

(Qur'an-Hadits, Aqidah-Akhlak, Fikih, dan SKI). Tema subur dapat diambil dari salah satu topik, konsep atau ide yang terdapat pada mata pelajaran umum atau imtaq dan dapat pula diambil dari luar, misalnya tema-tema aktual yang sedang hangat di dalam dunia pendidikan atau di masyarakat, misalnya "Pencemaran Lingkungan" sebagai salah satu sub topik dalam Mata Pelajaran Biologi, dapat dijadikan tema pepaduan bagi sejumlah mata pelajaran lain, baik mata pelajaran umum maupun Pendidikan Agama Islam.

(g) *Threaded*

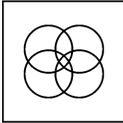


Fogarty menyebut model ini sebagai *metacurricular*, yang bermakna sebuah kurikulum yang memiliki sasaran kegiatan bukan penguasaan materi pelajaran yang tersurat, tetapi dalam bentuk skill yang tersirat di balik materi tersebut yang dipelajari oleh siswa melalui penyajian materi yang dilakukan dalam proses pembelajaran oleh beberapa guru mata pelajaran. Dalam model kurikulum ini yang menjadi sasaran adalah berbagai bentuk keterampilan (*skills*) seperti *thinking skills*, *social skills*, *multiple intelligentces*, *technology*, dan *study skills* yang mungkin didapat dari penyajian materi-materi yang terdapat pada berbagai mata pelajaran yang terkait (Fogarty, 1991:64-65).

Sesuai dengan istilah yang digunakan "*threaded*" yang berarti benang penjalin, maka dalam model ini merangkai berbagai materi bahasan pada berbagai bidang studi untuk melatih satu atau beberapa

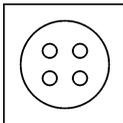
bentuk keterampilan (*skills*). Bentuk keterampilan (*skills*) inilah yang dijadikan sebagai perekat berbagai materi yang disajikan pada berbagai mata pelajaran/bidang studi (Fogarty, 1991: 70).

(h) *Integrated*



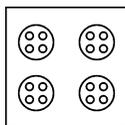
Model ini merupakan salah satu model interdisipliner yang melibatkan banyak mata pelajaran yang dikokohkan dalam sebuah *team teaching*. Organisasi materi dalam model ini didesain dengan mencari konsep-konsep, *skills* dan *attitudes* yang overlap pada berbagai mata pelajaran untuk kemudian menjadikannya sebagai prioritas atau target pembahasan bagi masing-masing mata pelajaran yang terkait (Fogarty, 1991: 76-80).

(i) *Immersed*



Sebagaimana dikemukakan pada pembahasan tentang berbagai model kurikulum terintegrasi di atas, model ini termasuk salah satu model yang berfokus pada kerja siswa/mahasiswa (*learner*). Organisasi materi pembahasan dalam model ini diatur secara mandiri oleh siswa/mahasiswa yang bersangkutan sesuai dengan topik dan rangkaian aktivitas kajian yang dipilih dan direncanakannya. Topik yang dipilih dicari bahasannya pada berbagai mata pelajaran/bidang ilmu (Fogarty, 1991: 85-88).

(j) *Networked*.



Sama halnya dengan model *immersed* di atas, model ini juga berfokus pada aktivitas siswa/mahasiswa, hanya saja model ini melibatkan juga beberapa pakar yang terkait untuk mendukung proyek kajiannya. Organisasi materi kajian di samping dilakukan sebagaimana pada model *immersed* di atas ditambah pula dengan kerjasama kajian dengan beberapa pakar tertentu yang dianggap terkait (Fogarty, 1991: 95-99). Secara singkat Fogarty (1991:xv) menggambarkan model ini dengan lambang Prisma yaitu: “*a view that creates multiple dimensions and directions of focus.*”

2. *The Learner Centered Design*

Konsep *learner centered design* bersumber dari konsep Rousseau tentang pendidikan alam yang menekankan perkembangan anak. Merurut pandangan model ini, dalam pendidikan dan pengajaran yang menjadi subyek (pemegang peran utama) adalah anak. Guru hanya berperan menciptakan situasi belajar, mendorong, membimbing sesuai dengan kebutuhan anak sebab anak punya potensi untuk berbuat, berperilaku dan berkembang. Ciri utama dari model ini adalah pentingnya eksistensi siswa dalam proses pendidikan. Perorganisasian kurikulum didasarkan pada minat, kebutuhan dan tujuan siswa. Ada dua karakteristik utama dari model desain kurikulum *learner centered design* ini, yaitu: Pertama, pengembangan desain kurikulumnya bertolak pada anak dan bukan pada isi/materi; Kedua, model ini bersifat *not preplanned* (kurikulum tidak disusun sebelumnya) tetapi dikembangkan bersama

anatara guru dan siswa dalam menyelesaikan tugas-tugas pendidikan. Isi (materi) kurikulum dari masalah-masalah atau topik yang menarik perhatian dan sekuensnya disesuaikan dengan tingkat perkembangan siswa (Stratemeyer, 1975: 104).

Ada beberapa variasi dari model ini, seperti: *the activity/experience design*, *humanistic design*, *the open free design*, dan lain-lain. Akan tetapi yang paling terkenal ialah “*The activity atau experience design.*”

The activity atau experience design adalah sebuah model desain kurikulum yang pengembangannya didasarkan pada pemikiran atau filsafat Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) dan Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), yang berkembang di abad 18, yang memandang bahwa pendidikan harus didasarkan dan dilaksanakan sesuai dengan keadaan anak secara alamiah (*natural*). Rousseau berpendapat bahwa: “*human beings are basically good by nature, but were corrupted by the complex historical events that resulted in present day civil society*”. Pandangan Rousseau ini kemudian banyak dikembangkan dalam pendidikan oleh Pestalozzi. Dari sekian pandangannya tentang pendidikan anak adalah pandangannya yang memandang anak sebagai sosok yang memiliki potensi sendiri untuk berkembang sesuai dengan potensi alamiahnya. Pendidik tidak boleh mengganggu apalagi merusaknya, kecuali membantu memeliharanya, sebagaimana dikemukakannya sebagai berikut:

1. *Personality is sacred. This constitutes the inner dignity of each individual for the young as truly as for the adult.*
2. *As a little seed... contains the design of the tree, so in each child is the promise of his potentiality. ‘The educator only*

takes care that no untoward influence shall disturb nature's march of developments'.

Sejalan dengan pandangan Rousseau dan Pestalozzi di atas, beberapa asumsi yang mendasari model ini menurut Taba (1962:401), sebagaimana dikemukakannya sebagai berikut adalah:

People learn only what they experience. Only that learning which is related to active purposes and is rooted in experience translates itself into behavior changes. Children learn best those things that are attached to solving actual problems, that help them in meeting real needs or that connect with some active interest. Learning in its true sense is an active transaction.

Beberapa ciri utama desain kurikulum model "*the activity atau experience design*" adalah: Pertama; struktur kurikulum ditentukan oleh kebutuhan dan minat anak. Dalam implementasinya menuntut guru; a) menemukan minat dan kebutuhan anak, b) membantu siswa memilih mana yang paling esensial. Kedua; kerikulum tidak disusun sebelumnya tetapi disusun bersama siswa dan guru, baik tujuan, sumber dan alat, kegiatan belajar dan evaluasinya (*teacher pupil planning*). Ketiga; desain kurikulum ditekankan pada prosedur pemecahan masalah. Oleh karenanya, dalam proses belajar siswa dibawa untuk melakukan hal yang nyata, sungguh-sungguh, bermakna, hidup dan relevan dengan kehidupannya.

Salah satu contoh desain kurikulum "*the activity atau experience design*", misalnya dapat dilihat pada model desain kurikulum yang dirancang oleh John Dewey. Ia mendesain kurikulum Sekolah Laboratoriumnya dengan struktur yang memperhatikan seputar kebutuhan anak yang lazim atau pada umumnya dihadapi oleh setiap or-

ang. Struktur kurikulum disusun berdasarkan kebutuhan manusia, kebutuhan sosial, kebutuhan untuk membangun, kebutuhan untuk meneliti dan bereksperimen, kebutuhan untuk brekspresi dan kebutuhaan akan keindahan. Untuk sekolah dasar dipuastkan pada observasi, permainan, ceritera dan kerajinan tangan. Selanjutnya berkembang pengorganisasiannya dengan dasar pada apa yang disebut “pusat-pusat minat” (*centers of interest*), yaitu kehidupan dalam keluarga, kehidupan alam, masyarakat, makanan dan sebagainya.

Berdasarkan gambaran karakteristik utama di atas, dapat dikemukakan beberapa kelebihan dari model desain kurikulum ini: Pertama, karena struktur kurikulum dan kegiatan pembelajaran ditentukan dan disusun atas dasar kebutuhan dan minat anak, maka semua yang terkait dengan kegiatan pembelajaran akan terjadi secara dinamis dan aktif karena dimotivasi dari dalam diri anak sendiri. Begitu juga dengan demikian pembelajaran akan benar-benar bermakna. Kedua, karena proses belajar siswa dibawa untuk melakukan hal-hal nyata, bermakna, dan relevan dengan kehidupannya, maka pencapaian tujuan dan hasil belajar akan lebih mudah dicapai.

Meskipun pada satu sisi terdapat kelebihan dari desain model ini, utamanya dilihat dari sisi perhatian yang baik terhadap minat dan tuntutan anak, namun pada sisi lain model ini juga memiliki kekurangan. Pertama, kurikulum pendidikan yang dibuat atas dasar minat dan tuntutan anak saja dipandang tidak cukup dalam menjawab berbagai permasalahan dan tantangan kehidupan, lebih-lebih dalam konteks permasalahan kehidupan modern yang sangat kompleks seperti saat sekarang ini. Anak belum tentu mampu melihat dan mendeteksi kebutuhan-kebutuhan

essensial yang penting untuk dipelajari. Kedua, model “*the activity atau experience design*” ini dinilai sangat lemah dalam kontinuitas dan sekuens bahan, Minat dan tuntutan kebutuhan siswa tidak dapat memberikan landasan yang kuat untuk menyusun sekuens, sebab minat mudah sekali berubah oleh perkembangan dan lingkungan. Di samping itu masing-masing individu siswa memiliki minat yang sangat beragam, yang mana hal ini tentu menjadi sebuah kesulitan yang tidak mudah untuk menyusun sebuah kurikulum. Ketiga, karena model ini memerlukan pemahaman yang baik terhadap perkembangan psikologis siswa, karenanya model ini tidak bisa dilakukan oleh guru biasa atau guru bidang studi/mata pelajaran. Kurikulum ini menuntut guru yang memiliki pengetahuan psikologi yang baik dan pengetahuan pendidikan yang general.

Beberapa pemikiran dan upaya untuk mengatasi berbagai kritikan di atas para penggagas atau penganjur model kurikulum ini mengemukakan beberapa pemikiran, antara lain: Pertama, untuk menjawab kritikan bahwa model ini lemah dalam kontinuitas dan sekuens dapat diatasi dengan membangun sekuens kurikulum berdasarkan “pusat-pusat minat (*centers of interest*)”, seperti yang dikembangkan oleh Dewey. Kedua, untuk menjawab kritikan bahwa dasar minat siswa tidak dapat dijadikan dasar untuk menyusun sekuens, dicarikan jalan keluar dengan usaha menemukan sekuens perkembangan kemampuan mental anak, seperti perkembangan kemampuan kognitif dari Peaget.

3. The *Problems Centered Design*

Model desain kurikulum “*problems centered design*”, sebagaimana juga model desain kurikulum “*learner cen-*

tered design” berpangkal pada pandangan filsafat yang mengutamakan peran manusia (*man centered*). Akan tetapi yang membedakannya, bahwa model desain ini tidak semata memandang anak sebagai makhluk individual tetapi juga sebagai makhluk sosial dan lebih menekankan pada individu dalam kesatuan kelompok. Di samping itu, dalam pandangan ini kehidupan ini manusia selalu menghadapi masalah bersama yang harus dipecahkan bersama pula, mereka berkooperasi, berinteraksi dalam memecahkan masalah sosial yang mereka hadapi untuk meningkatkan kesejahteraan masyarakat. Berdasarkan konsep inilah desain kurikulum model ini dikembangkan. Kurikulum disusun berdasarkan pada masalah-masalah sosial yang dihadapi anak-anak sekarang dan yang akan datang. Sistematika bahan disusun berdasarkan pada kebutuhan, kepentingan dan kemampuan siswa.

Karena fokus model “*problems centered design*” pada problem-problem kehidupan, baik individual maupun sosial, maka problem-problem kehidupan yang menjadi bidang-bidang kehidupan dari model ini sangat banyak dan terbuka (inklusif). Oleh karena itu variasi tema dan fokus dari model desain kurikulum ini juga sangat luas dan inklusif, seperti: situasi kehidupan yang berkembang terus menerus, fungsi-fungsi sosial yang utama, problem-problem sosial kontemporer, bidang-bidang kehidupan, kecenderungan (konsern) anak muda baik secara individual dan/atau sosial, dan bahkan proyek-proyek kegiatan sosial untuk konstruksi masyarakat.

Berbeda dengan “*learner centered design*”, kurikulum yang didesain dengan model ini disusun sebelumnya (*preplanned*). Hal ini disebabkan kurikulum adalah merupakan hasil dari konsern siswa terhadap problem-

problem kehidupan yang asli (*genuine*), yang dipandang penting untuk dipelajari dan dipecahkan dalam proses pembelajaran anak. Oleh karena itu pula topik atau tema yang diambil bersifat fleksibel.

Organisasi *horizontal* model desain kurikulum ini ditentukan oleh skope dan klasifikasi area problem yang dikaji. Oleh karena itu, isi (*content*) dipilih berdasarkan relevansinya dengan problem yang dikaji yang hampir seluruhnya bersilangan dengan sistematika materi pelajaran (*subject line*). Begitu juga sekuen materi pembelajaran disusun berdasarkan klasifikasi problem dan atas dasar kebutuhan, kepentingan dan kemampuan anak/siswa. Dengan demikian "*problems centered design*" menekankan, baik isi (*content*) maupun pengembangan siswa (*development of learners*).

Berdasarkan gambaran tentang karakteristik model desain kurikulum "*problems centered design*" di atas, sebagaimana dikemukakan oleh Zais (1976:414), minimal ada dua variasi dari model ini, yaitu "*The Areas of Living Design*" dan "*The Core Design*".

3.1. The Area of Living Design

Menurut Zais (1976:418), selain organisasi isi kurikulum yang bersifat tidak disiapkan sebelumnya (*preplanned*), model *Areas of living design* ini memiliki karakteristik lain, yaitu: Pertama, model ini adalah model desain kurikulum yang menekankan pada prosedur belajar melalui pemecahan masalah (*problem solving*) atas masalah-masalah kehidupan. Dalam proses pembelajaran tujuan yang bersifat proses (*processes objectives*) dan tujuan yang bersifat isi (*content objectives*) secara fungsional diintegrasikan. Akan tetapi bukan berarti siswa tidak mempelajari materi

pelajaran. Dalam hal ini materi pelajaran diiluminasikan ke dalam bidang-bidang problematika kehidupan (*problematic areas of living*). Kedua, pada model ini menggunakan pengalaman dan situasi-situasi nyata dari siswa sebagai pintu gerbang untuk mempelajari bidang-bidang kehidupan yang mendasar. Akan tetapi, menurut Zais (1976:418) model ini berbeda dengan *activity/experience design*, sebagaimana dikemukakannya sebagai berikut:

That curriculum as a matter of principle, basis its content and learning activity on students felt needs and interests. In contrast the areas of living design, as a matter of strategy, employ student immediate concerns as a starting point. This is simply the recognition and utilization of a fundamental law of learning.

Perhatian terhadap bidang-bidang kehidupan (*area of living*) sebagai dasar penyusunan desain kurikulum telah dimulai sejak abad ke 19, di antaranya Herbert Spencer tahun 1885 telah menerbitkan essay yang berjudul "*What Knowledge Is of Most Worth?*". Menurut Spencer ada lima bidang-bidang kehidupan yang penting bagi semua kehidupan masyarakat, yaitu: (1) pemeliharaan kehidupan langsung, (2) pemeliharaan diri secara tidak langsung (seperti: sandang, pangan, papan), (3) keluarga, (4) kewarga negaraan, dan (5) kegiatan waktu senggang.

Rumusan penting lainnya yang menganjurkan model kurikulum "*the Area of Living Design*) datang dari *Commission on the Reorganization of Secondary Education* pada tahun 1918. Komisi ini mengusulkan klasifikasi bidang-bidang kehidupan (*area of living*) yang diunggulkan, yang dikenal dengan "*The Seven Cardinal Principles*), yaitu: "*Health, Command of fundamental process, Worthy home membership, vocation, Citizenship, Worthy use of leisure time, and Ethical character*". Pada tahun 1944 *Educational Policies Commission of*

the National Education Assosiation, merekomendasikan rumusannya sebagai berikut: “*Civic responsibility and competence, Economic understanding, Family relationship, Intelligent, Consumer action, Appreciation of beauty, and Language orificiency.*”

Ada banyak model bidang-bidang kehidupan yang dapat dijadikan sebagai bidang kajian dalam pembelajaran, hal ini tergantung pada apa yang dipandang perlu oleh para pendidik dengan mengikuti kebutuhan yang dituntut dalam kehidupan anak baik saat sekarang maupun untuk kehidupan masa depan. Oleh karena itu rumusan bidang-bidang kehidupan dalam model desain kurikulum ini selalu berkembang mengikuti perkembangan zaman dan kebutuhan manusia.

Taba (1962:396) menyatakan sebagai berikut:

Organizing the curriculum around the activities of mankind will not only bring about a needed unification of knowledge but will also permit such a curriculum to be a maximum value to students' day-by-day life, as well as to prepare them for participation in a culture.

Meskipun strategi yang sama juga digunakan dalam *subject centered design*, tetapi dalam pelaksanaannya mengalami kesulitan, sebab dalam desain tersebut hubungan mata pelajaran dengan bidang dan pengalaman hidup anak sangat terbatas/kecil. Sebaliknya dalam *the areas of living design*, hubungannya sangat besar. Setiap pengalaman siswa sangat erat hubungannya dengan bidang-bidang kehidupan, sehingga dapat dinyatakan model ini dapat merangkumkan pengalaman-pengalaman sosial siswa. Dengan demikian desain ini sekaligus dapat membawa siswa berminat dan membawa tujuan-tujuan kurikulum ke dalam hubungan yang fungsional.

Berdasarkan gambaran di atas, dapat disimpulkan bahwa model ini memiliki beberapa keunggulan. Pertama, model didesain secara terintegrasi, yang mana pemisahan bahan pelajaran dipangkas atau dihilangkan dengan fokus pada hubungan dengan persoalan kehidupan social. Kedua, karena kurikulum didesain berdasarkan problema-problema hidup individu anak dalam kehidupan sosial, maka desain kurikulum ini mendorong prosedur belajar pemecahan masalah (*problem solving*). Dengan demikian proses belajar aktif, seperti keterampilan berfikir kritis (*critical thinking skill*), menerima tekanan mereka yang sesungguhnya (*receive their proper emphasis*), dan sebagainya. Ketiga, model ini menyajikan bahan pelajaran dalam bentuk yang relevan. Isi (materi) pelajaran diambil untuk digunakan sebagai solusi atas problem-problem sosial yang nyata, kertilimbang hanya sebagai konsumsi bagi kepentingan sendiri atau kepentingan guru. Dengan kata lain dalam model ini siswa mentransformasikan isi (materi) pelajaran kedalam pengetahuan (*knowledge*) dan mereka menjelajah dan menginternaliasikan makna-makna (*meanings*). Keempat, desain ini menghadirkan isi (materi) pelajaran ke dalam bentuk yang fungsional, sebab diarahkan pada pemecahan masalah siswa dan secara langsung dipraktikkan dalam situasi kehidupan yang akan datang. Lebih dari itu, model ini membawa siswa dan masyarakat ke dalam hubungan yang erat, sehingga ia membuat kontribusi besar bagi pengembangan individu dan kemajuan masyarakat. Kelima, terkait dengan keunggulan kedua, maka asiswa tidak membutuhkan motivasi belajar dari luar, karena mereka belajar terkait dengan apa yang menjadi konsern mereka.

Beberapa kritikan atau kekurangan dari model *the areas of living design* ini adalah: Pertama, penentuan skope dan sekuens dari bidang-bidang kehidupan yang sangat esensial (penting) sangat sukar. Sebagaimana kenyataan bahwa terdapat perbedaan dan bahkan kadangkala konflik atas skema organisasi isi kurikulum yang diusulkan. Kedua, sebagai akibat dari kesulitan pertama, maka lemahnya atau kurangnya integritas dan kontinuitas organisasi isi kurikulum. Ketiga model ini dinilai telah mengabaikan warisan budaya (*cultural heritage*), padahal apa yang ditemukan pada masa lalu penting untuk memahami dan memecahkan masalah masa kini. Keempat, karena model kurikulum ini hanya memusatkan perhatian pada pemecahan masalah-masalah social pada masa sekarang, maka ada kecenderungan untuk menginduktrinasi siswa dengan kondisi yang ada, siswa tidak melihat alternatif lain baik mengenai untuk masa lalu maupun untuk masa yang akan datang. Sehingga model ini cenderung kepada mempertahankan status quo kehidupan sosial. Kelima, sama halnya dengan kritik terhadap *activity/experience design*, baik guru maupun buku teks dan bahan-bahan/alat-alat pembelajaran yang diperlukan lainnya tidak banyak disiapkan untuk penerapan model ini.

3.2. *The core design*

Model desain kurikulum ini muncul sebagai reaksi atas model pragmentasi dan pembelajaran yang terpisah satu demi satu (*piecemeal learning*) yang diberikan dalam desain kurikulum "*separated subject*" (desain kurikulum terpisah-pisah) (Smith, Stanley, and Shores, 1957:311-312). Sebagai upaya untuk menghubungkan dan menyatukan dari

sejumlah kurikulum/bahan ajar, mata pelajaran atau materi pelajaran tertentu dijadikan sebagai inti (*core*), sementara mata atau materi pelajaran lainnya sebagai yang dikaitkan atau subordinat. Ada yang memandang pendidikan yang didasarkan pada *core design* ini sebagai model pendidikan yang mengarah pada pendidikan umum. Pengaruh yang terjadi di Indonesia misalnya dengan munculnya kelompok matakuliah/pengajaran dasar umum diarahkan kepada kemampuan pribadi dan sosial. Sedangkan kelompok matakuliah spesialisasi masuk pada kelompok keahlian, kejuruan tertentu.

Sebelum tahun 1920-an aliran pendidikan progresif (*progressivism*) menggerakkan secara radikal teori "*core design*". Menurut paham aliran ini kurikulum harus mendorong pengembangan individu dan kompetensi social demokrasi. Tokoh-tokoh progressive mengusulkan kebutuhan individu dan sosial yang menjadi pusat studi (*a core of studies*). Dari sinilah muncul istilah "*areas of living (social function) core*" dan "*the social problems core*". Selain itu, "*the activity/experience*" sebagai bagian dari progressive bergerak mengembangkan "*core design*" yang menggunakan prinsip-prinsip yang diambil dari "*learned centered (activity/experience) design*."

Berdasarkan sejarah latar belakang seperti di atas, maka tidaklah mengejutkan apabila istilah "*core*" telah muncul digunakan secara luas dan dengan berbagai cara/bentuk. Dari situ ada banyak istilah lain yang muncul, yang sering dinyatakan sebagai sinonim dari "*core design*", seperti: "*common learning*", "*univied studies*", "*basic education*", dan "*block time classes*". Dengan adanya hal ini, maka telah terjadi kerancuan pemahaman terhadap konsep "*core*" yang sesungguhnya. Upaya awal yang dilakukan

mengatasi hal tersebut dimulai dengan “*the core*” atau “kebutuhan yang universal”, dengan demikian komponen yang disebut core kurikulum adalah suatu model pendidikan atau program pendidikan yang memberikan pendidikan umum (*common learnings or general education*) kepada semua siswa. Oleh karena itu, bagian dari kurikulum yang diajarkan adalah konsep-konsep keterampilan dan sikap yang umum dan dibutuhkan oleh seluruh individu yang fungsional di masyarakat. Karakteristik umum lainnya dari core kurikulum ialah apa yang Vars (1968:515) sebutkan, yakni “*body*”, yaitu secara administratif cara kerjanya dalam bentuk “*the block-time class*”. Kelas “*block time*” adalah suatu bentuk desain kurikulum yang terdiri atas dua atau lebih periode normal untuk mengajarkan komponen inti (*core component*). Sementara itu tim spesialis materi kadangkala diberikan tanggungjawab untuk kelas *block time*, dan sering kali *block tuime class* ini ditangani (dihandel) oleh seorang guru yang juga berfungsi sebagai guru kelas tetap (*class’s homeroom teacher*).

Berdasarkan karakteristik “*core design*” di atas, ada banyak bentuk desain kurikulum “*core design*”. Menurut Zais (1976:423) empat sampai duabelas atau lebih macam “*core design*”. Menurutnya, Alberty and Alberty (1962-204-255) ada lima type core; Taba (1962:408) mengemukakan enam type core; dan Smith, Stanly dan Shores (1957- 337-381) mengemukakan ada enam macam. Berdasarkan berbagai type *core* yang oleh para pakar tersebut, menurut Zais, 1976:423) jika dilihat perbedaan corenya, setidaknya ada enam bentuk *core curriculum*, yaitu: (1) *the separated subject core*, (2) *the correlated core*, (3) *the fused core*, (4) *the activity/experience core*, (5) *the areas-of-living core*, dan (6) *the social problems core*.

(1) *The separated subject core*

Model ini adalah sebuah model core yang ditujukan untuk mengatasi keterpisahan antara mata pelajaran, yang mana beberapa mata pelajaran yang dipandang mendasari dari mata pelajaran lain dijadikan core. Misalnya; bahasa dan studi sosial diajarkan oleh satu orang guru dalam satu blok waktu. Dengan demikian, *sparated subject core* semata-mata sebagai sebuah sigmen (bagian) dari materi kurikulum yang dibutuhkan oleh seluruh siswa. Dalam hal ini mata pelajaran bahasa Inggris dijadikan sebagai core.

(2) *The correlated core.*

Model ini juga berakar dari tradisi *subject centered* pada umumnya, akan tetapi dalam model ini berupaya menyediakan pembelajaran yang bersifat umum dalam satu bentuk yang perhubungan (*coherent*) dengan menunjukkan keterhubungan diantara dua atau lebih materi pelajaran yang digabungkan disatukan dalam pembelajaran ini (*core*). Dalam prakteknya ada dua hal yang bentuk *correlated core*. Pertama, mengintegrasikan beberapa mata pelajaran yang terpisah namun memiliki hubungan didesain bahan pelajaran yang berhubungan diberikan pada waktu yang sama atau berurutan; kedua; dengan cara mengumpulkan bahan-bahan yang sama untuk disusun kembali dalam satu tema umum yang nantinya membentuk unit-unit masalah pola kedua biasanya diberikan oleh guru spesialis.

(3) *The fused core*

Sebagaimana *the correlated core*, model ini juga berakar dari tradisi *subject centered* pada umumnya,

akan tetapi dalam model ini bahan pelajaran diintegrasikan secara total (*total integration*) atau "fusion" dua atau lebih materi pelajaran dari mata pelajaran yang berbeda. Misalnya, sejarah, geografi, antropologi, sosiologi, ekonomi disatukan dan diajarkan sebagai mata atau materi pembelajaran "*social studies*". Fisika, kimia, ilmu tumbuhan, dan ilmu hewan sebagai "*general science*". Dalam studi ini dikembangkan tema-tema masalah umum yang dapat ditinjau dari berbagai sudut pandang (disiplin ilmu). Jadi model ini bermaksud mengadakan integrasi penuh, sekalipun dalam kenyataannya tidak bisa dilakukan secara penuh. Dalam hal tertentu tetap menggunakan bentuk *correlated core*.

Disebabkan tidak mungkin mengintegrasikan materi yang lemah relasi hubungannya, maka *the fuse core* jarang dilakukan pada pelajaran umum, seperti matematika dan sains jarang ditemui dilakukan dalam bentuk "*core*", bahkan lebih sering dalam bentuk *sparated subject* dan di luar *block-times* yang ada. Dengan demikian jelaslah, bahwa karakteristik utama dari *the fused core* adalah unifikasi dan integrasi secara maksimal dari materi pelajaran terpisah. Hal ini berbeda dengan *correlated core* yang lebih dalam tingkatan daripada dalam bentuk. Namun perlu dicatat, bahwa dalam banyak hal sebagai unifikasi (penyatuan) dari materi pelajaran yang berhubungan, adalah juga merupakan sifat utama dari *broad fields design*. Dalam kaitan ini *the fused core* sesungguhnya merepresentasikan tidak lebih dari sebuah segmen dari *broad fields* yang telah dibuatkan syarat pembelajaran yang umum (*universal*) dalam sebuah blok waktu (*block-times class*). Dengan

demikian dapat dikatakan bahwa kurikulum “core” yang telah digambarkan pada dasarnya adalah merupakan varian dari *subject* atau *broad fields design*, sebab *core design* ini jarang dianggap sebagai core desain yang autentik oleh para spesialis kurikulum.

(4) *The Activity/Experience Core*

Sebagai produk dari tradisi “*progressive learner centered*”, model ini mengaskan pendidikan umum (*general education*) dalam hubungan dengan kebutuhan yang dirasakan dan minat para siswa. Seperti bentuk *learned centered design* lainnya, model ini menapikan perencanaan sebelumnya (*preplanning*) dan struktur yang formal. Materi dan organisasi kurikulum didasarkan pada perencanaan dan kepurusan guru dan siswa ketika berada di kelas. Filosofi yang mendassari model ini ialah minat individu siswa yang biasanya direkomendasikan dalam kelas “core”. Materi khusus yang telah dipikirkan biasanya dilempar sebagai dasar pilihan yang biasanya pada wilayah yang tidak dapat dihandel oleh guru “core”, misalnya, proyek desain untuk mengeleminasi polusi di sungai, guru dan murid memutuskan sebuah proyek, merencanakan aktivitas, dan menetapkan kriteria evaluasinya.

Sementara para pendukung desain yang tidak terstruktur ini mengelu-elukan bahwa hanya inilah core yang sesungguhnya, sebagian besar para spesialis kurikulum menganggapnya sebagai *the activity/experience curriculum* yang disusun kedalam sebuah pembelajaran blok-waktu (*block-time class*). Alasan mereka bahwa, meskipun desaaain tersebut sering dikaitkan dengan konten (materi) dalam term problem-problem

lingkungan (*problems area*), tetapi yang lebih utama adalah *learned centered* ketimbang *probles centered*. Dengan demikian, karakteristik utama, kelemahan dan kekuatan ini pada hakekatnya sama dengan *the activity/experience design*.

(5) *The Areas-of-Living Core*

Model ini juga berakar dari tradisi *progressive*, tetapi *preplanned* (dipersiapkan sebelumnya). Model ini di samping disebut *the areas-of-living* juga disebut *social function*, karena program umum pendidikannya didasarkan pada problema-problema yang muncul dari aktivitas-aktivitas umum orang-orang yang ada di masyarakat. Lebih jauh model ini didiskripsikan sebagai berikut: (1) model ini lebih *problems centered* ketimbang *subject* atau *learned centered*, (2) *preplanned* (tidak dipersiapkan/direncanakan sebelumnya), (3) terdiri dari penggabungan (*integrasi*), mewajibkan pembelajaran umum (*general education*), dan (4) umumnya dalam bentuk pengajaran blok waktu (*block-time class*) oleh guru yang juga melakukan fungsi bimbingan. Sementara model ini menggambarkan lebih berat pada subjek area untuk kontennya, yang basic rientasinya pada kebutuhan umum, problema-problema, dan kecenderungan para siswa sebagai partisipan dalam pengembangan dirinya dan masyarakatnya. Tipe “*core*” ini kadangkala membolehkan kepada guru dan siswa untuk membuat perencanaan, khususnya ketika perencanaan dilaksanakan, ia harus dalam kerangka *framework basic struktur kurikulum* ini.

Keunggulan model ini yakni sebagai program pendidikan umum banyak kesamaannya dengan *the*

areas of living design, yaitu: mengintegrasikan dan menyatukan isi, mendorong pemecahan masalah, bahan ajar sesuatu yang relevan dan fungsional, dan motivasi datang dari dalam (intrinsik). Selain itu Albery and Albery (1962:220-221) mencatat bahwa model ini dapat memberikan jawaban langsung terhadap segala kebutuhan anak muda dan problema yang menerpa mereka pada kebingungan budaya saat ini. Model ini juga dapat membantu untuk memecahkan segala rintangan kelas social yang ditata dalam kurikulum *subject matter*, membantu perkembangan praktik demokrasi di kelas, dan mendorong penggunaan masyarakat sebagai laboratorium pembelajaran.

Meskipun model ini memiliki banyak kelebihan dan tipe "core" ini dipromosikan sebagai desain untuk pendidikan umum dalam masyarakat yang kontemporer, tetapi model ini sangat sedikit digunakan di sekolah Amerika Serikat saat itu. Ada beberapa hal yang menyebabkannya. Pertama, model ini dipandang masih mempresentasikan desain *subject centered curriculum*, tetapi mengingkari fundamennya sendiri dan menggunakan pendekatan yang terlalu lemah (*soft pedagogy*). Kedua, dalam penggunaan model ini sangat sulit menemukan sumber materi pada buku-buku konvensional dan guru yang terlatih. Ketiga, *core curriculum* yang bersifat pendidikan umum kurang disenangi (utamanya oleh masyarakat Amerika), karena mereka lebih menghargai pendidikan vokasional dan spesialis. Mereka lebih menyenangi pendidikan yang "*learning a living*" daripada "*learning how to live*".

(6) *The social problems core*

Model ini juga merupakan produk dari pendidikan progresif. Dalam beberapa hal model ini sama dengan *area of living core*. Perbedaannya antara lain: Pertama, pada *areas of living core* lebih didasarkan pada kegiatan-kegiatan manusia yang universal dan tidak bersifat kontroversial, sedangkan pada *social problems core* didasarkan pada problema-problema mendasar dan bersifat kontroversial. Seperti masalah, kemiskinan, kelaparan yang harus segera dipecahkan, perang senjata nuklir, dan sebagainya. Kedua, *areas of living core* cenderung memelihara dan mempertahankan kondisi yang ada, sedangkan pada *social problems core* mencoba memberikan penilaian yang bersifat kritis dari sudut sistem nilai sosial dan pribadi yang berbeda.

Disamping memberikan tekanan pada nilai-nilai yang konflik, model desain *the social problems core* hampir sama dengan *the areas of living design*, yakni: 1. model ini berfokus pada pemecahan masalah (*problem centered*), 2. disiapkan sebelumnya (*preplanned*), 3. terdiri atas tuntutan pembelajaran yang bersifat umum, dan 4. diajarkan dalam sebuah pembelajaran dengan blok waktu (*block-time class*).

Skop (*scope*) materi pembelajaran dalam *the social problems core* dikaitkan dengan identifikasi berbagai nproblem social yang kontemporer. Hal ini melahirkan beberapa pertanyaan berikut: 1. Kriteria apa yang akan digunakan untuk mengidentifikasi problem-problem krusial? 2. Apa yang telah teridentifikasi, selanjutnya bagaimana pengorganisirannya? Dan 3. Apakah hal itu merupakan pola kerja terintegrasi yang dapat mengakomodasi seluruh sifat problem-problem sosial?.

Adapun sekuens (*sequence*) dari *core* desain diatur berdasarkan faktor psikologi seperti kemaatangan, latar belakang pengalaman, prioritas pembelajaran, minat dan tingkat kesulitan. Bagaimanapun, sekuens problem yang diterapkan adalah “nilai-nilai sosial dan tujuan-tujuan apa yang menuntun pikiran dan tindakan publik (masyarakat) terkait dengan isu-isu sosial yang tidak terpecahkan”

Konstruksi unit kurikulum yang didasarkan pada problem sosial dapat diilustrasikan dalam empat pertanyaan berikut:

1. Bagaimana gambaran masyarakat yang ada saat ini?
2. Apa konsekuensinya bila mempertahankan kondisi yang ada tersebut?
3. Bagaimana gambaran situasi yang ideal, yang betul-betul bernilai?
4. Jika gambaran pertanyaan ketiga berbeda dengan pertanyaan kedua, usaha apa yang diperlukan untuk mengatasinya, baik secara individu maupun kelompok.

Menyadari bahwa problema sosial tidaklah sederhana dan makin kompleks dari waktu ke waktu, Metcalf dan Hunt (1970: 360) mengajukan struktur *social problems core* dengan empat pertanyaan berikut:

1. Bagaimana keadaan masyarakat yang ada sekarang, dan apa saja yang menjadi trend dominan di dalamnya?
2. Bagaimana keadaan masyarakat yang mungkin untuk untuk dimunculkan dalam waktu dekat.. yang menunjukkan keberlanjutannya?

3. Bagaimana keadaan masyarakat yang lebih baik dan bernilai?
4. Jika masyarakat yang diinginkan dan telah terjadi perbedaan dari masyarakat yang disiapkan, apa yang dapat dilakukan individu, baik secara perorangan maupun kelompok, dan apa yang dilakukan kedepan untuk mengeleminasi kesenjangan antara yang terjadi dengan yang disiapkan, antara ekspektasi dengan kerusakan?

Apa yang diajukan Metcalf dan Hunt di atas memberikan pengaruh bagi sebuah perencanaan yang terintegrasi secara menyeluruh problem-problem sosial inti (*social problems core*). Komponen utamanya adalah problem-problem spesifik masyarakat yang berkontribusi untuk menyatukan berbagai bentuk problem masyarakat yang terjadi, yang bertentangan dengan apa yang diharapkan. Pola kerja ini memerlukan medium yang ekselent untuk mengembangkan tantangan utama dari problem-problem sosial inti (*social problems core*), misalnya: mempelajari standar-standar nilai dan bagaimana menggunakannya dalam proses-proses berpikir kritis.

Meskipun model desain kurikulum dengan model desain *the social problems core* ini memiliki keunggulan dalam memberikan pembelajaran dan pengalaman bagi siswa dalam memecahkan berbagai problem sosial aktual yang dihadapi dalam kehidupan masyarakat, namun dalam penerapannya bukanlah tanpa hambatan atau kesulitan. Sebagaimana dinyatakan oleh Zais (1976:428) bahwa dalam catatan sejarah tidak ada sistem pendidikan yang terbebas dari control negara. Sejak

kurikulum *social problems core* menganjurkan adanya upaya kajian yang sungguh-sungguh terhadap kebijakan tentang sosial yang mutakhir dan membawa kedalam kritik pengujian orientasi nilai dasar budaya, kita tidak akan dikejutkan lagi bahwa ia telah menerima pertimbangan yang kritis. Tuduhan bahwa tujuan *social problems core* untuk membentuk kembali masyarakat berdasarkan pada formula yang dibuat oleh perencana kurikulum dan para pendidik didasarkan pada sesuatu desain yang miskonsepsi adalah tidak benar. Sebagaimana Stanle dan Shores (1957:380) nyatakan, bahwa para guru dan siswa memiliki kapasitas yang terbatas untuk “memecahkan” problem-problem sosial, dan sekolah-sekolah jarang mencocokkan untuk memecahkan isu-isu tersebut.

Karena model desain *the social problems core design* dipandang hampir sama dengan *the areas of living design*, maka berbagai kelebihan dan kelemahan dari model desain kurikulum ini juga tidak jauh berbeda. Perlu dicatat, bahwa kateogore problem-problem sosial (*social problems*) pada hakekatnya jauh kurang stabil daripada kategori area-area-kehidupan (*areas of living*), yang tidak terlihat dengan jelas perubahannya sepanjang waktu. Oleh karena itu, *the social problems core dsign* memerlukan upaya yang lebih besar dalam melakukan revisi secara terus menerus untuk menjaga relevansi dan keuptodetannya daripada *the areas of living design* atau model desain kurikulum lainnya.

4. *The “Unencapsulation” Design*

Secara bahasa *unencapsulation* adalah lawan atau kebalikan kata dari *encapsulation*, yang berarti: 1. *The act of*

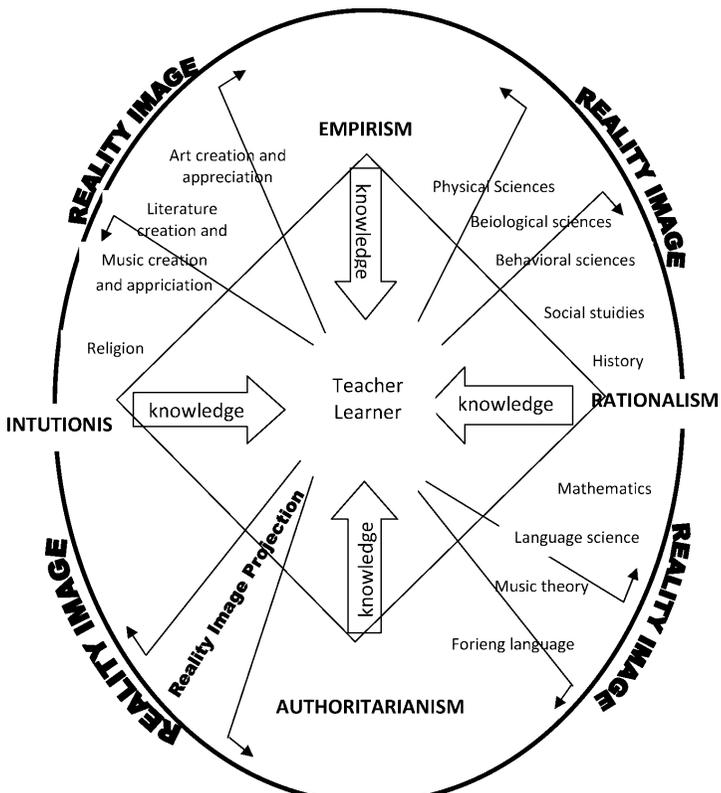
inclosing in a capsule; 2. *the growth of a membrane around (any part) so as to inclose it in a capsule*; 3. *the condition of being enclosed (as in a capsule)*; 4. *the process of enclosing (as in a capsule)*. Jadi *unencapsulation* adalah: suatu tindakan atau pertumbuhan atau kondisi atau proses yang tidak dibatasi atau terbatas.

Menurut Joseph Royce (1964:13), sebagai pengagas dari model ini, model ini dikembangkan dalam rangkian memitigasi (menghilangkan) berbagai efek dari pembatasan (*encapsulation*). Desain ini didasari oleh pandangan bahwa secara umum manusia memiliki persepsi dan pemahaman tentang realitas sesuai dengan kenyataannya. Akan tetapi disebabkan berbagai keterbatasan, dia hanya memiliki image yang parsial dan terdistorsi dari apa yang ada pada kenyataan sesungguhnya. Berdasarkan hal itu, maka tujuan dari model kurikulum ini adalah untuk menghasilkan “manusia yang lebih baik” yang memiliki behavior yang dibangun dengan pengetahuan yang umumnya diperlukan dan berimbang (*sound and balanced knowledge*), bukan dengan persepsi yang terdistorsi dan perasangka buruk yang tidak disadari. Jelasnya, desain ini diperuntukan untuk pendidikan umum (*general education*), bukan untuk profesi kerja dan bentuk pendidikan khusus lainnya.

Menurut Royce, pengetahuan yang umumnya diperlukan dan berimbang (*sound and balanced knowledge*) tersebut didapatkan hanya jika seluruh kesempatan berpikir dan persepsi dilaksanakan dalam pengembangan konsep dan gagasan. Meskipun dia mengakui bahwa dalam kenyataannya ada banyak teori-teori pengetahuan, namun menurutnya berdasarkan kebutuhan psikologis manusia hanya perlu mengetahui empat bidang

pengetahuan, yang disitilangkannya dengan empat proses dasar (*four basic processes*), yaitu: *rasionalism*, *intuitionism*, *empirism*, dan *authoritarianism*. Oleh karena itu, menurutnya kurikulum “*enuncapsulation*” harus diorganisir seputar empat pengetahuan dasar tersebut (Royce, 1964:13).

Pengetahuan rasional (*rasionalism*) diperlukan agar dapat memberikan kemampuan rasional bagi peserta didik, sehingga mereka dapat mengetahui mana yang logis dan mana yang tidak logis dalam kenyataan kehidupan. Pengetahuan emperisme (*empericim*)



Model: Curriculum design based on Royce's four processes of knowing.

Selain model-model di atas, masih banyak model-model desain kurikulum baru, misalnya pada lembaga pendidikan Islam, seperti pesantren tradisional kurikulum yang sejak dulu diterapkan, yakni kurikulum yang berdasarkan kitab-kitab dalam disiplin tertentu dari ulama tertentu tertentu yang dianggap wajib dikuasai oleh seluruh santri sebagai syarat kelulusan. Desain kurikulum ini dapat disebut dengan istilah *book design centered curriculum model* (kurikulum yang berpusat pada buku/kitab). Model desain kurikulum ini tidak sama dengan *subject matter* yang berbasis pada subjek atau mata/bidang studi berdasarkan disiplin ilmu.



BAB VI

MODEL-MODEL ORGANISASI KURIKULUM

A. Pendahuluan

Terkait dengan organisasi kurikulum ini Oliva mengemukakan, bahwa literatur yang membicarakan tentang organisasi kurikulum sering mengajukan dua asumsi untuk dipilih, yakni: (1) Para perencana kurikulum biasanya memiliki kesempatan untuk menginisiasi sebuah kurikulum bagi sebuah sekolah baru (atau barangkali juga bagi sekolah lama) yang belum memiliki pola kurikulum sebelumnya; atau (2) Para pengembangan kurikulum secara otomatis memiliki otoritas dan kebebasan untuk mengganti organisasi yang telah ada dan menggantinya dengan bentuk organisasi yang mereka pilih. Akan tetapi, menurut Oliva, kedua asumsi tersebut sepertinya tidak sepenuhnya benar, sebab para pengembang kurikulum tidak mungkin untuk mengembangkan sebuah kurikulum yang original untuk sebuah sekolah baru, karena pada dasarnya sebuah sekolah tumbuh dan berubah di dalam lingkungan masyarakat. Oleh karena itu, apa yang

diputuskan atau dipilih oleh para pengembang kurikulum masih bersifat asumsi atau hipotetik. Dalam kata lain, pola organisasi dan implementasi yang ditawarkan dapat saja dipakai atau tidak atau dirubah oleh para pelaksana kurikulum di sekolah sesuai dengan situasi dan kondisi sekolah yang bersangkutan.

Model kebijakan pendidikan, termasuk di dalamnya kebijakan penetapan kurikulum pada berbagai Negara berbeda-beda, ada yang menganut kebijakan sentralisasi, desentralisasi, dan otonomi. Suatu Negara yang menganut kebijakan pendidikan secara sentralisasi, kebijakan dan pengaturan tentang kurikulum ditentukan sepenuhnya oleh pemerintah pusat, daerah dan lembaga pendidikan/ sekolah hanya sebagai pelaksana di lapangan yang harus melaksanakan apa yang telah diupayakan dan dirancang oleh pemerintah pusat. Dalam hal ini model organisasi kurikulum sesuai dengan bentuk atau model apa yang telah ditetapkan di tingkat pusat. Negara yang menganut kebijakan pendidikan dalam bentuk desentralisasi adakalanya menempuh pola desentralisasi penuh dan ada juga yang sebagian (adanya pembagian kewenangan antara pusat, daerah, dan lembaga pendidikan/sekolah). Dalam konteks yang kedua ini, biasanya urusan kurikulum dibagi berdasarkan tingkat kewenangan yang dimiliki masing-masing. Pemerintah pusat, seperti kasus di Indonesia ketika menerapkan kurikulum tingkat satuan pendidikan (KTSP), hanya menetapkan kurikulum standar dalam bentuk standar kompetensi (standar isi, standar proses, dan standar hasil, serta beberapa pedoman lainnya, seperti pedoman pembelajaran dan pedoman evaluasi), selebihnya penjabaran lebih lanjut sesuai dengan kebutuhan dan kondisi daerah dan sekolah masing-masing

dikembangkan di daerah atau di sekolah masing-masing. Dalam Negara yang menempuh kebijakan desentralisasi ini, sekolah atau guru memiliki sebagian kewenangan untuk menentukan bentuk atau model organisasi sesuai dengan kondisi dan situasi sekolahnya. Adapun kebijakan dalam bentuk otonomi, adakalanya hampir sama dengan kebijakan desentralisasi dengan pembagian kewenangan, yang disebut dengan otonomi terbatas. Akan tetapi kebijakan pendidikan dan kurikulum yang menempuh otonomi penuh, memberikan kebebasan sepenuhnya kepada daerah atau sekolah, bahkan guru untuk menentukan bentuk organisasi kurikulumnya.

Masing-masing bentuk kebijakan dan pola kewenangan penentuan organisasi dan implementasi kurikulum di atas memiliki kelebihan dan kekurangan masing-masing. Bagi Negara yang kecil dan homogen dalam berbagai hal, seperti ras, agama, bahasa, kondisi daerah, dan sebagainya, tentu sistem sentralisasi akan lebih tepat diambil karena relatif dalam implementasinya tidak menghadapi keragaman yang cukup berarti. Adapun negara yang besar dan memiliki heterogenitas dalam hal ras, agama, bahasa, dan kondisi daerah atau sekolah masing-masing, tentu model desentralisasi akan lebih tepat. Sedangkan Negara yang telah memiliki lembaga pendidikan yang mapan dalam hal sumber daya manusia untuk mengembangkan dan menentukan sendiri pola kurikulumnya, tentu akan sangat tepat menggunakan model otonomi.

B. Model-model Organisasi Kurikulum

Berdasarkan kajian Oliva terhadap praktik dan berbagai upaya pengembangan model organisasi yang terdapat pada berbagai lembaga pendidikan di Amerika

Serikat, ia mengemukakan beberapa model organisasi kurikulum, baik yang dilaksanakan pada sekolah tingkat dasar (*elementary school*), sekolah menengah pertama (*junior high school*), dan sekolah menengah atas (*senior high school*). Beberapa model tersebut, di antara model tersebut, tentu model organisasi kurikulum paling umum digunakan pada berbagai tempat dan berbagai tingkat adalah model adalah organisasi kurikulum yang diistilahkan dengan organisasi kurikulum berdasarkan tingkat, di samping berbagai model organisasi lainnya.

1. *The Graded School* (sekolah bertingkat).

The graded school (sekolah bertingkat) adalah sebuah bentuk organisasi kurikulum yang memiliki dan memberlakukan sistem tingkat atau kelas. Sistem kelas yang lazim untuk sekolah dasar adalah enam tahun atau lima tahun. Dengan mengikuti sistem kelas ini, maka kurikulum diorganisasikan dan diimplementasikan berdasarkan sistem tingkat kelas ini. Baik tujuan, materi, strategi, dan evaluasi kurikulum disusun berdasarkan organisasi ini. Biasanya kurikulum diorganisir secara bertingkat dan diimplementasikan secara bertahap dari kelas satu hingga kelas akhir. Kegiatan implementasi kurikulum dalam model ini dilakukan secara klasikal, siswa dikumpulkan dalam satu kelas dengan berbagai latar belakang disugahi kurikulum yang sama, baik tujuan, materi, strategi, dan evaluasi yang sama.

Sebagaimana kurikulum sekolah menengah pertama dan atas, kurikulum sekolah dasar mengadopsi kerangka organisasi kurikulum yang menekankan pada ketuntasan materi pelajaran (*mastery of subject matter*). Kerangka

organisasi kurikulum ini umumnya merujuk kepada *subject matter curriculum*, yang akan diuji secara dekat.

1) *The Activity Curriculum* (kurikulum berbasis aktivitas)

The activity curriculum (kurikulum berbasis aktivitas) adalah sebuah model organisasi kurikulum yang sering disebut juga dengan istilah *The Activity and Experience Curriculum* (kurikulum berbasis aktivitas dan pengalaman siswa). Model organisasi kurikulum ini adalah sebuah upaya para pendidik untuk meninggalkan sistem sekolah berdasarkan tingkat (*graded school*).

Model ini dipelopori oleh John Dewey sebagai hasil dari pengembangannya pada *Laboratory School* pada *Chicago University* dan oleh J.L. Meriam pada *Universitas Elementary School* di *University of Missouri*. Model ini adalah sebagai upaya untuk menerjemahkan pandangan progresif ke dalam kurikulum, yaitu yang memandang siswa adalah sosok pribadi yang unik dan memiliki potensi dan karakter pribadi yang tidak sama satu sama lain. Potensi-potensi tersebut dapat berkembang dan dikembangkan dengan cara dan kapasitas sesuai individu siswa masing-masing. Dewey dan yang sepeham dengannya menganjurkan pembebasan siswa dari kungkungan "*subject matter curriculum*" dan menciptakan sebuah lingkungan yang melayani kebutuhan dan minat siswa.

Sehubungan dengan model ini, ada dua hal yang mendasari dan menjadi ciri dari model kurikulum ini, yakni *human impuls* (minat manusia), *human activities* (aktivitas manusia), dan *Subject Matter from Child's World* (Materi Pelajaran menurut Dunia Anak).

Model *The Activity and Experience Curriculum* dalam bentuk "*human impuls*" menurut B. Othanel Smith, William O. Stanley, dan J. Harlan Shores, laboratorium Sekolah Dewey merancang kurikulumnya didasarkan pada empat dorongan dalam diri manusia (*human impulse*), yaitu:

1. *The social impulse*, dorongan yang menunjukkan keinginan anak-anak untuk membagi pengalaman mereka dengan orang-orang di sekeliling mereka;
2. *The constructive impulse*, dorongan yang dimanifestasikan pada saat pertama bermain, dalam ritme peralihan, dalam membuat keyakinan, dan kemudian dalam bentuk yang lebih tinggi dalam memelihara masukan materi ke dalam objek-objek yang berguna;
3. *The impulse to investigate and experiment*, dorongan untuk menemukan sesuatu, diungkapkan dalam kecenderungan dari anak untuk melakukan sesuatu hanya untuk melihat apa yang akan terjadi;
4. *The expressive or artistic impulse*, dorongan yang menunjukkan kehalusan budibahasa dan ekspresi lebih lanjut tentang minat yang komunikatif dan konstruktif .

Model kurikulum Dewey dijauhkan dari organisasi materi yang biasa dan difokuskan pada pekerjaan dimana semua laki-laki dan perempuan dilibatkan seperti tukang kayu, ahli masak, dan penjahit.

Model *The Activity and Experience Curriculum* dalam bentuk "*human activities*" pertama kali dikembangkan oleh *University Elementary School* di *University of Missouri* dengan mengikuti anjuran dari Junius L. Meriam

seorang penganut pendidikan *progressivism* atau *humanistic*. Struktur program model yang dianjurkanya tidak berdasarkan materi-materi pelajaran (*subjects*) tetapi sekitar "*human activities*" (aktivitas manusia), bermain, sejarah, dan pekerjaan tangan (keterampilan). Bentuk-bentuk kegiatan yang dipilih berdasarkan observasi dan pengamalan atas hal-hal yang menarik bagi siswa. Sebagai contoh, *The California State Curriculum Commission* membuat outline sebuah kurikulum aktivitas harian dengan gambaran sebagai berikut:

1. Aktivitas belajar siswa disusun berdasarkan berbagai program harian dengan berbagai jenis kegiatan, seperti bidang berhitung, kesehatan, bahasa, dan lain-lain.
2. Tujuan dari berbagai aktivitas tersebut untuk memberikan pengalaman dan keterampilan bagi siswa, disamping melalui kegiatan kelompok akan lahir kemampuan inisiatif, sikap bertanggungjawab (*responsibility*), dan kerjasama (*cooperation*).
3. Aktivitas dilaksanakan dengan waktu yang relative pendek tidak lebih dari satu jam per bidang kegiatan
4. Aktivitas dikemas dengan bentuk-bentuk kegiatan yang sederhana dan berdasarkan apa yang telah dianggap menarik bagi siswa, misalnya dalam bidang berhitung (*Aritmathical Enterprises*) dikemas dengan materi: *playstores, banking activities, handling of school supplies* dan sebagainya. Dalam bidang

Model *The Activity and Experience Curriculum* dalam bentuk "*Subject Matter from Child's World*" adalah model organisasi kurikulum yang dikembangkan oleh guru bekerjasama dengan orang tua. *Subject matter* (materi

pelajaran) dikembangkan berdasarkan dunai anak bukan dunia orang dewasa. Meskipun guru mengajukan berbagai aktivitas atau permasalahan-permasalahan kepada siswa, namun ketertarikan atau minat siswa menjadi pertimbangan yang dominan. William H. Kilpatrick (Oliva,1991:290) menganjurkan aktivitas masyarakat dalam bentuk projek-projek, sebagaimana terdapat dalam bukunya "The Project Method" dimana siswa mengambil posisi sebagai orang yang mengerjakan pikiran dan rencananya sendiri. Bentuk lain dari model ini ialah sebagaimana yang dikemukakan oleh Dewey dalam bentuk metode "*problems solving*" dengan konsep "*reflective thinking*". Menurut Oliva (1991: 290), pengalaman dalam proses pemecahan masalah (*problems solving*), menurut para pendukung berpikir *progressive*, adalah sangat penting daripada pencapaian atau solusi terhadap problem itu sendiri. Model ini terlihat menjadi sangat bagus, ketika melihat bahwa dalam kenyataanya, aktivitas kurikulum tidak selalu lengkap/ sempurna dalam perencanaanya. Konsekuensinya, "*activity curriculum*" akan dapat digambarkan hanya setelah selesai dilaksanakan, begitu juga guru tidak dapat yakin akan kesempurnaan itu ketikan minat para siswa telah dapat dipastikan.

Unit didesain oleh guru bekerjasama dengan murid-murid untuk memenuhi berbagai macam aktivitas untuk melayani berbagai individu yang berbeda. Sekedul kegiatan bersifat fleksibel dengan jatah waktu sesuai variable aktivitas. Siswa dikelompokkan berdasarkan minat dan kemampuan, meniadakan tuntutan tingkatan yang tetap. Beberapa sekolah

mengabaikan nilai, kartu laporan, dan aumsi adanya keharusan penyelesaian atau pencapaian setiap tingkat.

Guru dalam "*activity curriculum*" menemukan aturan (*role*) nya sendiri tidak sebagai spesialis mata pelajaran tetapi sebagai menuntun dan fasilitator pembelajaran. Konsep kunci dari apa yang para progresivist rajut kedalam aktivitas kurikulum adalah aturan yang aktif ketimbang aturan yang pasif dari para siswa dan sharing pengalaman para siswa dengan guru antara satu sama lain.

2. ***Nongraded Elementary School* (Sekolah Dasar Tanpa Tingkat)**

Model *Nongraded Elementary School* (Sekolah Dasar Tanpa Tingkat) adalah model yang berlawanan dengan model organisasi berdasarkan tingkat (*graded*). Model ini dipelopori oleh John I Goodlad dan Robert H. Anderson, sebagai reaksi terhadap kelemahan sekolah bertingkat. Model ini adalah sebuah model organisasi kurikulum yang mengikuti prinsip pendidikan *progressive*, sebagai alternatif pengembangan dari sekolah bertingkat. *The nongrades* atau sekolah berkelanjutan (*continuos progress*) adalah sebuah reaksi untuk meningkatkan sekolah bertingkat yang kaku dengan sebuah inovasi untuk melayani pendidikan anak yang lebih efisien. Pada model ini tingkat kelas dan standar-standar untuk tingkatan tersebut ditinggalkan. Siswa dikelompokkan menurut pembelajaran berdasarkan kebutuhan dan kemajuan tertentu yang dimiliki oleh setiap siswa. Kegiatan pembelajaran dibuat untuk setiap individu atau bersifat individualisasi atau personalisasi.

Herbert I. Von Haden dan Jean Marie King (1974:30-31) menjelaskan beberapa prinsip yang mendasari *the non-graded school*, sebagai berikut:

Nogradng is a philosophy of teaching and learning which recognizes that children learn as defferent rates and different ways and allows them to progress as individual rather than classes. Such designations as grade one or grade three are eliminated. Flexible groupings allow the pupil to proceed from one level of work to another whenever he is ready. Thus, the child's progress is not dependent upon that of others in the room. He own readiness, interest, and capacity set the pace for each pupil.... Flexible grouping permit each child to move ahead with other children of approximately the same level of ability. Grouping are different for each subject area and can be changed at any time. Failure, retention, and skipping of grades are replaced by continuos progress as the pupil proceeds at his own rate. Slower children are not forced to go on with the class group before they are ready. Faster workers are not compelled to wait for the others. Individualization and continuous progress are the key elements of nongradng.

3. Open Education and Open Area-Space (Pendidikan Terbuka dan Ruang -Area Terbuka)

Open-space or Open-area Education (Pendidikan ruang terbuka atau area-terbuka) adalah sebuah respon yang bersifat teknis atas sebuah konsep yang bersifat filosofis dan organisasi yang lebih luas yang disebut *open education, the open classroom, atau open school*. Dalam praktiknya, istilah tersebut sering saling tertukar, misalnya, kekuatan sebuah kelas dioperasikan menurut prinsip-prinsip *open education*. Pada saat yang sama, kelas ini mungkin sebuah *open area*, meskipun *open space* tidak sama dengan *open education*. Sebuah *open school* (sekolah terbuka) mungkin sebuah sekolah yang mengimplementasikan konsep *open*

education, atau mungkin *open space school* tersebut merupakan semua kelas tanpa dinding.

Menurut C.M. Charles (1978:118) dan pendukungnya menyatakan bahwa “banyak orang yang mengira bahwa *open space* dan *open education* adalah sama, padahal tidak. Dalam faktanya keduanya dapat berbeda, meskipun tidak selalu berbeda. Charles menjelaskan bahwa *open school* bukan sebagai *open-space school* tetapi sebagai sebuah sekolah dengan beberapa kelas terbuka (*open classrooms*) yang mengikuti prinsip-prinsip *open education*. *Open-space schools* secara normal sedikitnya menganut beberapa prinsip *open education*.

Charles dalam pembahasannya menggunakan istilah “*open school*”, “*open classroom*”, dan “*open education*” ketika membicarakan konsep pendidikan secara luas, sedangkan penggunaan istilah “*open space*” atau “*open area*” ketika membicarakan tentang arsitektur aransemen kelas tanpa dinding (*classroom without walls*). Konsep kelas tanpa dinding ini tidak sama dengan sekolah tanpa dinding (*schools without walls*). Sekolah tanpa dinding diperasikan tanpa memiliki gedung sekolah, mereka mengirim siswa kemanapun mereka yang mereka maununtuk mengirim pada wilayah untuk menerima pendidikan yang mereka perlukan. Oleh karena itu siswa mungkin belajar pada agensi masyarakat atau mungkin didaftarkan pada sekolah-sekolah lain.

Charles dengan singkat menjelaskan konsep *open education* sebagai berikut:

Open education refers to organization and management that allow much student choice and self-direction. The teacher helps, but dominates neither the planning nor the learning activities. Instead, the

teacher “facilitates” student learning. This facilitation is done through talking, exploring, suggesting options, helping find resources, and deciding on ways of working that suit the group. Emphasis falls continually on maintaining relationships, interacting positively with others, fostering a sense of personal and group worth, and providing for the development of individual potential.

Selain berbagai model organisasi kurikulum yang dikemukakan di atas, menurut Oliva ada banyak model lain yang juga pernah diterapkan pada sekolah dasar. Antara lain:

1. *Basic Skill model*. Model ini berupaya untuk membina peserta didik tidak pada basis subject matter atau subject areas, tetapi berorientasi atau bertumpu pada berbagai keterampilan dasar (*basic skills*). Dalam model ini siswa diarahkan untuk menguasai berbagai keterampilan dasar. Materi yang dipelajari dipilih dari berbagai keterampilan dasar yang diperlukan oleh mereka untuk kehidupan nyata sehari-hari.
2. *Teaching Thinking Skills* (Pengajaran Keterampilan Berpikir), yakni organisasi kurikulum yang dikembangkan untuk membangun kemampuan atau keterampilan siswa untuk berpikir. Kurikulum mengajarkan antara tentang bagaimana memecahkan berbagai problem, membuat keputusan, menganalisis issue-isue yang berkembang, dan memikirkan secara kritis dan kreatif berbagai persoalan.
3. *Provision For Student With Special Needs* (Bekal untuk Siswa dengan Kebutuhan Khusus). Sekolah menyediakan pelayanan khusus sesuai dengan kebutuhannya. Dalam hal ini, sekolah mengembangkan berbagai macam kurikulum untuk melayani siswa, khususnya yang terkait dengan siswa yang memiliki hambatan

secara psikis, seperti gangguan emosional, hambatan mental, dan gangguan orientasi sikap lainnya.

4. *Cooperative Learning* (Belajar secara Kooperatif). Model ini mulai berkembang sejak tahun 1990-an hingga sekarang sudah amat banyak dilakukan, namun di berbagai sekolah hanya sebagai sebuah pendekatan pembelajaran. Dalam hal ini sekolah mengembangkan kurikulum berdasarkan kelompok-kelompok yang belajar secara bersama saling membantu dan menyokong.
5. *Whole Language*, adalah sebuah organisasi kurikulum yang memfokuskan semua kegiatan pembelajaran pada bahasa atau mengintegrasikan keterampilan berbahasa dengan mata atau materi pelajaran lainnya. Sekarang dapat dikategorikan pembelajaran tematik dengan menjadikan bahasa sebagai pusat tematik.

4. *The School In Between*

Model ini menurut Oliva utamanya banyak digunakan pada sekolah tingkat menengah pertama (*junior high schools*). Istilah *the School In Between* (sekolah antara) menurut Oliva (1976) adalah istilah yang menunjukkan pada eksistensi siswa sekolah menengah pertama (*junior/middle high school*) yang berada dipertengahan antara sekolah dasar (*elementary school*) dengan sekolah menengah atas (*senior high school*). Siswa yang berada di antara kedua sekolah dasar dan menengah atas tersebut melahirkan pandangan bahwa kemampuan dan kebutuhan siswa sekolah menengah pertama, satu sisi masih dipandang sebagai bagian dari sekolah dasar, dan pada sisi lain siswa juga dipandang telah dikategorikan sebagai sekolah menengah. Ada berbagai persepsi yang dialamatkan

kepada tingkat sekolah menengah pertama ini, yakni: (1) apakah ia merupakan kelanjutan dari sekolah dasar (*elementary high school*); (2) apakah ia merupakan ekstensi yang berada di bawah sekolah menengah (*senior high school*); (3) apakah ia merupakan tingkatan yang bertujuan untuk memberikan pelayanan kepada siswa yang berdana antara pubertas dengan orang dewasa atau ia merupakan sebuah sekolah persiapan untuk masuk ke sekolah menengah tingkat atas (*senior high school*); (4) Apakah ia dilaksanakan dalam gedung sekolah yang sama dengan sekolah menengah tingkat atas atau dalam sekolah yang terpisah?.

Kondisi tersebut itulah yang menuntut adanya kurikulum khusus untuk sekolah menengah pertama. Salah satu dari contoh kurikulum yang dikembangkan berdasarkan asumsi tersebut adalah James B. Conant yang dikenal dengan "*Conant's Recommendations*" yang banyak diterima. Kurikulum untuk sekolah menengah pertama yang diusulkan oleh Conant lebih kepada bentuk "*the subject curriculum* (kurikulum berdasarkan mata pelajaran" . Diantaranya mata pelajaran yang diusulkan oleh Conant ialah 1. Bahasa Inggris yang menekankan pada "*reading skill*" dan "*composition*". 2. *Social Studies* yang menakanankan pada sejarah dan geografi. 3. Matematika yang menekankan pada aritmatika, dan 4. Sain. Di samping itu ada ditambahkan pula mata pelajaran seni, music dan olah raga. Diswa perempuan menerima pembelajaran ekonomi rumah tangga, sedangkan siswa laki-laki menerima pembelajaran seni industry.

Beberapa catatan tambahan yang dianjurkan oleh Conant adalah sebagai berikut:

1. Sebuah perbedaan kecil pada para siswa pada aljabar (sebagai salah satu bagian dari matematika) dimuali pada kelas delapan. Beberapa atau mungkin semua siswa memulai kajian bahasa asing modern yang berbasis pada *compersation* dengan guru bilingual di kelas tujuh.
2. Pembelajaran keterampilan dasar (*basic skills*) yang dimulai pada sekolah dasar akan diteruskan sepanjang siswa dapat melakukannya dan menguntungkan. Keterampilan dasar yang dimaksud meliputi pelajaran membaca dan berhitung. Siswa yang memiliki kemampuan rata-rata dan superior diberikan satu tingkat di atas tingkatannya, sedangkan siswa yang memiliki kemampuan di bawah rata-rata bisa sampai kelas sembilan.
3. Blok waktu dan pembagian tingkat ditetapkan untuk memberikan jaminan transisi siswa dari orang dewasa muda dari sekolah dasar ke sekolah menengah dapat berlangsung dengan lancar.
4. Jadwal kelas harian harus cukup fleksibel untuk menghindari keperluan para siswa untuk membuat pilihan , misalnya sains dan bahasa asing.
5. Program kurikulum untuk tingkat sembilan harus menyediakan program pilihan yang biasa deprogram pada sekolah umum.
6. Koordinasi pembelajaran mata pelajaran harus diperhatikan secara hati-hati.

Selain berbagai bentuk rekomendasi di atas, Conant menganjurkan untuk peningkatan bidang akademik program sekolah menengah pertama dengan melibatkan *The*

Commission on the Education of Adolescents of the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Sebagaimana yang dikemukakan oleh Jeand D Grambs dan kawan-kawan, bahwa karena para siswa sekolah menengah pertama berada dibawah tekanan, maka mereka menyarankan variasi dalam periode keles yang panjang dan sebuah program, blok waktu yang diberikan setiap tahun untuk tiga tahun pada sekolah menengah pertama. Program blok waktu tersebut berlangsung dua atau tiga jam setiap hari di sekolah.

Ada perbedaan antara program yang dianjurkan oleh Conant dengan ASCD, yakni kalau anjuran Conant lebih kepada *subject centered curriculum*, sedangkan anjuran ASCD lebih cenderung kepada *learner centered curriculum*. Akan tetap keduanya sama-sama dapat dijadikan sebagai petunjuk untuk mengembangkan implementasi kurikulum pada tingkat sekolah menengah pertama.

5. *The Core Curriculum (Kurikulum Inti)*

Selain apa yang telah dikemukakan pada pembahasan tentang model desain kurikulum pada bab sebelumnya, Oliva (1991) mengemukakan model organisasi kurikulum dalam bentuk yang banyak berlaku pada sekolah menengah pertama.

Oliva (1991: 304) dengan mengutip pendapat Johnn Lounsbury dan Gordon F Vars, mengemukakan bahwa "*coore curriculum*" adalah "*Specifically, core is a form of curriculum orgazitaion, usually operating within an extended block of time in the daily schedule, in which learning experiences are focoused diterctly on problems of significance to student*".

Oliva (1991: 305) mengemukakan ada enam karakteristik dari *core curriculum*, yaitu:

1. Ia merupakan satu bagian dari kurikulum yang diperlukan oleh semua siswa;
2. Ia menyatukan atau menggabungkan materi pelajaran, biasanya Bahasa Inggris dan Sosial Studies;
3. Isi materinya mengkonter problem-problem yang mengabaikan disiplin ilmu. Metode pembelajaran utamanya adalah *problem solving*, menggunakan seluruh materi pelajaran yang dapat dipakai.
4. Core dorganisasi dalam bentuk "*blok time* (blok waktu)", yang biasanya dalam bentuk dua atau tiga waktu di bawah asuhan seorang guru mata pelajaran inti (*a core teacher*) atau dapat pula bila mungkin menggunakan guru tambahan dan sumber belajar lainnya.
5. Ia mendorong para guru untuk merencanakan kurikulumnya bersama dengan para siswa.
6. Ia memerlukan pembimbingan bagi siswa.

Berdasarkan karakteristik core di atas, menurut Oliva (1991:306) Harold B. Albery dan Elsie J. Albery (1962), mengemukakan beberapa bentuk yang dapat diimplementasikan pada sekolah menengah tingkat pertama adalah sebagai berikut:

1. Bentuk 1: Sejumlah mata pelajaran (secara konstan) diberikan kepada seluruh siswa. Materi pelajaran diajarkan secara terpisah (*sparated*) dengan sedikit atau mungkin tidak ada sama sekali usaha untuk menghubungkannya satu sama lain.
2. Bentuk 2: Dua atau lebih mata pelajaran dikorelasikan. Meskipun mata pelajaran tetap terpisah dan diajarkan

secara terpisah, namun usaha untuk menghubungkan satu sama lain dilakukan.

3. Bentuk 3: Dua atau lebih mata pelajaran digabungkan. Bentuk ini yang paling banyak dilakukan oleh sekolah. Misalnya Bahasa Inggris dan Sosial Studies digabungkan atau diintegrasikan dan diskedulkan dalam satu blok waktu, biasanya dalam dua atau tiga periode.
4. Bentuk 4: Sebuah blok waktu ditetapkan untuk mengkaji mengenai orang dewasa dan atau berbagai problem social, seperti kehidupan sekolah, kehidupan keluarga, problem-problem ekonomi, komunikasi, hubungan multicultural, kesehatan, problem-problem internasional, konservasi, dan pemahamandiri sendiri.
5. Bentuk 5: Aktivitas pembelajaran dikembangkan secara kooperatif oleh para guru dan siswa, setiap orang bebas untuk mengusulkan masalah/topik atau problem apapun yang menarik yang mereka inginkan. Program "core" ini mirip dengan "unstructured experience curriculum" (kurikulum berdasarkan pengalaman yang tidak berstruktur) pada sekolah dasar.

Sebagaimana dikemukakan di atas bahwa *core curriculum* cenderung untuk memakai sebuah "block of time" yang terdiri dari dua atau tiga waktu dari hari sekolah. Waktu-waktu yang tetap diperuntukkan untuk kecenderungan para siswa yang khusus (*sepecial*). Menurut William Van Til, Gordon F. Vers, dan John H. Laounsbury (1967, *block-time class* (kelas blok waktu)" adalah sebuah istilah yang kadang-kadang disamakan dengan "core". Dengan kata lain "block-time class" dapat atau tidak menjadi "core class". Ia dapat mengandung skedul mata-mata pelajaran dalam satu blok-waktu tetapi diajarkan secara terpisah (*sparated*).

Grace S Wright sebagaimana dikutip oleh Oliva (1991: 307) mencatat ada empat bentuk program "*block-time class*", sebagai berikut:

1. Bentuk A: Setiap mata pelajaran menahan identitasnya dalam "*block-time class*", yakni mata pelajaran yang terpisah diajarkan: (1) dengan perencanaan berkorelasi yang terus-menerus, (2) dengan perencanaan yang tidak berkorelasi.
2. Bentuk B: Mata-mata pelajaran yang termasuk dalam "*block-time class*" di satukan atau digabungkan diseperti tema-tema pusat atau unit-unit kerja atau problem-problem dari satu atau lebih topic-topik materi dalam "*block-time class*".
3. Bentuk C: Wilayah problem yang disiapkan sebelumnya didasari atas kebutuhan sosial pribadi orang dewasa-baik berbagai kebutuhan yang teridentifikasi oleh orang dewasa sendiri dan berbagai kebutuhan sebagaimana yang dirasakan oleh masyarakat yang ditentukan sebagai skope program core kurikulum. Siswa dapat memilih atau tidak daribeberapa problem area tersebut. Mereka bertanggung jawab atas pilihan aktivitas dalam pengembangan unit-unit pelajaran.
4. Bentuk D: Skop core kurikulum tidak ditentukan. Siswa dan guru bebas memilih permasalahan-permasalahan berdasarkan apa yang mereka ingin kerjakan. Isi atau content materi pelajaran dibawa sebagaimana yang dibutuhkan untuk mengembangkan atau untuk membantu memecahkan permasalahan.

Pada sekolah menengah atas menurut Oliva terdapat beberapa bentuk organisasi implementasi kurikulum, yaitu: *Subject Matter Curriculum*, *Broad-Fields Curriculum*,

Team Teaching, Flexible and Modular Scheduling, The Nongrades High Scholl, A Comprehensive High School, Requirements for Graduation, dan beberapa bentuk hasil study dan upaya reformasi kurikulum untuk Senior High Shooool yang dikembangkan oleh berbagai ahli, seperti Adler (1982), Boyer (1983), Gardner (1983), Goodlad (1984), dan Sezer (1984).

Model-model seperti *Subject Matter Curriculum, Broad-Fields Curriculum, Team Teaching, Flexible and Modular Scheduling, The Nongrades High Scholl, A Comprehensive High School, Requirements for Graduation* adalah model-model organisasi kurikulum yang sudah lazim digunakan pada banyak sekolah menengah atas dan bagaimana bentuk organisasinya juga sudah tidak asing lagi dalam dunia pendidikan. Oleh karena itu, dalam hal ini hanya akan dikemukakan bebefapa model yang dikembangkan oleh Adler (1982), Boyer (1983), Gardner (1983), Goodlad (1984), dan Sezer (1984).

Menurut Oliva (1991: 355) tiga dari model tersebut, bukan saja untuk sekolah menengah atas (*high schools*), tetapi model Adler, Gardner, dan Goodlad ini juga dapat ditujukan untuk sekolah dasar dan sekolah menengah (*elementary and secondary levels*). Model-model organisasi kurikulum yang dikemukakan oleh para ahli di atas tidak seluruhnya menggunakan model oraganisasi tradisional dalam bentuk sistem kelas. Selanjutnya Oliva (1991: 356) mengemukakan ringkasan kurikulum mayor dari para tokoh di atas sebagaimana table berikut.

Tabel 6.1.: Major Curriculum recommendations for the high school

ADLER (1982)	BOYER (1983)	GARDMER (1983)	GOODLAD (1984)	SIZER (1984)
<p>One track with same objectives for all</p> <p>No electives except in choice of foreign language</p> <p>No specialized training for jobs.</p> <p>Areas of object matter:</p> <p>Acquisition of organized knowledge,</p> <p>Development of intellectual skill,</p> <p>Englarge understanding of ideas and values</p>	<p>Centrally of language (English proficiency)</p> <p>Requiredcore (a half to a third of total unit required for graduation):</p> <p>Lieterature: U.S History (one year Western civilization Non-Western civilization (one semester); Technology; Mahtematics (two years); Foreign language (two years for all students); The arts; Civics; Health; Work (one semester); Senior independent project</p>	<p>Five new basics to be required for graduation:</p> <p>Four years of English ; Three years of Math; Three years of Science; Three years of Social Studies; Two years of Foreign Language for Colege Bound.</p> <p>Better us of time</p> <p>Longer school day or longer school year (seven-hour school day; 200- to 220 day school year)</p>	<p>Five fingers of knowledge and experience: Up to 18% literature and language (English and foreign); Up to 18% mathematics and Science; Up to 15% society and social stuijes; Up to 15% the vocations; Up to 10% physical education; No more than 90% from the above categories</p> <p>At least 10% electives, as high asFive fingers of knowledge and experience: Up to 18% literature and language (English and foreign); Up to 18% mathematics and Science; Up to 15% society and social stuijes; Up to 15% the vocations; Up to 10% physical education; No more than 90% from the</p>	<p>Skills: Reading, Writing, speaking, Listerning, Measuring,Estimating, Calculating, Seeing.</p> <p>Knowledge: No universal body of subject matter, Vocational training, Start whwrw the student is</p> <p>Understanding: Deveopmen of powers of discrimination and judgment</p> <p>Discovery-values-character education: Fairness, Generosity, Tolerance.</p>

	<p>First two years devoted to the core</p> <p>Last two years devoted to elective clusters</p> <p>Requirement of one unit of service in the community or at school</p>		<p>above categories</p> <p>At least 10% electives, as high as 0% to pursue special interests</p> <p>Common required core: common concepts, principles, and common topics</p> <p>About two-thirds of domains of knowledge will be common to all students</p> <p>Opposed to ability grouping and tracking.</p>
--	---	--	--

Sesungguhnya belakangan atau pasca dekade 80-an banyak juga muncul model-model oragnisasi dan implementasi kurikulum yang baru, seperti model organisasi kurikulum untuk pendidikan inklusi, akselerasi, kelas *e-learning*, dan sebagainya. Oliva menekankan perlu adanya pola atau model organisasi kurikulum yang sesuai dengan tuntutan masa depan. Dia mengaitkannya dengan pendapat Peter Sleight (1980: 3) tentang model persekolahan (*type of deschooling*) yang efektif di era computer, sebagai berikut:

It may be that children won't attend schools at all, but attend classes in their own homes, taking through the computer, with the teacher talking to them through a video image.

Through the same network, the teacher will know whether a student is tuned in and can take "attendance" in the old-fashioned sense.

Homework for the children will also be change. No longer will they be bringing home textbooks and doing assignments on paper. Instead, they may plug into the school data base to receive their assignments, execute them on the computer screen at home and "send" it to their teacher via the computer hook-up.

Dengan adanya perkembangan kondisi, situasi, dan budaya, sains, dan teknologi yang makin lama makin canggih dan pesat, maka tidak mau harus ada upaya untuk menemukan model organisasi kurikulum yang tepat dan efektif untuk menunjang keberhasilan pembelajaran dan pendidikan yang diharapkan.



BAB VII

PENGEMBANGAN KURIKULUM

A. Konsep Pengembangan Kurikulum

Istilah pengembangan kurikulum sering dirujuk dari istilah "*development curriculum*" (pengembangan kurikulum). Menurut Zais (1976), *development curriculum* adalah: "*a process that determines how curriculum construction will proceed*" (Giroux, 19981:45). Lebih jauh, menurut Schubert (1986:41), kadang-kadang istilah *curriculum development*, disamakan dengan *curriculum design* dan *curriculum planning*. Dalam konteks pertama, *curriculum development* dinyatakan: "*refers to the process of deciding what to teach and learn*". Sedangkan dalam konteks istilah kedua *curriculum development*, diartikan sebagai suatu upaya merancang kurikulum (*creation of curriculum*). Selain itu, Zais (1976: 18) lebih cenderung menggunakan istilah *curriculum engineering* (rekayasa kurikulum), karena menurutnya istilah ini lebih mencakup kegiatan lainnya. Menurutny, *curriculum engineering* adalah "*the collective processes of curriculum construction, development, and imple-*

mentation". Pendapat Zais ini didasari oleh pendapat Beaucham (1968:108) yang menyatakan *curriculum engineering* adalah sebagai "*all of the processes necessary to make a curriculum system funtional in school*". Kurikulum sistem itu sendiri menurutnya memiliki tiga fungsi utama, yaitu: (1) *to produce a curriculum*, (2) *to implement the curriculum*, and (3) *to appraise the effectiveness of the curriculum and the curriculum system*". Menurut David Pratt (1980: 4-5) kegiatan yang dilakukan dalam pengembangan kurikulum lebih bersifat konseptual daripada material. Kegiatan tersebut meliputi: penyusunan, pelaksanaan, penilaian, dan penyempurnaan (Winarno Surachmad 1977: 15). Dengan demikian, kegiatan pengembangan kurikulum adalah merupakan kegiatan menghasilkan kurikulum. Dalam lingkup upaya pengembangan sebuah kurikulum, menurut Schubert (1986:416) "*everyone concerned with curriculum should cultivate a vision of what might be, what ought to be, and how it could be achieved*".

Terlepas dari perdebatan tentang istilah yang digunakan untuk istilah pengembangan kurikulum, sebagaimana dikemukakan di atas, secara garis besar pengembangan kurikulum dapat dikelompokkan dalam dua bentuk, yaitu:

- 1) Pengembangan kurikulum yang baru (*curriculum construction*). Pengembangan kurikulum ini adalah pengembangan kurikulum yang dilakukan untuk satu lembaga pendidikan yang baru, atau untuk sebuah mata pelajaran baru, atau dapat juga untuk sebuah kegiatan pembelajaran yang baru, yang sebelumnya sama sekali belum ada kurikulumnya.
- 2) rnenyempunakan kurikulum yang telah ada (*curriculum reconstruction*). Pengembangan kurikulum yang

merupakan rekonstruksi kurikulum yang telah ada adalah pengembangan kurikulum yang telah dianggap ketinggalan Pengembangan kurikulum dalam bentuk memperbaiki kurikulum yang telah ada menjadi sebuah konsep kurikulum yang baru. Dalam hal ini lingkup kegiatannya dapat diacu dari apa yang dikemukakan oleh R.G. Havelock (1976) sebagaimana dikutip oleh Nasution (1987:158-159) digolongkan dalam enam jenis:

- a) *Substitusi*, penggantian atau penukaran, misalnya mengganti komponen kurikulum yang lama dengan yang baru.
- b) *Alterasi* atau mengadakan perubahan dalam struktur yang ada, misalnya struktur organisasi kurikulum yang lama dengan yang baru yang sesuai dengan kebutuhan sekarang.
- c) *Penambahan*, tanpa mengganggu pola yang lama, misalnya menambahkan sarana dan alat bantu, bahan pelajaran baru, dan lain-lain.
- d) *Re-strukturisasi*, misalnya mengadakan reorganisasi kurikulum dan jadwal pelajaran yang dapat memerlukan perubahan yang mendalam tentang hubungan antar pribadi, misalnya dengan menjalankan *team-teaching*, pendekatan terpadu.
- e) *Penghapusan* cara-cara lama, misalnya menghapuskan metode yang hanya menggunakan satu buku pelajaran sebagai sumber satu-satunya dan mengutamakan proses belajar dengan memanfaatkan banyak sumber seperti perpustakaan, lingkungan, dan sebagainya, penghapusan pengajaran klasik, penghapusan sistem ujian, penghapusan buku rapor tradisional, dan lain-lain.

- f) *Penguatan yang lama*, yaitu memantapkan cara-cara lama akan tetapi dilengkapi dengan pengetahuan yang mutakhir sesuai dengan perkembangan ilmu pengetahuan melalui penataran dan penyegaran.

Pada sisi lain pengembangan kurikulum dapat dilihat dari sisi sebagai sebuah upaya menyusun seluruh perangkat kurikulum mulai dari dasar-dasar kurikulum, struktur dan sebaran mata pelajaran, garis-garis besar program pengajaran, sampai dengan pedoman-pedoman pelaksanaan, yang diistilahkan dengan pengembangan kurikulum secara makro (*macro curriculum*). Pada sisi lainnya berkenaan dengan penjabaran kurikulum (Kurikulum Standar) yang telah disusun oleh tim pusat menjadi rencana dan persiapan-persiapan menuajar yang lebih khusus, yang dikerjakan oleh guru-guru di sekolah, seperti penyusunan Program Tahunan, Program Semester, Silabus, Rencana Program Pembelajaran (RPP), dan lain-lain, yang diistilahkan dengan pengembangan kurikulum secara mikro (*micro curriculum*).

Tugas dan tanggung jawab dari para pengembang kurikulum akan dipermudah jika mengikuti prinsip-prinsip pengembangan kurikulum. Dalam hal ini Olivia mengajukan sepuluh prinsip (axiom) pengembangan kurikulum, yaitu :

- a. Perubahan kurikulum adalah sesuatu yang tidak dapat dihindarkan dan bahkan diperlukan.
- b. Kurikulum merupakan produk dari masa yang berkelanjutan.
- c. Perubahan kurikulum masa lalu sering sering terdapat secara bersamaan bahkan tumpang tindih dengan perubahan kurikulum masa kini.

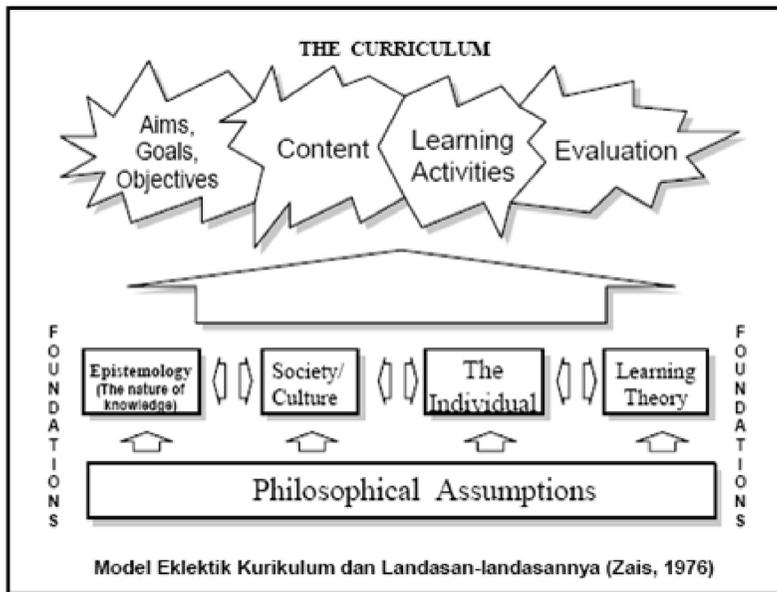
- d. Perubahan kurikulum akan terjadi dan berhasil sebagai akibat dan jika ada perubahan pada orang-orang atau masyarakat.
- e. Pengembangan kurikulum adalah kegiatan kerjasama kelompok.
- f. Pengembangan kurikulum pada dasarnya adalah proses menentukan pilihan dari sekian alternative yang ada.
- g. Pengembangan kurikulum adalah kegiatan yang tidak akan pernah berakhir.
- h. Pengembangan kurikulum akan berhasil jika dilakukan dengan komprehensif, bukan aktivitas bagian perbagian yang terpisah.
- i. Pengembangan kurikulum akan lebih efektif jika dilakukan dengan mengikuti suatu proses yang sistematis.
- j. Pengembangan kurikulum dilakukan berangkat dari kurikulum yang ada.

Sehubungan dengan beberapa batasan di atas, mengacu pada empat dimensi kurikulum yang dikemukakan oleh Hasan (1988), maka dapat pula dinyatakan bahwa dilihat dari aspek-aspek yang menjadi lingkup kajian dan pengembangan kurikulum dapat meliputi: pengembangan kurikulum dalam tataran ide atau gagasan, pengembangan rencana tertulis, pengembangan rencana implementasi kurikulum, dan pengembangan evaluasi hasil implementasi (hasil pembelajaran).

B. Dasar-dasar Pengembangan Kurikulum

Robert S. Zais (1976) dalam bukunya yang berjudul "*Curriculum Principles and Foundations*" mengemukakan

ada empat hal yang melandasi lahirnya sebuah kurikulum, yaitu: 1. Pandangan filosofis tentang hakekat pengetahuan (*Philosophy Nature of Knowledge*), 2. Pertimbangan dasar tentang Masyarakat dan Budaya (*Society and Culture Basic Consideration*), 3. Pertimbangan tentang individual (*The Individual Basic Considerations*), dan 4. Pandangan tentang Teori-teori Belajar (*Learning Theories*). Keempat hal tersebut secara asasi semuanya berdasarkan “pandangan filosofis (*philosophical assumptions*)”. Berdasarkan empat landasan dasar yang didasari oleh pandangan filosofis tersebut itulah anatomi kurikulum disusun dan ditetapkan, yang meliputi: Tujuan (*Aims, Goals, and Objectives*); Isi kurikulum (*Content*); Aktivitas pembelajaran (*Learning activities*); dan Evaluasi (*Evaluation*). Gambaran tentang hal itu dapat dilihat sebagaimana gambar berikut:



Stratemeyer (1957: 21,22), sebelumnya, mengemukakan landasan dasar atau pondasi kurikulum yang lebih simple, yaitu: 1. Pondasi sosial (*The Social Foundations*), 2. Pondasi psikologis (*psychological Foundations*), dan Pondasi filosofis (*The Philosophical foundations*), sebagaimana dikemukakannya sebagai berikut:

... the first relates to the nature of society and the values it holds and seeks to attain (the social foundations); the second, to the learner as a developing organism and to the nature of the learning process (the psychological foundation); and the third, to the values and beliefs which make up one's philosophies of life and of Education (the philosophical foundations).

Berikut ini akan dijelaskan mengapa, untuk apa, dan apa yang dikehendaki dengan landasan dasar atau fondasi kurikulum tersebut.

1. Landasan Dasar Filosofis

Filsafat adalah pengetahuan tentang sesuatu yang non empirik dan non eksperimental yang diperoleh manusia melalui usahanya dengan pikirannya yang mendalam. Objek material filsafat adalah tentang apa saja (semua objek) yang tidak ada perbedaan dengan ilmu pengetahuan. Adapun objek formal dari filsafat berbeda dengan objek formal ilmu pengetahuan, yakni mengenai sesuatu yang menyangkut sifat dasar, arti, nilai dan hakikat dari sesuatu. Jadi bukan sesuatu yang dapat dijangkau dengan indra dan percobaan, tapi dengan pemikiran yang mendalam, logis dan rasional.

Pertanyaan mendasarnya terkait dengan pembicaraan tentang dasar filosofis kurikulum ini ialah "Apa hubungan filsafat dengan kurikulum?". Zais (1967:105-106) secara gamblang dan cukup sederhana menjelaskan, bahwa setiap

masyarakat secara bersama-sama memiliki filosofi yang diyakini dapat menuntun untuk sebuah kehidupan yang baik (*a guide for living the good life*). Kemudian, setiap orang tua pada suatu masyarakat ingin mewariskan filosofi atau pengetahuan tentang hal yang baik tersebut kepada anak-anak mereka, sebab dengan begitu kedepan hidup mereka menjadi lebih terjamin dan memuaskan.

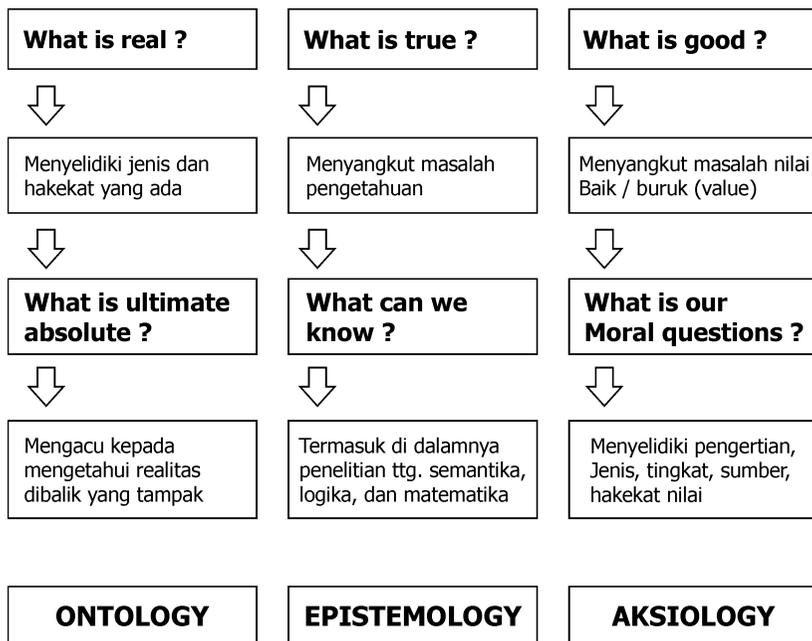
Pada masyarakat primitif pewarisan hal-hal yang dipandang baik tersebut dilakukan secara informal dari ayah ke anak laki-laki dan dari ibu ke anak perempuan. Sedangkan pada masyarakat yang lebih tinggi perkembangannya, sekolah dipercayakan untuk menginduktrinasi hal-hal yang dipandang baik oleh orang tua tersebut. Oleh karena itu kurikulum sekolah harus melakukan hal itu. Hal-hal yang harus dilakukan oleh sekolah terkait dengan kurikulumnya ialah: Pertama dan yang paling penting ialah mendesain kurikulum yang dapat menarik hati dan pikiran para pemuda (peserta didik) dengan ide-ide dan prinsip-prinsip yang bijaksana, misalnya keputusan-keputusan yang secara konsekuen diarahkan kepada konsep hidup yang baik dari orang tua (*the adult conception of the good life*). Oleh karena itu, kurikulum harus seutuhnya diisi dengan filosofi budaya hidup yang oleh seorang filosof pendidikan telah disarankan untuk menulis "Apa yang manusia benar-benar percayai biasanya lebih jelas terungkap dalam apa yang dia ajarkan kepada anaknya daripada apa yang dia nyatakan terhadap publik" (Thus, 1957:16).

Disamping itu hubungan antara filsafat dan kurikulum dalam kenyataannya memiliki pendekatan yang bervariasi atas sebuah permasalahan yang sama. Menurut Morris, (1961:224), filsafat mendekati sebuah persoalan dengan

pendekatan “*macro*”, sedangkan kurikulum mendekatinya dengan pendekatan “*micro*”. Tampaklah dalam perspektif ini, kerja kurikulum, diantara hal lainnya, adalah sebuah aspek khusus yang sederhana dari filsafat, sementara filsafat sesungguhnya sebuah teori general pendidikan “*general theory of education*” (Dewey, 1916:383).

Sebelum mengerjakan berbagai aspek dari kerja kurikulum, para spesialis (pekerja) kurikulum, pertama harus memastikan dan memahami asumsi-asumsi dasar dan komitmen-komitmen dari pandangan filosofinya sendiri. Untuk melakukan hal ini, sangatlah penting, untuk menginspeksi pikiran dan perasaan terdalam dari dirinya guna menguji keyakinan yang disoport oleh budayanya dan guna membandingkan hal itu dengan alternative-alternatif yang diusulkan pada waktu dan tempat yang lain. Kesulitan dan tantangan tugas terbesar, bahwa proses pencarian filosofis sendiri (*process of philosophical self-discovery*) ini dapat menjadi sesuatu apa yang disederhanakan dengan melakukannya dalam cara yang sistimatik. Untuk ini para pekerja (spesialis) kurikulum dapat dibantu oleh pola pencarian filosofis (*the pattern of philosophical inquiry*) yang telah dikembangkan oleh sejumlah besar filosof profesional dalam bentuk kategori pengorganisasian pencarian yang bersifat filosofis. Diantara kategori tersebut, adalah: *Metaphysics or ontology* (hakekat kosmos dan hakekat realitas); *epistemologi* (hakekat pengetahuan dan proses mengetahui); *logic* (sistimatika pengukuran dari relasi idea-idea); dan *axiology* (hakekat baik dan buruk, dan prinsip-prinsip penataan kreasi dan apresiasi tentang keindahan). Oleh karena itu, bidang kajian filsafat dan hubungannya dengan kurikulum dapat dikaitkan dengan

tiga bidang tersebut, yaitu ontologi, epistemology, dan aksiology, sebagaimana dapat digambarkan sebagai berikut:



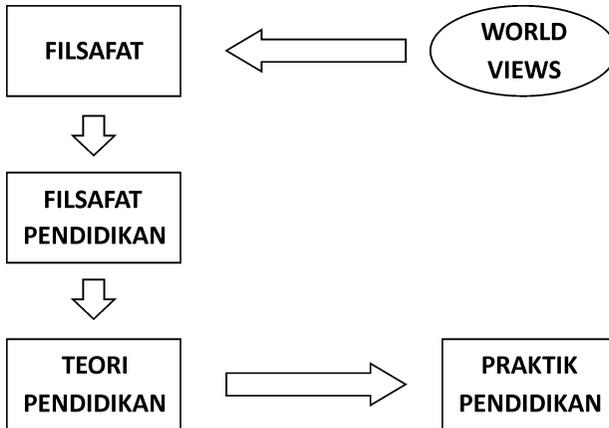
Dari gambar di atas dapat dilihat bahwa ontology adalah problem filosofis (*philosophical problem*) yang mengkaji tentang hakekat realitas dengan pertanyaan dasar: Apa hakekat realitas sesuatu? (*what is real?*). Pertanyaan ini tampaknya seperti pertanyaan yang bodoh dan membuang waktu sebab pertanyaan tersebut sangat jelas. Akan tetapi realitas sesuatu yang dipertanyakan secara ontologis tersebut tidak sekedar menggambarkan gambaran seperti yang nampak dalam penglihatan semata (eksplisit), tetapi mengacu kepada realitas di balik yang nampak tersebut. Di samping itu tidak semua realitas nampak dalam wujud mata kepala, tetapi banyak pula

yang disebut realitas yang nampak dalam kenyataan yang diyakini, seperti kenyataan adanya surga, neraka, dan sebagainya atau konsep-konsep abstrak lainnya yang terdapat di dalam konsep dan ide-ide pendidikan atau kurikulum, seperti keadilan, loyalitas, demokrasi, dan sebagainya. Adapun epistemology adalah problem filosofis (*philosophical problem*) yang mengkaji tentang hakekat pengetahuan dan hakekat mengetahui atau proses untuk mendapatkan pengetahuan. Pertanyaan dasar dari epistemology adalah: Apa hakekat kebenaran (*what is true*)?, bagaimana caranya agar kita dapat mengetahui kebenaran tersebut (*how do we know the truth*)?, dan bagaimana kita mengetahui bahwa kita tahu (*how do we know that we know*)?. Selanjutnya axiology adalah problem filosofis (*philosophical problem*) yang mengkaji tentang persoalan nilai untuk menjawab pertanyaan dasarnya, yaitu: Apakah baik itu (*what is good*)?, apa yang harus manusia siapkan (*what should man prefer*)?, dan apakah sungguh-sungguh diperlukan (*what is really desirable*)?. Nilai yang dikaji umumnya dibagi kedalam dua kategori pokok, yaitu nilai-nilai etika (*ethics*) dan nilai-nilai estetika (*aesthetics*). Nilai-nilai etika berkenaan dengan konsep-konsep benar dan salah, baik dan buruk yang berlaku dalam tingkah laku manusia. Adapun nilai-nilai estetika berhubungan dengan dengan kualitas keindahan dalam hubungannya dengan pengalaman manusia.

Hubungan antara filsafat, khususnya filsafat pendidikan, dengan pendidikan adalah merupakan hubungan yang tidak terpisahkan. Menurut Brauner dan Burns, tujuan pendidikan juga merupakan tujuan filsafat. Begitu pula, kebijaksanaan dan jalan yang ditempuh oleh filsafat juga merupakan kebijaksanaan dan jalan yang dilalui oleh

pendidikan (Barouner & Burns, 1955: 6). Kilpatrick dalam bukunya "*Philosophy of Education*" mengemukakan, bahwa berfilsafat dan mendidik adalah dua pase dalam satu usaha. Berfilsafat ialah memikirkan dan mempertimbangkan nilai-nilai dan cita-cita yang lebih baik, sedangkan mendidik ialah usaha merealisasikan nilai-nilai dan cita-cita itu ke dalam kehidupan dan kepribadian manusia. Mendidik ialah mewujudkan nilai-nilai yang dapat disumbangkan filsafat (Kilpatrick, 1957:32). "Sehubungan dengan ini, Umar Muhammad al-Toumi al-Syaibani, sebagai seorang pakar pendidikan Islam mengemukakan, bahwa filsafat pendidikan Islam, sebagaimana juga filsafat pendidikan umumnya, adalah merupakan pedoman bagi perancang dan orang-orang yang bekerja dalam bidang pendidikan dan pengajaran Islam (al-Syaibani, 1966:33)."

Berdasarkan pandangan di atas dapat dipahami bahwa filsafat, khususnya filsafat pendidikan adalah merupakan dasar bagi lahirnya teori pendidikan yang di dalam terdapat teori dan praktik kurikulum. Dengan demikian, kurikulum sebagai salah satu aspek dari teori dan praktik pendidikan, dengan sendirinya pengembangannya harus didasari dengan filsafat pendidikan. Hubungan filsafat dengan pendidikan baik scara teoritik dan praktis dapat digambarkan sebagaimana gambar berikut



Hubungan antara persoalan filsafat dengan kurikulum juga dapat dilihat pada ketiga aspek persoalan filsafat, baik ontology, epistemology, maupun axiology dengan kurikulum. Persoalan ontologi hubungannya dengan kurikulum sebagaimana dikemukakan di atas bahwa terdapat hubungan langsung antara manusia, masyarakat, dan kurikulum. Pada tempat pertama, symbol-simbol dan manipulasinya adalah hal utama bagi manusia dalam menghadapi dunia dan alam semesta. Selanjutnya simbol-simbol membuat mungkin jagat besar komunikasi dan informasi serta ide-ide dibutuhkan dalam masyarakat teknologis. Kenyataan pentingnya simbol-simbol ini bagi urusan manusia telah mengarahkan banyak pendidik untuk menyimpulkan bahwa realitas simbol-simbol adalah benar-benar dibutuhkan untuk representasi berfikir mereka. Untuk itu, kurikulum yang mereka anjurkan cenderung kepada kajian yang abstrak yang keseluruhannya dalam bentuk materi simbolik, seperti bahasa Inggris dan Tata Bahasa Latin, geometry, aljabar, trigometry dan kalkulus, yang sedikit sekali atau hampir

tidak ada hubungannya dengan realitas empirik. Selain itu, aktivitas belajar dengan kurikulum semacam itu sangat eksklusif dan berpusat pada manipulasi simbol-simbol baca tulis (*paper-and pencil*).

Kebalikan dari hal di atas, sebuah pendidikan yang menempatkan nilai ontology yang lebih tinggi pada berpikir ketimbang pada simbol-simbol, cenderung menganjurkan sebuah kurikulum yang menekankan materi-materi alamiah sebagai laboratorium fisika/biologi/kimia. Aktivitas belajar pada kurikulum ini cenderung menempatkan siswa dalam kontak langsung dengan lingkungan dan perjalanan yang melingkupinya, demonstrasi dengan objek-objek fisik, dan proyek-proyek yang meliputi manipulasi seluruh materi yang benar-benar nyata.

Hubungan eistemology dengan kurikulum dapat terlihat sebagaimana disebutkan dimatas, bahwa pertanyaan eistemology adalah sangat tergantung pada pandangan atau filosofi dari para spesialis kurikulum. Sebagai ilustrasi tentang hal ini, yakni ketika menentukan atau menjawab tentang apa itu kebenaran (*what is true*)? dan bagaimana cara mengetahuinya (*how can we know*)? Yang dihadapkan kepada agamawan dan Darwinian tentang pandangan terhadap asal usul manusia yang terdapat dalam kurikulum. Menurut agamawan bahwa asal usul manusia, tentu saja, bahwa materi pengetahuan adalah apa yang datang dari Tuhan dan cara mendapatkannya melalui wahyu dari Tuhan. Sementara menurut Darwinian, bahwa pengetahuan adalah apa yang dihasilkan dan diperoleh melalui pencarian secara ilmiah (*scientifically*).

Sama halnya juga dengan hubungan antara aksiologi dengan kurikulum. Tujuan dan isi pendidikan tidak mungkin meniadakan nilai-nilai (afeksi) yang hidup dalam kehidupan orang tua dan masyarakat sebagai bagian yang telah diyakini sebagai sesuatu yang baik dan bernilai. Nilai-nilai sebagai isi kurikulum tidak saja terwujud dalam kurikulum formal (intra kurikuler) tetapi juga dalam bentuk apa yang hidup dalam keseharian di sekolah. Kurikulum yang berisikan nilai yang baik tentu akan melahirkan anak yang baik pula. Moris (1961:10) memberikan ilustrasi, bahwa “anak-anak yang pergi ke sekolah yang kotor dan jorok akan berbeda dalam hal rasa dan selera (*taste*) arsitektur, seni dan desain interior mereka dibandingkan dengan siswa yang pergi ke sekolah yang bersih, cerah dan atraktif.

Sebagai sebuah produk berpikir bebas dari setiap orang, filsafat memiliki banyak corak pemikiran/paham, yang secara garis besar dapat dikelompokkan pada tiga posisi, yaitu filsafat yang konsern terhadap alam (*earth centered*), filsafat yang konsern pada manusia (*man centered*), dan filsafat yang konsern pada alam luar (*other worldly*). Secara rinci pengelompokkan dan ragam aliran filsafat tersebut dapat dilihat sebagaimana gambar berikut:

Problem Area Philosophical Position	(1) Ontology	(2) Epistemology	(3) Axiology	Representative Philosophical Schools
Other Worldly (1)	Absolute reality exists in another <i>supernatural world</i>	Absolute know-ledge is <i>received</i> (by revelation or other mystical means)	The absolute good is <i>iGod or the ideal</i>	The world's religions Idealism Transcendentalism
Earth Centered (2)	Absolute reality is inherent in <i>this world</i> (the cosmos)	Absolute know-ledge is <i>discovered</i> (through the senses or reason)	The absolute good is the <i>law of nature</i>	Relational realism Empirical realism Positivism Naturalism Logical empiricism Dialectical materialism
Man centered (3)	Relative reality is human <i>experience</i>	Relative know-ledge is <i>constructed</i> (out of experience)	The relative good is the <i>prefered consequence</i>	Pragmatis Instrumentalism Experimentalism Existensialism Phenomenology

Konsep dan praktek pendidikan dan termasuk didalamnya kurikulum yang digunakan dan dikembangkan oleh setiap komunitas bangsa, negara, atau bahkan orang perorangan sangat ditentukan oleh faham filosofis apa yang dianut atau dipakai. Secara umum, menurut Brameld dalam bukunya "*Philosophies of Education ini Cultural Perspektive*" ada empat aliran filsafat yang banyak mempengaruhi konsep dan praktek pendidikan dan kurikulum, yaitu: (1) *Essentialism*, (2) *Progressivism*, (3) *Perennialism*, dan (4) *Reconstructionism*. Berikut ini akan dikemukakan konsep pendidikan menurut empat aliran tersebut.

(1) Konsep Pendidikan Aliran Essentialisme

Menurut aliran ini pendidikan adalah sebagai pemelihara kebudayaan (*education as cultural conservation*). Oleh karena itu aliran ini dianggap sebagai aliran

yang ingin kembali kepada kebudayaan lama yang telah ada sejak awal peradaban manusia yang telah membuktikan kebaikannya bagi kehidupan manusia. Kebudayaan yang telah diwariskan oleh nenek moyang masa lalu yang telah teruji oleh zaman, kondisi sosial, dan sejarah. Kebudayaan sebagai sumber itu tersimpul dalam ajaran para filosof masa klasik, seperti pemikiran-pemikiran filosofis Plato, Aristoteles, Democritus. Kurikulum, menurut aliran ini harus memuat pengetahuan dan nilai-nilai yang baik yang telah diwariskan oleh nenek moyang masa lalu yang telah teruji oleh zaman.

a. Perennialisme

Perennialisme merupakan aliran filsafat pendidikan yang paling tua dan konservatif. Perennialisme adalah aliran filsafat yang berpegang pada nilai-nilai dan norma-norma yang bersifat universal dan abadi. Menurut aliran ini tujuan pendidikan adalah mengembangkan manusia yang rasional dan intelektual serta untuk mengungkap kebenaran universal. Tugas guru berkenaan dengan pencapaian tujuan pendidikan tersebut adalah membantu siswa berpikir rasional dengan menerapkan metode Socratic. Menurut Lasley II, Metczynski, & Rowley (2002: 352) metode Socratic digunakan untuk melibatkan peserta didik dalam kegiatan berpikir kritis. Kurikulum yang sesuai dengan aliran filsafat perennialisme adalah kurikulum yang berpusat pada mata pelajaran yang terpisah-pisah dan bersifat tetap. Mata pelajaran yang mendapat penekanan adalah sastra, matematika, bahasa, dan humaniora termasuk sejarah.

b. Esensialisme

Esensialisme merupakan filsafat pendidikan yang berakar pada idealisme dan realisme. Esensialisme menekankan pada pendidikan untuk menguasai keterampilan, fakta-fakta, dan konsep-konsep penting yang membentuk dasar suatu mata pelajaran. Oleh karena itu, pendidikan menurut esensialisme bertujuan meningkatkan pertumbuhan intelektual individu dan mendidik manusia agar menjadi individu yang kompeten. Menurut esensialisme kurikulum hendaknya mencakup keterampilan utama yaitu *Three R's* (*writing, reading, and arithmetic* - calistung: membaca, menulis, dan berhitung) untuk sekolah dasar serta mata pelajaran penting yaitu bahasa Inggris, matematika, sains, sejarah, dan bahasa asing untuk sekolah lanjutan pertama. Menurut aliran filsafat esensialisme, guru adalah ahli dalam disiplin ilmu dan merupakan model yang diteladani. Guru yang memegang kendali dalam pembelajaran dan yang menentukan kurikulum dengan sedikit melibatkan siswa.

c. Progresivisme

Filsafat progresivisme berkembang dari filsafat pragmatisme dan sebagai protes terhadap pemikiran perenialisme dalam pendidikan. Progresivisme menentang guru yang otoriter, penekanan terhadap buku teks yang berlebihan, hafalan tentang fakta dan keterampilan melalui latihan, tujuan dan materi pelajaran yang statis yang menolak perubahan, penggunaan hukuman fisik sebagai alat pembentukan disiplin, serta upaya mengasingkan pen-

didikan dari pengalaman individu dan kenyataan sosial (Ornstein & Hunkins, 1998: 46). Progresivisme dipandang sebagai gerakan reformasi kontemporer dalam bidang pendidikan, sosial, dan politik.

Tujuan pendidikan progresivisme adalah meningkatkan kehidupan sosial dan demokratis (Ornstein & Hunkins, 1998: 56). Untuk itu peserta didik harus dibekali dengan keterampilan dan alat-alat yang bermanfaat untuk berinteraksi dengan lingkungan yang berada dalam proses perubahan secara terus-menerus (Sadulloh, 1994: 141). Keterampilan dan alat-alat tersebut adalah metode pemecahan masalah dan penemuan ilmiah. Oleh karena itu, pengalaman belajar yang disediakan hendaknya memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk mengembangkan perilaku kooperatif dan disiplin diri yang merupakan hal penting bagi kehidupan demokratis.

Kurikulum yang sesuai dengan aliran progresivisme adalah kurikulum yang didasarkan pada minat siswa, melibatkan penerapan masalah dan kegiatan kemanusiaan, serta mata pelajaran yang bersifat interdisipliner. Progresivisme menekankan pada bagaimana berpikir bukan pada apa yang dipikirkan. Dengan demikian tugas guru adalah membimbing peserta didik dalam melakukan pemecahan masalah dan penemuan ilmiah.

d. Rekonstruksionisme

Filsafat pendidikan rekonstruksionisme didasarkan pada filsafat pragmatisme. Rekonstruksionist memandang progresivisme terlalu ber-

orientasi pada peserta didik dalam pendidikannya (*child-centered education*) yang lebih melayani individu peserta didik dan kelompok menengah. Sementara itu, yang dibutuhkan adalah pendidikan yang lebih berorientasi masyarakat (*society-centered education*) yang lebih memperhatikan kebutuhan masyarakat (bukan individual) dan melayani seluruh lapisan masyarakat (Ornstein & Hunkins, 1998: 50; Longstreet & Shane, 1993: 115). Masyarakat menghadapi sejumlah masalah yang membingungkan yang menuntut adanya rekonstruksi terhadap semua sistem nilai yang ada. Untuk mengatasi masalah tersebut, para pendukung filsafat rekonstruksionisme mengembangkan pandangan yang sistematis dalam memikirkan dan mendorong perubahan sosial.

Rekonstruksionisme mengharapkan semua orang menjadi agen perubahan, untuk mengubah dirinya sendiri dan masyarakat di sekelilingnya, termasuk masyarakat global. Oleh karena itu, rekonstruksionisme sangat menekankan prinsip masyarakat dunia, persaudaraan, dan demokrasi dalam pelaksanaan pendidikan dan kehidupan masyarakat. Dengan demikian, menurut filsafat rekonstruksionisme pendidikan dilaksanakan untuk memperbaiki dan membangun kembali masyarakat. Oleh karena itu, pendidikan diarahkan untuk meningkatkan kemampuan peserta didik sebagai agen perubahan yang efisien dan efektif untuk memperbaiki masyarakat sesuai dengan perubahan sosial yang berkesinambungan.

Kaum Rekonstruksionist mengusahakan agar peserta didik sesering mungkin keluar kelas memasuki masyarakat. Melalui interaksi dengan masyarakat peserta didik dapat belajar dari masyarakat dan menerapkan apa yang telah dipelajari di kelas dalam kehidupan masyarakat. Berkenaan dengan hal tersebut, Ornstein & Hunkins (1998: 43) menyatakan bahwa kurikulum yang ideal menurut filsafat rekonstruksionisme adalah kurikulum yang didasarkan pada isu-isu dan layanan sosial. Isi pendidikan adalah keterampilan dan pengetahuan yang dibutuhkan untuk mengidentifikasi dan mengatasi masalah-masalah dalam masyarakat. Kurikulum dituntut untuk berorientasi kegiatan (*action-oriented*) dengan melibatkan peserta didik dalam berbagai proyek. Peserta didik tidak hanya belajar dari buku tetapi juga dilibatkan dalam kegiatan-kegiatan kemasyarakatan. Keterlibatan peserta didik dalam berbagai kegiatan kemasyarakatan memberikan kesempatan kepada mereka untuk dapat memberikan sumbangan yang nyata terhadap masyarakat sambil belajar. Untuk itu, kurikulum rekonstruksionisme menekankan pada ilmu-ilmu sosial dan sains, serta metode penelitian sosial; pengujian masalah-masalah sosial, ekonomi, dan politik; serta kecenderungan sekarang dan masa depan juga isu-isu nasional dan internasional. (Ornstein & Hunkins, 1998: 56). Dalam pelaksanaan pendidikan, guru dituntut untuk berperan sebagai agen perubahan dan reformasi serta bertindak sebagai pemimpin pelaksanaan kegiatan proyek dan penelitian.

2. Landasan Psikologis

Psikologi adalah ilmu yang membahas tentang perilaku atau kegiatan manusia sebagai individu dalam interaksinya dengan lingkungan. Dua bidang psikologi yang berkenaan dengan pendidikan atau pembelajaran adalah psikologi perkembangan dan psikologi belajar. Psikologi perkembangan mengkaji tentang karakteristik perilaku individu dalam berbagai tahap perkembangan dan polapola perkembangan individu. Sementara itu, psikologi belajar mengkaji tentang proses belajar yang terjadi pada individu.

Tujuan pendidikan adalah membantu perkembangan peserta didik secara optimal (Sukmadinata, 2005: 45-46). Perkembangan yang dicapai peserta didik sebagian besar merupakan hasil belajar. Oleh karena itu, salah satu landasan yang perlu diperhatikan dalam merancang dan melaksanakan pendidikan adalah landasan psikologis, baik psikologi perkembangan maupun psikologi belajar.

Berkenaan dengan perlunya memahami landasan psikologis dalam pendidikan, Ornstein & Hunkins (1998: 100) mengemukakan bahwa psikologi merupakan dasar untuk memahami proses belajar dan mengajar. Hal ini dikarenakan psikologi memusatkan perhatiannya pada pertanyaan “bagaimana orang belajar dan bagaimana sebaiknya orang mengajar” (Ornstein & Hunkins, 1998: 101). Sementara itu Dewey mengemukakan bahwa psikologi merupakan dasar untuk memahami bagaimana peserta didik berinteraksi dengan objek dan orang yang ada di lingkungannya; dan Tyler memandang kurikulum sebagai “*screen*” untuk membantu menentukan tujuan dan proses belajar (Ornstein & Hunkins, 1998: 101). Menurut Longstreet & Shane (1993: 125) pandangan kita tentang

pengertian belajar, proses terjadinya belajar, dan karakteristik peserta didik yang mempengaruhi belajar merupakan pertimbangan utama dalam merancang dan melaksanakan kurikulum. Bagaimana peserta didik belajar mengarahkan pertimbangan pendidik tentang bagaimana dan kapan mengajarkan kurikulum serta materi apa yang sebaiknya disediakan dalam kurikulum. Lebih tegas Zais (1976: 238) mengemukakan adanya hubungan langsung dan sangat penting antara dasar-dasar individu dengan tujuan kurikulum, materi, kegiatan belajar, dan evaluasi. Hal senada dikemukakan oleh Sukmadinata (2005: 46) bahwa psikologi belajar dan psikologi perkembangan diperlukan dalam merumuskan tujuan, memilih dan menyusun bahan ajar, memilih dan menerapkan metode pembelajaran, serta menentukan teknik-teknik penilaian. Dalam kaitannya dengan pengembangan kurikulum, Zais (1976:244) mengemukakan bahwa kurikulum yang logis dan efektif adalah kurikulum yang didasarkan teori belajar yang cukup beralasan (*well-founded*).

Menurut Ornstein & Hunkins (1998: 101) terdapat tiga teori belajar utama, yaitu teori behavioris dan asosiasi, teori kognitif-proses informasi, serta teori fenomenologi dan humanistik. Pengelompokan teori belajar ini berbeda dengan pengelompokan oleh ahli lain. Zais (1976: 251) mengelompokkan teori belajar ke dalam dua kategori yaitu teori asosiasi dan teori *field*. Pengelompokan yang sama dikemukakan juga oleh Longstreet & Shane, hanya dengan menggunakan nama yang berbeda. Longstreet & Shane (1993: 127) mengemukakan dua kelompok teori belajar yang mendominasi pada abad 20 yaitu teori behavioris dan teori *field*. Sementara itu, Morris L. Bigge & Maurice P. Hunt (1980 dalam Sukmadinata, 2005: 53) mengemukakan

tiga rumpun teori belajar yang berbeda dengan yang dikemukakan oleh Ornstein & Hunkins. Ketiga rumpun teori belajar tersebut adalah teori Disiplin Mental, Behaviorisme, dan *Cognitive Gestalt Field*.

Teori belajar behavioris dan asosiasi merupakan teori belajar yang tertua yang terkait dengan berbagai aspek stimulus-respons dan penguat. Menurut teori belajar behavioris dan asosiasi, belajar adalah serangkaian hubungan antara stimulus-respons yang dikondisikan, dimodifikasi, atau dibentuk melalui penguatan (*reinforcement*) dan hadiah (*rewards*) (Ornstein & Hunkins, 1998: 101). Berkenaan dengan pengembangan kurikulum, teori belajar behavioris dan asosiasi menuntut pengorganisasian kurikulum secara bertahap sehingga peserta didik menguasai materi kurikulum. Materi kurikulum diorganisasikan yang mudah menuju yang kompleks, mulai dari bagian-bagian menuju perilaku yang utuh. Kegiatan pembelajaran hendaknya dilakukan secara bertahap, sederhana, dan sedikit demi sedikit, serta berurutan sesuai dengan kesiapan peserta didik.

Teori belajar kognitif-pemrosesan informasi memandang peserta didik dalam hubungannya dengan lingkungan secara keseluruhan dan mempertimbangkan cara peserta didik menerapkan informasi. Menurut teori ini, proses belajar difokuskan pada tahap-tahap perkembangan peserta didik dan berbagai bentuk kecerdasan, serta pemecahan masalah, berpikir kritis, dan kreativitas (Ornstein & Hunkins, 1998: 101). Teori belajar ini sesuai dengan teori belajar daya menurut Zais. Teori belajar daya menyatakan bahwa belajar adalah pengembangan daya-daya atau potensi yang ada pada manusia. Menurut teori belajar kognitif-pemrosesan informasi, belajar merupakan

hasil interaksi individu dengan lingkungannya (Ornstein & Hunkins, 1998: 133). Dalam kaitannya dengan pengembangan kurikulum, teori belajar kognitif menuntut kurikulum yang memberikan kesempatan kepada peserta didik untuk belajar bagaimana belajar. Peserta didik hendaknya dilibatkan secara aktif dalam berinteraksi dengan lingkungan atau mengikuti kegiatan-kegiatan kreatif. Hal ini diperlukan agar peserta didik banyak berlatih memecahkan masalah sehingga transfer belajar pada diri peserta didik akan meningkat.

Kelompok teori belajar ketiga adalah teori belajar fenomenologis dan humanistik. Teori belajar ini sesuai dengan teori belajar gestalt yang dikemukakan Zais (1976: 259), yang menyatakan bahwa belajar adalah proses pemahaman. Belajar terjadi apabila individu terlibat aktif dalam pembentukan persepsi pada situasi secara keseluruhan. Teori gestalt memandang bahwa keseluruhan lebih bermakna daripada bagian-bagian. Kelompok teori ini memandang peserta didik secara utuh, yang mencakup perkembangan sosial, kognitif, dan psikologis (Ornstein & Hunkins, 1998: 101). Berkenaan dengan pengembangan kurikulum, teori ini menuntut kurikulum yang berorientasi pada kebutuhan psikologis, sosial, fisik, dan kognitif peserta didik secara komprehensif. Selain itu, kebebasan merupakan salah satu isu penting dalam fenomenologi. Oleh karena itu, kurikulum hendaknya menyediakan dan meningkatkan kesempatan dan alternatif belajar bagi peserta didik tanpa mengurangi otoritas pendidik. Untuk itu, perlu dirancang kurikulum yang membantu peserta didik menyadari potensi yang mereka miliki sepenuhnya.

3. Landasan Sosiologis

Landasan sosiologis atau sosial-budaya dalam pengembangan kurikulum berkenaan dengan adat istiadat, keyakinan, nilai, bahasa, agama, dan lembaga-lembaga sosial yang turut berpengaruh terhadap pengembangan kurikulum. Sekolah berada dalam konteks sosial. Melalui kurikulum, sekolah mempengaruhi budaya orang yang dilayaninya. Sebaliknya, budaya membentuk dan mempengaruhi kurikulum dan sekolah. Sekolah melalui kegiatan pembelajaran dapat mengubah masyarakat, sementara itu dan sosial-budaya masyarakat turut membentuk sekolah dan kurikulum. Hal ini menunjukkan bahwa sekolah dan kurikulum memiliki hubungan yang erat dengan keadaan sosial dan budaya di mana sekolah berada. Kita tidak dapat menghindari bahwa pengembangan dan pelaksanaan kurikulum menggambarkan hubungan antara sekolah dan masyarakat. Oleh karena itu, faktor sosial-budaya merupakan salah satu landasan pengembangan kurikulum.

Faktor-faktor sosial-budaya yang perlu dipertimbangkan dalam pengembangan kurikulum adalah ras, kelas sosial, dan gender (Ornstein & Hunkins, 1998: 146). Ras berkenaan dengan kelompok etnik yang merupakan sekelompok orang yang memiliki kesamaan bahasa, agama, keyakinan, atau moral yang berbeda dengan kelompok lainnya. Isu penanganan perbedaan ras ini akan terus berpengaruh terhadap bidang kurikulum dengan berkembangnya konsep asimilasi berbagai kelompok etnis dan konsep pluralitas dalam pendidikan di sekolah.

Isu kelas sosial juga perlu diperhatikan dalam pengembangan kurikulum. Hal ini disebabkan setiap

kelompok kelas sosial menganut nilai-nilai yang berbeda antara kelompok sosial yang satu dengan yang lainnya, yang berpengaruh terhadap perilaku. Cara berinteraksi dengan orang lain, pandangan tentang masa depan, persepsi tentang keberhasilan, dan ide-ide yang berkenaan dengan pendidikan akan berbeda antara satu kelompok sosial dengan kelompok lainnya.

Gender tidak berkaitan dengan faktor biologis tetapi lebih menekankan pada faktor sosial budaya. Berkenaan dengan pengembangan kurikulum, pendidik bertanggung jawab untuk mempersiapkan anak laki-laki dan anak perempuan untuk dapat menjalankan tugasnya di dalam masyarakat secara keseluruhan. Kurikulum hendaknya tidak memihak pada satu jenis kelamin tertentu. Kurikulum hendaknya memungkinkan individu untuk mengembangkan, meningkatkan, dan mengoptimal-kan potensi yang dimilikinya.

Selain tiga landasan pokok tersebut di atas, beberapa ahli kurikulum juga ada yang menambahkan secara spesifik landasan dasar kurikulum lainnya, di antaranya:

3. Landasan Historis

Landasan historis pengembangan kurikulum adalah berbagai pengalaman sejarah (masa lampau) yang berpengaruh terhadap kurikulum yang dikembangkan. Pengkajian tentang landasan historis akan memberikan pemahaman yang lebih jelas tentang bidang kurikulum baik yang sekarang maupun yang telah lalu, serta akan memberikan pemahaman terhadap masa depan yang harus diantisipasi dalam pengembangan kurikulum.

Dalam pengembangan kurikulum inti, pespektif sejarah atau historis sangat penting. Oleh karena itu, pengembang kurikulum perlu memiliki perspektif historis agar dapat mengintegrasikan pengalaman masa lalu dan sekarang dalam kurikulum yang dikembangkan. Dengan memahami sejarah masa lalu, selain diharapkan tidak terulangnya kesalahan yang dilakukan pada masa lampau, tetapi juga wawasan tersebut akan membantu pengembang kurikulum mempersiapkan kurikulum dengan lebih baik.

Sejarah pendidikan memungkinkan praktisi memahami hubungan antara apa yang sudah dipelajari peserta didik dan apa yang sedang dipelajarinya. Selain itu, melalui pemahaman sejarah, pengembang kurikulum memiliki kesempatan untuk menambah dimensi moral dalam pendidikan akademik. Dengan perspektif sejarah, pengembang kurikulum memiliki pemahaman yang lebih baik tentang hubungan antara konten dan proses dalam bidang pelajaran. Dengan demikian, pemahaman tentang landasan historis dalam pendidikan membantu pengembang kurikulum dalam mengintegrasikan kurikulum, pembelajaran, dan mengajar.

Berdasarkan pandangan historis, kegiatan kurikulum berada dalam gambaran faktor-faktor yang dibatasi oleh waktu dan konteks. Oleh karena itu, pemahaman historis tentang kurikulum memungkinkan pengembang kurikulum untuk menyadari dan menyenangi fakta bahwa bidang kurikulum bersifat dinamis dan terus berkembang (Orstein, & Hunkins, 1998: 96).

2. Landasan Perkembangan IPTEK

Sekolah hendaknya dipertimbangkan sebagai salah satu sumber pengetahuan, dalam hal (1) pemilihan

pengetahuan yang sesuai dengan tujuan masyarakat terhadap pendidikan, (2) identifikasi jenis-jenis pengetahuan yang penting, dan (3) penentuan apa yang dapat dan sebaiknya diajarkan (Ornstein & Hunkins, 1998: 150). Pengetahuan dalam perjalanannya sudah mengalami perkembangan yang sangat pesat begitu juga dengan perkembangan teknologi dan informasi. Dalam lingkungan yang sudah menerapkan teknologi tinggi dan masyarakat ilmiah, pengetahuan dan teknologi memiliki pengaruh yang sangat kuat terhadap standar hidup dan kehidupan. Sekolah sebagai lembaga pendidikan memiliki tugas untuk membantu individu dalam meningkatkan standar hidup dan kehidupannya melalui pendidikan. Hal ini berarti bahwa perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi hendaknya dijadikan landasan dalam pengembangan kurikulum. Untuk dapat mengikuti perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi, kurikulum perlu diorganisasikan agar kondusif terhadap perubahan dan memungkinkan para akademisi dan praktisi bekerja sama dan menguji ide-idenya dalam konteks perubahan-perubahan masalah dan isu-isu masyarakat. Oleh karena itu kurikulum harus mengikuti perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi agar tidak ketinggalan zaman dan ilmu pengetahuan di dapat oleh siswa senantiasa fungsional dan uptodate.

C. Prinsip-prinsip Pengembangan Kurikulum

Prinsip-prinsip pengembangan kurikulum adalah merupakan hal-hal dan kaidah-kaidah yang sangat orgen untuk diperhatikan dalam mengembangkan kurikulum. Dengan memperhatikan prinsip-prinsip tersebut kurikulum yang dihasilkan akan lebih sempurna dan tepat guna. Prinsip dalam pengembangan kurikulum, pada

dasarnya dapat dibagi dalam dua, yaitu prinsip-prinsip umum dan prinsip-prinsip khusus. Prinsip-prinsip umum adalah perinsip-prinsip yang menjadi pertimbangan yang harus diperhatikan pada setiap pengembangan kurikulum oleh siapapun dan di manapun. prinsip-prinsip umum pengembangan kurikulum tersebut meliputi: prinsip efektivitas, efisiensi, relevansi, fleksibilitas, kontinuitas, dan sebagainya. Adapun prinsip-prinsip khusus adalah prinsip-prinsip yang harus diperhatikan terkait dengan pengembangan aspek-aspek yang terdapat dalam anatomi kurikulum, seperti prinsip khusus dalam pengembangan tujuan kurikulum, isi, strategi implemantasi, dan evaluasi. Selain itu, prinsip khusus juga dikaitkan dengan pengembangan kurikulum untuk sebuah jenis kurikulum tertentu pada suatu Negara atau sekolah yang dianggap penting secara khusus oleh Negara atau sekolah yang bersangkutan. Sebagai contoh, prinsip-prinsip pengembangan kurikulum KTSP yang menghendaki prinsip khusus pengembangannya, meliputi: (1) Berpusat pada potensi, perkembangan, kebutuhan, dan kepentingan siswa dan lingkungan; (2) Beragam dan terpadu; (3) Tanggap terhadap perkembangan ilmu pengetahuan dan teknologi dan seni; (4) Relevan dengan kebutuhan kehidupan; (5) menyeluruh dan berkesinambungan; (6) Belajar sepanjang hayat; dan (7) Seimbang antara kepentingan nasional dan kepentingan daerah.

1. Prinsip-prinsip Umum

Di antara prinsip-prinsip umum yang penting untuk diperhatikan dalam pengembangan kurikulum ialah:

1) Prinsip relevansi

Kurikulum sebagai kegiatan pendidikan, baik secara ideal maupun aktual harus senantiasa menjaga relevansinya, baik secara internal maupun eksternal. Relevansi internal menuntut suatu kurikulum memiliki relevansi di antara komponen-komponen kurikulum (tujuan, bahan, strategi, organisasi dan evaluasi). Sedangkan relevansi secara eksternal yang mana setiap aspek dari komponen-komponen tersebut memiliki relevansi dengan tuntutan ilmu pengetahuan dan teknologi (relevansi epistemologis), tuntutan dan potensi peserta didik (relevansi psikologis) serta tuntutan dan kebutuhan perkembangan masyarakat (relevansi sosiologis).

2) Prinsip fleksibilitas

Pengembangan kurikulum harus mengusahakan agar yang dihasilkan memiliki sifat luwes, lentur dan fleksibel dalam pelaksanaannya, memungkinkan terjadinya penyesuaian-penyesuaian berdasarkan situasi dan kondisi tempat dan waktu yang selalu berkembang, serta kemampuan dan latar belakang peserta didik.

3) Prinsip kontinuitas

Prinsip kontinuitas adalah adanya kesinambungan dalam kurikulum. Pengalaman-pengalaman belajar yang disediakan kurikulum harus memperhatikan kesinambungannya, sehingga peserta didik tidak mendapatkan informasi, pengetahuan dan pengalaman yang terpusus atau ada yang tidak didapatkan (*missing link*). Kesinambungan dimaksud, baik di dalam

tingkat kelas, antar jenjang pendidikan, maupun antara jenjang pendidikan dengan jenis pekerjaan.

4) Prinsip efisiensi

Prinsip efisiensi adalah suatu upaya agar dalam pengembangan kurikulum dapat mendayagunakan waktu, biaya, dan sumber-sumber lain yang ada secara optimal, cermat dan tepat sehingga hasilnya memadai.

5) Prinsip efektivitas

Prinsip efektivitas ialah upaya agar kegiatan pengembangan kurikulum mencapai tujuan yang tepat sasaran sesuai dengan apa yang menjadi tujuan atau ditergetkan, baik secara kualitas maupun kuantitas.

Zais (1976:443) dalam bukunya yang berjudul "*Curriculum Principles and Foundations*" mengemukakan sebuah prinsip pengembangan kurikulum yang sangat fundamental dan sekaligus menjadi salah satu problem fundamental, yaitu prinsip "keseimbangan (*balance*). Menurutny ada tujuh pertanyaan dasar yang perlu diperhatikan terkait dengan prinsip keseimbangan ini, yaitu:

- 1) Bagaimana keseimbangan tersebut dapat dijamin? Apa jaminan yang dapat dipakai dalam bidang kehidupan dimana murid atau guru tidak merasakan masalah-masalah yang tidak terlupakan?
- 2) Bagaimana kurikulum dapat terus menerus bertumbuh tahun demi tahun tanpa adanya pengulangan hal-hal yang tidak diinginkan atau gap dalam pembelajaran yang tidak diinginkan?
- 3) Bagaimana agar ilmu pengetahuan yang sangat diinginkan dapat dijamin? Bagaimana mencegah

para pelajar dari pengetahuan yang dangkal tentang berbagai hal dan pemahaman yang dangkal?

- 4) Bagaimana penguasaan yang dalam dari materi-materi khusus yang penting dapat dijamin?
- 5) Bagaimana menjamin bahwa anak-anak dan pemuda akan mengetahui segala sesuatu dengan sumber-sumber alam yang luas yang merupakan sebagian dari warisan budaya dan memiliki skill dalam bidangnya serta dapat menggunakan sumber-sumber tersebut dalam situasi kehidupan nyata?
- 6) Bagaimana menjamin bahwa pilihan permasalahan tidak bersifat coba-coba dan tidak menjadi ketertarikan (minat) yang tidak kekal melainkan menjadi perhatian yang mendasar?
- 7) Bagaimana menjadikan kelompok permasalahan-permasalahan tersebut menjadi sesuatu yang asli (*genuine*)? Akankah nanti tidak benar-benar dalam banyak kesempatan ketika motivasi ekstrensik diperlukan jika kelompok setudi diperlukan? Bukankah pandangan tersebut secara logika mudah dikerjakan ketika secara individual sulit?

Selain prinsip-prinsip di atas, menurut Oliva (...) ada sepuluh prinsip (axioma) umum dalam pengembangan kurikulum. Dengan memperhatikan prinsip-prinsip tersebut, tugas dan tanggung jawab dari para pengembang kurikulum akan dipermudah. Menurutny prinsip-prinsip tersebut meliputi:

- k. Perubahan kurikulum adalah sesuatu yang tidak dapat dihindarkan dan bahkan diperlukan.

- l. Kurikulum merupakan produk dari masa yang berkelanjutan.
- m. Perubahan kurikulum masa lalu sering sering terdapat secara bersamaan bahkan tumpang tindih dengan perubahan kurikulum masa kini.
- n. Perubahan kurikulum akan terjadi dan berhasil sebagai akibat dan jika ada perubahan pada orang-orang atau masyarakat.
- o. Pengembangan kurikulum adalah kegiatan kerjasama kelompok.
- p. Pengembangan kurikulum pada dasarnya adalah proses menentukan pilihan dari sekian alternatif yang ada.
- q. Pengembangan kurikulum adalah kegiatan yang tidak akan pernah berakhir.
- r. Pengembangan kurikulum akan berhasil jika dilakukan dengan komprehensif, bukan aktivitas bagian perbagian yang terpisah.
- s. Pengembangan kurikulum akan lebih efektif jika dilakukan dengan mengikuti suatu proses yang sistematis.
- t. Pengembangan kurikulum dilakukan berangkat dari kurikulum yang ada.
- i. Prinsip-prinsip Khusus

Sebagaimana dikemukakan di atas, bahwa prinsip khusus adalah prinsip-prinsip yang berhubungan dengan prinsip pengembangan masing-masing anatomi kurikulum, yaitu prinsip pengembangan tujuan, isi, strategi implementasi (pembelajaran), dan evaluasi.

6) Prinsip Khusus dalam Pengembangan Tujuan Kurikulum

Tujuan kurikulum adalah salah satu komponen kurikulum yang sangat penting, karena tujuan merupakan titik sentral dari desain dan proses serta keberhasilan sebuah kurikulum. Oleh karena itu dalam penyusunannya harus benar-benar memperhatikan prinsip yang terkait. Sesungguhnya dalam perumusan tujuan kurikulum tidak bisa lepas dari prinsip-prinsip umum di atas, yakni prinsip efektivitas, efisiensi, kontinuitas, fleksibilitas, dan relevansi. Akan tetapi dalam perumusan tujuan kurikulum terdapat beberapa hal yang perlu ditekankan, di antaranya:

- a. Karena tujuan kurikulum adalah merupakan representasi kehendak dari pemegang kebijakan pendidikan, maka tujuan tidak boleh bertentangan dengan filosofi, pandangan, dan tujuan dari pemegang kebijakan pendidikan tersebut. Kehendak tersebut biasanya terwujud dalam visi, misi dan tujuan lembaga pendidikan yang bersangkutan. Oleh karena itu dalam perumusan tujuan kurikulum harus memperhatikan kesesuaian dengan visi, misi, dan tujuan lembaga pendidikan.
- b. Karena sekolah adalah merupakan sebuah lembaga yang dipercayai oleh masyarakat (pengguna, seperti: pemerintah, pengguna lulusan, orang tua), maka dalam merumuskan tujuan pendidikan harus memperhatikan relevansinya dengan segala tuntutan berbagai pihak tersebut.
- c. Karena kurikulum diperuntukkan bagi anak, utamanya rumusan tujuan adalah sesuatu yang

harus dicapai oleh peserta didik, maka dalam merumuskan tujuan pendidikan harus memperhatikan tingkat kemampuan dan keragaman peserta didik.

- d. Tujuan kurikulum pada dasarnya adalah merupakan menjabaran atau penterjemahan lebih jauh dari tujuan suatu bangsa, negara, atau komunitas tertentu, maka rumusan tujuan kurikulum harus benar-benar dapat menterjemahkan tujuan di atasnya.
- e. Dalam merumuskan tujuan kurikulum harus juga mempertimbangkan aspek-aspek kurikulum lainnya, seperti kemungkinan tersedianya materi, kemampuan dan kemudahan guru dan murid mewujudkannya dengan metode dan strategi, sumber belajar dan sarana yang tersedia, serta kemungkinan untuk dievaluasi.

7) Prinsip Khusus Pengembangan Isi (Konten)

Sama halnya dengan prinsip perumusan tujuan, dalam perumusan isi (konten) kurikulum juga pada dasarnya mengacu kepada prinsip-prinsip umum sebagaimana dikemukakan di atas, namun tentu juga ada hal-hal khusus yang perlu diperhatikan. Di antara hal-hal khusus tersebut ialah:

- a. Isi kurikulum harus dapat memberikan informasi dan pengalaman belajar yang memungkinkan terwujudnya tujuan kurikulum.
- b. Isi kurikulum harus meliputi segi-segi pengetahuan, sikap, dan keterampilan secara profesional
- c. Isi kurikulum harus disusun dengan sistematika yang logis dan sistematis.

- d. Isi kurikulum harus fungsional (benar-benar dibutuhkan) sesuai dengan tuntutan.
- e. Rumusan isi kurikulum ditetapkan harus dengan mempertimbangkan ketersediaan sumbernya, baik dalam bentuk sumber cetakan, sumber factual di alam dan masyarakat, elektronik, dan sebagainya.

8) Prinsip Khusus Pengembangan Proses dan Strategi Implementasi (Pembelajaran)

Pemilihan proses dan strategi pembelajaran di samping memperhatikan prinsip-prinsip umum di atas, menurut Nana Syaodih Sukmadinata (1988:171) juga harus memperhatikan prinsip-prinsip khusus sebagai mana pertanyaan-pertanyaan berikut:

- a. Apakah metode/teknik pembelajaran yang digunakan cocok untuk mengajarkan bahan ajar?
- b. Apakah metode/teknik pembelajaran tersebut memberikan kegiatan yang bervariasi sehingga dapat melayani perbedaan individu siswa?
- c. Apakah metode/teknik pembelajaran memberikan urutan kegiatan yang bertingkat-tingkat?
- d. Apakah metode/teknik pembelajaran dapat menciptakan kegiatan untuk mencapai tujuan kognitif, afektif, dan psikomotorik?
- e. Apakah metode/teknik pembelajaran tersebut lebih mengaktifkan guru atau murid atau kedua-duanya?
- f. Apakah metode/teknik pembelajaran mendorong berkembangnya kemampuan baru?
- g. Apakah metode/teknik pembelajaran tersebut menimbulkan jalinan kegiatan pembelajaran di

sekolah dan di rumah, juga mendorong penggunaan sumber yang ada di rumah dan masyarakat?

- h. Untuk belajar kecerampilan sangat dibutuhkan kegiatan belajar yang menekankan "*learning by doing*" di samping "*learning by seeing and knowing*".

9) Prinsip Khusus Pengembangan Media Pembelajaran

Media pembelajaran adalah salah satu komponen kurikulum yang harus ditetapkan dengan memperhatikan prinsip-prinsip khusus, di samping prinsip-prinsip umum di atas. Di antara prinsip-prinsip khusus tersebut adalah:

- a. Media atau alat yang ditetapkan harus benar-benar dapat mendukung proses penyajian materi (pembelajaran) dan mencapai tujuan pembelajaran yang ditetapkan lebih baik lagi.
- b. Media atau alat pembelajaran yang ditetapkan harus benar-benar tersedia atau memungkinkan untuk dibuat pengadaannya.
- c. Media atau alat yang ditetapkan telah memperhatikan kemungkinannya untuk digunakan tanpa mendatangkan kesulitan baik bagi siswa maupun guru.
- d. Media atau alat yang ditetapkan sebaiknya dapat memberikan motivasi dan antusiasme bagi siswa untuk belajar.
- e. Media atau alat yang ditetapkan harus dipertimbangkan efek samping dan efek pengiring (*said effect and nurturant effect*) yang positif dan tidak mendatangkan efek negatif.

10) Strategi Khusus Pengembangan Evaluasi

Evaluasi atau penilaian adalah merupakan bagian integral dari sebuah kurikulum dan proses pembelajaran. Dalam penyusunannya di samping memperhatikan prinsip-prinsip umum di atas, menurut Nana Syaudih Sukmadinata (1988:172) ada beberapa hal khusus yang harus diperhatikan, yaitu:

- a. Dalam penyusunan evaluasi hendaknya memperhatikan langkah-langkah penyusunan evaluasi sebagai berikut:
 - Merumuskan tujuan-tujuan pendidikan yang umum dalam ranah kognitif, afektif, dan psikomotorik.
 - Menguraikan ke dalam bentuk tingkah laku-tingkah laku yang dapat diamati (rumusan operasional)
 - Menghubungkan dengan bahan ajar, dan
 - Menuliskan butir-butir test.
- b. Dalam merencanakan suatu evaluasi hendaaknya memperhatikan beberapa hal di bawah ini:
 - Bagaimana kelas, usia, dan tingkat kemampuan kelompok yang akan di test.
 - Berapa lama waktu dibutuhkan untuk pelaksanaannya.
 - Pakah test tersebut berbentuk urian atau obyektif?
 - Apakah test tersebut diadministrasikan oleh guru atau oleh murid?
- c. Dalam pengolahan suatu hasil hendaknya diperhatikan hal-hal sebagai berikut:

- Norma apa yang digunakan di dalam pengolahan hasil test?
- Apakah digunakan formula quessing?
- Skor standar apa yang digunakan?
- Untuk apakah hasil test digunakan?

Selain lima prinsip khusus yang terkait dengan prinsip penyusunan anatomi kurikulum di atas, prinsip khusus juga terkait dengan pengembangan kurikulum suatu Negara atau sekolah yang dianggap penting secara khusus oleh Negara atau sekolah yang bersangkutan. Terkait dengan ditetapkan kebijakan pendidikan tentang Pengembangan Kurikulum Tingkat Satuan Pendidikan, terdapat sejumlah prinsip-prinsip yang harus dipenuhi, yaitu:

- 1) Berpusat pada potensi, perkembangan, kebutuhan, dan kepentingan peserta didik dan lingkungannya. Kurikulum dikembangkan berdasarkan prinsip bahwa peserta didik memiliki posisi sentral untuk mengembangkan kompetensinya agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, sehat, berilmu, cakap, kreatif, mandiri dan menjadi warga negara yang demokratis serta bertanggung jawab. Untuk mendukung pencapaian tujuan tersebut pengembangan kompetensi peserta didik disesuaikan dengan potensi, perkembangan, kebutuhan, dan kepentingan peserta didik serta tuntutan lingkungan.
- 2) Kurikulum dikembangkan dengan memperhatikan keragaman karakteristik peserta didik, kondisi daerah, dan jenjang serta jenis pendidikan, tanpa membedakan

agama, suku, budaya dan adat istiadat, serta status sosial ekonomi dan gender. Kurikulum meliputi substansi komponen muatan wajib kurikulum, muatan lokal, dan pengembangan diri secara terpadu, serta disusun dalam keterkaitan dan kesinambungan yang bermakna dan tepat antarsubstansi.

- 3) Tanggap terhadap perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni. Kurikulum dikembangkan atas dasar kesadaran bahwa ilmu pengetahuan, teknologi dan seni berkembang secara dinamis, dan oleh karena itu semangat dan isi kurikulum mendorong peserta didik untuk mengikuti dan memanfaatkan secara tepat perkembangan ilmu pengetahuan, teknologi, dan seni.
- 4) Relevan dengan kebutuhan kehidupan. Pengembangan kurikulum dilakukan dengan melibatkan pemangku kepentingan (stakeholders) untuk menjamin relevansi pendidikan dengan kebutuhan kehidupan, termasuk di dalamnya kehidupan kemasyarakatan, dunia usaha dan dunia kerja. Oleh karena itu, pengembangan keterampilan pribadi, keterampilan berpikir, keterampilan sosial, keterampilan akademik, dan keterampilan vokasional merupakan keniscayaan.
- 5) Menyeluruh dan berkesinambungan. Substansi kurikulum mencakup keseluruhan dimensi kompetensi, bidang kajian keilmuan dan mata pelajaran yang direncanakan dan disajikan secara berkesinambungan antarsemua jenjang pendidikan.
- 6) Belajar sepanjang hayat. Kurikulum diarahkan kepada proses pengembangan, pembudayaan dan pemberdayaan peserta didik yang berlangsung sepanjang hayat. Kurikulum mencerminkan keterkaitan antara

unsur-unsur pendidikan formal, nonformal dan informal, dengan memperhatikan kondisi dan tuntutan lingkungan yang selalu berkembang serta arah pengembangan manusia seutuhnya.

- 7) Seimbang antara kepentingan nasional dan kepentingan daerah. Kurikulum dikembangkan dengan memperhatikan kepentingan nasional dan kepentingan daerah untuk membangun kehidupan bermasyarakat, berbangsa dan bernegara. Kepentingan nasional dan kepentingan daerah harus saling mengisi dan memberdayakan sejalan dengan motto Bhineka Tunggal Ika dalam kerangka Negara Kesatuan Republik Indonesia.

D. Model-model Pengembangan Kurikulum

Pengembangan kurikulum dapat dilakukan dengan berbagai sistem atau cara, yang dituangkan dalam berbagai model. Banyak sekali model yang dapat digunakan dan yang telah dikembangkan oleh para ahli kurikulum. Zais (1976:445-469) dalam bukunya "*Developing Curriculum Principles and Foundation*" mencatat dan mengemukakan ada sembilan model rekayasa atau pengembangan kurikulum yang pernah dilakukan dan diperkenalkan oleh para ahli pengembangan kurikulum, yaitu: 1. *The Administrative Models*, 2. *The Grass-Roots Model*, 3. *The Demonstration Model*, 4. *Beauchamps System*, 5. *Tabas's Inverted Model*, 6. *Rogers Interpersonal Relations Model*, 7. *The Systematic Action-Research Mode*, 8. *Emerging Technical Models*. dan 9. *Curriculum Engineering as Research and Development/R&D*). Selain sembilan model yang dikemukakan oleh Zais di atas, belakangan muncul juga model-model pengembangan baru, seperti yang dikembangkan oleh Olliva, Miller dan Seller, Gagne (*Transmission Model*).

Mengenal berbagai model pengembangan kurikulum tersebut sangat penting, karena masing-masing model memiliki kelebihan dan kekurangannya masing-masing, di samping masing-masing model memiliki kecocokan untuk kondisi dan situasi di mana model kurikulum tersebut dikembangkan serta model kurikulum seperti apa yang mau dikembangkan. Dalam sajian berikut akan dideskripsikan model-model sebagaimana dikemukakan oleh Zais tersebut, di samping model-model lain yang dikembangkan oleh para pakar kurikulum lain yang tidak disebutkan oleh Zais.

1. *The Administrative (Line-Staff) Model*

Model pengembangan kurikulum ini adalah model yang paling familiar dan sudah lama dikenal. Model ini pertama kali identifikasinya didikalsifikasikan dan dideskripsikan oleh Smith, Stanley, dan Shores dalam bukunya yang berjudul "*Fundamentals of Curriculum Development*" terbit tahun 1957, khususnya pada halaman 426 sampai dengan 436. Mereka menyebutkan bahwa model ini digunakan untuk merevisi kurikulum di Kota Denver pada tahun 1923.

Istilah lain dari "*the administrative model* (model administratif) adalah "*Line-Staff* (garis-staf)". Dinamakan dengan istilah-istilah tersebut karena inisiatif dan gagasan pengembangan datang dari para administrator (pendidikan) dan menggunakan prosedur kerja secara administratif berdasarkan alur hirarki jabatan (*line-staff*). Oleh karena itu, model ini, sering juga disebut dengan istilah model "*top-downward* (dari atas ke bawah)".

Sesuai dengan istilah-istilah yang dipakai tersebut, cara kerja model ini dilakukan dengan model dan prosedur sebagai berikut:

- 1) Pejabat yang berwenang (pada struktur jabatan paling atas) dalam bidang pendidikan memandang perlu dan berinisiatif untuk mengembangkan kurikulum.
- 2) Pejabat yang berwenang tersebut membentuk “Komite Pengarah (*Steering Committee*)” pengembangan kurikulum yang beranggotakan para pejabat yang berada di bawahnya, para kepala sekolah, dan para supervisor dan guru-guru ahli (*key teachers*). Komite Pengarah ini bertugas merumuskan rencana atau kebijakan umum, mengembangkan pedoman, merumuskan filosofis dan tujuan kurikulum untuk seluruh sekolah pada wilayah cakupannya. Selain itu, Tim Pengarah juga menetapkan Komite Penasehat yang akan bekerja dengan para personel sekolah dalam memformulasikan perencanaan, prinsip-prinsip, dan tujuan-tujuan kurikulum.
- 3) Setelah mengembangkan sebuah kebijakan umum, Komite Pengarah menyeleksi dan mengangkat Komite Kerja (*The Working Committee*) dari para staf pengajar yang bertugas menyusun kurikulum. Kurikulum yang disusun oleh komite ini dalam bentuk dokumen kurikulum yang lengkap, meliputi: tujuan yang lebih spesifik (*goals dan objectives*), materi (*content*), aktivitas pembelajaran, dan lainnya, berdasarkan panduan yang telah dibuat oleh Komite Pengarah.
- 4) Setelah Komite Kerja selesai menyusun dokumen kurikulum dengan desain yang lengkap, selanjutnya direview, baik oleh Komite Pengarah atau komite lain

yang tingkatannya lebih tinggi yang dibentuk untuk tujuan itu. Komite ini bertugas untuk: 1. Menetapkan koherensi skope (cakupan) dan sekuens (urutan) program, berkoordinasi dengan Komite kerja dari para guru secara terpisah; 2. Menjamin bahwa seluruh dokumen kurikulum sesuai dengan kebijakan kurikulum yang telah ditetapkan oleh Komite Pengarah; dan 3. Memastikan bahwa bentuk dan format perbaikan atau perubahan seperti apa yang menjadi kebutuhan prioritas untuk dikirim sebagai materi yang akan dipublikasikan.

- 5) Dokumen kurikulum yang telah direvisi dan menghasilkan bentuk yang final akan diimplementasikan oleh Komite Administrasi lain (yang biasanya terdiri dari para kepala sekolah) dan para guru yang ditunjuk untuk mengimplementasikannya. Komite ini mengkaji para personal profesional yang tidak menggunakan produk kurikulum sesuai dengan filosofi, rasional, tujuan dan metodologinya.
- 6) Sebagai sebuah kurikulum baru diujicoba di bawah kondisi pembelajaran yang sebenarnya (*actual teaching*). Untuk mengetahui efektivitasnya dimonitor melalui kunjungan kelas, diskusi, evaluasi siswa, dan dengan cara lainnya. Selanjutnya bila perlu dibuat atau dilakukan modifikasi sesuai dengan indikasi dari hasil uji coba.
- 7) Setelah diimplementasikan dan dimodifikasi, maka sebuah kurikulum baru dinyatakan siap diterapkan atau dioperasionalkan dalam sistem sekolah.

Model pengembangan kurikulum ini dinilai memiliki beberapa permasalahan atau kelemahan, di antaranya:

- 1) Karena kurikulum ini dikonsepsi, diinisiasi, dan diarahkan dari atas ke bawah (*top downward*) melalui saluran hirarki garis-staf, maka pengembangan kurikulum dengan cara ini dinilai atau dikritik tidak menerapkan prinsip demokrasi.
- 2) Kritik lain, berdasarkan pengalaman pengembangan kurikulum dengan model ini telah menunjukkan bahwa ia bukan benar-benar sebagai alat atau cara yang efektif untuk membawa dan keberlanjutan perubahan kurikulum secara signifikan.
- 3) Alasan lain yang sangat komplik yang terkait erat dengan kegiatan pengembangan atau perubahan kurikulum adalah terkait dengan perubahan masyarakat (*people change*) yang tidak dapat hanya semata-mata dibawa dengan manipulasi organisasi seperti Komite Organisasi saja.
- 4) Lebih khusus lagi, kelemahan model ini adalah konsep "dua fase", yaitu konsep yang merubah dari kurikulum lama ke baru yang dilakukan secara uniform dalam satu waktu melalui sistem sekolah dengan dua fase yang berbeda, yaitu: (1). Menyiapkan dokumen kurikulum baru dan (2) implementasi dokumen.

Disebabkan kritik-kritik seperti disebutkan di atas, menurut Zais (1976:448), model administratif ini jarang digunakan oleh para spesialis kurikulum. Meskipun banyak sekolah lokal (*scholl districs*) secara terus menerus memakai model manajemen garis-staff (*line-staff*) ini mungkin karena otoritas nomenklatur yang melakat) sebagai penunaian tugas mereka.

2. *The Grass-Roots Model*

Dalam bahasa Inggris “*grass*” berarti rumput, sedangkan “*root*” berarti akar. Jadi “*grass-root*” berarti akar rumput, sebuah kata kiasan yang berarti orang-orang yang berada pada starata yang laing bawah atau pada tingkat bawah. Dengan demikian secara harfiah “*The Grass-Roots Model*” dapat diartikan sebagai sebuah model pengembangan kurikulum yang dikembangkan dari akar rumput atau dari bawah, yang dalam dunia pendidikan tidak lain adalah para guru sebagai pelaku atau pelaksana kurikulum di sekolah.

Berdasarkan pengertian di atas, dapat dipahami bahwa pengembangan kurikulum dimulai dari inisiatif oleh para guru secara pribadi atau kelompok guru atau seluruh guru pada suatu sekolah bermaksud untuk memecahkan permasalahan kurikulum yang mereka hadapi di sekolahnya dengan cara menyempurnakan, memperbaiki atau mengembangkannya. Pengembangan kurikulum ini dapat berkenaan dengan suatu komponen kurikulum, satu atau beberapa bidang studi atau seluruh bidang studi dan seluruh komponen kurikulum.

Model ini dikembangkan berdasarkan dua aksioma, Pertama, bahwa sebuah kurikulum diimplementasikan sangat ditentukan oleh sejauhmana para guru dilibatkan dalam proses konstruksi dan mengembangkan kurikulum tersebut. Kedua, bahwa tidak hanya para professional kurikulum, tetapi juga siswa, orang tua, dan kelompok masyarakat (*stake holders*) harus dilibatkan dalam proses perencanaan atau pengembangan kurikulum. Keunggulan guru sebagai kunci efektivitas pengembangan kurikulum direfleksikan dalam empat prinsip dasar dari model “*grass-*

roots", yaitu sebagaimana dikemukakan oleh Smith, dkk (1957:429), sebagai berikut:

1. *The curriculum will improve only as the professional competence of teachers improves.*
2. *The competence of teacher will be improved only as the teachers become involved personally in the problems of curriculum revision.*
3. *If teacher share in shaping the goals to be attained, in selecting, defining, and solving the problems to be encountered, and in judging and evaluating the results, their involvement will be most nearly assured.*
4. *As people meet in face-to-face groups, they will be able to understand one another better and to reach a consensus on basic principles, goals, and plans.*

Dengan prinsip-prinsip di atas menjadikan operatif para guru didorong untuk bekerja secara kooperatif dalam merencanakan kurikulum baru. Dorongan tersebut terjadi ketika administrator menyediakan "kepemimpinan", waktu luang, material, dan stimulant yang kondusif terhadap perencanaan kurikulum. Dalam beberapa wilayah tertentu worksop diorganisir untuk mendorong proses tersebut: pada akhir tahun worksop cenderung untuk fokus pada review kurikulum dan pengukuran kebutuhan (*need assisment*), sementara sebelumnya untuk pembukaan sekolah mereka mungkin dapat berhasil mengkonstruksi kurikulum baru. Worksop idealnya diikuti oleh para administrator sekolah, guru-guru, siswa, orang tua, dan sejumlah kelompok masyarakat, serta ditambah pula para konsultan dan nara sumber spesialis. Para partisipan menyelesaikan problem-problem khusus dari situasi yang ada pada daerah mereka sendiri dan memecahkan prob-

lem-problem tersebut secara demokrasi dengan cara konsensus. Perlu dicatat dalam hal ini bahwa disebabkan para guru begitu sangat terlibat dalam proses perencanaan dan pengambilan keputusan, pengetahuan dan komitmen mereka menghalangi berbagai tuntutan prosedur-prosedur implementasi khusus yang diharapkan oleh administratif model.

Meskipun model ini di satu sisi dinilai sangat baik, karena digagas dan dikembangkan oleh pelaku kurikulum langsung, sehingga berbagai persoalan yang sesungguhnya dihadapi oleh sekolah, guru, murid, orang tua, dan masyarakat lainnya dapat dipahami betul dan dapat dipecahkan atau diperbaiki lebih akurat. Akan tetapi model ini juga memiliki kelemahan, utamanya model ini menerapkan metode demokrasi partisipatori (keikutsertaan stakeholder) yang memerlukan sebuah teknik yang sangat tinggi, kompleks, dan proses khusus. Menyatukan berbagai pendapat yang muncul dalam pengembangan kurikulum yang melibatkan banyak orang memerlukan upaya keras untuk menghasilkan sebuah keputusan yang baik dan cepat. Kelemahan lain yang perlu dicatat juga bahwa model ini memberikan kontribusi yang tidak dapat diukur untuk perluasan basis pembuatan keputusan kurikulum dan dalam hal itu pada akhirnya sebagian tanggung jawab untuk meningkatkan kurangnya tanggungjawab terhadap kurikulum dari masyarakat menjadi terabaikan.

3. *The Demonstration Model*

Model demonstratif ini pada dasarnya hampir sama atau bersifat “grass-roots”. Hanya saja model ini didesain untuk pengembangan kurikulum dalam skala kecil atau terbatas, untuk suatu komponen kurikulum atau seluruh

komponen kurikulum, untuk kurikulum satu atau beberapa sekolah. (Zais, 1976: 450). Pengembangan kurikulum dengan model ini ditujukan untuk mengganti atau merubah kurikulum yang sudah ada. Oleh karena itu, pengembangan dengan model ini sering mendapat tantangan dari pihak-pihak tertentu.

Menurut Smith, dkk (1957: 435) model ini dapat diterapkan dalam dua bentuk. Pertama, sekelompok guru yang berbeda di dalam suatu sekolah ditugaskan untuk mengembangkan proyek kurikulum eksperimental. Tugas dari proyek ini adalah mengadakan penelitian dan pengembangan (R and D). Hasil akhir dari proyek ini adalah menghasilkan kurikulum dengan harapan dapat diterapkan di seluruh sekolah. Kegiatan penelitian dan pengembangan ini biasanya diprakarsai dan diorganisir oleh instansi pendidikan yang berwenang atau instansi yang mengelola dan bertanggung jawab terhadap pendidikan. Kedua, beberapa guru yang merasa tidak puas dengan kurikulum yang berlaku melakukan penelitian dan pengembangan kurikulum sendiri. Mereka mencari atau mengembangkan hal-hal baru selain dari kurikulum yang berlaku sebagai kurikulum alternatif. Selanjutnya diharapkan kurikulum yang dihasilkan dapat digunakan dan diakui untuk diterapkan pada daerah yang lebih luas. Dengan demikian, bentuk pengembangan kurikulum ini bersifat atau sama dengan pendekatan *grass root*.

Ada beberapa kebaikan dari pengembangan kurikulum dengan model ini. Pertama, Disebabkan kurikulum yang diproduksi melalui model ini melalui proses yang telah teruji melalui proses eksperimen nyata, maka kurikulum atau aspek tertentu dari kurikulum yang dihasilkan lebih praktis dan dapat diterapkan (*workable*).

Kedua, perubahan kurikulum dalam bentuk yang spesifik dan dapat diterapkan, sedikit sekali untuk ditolak oleh administrator atau penanggungjawab pendidikan, dibandingkan dengan perubahan kurikulum yang menyeluruh. Ketiga, pengembangan kurikulum dengan skala kecil dan spesifik seperti yang dilakukan dengan model demonstratif ini dapat menghindari tidak terlaksananya dan tidak sejalannya antara dokumen dengan pelaksanaannya. Keempat, model dengan sifatnya yang “*grass-root*” yang mana menempatkan guru sebagai pengambil inisiatif dan nara sumber pengembangan kurikulum dapat mendorong para administrator untuk lebih tertarik untuk mengembangkan program atau kurikulum baru.

Kelemahan model ini adalah lebih pada implementasi dan deseminasi produk yang dihasilkan untuk bisa diterima dalam skala yang lebih luas. Biasanya guru-guru yang tidak dilibatkan dalam eksperimen pembentukan atau lahirnya produk perbaikan kurikulum dari model ini cenderung enggan untuk menerima dan menerapkannya, bahkan ada kemungkinan untuk menolaknya. Untuk itu, menurut Smith dkk (1957:436) diperlukan atau penting adanya komunikasi antara kelompok guru pengembang (eksperimental) dengan pihak lain di sekolah tersebut, agar semua gagasan dan hasil kerja dapat diketahui dengan baik dan diterima.

4. *Tabas's Inverted Model*

Model ini adalah sebuah model pengembangan kurikulum yang digagas oleh Hilda Taba (1902-1967) utamanya sebagaimana yang terdapat dalam bukunya yang berjudul “*Curriculum Development: Theory and Prac-*

tice" yang terbit pertama kali pada tahun 1962. Model yang dikembangkan oleh Hilda Tabá ini kemudian terkenal dengan nama "*Tabá's Inverted Moel* (Model terbalik dari Tabá)". Munculnya gagasan atau model pengembangan kurikulum ini berdasar penilaiannya terhadap kelemahan model pengembangan kurikulum yang didasarkan model pengembangan yang bersifat tradisional dikembangkan dengan cara deduktif, yaitu suatu model pengembangan kurikulum oleh komitte terpilih dengan cara: (1) menentukan prinsip-prinsip dan komitmen-komitmen dasar; (2) merumuskan desain kurikulum yang bersifat menyeluruh berdasarkan komitmen yang telah ditetapkan; (3) menyusun unit-unit kurikulum sesuai dengan desain kerangka kerja yang menyeluruh (*the overall design framework*); (4) implementasi kurikulum di kelas (Tabá: 1962:439). Beberapa kelemahan pengembangan kurikulum dengan model tradisional "deduktif" tersebut menurutnya adalah: Pertama, proses pengembangan kurikulum secara deduktif ini cenderung untuk mereduksi kemungkinan lahirnya inovasi kreatif, sebab ia membatasi kemungkinan adanya eksperimentasi ide-ide dan konsep-konsep kurikulum baru yang dapat dimunculkan. Kedua, dengan proses pengembangan model deduktif ini, dapat dinyatakan bahwa perencanaan-perencanaan kurikulum yang tampaknya tepat, namun ketika implementasi dilakukan kadang-kadang ia tidak memenuhi, apabila substansi porsi-porsi dari desain secara empirik tidak ada. Ketiga, karena proses deduktif ini tidak disusun berdasarkan kenyataan, maka kurikulum yang dihasilkan cenderung sangat general, dan abstrak, dan sebagai formula pembelajaran yang baku, sehingga sedikit sekali memberikan tuntunan (*guidance*) bagi adanya konversi ke

dalam praktik pembelajaran. Berdasarkan tiga problem tersebut, menurut Taba (1962:441), sangat signifikan mengakibatkan munculnya pertentangan atau gap antara teori dan praktik, sebagaimana diturkannya sebagai berikut:

Theoretical designs of curricula are developed with meager foundation in experimentation with practice, and implementation is carried on with insufficient understanding of theory. This gives theory an unreal quality and fosters black and white thinking (Taba, 1962:441).

Berdasarkan tiga problem tersebut, Taba menawarkan sebuah model terbalik dari urutan (*sequence*) proses sebagaimana yang dikembangkan dalam model tradisional (deduktif) tersebut. Dia mengusulkan bahwa langkah pertama direncanakan oleh guru-guru atau melibatkan pihak lain sebuah unit-unit pembelajaran yang spesifik. Unit-unit tersebut setelah diujicoba atau diimplementasikan di kelas akan digunakan sebagai sebuah basis empiris untuk menetapkan desain umum (lengkap). Dengan cara itu, kelebihan pertama dari model ini menurut Taba (1962:442-442) ialah dapat menjembatani pertentangan (*gap*) antara teori dan praktik, sebab produk unit-unit pembelajaran tersebut dapat mengkombinasikan kompetensi teoritis dan pengamalan empirik pembelajaran. Kelebihan kedua dari model terbalik (*inverted*) ini, ialah kurikulum disiapkan dari unit-unit pembelajaran yang konkret yang disusun oleh para guru, maka ia akan lebih mudah untuk dikenalkan dengan bagian-bagian yang ada di sekolah. Hal itu, karena ia lebih mudah dimengerti ketimbang kurikulum yang general dan abstrak sebagaimana yang dikembangkan dengan model tradisional. Adapun kelebihan ketiga dari model ini ialah, kurikulum ini mengandung dua hal sekaligus yaitu

kerangka kerja umum (*general framework*) dan unit-unit pembelajaran nyata yang lebih sesuai dengan praktik di kelas daripada melakukan rencana kurikulum baru.

Model terbalik Taba (*Taba's inverted Model*) ini mencakup lima tahap atau langkah berikut:

Langkah pertama adalah *membuat unit-unit eksperimen* oleh kelompok-kelompok guru. Dalam pembuatan unit-unit eksperimen ini harus dipastikan hubungan antara teori dan praktik dengan memperhatikan: (1) perencanaan didasarkan pada pertimbangan teoritis yang didapat dari hasil penelitian yang tersedia; (2) setting eksperimen yang berkesesuaian di kelas diambil untuk menyediakan data empirik bagi prinsip-prinsip teoritik yang dapat diases. Ada delapan langkah dalam kegiatan ini, yaitu:

- 1) Diagnosis kebutuhan
- 2) Merumusan tujuan-tujuan khusus
- 3) Menetapkan isi
- 4) Mengorganisasikan isi
- 5) Memilih pengalaman belajar
- 6) Mengorganisasikan pengemalan belajar
- 7) Mengevaluasi
- 8) Menegecek sekuens dan keseimbangan .

Langkah kedua adalah *pengujian unit-unit eksperimen*. Meskipun unit eksperimen ini telah diuji dalam pelaksanaan di kelas eksprement, tetapi masih harus diuji di kelas-kelas atau tempat-temat lain untuk mengetahui validitas dan kepraktisannya, serta menghimpun data bagi penyempurnaannya. Pada langkah ini mengumpulkan data berkenaan dan modifikasi yang diperlukan serta saran-

saran tentang alternatif materi dan kegiatan yang digunakan pada berbagai populasi siswa.

Langkah ketiga adalah melakukan *revisi dan konsolidasi* unit-unit kurikulum. Pada tahap pengujian unit-unit eksperimen telah dikumpulkan beberapa data dan unit-unit diuji generalisasinya untuk digunakan pada seluruh tipe situasi kelas. Begitu juga pada tahap tersebut telah dilakukan pengujian atas konsistensi teoritis. Apa yang didapat dan dilakukan pada tahap tersebut digunakan untuk melakukan perbaikan dan penyempurnaan (*revisi*). Selain itu dilakukan pula konsolidasi, yaitu dengan cara menguji atau mengkonfirmasi keberlakuan unit-unit pada sekolah yang lebih luas.

Langkah keempat adalah *pengembangan kerangka keseluruhan desain kurikulum*. Unit-unit kurikulum terpisah yang telah diuji, direvisi dan dikonsolidasi perlu di kumpulkan menjadi sebuah kerangka keseluruhan kurikulum. Pengembangan kerangka keseluruhan kurikulum ini dilakukan oleh para ahli kurikulum dan orang-orang yang berkompeten dalam konstruksi kurikulum dengan tugas utamanya menguji skop, sekuens, dan koherensinya. secara keseluruhan untuk menguji ketepatan ruang lingkup (*scope*) dan urutan (*sequence*) serta kelogisan (*coherence*). Selain itu, pada langkah ini dilakukan hal-hal berikut: (1) membentuk sebuah kelompok revisi, (2) konsolidasi unit-unit rencana, dan (3) jika perlu perubahan akan dilakukan, menstrukturisasi menjadi kurikulum utuh dan keselarasannya. Termasuk dalam langkah ini, pada dokumen finalnya adanya statemen rasionalitas teoritik kurikulum yang dihasilkan, termasuk filosofinya.

Langkah kelima adalah *implementasi dan diseminasi*. Pada langkah ini dilakukan kegiatan penerapan kurikulum dan penyebarannya ke sekolah-sekolah. Akan tetapi biasanya, sesuatu yang baru akan tidak mudah dilaksanakan dan diterima oleh guru. Oleh karena itu pelatihan dengan berbagai bentuk terhadap para guru perlu dilakukan untuk pemantapan pelaksanaannya, seperti: workshop, in-service courses (pelatihan bagi guru sebelum bertugas), dan berbagai bentuk kegiatan in-cervis lainnya. Pelatihan ini diperlukan untuk memantapkan pemahaman terhadap penguasaan materi, keterampilan, dan pemahaman terhadap teori yang mendasari program.

5. *Beauchamps System Model*

Model pengembangan kurikulum ini dikembangkan oleh George Beauchamp seorang ahli kurikulum, khususnya sebagaimana yang terdapat dalam bukunya yang berjudul "*Curriculum Theory*". Beauchamp mengemukakan lima rangkaian kegiatan dalam pengembangan kurikulum. Pertama, *metapkan arena (lingkup wilayah)* yang menjadi skop (cakupan) dari pengembangan suatu kurikulum. Sebagai contoh, arenanya melingkupi hanya satu kelas, satu sekolah, satu daerah, satu Negara, atau bahkan satu bangsa. Kebijakan penentuan cakupan wilayah pengembangan kurikulum ini diambil oleh pengambil kebijakan dalam pengembangan kurikulum dan berdasarkan tujuan pengembangan kurikulum itu sendiri. Penentuan luas tidaknya arena yang diambil tidak mempengaruhi luas tidaknya kegiatan proses konstruksi kurikulum. Menurut Beauchamp apapun bentuk luasan arena, dalam proses konstruksi kurikulum tetap akan

menggunakan atau dilakukan dalam wilayah kelas individual sebagai ilot proyek.

Kedua, *menyeleksi dan menetapkan orang yang dilibatkan* dalam pengembangan kurikulum. Menurut Beauchamp, berdasarkan sejarah dan pengemalan pengembangan kurikulum di Amerika Serikat, yang dilibatkan dalam pengembangan kurikulum melibatkan personil meliputi: (1) para ahli pengembangan kurikulum/pendidikan, seperti yang ada pada pusat pengembangan kurikulum atau ahli bidang ilmu yang berada di luar. (2) kelompok representatif yang terdiri dari para ahli dan guru-guru kelas terpilih. (3) seluruh profesional kurikulum/pendidikan yang berada dalam sistem sekolah, dan (4) seluruh profesional lain sebagai representasi masyarakat. Model pengembangan kurikulum model Beauchamp ini mencoba melibatkan para ahli dan tokoh-tokoh seluas mungkin, termasuk mereka yang tidak berhubungan secara langsung dengan pengembangan kurikulum, para penulis dan penerbit buku, para pejabat pemerintah, politikus, pengusaha, dan kelompok-kelompok yang memiliki ketertarikan dengan kurikulum/pendidikan. Penetapan personalia ini disesuaikan dengan tingkat dan luasnya cakupan atau arena kurikulum yang akan dikembangkan. Untuk tingkat nasional dan wilayah tidak terlalu banyak melibatkan para guru. Sebaliknya untuk tingkat kabupaten, sekolah dan bahkan kelas perlu lebih banyak melibatkan para guru. Mengenai keterlibatan personal dan kelompok ini, menurut Beauchamp ditentukan berdasarkan pada tiga pertanyaan: (1) Haruskah kelompok-kelompok tersebut dilibatkan dalam pengembangan kurikulum? (2) Jika ia, apakah peranan mereka? Dan (3) Apakah mungkin dikembangkan cara-

cara dan alat-alat yang paling efektif untuk melaksanakan peran tersebut?

Ketiga, *organisasi dan prosedur pengembangan kurikulum*. Tahap ini berkenaan dengan menetapkan organisasi dan prosedur perencanaan kurikulum, termasuk di dalamnya penentuan tujuan umum dan khusus kurikulum, pemilihan materi dan kegiatan belajar, serta penentuan rencana secara keseluruhan. Tahap ketiga ini terdiri atas lima langkah berikut.

- 1) Pembentukan tim pengembang kurikulum sebagai koordinator semua kegiatan.
- 2) Penilaian terhadap praktek pelaksanaan kurikulum yang sedang berlangsung.
- 3) Pengkajian terhadap materi kurikulum alternatif dan baru.
- 4) Perumusan kriteria untuk menentukan kurikulum baru.
- 5) Perancangan dan penulisan kurikulum baru.

Keempat, *implementasi kurikulum*. Tahap ini merupakan kegiatan pengimplementasian atau pelaksanaan kurikulum yang telah dihasilkan. Dalam hal ini benar-benar dapat dipastikan bahwa kurikulum yang dihasilkan benar-benar dapat dilaksanakan secara real. Hal ini tentu bukan suatu yang sederhana, sebab membutuhkan kesiapan yang menyeluruh komponen, baik guru, siswa, fasilitas, bahan maupun biaya, di samping kesiapan manajerial dari pimpinan sekolah atau administrator setempat.

Kelima, *evaluasi kurikulum*. Evaluasi yang dilakukan dalam tahap ini mencakup paling tidak empat dimensi, yaitu: (1) Evaluasi pelaksanaan kurikulum oleh guru; (2)

Evakuasi terhadap desain kurikulum; (3) Evaluasi terhadap hasil belajar siswa; dan (4) Evaluasi terhadap sistem pengembangan kurikulum. Data yang diperoleh dari evaluasi sistem ini digunakan untuk meningkatkan proses pengembangan dan untuk kepentingan keberlanjutan dan pertumbuhan kurikulum dari tahun ke tahun.

6. *Rogers Interpersonal Relations Model*

Meskipun Carl Roger (1902-1987) bukanlah seorang ahli kurikulum, melainkan ahli psikologi atau psikoterapi, tetapi konsep-konsepnya tentang psikoterapi yang terkait dengan bagaimana membimbing individu dapat diterapkan dalam bidang pendidikan dan pengembangan kurikulum. Roger banyak sekali mengemukakan konsep tentang perkembangan dan perubahan individu, yang kemudian banyak sekali memberikan kontribusi terhadap literatur pengembangan kurikulum.

Model pengembangan kurikulum Roger didasarkan pada kebutuhan-kebutuhan (jika masyarakat dihadapkan pada perubahan-perubahan kontemporer) untuk mengkreasi dan menata iklim perubahan yang kondusif. Dia berpegang pada pandangan bahwa “kita tidak dapat beristirahat dari pertanyaan-pertanyaan yang disiapkan oleh masa lalu, tetapi kita harus yakin dalam proses itu dengan problem-problem baru yang ditemui”. Oleh karena itu, sebuah kurikulum yang diperlukan adalah yang akan “mengembangkan individu-individu yang terbuka untuk berubah, yang fleksibel dan adaptif, dan yang mempelajari bagaimana belajar (*learned how to learn*)(Roger, 1967:717).

Kurikulum sebagaimana yang diinginkan di atas, tentu dapat dikonstruksi dan diimplementasikan hanya oleh para pendidik profesional yang dirinya sendiri telah

memiliki sifat terbuka, pleksibel, dan berorientasi proses (*process oriented*). Apa yang diperlukan untuk menghasilkan tipe profesional ini adalah sebuah sistem pendidikan yang bercirikan “sebuah iklim kondusif untuk pertumbuhan individu, sebuah iklim yang di dalamnya terdapat inovasi yang tidak ditakutkan, sebuah iklim yang di dalamnya kemampuan kreatif para administrator, para guru, dan siswa-siswa terjaga dan terekspresikan (Roger, 1967:718). Alat untuk efektifnya kebutuhan akan perubahan itu adalah dengan adanya “*the intensive group experience* (kelompok pengalaman intensif).”

Kelompok pengalaman intensif (*the intensive group experience*) biasanya dibentuk dari 10 sampai 15 orang, ditambah seorang fasilitator atau leader. Grup ini relative tidak terstruktur dan menyiapkan lingkungan yang membebaskan setiap pribadi untuk berekspresi, komunikasi interpersonal, dan eksplorasi perasaan. Dari iklim dan kegiatan yang tercipta dalam kelompok intensif tersebut akan terjadi perubahan pada individu-individu yang terlibat dalam kelompok tersebut, utamanya lahirnya individu-individu yang terbuka, inovatif, dan kreatif.

Roger menggunakan “*intensive group experience*” tersebut sebagai sarana untuk pengembangan kurikulum. Roger memetakan sebuah model urutan atau langkah pengembangan atau perencanaan kurikulum yang “*revolusioner*” dalam bentuk yang dikenalkannya sebagai perubahan mendasar pada diri seseorang. Langkah *pertama* adalah *the selection of a target educational system* (pemilihan sebuah target dari sistem pendidikan). Satu-satunya kriteria yang menjadi pegangan adalah kesediaan dari pejabat pendidikan (seperti: kepala sekolah atau administrator tingkat tinggi lainnya) untuk turut serta dalam

kegiatan kelompok pengalaman intensif (*intensive group experience*). Menurut Roger (1967:722), biasanya dalam satu minggu para pejabat pendidikan/administrator membaaur dan melakukan kegiatan dalam kelompok tersebut, mereka akan mengalami perubahan-perubahan sebagai berikut.

1. *He is less protective of his own beliefs and can listen more accurately.*
2. *He finds it easier and less threatening to accept innovative ideas.*
3. *He has less need to protect bureaucratic rules.*
4. *He communicates more clearly and realistically to superiors, peers, and subordinates because he is more open and less self-protective.*
5. *He is more person oriented and democratic.*
6. *He openly confronts personal emotional friction between himself and colleagues.*
7. *He is more able to accept both positive and negative feedback and use it constructively.*

Langkah kedua adalah "*involves intensive group experience for teacher* (melibatkan guru dalam pengalaman kelompok yang intensif). Sama halnya dengan keterlibatan para pimpinan atau pejabat administrator, guru juga dilibatkan dalam kegiatan "kelompok pengalaman intensif". Keterlibatan guru tersebut bersifat sukarela dan tidak boleh dipaksakan, walaupun kadangkala diawal kegiatan akan sulit mendapatkan guru yang mau terlibat, tetapi dengan informasi dan nilai-nilai positif dari kegiatan ini selanjutnya akan dapat memotivasi para guru untuk ikut dalam kegiatan ini. Kegiatan ini lebih baik dilakukan selama satu minggu, tetapi dapat juga kurang dari satu

minggu. Menurut Roger (1967:724), efek yang akan didapatkan oleh para guru sama dengan yang didapatkan oleh para pimpinan dan administrator. Akan tetapi selain itu guru-guru juga akan mendapatkan beberapa hal sebagai berikut:

1. *He is more able to listen to student.*
2. *He accepts innovative, "toruablesome" ideas from student rather than insisting on conformity.*
3. *He pays as much attention to his relationship with student as he does to course content.*
4. *He work out problems with student rather than responding in a disciplinary and punitive manner.*
5. *He develops an aqualitarian and democratic classroom climate.*

Langkah ketiga adalah *the development of an intensive group experience for a class or course unit* (pengembangan pengalaman kelompok intensif untuk satu kelas atau peajaran). Pada langkah ini siswa dilibatkan dalam kegiatan pengalaman kelompok intensif. Menurut Roger kegiatan ini dapat dilakukan semala lima haru penuh (*full days*) diakrabkan dengan pengalaman. Seorang fasilitator luar mungkin membantu untuk menciptakan iklim demokrasi, tetapi pengalaman utama dari para guru dan administrator agaknya merupakan kontribusi yang sangat signifikan untuk keberhasilan menghadapi tantangan. Menurut Roger (1967:724-725), efek yang akan didapatkan oleh siswa dari keterlibatannya dengan kemlompok pengalaman intensif tersebut adalah sebagai berikut:

1. *He feels feer to express both positive and begative feelings in class.*

2. *He works through these feelings toward a realistic solution.*
3. *He has more energy for learning because he has less fear of constant evaluation and punishment.*
4. *He discovers that he is responsible for his own learning.*
5. *His awe and fear of authority diminish as he finds teachers and administrators to be fallible human beings.*
6. *He finds that the learning process enables him to deal with his life.*

Langka keempat adalah *the involvement parents in intensive group experience* (keterlibatan para orang tua dalam pengalaman kelompok intensif). Menurut Roger kegiatan ini dapat dilaksanakan dalam bentuk: kegiatan akhir minggu (*weekend group experience*), sesi tiga jam di sore hari selama seminggu, atau dapat pula 24 jam secara terus-menerus (maratoin). Kegiatan ini dapat difasilitasi oleh organisasi orang tua siswa. Tujuan dari pelibatan para orang tua ini adalah untuk memperkaya para orang tua dalam hubungan sesama orang tua, dengan anak dan guru.

Model pengembangan kurikulum dari Roger ini tampaknya berbeda dengan model-model pengembangan kurikulum lainnya. Dalam model Roger ini tidak ada suatu perencanaan kurikulum tertulis, yang ada hanyalah rangkaian kegiatan kelompok dan penciptaan iklim yang dialami. Dengan pengalaman tersebut dan interaksi individu yang terdapat dalam kelompok setiap individu akan mengalami perubahan ke arah yang lebih baik.

7. Miller dan Seller Model

Miller dan Seller melukiskan pengembangan kurikulum pada tiga posisi orientasi, yaitu transmisi,

transaksi dan transformasi. Perbedaan memilih posisi orientasi kegiatan pengembangan kurikulum tersebut, karena dalam hal memandang beberapa aspek pokok yaitu:

- a. Tujuan pendidikan: menunjukkan arah kegiatan
- b. Konsep tentang anak; pandangan mengenai anak apakah sebagai pelaku yang aktif atau pasif.
- c. Konsep tentang proses belajar; menyangkut aspek transpersonal, kehidupan batin anak dan perubahan tingkah laku.
- d. Konsepsi tentang lingkungan; pengaturan lingkungan untuk memperlancar belajar.
- e. Konsepsi tentang peranan guru; apakah guru lebih otoritatif, direktif, atau sebagai fasilitator.
- f. Bagaimana belajar dievaluasi; apakah mengacu pada tes, eskperimental, atau bersifat terbuka?

Berdasarkan aspek-aspek tersebut, maka posisi orientasi pengembangan kurikulum digolongkannya pada tiga posisi, yaitu: transmisi, transaksi, dan tranformasi (Seller dan Miller, 1985: 5 – 8). Langkah-langkah pengembangan kurikulum menurut Model yang dikembangkan Seller – Miller adalah:

- a. Klarifikasi orientasi pengembang kurikulum (transmisi, tansaksi, atau transformasi)
- b. Mengembangkan tujuan umum, tujuan perkembangan, dan tujuan khusus/ pembelajaran berdasarkan orientasi.
- c. Mengidentifikasi pengalaman belajar dan strategi mengajar
- d. Implementasi kurikulum yang mencakup adaptasi kurikulum sehingga praktek, materi, dan keyakinan yang baru terintegrasi ke dalam wawasan guru.

Rancangan implementasi mencakup: kajian program, identifikasi sumber-sumber, peran masing-masing yang terlibat, pengembangan profesional, jadwal, sistem komunikasi, serta monitoring implementasi.

e. Evaluasi sesuai dengan orientasi yang ditetapkan.

8. *Gagne (Transmisi)*

Model ini berfokus pada usaha mereduksi dan menyederhanakan komponen kurikulum dalam unsur-unsur yang terumus dengan jelas dan dapat diukur. Gagne menyarankan menggunakan pendekatan sistem untuk mendisain kurikulum/ pengajaran yang berdasarkan pada berpikir sistematis, logis dan penemuan lapangan. Pengembangan kurikulum berdekatan dengan sains pendidikan (*science of education*), Keuntungan pendekatan yang demikian mempunyai dasar pertanggung jawaban. Model pengembangan menurut Gagne terdiri dari 12 langkah yaitu:

- 1) Analisis kebutuhan. Analisis kebutuhan merupakan langkah pertama. Gagne menggolongkan kebutuhan dalam rangka pengembangan kurikulum atas tiga jenis:
 - a) kebutuhan untuk melaksanakan pengajaran lebih efektif dan efisien, dalam berbagai mata pelajaran.
 - b) kebutuhan untuk memperbaharui, menghidupkan (revitalisasi) baik bahan maupun metode beberapa mata pelajaran.
 - c) kebutuhan untuk mengembangkan suatu program baru.

Karena perubahan masyarakat terus berlangsung maka kebutuhan pendidikanpun harus sering ditinjau agar

tidak terjadi kepincangan atau jurang antara pendidikan dan pembangunan masyarakat.

- 1) Analisis tujuan/objektif. Langkah ini adalah merumuskan tujuan dalam sistem pendidikan bergerak dari tujuan umum sampai ketujuan khusus. Tujuan khusus atau spesifik harus dirumuskan dalam bentuk tingkah laku yang dapat diukur.
- 2) Analisis cara (alternatif) mengenai tujuan. Langkah ini menyangkut apa yang diajarkan dan bagaimana mengajar, (Berbagai alternatif yang perlu bebas), apakah problem solving, proses, atau bahan yang menjadi pusat.
- 3) Mendisain komponen instruksional. Desain dipertimbangkan apakah pengajaran klasifikal, penggunaan laboratorium, bekerja dalam kelompok, bekerja sendiri (*studi komponen-komponen instruksional*). Dalam langkah ini berlaku prosedur berikut:
 - a. merencanakan bahan yang akan dipelajari.
 - b. memperinci metode sesuai dengan bahan.
 - c. memperinci, bahan untuk belajar sendiri dan untuk kelas.
 - d. mengidentifikasi kegiatan siswa berhubung dengan bahan dan tujuan.
 - e. merencanakan bagaimana mengarahkan, mempertahankan belajar siswa, kemajuan belajar mereka.
 - f. mengidentifikasi peranan guru dalam kelas sehubungan dengan bahan dan kemajuan siswa.
 - g. menyusun daftar kegiatan kelompok dan metode yang digunakan.

- h. menetapkan batas waktu atautkah sifatnya terbuka, luwes.
 - i. menilai performans.
 - j. merencanakan bimbingan dari penyuluhan.
- 4) Analisis Sumber dan Hambatan. Dalam langkah ini setiap komponen dikaji sumber dan hambatannya. Misalnya apakah bahan perlu dibeli atau dibuat sendiri. Adakah kesulitan yang akan dihadapi berhubung dengan kegiatan yang akan diadakan.
 - 5) *Tindakan/usaha mengatasi rintangan.* Hambatan yang utama sering berupa kekurangan biaya. Karena itu usaha yang dapat dilakukan antara lain mencari sumber dana atau sponsor maupun bantuan lainnya.
 - 6) Memilih dan mengembangkan bahan. Dalam langkah ini para diasiner memilih bahan yang relevan. Hal ini akan dibahas lebih lanjut dalam disain kurikulum.
 - 7) *Disain penilaian performans siswa.* Dalam langkah ini disainer perlu merencanakan tes formatif maupun Sumatif. Tes memungkinkan guru melihat penguasaan siswa maupun kekurangan siswa. Jika hasil tes menunjukkan banyak yang gagal, maka hal ini menandakan perlunya peninjauan tentang metode dan bahan.
 - 8) Mengadakan tes formatif (tes lapangan). Untuk tes lapangan dapat dipergunakan sampel kecil. Iika ini merunjukkan hasil barulah program dijalankan dalam wilayah yang lebih luas. Tes lapangan dapat merupakan evaluasi formatif untuk memperbaiki program.
 - 9) Penyesyesuaian/revisi dan evaluasi lehih lanjut. Sesudah program baru diimplementasi selanjutnya perlu diadakan perbaikan-perbaikan. Dalam hal ini umpan balik dari guru dapat dimanfaatkan. Gagne

menggunakan standar tujuan (*design objectives*). Sistem baru dipandang memuaskan jika 90% dari murid lulus standar minimal yang ditentukan untuk 90% dari tujuan pengajaran, bila program itu diajarkan oleh guru dengan teratur dalam kondisi yang normal.

- 10)Evaluasi Sumatif. Evaluasi sumatif dilaksanakan sesudah kurikulum diimplementasi sepenuhnya, telah dilakukan modifikasi seperlunya, melalui evaluasi formatif dan sistem telah berlangsung lama dalam kondisi yang normal.
- 11)Instalasi operasional. Sesudah evaluasi sumatif dilakukan dan hasilnya meyakinkan, program ternyata efektif, maka kurikulum baru disebarluaskan. Penyesuaian masih perlu diadakan menurut keadaan daerah.

Model Gagne telah diikuti dan diterima secara luas jaman sekarang meskipun model ini tidak luput dari kelemahan-kelemahan. Model ini terutama berorientasi pada keterampilan dasar dan penguasaan bahan. Keterampilan kognitif yang tinggi tingkatnya dan kurikulum yang integratif kurang mendapat tempat dalam model ini.

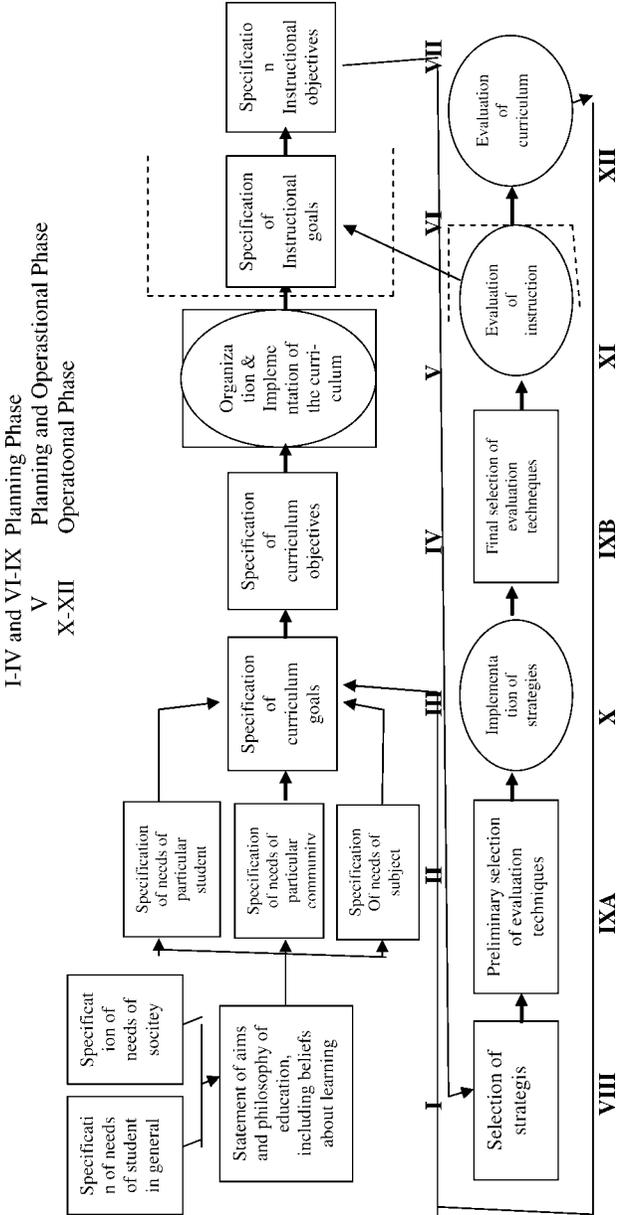
9. Model Peter F. Oliva

Model Peter F. Oliva adalah sebuah model cukup komprehensif. Model ini mengintegrasikan model umum pengembangan kurikulum dengan model umum pembelajaran (Oliva, 1992: 174). Oleh karena itu, model Oliva dapat digunakan untuk berbagai kepentingan: pengembangan kurikulum sekolah secara lengkap, pembuatan keputusan programatik yang memusatkan perhatian pada komponen-komponen kurikulum, dan

pengembangan pembelajaran. Selain itu, model ini memiliki bentuk yang linear, deduktif, dan bersifat prescriptive (disiapkan untuk dapat langsung dipraktikkan).

Secara garis besar model Oliva ini memiliki 12 bentuk dan langkah kegiatan, dikelompokkan ke dalam tiga langkah (*phase*), yaitu (1) Fase perencanaan (langkah I-IV dan VI-IX), (2) Fase perencanaan dan operasional (langkah V) dan (3) fase operasional (langkah X-XII). Langkah-langkah pengembangan kurikulum model Oliva ini dapat dilihat sebagaimana gambar berikut:

LANGKAH-LANGKAH PENGEMBANGAN KURIKULUM MODEL OLIVA



Jika dilihat dari 12 langkah pengembangan kurikulum Oliva di atas terdapat 17 bentuk kegiatan yang dilakukan, yaitu:

1. menentukan kebutuhan siswa secara umum,
2. menentukan kebutuhan masyarakat,
3. menuliskan pernyataan filsafat dan tujuan pendidikan,
4. menentukan kebutuhan siswa di suatu sekolah,
5. menentukan kebutuhan masyarakat di mana sekolah berada,
6. menentukan kebutuhan mata pelajaran,
7. menentukan tujuan umum kurikulum di suatu sekolah,
8. menentukan tujuan khusus kurikulum di suatu sekolah,
9. mengorganisasikan dan mengimplementasikan kurikulum,
10. menentukan tujuan umum pembelajaran,
11. menentukan tujuan khusus pembelajaran,
12. memilih strategi pembelajaran,
13. seleksi awal strategi evaluasi,
14. mengimplementasikan strategi pembelajaran,
15. seleksi akhir strategi evaluasi,
16. menilai pembelajaran dan memodifikasi komponen-komponen pembelajaran, serta,
17. menilai kurikulum dan memodifikasi komponen-komponen kurikulum.

Langkah 1 sampai dengan 9 dan 17 merupakan langkah-langkah dalam model pengembangan kurikulum, sedangkan langkah 10 sampai dengan 16 merupakan langkah-langkah pengembangan pembelajaran. Akan

tetapi, meskipun rangkaian pembelajaran (*insturction*) merupakan rangkaian tersendiri (dapat dikembangkan sendiri oleh guru di sekolah), namun rangkaian tersebut bukan merupakan bagian yang terpisahkan dari proses pengembangan kurikulum. Rangkaian pembelajaran tersebut tidak lain merupakan bagian dari organisasi dan implementasi dalam real di lapangan. Hal yang juga menarik dari model Oliva ini adalah keberadaan fungsi kegiatan evaluasi kurikulum (kegiatan ke 17) yang sangat vital, yakni: Pertama evaluasi dilakukan untuk mengevaluasi keseluruhan komponen kurikulum, utamanya untuk memastikan ketercapaian tujuan kurikulum (*curriculum goals*). Kedua evaluasi kurikulum dilakukan setelah selesainya trangkaian kegiatan pembelajaran sebagai implementasi real kurikulum di lapangan.

10. *The Systematic Action-Research Mode*

Model Penelitian Tindakan (*Action Research Model*) didasarkan pada asumsi bahwa perubahan kurikulum merupakan perubahan sosial. Berdasarkan asumsi tersebut, pandangan dan harapan semua pihak yang terlibat dalam pendidikan harus dipertimbangkan dalam pengembangan/penyusunan kurikulum. Pada dasarnya, penelitian tindakan adalah studi tentang situasi nyata dengan tujuan untuk memperbaiki kualitas tindakan dan hasil tindakan yang telah dilaksanakan (Schmuck, 1997: 28). Penelitian tindakan dilakukan untuk meningkatkan pemahaman (wawasan), mengembangkan praktek refleksi, mempengaruhi perubahan positif dalam lingkungan sekolah atau praktek pendidikan pada umumnya, serta memperbaiki hasil belajar siswa dan kehidupan semua

pihak yang terlibat (Mills, 2000: 8). Tahap-tahap pengembangan kurikulum dengan menerapkan Model Penelitian Tindakan adalah sebagai berikut.

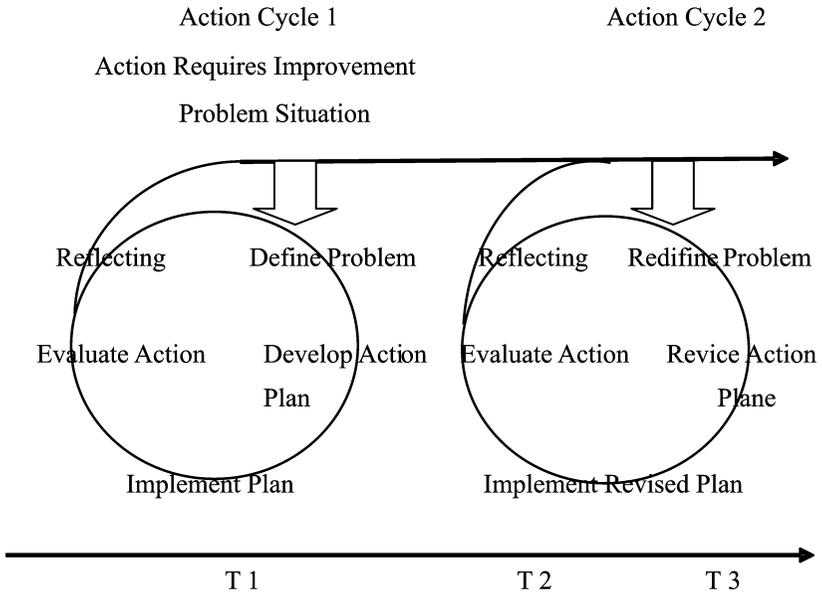
- 1) Mempelajari dan mengkaji masalah kurikulum secara cermat, melalui kegiatan:
 - a) menemukan fakta untuk memperjelas masalah; dan
 - b) mengidentifikasi faktor-faktor, kekuatan-kekuatan, dan kondisi-kondisi yang perlu diperhatikan untuk mengatasi masalah yang dihadapi. Berdasarkan kegiatan-kegiatan tersebut, dihasilkan rencana keseluruhan untuk mengatasi masalah yang dihadapi dan keputusan yang berkenaan dengan tindakan pertama yang akan dilakukan.
- 2) Implementasi keputusan tentang tindakan pertama yang akan dilakukan yang diikuti dengan kegiatan pengumpulan data dan penemuan fakta. Pada tahap ini dilakukan evaluasi dan modifikasi terhadap rencana tindakan yang telah ditetapkan.

Langkah-langkah dalam Model Penelitian Tindakan ini merupakan siklus. Hasil yang diperoleh dari implementasi tindakan pertama akan diikuti dengan tindakan berikutnya yang diikuti dengan pengumpulan data dan penemuan fakta. Sebagaimana dapat dilihat seperti gambar berikut:

Langkah kegiatan yang dilakukan dalam pembentukan model ini adalah: pertama dilakukan penentuan dan perumusan model yang akan dikembangkan. Selanjutnya dilakukan proses penyempurnaan model dengan menggunakan tahapan dan prinsip kerja *action research* (penelitian tindakan). Penggunaan model penelitian

tindakan itu sejalan dengan maksud dan kegunaan penelitian tindakan, sebagaimana dinyatakan oleh Marsh & Stafford (1988: 116), bahwa kegiatan penelitian tindakan (*action research*) adalah suatu kegiatan “*involves groups of teachers systematically analyzing an educational problems of concern to them, planning action programs, executing them, evaluating their efforts, and repeating the cycle in necessary*”. Sebagaimana juga dikemukakan oleh Hopkins (1993: 1), bahwa penelitian tindakan (*action research*) adalah: “*an act undertaken by teachers to enhance their own or a colleagues teaching to test the assumptions of educational theory in practice, or as a means of evaluating and implementing whole school priorities*”.

Proses dan rangkaian aktivitas yang dilakukan dalam kegiatan pembentukan model dengan menggunakan penelitian tindakan, menurut Kember dan Keliy (1993: 6) kegiatan tersebut dilakukan secara berangkai atau yang diisitilah-kannya dengan bentuk spiral, dengan rangkaian kegiatan: *initial reflect, planning, action, observation, reflection*. Mc Kernan (1991), menggambar-kannya sebagaimana gambar berikut:



Berdasarkan model kerja penelitian tindakan yang digambarkan oleh Kember dan Keliy, dan Mc Kernan di atas, maka dalam pembentukan model kurikulum terpadu ini dilakukan rangkaian kegiatan sebagai berikut: (a) penyusunan rancangan model kurikulum; (b) implementasi model kurikulum (tindakan); (c) evaluasi model kurikulum; dan (d) refisi model kurikulum. Kegiatan ini berlanjut hingga model dianggap sempurna.

2. Research and Development

Model *research and development* (penelitian dan pengembangan), sebagaimana dikemukakan oleh Borg & Gall (1979: 624), adalah: *"a process used to develop and validate educational products"*. Selain itu, sebagaimana dikemukakan oleh Gay (1990) bahwa penelitian dan

pengembangan adalah suatu usaha untuk mengembangkan suatu produk yang efektif berupa material pembelajaran, media, strategi pembelajaran untuk digunakan di sekolah, bukan untuk menguji teori.

Penggunaan model penelitian ini dalam mengembangkan kurikulum menurut Zais (1967:480) telah banyak digunakan sejak tahun 1960-an, khususnya ketika pemerintah Amerika Serikat mendirikan dan memberikan tugas dan kewenangan kepada lembaga *Research and Development (R&D) Centers* untuk melakukan pengembangan kurikulum dalam skala yang lebih luas, komprehensif dan intensif. Penggunaan yang banyak dalam bidang kurikulum karena model ini dinilai memiliki beberapa keunggulan dibandingkan dengan model lain, sebagaimana dikemukakan pula oleh Zais (1967:480), "*although the comparative success of R & D centers in accomplishing needed educational reform is still a much debated question, a few specialists believe that they have greater potential for effecting curriculum change than of the more traditional methods of curriculum engineering.*" Beberapa keunggulan model penelitian dan pengembangan ini, di antaranya:

No other method of curriculum engineering is designed to promote so consistently this systematic recycling of research and development processes until the desired effects are achieved. And, according to its proponents, it is this emphasis on systematic, "scientific" recycling of R & D activities that provides the greatest potential for curriculum change and improvement (Zais, 1967:481).

Sebagaimana juga dikemukakan oleh Chase, (1971:144-145), sebagai berikut:

A systematic attempt to work out cycles of need assessment, specifications of objectives, analysis of alternative strategies and treatments

leading to choices among alternatives, construction of partial or tentative systems among prototypes on the basis of testing under field conditions in a variety of situations, and continuing evaluation and refinement.

Salah satu dari model pengembangan kurikulum dengan model R&D ini antara lain dikemukakan oleh Borg & Gall (1979: 775-776). Model ini menurutnya dilakukan dengan rangkaian kegiatan sebagai berikut:

1. *Research and information collecting – Includes review of literature, classroom observations, and preparation of report of state of the art;*
2. *Planning – Includes defining skills, stating objectives determining course sequence, and small scale feasibility testing;*
3. *Develop preliminary form of product – Includes preparation of instructional materials, handbooks, and evaluation devices;*
4. *Preliminary field testing – Conducted in form 1 to 3 schools, using 6 to 12 subject. Interview, observational and questionnaire data collected and analyzed;*
5. *Main product revision – Revision of product as suggested by the preliminary field test results;*
6. *Main field testing – Conducted in 5 to 15 schools with 30 to 100 subjects. Quantitative data on subjects' pre-course and post-course performance are collected. Results are evaluated with respect to course objectives and are compared with control group data, when appropriate;*
7. *Operational product revision – Revision of product as suggested by main field-test results;*
8. *Operational field testing – Conducted in 10 to 30 schools involving 40 to 200 subjects. Interview, observational and questionnaire data collected and analyzed;*

9. *Final product revision – Revision of product as suggested by operational field-test results;*
10. *Dissemination and implementation – Report on product at professional meetings and in journals. Work with publisher who assumes commercial distribution. Monitor distribution to provide quality control.*

11. Emerging Technical Models.

Model ini muncul karena perkembangan teknologi dan ilmu pengetahuan serta nilai-nilai bisnis. Terdapat tiga model pengembangan kurikulum yang termasuk *Emerging Technical Model* yaitu *The Behavioral Analysis Model*, *The System Analysis Model*, dan *The Computer-Based Model* (Zais, 1976: 467).

- 1) *The Behavioral Analysis Model*, menekankan pada rancangan sistem instruksional atau pembelajaran yang berorientasi pada penguasaan perilaku atau kemampuan. Ciri penerapan model ini adalah penjabaran perilaku atau kemampuan kompleks menjadi perilaku atau kemampuan yang sederhana yang tersusun secara hierarkhis.
- 2) *The System Analysis Mode*, dikembangkan berdasarkan gerakan efisiensi bisnis dalam pendidikan. Langkah-langkah yang dilalui dalam pengembangan kurikulum dengan model ini adalah sebagai berikut.
 - a) Menentukan seperangkat hasil belajar yang diharapkan dikuasai siswa.
 - b) Mengembangkan alat evaluasi untuk mengukur hasil belajar siswa.
 - c) Mengidentifikasi tingkat ketercapaian hasil belajar dan memperkirakan biaya.

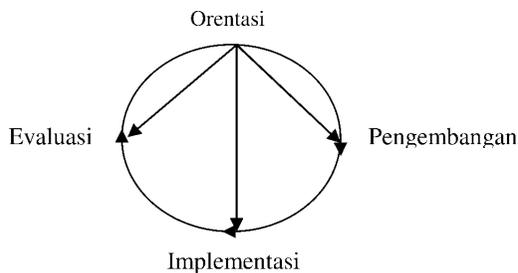
- d) Membandingkan secara kuantitatif biaya relatif dengan keuntungan dari beberapa program lainnya.
- 3) *The Computer-Based Model*, merupakan model pengembangan kurikulum yang memanfaatkan komputer. Pengembangan kurikulum dengan model ini diawali dengan mengidentifikasi sejumlah besar unit-unit kurikulum yang masing-masing unitnya berisi banyak hasil-hasil belajar yang diharapkan. Siswa dan guru diminta untuk mengisi angket yang berhubungan dengan unit-unit tersebut. Hasilnya serta data kecerdasan dan hasil belajar dari masing-masing siswa disimpan dalam komputer. Komputer memanfaatkan data tersebut untuk menentukan materi awal bagi masing-masing siswa. Sekali lagi, reaksi siswa dan guru dimasukkan ke dalam komputer bersama-sama dengan informasi tentang kecerdasan dan hasil belajar; dan komputer akan mengubah secara otomatis “aturan-keputusan” untuk mengoptimalkan hasil belajar, mengatasi hambatan terhadap minat dan keterbatasan.

BAB VIII

IMPLEMENTASI KURIKULUM

A. Pendahuluan

Terdapat berbagai pemaknaan terhadap implementasi kurikulum. Miller & Seller (1990:246-247) mengemukakan bahwa implementasi kurikulum adalah sebuah bagian dari proses atau tahapan pemberlakuan sebuah kurikulum, khususnya sebuah kurikulum baru atau yang telah diperbaharui (diinovasi) atau hasil dari sebuah kegiatan pengembangan kurikulum. Menurutnya ada empat tahapan dalam proses adanya sebuah kurikulum baru, yaitu: orientasi, pengembangan, implementasi, dan evaluasi, yang digambarkannya sebagaimana gambar berikut:



Gambar: 7.1: Tahapan pemberlakuan kurikulum Miller & Seller

Miller & Seller dengan merujuk kepada pandangan beberapa pakar kurikulum sebelumnya, mengemukakan bahwa setidaknya ada tiga pandangan tentang pimplementasi kurikulum, yaitu: (1) implementasi kurikulum sebagai sebuah event (kejadian); (2) implementasi kurikulum sebagai proses interaksi antara pengembang kurikulum dan para guru; dan (3) implementasi kurikulum sebagai sebuah komponen yang terpisah dari rangkaian kurikulum.

Pertama, pandangan bahwa implementasi kurikulum sebagai sebuah "event" memandang bahwa implementasi kurikulum adalah sebuah peristiwa yang terjadi ketika para pengembang kurikulum mengembangkan atau memproses sebuah kurikulum baru hingga pengembangan kurikulum baru tersebut lengkap, selanjutnya para guru diharapkan dapat mengajarkan sebuah program baru tersebut. Dengan kata lain, implementasi kurikulum tidak lain adalah merupakan bagian dari rangkaian kegiatan dalam proses pengembangan sebuah kurikulum baru oleh para pengembang kurikulum. Dalam konteks ini, Fullan (1982: 54) mendefinisikan implementasi kurikulum sebagai "*... the process of putting into the practice an idea, program, or set of activities new to the people attempting or expected to change*". Dalam definisi ini Fullan memandang implementasi sebagai sebuah "proses" menerapkan sebuah ide, program atau seperangkat aktivitas baru untuk mendapatkan perubahan. Proses tersebut diharapkan dapat mendatangkan perubahan dalam praktik pada sebagian dari guru dan siswa yang berefek pada hasil outcome.

Kedua, pandangan bahwa implementasi kurikulum sebagai sebuah "proses" menyatakan bahwa implementasi

kurikulum adalah merupakan sebuah proses interaksi antara para pengembang kurikulum dengan para guru. Dalam hal ini para pengembang kurikulum bekerja dengan input dari para guru yang mengajarkan program mata pelajaran yang dikembangkan atau menyiapkan gambaran rinci dari metode-metode pembelajaran terbaru. Dengan informasi tersebut para pengembang mendesain pendekatan baru, menguji sumber-sumber baru, atau mengintegrasikan konten materi baru ke dalam program yang ada. Guru selanjutnya diminta untuk mencoba revisi tersebut. Para pengembang kemudian menilai program berdasarkan hasil dari uji lapangan tersebut. Ketika revisi dilakukan pada program baru, maka implementasi dinyatakan telah lengkap. Dalam konteks ini Leithwood (1982:254) mendefinisikan implementasi kurikulum sebagai *"a process of behavioral change in direction suggested by the innovation, occurring in stages, over time, if obstacles to such growth are overcome"*. Di samping itu ia menjelaskan bahwa implementasi kurikulum: *"involves reducing the differences between existing practices and practices suggested by the innovation"*. Dalam hal ini dinyatakan bahwa implementasi tidaklah sekedar melaksanakan apa yang telah direncanakan tetapi di dalamnya terkadang juga upaya inovasi dan penambahan hal-hal baru yang mungkin di dalam ide dan rencana tertulis belum ada. Sellar & Miller (1985) termasuk yang memandang implementasi kurikulum adalah sebagai sebuah proses bukan sebagai sebuah event.

Ketiga, pandangan yang menyatakan bahwa implementasi kurikulum adalah sebagai sebuah komponen yang terpisah dari rangkaian kurikulum. Meller dan Sellar (1985: 247) menjelaskan bahwa implementasi ini

merupakan kegiatan yang menyertai pengembangan dan adopsi program atau kurikulum baru, dalam bentuk sebuah perencanaan untuk memperkenalkannya. Perencanaan ini mengandung lebih dari sekedar sebuah workshop. Hal itu disebabkan penggunaan sebuah program baru akan memerlukan perubahan dalam sumber-sumber dan metode pembelajaran, perencanaan alternative ujian yang diperlukan, sumber belajar, dan strategi pembelajaran. Sejumlah program baru tersebut pertama digambarkan dan dibuatkan daftarnya, dan kemudian dipresentasikan kepada para guru dalam sebuah dokumen (booklet rujukan untuk mendampingi program/kurikulum baru) dan atau mereka dapat membentuk sebuah kegiatan workshop pengenalan. Ketika perencanaan ini selesai, maka implementasi dinyatakan telah lengkap. Dalam konteks ini apa yang dilakukan oleh Diniel L. Stufflebeam dan kawan-kawan (1971), dalam konsep evaluasi CIPP nya, termasuk yang memandang bahwa implementasi kurikulum tidak lain adalah program, desain dan pelaksanaan "kurikulum dalam sebuah proses." Begitu juga, serta Oliva (1991).

Diskursus lain yang terkait dengan implementasi kurikulum ini adalah pandangan apakah implementasi kurikulum identik dengan kegiatan pembelajaran atau tidak, dalam arti ia bagian dari pengembangan kurikulum. Pandangan yang memandang bahwa implementasi kurikulum tidak lain adalah sebagai sebuah kegiatan pembelajaran, di antaranya dikemukakan oleh Saylor dan Alexander (1974:245). Ia menyatakan bahwa implementasi kurikulum adalah sebagai kegiatan pembelajaran (*instruction*) yang terjadi di kelas antara guru dan murid. Hal ini sebagaimana definisi yang dikemukakannya, yakni: "*the*

implementation of curriculum plan, usually, but not necessarily, involving teaching in the sense of student-teacher interaction in school setting". Oliva (1991) memandang implementasi kurikulum tidak sama dengan pembelajaran, walaupun pembelajaran tidak bisa dipisahkan dengan kurikulum atau merupakan bagian dari kurikulum. Hal itu sebagaimana ketika dia membicarakan tentang konsep pengembangan kurikulum, dia menempatkan organisasi dan implementasi kurikulum sebagai bagian dari kurikulum, sedangkan pembelajaran (*instrukction*) adalah bentuk kegiatan yang merupakan penjabaran dari organisasi dan implementasi kurikulum dalam bentuk riel di lapangan.

Selain persoalan di atas, konsep organisasi dan implementasi kurikulum, Oliva (1991: 26), sebagaimana dikemukakannya dalam bukunya "*Depveloping Curriculum*", mengartikan implementasi kurikulum sebagai "*translating plans into action* (menerjemahkan rencana kedalam tindakan)". Kemudian dijelaskannya bahwa pada tahapan perencanaan kurikulum pola organisasi atau reorganisasinya telah dipilih. Pola-pola itulah yang diambil untuk diooperasionalisasikan pada tahap implementasi kurikulum. Berdasarkan pengertian tersebut, Oliva memahami implementasi kurikulum sebagai suatu upaya atau kegiatan para pelaksana kurikulum di sekolah atau di kelas yakni para guru dalam upaya mengimplementasikan konsep kurikulum berdasarkan bentuk implementasi dan organisasi yang telah dipilih oleh pengembang kurikulum yang kemudin diterjemahkan oleh para guru dalam bentuk kegiatan pembelajaran. Hal ini dapat dilihat sebagaimana alur model pengembangan kurikulum yang dikembangkan oleh Oliva sebagaimanaterdapat pada bab

VI sebelumnya. Pada gambar tersebut Oliva memandang implementasi (dalam hal itu ia menebutnya organisasi dan implementasi kurikulum) adalah merupakan salah satu bagian dari rangkaian kegiatan pengembangan kurikulum. Yang menarik dari konsep implementasi Oliva adalah ia memandang rangkaian pembelajaran merupakan bagian dari implementasi itu sendiri atau merupakan pengimplementasian dan menjabaran dalam kondisi real di sekolah oleh para guru sebagai pelaksana kurikulum.

Dari beberapa pandangan tentang implementasi kurikulum diatas dapat dipahami bahwa implementasi kurikulum tidak lain adalah sebagai kegiatan melaksanakan desain kurikulum yang telah dikembangkan, baik sebuah kurikulum yang sama sekali baru ataupun kurikulum sebagai hasil inovasi atau perbaikan. Implementasi tersebut sudah barang tentu dilaksanakan di lembaga pendidikan/sekolah sebagai tempat berlangsungnya pendidikan. Dengan demikian, jika kurikulum tersebut merupakan hasil pengembangan atau rekayasa oleh tim pengembang kurikulum yang berdiri sendiri, maka implementasi dilakukan oleh sekolah dalam hal ini guru dan siswa sebagai pelaku pendidikan. Akan tetapi jika kurikulum tersebut dikembangkan oleh sekolah atau guru sendiri, maka implementasi dilakukan oleh sekolah/guru, baik dalam rangka proses pengembangan kurikulum tersebut atau implementasi ketika kurikulum tersebut telah sempurna dikembangkan dan siap untuk diimplementasikan secara penuh. Begitu juga jika kurikulum tersebut sebagai sebuah kurikulum yang diadopsi dari hasil dideseminasikan kurikulum baru atau hasil rekayasa, maka implementasi dilakukan oleh sekolah/guru lain yang yang mengadopsi kurikulum tersebut.

B. Model-model Implementasi Kurikulum

Sejalan dengan ragam pengertian dan pemaknaan terhadap implmentasi kurikulum tersebut, model-model implementasi kurikulum juga menjadi beragam. Dalam pembahasan ini akan dikemuakan berbagai model evaluasi yang dikemukakan oleh Miller & Seller, sebagaimana terdapat dalam bukunya yang berjudul "*Curriculum, Perspectives and Practice*" (1985) dan berbagai model implementasi yang dikemukakan oleh Peter F. Oliva dalam bukunya "*Developing the Curriculum*" (1990).

Miller & Seller (1985) mengemukakan ada tiga model implementasi kurikulum, yaitu: "*Concern-Based Adoption Models (CBAM)*", "*The Inovations Profile Models*", dan "*Trust Opening Realization Independence (TORI) Model*". Lebih jelasnya akan dijelaskan berikut ini:

1. *Concern-Based Adoption Model (CBAM)*

Model implementasi kurikulum ini menurut Liller & Seller adalah salah satu dari dua model implementasi yang dikembangkan berdasarkan orientasi kurikulum transaksi (*transaction models*). Dalam model ini, implementasi didefinisikan sebagai proses pemantapan penggunaan sebuah inovasi (Loucks, 1978: 1).

Model ini menurut Miller & Seller dikembangkan oleh Hall dan Loucks pada tahun 1978, sebagai hasil dari reset tentang implementasi dan inovasi pada sekolah dan koleg yang didukung oleh Pusat Reset dan Pengembanagn Universitas Texas. Riset tersebut telah mengkaji penggunaan hasil inovasi oleh para guru. Model implementasi kurikulum ini mengidentifikasi berbagai tingkatan perhatian guru terhadap suatu pembaharuan dan bagaimana guru mengadakan pembaharuan di dalam

kelas. Walaupun bersifat deskriptif, tetapi model ini dapat membantu pengembang kurikulum dan para guru mengembangkan strategi-strategi implementasi.

Model CBAM menghadirkan dua dimensi untuk menggambarkan perubahan: 1) Tingkat perhatian terhadap inovasi (*Stage of Concern about the Innovation*) yang menggambarkan perasaan para guru terhadap perubahan, dan 2) Tingkat penggunaan perubahan (*Levels of Use of the Innovation*), yang menggambarkan performan para guru dalam menggunakan sebuah program/kurikulum baru.

1) Tingkat perhatian terhadap inovasi (*Stage of Concern about the Innovation*)

Hall et al (1977) menyatakan bahwa perhatian para guru terhadap inovasi relatif sangat tergantung pada personality individu para guru itu sendiri dan pada pengetahuan dan pengalamannya pada spesifikasi perubahan. Oleh karena itu, setiap individu guru akan memberikan cara mereaksi yang berbeda terhadap sebuah inovasi. Misalnya, sebuah program/kurikulum baru dapat menjadi masalah bagi seorang guru, sementara yang lain relative dapat memahami program baru tersebut, sementara yang lain lagi dapat secara langsung siap mencobanya dalam kelas.

Hall et.al (1978: 41) mengemukakan tujuh tingkatan perhatian guru terhadap inovasi, yang dimulain dari yang terbawah peringkat 0 sampai yang tertinggi peringkat 6, sebagaimana tabel 7: 1. Menurut Miller & Siller (1985: 253), apa yang terlihat dari tahapan ketertarikan terhadap inovasi, sebagaimana dikemukakan oleh Hall et.al. di atas, dari perhatian yang paling dasar, melalui pengimplementasian penuh terhadap

perubahan, menuju ke implikasi menyeluruh dan kemungkinan alternative-alternatif. Tingkatan-tingkatan tersebut dapat dikelompokkan ke dalam empat tingkat pengembangan yang lebih besar.

Hall et al. (1977) menganjurkan, karena selama implementasi, perbedaan ketertarikan akan turun naik secara intent, maka variasi-variasi tersebut dapat digunakan untuk memplot progres implementasi. Sebagai contoh: ketertarikan yang ditemukan pada tingkat 0, 1, dan 2 sangat intensif pada permulaan implementasi, maka manajemen ketertarikan pada tingkat 4-6 menjadi lebih intensif lagi bagi para guru untuk memulai penggunaan program/kurikulum baru dan tingkat ketertarikan sebelumnya terpecahkan.

Tingkat 6: <i>Refocusing</i>	Fokus pada penyelidikan/eksplorasi terhadap manfaat yang lebih universal dari bentuk perubahan, meliputi kemungkinan dari perubahan-perubahan yang utama atau penempatan kembali dengan sebuah alternatif yang lebih kuat. Individu telah menetapkan ide-ide mengenai alternatif untuk diusulkan atau tetap pada inovasi yang ada.
Tingkat 5: <i>Collaboration</i>	Fokus pada koordinasi dan kerjasama dengan orang lain yang terkait dalam penggunaan inovasi.
Tingkat 4 : <i>Consequence</i>	Perhatian difokuskan pada dampak dari inovasi bagi siswa dalam lingkungan pengaruh yang segera untuknya. Fokus tersebut adalah pada relevansi inovasi bagi siswa, evaluasi outcome siswa, mencakup berbagai performance dan kompetensi, dan perubahan yang diharapkan untuk meningkatkan outcome siswa.
Tingkat 3: <i>Management</i>	Perhatian difokuskan pada berbagai proses dan tugas-tugas penggunaan inovasi dan penggunaan terbaik dari informasi dan sumber-sumber. Isu-isu dihubungkan dengan efisiensi, organisasi, manajemen, scheduling, dan tuntutan waktu yang sepenuhnya.
Tingkat 2 : <i>Personal</i>	Individu ragu terhadap kebutuhan inovasi, ketidakampuannya menemukan kebutuhan tersebut, dan tugasnya dengan inovasi. Hal ini mencakup analisis tugasnya dalam menghubungkan dengan keuntungan struktur organisasi, pembuatan keputusan, dan pertimbangan atas komplik-komplik potensial dengan struktur dan komitmen personal yang ada. Finansial atau status berbagai implikasi dari program untuk dirinya dan koleganya mungkin juga tercerminkan.
Tingkat 1: <i>Informational</i>	Terindikasikan adanya sebuah kesadaran umum terhadap inovasi dan ketertarikan dengan pembelajaran yang lebih detail. Orang tersebut tampak khawatir tentang dirinya dalam hubungannya dengan inovasi. Dia tertarik terhadap aspek-aspek substantive dari inovasi sebagai seorang yang memiliki sikap mementingkan diri sendiri seperti berbagai karakteristik umum, berbagai akibat, dan berbagai kewajiban dalam penggunaan.
Tingkat 0: <i>Awareness</i>	Terindikasikan adanya sedikit perhatian atau melibatkan diri dengan inovasi.

Tabel 7.1: Tingkatan ketertarikan inovasi menurut Hall dan kawan-kawan.

Tingkat 0-1: <i>Unrelated Concerns</i>	Guru pada level ini tidak memiliki persepsi hubungan antaran dirinya dengan perubahan yang diusulkan. Meskipun pada level saatu guru tertarik untuk mengumpulkan berbagai informasi, tetapi dia tidak memiliki konsern tentang bagaimana manfaat program tersebut pada tugasnya.
Tingkat 2: <i>Personal Concerns</i>	Pada tingkat ini, guru secara pribadi mempertimbangkan manfaat inovasi dengan tugasnya atau situasi dirinya. Dia juga konsern terhadap bagaimana perbandingannya dengan kenyataan yang ada. Dalam hal ini dia sadar akan kemampuannya untuk menjalankan program inovasi tersebut dan dia sadar adanya perbedaan yang lebih baik dengan apa yang selama ini dilaksakan. Dalam hal ini pilihan dan keputusan ada pada guru secara personal.
Tingkat 3: <i>Task-related Concerns</i>	Penggunaan inovasi pada kegiatan kelas dibentuk atas dasar konsern pada tingkat ini. Guru tertarik untuk mengimplementasikan program baru dalam kegiatan pembelajaran di kelasnya.
Tingkat 4-6: <i>Impact-related Concerns</i>	Ketika seorang guru mencapai tingkat ini, ketertarikannya atas dasar pertimbangan pribadi terhadap manfaat dari perubahan. Dimulai dengan konsekuensinya bagi siswa, ketertarikan tersebut diperluas kepada guru yang lain, dan akhirnya pada skala yang lebih universal. Pada tingkat ini, ketertarikan telah melahirkan berbagai alternatif konsep-konsep inovasi yang original atau baru.

Tabel 7.2: Pengelompokkan tingkatan ketertarikan terhadap inivasi menurut Miller & Siller.

2) **Tingkat penggunaan atas inovasi (*Levels of Use of the Innovation*)**

Tingkat penggunaan atas produk inovasi ini tentu sebagai kelanjutan dari tingkat ketertarikan terhadap produk inovasi sebelumnya. Hall et.al (1977) telah memetakan berbagai tingkat penggunaan produk inovasi ini dari tingkatan 0-VI, yang digambarkan mereka sebagaimana table 7:2. Pada tabel tersebut, tingkat penggunaan inovasi dinyatakan sebagai pernyataan perbedaan yang menunjukkan bentuk-bentuk perbedaan yang dapat dilihat dari behavior dan pola-pola penggunaan inovasi yang ditunjukkan oleh individu-individu atau kelompok. Tingkatan-tingkatan tersebut menggambarkan perkembangan penggunaan dalam mendapatkan skil dan berbagai penggunaan inovasi baru. Setiap tingkatan mencakup sebuah tingkat tingkah laku, yang dibatasi oleh seperangkat poin keputusan yang dapat diidentifikasi. Untuk mendiskripsikan berbagai tujuan, setiap tingkatan dijelaskan dengan tujuh kategori. Masing-masing tingkatan dikategorikan dengan tiga kategori, yaitu kategori pengetahuan (*knowledge*); Pengumpulan pengetahuan (*acquiring information*); dan sharing (*sharing*). Pengetahuan adalah apa yang pengguna ketahui tentang karakteristik inovasi, bagaimana menggunakannya, dan berbagai konsekuensi penggunaannya. Pengetahuan dimaksud adalah pengetahuan kognitif yang berhubungan dengan penggunaan inovasi, bukan perasaan atau sikap. Pengumpulan informasi adalah pengumpulan informasi tentang inovasi dalam berbagai cara, meliputi pertanyaan terhadap sumber-sumber perorangan, korespondensi dengan agen-agen sumber, review

terhadap sumber tertulis, dan melakukan berbagai kunjungan. Sharing adalah kegiatan dalam bentuk diskusi-diskusi tentang inovasi dengan pihak lain mengenai perencanaan kegiatan sharing, gagasan-gagasan, sumber-sumber, berbagai outcome, dan berbagai problem yang berhubungan dengan penggunaan inovasi.

KATEGORI-KATEGORI			
TINGKATAN PENGGUNAAN	Pengetahuan	Pengumpulan informasi	Sharing
Tingkatan 0, <i>Non-Use</i> (tidak menggunakan): Pengguna memiliki sedikit atau tidak tahu terhadap inovasi, tidak melibatkan diri dengan inovasi, dan tidak ada tindakan terhadap menerima inovasi	Tidak ada pengetahuan tentang inovasi tersebut atau yang sejenis atau hanya sangat sedikit pengetahuan umum atas berbagai upaya pengembangan inovasi di wilayahnya.	Sedikit atau tidak ada tindakan untuk menggali informasi mengenai inovasi atau yang terkait ketikan ia memerlukan perhatian setiap individu.	Tidak ada komunikasi dengan pihak lain terkait dengan inovasi yang memungkinkan mmengetahui keberadaan inovasi.
DESKRIPSI POIN A	Mengambil tindakan untuk mempelajari detail informasi tentang inovasi	Mencari deskripsi materi tentang inovasi. Mencari berbagai pendapat dan pengetahuan dari pihak lain melalui diskusi, kunjungan, atau workshop.	Mendiskusikan inovasi secara umum dan atau bertukar deskripsi informasi, materi, atau gagasan-gagasan tentang inovasi dan berbagai implikasi dari penggunaannya.
TINGKATAN 1, ORIENTASI: Pengguna mengumpulkan informasi tentang inovasi dan atau telah mencari baik nilai orientasinya dan kebutuhan pengguna serta system pengguna.	Mengetahui informasi tentang inovasi seperti: keorisinalan, karakteristik, dan ketentuan implementasi.	Mencari deskripsi materi tentang inovasi. Mencari berbagai pendapat dan pengetahuan dari pihak lain melalui diskusi, kunjungan, atau workshop.	Mendiskusikan inovasi secara umum dan atau bertukar deskripsi informasi, materi, atau gagasan-gagasan tentang inovasi dan berbagai implikasi dari penggunaannya.

<p>DESKRIPSI POIN B</p> <p>TINGKATAN II, OERSIAPAN: Pengguna mempersiapkan untuk penggunaan pertama inovasi</p>	<p>Mengambil sebuah keputusan untuk menggunakan inovasi dengan menetapkan waktu untuk memulai</p> <table border="1" data-bbox="227 149 623 979"> <tr> <td data-bbox="227 717 623 979">Mengetahui logistic yang diperlukan, dan sumber-sumber dan penjadwalan penggunaan pertama inovasi, dan rincian pengalaman-pengalaman pertama untuk memakai.</td> <td data-bbox="227 455 623 717">Mencari informasi dan sumber-sumber yang berhubungan secara khusus untuk persiapan penggunaan inovasi dalam pola sendiri.</td> <td data-bbox="227 149 623 455">Mendiskusikan sumber-sumber yang diperlukan untuk penggunaan pertama. Melibatkan pihak lain dalam latihan pra-penggunaan, dan dalam perencanaan sumber, logisticK skedul, dan lain-lain dalam persiapan penggunaan pertama</td> </tr> </table>			Mengetahui logistic yang diperlukan, dan sumber-sumber dan penjadwalan penggunaan pertama inovasi, dan rincian pengalaman-pengalaman pertama untuk memakai.	Mencari informasi dan sumber-sumber yang berhubungan secara khusus untuk persiapan penggunaan inovasi dalam pola sendiri.	Mendiskusikan sumber-sumber yang diperlukan untuk penggunaan pertama. Melibatkan pihak lain dalam latihan pra-penggunaan, dan dalam perencanaan sumber, logisticK skedul, dan lain-lain dalam persiapan penggunaan pertama
Mengetahui logistic yang diperlukan, dan sumber-sumber dan penjadwalan penggunaan pertama inovasi, dan rincian pengalaman-pengalaman pertama untuk memakai.	Mencari informasi dan sumber-sumber yang berhubungan secara khusus untuk persiapan penggunaan inovasi dalam pola sendiri.	Mendiskusikan sumber-sumber yang diperlukan untuk penggunaan pertama. Melibatkan pihak lain dalam latihan pra-penggunaan, dan dalam perencanaan sumber, logisticK skedul, dan lain-lain dalam persiapan penggunaan pertama				
<p>DESKRIPSI POIN C</p> <p>TINGKATAN III, PENGGUNAAN SECARA MEKANIS: Pengguna menfokuskan pada upaya penggunaan inovasi untuk jangka pendek, hari perhari dengan sedikit waktu untuk refleksi. Perubahan dalam</p>	<p>Memulai penggunaan pertama inovasi</p> <table border="1" data-bbox="663 149 940 979"> <tr> <td data-bbox="663 717 940 979">Mengetahui kebutuhan penggunaan inovasi untuk hari per-hari. Apakah aktivitas penggunaan waktu jangka pendek lebih efektif daripada</td> <td data-bbox="663 455 940 717">Mencari informasi pengelolaan mengenai logistic, skedul, ide-ide untuk menyingkat waktu dan pekerjaan yang dibutuhkan pengguna.</td> <td data-bbox="663 149 940 455">Mendiskusikan isu-isu pengelolaan dan logistic yang berhubungan dengan penggunaan inovasi. Sharing sumber-sumber dan materi-materi untuk mengatasi problem pengelolaan, pendanaan,</td> </tr> </table>			Mengetahui kebutuhan penggunaan inovasi untuk hari per-hari. Apakah aktivitas penggunaan waktu jangka pendek lebih efektif daripada	Mencari informasi pengelolaan mengenai logistic, skedul, ide-ide untuk menyingkat waktu dan pekerjaan yang dibutuhkan pengguna.	Mendiskusikan isu-isu pengelolaan dan logistic yang berhubungan dengan penggunaan inovasi. Sharing sumber-sumber dan materi-materi untuk mengatasi problem pengelolaan, pendanaan,
Mengetahui kebutuhan penggunaan inovasi untuk hari per-hari. Apakah aktivitas penggunaan waktu jangka pendek lebih efektif daripada	Mencari informasi pengelolaan mengenai logistic, skedul, ide-ide untuk menyingkat waktu dan pekerjaan yang dibutuhkan pengguna.	Mendiskusikan isu-isu pengelolaan dan logistic yang berhubungan dengan penggunaan inovasi. Sharing sumber-sumber dan materi-materi untuk mengatasi problem pengelolaan, pendanaan,				

<p>penggunaan dibuat lebih untuk kebutuhan pengguna ketimbang kebutuhan klien. Pengguna terlibat memimpin tugas-tugas yang diperlukan untuk penggunaan inovasi.</p>	<p>jangka panjang dalam penggunaan inovasi .</p>	<p>logistic yang terkait dengan penggunaan inovasi.</p>			
<p>DESKRIPSI POIN D-1 TINGKATAN IV A, RUTIN: Penggunaan inovasi ditetapkan. Beberapa perubahan yang telah dibuat secara terus-menerus. Sedikit persiapan atau pemikiran diberikan untuk meningkatkan penggunaan inovasi atau kemanfaatannya.</p>	<p>Sebuah pola penggunaan rutin yang tetap</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="398 420 693 669"> <p>Mengetahui baik untuk jangka pendek maupun panjang dan menggunakan inovasi dengan usaha yang minimum atau penajaman.</p> </td> <td data-bbox="398 154 693 420"> <p>Membuat upaya yang tidak khusus untuk mencari informasi sebagai bagian dari penggunaan inovasi yang sudah berjalan</p> </td> <td data-bbox="398 150 693 154"> <p>Menggambaran penggunaan inovasi terbaru dengan sedikit atau tanpa referensi cara-cara penggunaan perubahan.</p> </td> </tr> </table>		<p>Mengetahui baik untuk jangka pendek maupun panjang dan menggunakan inovasi dengan usaha yang minimum atau penajaman.</p>	<p>Membuat upaya yang tidak khusus untuk mencari informasi sebagai bagian dari penggunaan inovasi yang sudah berjalan</p>	<p>Menggambaran penggunaan inovasi terbaru dengan sedikit atau tanpa referensi cara-cara penggunaan perubahan.</p>
<p>Mengetahui baik untuk jangka pendek maupun panjang dan menggunakan inovasi dengan usaha yang minimum atau penajaman.</p>	<p>Membuat upaya yang tidak khusus untuk mencari informasi sebagai bagian dari penggunaan inovasi yang sudah berjalan</p>	<p>Menggambaran penggunaan inovasi terbaru dengan sedikit atau tanpa referensi cara-cara penggunaan perubahan.</p>			
<p>DESKRIPSI POIN D-2 TINGKATAN IV B, PERBAIKAN: Pariasi pengguna inovasi dari pengguna untuk meningkatkan manfaat bagi sasaran dengan</p>	<p>Perubahan penggunaan inovasi didasarkan pada formal atauun informal evaluasi menurut peningkatan outcome sasaran</p> <table border="1"> <tr> <td data-bbox="758 420 928 669"> <p>Pengetahuan manfaat kognitif dan afektif dari inovasi pada pengguna untuk</p> </td> <td data-bbox="758 154 928 420"> <p>Mencari informasi dan materi-materi yang difokuskan secara khusus pada perubahan penggunaan</p> </td> <td data-bbox="758 150 928 154"> <p>Mendiskusikan metode-metode modifikasi penggunaan inovasi perubahan</p> </td> </tr> </table>		<p>Pengetahuan manfaat kognitif dan afektif dari inovasi pada pengguna untuk</p>	<p>Mencari informasi dan materi-materi yang difokuskan secara khusus pada perubahan penggunaan</p>	<p>Mendiskusikan metode-metode modifikasi penggunaan inovasi perubahan</p>
<p>Pengetahuan manfaat kognitif dan afektif dari inovasi pada pengguna untuk</p>	<p>Mencari informasi dan materi-materi yang difokuskan secara khusus pada perubahan penggunaan</p>	<p>Mendiskusikan metode-metode modifikasi penggunaan inovasi perubahan</p>			

<p>pengaruh yang telah didapat. Pariasi didasarkan atas pengetahuan tentang manfaat jangka pendek dan panjang bagi klien</p>	<p>manfaatnya.</p>	<p>inovasi terhadap sikap klien outcome</p>	<p>penerima jasa outcome.</p>
<p>DESKRIPSI POIN E TINGKATAN V, INTEGRASI: Pengguna membandingkan upaya-upaya penggunaan inovasi sendiri dengan aktivitas-aktivitas sejawat yang berhubungan untuk mencaapai manfaat kolektif bagi sasaran openggunaan dalam hal pengaruh umum yang ada.</p>	<p>Memulai eksplorasi berbagai alternatif atau modifikasi utama untuk apa yang akan digunakan</p> <p>Mengetahui bagaimana mengkoordinasikan penggunaan inovasi sendiri dengan sejawat untuk menyiapkan sebuah manfaat kolektif bagi sasaran.</p>	<p>Mencari informasi dan pendapat untuk kolaborasi dengan pengguna informasi yang lain.</p>	<p>Mendiskusikan upaya-upaya guna meningkatkan manfaat bagi pengguna dengan pihak lain para pengguna inovasi</p>
<p>DESKRIPSI POIN F TINGKATAN VI, KELANJUTAN: Pengguna melakukan evaluasi ulang terhadap kualitas penggunaan inovasi , mencari modifikasi utama atau berbagai alternatif untuk menghadirkan inovasi guna mencapai peningkatan manfaat bagi</p>	<p>Memulai mengeksplor alternatif-alternatif untuk atau memodifikasi pengguna yang baru</p> <p>Mengetahui alternatif-alternatif yang akan digunakan untuk merubah atau menempatkan inovasi yang ada yang akan ditingkatkan kualitas</p>	<p>Mencari informasi dan materi-materi tentang inovasi lain sebagai alternative untuk menghadirkan inovasi atau membuat adaptasi utama dalam</p>	<p>Diskusi focus tentang identifikasi alternatif-alternatif utama atau penempatan kembali untuk inovasi-inovasi</p>

<p>sasaran poengguna. menguji pengembangan baru di lapangan, dan mengeksplor tujuan-tujuan baru bagi dirinya dan sistem.</p>	<p>outcome klien.</p>	<p>inovasi.</p>	<p>baru.</p>
--	-----------------------	-----------------	--------------

Tabel 7.4: Kategori-kategor Penggunaan Inovasi

KATEGORI-KATEGORI PENGGUNAAN INOVASI

Pengukuran	Perencanaan	Pelaporan Keadaan	Penampilan
<p>Menguji potensi atau kenyataan penggunaan inovasi atau beberapa aspeknya. Inidapat menjadi sebuah pengukuran secara mental atau dapat melibatkan koleksi dan analisis data secara actual.</p>	<p>Mendesain dan membuat outline dalam bentuk rangka-ian langkah jangka pendek dan atau panjang yang akan dipakai selama proses adopsi inonasi, misalnya medaftar sumber-sumber, skedul kegi-atan, bertemu dengan pihak lain untuk mengorganisasikan dan atau mengkoordinasikan penggunaan inovasi</p>	<p>Menggambarkan standar personal pada waktu sekarang hubungannya dengan penggunaan inovasi</p>	<p>Membawa tindakan dan aktivitas yang diperlukan dalam operasionalisasi inovasi.</p>
<p>Tidak mengambil tindakan menganalisis inovasi,</p>	<p>Tidak ada jadwal waktu dan spesifikasi langkah-langkah pengkajian atau penggunaan</p>	<p>Sedikit laporan atau tidak ada keterlibatan person dengan inovasi</p>	<p>Tidak mengambil tindakan yang dapat dilihat terhadap pem-belajaran tentang atau</p>

<p>karakteristik-karakteristiknya, kemungkinan penggunaannya, atau konsep-konsep yang berkaitan dengan konsep-konsep yang digunakan</p>	<p>inovasi</p>		<p>penggunaan inovasi. Inovasi dan atau kelengkapan-kelengkapannya tidak ada atau tidak digunakan</p>
<p>Menganalisis dan membandingkan materi, isi, alat penggunaan, laporan eva luasi, potensi outcome, kekuatan dan kelemahan tujuan pembuatan keputusan tentang penggunaan inovasi</p>	<p>Merencanakan pengumpulan informasi dan sumber-sumber penting yang diperlukan untuk membuat keputusan terhadap penggunaan inovasi</p>	<p>Melaporkan segera kecenderungan diri terhadap apakah inovasi atau tidak.</p>	<p>Mengeksplor inovasi dan syarat penggunaannya dengan berbicara kepada pihak lain tentangnya, mereview deskripsi informasi dan contoh materi, mengikuti kegiatan orientasi, dan observasi penggunaan oleh pihak lain</p>
<p>Pengukuran Menganalisa secara detail syarat dan ketersediaan sumber untuk pertama kalinya inovasi</p>	<p>Perencanaan Menidentifikasi langkah dan prosedur yang diperlukan dalam pemberlakuan sumber-sumber dan organisasi aktivitas dan kejadian untuk penggunaan pertama inovasi</p>	<p>Pelaporan Keadaan Melaporkan persiapan diri untuk penggunaan pertama inovasi.</p>	<p>Penampilan Mengkaji materi referensi secara mendalam, mengorganisir sumber-sumber dan logistic, skedul dan penerimaan training keterampilan dalam persiapan penggunaan pertama.</p>
<p>Menguji penggunaan sendiri inovasi dengan menyikapi problem-</p>	<p>Merencanakan organisasi dan manajemen sumber, aktivitas, dan event yang</p>	<p>Melaporkan bahwa waktu, sumber,</p>	<p>Memamaj inovasi dengan berbagai tingkatan efisiensi. Sering kekurangan antisipasi</p>

<p>problem manajemen, sekedul, sumber, dan reaksi umum dari pengguna.</p>	<p>berhubungan secara dekat untuk penggunaan inovasi sgera yang terus-menerus. Merencanakan untuk perubahan terkait manajerial atau logistic dengan persepektif jangka pendek.</p>	<p>organisasi, dn lain-lain adalah focus upaya-upaya yang sangat personal untuk penggunaan inovasi</p>	<p>dari akibat langsung dari pengguna dan klien sering tidak diikutkan, tidak dilibatkan. Ketika perubahan dilakukan, mereka utama sekali merespon logistic dan problem pengorganisasian.</p>
<p>Membatasi aktivitas evaluasi yang secara administratif diperlukan, dengan sedikit perhatian terhadap temuan untuk tujuan perubahan penggunaan.</p>	<p>Merencanakan tindakan jangka menengah dan panjang dengan sedikit proyeksi yang bervariasi tentang bagaimana inovasi akan digunakan. Perencanaan focus pada penggunaan rutin sumber-sumber, personil, dan lain-lain.</p>	<p>Melaporkan bahwa person penggunaan inovasi berjalan sangat memuaskan dengan beberapa problem.</p>	<p>Penggunaan inovasi berjalan lancar dengan manajemen problem yang minimal, over time, ada terdapat sedikit variasi pola penggunaan.</p>

2. *The Inovations Profile Model*

Model “*the innovation profile*” ini menurut Miller & Seller dikembangkan oleh Leithwood dan Montgomery pada tahun 1982. Implementasi mereka adalah “ proses mengurangi jurang pemisah (*gap*) antara berbagai apa yang diharapkan/dibayangkan (*images*) dan berbagai pencapaian (*outcomes*) (1980: 3)”. “*Images*” dimaksudkan berbagai harapan yang diharapkan oleh masyarakat dari seorang yang mendapat pendidikan atau berpendidikan (*educated person*). Kebijakan dan kurikulum menerjemahkannya kedalam

program sekolah yang masyarakat percayai. Dalam strategi implementasi menurut Leithwood dan Montgomery ini implementasi sebuah program baru melibatkan para guru merubah praktik-praktik mereka sesuai dengan program baru.

Sebuah jurang pemisah diasumsikan sebagai apa yang terdapat antara tujuan-tujuan umum (*goals*) yang diharapkan oleh masyarakat dan pencapaian-pencapaian yang didapat oleh siswa. Tujuan memperkenalkan program-program baru ke dalam sekolah adalah sebagai alat untuk menyempitkan jurang pemisah tersebut. Berdasarkan definisi implementasi ini, berbagai aktivitas yang memungkinkan, misalnya perubahan organisasi sekolah atau pelatihan bagi para guru (*in-service training*).

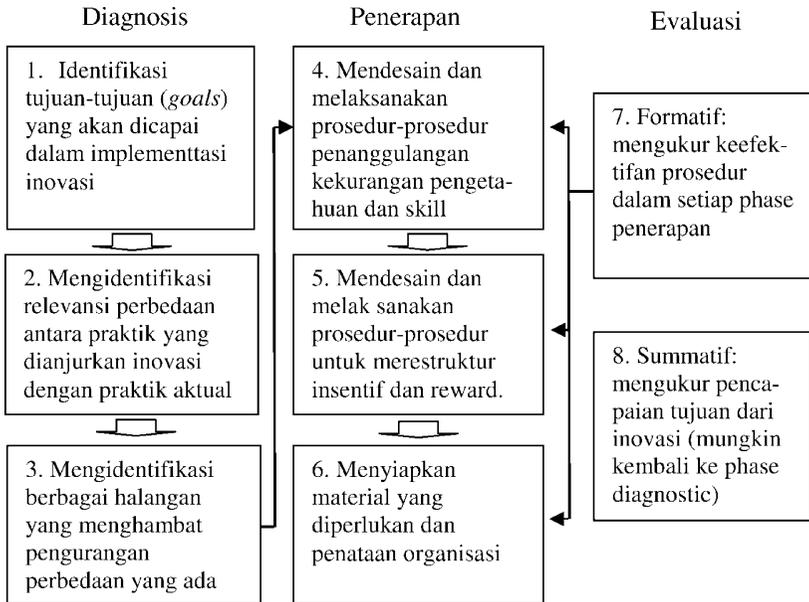
Leithwood dan Montgomery (1980) berasumsi bahwa implementasi adalah sebuah proses saling beradaptasi (*mutual adaptation*); baik pengembang maupun guru di kelas bebas untuk membuat penilaian terhadap program baru. Hal ini dimaksudkan bahwa guru di kelas memiliki berbagai tingkatan hak otonom (*autonomy*) selama masa implementasi untuk membuat keputusan penggunaan program baru.

Asumsi lebih jauh bahwa seluruh guru tidak akan berada pada level yang sama dalam hal kesiapan untuk menggunakan sebuah program baru. Karenanya perlu ada variasi keterampilan kurikulum bagi mereka, guru yang berbeda akan memiliki perbedaan kebutuhan selama implementasi. Oleh karena itu, ukuran jurang pemisah antara praktik yang ada dan praktik yang dianjurkan oleh inovasi akan sangat bervariasi antara satu guru dengan guru lainnya.

Strategi dari model ini untuk menutup jurang pemisah tersebut didasarkan pada sebuah asumsi bahwa jurang pemisah tidak ditutup pada satu langkah tetapi lebih dari sejumlah langkah yang akan diambil untuk mempersempit ketidaksesuaian (*discrepancy*). Individu guru tumbuh terjadi dalam perpindahan dari satu langkah ke langkah berikutnya. Sejumlah langkah memiliki berbagai tingkat kesulitan (*complexity*) inovasi. Umumnya dia buka sebagai langkah kebanyakan sebagaimana dalam pembelajaran untuk menggunakan teksbook baru tetapi memerlukan adopsi sebuah metodologi pembelajaran baru.

Akhirnya, model ini berasumsi bahwa perkembangan mungkin terjadi pada sekali langkah yang dilakukan telah telah teridentifikasi. Perpindahan yang dari satu tingkat ke tingkat yang lain dicapai dengan mengatasi berbagai rintangan yang ada. Pemahaman atas stimulant dan penghambat perkembangan ini adalah kunci dari kesuksesan implementasi.

Gambaran mengenai model "*The Inovations Profile Model*" ini dapat dilihat pada gambar 8. 3. berikut:



Gambar 7.2. Strategi implementasi inovasi kurikulum (Leithwood (1982))

Dari gambar di atas dapat dilihat bahwa dalam “*innovation profile model*” terdiri dari delapan langkah, yang dikelompokkan dalam tiga bidang, yaitu diagnosis, penerapan, dan evaluasi.

1). Kegiatan Diagnosis

Menurut Leithwood (1982: 249) seperangkat kegiatan diagnosis pertama yang sangat penting yang harus dilakukan dalam implementasi sebuah program baru, sebagai berikut:

1. *Image or platform*: Kepercayaan atau orientasi-orientasi pada apa yang mendasari berbagai program.

2. *Objectives*: Tujuan umum pembelajaran yang diharapkan bagi para siswa.
3. *Sudent entry behaviors*: Ekspektasi pencapaian para siswa sebelum dimulainya program.
4. *Content*: Materi pelajaran (*the subject matter*).
5. *Instructionmaterial*: Sumber-sumber yang akan digunakan oleh siswa.
6. *Teaching strategies*: Tindakan/tingkaj laku yang diusulkan guru untuk memfasilitasi pembelajaran para siswa.
7. *Learning experiences*: Aktivitas-aktivitas siswa, mental atau phisik.
8. *Time*: Jumlah waktu yang akan dihabiskan siswa untuk melaksanakan kegiatan.
9. *Assessment tools or procedures*: Alat yang akan digunakan untuk mengukur pencapaian atau keberhasilan siswa.

Kegiatan diagnosis kedua menurut Lethwood (1982), adalah mengidentifikasi perbedaan antara praktik yang ada dengan apa yang diharapkan oleh program baru. Untuk menyelesaikan perbedaan tersebut, sebuah “profil pengguna” dikembangkan untuk setiap guru, yang menghadirkan posisi setiap guru dalam hubungannya dengan tahapan-tahapan perkembangan. Informasi dapat dikumpulka melalu bebera interviu dan observasi. Perbedaan (*gap*) antara praktik yang ada dengan praktik baru kemudian dapat diidentifikasi pada setiap guru. Dapat dipasstikan bahwa akan aka nada berbagai tingkatan guru dalam permulaan implementasi hal-hal baru.

Kegiatan atau tugas ketiga dari kegiatan diagnosis adalah memastikan berbagai halangan atau hambatan yang spesifik yang akan dialami oleh para guru dalam menerapkan inovasi baru. Hambatan dimaksud adalah hambatan yang dapat menghalangi para guru berpindah dari satu level ke level berikutnya dla implementasi program baru. Dalam hal ini, ada beberapa halangan yang perlu diperhatikan: Pertama, halangan dalam berbentuk ketidakcukupan pengetahuan tentang content (materi) merupakan salah satu sumber rintangan. Kedua, halangan yang didasari oleh sikap/ Halangan ini lebih sulit untuk dihindarkan, oleh karena itu harus dipelajari secara hati-hati, rasa ketidakcukupan dapat berkembang dari kekuarangan atau ketiadaan pengetahuan dan sikap. Karena perubahan sebuah praktik adalah merupakan pengambilan sebuah risiko aktivitas, maka iklim yang mendukung sangat penting. Ketiga, halangan yang berhubungan dengan struktur organisasi dan sumber-sumber yang diperlukan untuk mendukung perpindahan ke tahapan berikutnya.

2) Kegiatan Penerapan

Ketika pengujian pertama dan analisis inovasi telah lengkap, seperangkat kegiatan kedua baru dimulai. Pada tahapan ini fokus kegiatan dilaksanakan di dalam kelas. Tujuannya adalah untuk memfasilitasi terjadinya perubahan praktik yang diusulkan oleh program baru. Dalam hal ini strategi untuk mengatasi rintangan yang teridentifikasi juga perlu dikembangkan.

Proses pengembangan dan membawa berbagai bentuk strategi adalah hal yang substantif dari tiga kegiatan aplikasi. Leigtwood (1982) merujuk hal ini sebagai

“sebuah kurikulum para guru yang harus dikembangkan oleh diri mereka sendiri”. Strategi-strategi yang digunakan untuk memecahkan berbagai halangan tersebut sangat tergantung pada keberadaan halangan yang sesungguhnya.

Berbagai strategi yang dapat dilakukan, misalnya mengikuti workshop dan observasi kelas di mana program tersebut digunakan dapat direncanakan; pembiayaan harus disiapkan untuk menjamin perlengkapan penting dapat disediakan; jika ada antisipasi sikap siswa akan menjadi halangan, maka kelas khusus harus direncanakan untuk menjelaskan tujuan dan operasionalisasi program baru. Semua kegiatan tersebut dijadwalkan menurut waktu yang tersedia selama masa implementasi.

3) Kegiatan Evaluasi

Kegiatan evaluasi diselenggarakan berdasarkan kriteria yang dikembangkan sebelum kegiatan. Tujuan dari evaluasi formatif dalam kegiatan ke tujuh adalah untuk melihat apakah berbagai halangan yang teridentifikasi telah terpecahkan. Kegiatan evaluasi pada kegiatan ke delapan adalah sebagai penilaian summative dari inovasi, dilakukan ketika dipastikan bahwa semua halangan telah terpecahkan semua.

Disebabkan model ini menetapkan sebuah rangkaian langkah dan mengidentifikasi berbagai halangan, ia tepat diterapkan untuk situasi-situasi ketika sebuah jadwal waktu yang detail diperlukan untuk implementasi. Gambaran khusus untuk langkah antisipasi yang diperlukan dapat digunakan untuk

memastikan kompleksitas implementasi dan untuk mengukur ketidaktetapan jadwal waktu yang cocok.

Menurut Miller & Seller (1985) model ini adalah terbaik digunakan ketika orang-orang yang dilibatkan dalam implementasi sebuah program baru dapat bertemu bersama sesering mungkin, sebab hakekat perencanaan dan berbagai diskusi intensif yang diperlukan oleh berbagai kegiatan mengharuskan banyak pertemuan.

Meskipun berbagai program dengan berbagai orientasi dapat menggunakan model ini, namun model ini lebih cocok untuk model kurikulum orientasi-transaksi (*transaction-oriented curricula*). Hal itu disebabkan berbagai deskripsi aktivitas-aktivitas guru dan penetapan tujuan yang jelas adalah sulit dalam penggunaan model ini.

3. *Trust Opening Realization Interdepending (TORI) Model*

Model ini menurut Miller & Seller dikembangkan oleh Jack Gibb pada tahun 1978, yang didasarkan kepada orientasi kurikulum transformasional (*transformation curriculum*). Model implementasi kurikulum ini memfokuskan pada perubahan pribadi dan sosial. Model TORI ini memberikan suatu skala yang membantu para guru mengidentifikasi seberapa besar lingkungan sekolah dapat menerima dan mengimplementasikan suatu inovasi (termasuk dalam implementasi kurikulum); serta memberikan panduan untuk memudahkan implementasi perubahan.

Menurut Gibb (1978: 20) ada empat proses yang menjadi asumsi dasar dari model TORI, yaitu:

- 1) *Discovering and creatin who I am. turning into my own uniqueness, bing aware of my own esence, "trusting" me - being who I am. (T)*
- 2) *Discovering and creating ways of "opening" and revealing myself to myself and to others, disclosing my essence, discovering yours, communing with you - showing me. (O).*
- 3) *Discovering and creating my own pathts, flows, and rhythms, creating my emerging and organizing nature, and becoming, actualizing, or "realizing" this nature - doing what I want. (R).*
- 4) *Discovering and creatingwhit you ovr interbeing, the ways we can live toghether in "interdepending" community, in freedom and intimacy - being with you (I).*

Dari empat proses yang dikemukakan oleh Gibb di atas terlihat bahwa implementasi sebuah kurikulum baru akan dapat berjalan harus dimulai dari adanya "kepercayaan (*trust*) oleh para pengguna kurikulum. Tanpa didahului oleh adanya kepercayaan ini sebuah kurikulum baru yang dikenalkan kepada para guru tidak akan mungkin dapat diterapkan. Langkah kedua harus ada "keterbukaan (*opening*)" , baik keterbukaan atas hal-hal baru atau dalam bentuk kesediaan untuk menerima dan melaksanakan hal-hal baru. Dengan adanya keterbukaan ini maka selanjutnya akan muncul kesediaan untuk "merealisasikan (*realizing*) hal-hal baru tersebut dalam pelaksanaannya. Terakhir baru akan terjadi adanya saling ketergantungan atau saling percaya serta kedekatan antara pengembang kurikulum dengan para pelaksana kurikulum

atau para guru. Dengan demikian implementasi kurikulum baru telah dapat berlangsung dengan baik.

Menurut Gibb dalam proses implementasi sangat ditentukan oleh 10 tingkatan yang ada pada diri seseorang atau organisasi ketika sebuah kurikulum baru akan diimplementasikan, yang disebutnya "*environmental quality*" sebagaimana tertuang dalam table berikut:

Phase motif	Penjelasan	Fungsi kunci terbaik yang dijaga
I. Punitif (menghukum)	Hukuman sebagai sebuah bentuk kontrol dan sosialisasi	Pengurangan chaos yang menakutkan dan bahaya yang ada
II. Aoutocratic	Kekuatan dan otoritas digunakan untuk memelihara control dan perintah	Menyediakan perintah dan struktur
III. Benevolent (kebaikan)	Pelayanan dan penjagaan yang kepapakan sebagai sebuah motif utama	Menyediakan pengamanan dan kasih saayang
IV. Advisory (Bersifat Pelayanan)	Fokus pada pertolongan yang konsultatuf dan pengumpulan data	Mencari data dasar dan memperkaya komunikasi
V. Participative	Fokus pada partisipasi, pengambilan keputusan bersama, dan pilihan.	Meningkatkan keterlibatan, loyalitas, dan kekuatan kelompok.
VI. Emergent (kehadiran)	Menmajukan kelompok dan komunitas sebagai level baru dan tanpa pemimpin pada realitas dan interaksi	Mengurangi ketergantungan, penambah vitalitas dan sumber-sumber yang fungsional.

Phase motif	Penjelasan	Fungsi kunci terbaik yang dijaga
VII. Organic	Memajukan aturan utama yang empati dan modus-modus intuitif yang ada dan komunikatif.	Membuka sumbat intuitif dan menterjemahkan sumber-sumber kreatifitas dan keberadaan
VIII. Holistic	Mengintegrasikan yang di bawah sadar, yang di ambang sadar dan proses terpendam ke dalam kehidupan yang diperkaya	Mmerealisasikan sumber-sumber energy dan kreatifitas.
IX. Transcendent	Mengintegrasikan keadaan yang diubah dan tanggapan pancaindera yang ekstra ke dalam kenyataan dan kesadaran	Membuka sumber-sumber non-sensory dari kenyataan dan energy.
X. Cosmic	Fokus pada cosmic, universal, dan keadaan yang sempurna dari komunitas dan keberadaan	Membuka energy universal dan nyata

Tabel 7.5: The Development Environmental quality (Gibb, 1978: 51)

Menurut Gibb 10 skala keadaan tersebut diterapkan untuk perkembangan seseorang, evolusi arena, evolusi tahayul dan kepercayaan, dan pengembangan upaya kita untuk “mengelola” sebagai proses dan orang. Setiap tingkatan baru membawa seperangkat kebutuhan, seperangkat asumsi baru tentang orang-orang, dan problem-problem baru. Menurutnya pula, “sebuah level baru mengintegrasikan perubahan-perubahan tersebut, memberikan aturan terhadap proses-proses yang muncul.”

Gibb (1987: 123) menawarkan panduan secara garis besar (*guidelines*) untuk memfasilitasi pertumbuhan ke level yang tertinggi dari 10 level tersebut, yaitu:

- 1) *Freedom of flow* (Kebebasan untuk bergerak): Setiap orang dibebaskan untuk bergerak menurut irama atau ritme percepatan mereka secara harmony. Hal itu adalah hal yang paling mendasar untuk lebih mengutamakan orang-orang dapat diberikan kebebasan dalam sebuah organisasi seperti sekolah.
- 2) *Trusting the process* (Kepercayaan terhadap proses): Organisasi memberikan kepercayaan kepada orang-orang pada proses yang lahir dari dirinya sendiri. Dalam hal ini memberikan kebebasan kepada seorang guru untuk mengambil resiko di dalam kelas yang bertentangan dengan pengembangan struktur lingkungan pembelajaran yang lebih tinggi.
- 3) *Creating vision and clarity* (Mengkreasikan visi dan kejelasan): Dalam pandangan Gibb, penting bahwa setiap organisasi, seperti sekolah, menetapkan misi mereka atau pendirian kemana dia akan menuju.
- 4) *Caring for the self and for the system's self* (Kepedulian untuk diri sendiri dan untuk sistem diri): Gibb menyatakan: Ada banyak cara aplikasi prinsip kepedulian diri ini untuk kehidupan profesional dan organisasi. Misalnya, Saya seorang guru di sebuah kelas, pertimbangan pertama saya adalah: Bagaimana saya dapat membuat sebuah kondisi lingkungan yang membuat saya berbuat, apakah saya akan melihat ke depan, pada yang mana saya temukan cinta keseharian, dan dimana saya melakukan apa yang saya ingin lakukan? Ketika saya melakukan hal ini untuk diri saya sendiri, kondisi lingkungan tidak dapat menolong tetapi

menjadikan sesuatu yang baik untuk para siswa. Disana aka nada pembelajaran, pertumbuhan, dan komunitas.

- 5) *Encouraging the open life and the open system* (Mendorong hidup terbuka dan sistem terbuka): Keterbukaan menjadikan seseorang dapat mengunci “blokada” behavior dan mengeluarkan energy yang diperlukan bagi gangguan emosi/perasaan sebagai upaya untuk membangkitkan behavior, sedikit banyak untuk kebutuhan depensif, dan menolong untuk mengurangi hal-hal yang bersifat negative. Gibb menganjurkan untuk adalah “ruang terbuka” di sekolah dan kelas dan agenda-agenda pertemuan terbuka.
- 6) *Focusing energy* (Memfokuskan energi): Orang-orang memfokuskan energy mereka pada apa yang mereka senang kerjakan atau apa yang dimotivasi secara intrinsik. Ketika orang-orang bekerja pada level ini, mereka mencapai kepuasan yang paling dalam dari upaya mereka.
- 7) *Reducing constraints* (Pengurangan ketidakleluasaan): Mengurangi ketidakleluasaan dalam sebuah organisasi atau kelas memungkinkan orang-orang untuk menjadi orang yang tidak sekedar responsif terhadap ekspektasi pihak luar yang tidak masuk akal.
- 8) *Focusing on environmental design* (Fokus pada desain lingkungan). Sebuah desain lingkungan yang efektif yang mana ada batas-batas tegas pemisahan siswa dari guru menciptakan hubungan secara timbal balik dan arus di dalam sebuah sekolah atau kelas.
- 9) *Building community* (Membangun komunitas): Sebuah persaan mendalam hubungan antar personal dalam sebuah organisasi atau sekolah adalah suatu hal yang

mendukung. Para guru merasa bertanggungjawab satu sama lain.

- 10) *Sensing the cosmic all in all* (Merasakan cosmic secara keseluruhan): Hal ini melingkupi sebuah kedamaian dari dalam, sebuah persepektif hidup yang lebih lengkap, sebuah kesadaran ketuhanan dalam z\ setiap kehidupan, sebuah keterbukaan terhadap pengalaman, dan sebuah apresiasi atas yang tidak rasional dan tidak verbal.

Dalam model TORI, para pekerja kurikulum difokuskan pada pengembangan personal dan organisasi, yang menyediakan kondisi-kondisi yang penting untuk sebuah probahan yang positif. Guru atau pekerja kurikulum menggunakan model ini mengidentifikasi dimana keberadaan mereka pada skala “*environmental quality*” dan dimana yang mereka pergi sebagai sebuah kelas, sekolah, atau sistem. Mereka kemudian akan menerapkan panduan TORI dalam usaha untuk meningkatkan “*environmental quality*” dari unit tersebut.

Menurut Gibb (1978: 222), penerapan TORI dalam pendidikan biasanya menghasilkan hasil-hasil sebagai berikut:

“Ketika komunitas TORI digunakan sebagai sebuah media pendidikan, esensi pendidikan menjadi sebuah proses kreatif, keterlibatan dalam inquiry, mempelajari pengetahuan dan skill yang mendesak, tidak sekedar proses belajar-mengajar. Fokus pemikiran, tinka, dan tanggungjawab adalah pada pelajar ketimbang pada guru. Motivasi belajar datang dari dalam diri pelajar dan proses belajar, dan dari reward dan punishment dari dalam diri yang terjadi pada berbagai proses interaksi. Kurikulum datang dari pelajar dan mempersyaratkan proses inquiry ketimbang dari sumber-sumber eksternal para pelajar.”

“Kehidupan komunitas pembelajaran adalah sebuah kontinuitas, proses mengalir, Seluruh aktivitas menyuguhkan diri mereka sendiri sebagai pengayaan terhadap moment, proses dan tujuan-tujuan. Pendidikan klasik dipandang sebagai yang dipersiapkan belakangan dan lebih signifikan, dan memerlukan ketidakleluasaan tersebut, penundaan tujuan-tujuan, dan disiplin. Dalam komunitas pembelajaran, tujuan-tujuan disetting oleh para pelajar sebagaimana mereka muncul dari proses, ketimbang oleh aturan, perintah, atau sistem. Reward dan punishment adalah informal, dimunculkan, dan bersifat intrinsic bagi proses yang terkait dengan inquiry dan interaksi; mereka tidak menetapkan, menformalkan, ekstrinsik, atau menggunakan sebuah control.”

Menurut Miller dan Seller (1985: 273), kekuatan dan kelemahan dari model skala “*environmental quality*” dari Gibb adalah:

1. Kekuatannya adalah, yang mana Gibb telah mengembangkan sebuah kerangka kerja yang membangkitkan minat untuk menganalisis rang lingkungan-lingkungan (*environments*) yang kita temukan di sekolah. Lingkungan-lingkungan tersebut berhubungan dengan metaorientasi yang dihadirkan dalam teks ini. Livel *punitive*, *autocratic*, dan *benevolent* dapat dipandang sebagai tranmisi lingkungan. Lingkungan *advisory*, *participative*, dan *emergent* dikaitkan dengan posisi transaksi. Lingkungan *organic*, *holistic*, *transcendent* dan *cosmic* berada dalam transformasi posisi. Oleh karena itu, skala lingkungan memberikan keleluasaan bagi pekerja kurikulum untuk memadankan program dan oorientasi mereka sesuai dengan lingkungan lokal masing-masing.
2. Kelemahan dari model Gibb pada dasarnya ada pada pedoman kerja transformasi dan tidak aplikatif pada

tingkatan yang rendah dari skala “*environmental quality*”. Begitu juga, disebabkan pandaun kerja Gibb sangat umum, dimana rata-rata guru atau pekerja kurikulum akan ditinggalkan dengan sedikit guidan yang spesifik pada bagaimana untuk menyiapkan lingkungan khusus untuk perubahan.

Selain tiga model di atas, Ornstain dalam Hasan mengemukakan bahwa terdapat empat beberapa model implementasi kurikulum lain, yaitu:

1. *Overcoming Resistance to Change Model (Model ORC)*.

Model implementasi kurikulum ini, didasarkan pada asumsi yaitu sukses atau gagalnya usaha perubahan secara organisasi yang direncanakan. Implementasi inovasi di sekolah dan lembaga pendidikan, dapat dikelompokkan menjadi empat tahap : (a) *Unrellated Concern*: pada tingkatan ini guru tidak merasakan hubungan antar mereka disarankan perubahan. (b) *Personal Concern*: pada tahap ini reaksi individual; pada inovasi berkaitan dengan situasi personal. Berkonsentrasi pada bagaimana program baru dibandingkan dengan program yang sedang berjalan, khususnya pada apa yang dia lakukan. (c) *Task-Related Concern*: berkaitan dengan manfaat aktual inovasi kelas. (4) *Impact-Relatde Concern*: ketika reaksi pada tahap ini, guru lebih berpusat pada bagaimana inovasi bisa mempengaruhi lainnya dalam hal ini organisasi keseluruhan. Guru tertarik dalam hal bagaimana program baru dapat memengaruhi siswa, lembaga dan masyarakat.

2. *Organization Development Model (OD)*

Model ini merupakan pengembangan organisasi digunakan untuk memberi makna pendekatan yang lebih khusus untuk membawa perubahan dan perbaikan dalam suatu organisasi. Model OD memandang proses implementasi sebagai proses interaktif yang terjadi. Tugas dari implementasi tidak pernah berakhir dimana selalu ada ide baru untuk membawa program baru, material baru dan metode yang diharapkan untuk muncul.

3. *Educational parts, unit, and loop.*

Model implementasi kurikulum ini memandang implementasi dari sudut keorganisasian, organisasi bisa menciptakan kondisi-kondisi yang secara signifikan memengaruhi individu dalam menerima inovasi dan cara mereka dilibatkan dalam pengimplementasiannya. Program baru yang sedang diimplementasikan di sekolah memberikan kesempatan bagi semua pihak terkait seperti peserta didik, guru, dan kepala sekolah. Bagaimanapun, implementasi sukses akan membutuhkan energi, waktu dan kesabaran.

4. *Educational Change Model.* Model implementasi kurikulum ini, memandang bahwa efektivitas dalam memanfaatkan implementasi tergantung seberapa baik orang menyerap keseluruhan konsep implementasi. Setiap orang yang ingin menerapkan kurikulum yang baru perlu memahami karakteristik perubahan perlu dipertimbangkan.

Model-model implementasi kurikulum tersebut, menawarkan berbagai macam model implementasi yang

dikembangkan oleh guru. Model ORC misalnya menekankan pentingnya manajemen guru dan pemimpin. Model OD menekankan adanya perubahan dan perbaikan dalam suatu organisasi.

Berbeda dengan Miller & Seller, model-model implementasi yang dikemukakan lebih berorientasi pada kegiatan penerapan model kurikulum baru atau inovasi kurikulum. Menurut Peter F. Oliva (1991) mengemukakan model implementasi tidak bisa dipisahkan dengan model organisasi kurikulum atau dalam kata lain model implementasi yang dijalankan harus sejalan dengan model organisasi yang dipilih atau ditetapkan. Dalam model Oliva, ada model organisasi dan implementasi yang dikembangkan oleh pengembang kurikulum dan ada model implementasi yang dilakukan oleh pengembang kurikulum atau oleh para guru sendiri dalam implementasi secara real di lapangan atau disebut model pembelajaran (*instruction model*). Sehubungan dengan itu, menurut Oliva model organisasi dan implementasi yang dikembangkan oleh para pengembang kurikulum dijabarkan lebih detail dalam bentuk rangkaian kegiatan pembelajaran (lihat model pengembangan kurikulum model Oliva). Dalam model tersebut, model organisasi dan implementasi yang telah dipilih dan ditetapkan oleh pengembang kurikulum, selanjutnya dan dijabarkan ke dalam rangkaian desain dan pelaksanaan pembelajaran (*instruction*). Ada beberapa kegiatan implementasi dalam rangkaian pembelajaran tersebut, yakni: (1) Menetapkan tujuan umum pembelajaran (*specification of instructional goals*), (2) Menetapkan tujuan khusus pembelajaran (*specification of instructional objectives*), (3) Memilih strategi-strategi pembelajaran (*selection of strategies*), (5) Menyiapkan awal teknik-teknik

evaluasi (*preliminary selection of evaluatin techniques*), (6) Implementasi strategi (*implementation of strategies*), (7) Pinalisasi pemilihan teknik-teknik evaluasi (*final selection of evaluatin teckniques*), dan terakhir (8) Evaluasi pembelajaran (*Evaluation of instuction*).



BAB IX

EVALUASI KURIKULUM

A. Konsep Evaluasi Kurikulum

Evaluasi kurikulum adalah sebuah konsep yang memiliki makna dan cakupan yang sangat luas dan beragam. Oleh karena itu, konsep yang digunakan oleh para ahli dan praktisi kurikulum juga sangat beragam. Terjadinya keragaman tersebut utamanya disebabkan oleh beragamnya pemaknaan atas kurikulum dan konsep tujuan evaluasi itu sendiri.

Sebagaimana dikemukakan pada bab II bahwa kurikulum dapat dimaknai secara sempit atau luas. Kurikulum dapat pula dimaknai secara tradisional yang lebih menekankan kurikulum hanya sebagai isi atau materi pendidikan/pembelajaran atau dimaknai secara modern yang menekankan kurikulum bukan sekedar sebagai isi atau materi tetapi juga sebagai sebuah proses pendidikan/pembelajaran. Kurikulum yang dimaknai secara sempit atau luas dan tradisional atau modern akan berdampak pada konsep dan cakupan evaluasi kurikulum yang

digunakan dan dirancang. Hal ini juga berdampak pada simpel atau kompleksnya konsep evaluasi yang dirancang.

Sementara itu evaluasi juga mempunyai makna dan tujuan evaluasi yang beragam. Menurut Sanders and Sullins (2006:1), program evaluasi adalah *“the process of systematically determining the quality of a program and how it can be improved”*. Fitzpatrick, Sanders, dan Worthen (2004) menyimpulkan bahwa program evaluasi adalah tindakan yang dilakukan secara sistematis dan objektif yang dilaksanakan secara sistematis dan objektif dalam bentuk pengumpulan data, melakukan analisis, dan menginterpretasikan informasi yang didapat. Pengertian yang lebih spesifik, program evaluasi juga dinyatakan sebagai upaya pengumpulan data dan pendokumentasian informasi tentang program tertentu untuk membuat keputusan yang terkait dengan sebuah aspek tertentu dari program tersebut (Mc Namara,2000). Tujuan akhir dari program evaluasi menurut Fitzpatrick et al. adalah *arrive at a definitive, intelligent, objective, and valid conclusion regarding specified objectives and questions related to a program’s over all effectiveness*. Selain itu, *Education legislation, such as the No Child Left Behind Act and the 2007 Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act (ESEA)*, telah mengemukakan peningkatan penting terkait dengan efektivitas dan efisiensi program evaluasi. Program evaluasi digunakan mengukur progres pencapaian tujuan, peningkatan program implementasi, mengumpulkan akuntabilitas informasi kepada stakeholder, penjaminan temuan institusi tentang keefektifan, meningkatkan support masyarakat untuk memberikan insiatif-inisiatif, dan menginformasikan kebijakan keputusan-keputusan. Lebih spesifik Posavac and Carey (2007: 2) menyatakan bahwa

program evaluasi adalah “*a collection of methods, skills, and sensitivities necessary to determine whether a human service is needed and likely to be used, whether the services is sufficiently intensive to meet the unmet needs identified, whether the services is offered as planned, and whether the service actually does help people in need at a reasonable cost.*”

Tidak jauh berbeda dengan berbagai definisi program evaluasi di atas, evaluasi kurikulum menurut Oliva (1991) tidak lain adalah untuk memastikan apakah tujuan kurikulum (*the curriculum goals and objectives*) dapat dicapai, termasuk di dalamnya evaluasi pembelajaran (*instructional evaluation*) dan berbagai hal yang terkait dengan dengan dokumen dan proses pencapaian tujuan tersebut. Cakupan evaluasi kurikulum tersebut, menurut Oliva sebagaimana dikemukakan oleh Albert I. Oliver (1965), mencakup “*The five P`s*”, yakni: *program, prosedures, products, and processes* kurikulum. Pemaknaan evaluasi menurut Oliva ini sejalan dengan definisi evaluasi kurikulum yang dikemukakan dalam Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 81A Tahun 2013 tentang Implementasi Kurikulum, bahwa yang dimaksud dengan evaluasi kurikulum ialah serangkaian tindakan sistematis dalam mengumpulkan informasi, pemberian pertimbangan dan keputusan mengenai nilai dan makna kurikulum. Pertimbangan dan keputusan mengenai nilai berkenaan dengan kaajekan ide, desain, implementasi, dan hasil kurikulum. Sedangkan pertimbangan dan keputusan mengenai makna atau arti berkenaan dengan dampak positif kurikulum terhadap masyarakat.

Konsep evaluasi kurikulum ini tentu berbeda dengan evaluasi pembelajaran dan evaluasi pendidikan, yang dalam praktiknya sering ada kerancuan atau ketidak-

tegasan wilayah dan cakupannya. Oleh karena itu perlu adanya kejelasan definisi dan wilayah kerja ketiga bentuk evaluasi tersebut. Menurut Oliva (1991) evaluasi pendidikan (*educational evaluation*) adalah "*all kinds of evaluations that come under the aegis of the school. It includes evaluation not only of curriculum and instruction but also of the grounds, buildings, administrations, supervision, personal, transportation, and so on.*" Adapun evaluasi pembelajaran (*instructional evaluation*) adalah: "*an assessment of (1) pupils` achievement, (2) the instruction`s performance, and (3) the effectiveness of a particular approach or methodology.*"

Selain persoalan keragaman pemaknaan atas konsep kurikulum di atas, dampak dari keragaman atas posisi dan peran evaluasi dalam proses pengembangan kurikulum juga sangat signifikan. Ada pandangan bahwa evaluasi dan kurikulum merupakan dua disiplin yang berdiri sendiri. Ada juga yang berpendapat bahwa antara keduanya tidak ada hubungan, tetapi ada pula pihak lain yang berpendapat bahwa keduanya mempunyai hubungan yang tidak dapat dipisahkan. Pihak-pihak yang berpendapat keduanya tidak ada hubungan menyatakan bahwa konsep dan kegiatan keduanya berjalan masing-masing. Kurikulum memiliki konsep dan wilayah sendiri, sementara evaluasi juga memiliki konsep dan wilayah sendiri. Tugas para evaluator pendidikan mengevaluasi pendidikan secara keseluruhan, termasuk di dalamnya evaluasi terhadap kurikulum, yang hasilnya digunakan untuk perbaikan pendidikan secara keseluruhan. Konsep dan prosedur yang digunakan adalah sebagaimana konsep dan teori evaluasi pendidikan. Sementara pihak yang berpendapat evaluasi dan kurikulum adalah dua hal yang tidak bisa dipisahkan berpendapat bahwa evaluasi dan kurikulum bersifat organis

dan prosesnya berlangsung secara evolusioner. Konsep-konsep kurikulum yang lama yang sudah tidak sesuai dengan tuntutan jaman secara berangsur-angsur diganti dengan hal-hal baru yang lebih sesuai. Selain itu, R.A. Brobacher, misalnya, berpendapat bahwa tiap program pengembangan kurikulum memiliki style dan karakteristik tertentu, dan evaluasi dari program tersebut juga menggunakan style yang sesuai dengan style kurikulum yang dikembangkan.

Evaluasi kurikulum yang dipandang sebagai bagian kurikulum yang tidak terpisahkan atau salah satu aspek dari sebuah desain kurikulum, dalam konsep evaluasinya juga beragam. Ada yang memandang evaluasi tersebut dilakukan hanya untuk menilai keberhasilan pencapaian tujuan. Pandangan yang lain membnerlakukan evaluasi kurikulum bukan sekedar mengevaluasi keberhasilan tujuan tetapi mengevaluasi seluruh aspek kurikulum, baik tujuan, isi, strategi implementasi dan evaluasi itu sendiri.

B. Permasalahan Evaluasi Kurikulum

Persoalan klasik yang sering menyebabkan evaluasi kurikulum tidak terlaksana dan berjalan dengan baik, menurut Daniel L. Stufflebeam (1970: 4-9) yang dinyatakan sebagai evaluasi kurikulum yang menjadi tidak bermakna (*ill and suffered*) disebabkan oleh berbagai gejala (*symptoms*) terhadap evaluasi, antara lain sebagaimana dikemukakannya berikut:

1. Gejala menghindar (*The avoidance symptom*), disebabkan evaluasi dipandang sebagai sebuah proses yang menyakitkan, oleh karena itu setiap orang akan menghindar walaupun dipandang sangat penting.

2. Gejala kekhawatiran (*The anxiety symptom*), yang mengakibatkan adanya ambiguitas terhadap proses evaluasi.
3. Gejala ketiadaan upaya yang sungguh-sungguh (*The immobilization symptom*). Sekolah-sekolah tidak memberikan respon terhadap evaluasi dengan cara-cara yang berarti.
4. Gejala skeptis (*The skepticism symptom*). Banyak person yang beralasan bahwa sedikit sekali dari perencanaan evaluasi yang dapat dilaksanakan.
5. Gejala ketiadaan pedoman (*The lack-of-guidlaine symptom*). Diantara ahli evaluasi mencatat ketiadaan pedoman evaluasi yang bermakna dan operasional.
6. Gejala tidak adanya pelayanan (*The misadvice symptom*). Para konsultan evaluasi, banyak yang ahli secara metodologi dalam penelitian pendidikan, secara terus menerus memberikan saran yang jelek terhadap para praktisi.
7. Gejala tidak adanya perbedaan yang signifikan (*The no-significant-difference symptom*). Evaluasi, sangat sering tidak mampu membongkar berbagai informasi yang signifikan.
8. Gejala kehilangan elemen-elemen (*The missing-elements*). Ada sebuah kehilangan elemen krusial yang dibutuhkan ketika evaluasi dibuat untuk langkah ke depan. Kehilangan elemen yang nyata adalah ketiadaan teori yang memadai.

Oleh karena itu menurutnya menghindari berbagai symptom (gejala-gejala) yang tidak menguntungkan atau dapat membuat kegiatan evaluasi kurikulum menjadi tidak

atau kehilangan makna dan signifikansinya sebagaimana dikemukakan oleh Stufflebeam di atas perlu mendapat perhatian bagi pelaksana evaluasi kurikulum.

Selain berbagai problema evaluasi di atas, sebenarnya problem evaluasi juga terdapat pada ketiadaan sumber daya manusia yang benar-benar ahli dalam evaluasi kurikulum dan punya komitmen dan kesungguhan untuk melaksanakan dan memanfaatkan evaluasi kurikulum untuk perbaikan pendidikan. Ketidadaan sumber daya manusia yang ekspert dan komet ini, baik yang ada di setiap lembaga pendidikan (guru, kepala sekolah dan tenaga lainnya) maupun juga yang ada di instansi yang bertanggung jawab terhadap kurikulum dan pendidikan secara keseluruhan.

C. Tujuan dan Cakupan Evaluasi kurikulum

Sebagaimana dikemukakan pada definisi kurikulum di atas, bahwa tujuan dan cakupan evaluasi kurikulum bukan sekedar untuk memastikan tercapainya tujuan kurikulum, tetapi mencakup *program, prosedures, products, and processes*. Tujuan dan cakupan evaluasi kurikulum tersebut sejalan dengan definisi evaluasi itu sendiri, sebagaimana yang dikemukakan oleh beberapa pakar evaluasi sebagai dikemukakan oleh Ross, *Ellipse*, dan Freeman (2004) bahwa evaluasi adalah: *"A systematic, rigorous, and meticulous application of scientific methods to assess the design, implementation, improvement, or outcomes of a program. It is a resource-intensive process, frequently requiring resources, such as, evaluate expertise, labor, time, and a sizable budget"*.

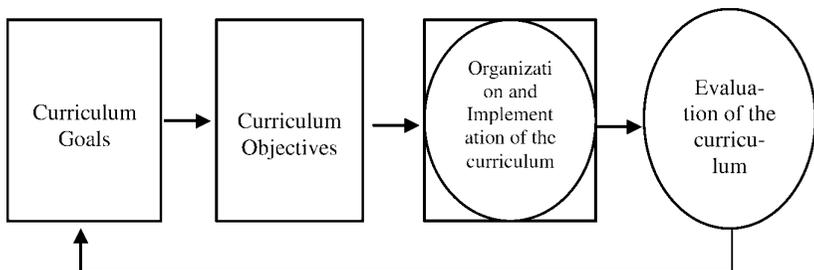
Menurut Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan RI, evaluasi kurikulum mencakup evaluasi terhadap ide, dokumen, proses, dan hasil. Sebagai bagian

dari pengembangan kurikulum, evaluasi kurikulum merupakan kegiatan yang dilakukan sejak awal pengembangan ide kurikulum, pengembangan dokumen, implementasi, dan sampai kepada saat dimana hasil kurikulum sudah memiliki dampak di masyarakat. Evaluasi terhadap proses pengembangan ide dan dokumen kurikulum dilakukan untuk mendapatkan masukan mengenai kesesuaian ide dan desain kurikulum untuk mengembangkan kualitas yang dirumuskan dalam tujuan kurikulum. Evaluasi terhadap implementasi dilakukan untuk memberikan masukan terhadap proses pelaksanaan kurikulum untuk memberikan masukan terhadap proses pelaksanaan kurikulum agar sesuai dengan apa yang telah dirancang dalam dokumen. Evaluasi terhadap hasil memberikan keputusan mengenai dampak kurikulum terhadap individu warga Negara, masyarakat, dan bangsa. Di samping itu, evaluasi terhadap ide dan dokumen kurikulum dilakukan sebagai upaya mencari informasi dan memberikan pertimbangan berkenaan dengan keajekan konsistensi ide kurikulum untuk mengembangkan kualitas yang diharapkan, dan keajekan desain kurikulum dengan model dan prinsip pengembangan kurikulum.

Evaluasi kurikulum merupakan suatu kegiatan yang sangat luas dan berkelanjutan untuk mengetahui hasil-hasil penggunaan isi dan proses pendidikan dalam mencapai tujuan yang telah ditentukan. Evaluasi kurikulum juga mencakup cakupan yang sangat luas, dari yang sangat informal sampai dengan yang bersifat formal, dari yang sangat sempit (terbatas) sampai dengan yang cakupannya sangat luas. Komponen-komponen kurikulum yang dievaluasi juga sangat luas. Program evaluasi kurikulum yang sangat luas, menurut Taba (1962:310) mencakup:

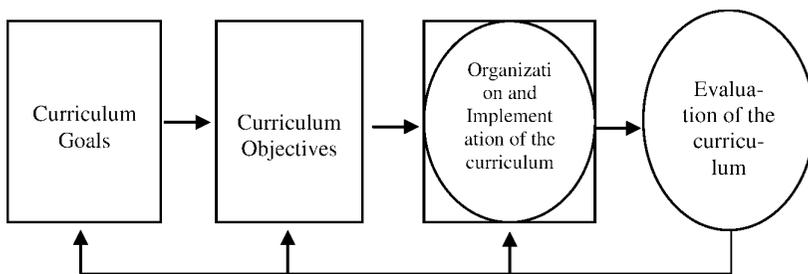
“Objective, it scope the quality of personel in charger of it, the capacities of the students, the relative importance of various subject, the degree to which objectives are implemented, the equipment and materials and so on.” Adapun evaluasi yang dilakukan secara sempit lebih pada bentuk evaluasi untuk mengetahui capaian yang telah dicapai oleh siswa. Wright, 1966:303) menyatakan: *“evaluation may be define as the estimation of the growth and process of students toward objectives or values of the curriculum.”* Atau sebagaimana devinisi evaluasi yang dikemukakan oleh Reeve, J; Paperboy, D. (2007), yakni sebagai *“the critical assessment, in as objective a manner as possible, of the degree to which a service or its component parts fulfills stated goals.”*

Luas atau sempitnya suatu program evaluasi kurikulum banyak ditentukan oleh apa yang ingin dituju dan diharapkan dari evaluasi kurikulum tersebut. Ada evaluasi yang ditujukan untuk mengevaluasi keseluruhan sistem atau kompoenen kurikulum atau hanya salah satu atau sebagian komponennya saja. Oliva (1991: 447-479) menggambarkan evaluasi yang sempit, yakni yang hanya mengevaluasi keberhasilan tujuan kurikulum (*curriculum goals*) yang dinamakannya *“Curriculum model with one feedback line”*, sebagaimana gambar berikut:



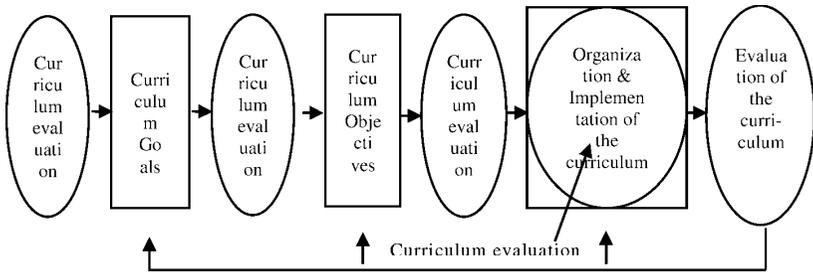
Gambar 10.1: Model *one feedback line evaluation*

Adapun evaluasi kurikulum yang lebih lengkap dinamainya "*Curriculum model with all feedback lines*" yang dilakukan untuk semua komponen kurikulum, baik tujuan, organisai dan impelemntasi kurikulum. Hal itu sebagaimana gambar berikut:



Gambar 10.2: Model *all feedback lines evaluation*

Sedangkan evaluasi kurikulum yang lebih lengkap lagi dinamainya "*Continuous nature of curriculum evaluation*". Evaluasi kurikulum pada model ini dilakukan secara terus menerus dan setiap tahapan dari aspek kurikulum. Pada model ini menurut Oliva (1991:447), evaluasi kurikulum tidaklah semata-mata kegiatan pada akhir dari implementasi program, tetapi juga pada kegiatan yang terjadi sebelumnya, selama, dan setelah selesai implementasi program tersebut. Gambaran hal itu sebagaimana terlihat pada gambar berikut:



Gambar 10.3: Model *Continuous nature of evaluation*

Model evaluasi yang lengkap ini menurut Oliva didalamnya terdapat empat bentuk evaluasi, yaitu evaluasi konteks (*context evaluation*), evaluasi input (*input evaluation*), evaluasi proses (*process evaluation*), dan evaluasi produk (*product evaluation*), seperti yang akan dijelaskan atau terlihat pada gambar 10.6.

Empat bentuk evaluasi sebagaimana disebut di atas, dalam bentuk yang tidak jauh berbeda disebut juga dengan istilah evaluasi reflektif, evaluasi dokumen, evaluasi implementasi, dan evaluasi hasil. Evaluasi reflektif adalah evaluasi kurikulum yang dilakukan untuk mengkritisi konsep dan dokumen kurikulum secara utuh, baik mengenai landasan filosofis, teoritik, dan model kurikulum itu sendiri. Evaluasi ini biasanya dilakukan oleh para pengembang kurikulum dan para ahli kurikulum. Evaluasi dokumen adalah kegiatan evaluasi yang dilakukan untuk mengevaluasi dokumen kurikulum secara utuh, baik dokumen kurikulum dengan segala elemennya, dokumen pedoman-pedoman kurikulum, dan dokumen lainnya. Evaluasi implementasi adalah evaluasi kurikulum yang dilakukan untuk mengkaji keterlaksanaan dan dampak dari penerapan kurikulum. Evaluasi hasil kurikulum merupakan evaluasi ketercapaian standar pencapaian

lulusan pada setiap peserta didik, baik melalui penilaian individu, hasil ujian sekolah, dan hasil ujian yang bersifat nasional.

Sementara itu, Robert S. Zais (1976:381) mengemukakan bahwa pada intinya evaluasi kurikulum dapat dibagi dalam dua bentuk, yaitu evaluasi formatif (*formative evaluation*) dan evaluasi sumatif (*summative evaluation*), sebagaimana dikemukakannya sebagai berikut:

Summative evaluation, as its name implies, is conducted in order to obtain summative evaluation ordinarily takes place at the completed of the curriculum development process and provides a terminal judgment on the completed product overall, general terms.

Formative evaluation, by contrast, while providing assessment of curriculum quality, is conducted during the curriculum development process for the additional purposes of providing data that can be use to "form" a better finished points during the development of curriculum and in connection with relatively more specific aspect of it.

Terlepas dari apakah evaluasi kurikulum tersebut dalam bentuk menyeluruh atau sebagian saja, menurut Doll (1976:326-363) yang paling penting adalah bahwa evaluasi tersebut harus memenuhi persyaratan sehingga bermakna. Persyaratan-persyaratan tersebut menurut Doll adalah: "*acknowledge presence of values and valuing, orientation to goals, comprehensiveness, continuity, diagnostic worth and validity and integration.*"

D. Model-model Evaluasi Kurikulum

Disebabkan luas dan sempitnya cakupan dan tujuan evaluasi kurikulum yang dilakukan berbeda-beda, ada yang sempit, sedang, dan ada yang sangat luas, maka model-model evaluasi juga menjadi bermacam-macam.

Apa yang digambarkan oleh Oliva tentang cakupan evaluasi di atas di atas, sekaligus menunjukkan beberapa model evaluasi kurikulum, yakni ada model evaluasi kurikulum yang sempit atau terbatas yaitu model evaluasi tujuan. Ada model evaluasi yang mengevaluasi seluruh komponen kurikulum, baik yang dilakukan sekaligus setelah kurikulum tersebut selesai diimplementasikan, tetapi ada juga model evaluasi yang dilakukan pertahapan.

Di samping model yang tergambar di atas, ada beberapa model evaluasi kurikulum yang telah dikembangkan oleh beberapa ahli kurikulum, yang masing-masing memiliki karakteristik masing-masing sesuai dengan tujuan dan lingkup evaluasi yang diinginkan. Dengan demikian ada evaluasi yang simple dan ada yang kompleks, seperti model evaluasi kurikulum yang dikembangkan oleh Saylor, Alexander, dan Lewes yang menurut Oliva (1991) sebagai model yang komprehensif namun lebih mudah difahami. Sementara model yang dikembangkan oleh Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation, yang dinilai oleh Oliva (1991) sebagai model yang cukup kompleks yang menggunakan istilah-istilah teknikal.

Berikut ini akan dikemukakan dua model evaluasi kurikulum tersebut, di samping model evaluasi kurikulum yang dikembangkan oleh Oliva (1991) dan beberapa ahli kurikulum lainnya, seperti Tyler dan lain-lain.

1. Model Saylor, Alexander, dan Lewis

J. Galen Saylor, William M. Alexander, dan Arthur J. Lewis adalah tiga orang pakar kurikulum yang mengembangkan kurikulum dengan model pendekatan atau model administratif. Oleh karena itu evaluasi

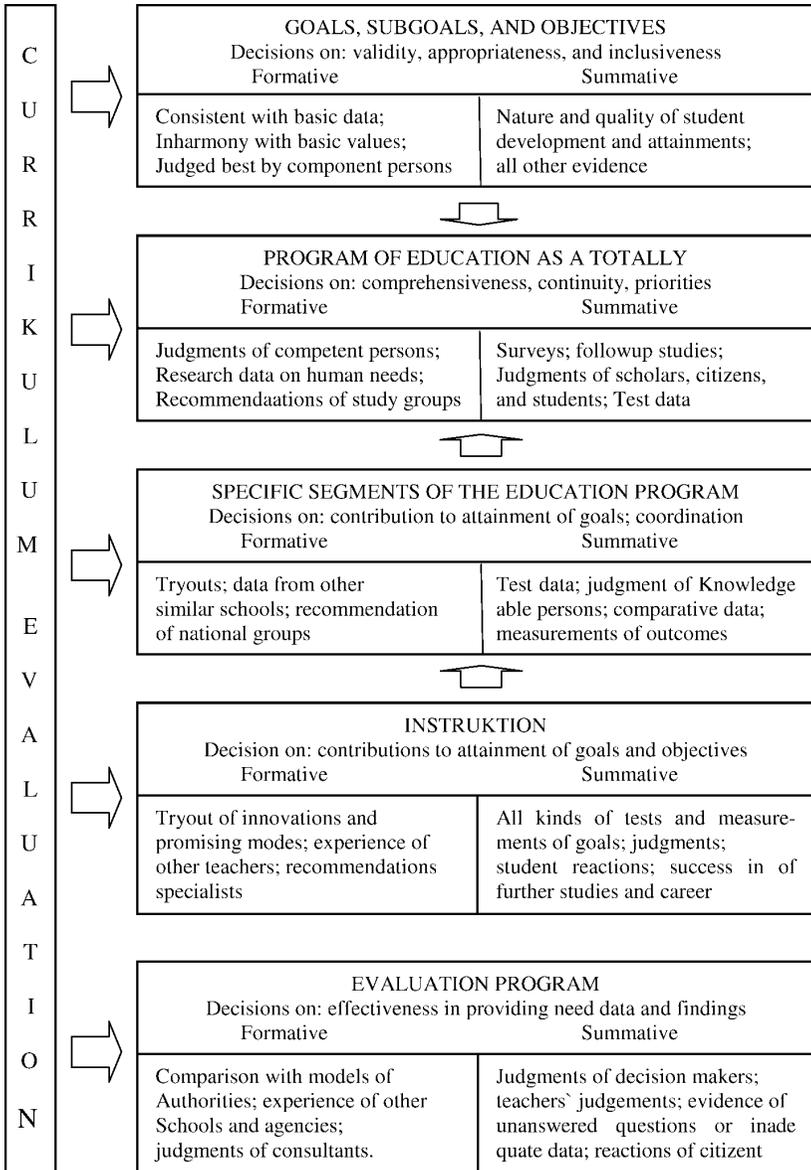
kurikulum yang mereka lakukan juga dilakukan dengan menggunakan pendekatan administratif, yakni melibatkan pihak-pihak berwenang sesuai bidangnya atau tanggung jawabnya dan dilakukan dengan prosedur kerja administratif.

Model evaluasi kurikulum Saylor, Alexander, dan Lewis ini dirancang dengan memakai lima komponen tahapan evaluasi, sebagai berikut:

1. *Evaluation of the goals, subgoals, and objectives;*
2. *Evaluation of the program of education as a totally;*
3. *Evaluation of the specific segments of the education program;*
4. *Instruction; and*
5. *Evaluation of evaluatin program.*

Masing-masing komponen tahapan evaluasi tersebut dievaluasi dalam bentuk evaluasi, yaitu: evaluasi *formative* (formatif) dan evaluasi *summative* (sumatif). Evaluasi formatif adalah evaluasi yang dilakukan ketika komponen itu sedang dilaksnakan, sedangkan evaluasi sumatif adalah evaluasi yang dilakukan setelah komponen itu selesai dilaksanakan.

Bentuk, skop, dan sasaran kegiatan evaluasi kurikulum model Saylor, Alexander, dan Lewis ini dapat dilihat pada gambar berikut:



Gambar 10.4. Bentuk dan kegiatan evaluasi kurikulum

Pada gambar tersebut, hubungan antar komponen ditunjukkan dengan tiga panah di antara kotak-kotak, dengan pusat arah pada komponen kedua. Komponen pertama, ketiga, dan keempat memberikan kontribusi atau memberi pengaruh terhadap komponen kedua (evaluasi program pendidikan secara menyeluruh). Sedangkan komponen kelima (evaluasi program), merupakan evaluasi meneluruh yang dilakukan untuk mengevaluasi program evaluasi itu sendiri, yakni dengan mengevaluasi seluruh komponen dari program evaluasi baik komponen satu, dua, tiga, dan empat. Pada kotak komponen kelima ini tidak ada panah yang ditunjukkan, sebab evaluasi terhadap evaluasi program dipandang sebagai kegiatan yang independen yang memiliki implikasi terhadap seluruh proses evaluasi.

Kegiatan evaluasi pada setiap komponen dapat dijelaskan sebagai berikut:

a. Evaluation Tujuan (*Goals, Subgoals, and Objectives*)

Sebagaimana terlihat dalam gambar di atas, bahwa evaluasi tujuan ini diarahkan untuk mengevaluasi tujuan dalam bentuk "*goals*", "*subgoals*", dan "*objectives*". Sebagaimana dikemukakan pada bab II, bahwa "*goals*" dalam istilah kurikulum dikategorikan sebagai tujuan setelah semua program pembelajaran pada satu mata pelajaran pada satu jenis dan jenjang pendidikan tertentu telah selesai dilaksanakan, yang dalam istilah lain disebut juga tujuan kurikuler. Adapun "*subgoals*" disebut tujuan bagian mungkin dalam bentuk tujuan perkelas atau persemester. Sedangkan "*objectives*" adalah tujuan pada setiap pokok bahasan dan sub pokok bahasan yang harus dikuasai siswa setiap kali pembelajaran.

Evaluasi dalam bentuk formatif dilakukan dengan melihat konsistensi dengan data yang dasar, harmoni dengan nilai-nilai dasar, dan pengakuan dari orang-orang yang kompeten. Sedangkan evaluasi dalam bentuk sumatif dilakukan dengan cara melihat kualitas pengembangan dan kualitas pencapaian, dan keterangan-keterangan lainnya.

Secara umum evaluasi tujuan-tujuan dalam bentuk formatif, menurut Oliva (1991:481) dilakukan dengan cara:

- 1) Analisis terhadap kebutuhan masyarakat
- 2) Analisis terhadap kebutuhan individu siswa
- 3) Menyerahkan tujuan (*goals, subgoals*), dan tujuan khusus (*Objectives*) kepada berbagai kelompok.
- 4) Menyerahkan (*goals, subgoals*), dan tujuan khusus (*Objectives*) kepada para ahli bidang ilmu (mata pelajaran)
- 5) Menggunakan berbagai data evaluasi summative yang telah ada.

Para perencana kurikulum harus membuat analisis mereka, dengan cara mempertemukan tujuan umum (*goals*), subtujuan (*subgoals*) atau objektif dengan kebutuhan masyarakat dan kebutuhan para siswa. Mereka harus menemukan pendapat para siswa (jika mereka cukup dewasa), para guru, orangtua, dan pihak-pihak lain serta para ahli mata pelajaran untuk memastikan apakah tujuan umum (*goals*), subtujuan (*subgoals*) atau objektif tepat untuk disiplin tertentu. Data yang diperoleh dari berbagai kegiatan uji coba program akan digunakan untuk merevisi tujuan umum

(*goals*), subtujuan (*subgoals*) atau objektif yang diprioritaskan untuk percobaan berikutnya. Dalam kegiatan praktis, selain merujuk kepada setiap tujuan umum (*goals*), sub-tujuan (*subgoals*) atau objektif pada semua kelompok orang yang disebutkan di atas, para perencana kurikulum dapat juga memilih untuk memperbaiki tujuan umum (*goals*) untuk validasinya pada semua kelompok dan untuk subtujuan (*subgoals*) dan objective validasinya hanya pada para guru, ahli mata pelajaran dan ahli kurikulum lain.

Sebagaimana telah dilihat, bahwa tujuan umum (*goals*), subtujuan (*subgoals*), dan objektif ditetapkan untuk seluruh program sekolah. Mereka juga ditetapkan untuk komponen program yang spesifik dan pembelajaran. Kesempurnaan tujuan kurikulum (*curriculum goals*), sub-tujuan (*subgoals*), dan objektif dinyatakan melalui sebuah evaluasi program secara menyeluruh, evaluasi segmen-segmen khusus, dan evaluasi pembelajaran.

b. Evaluasi Segmen Spesifik Program Pendidikan

Evaluasi untuk segmen-segmen spesifik program pendidikan, menurut Saylor, Alexander dan Lewis, meliputi: segmen rencana untuk domain-domain organisasi kurikulum, desain atau desain-desain setiap domain kurikulum, mata pelajaran yang ditawarkan, bentuk lain dari seperangkaan pembelajaran yang disediakan, aktivitas pembelajaran ekstra yang disponsori, pelayanan siswa yang disediakan, dan sejumlah hubungan informal yang mempengaruhi iklim pembelajaran.

Evaluasi ini didasarkan pada tingkat kontribusi pencapaian tujuan dan koordinasi dengan berbagai pihak. Evaluasi dalam bentuk formatif dilakukan dalam bentuk tryout-tryout, data dari orang-orang pada sekolah yang sama dan rekomendasi dari kelompok yang ada di pusat (tingkat nasional). Sedangkan evaluasi dalam bentuk sumatif dilakukan melalui data hasil test, pernyataan dari pihak ahli, komparasi data, dan pengukuran outcome program pendidikan.

Asismen data dalam evaluasi ini bersumber dari daerah, propinsi, dan nasional (pusat) yang dikumpulkan oleh perencana kurikulum untuk tujuan evaluasi formatif segmen-segmen program spesifik. Pada tingkatan ini data dari pusat (nasional) adapat dipakai untuk membantu, bahkan asismen data dari lembaga international juga dapat dipakai, Akan tetapi, asismen data pada tingkat poripinsi dan daerah yang lebih focus, sebagaimana yang mereka lakukan terhadap siswa pada tingkat propinsi dan secara lokal, barangkali lebih bermakna dalam kepentingan ini.

Kriteria evaluasi yang dibuat oleh lembaga evaluasi tingkat nasional (pusat) juga dapat dipakai untuk mengumpulkan data empirik tentang segmen-segmen yang sesuai dengan kriteria yang ada. Instrumen tersebut mengasis wilayah kajian yang spesifik dan segmen-segmen spesifik lainnya dari program, seperti aktivitas siswa, media pembelajaran, dan layanan siswa. Revisi secara priodik terhadap perangkat standar khusus digunakan oleh lembaga asosiasi akreditasi regional dari perguruan tinggi dan sekolah. Cakupan tingkat skala dan arah pertanyaan-pertanyaan dari kriteria tersebut diberikan oleh staf pengajar di

perguruan tinggi dengan menganalisis prinsip-prinsip hal-hal yang berhubungan dengan program-program khusus, teknik evaluasi yang digunakan, rencana untuk peningkatan, dan kondisi mutakhir.

Para perencana kurikulum (*curriculum planners*) harus mendesain pengukuran untuk evaluasi sumatif guna memastikan apakah tujuan-tujuan umum (*goals*) dan tujuan-tujuan pembelajaran (*objectives*) dari segmen-segmen spesifik telah tercapai. Salah satu contoh desain pengukuran tersebut, mislanya apakah 75 % dari siswa yang telah berhasil mencapai tujuan yang ditetapkan dapat dinyatakan bahwa tujuan tersebut telah tercapai.

c. Evaluasi Pembelajaran (Instructional Evaluation)

Evaluasi pembelajaran ini dinilai berdasarkan pada sejauhmana dapat memberikan kontribusi untuk pencapaian tujuan baik "*goals*" maupun "*objectives*". Saylor, Alexander dan Lewis (1981:350-352) menyarankan bahwa setelah tujuan instruksional dan tujuan pembelajaran disepesifikasi dan divalidasi sebagai bagian dari proses evaluasi formatif, kondisi sesungguhnya harus diuji dalam sebuah proses yang ditunjuk oleh beberapa evaluator seperti evaluasi isi (*content evaluation*). Lingkungan pendidikan para siswa secara keseluruhan, karakteristik para siswa dan guru, interaksi di dalam kelas, dan desain kurikulum semuanya dievaluasi, dan mungkin pengaruh pemilihan tujuan-tujuan umum (*goals*) dan tujuan-tujuan pembelajaran (*objectives*). Penggunaan acuan kriteria dan acuan test dan teknik-teknik evaluasi lainnya dalam penyiapan data formatif dan sumatif menentukan suksesnya pembelajaran.

Evaluasi dalam bentuk formatif terhadap pembelajaran dilakukan dalam bentuk tryout berbagai inovasi dan peluang dari berbagai cara yang dilakukan, penjelasan dari para guru lain, dan rekomendasi-rekomendasi dari para ahli. Adapun evaluasi dalam bentuk sumatif terhadap pembelajaran dilakukan dengan cara melakukan berbagai bentuk tes dan berbagai pengukuran atas ketercapaian tujuan dalam bentuk “goals”, keputusan-keputusan, berbagai reaksi siswa, dan berbagai kesuksesan pada pembelajaran lebih jauh dan karir yang didapatkan siswa.

d. Evaluasi Program Pendidikan Menyeluruh

Evaluasi terhadap program pendidikan secara menyeluruh (*Program Of Education As A Totally*) dilakukan untuk mempelajari apakah tujuan umum pendidikan sebagaimana terdapat dalam kurikulum (*curriculum goals*) dan tujuan-tujuan khusus (*curriculum objectives*) dari kurikulum secara keseluruhan telah dapat direalisasikan. Dalam evaluasi ini diukur berdasarkan kekomprehensifan, keberlanjutan dan prioritas-prioritas.

Kriteria evaluasi, sebagaimana dikemukakan di atas, memberikan peluang untuk peninjauan secara luas terhadap kurikulum sekolah dengan wilayah evaluasi yang general, meliputi bidang-bidang: sekolah dan masyarakat, Filosofi dan tujuan umum/tujuan khusus, kurikulum/desain kurikulum, desain pembelajaran, dan prioritas utama pendidikan. Kriteria evaluasi juga membuat tersedianya kesempatan untuk guru, siswa, dan orang tua untuk mencatatkan persepsi-persepsi mereka tentang sekolah dan programnya.

Evaluasi program secara menyeluruh ini didefinisikan sebagai sebuah audit. Audit kurikulum adalah sebuah proses menguji dokumen-dokumen dan praktik-praktik yang muncul di dalam institusi tertentu yang secara normal dinamai sebuah “sekolah” yang berada pada waktu yang berlangsung, budaya, dan masyarakat. Melalui dokumen-dokumen, interviw-interview, dan kunjungan-kunjungan nyata, auditor, yang kadang kala berasal dari luar, mencoba memastikan sejauhmana program-program berfungsi dan apakah bernilai efektif. Inti dari kurikulum audit adalah: apakah proses dan produk dalam hal mana auditor terlibat dalam mengoleksi dan menganalisis data dan menyiapkan sebuah laporan yang menggambarkan hasil. Standar aplikasi terhadap sebuah kurikulum sekolah wilayah tertentu meliputi control terhadap orang-orang, program, dan sumber-sumber; kejelasan tujuan program; dokumentasi program-programnya; penggunaan asismen wilayah; dan program peningkatan.

Saylor, Alexander dan Lewis (1981:334) merekomendasikan untuk evaluasi formatif sebuah program pendidikan yang dilakukan secara menyeluruh dengan cara melihat pernyataan orang-orang yang kompeten, melihat data penelitian tentang kebutuhan manusia, rekomendasi grup-grup studi. Sedangkan untuk evaluasi sumatif dilakukan dengan cara survey-survey; kajian tindak lanjut; pendapat para ahli, masyarakat, dan siswa; serta tes data.

Evaluasi sumatif program menyeluruh dilakukan dalam beberapa cara. Data empiric dikumpulkan untuk memastikan apakah tujuan kurikulum telah tercapai dengan baik. Data tes sekolah dianalisis. Kajian tindak

lanjut menunjukkan sukses atau gagalnya siswa setelah meninggalkan sekolah. Akhirnya, survey menanyakan para guru, orang tua, siswa, dan penilai program sekolah lainnya.

e. Evaluasi terhadap Program Evaluasi

Program evaluasi terhadap kurikulum harus dinilai secara terus menerus. Pernyataan tentang bagaimana evaluasi akan dilaksanakan telah dibuat sebelum sebuah inovasi atau perubahan dilaksanakan secara praktis. Teknik-teknik untuk evaluasi berjalan (formatif) dan evaluasi final (sumatif) harus direncanakan secara hati-hati dan ditindaklanjuti.

Evaluasi terhadap program ini didasarkan pada keefektifan persiapan, data yang diperlukan, dan temuan-temuan. Evaluasi dalam bentuk formatif dilakukan dengan melakukan komparasi dengan model-model dari orang-orang yang memiliki otoritas, pengalaman sekolah-sekolah lain dan para agensi, serta pernyataan dari para konsultan. Sedangkan evaluasi dalam bentuk formatif dilakukan dengan melihat pernyataan para pengambil keputusan, pernyataan para guru, kejelasan dari pertanyaan yang takterjawab atau ketidakcukupan data, serta reaksi para warga kota/warganegara.

Menurut Saylor, Alexander, dan Lewis, kadangkala berguna untuk mendapatkan layanan dari seorang spesialis evaluasi untuk mereview tehnik-tehnik evaluasi yang diajukan oleh para persencana kurikulum. Pertanyaan-pertanyaan yang harus dijawab seperti apakah instrument-instrumen yang digunakan reliabel dan valid; apakah program evaluasi sudah

komprehensif, memenuhi seluruh dimensi kurikulum yang harus dievaluasi; dan apakah prosedur-prosedur tepat dan cocok. Reaksi dan saran-saran tentang prosedur evaluasi akan didapat dari orang-orang yang sangat terkait untuk menyingkap hal tersebut, yaitu siswa dan guru.

Jika reset studi ingin dilaksanakan, para spesialis baik dari dalam maupun dari luar sistem harus mereview teknik-teknik penelitian yang diajukan untuk memastikan apakah ia memenuhi standar penelitian yang akseptabel.

Jika data telah terkumpul, para perencana meminta bantuan para spesialis evaluasi untuk mengolah dan menafsirkan data. Ia harus dipastikan apakah seluruh variable telah dipertimbangkan dan dikontrol dengan tepat dan apakah pengurusan evaluasi didesain untuk menguji tujuan (*objectives*) dengan tepat. Misalnya, sebuah tujuan kognitif dalam mata pelajaran sejarah tidak akan mengases (menguji) performance keterampilan kewarganegaraan siswa.

2. The Context, Input, Process, Product (CIPP) Model

Phi Delta Kappa National Study Committee on Evaluation, yang diketuai oleh Daniel L. Stufflebeam, memproduksi dan mendiseminasikan sebuah model yang dikutip secara luas tentang evaluasi yang dikenal sebagai model CIPP (*Context, Input, Process, Product*).

Stufflebeam dan koleganya mendefinisikan evaluasi sebagai berikut: "Evaluation adalah proses membuat (*defining*), memberlakukan (*obtaining*), dan menyediakan (*providing*) informasi yang bermanfaat untuk menentukan

berbagai alternatif keputusan.” Proses evaluasi, menurut Stufflebeam (1970: 129) mencakup tiga langkah pokok, yaitu: membuat (*delineating*), memberlakukan (*obtaining*), dan menyediakan (*providing*). Langkah-langkah tersebut menjadi dasar bagi metodologi evaluasi. Lebih lengkap menurut Stufflebeam apa yang dimaksud dengan setiap bagian dari definisi tersebut adalah sebagai berikut:

1. *Process*. Sebuah penjelasan mengenai keberlanjutan dan perputaran aktivitas penggolongan berbagai metode danelibatan sejumlah langkah operasional.
2. *Delineating*. Memfokuskan berbagai informasi yang diperlukan oleh evaluasi melalui langkah-langkah seperti spesifikasi, pendefinisian, dan penjelasan.
3. *Providing*. Mempantaskan secara bersama ke dalam sistem atau subsistem mengenai layanan terbaik kebutuhan atau arah evaluasi.
4. *Useful*. Memastikan bahwa kriteria-kriteria yang telah disiapkan sebelumnya meningkatkan seluruh interaksi evaluator dan klient
5. *Information*. Mendiskripsikan atau menginterpretasi data tentang kenyataan (yang nyata maupun tidak nyata) dan hubungannya.
6. *Judging*. Menentukan bobot menurut sebuah kerangka nilai yang dispesifikasikan, kriteria-kriteria yang diambil dari nilai yang dispesifikasikan itu, dan informasi yang menghubungkan kriteria untuk setiap kenyataan yang telah teruji.
7. *Decision Alternatives*. Seperangkat respon pilihan atas pertanyaan sebuah keputusan yang ditetapkan.

Menurut Stufflebeam proses evaluasi kurikulum memiliki tiga bentuk evaluasi, yaitu bentuk-bentuk evaluasi (*types of evaluation*), bentuk-bentuk keputusan (*types of decisions*), dan bentuk-bentuk perubahan (*types of changes*). Proses evaluasi kurikulum yang mengandung ketiga bentuk evaluasi tersebut secara lengkap dapat dilihat pada gambar 10.5.

Pada gambar 10.5 tersebut dapat dilihat ada tiga bentuk empat persgi panjang, sudut enam, oval, sebuah lingkaran, sebuah benntuk E, garis bersambung dan putus-putus dengan panah, dan tiga corak. Corak bintik-bintik kecil gelap berbentuk segi enam menunjukkan keputusan (*decisions*), Corak garis-garis berbentuk oval, lingkaran dan E besar menunjukkan aktivitas (*activities*). Corak bintik-bintik besar terang menunjukkan evaluasi (*evaluations*).

Bentuk-bentuk evaluasi tersebut dapat dilihat sebagaimana penjelasan berikut.

1. Evaluasi (*Evaluation*)

Menurut Sebagaimana disebutkan di atas, The Phi Delta Kappa Committee menetapkan empat bentuk evaluasi, yaitu evaluasi konteks (*contexs*), input (*input*), proses (*process*), dan Produk (*product*). Evaluasi konteks adalah: "seluruh bentuk yang mendasari evaluasi". Tujuan dari evaluasi ini untuk mendapatkan sebuah alasan guna memastikan tujuan (*objectives*). Poin penting dari model evaluasi ini adalah, perencanaan evaluasi kurikulum mendefinisikan lingkungan kurikulum dan memastikan berbagai tuntutan yang tidak pantas dan alasan mengapa berbagai tuntutan tidak pantas. Dengan demikian, tujuan (*goals* dan *objectives*) ditetapkan berdasarkan evaluasi konteks.

Evaluasi input (*input evaluation*) adalah evaluasi yang bertujuan untuk menggali informasi guna memastikan bagaimana memanfaatkan sumber-sumber untuk mencapai tujuan (*objectives*). Sumber-sumber dan berbagai desain yang menopang kurikulum dipikirkan/ dipersiapkan. Pada bentuk evaluasi ini perencanaan evaluasi memutuskan prosedur yang digunakan. Pihak yang dilibatkan dalam evaluasi input ini adalah: komite pertimbangan (*committee deliberation*), ahli pengetahuan di bidangnya, konsultan, dan pilot projek eksprement.

	VONTEXT EVALUATION	INPUT EVALUATION	PROCESS EVALUATION	PRODUCT EVALUATION
TUJUAN	Untuk memastikan hal-hal yang terkait, mengidentifikasi dan mengases berbagai kebutuhan dan peluang terkait dengan konteks yang ada, dan mendiagnosa berbagai problem yang mendasari kebutuhan dan peluang.	Mengidentifikasi dan mengases kaapabilitas sistem, menyediakan berbagai strategi, dan mendesain strategi implementasi	Mengidentifikasi atau memprediksi kelemahan dalam desain procedural atau implementasi, atau menyediakan informasi untuk memutuskan program, dan mengelola capaian kegiatan atau aktivitas procedural.	Menghubungkan informasi capaian dengan tujuan dan dengan konteks, input, dan informasi proses.
METODE	mendiskripsikan konteks; membandingkan input dalam kenyataan dan harapan dengan output; membandingkan problem dan kenyataan sistem yang memungkinkan; menganalisa kesenjangan antara kenyataan dan harapan	Mendiskripsikan dan menganalisis sumber daya manusia dan material yang tersedia, solusi strategis, dan desain procedural yang relefan, fisibelitas dan keekonomian materi pelajaran yang dilakukan.	Memonitoring berbagai potensi rintangan aktivitas dan tetap siap mengantisifasinya, memberlakukan informasi spesifik untuk program mengambil keputusan, dan mendiskripsikan proses yang actual.	Menjelaskan secara operasional dan mengukur kriteria dihubungkan dengan tujuan, membandingkan pengukuran tersebut dengan standar yang telah disiapkan atau mengkomparasikan basis, dan menginterpretasikan outcome dalam terma record konteks, input, dan informasi proses

<p>HUBUNGAN PEMBUATAN KEPUTUSAN DENGAN PROSES PERUBAHAN</p>	<p>Untuk memutuskan terhadap <i>setting</i> yang digunakan, hubungan <i>goal</i> dengan kebutuhan yang ditemukan atau menggunakan kesempatan, dan menghubungkan <i>objectives</i> dengan pemecahan yakni, untuk perencanaan memerlukan perubahan</p>	<p>Untuk memilih sumber yang mendukung, strategi solusi, dan desain procedural, yakni untuk menstrukturisasi aktivitas perubahan.</p>	<p>Untuk impelementasi dan menyaring desain dan prosedur program, yakni untuk mengefektifkan proses control</p>	<p>Untuk memutuskan keberlanjutan, jeda, modifikasi, atau <i>refokuse</i> buah aktivitas perubahan, dan untuk mengaitkan aktivitas dengan tahapan utama lainnya dari proses perubahan, yakni untuk mengatur ulang aktivitas perubahan.</p>
---	--	---	---	--

Tabel, 10.1.1. Kegiatan evaluasi dalam evaluasi kurikulum

Evaluasi proses (*process evaluation*) menentukan umpan balik secara priodik ketika kurikulum sedang diimplementasikan. Menurut Stufflebeam “evaluasi proses memiliki tiga tujuan pokok”, yakni pertama adalah untuk mendeteksi atau memprediksi kelemahan procedural desain atau implementasinya selama tahapan implementasi. Tujuan pokok kedua adalah untuk menyediakan informasi untuk memprogramkan keputusan. Tujuan pokok ketiga adalah untuk menjaga suatu rekam jejak prosedur sebagaimana yang terjadi.

Evaluasi produk (*product evaluation*) adalah evaluasi yang pada umumnya untuk mengevaluasi hasil setelah sebuah program berakhir. Akan tetapi menurut Stufflebeam

evaluasi ini sebuah evaluasi final yang bertujuan sebagaimana dikemukakannya berikut:

To measure and interpret attainments not only at the end of a project cycle, but as often as necessary during the project term. The general method of product evaluation includes devising operational definitions of objectives, measuring criteria associated with the objectives of the activity, comparing these measurements with predetermined absolute or relative standars, and making rational interpretations of the outcomes using the recorded context, input, and process information.

2. Bentuk-bentuk Keputusan

Setelah melakukan proses evaluasi dengan empat bentuk evaluasi sebagaimana dijelaskan di atas (evaluasi konteks, input, proses, dan produk) dilakukan pembuatan keputusan-keputusan (*decisions*). Sebagaimana terlihat pada gambar 10.5 tentang model proses evaluasi menurut model CIPP dari Stufflebeam, ada empat model rencana dan hasil perubahan yang dilakukan, yaitu: *neomobilistic*, *incremental*, *homeostatic*, dan *metamorphic*.

Neomobilistic (perubahan dengan adanya mobilitas baru) adalah bentuk rencana dan hasil perubahan yang terjadi dalam skala besar yang muncul berbasiskan informasi yang rendah. *Incremental* (perubahan dalam bentuk tambahan) adalah bentuk rencana dan hasil perubahan yang terjadi dalam bentuk rangkaian perubahan kecil berbasiskan informasi yang rendah. *Homeostatic* (perubahan yang statis) adalah bentuk rencana dan hasil perubahan yang umumnya terjado dalam pendidikan, yakni sebuah perubahan dalam

skala kecil berbasis informasi yang tinggi. *Metamorphic* (perubahan dengan peralihan bentuk) adalah bentuk rencana dan hasil perubahan yang terjadi dalam skala yang dengan berbasis informasi yang tinggi. Akan tetapi, menurut Oliva (1991) hal ini sangat jarang dan ini tidak ditunjukkan pada model CIPP.

Selain itu, sebagaimana terlihat pada gambar 10.5 di atas, ada empat tahapan atau tempat pengambilan keputusan, yaitu:

- (1) Pembuatan keputusan-keputusan (*planning decisions*) dalam bentuk dan tahapan perencanaan dilakukan setelah melakukan evaluasi konteks. Keputusan pada tahap ini dibuat dalam rangka menentukan bentuk perencanaan perubahan apa yang akan diputuskan atau diambil dan dilakukan. Keputusan pada tahap ini juga pencerahan pada program yang tidak berubah (*enlightened persistence*).
- (2) Pembuatan keputusan-keputusan (*planning decisions*) dalam bentuk dan tahapan melakukan strukturisasi kurikulum (*structuring decisions*). Bentuk dan tahapan pengambilan keputusan strukturisasi kurikulum ini dilakukan pada dua tempat/jalur, yakni: Pertama, pengambilan keputusan setelah evaluasi input yang keputusannya akan diujicoba; Kedua pengambilan keputusan setelah melakukan rencana dan hasil perubahan dalam bentuk *homeo-static change* (perubahan yang statis). Keputusan ini diambil untuk kehiatan pengukuhan (*installation*).
- (3) Pembuatan keputusan-keputusan (*planning decisions*) dalam bentuk dan tahapan implementasi (*implmentations*) dan pengulangan (*recycle*) kurikulum.

Pengambilan keputusan-keputusan implementasi dilakukan setelah dilakukan evaluasi proses, sedangkan pengambilan keputusan-keputusan pengulangan (*recycle*) dilakukan setelah evaluasi produk. Dua kegiatan pengambilan keputusan ini dapat menjadi rangkaian untuk perbaikan kegiatan ujicoba kemudian dievaluasi dan diimplementasikan lagi. Dua kegiatan pengambilan keputusan ini juga menjadi bahan evaluasi atas keputusan perencanaan, evaluasi input dan evaluasi atas struktur kurikulum yang telah diputuskan. Khusus untuk kegiatan pengambilan keputusan dalam bentuk *recycle* akan melahirkan kegiatan penghentian siklus (*termination*) dan kegiatan instalasi.

3. Aktivitas-aktivitas evaluasi

Sebagaimana terlihat pada gambar 10.5 di atas, ada tujuh bentuk aktivitas atau kegiatan yang dilakukan dalam proses evaluasi kurikulum dalam model CIPP, yaitu: *planning change*, *trial*, *termination*, *installation*, *enlightened persistence*, *adjust the context evaluation mechanism*, dan *program operation*. Ketujuh kegiatan tersebut dapat dijelaskan sebagai berikut:

- (1) *Planning change* (merencanakan perubahan) adalah kegiatan yang dilakukan setelah adanya keputusan (*planning decision*) tentang apa yang dipandang perlu dirubah dan dalam bentuk perubahan seperti apa. Sebagaimana dikemukakan di atas ada empat model perubahan yang dapat dipilih, yaitu: *neomobilistic*, *incremental*, *homeostatic*, dan *metamorphic*. Bentuk perubahan apa yang dipilih ditentukan oleh apa yang telah diputuskan berdasarkan hasil evaluasi

kontek. Bentuk perubahan tersebut kemudian dilakukan evaluasi dalam bentuk evaluasi input berupa analisis terhadap hal-hal yang dinilai menjadi input masukan bagi penentuan struktur kurikulum yang akan dikembangkan.

- (2) *Trial* (uji coba) adalah kegiatan yang dilakukan setelah adanya keputusan tentang struktur kurikulum yang akan dikembangkan sebagai hasil dari evaluasi input. Uji coba terhadap[struktur kurikulum ini kemdian dievaluasi baik dalam bentuk evluasi proses maupun hasil.
- (3) *Rermination* (penghentian siklus) adalah kegiatan yang dilakukan untuk kemudian dilanjutkan dengan kegiatan operasional program.
- (4) *Enlightened persistence* (pencerahan program yang tetap/diteruskan) adalah kegiatan untuk mencerahkan kembali program yang telah ada tanpa perlu dilakukan prubahan.
- (5) *Adjust the context evaluation mechanism* (menyesuaikan mekanisme evaluasi konteks) adalah kegiatan sebagai tindaklanjut dari struktur kurikulum yang telah dinstalasi dengan cara menyesuaikan dengan mekanisme evaluasi konteks.
- (6) *Program operatins* (operasional program) adalah salah satu kegiatan akhir dari seluruh rangkaian proses evaluasi, baik sebagai hasil dari program yang dihasilkan dari proses sycle (pengulangan), struktur kurikulum yang telah dinstalasi dan disesuaikan dengan mekanisme evaluasi konteks, maupun yang datang dari hasil pencerahan program yang ditetapkan tidak berubah.

Jika dilihat proses kegiatan utuh dari model evaluasi CIPP ini, tampak bahwa model evaluasi cukup sistematik dan komprehensif. Hanya saja boleh jadi pelaksanaannya membutuhkan waktu yang panjang dan berproses. Menurut Stufflebeam dan kawan-kawan, sebagai peggas dari model ini, evaluasi ini tidak akan berjalan dengan baik jika tidak memenuhi standar evaluasi umum yang ditentukan, yaitu: *utility*, *feasibility*, *propriety*, dan *accuracy*. *Utility* adalah

3. Model Peter F. Oliva

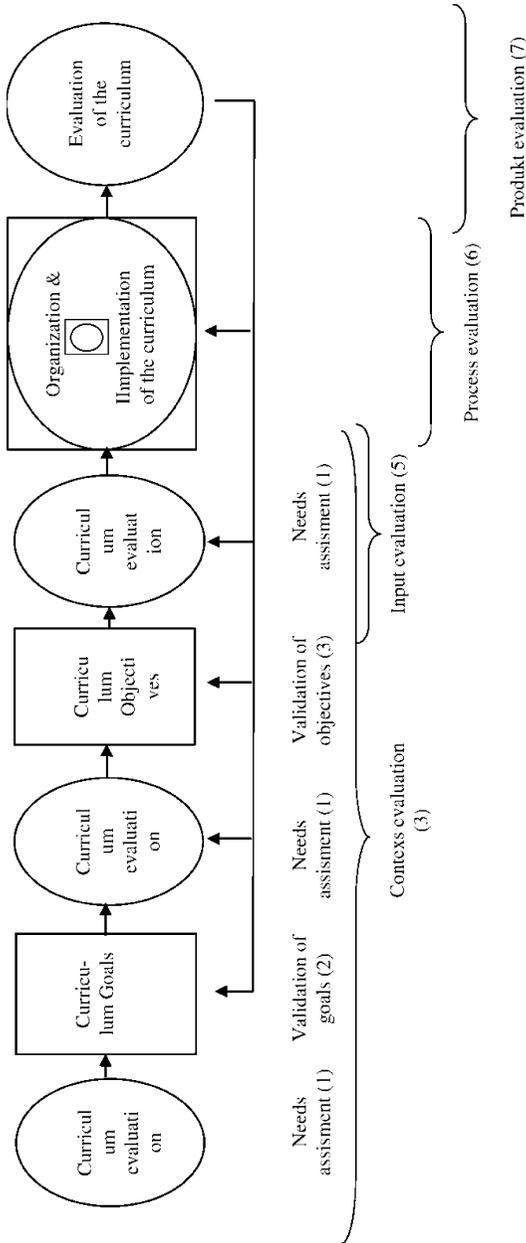
Sebagaimana dikemukakan pada bab pengembangan kurikulum, bahwa Oliva menempatkan kegiatan evaluasi kurikulum sebagai rangkaian kegiatan terakhir (kegiatan ke 17) setelah diselesaikannya rangkaian kegiatan sebagai rangkaian bentuk organisasi dan implementasi kurikulum dalam bentuk real di lapangan. Akan tetapi evaluasi kurikulum tersebut bukan semata mengevaluasi produk atau ketercapaian tujuan kurikulum (*curriculum goals*), tetapi juga mengevaluasi berbagai komponen dari kurikulum. Oliva (1991) menamakan model evaluasinya dengan nama "*Model With Types of Evaluation*". Model Oliva ini distrukturkan dengan tujuh tahapan evaluasi, yang di dalamnya terdapat evaluasi konteks (*context evaluation*), evaluasi input (*input evaluation*), evaluasi proses (*process evaluation*), dan evaluasi hasil (*product evaluation*). Model evaluasi Oliva ini pada dasarnya merupakan subbagian dari model pengembangan kurikulum yang dikembangkannya. Type-type evaluasi satu sampai tujuh dijelaskannya sebagai berikut:

- (1) Mengukur sejumlah kebutuhan (*needs assessment*) yang merupakan bagian dari evaluasi konteks.
- (2) Memvalidasi tujuan umum kurikulum (*curriculum goals*)
- (3) Memvalidasi tujuan khusus kurikulum (*curriculum objectives*)
- (4) Evaluasi konteks dimulai dengan asisment kebutuhan dan berlanjut pada tahapan implementasi kurikulum.
- (5) Evaluasi input dilaksanakan diantara spesifikasi tujuan khusus kurikulum (*curriculum objectives*) dan implementasi kurikulum.
- (6) Evaluasi proses dijalankan selama tahapan implementasi. Dalam hal ini Michael Scriven (1967: 49-51) menggambarkan tiga type proses penelitian (*research*), yaitu: "*noninferential studies, Investigations of causal claim about process, and formative evaluation.*"
 - a. *noninferential studies* (studi yang tidak membutuhkan kesimpulan), adalah observasi dan investigasi tentang apa yang terjadi secara aktual di dalam kelas.
 - b. *Investigations of causal claim about process*, merujuk kepada beberapa pendidik dalam bentuk sebagai penelitian tindakan (*action research*). Bentuk studi ini bertujuan untuk mencari model komponen kurikulum tertentu yang lebih baik dari yang lainnya.
 - c. *Formative evaluation*, adalah pengukuran yang dilakukan selama program atau kegiatan kurikulum berlangsung.
- (7) Evaluasi produk adalah merupakan evaluasi sumatif (*summative evaluation*) atas seluruh proses. Type evaluasi ini kadangkala merujuk pula sebagai evaluasi keluaran (*outcome evaluation*) atau evaluasi program (*program*

evaluation). Program evaluasi, digunakan tidak hanya dalam bentuk evaluasi sumatif tetapi juga sebagai sinonim dari evaluasi kurikulum secara keseluruhan. Oleh karena itu, model evaluasi kurikulum mungkin juga disebut model evaluasi program.

Selain itu, menurut Oliva (1991:494) perlu ditambahkan satu bentuk penelitian lain, yaitu "*descriptive research*" yang mana studi yang *noninferential* dari guru dan siswa dalam perilaku di kelas direfresentasikan dalam satu bentuk.

Gambaran tentang model yang dikembangkan oleh Oliva tersebut dapat dilihat sebagaimana gambar 10.6, sebagai berikut:



Gambar 10.3: Model Continuous nature of evaluation

Perlu dicatat bahwa Oliva membedakan antara evaluasi kurikulum dengan evaluasi pembelajaran (*instructional*), walaupun dalam model konsep evaluasinya hampir sama dengan model evaluasi kurikulum di atas. Menurutnya evaluasi kurikulum mengevaluasi tujuan (*goals, objectives of curriculum*), materi kurikulum (*content of curriculum*), *orgazation and implementation of curriculum*, dan *evaluation of curriculum* kurikulum, sedangkan evaluasi pembelajaran mengevaluasi tujuan pembelajaran (*goals and objectives of instruction*), materi pelajaran, metode dan strategi pembelajaran, dan evaluasi pembelajaran.

Selain berbagai aspek evaluasi yang dikemukakan oleh *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* dan Oliva di atas, menurut Robert S. Zais (1976: 384-388) dalam evaluasi kurikulum, selain melakukan evaluasi formatif dan sumatif yang fokusnya pada elemen-elemen kurikulum, yang sangat penting adalah mengevaluasi konsistensi kurikulum. Ada dua bentuk konsistensi menurutnya, yakni konsisten tujuan dan evaluasi, dan konsistensi antar elemen kurikulum. Evaluasi konsistensi tujuan dan evaluasi menurutnya sangat menentukan apakah evaluasi tersebut berhasil dengan baik dan tepat untuk mengevaluasi kurikulum. Adapaun evaluasi konsistensi elemen-elemen kurikulum, menurutnya yang perlu diperhatikan antara lain konsistensi tujuan dengan content, konsistensi tujuan dengan aktivitas pembelajaran/ implementasi, konsistensi konten dengan aktivitas pembelajaran, konsistensi aktivitas pembelajaran dengan evaluasi, dan sebagainya.

C. Standar Evaluasi

The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation yang dipimpin oleh Daniel Stufflebeam mengidentifikasi lima standar yang penting diperhatikan dalam pelaksanaan evaluasi, yaitu: *utility standards* (standar kebermanfaatan), *feasibility* (standar keberlakuan), *propriety* (standar kesopanan), *accuracy* (standar ketepatan), dan *accountability standards* (standar pertanggungjawaban). Kelima type standar tersebut dijelaskan sebagai berikut.

1. Standar Kegunaan (*Utility Standards*)

Standar kegunaan (*utility standard*) adalah standar yang dimaksudkan untuk meningkatkan para stakeholder program evaluasi menemukan proses dan produk lebih bernilai sesuai dengan apa yang mereka butuhkan. Menurut The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation ini, ada delapan standar kebermanfaatan (*utility standards*), yaitu:

- (1) **Evaluator Credibility** (kredibilitas penilai). Evaluasi hendaknya dilakukan oleh orang yang kredibel dalam melakukan evaluasi kurikulum.
- (2) **Attention to Stakeholders** (memberikan perhatian terhadap semua stakeholder). Evaluasi harus memberikan perhatian secara penuh segenap lapisan individu dan kelompok yang ikut memberikan kontribusi terhadap program dan memberi pengaruh terhadap evaluasinya.
- (3) **Negotiated Purposes** (Negosiasi tujuan). Tujuan evaluasi harus mengidentifikasi dan melakukan negosiasi secara berkelanjutan berdasarkan pada kebutuhan para stakeholder.

- (4) **Explicit Values** (Nilai-nilai yang eksplisit). Evaluasi harus menjelaskan dan menspesifikasikan nilai-nilai individu dan budaya yang menjadi dasar tujuan proses, dan penilaian.
- (5) **Relevant Information** (informasi yang relevan). Informasi evaluasi harus dapat memberikan identifikasi dan hambatan kebutuhan yang muncul dari para stakeholder.
- (6) **Meaningful Processes and Products** (proses dan hasil yang bernilai). Evaluasi harus membangun aktivitas-aktivitas, deskripsi-deskripsi, dan pengakuan-pengakuan dalam cara-cara yang mendorong para partisipan untuk menemukan kembali, menginterperetasikan kembali, atau merevisi pemahaman-pemahaman dan tingkahlaku mereka.
- (7) **Timely and Appropriate Communicating and Reporting** (ketepatan waktu dan keakuratan komunikasi dan laporan). Evaluasi harus mengikuti kebutuhan-kebutuhan informasi berkelanjutan dari berbagai audien.
- (8) **Concern for Consequences and Influence** (konsern terhadap konsekuensi dan pengaruh). Evaluasi harus menunjukkan tanggung jawab dan adaptif ketika mengawal berbagai konsekuensi negatif yang tidak diharapkan dan kekeliruan penggunaan.

2. Standar Keberlakuan (*feasibility standards*)

Standar keberlakuan (*the feasibility standards*) adalah hal-hal yang diharapkan untuk meningkatkan efektivitas dan efisiensi evaluasi. Menurut *The Joint Committee on Stan-*

dards for Educational Evaluation, ada empat hal terkait dengan standar keberlakuan (*feasibility standards*), yaitu:

- (1) **Project Management** (manajemen proyek). Evaluasi harus menggunakan manajemen proyek strategis yang efektif.
- (2) **Practical Procedures** (prosedur yang praktis). Prosedur evaluasi harus praktis dan responsif terhadap cara operasional program.
- (3) **Contextual Viability** (kelangsungan hidup yang kontekstual). Evaluasi harus mengenali, memonitor, dan seimbang antara kultur dan kecenderungan dan tuntutan-tuntutan politis dari para individu dan kelompok-kelompok.
- (4) **Resource Use** (penggunaan sumber). Evaluasi harus menggunakan sumber-sumber secara efektif dan efisien.

3. Propriety Standards (standar kesopanan)

Standar kesopanan (*the propriety standards*) mendukung apa yang pantas, jujur, legal, benar, dan abasah dalam evaluasi. Menurut *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, ada tujuh hal yang terkait dengan standar kesopanan ini, yaitu:

- (1) **Responsive and Inclusive Orientation** (Orientasi yang responsif dan inklusif). Evaluasi harus responsive terhadap stakeholder dan segenap komunitas.
- (2) **Formal Agreements** (Kesepakatan-kesepakatan yang formal). Kesepakatan-kesepakatan dalam evaluasi harus dinegosiasikan untuk membuat kewajiban menjadi eksplisit dan membawanya kedalam

perhitungan kebutuhan-kebutuhan, harapan-harapan, dan kontkks kultural dari para klien dan stakeholder.

- (3) **Human Rights and Respect** (respek dan hak-hak kemanusiaan). Evaluasi harus didesain dan dilaksanakan untuk melindungi kemanusiaan dan hak-hak hukum serta menjaga martabat partisipan dan stakeholder lainnya.
- (4) **Clarity and Fairness** (kejelasan dan kejujuran). Evaluasi harus dapat dipahami dan jujur dalam menyebarkan kebutuhan-kebutuhan dan tujuan-tujuan para stakeholder.
- (5) **Transparency and Disclosure** (transparansi dan tidak tertutup). Evaluasi harus menyiapkan deskripsi secara komplit berbagai temuan, keterbatasan, dan simpulan-simpulan kepada semua stakeholder, tidak terkecuali perbuatan yang melanggar aturan dan kewajiban sosila.
- (6) **Conflicts of Interests** (Kompleks interes). Evaluasi harus terbuka dan tulus mengenali serta menyikapi kenyataan atau mempersepsi kompliks interes yang dapat membahayakan evaluasi.
- (7) **Fiscal Responsibility** (tanggungjawab fiskal). Evaluasi harus menghitung seluruh sumber-sumber yang dibelanjakan dan patuh dengan prosedur dan proses fiscal.

4. Accuracy Standards (Standar Ketepatan)

Standar ketepatan (*the accuracy standards*) adalah standar-standar yang dimaksudkan untuk meningkatkan keandalan dan keaslian berbagai representasi, proporsi, dan berbagai temuan, khususnya untuk mendukung kualitas berbagai interpretasi dan pengakuan atas evalausi

yang dilakukan. Menurut *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, ada delapan hal yang terkait dengan standar akurasi ini, yaitu:

- (1) **Justified Conclusions and Decisions** (keabsahan simpulan-simpulan dan keputusan-keputusan). Berbagai simpulan dan keputusan evaluasi harus benar-benar diakui di dalam budaya dan konteks dimana evaluasi tersebut memberikan konsekuensinya.
- (2) **Valid Information** (informasi yang absah). Informasi evaluasi harus mendukung tujuan dan keabsahan informasi yang diharapkan.
- (3) **Reliable Information** (informasi yang dapat dipercaya). Prosedur evaluasi harus cukup dapat dipercaya dan informasinya konsisten bagi penggunaan yang diharapkan.
- (4) **Explicit Program and Context Descriptions** (kejelasan deskripsi program dan konteks). Evaluasi harus memiliki dokumen program dan konteks yang jelas dengan skope dan rincian yang sesuai dengan tujuan evaluasi.
- (5) **Information Management** (Manajemen informasi). Evaluasi harus menyediakan koleksi, review, verifikasi, dan metode penyimpanan informasi yang sistematis.
- (6) **Sound Designs and Analyses** (bentuk desain dan analisis). Evaluasi harus menyediakan secara teknis bentuk desain dan analisis yang cukup yang sesuai dengan tujuan evaluasi.
- (7) **Explicit Evaluation Reasoning** (pertimbangan evaluasi yang jelas). Pertimbangan (*reasoning*) evaluasi yang diturunkan dari informasi dan analisis terhadap

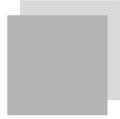
berbagai temuan, interpretasi, simpulan dan pengakuan harus memiliki dokumen yang jelas dan komplit.

- (8) Communication and Reporting** (Komunikasi pelaporan). Berbagai komunikasi evaluasi harus memiliki skope dan terhindar dari kesalahan konsepsi, bias, distorsi, dan kesalahan.

5. Evaluation Accountability Standards (Standar akuntabilitas Evaluasi)

Standar akuntabilitas evaluasi (*The evaluation accountability standards*) menghendaki dokumentasi evaluasi yang memadai dan sebuah metaevaluasi yang persepektif yang difokuskan pada peningkatan dan akuntabilitas proses dan produk evaluasi. Menurut *The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, ada tiga hal yang terkait dengan standar akuntabilitas evaluasi ini, yaitu:

- (1) Evaluation Documentation** (Pedokumentasian evaluasi). Evaluasi harus memiliki dokumen tujuan yang akan diupayakan dan desain implementasi, prosedur-prosedur, data, dan outcome yang lengkap.
- (2) Internal Metaevaluation** (Metaevaluasi internal). Evaluasi harus menggunakan metaevaluasi internal dan standar aplikasi lainnya untuk menguji akuntabilitas desain evaluasi, prosedur-prosedur yang digunakan, informasi yang dikumpulkan, dan berbagai outcome.
- (3) External Metaevaluation** (eksternal metaevaluasi). Program evaluasi para sponsor, client, evaluator, and stakeholders lainnya harus digunakan sebagai metaevaluasi eksternal yang menggunakan standar evaluasi tersebut dan standar-standar yang dapat dipakai lainnya.



DAFTAR PUSTAKA

- Abd. al-Ghaniy Abud, (1977). *Fiy al-Tarbiyyat al-Islamiyyah* (Kairo: Dar al-Fikr al-'Arabiyyah.
- Ahmad Salabi, (1954). *History of Muslim Education* (Beirut: Dar al-Kasysyaf,.
- Ahmad Fuaad al-Ahwani, (t.th.). *Al-Tarbiyat fi- al-Islam* (Kairo: Dar al-Ma'arif,
- Beauchamp, G. (1968). *Curriculum Theory*. Wilmette, Illinois: Kagg Press.
- Bloom, B. S. (1979). *Taxonomy of Educational Objectives: Book 1 Cognitive Domain..* London, Longman Group.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook Formatif and Sumative Evaluation of student Learning*. New York: McGraw-Hill Company.
- Brobacher, John S. (1962). *Modern Philosophies of Education*. New York: McGraw Hill Book Company.

- C.M. Charles, et. Al. (1978). *Scholling, Teaching, and Learning: American Education*. St Luuis: The CV Mosby Co.
- Collins, Gillian & Hazel, Dixon (1991). *Integrated Learning Planned Curriculum Units, Stage 3*. Australia: Bookshelf Publishing Australia and Multimedia International (UK) Ltd.
- Doll, Ronald C. (1974), *Curriculum Improvement Decision Making and Process* , Boston: Ally and Bacon, Inc.
- Conant, Jean D. et.al (1961). *The Junior High School New Need*. Alexandria, Va, Assiciation for Supervision and Curriculum Development.
- Giroux, Henry A., Penna, Arthur N., and Pinnar, William, F (1981). *Curriculum and Instruction: Alternatives in Educartion*. Barkeley, Calif: Mc Cutchan.
- Goodlad, John I. and Robert H. Anderson (1987). *The Non-graded Elementary School, rev. ed.:* New York: Teachers Colledge Press.
- Hasan, S. Hamid. (1988) *Evaluasi Kurikulum*. Jakarta: DEPDIKBUD DIRJEN PT Proyek Pengembangan LPTK
- J. Galen Saylor. William M. Alexander dan Arthur J. Lewis, 1981 *Curriculum Plaining for Better Teaching and Learning*,
- Herbert I. Von Haden dan Jean Marie King (1974). *Educational Innovation's Guid*. Worthington Ohio: Charles A. Jones.
- Joyce, Bruce & Weil, Marsha (1972). *Models of Teaching*. New Jersey: Printice Hall, Inc.

- Kaber, Achasius (1988) *Pengembangan Kurikulum*. Jakarta: DEPDIKBUD DIRJEN PT Proyek Pengembangan LPTK
- Keputusan Menteri Agama RI No. 302 Tahun 1993, tentang: Kurikulum Madrasah Aliyah.
- Lapp, Diane, et.al. (1975). *Teaching and Learning; Philosophical, Psychological, Curriculum Applications*. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Miller, John P. (1996). *The Holistic Curriculum, Revised and Expanded Edition*. Ontario: OISE Press.
- Miller, John P., Seller, Wayne. (1985). *Curriculum, Perspectives and Practice*. New York & London: Longman
- Nasution, S (1964). *Asas-asas Kurikulum*, Bandung: Tarate.
- Oliva, Peter, (1992), *Developing The Curriculum*, New York: HarperCollinsPublishers
- Pratt, David, (1980) *Curriculum Design and Development*, Harcout Brace Jovanovich, Inc, New York
- Pusat Kurikulum, (2001). *Kurikulum Kurikulum Berbasis Kompetensi Kebijakan Umum Pendidikan Dasar dan Menengah*, Jakarta: Departemen Pendidikan Nasional
- Schubert, WH (1986) *Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility*, New York: Macmillan Pub.
- Schubert, William H. 1986, *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*, Collier Macmillan Publishers, London

- Seyyed Hossen Nasr, (1976). *Islamic Science an Illustrated Study* (Roland Michaud: World of Islamic Festival Publishing Company Ltd.
- Smith, B.O, Stanley, W.O. dan Shores, J.H., 1957, *Fundamentals of Curriculum Development*, Harcourt Brace and World, New York
- Sukmadinata, Nana Syaodih, Prof., Dr. (1997). *Pengembangan Kurikulum, Teori dan Praktek*. Bandung: PT Remaja Rosdakarya
- Taba, Hilda (1962). *Curriculum Development; Theory and Practice*. San Francisco: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Tanner, Daniel, dan Tanner, Laurel N, 1975, *Curriculum Development: Theory into Pracyice*, Macmillan Publishing Company, Inc., New York
- Webster, Noah (1980). *Webster's New Twentieth Century Dictionary of The English Language*. Buenos Aires: William Collins Publisher Inc., Second Edition,
- Zais, Robert S, (9176) *Curriculum Principle and Foundation*, Thoms Ciowell Company, New York
- Al-Ghazali, (t.th.). *Al-Munqiz min al-Dalal* (Beirut: Al-Maktabat al-Sa'biyyah.
- Al-Ghazali, (1962). *Al-Iqtisad fi- al-I'tiqad*, Ed. Ibrahim Agah Cubukcu dan Husseyin Atay (Ankara: Ankara University.
- Al-Ghazali, (t.th.), *Ihya' 'Ulum al-Din*, Juz I (Semarang: Maktabat wa Matba'at Toha Putra.
- Ross, P.H.; Ellipse, M.W.; Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: A systematic approach (7th ed.)*. Thousand Oaks: Sage.

- Reeve, J; Paperboy, D. (2007). *“Evaluating the evaluation: Understanding the utility and limitations of evaluation as a tool for organizational learning”*. *Health Education Journal* **66** (2): 120–131.
- Hurteau, M.; Houle, S.; Mongiat, S. (2009). *“How Legitimate and Justified are Judgments in Program Evaluation?”*. *Evaluation* **15** (3): 307–319. doi:1.



BIODATA PENULIS

Prof. Dr. Syaifuddin Sabda, M.Ag. lahir di Kota Barabai Kabupaten Hulu Sungai Tengah Kalimantan Selatan pada tanggal 21 Juni 1958. Pendidikan yang pernah ditempuh SDN dan Madrasah Islamiyah tamat tahun 1970, PGAN 4 tahun, tamat tahun 1994 dilanjutkan dengan PGAN Negeri 6 Tahun, tamat tahun 1970. Kemudian melanjutkan kuliah pada Fakultas Tarbiyah Barabai (Program Sarjana Muda), lulus tahun 1980. Setelah itu melanjutkan kuliah program Sarjana pada Fakultas Tarbiyah IAIN Antasari Banjarmasin, lulus tahun 1984. Program Magister ditempuh pada IAIN Alauddin Ujung Pandang (Makassar) dalam bidang Studi Islam. Program doctor ditempuh di Universitas Pendidikan Indonesia (UPI) Bandung, lulus tahun 2008.

Pengalaman mengajar dimulai bekerja sebagai guru Bahasa Inggris honorer di SMA di Barabai dan sebagai Dosen Bahasa Inggris di Fakultas Tarbiyah Barabai tahun 1980-1981, Guru honorer dalam mata pelajaran Bahasa Inggris di SMA Pemuda Banjarmasin dan Pengajar Bahasa

Inggeris pada Lembaga Bahasa IAIN Antasari tahun 1984-1986. Setelah diangkat Menjadi Dosen IAIN Antasari tahun 1986 mengajar beberapa mata kuliah disamping pada bidang keahlian Pengembangan Kurikulum, seperti Bahasa Inggeris, Ilmu Pendidikan dan Filsafat Pendidikan. Sejak tahun 2009 diangkat sebagai Guru Besar dalam bidang Ilmu Pendidikan dan mengajar pada bidangnya , pengembangan kurikulum, filsafat pendidikan dan Manajemen pendidikan, baik deprogram sarjana maupu di Pascasarjana.

Jabatan struktural yang pernah dipegang, yaitu sebagai Kepala Pusat Penelitian IAIN Antasari tahun 2001-2004, Dekan Fakultas Tarbiyah dua periode , yaitu 2004-2008 dan periode 2008-2012. Direktur Pascasarjana IAIN Antasari selama Sembilan bulan Sembilan hari pada tahun 2013. Sekarang menjabat sebagai Wakil Rektor Bidang Akademik dan Pengembangan Lembaga IAIN Antasari Banjarmasin periode 2013-2017.

Karya Ilmiah yang pernah diteritkan (1) Tipologi Kurikulum Pondok Persantren di Kalimantan Selatan; (2) Model Kurikulum Terpadu Iptek dan Imtaq (Teori, Pengembangan, dan Implementasi); (3) Konsep Kurikulum Pendidikan Islam (Refleksi atas Pemikiran Al-Ghazali; (4) Model Pengembangan Kurikulum yang Memadukan Iptek dan Imtaq (Sebuah Pengembangan Kurikulum Mata Pelajaran Umum dengan Mata Pelajaran Pendidikan Agama Islam di Madrasah/ Sekolah); (4) Pengembangan Kurikulum (tinjauan Teoritis). Selain itu, berbagai tulisan dalam bentuk makalah yang disampaikan pada berbagai seminar dan diterbitkan pada berbagai jurnal ilmiah.

Hasil penelitian yang penah dilakukan dan dihasilkan, antara lain: (1) Studi Komparatif Pembinaan Profesi

Keguruan pada Sekolah Pendidikan Guru Negeri (SPGN) dan Pendidikan Guru Agama Negeri (PGAN) Barabai; (2) Studi Analisis Konsep Kurikulum Pendidikan Islam menurut al-Ghazali; (3) Relevansi Kurikulum Fakultas Tarbiyah dengan Tuntutan Profesi Keguruan (Studi atas Alumni Fakultas Tarbiyah IAIN Antasari Banjarmasin); (4) Potret Pesantren Hidayatullah Balikpapan; (4) Typologi Kurikulum Pesantren di Kalimantan Selatan; (5) Potensi Kompliks Antar Etnis di Kalimantan Selatan; (6) Studi Kelayakan Pembangunan Pesantren Modern di Kalimantan Selatan; (7) Efektivitas Metode Tamyiz terhadap Kemampuan Menterjemahkan al-Qur'an dan Membaca Kitab Berbahasa Arab di IAIN Antasari Banjarmasin; (8) Digital Native dan Digital Imigran (Studi pada Guru-guru pada Madrasah Aliyah di Kalimantan Selatan).

